

Lapin yliopiston videopelejä harrastavien luokanopettajaopiskelijoiden
kokemuksia harrastuksensa vaikutuksesta koulunkäyntiin, opiskeluun sekä
opettajuuteen

Pro gradu -tutkielma

Niko Haataja

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Syksy 2021

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Lapin yliopiston videopelejä harrastavien luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia harrastuksensa vaikutuksesta koulunkäyntiin, opiskeluun sekä opettajuuteen

Tekijä: Niko Haataja

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ Laudaturtyö Licensiaatintyö

Sivumäärä: 77 + 1

Vuosi: 2021

Tiivistelmä

Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee videopeliharrastuksen vaikutusta koulunkäyntiin, opiskeluun ja opettajuuteen. Tutkielman tavoitteena on selvittää, miten videopeliharrastus on vaikuttanut Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden koulunkäyntiin, opiskeluun ja opettajuuteen.

Tutkielma on laadullinen tutkimus, jossa sovelletaan narratiivista tutkimusotetta luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten tutkimiseen. Tutkielmaan haastateltiin viittä Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijaa. Litteroitu aineisto on analysoitu aineistolähtöisen analyysin mukaan teemoittelun avulla.

Tutkielman mukaan videopeliharrastus vaikuttaa pelaajan koulunkäyntiin, opiskeluun ja opettajuuteen monella tapaa. Pelaaminen kehittää monia kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja sekä tukee arkea harrastuksena. Vaikeutena on pelaamiseen käytetyn ajan hallinta. Opettajuuteen videopeliharrastus vaikuttaa positiivisena asenteena oppimiselejä ja pelillistä oppimista kohtaan sekä madaltuneella kynnyksellä niiden käyttöön.

Avainsanat: videopelit, narratiivinen tutkimus, luokanopettajat, kokemukset

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

Sisällys

Sisällys	3
1. Johdanto.....	5
2. Ihminen, leikkiminen, pelit ja oppiminen	7
2.1 Leikkivä ihminen	7
2.2 Leikillinen oppiminen.....	9
2.3 Videopelit, pelillinen oppiminen ja pelillisuus.....	13
2.4 Oppimispelit.....	18
2.5 Ongelmallinen pelaaminen ja pelaamishäiriö.....	22
3. Tutkimuskysymykset	25
4. Tutkimuksen toteutus	27
4.1 Tutkimuksen kohdejoukko	27
4.2 Aineistonkeruu- ja tutkimusmenetelmät	28
4.3 Aineiston analyysimenetelmä	30
4.4 Laadullisen tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	31
5. Kokemuksia videopelien vaikutuksista	35
5.1 Videopeleistä oppiminen.....	35
5.1.1 Videopelit ja ajattelutaitojen kehitys.....	35
5.1.2 Englannin kielen oppiminen	37
5.1.3 Muu konkreettinen videopeleistä opittu	39
5.2 Pelaamisen vaikutus koulunkäyntiin ja opiskeluun	41
5.2.1 Ajankäyttö ja pelaamisen määrä	41
5.2.2 Videopelien harrastusvaikutukset.....	45

5.3 Pelaaminen ja sosiaalisuus.....	47
5.3.1 Sosiaalisten taitojen oppiminen peleistä.....	47
5.3.2 Videopelit sosiaalisia suhteita ylläpitävinä ja luovina.....	48
5.3.3 Videopelien sosiaalinen leima	50
5.4 Opettajuus ja pelaaminen	53
5.5 Oppimisleleistä	58
6. Pohdinta	63
6.1 Tutkimustulosten tarkastelu ja pohdinta.....	63
6.1.1 Videopelit, koulunkäynti ja opiskelu.....	63
6.1.2 Videopelit, opettajuus ja oppimislelit	67
6.2 Johtopäätökset ja tutkimuksen luotettavuus	69
6.3 Tulevaisuus.....	70
Lähteet	72
Liitteet.....	78

1. Johdanto

Digitaalisten pelien pelaamisen määrä on yli nelinkertaistunut Suomessa 25 vuoden aikana ja samalla pelaajien keski-ikä on noussut 35 vuoteen (Tilastokeskus, 2017). Lisäksi puolet tämän päivän nuorista pelaa videopelejä joko päivittäin tai ainakin viikoittain ja ruutuaika on yli kahdeksan tuntia päivässä parhaimmillaan 70 % nuorista (Hakanen, Myllyniemi & Salasuo 2018, 58; 61). Tämä tarkoittaa sitä, että yhä kasvavissa määrin työpaikoilla on ja tulee olemaan ikäluokkaa, joka pelaa videopelejä, ja on mahdollisesti pelannut jo lapsuudestaan asti. Herää siis väkisinkin ajatus, millaisia ihmisiä meille on työelämään tulossa? Millaisia ominaisuuksia heillä on? Miten pelaaminen on vaikuttanut heidän elämäänsä? Tässä tutkimuksessa kohdistan tämän pohdinnan erityisesti Lapin yliopistossa opiskeleviin tuleviin luokanopettajiin ja erityisesti videopeliharrastuksen vaikutuksesta heidän koulunkäyntiinsä, opiskeluunsa ja opettajuuteensa.

Mitä ovat videopelit? Ne ovat hankala määrittää yksien raamien sisään, koska pelien sisäiset yhtäläisyydet ovat varsin häilyviä (Newman 2013, 8). Esimerkiksi pelillä A voi olla yhtäläisyyksiä pelin B ja C kanssa, ilman että peleillä B ja C on lainkaan yhtäläisyyksiä keskenään (Egenfeldt-Nielsen, Smith & Tosca 2013, 28). On olemassa pienempiä, helposti ja nopeasti haltuun otettavia pelejä, ja toisaalta taas on olemassa laajoja ja komplekseja kokonaisuuksia, jotka vaativat uusien taitojen opettelua, kymmenien tuntien harjoittelua ja mahdollisesti jopa pelin ulkoista tiedonhankintaa (Prensky 2006, 58). Joitain yleisiä yhteisiä elementtejä videopeleillä kuitenkin on. Yleensä peleissä on säännöt, joiden mukaan peli etenee, geografia ja representaatio pelin maailmasta kuvineen ja äänineen ja hahmotelma siitä, missä voi liikkua ja miten maailma toimii sekä pelaajien määrän määrittely (Egenfeldt-Nielsen ym. 2013, 117). Tässä tutkimuksessa kuitenkin käytän videopelitermiä sen laajimmassa mahdollisessa käyttötarkoituksessa, eli

kuvaamaan kaikkia tietokonepohjaisia viihdyttämiseen tarkoitettuja ohjelmistoja käyttöliittymästä, grafiikasta tai nettialustasta riippumatta (Frasca 2001, 4).

Miksi voi olettaa, että videopeleillä ja niiden pelaamisella ylipäättänsä olisi jotain vaikutuksia niiden harrastajiin? Seuraavassa luvussa käsittelen ihmiseen, leikkiin, peleihin ja oppimispeleihin liittyvää teoriaa sekä aikaisempia tutkimuksia, jotka perustelevat näitä oletuksia.

2. Ihminen, leikkiminen, pelit ja oppiminen

Tässä luvussa esittelen teoriaa sekä aiempia tutkimuksia videopelihin liittyen. Käsittelyssä on leikki osana ihmistä, leikillinen oppiminen, videopelit ja pelillinen oppiminen sekä ongelmallinen pelaaminen. Nämä teoriat ja tutkimukset pohjustavat tutkimuksen kysymyksiä ja perustelevat kysymysteni merkityksellisyyttä ja sitä, miksi niitä ylipäättänsä tulisi kysyä.

2.1 Leikkivä ihminen

Ihminen on leikkinyt aina. Jo muinaiset kreikkalaiset, viikingit ja luultavasti jopa luolissa asuneet esivanhempamme omasivat erilaisia sääntöpohjaisia leikkejä ja pelejä (Egenfeldt-Nielsen ym. 2013, 2). Leikki lienee siis todellisuudessa jopa kulttuuriamme vanhempi asia (Huizinga 1938, 1). Leikki on niin suuri ja tärkeä osa ihmisyyttä, että Johan Huizinga (1938) kutsui ihmistä jopa nimellä *homo ludens*, leikkivä ihminen.

Leikin syiksi on oletettu sen valmistavan meitä työelämään ja aikuisuuteen sekä harjoittavan muita tulevaisuuden taitojamme, toteuttavan luontaista haluamme hallita ja kilpailla sekä vapauttaa harmillisia impulsseja ja päähänpistoja. Yhteinen tekijä näillä kaikilla on oletus siitä, että leikillä on pohjimmiltaan jokin biologinen syy. Leikki kuitenkin on muutakin kuin vain ihmisen psykologinen tai biologinen refleksi tai ilmiö. Leikki on merkittävä funktio kehityksessämme. Niin merkittävä, että se saa ihmisen sivuttamaan hetkeksi muita elämälle välttämättömiä tarpeita, kuten syömisen tai nukkumisen. (Huizinga 1938, 1—2.) Leikit ja niiden luominen ovat ihmisen luontainen impulssi (Egenfeldt-Nielsen ym. 2013, 2). Eikä tämä rajoitu vain ihmisiin. Myös eläimet, kuten vaikkapa

koiranpennut leikkivät luonnostaan, ilman ihmistä ohjaamassa tai opettamassa kuinka se tapahtuu (Perry 2012, 135).

Leikki on yllättävän monimutkainen ja vakava asia, ja sille on määritelmiä lähes yhtä paljon kuin on sen äärellä kiinnostuneita tutkijoita (Perry 2012, 137). Esimerkiksi Vartiainen määrittelee puhtaan leikin lapsen itsensä aloittamaksi ja ylläpitämäksi toiminnaksi, jota lapsi kehittää omiin tarpeisiinsa ja tarkoituksiinsa sopivaksi (2018, 110). Johan Huizinga määrittelee leikille neljä ominaispiirrettä: leikin vapaaehtoisuus, leikin todellisuus, leikin eristäytyneisyys ja rajattomuus sekä leikin säännöt.

- Leikki on aina vapaaehtoista. Jos leikki on pakotettua tai pakonomaista, se ei ole enää luonnollista ja luontevaa. Silloin leikissä on jotain siihen kuulumatonta. Lapset ja eläimet leikkivät koska nauttivat siitä ja se on heidän vapautensa. (Huizinga 1938, 7—8.)
- Leikki on oma todellisuutensa. Leikki ei ole tavallista tai oikeaa elämää ja leikkijä myös tiedostaa sen: leikki ei ole todellista. (Huizinga 1938, 8.)
- Leikki on luonnostaan yhtäaikaisesti eristäytynyttä, että rajatonta toimintaa. Leikki on eristäytynyt ulkoisesta maailmasta. Leikki alkaa ja loppuu tietyssä ajassa ja paikassa, sitten se on ohi. Leikki voi kuitenkin olla myös toistettavissa. Tarpeeksi toistettu leikki voi siirtyä tavaksi ja jopa perinteeksi, joka taas kertoo leikin rajattomuudesta. (Huizinga 1938, 9—10.)
- Leikki sekä luo että on itsessään sääntöjä. Sääntöjen rikkoja pilaa leikin ja vie siltä sen luonteen. Sääntöjen rikkoutuessa rikkoutuu myös leikin ja todellisuuden hieno raja. Säännöt voivat muuttua leikin edetessä, mutta silti niiden rikkominen tekee leikistä kelvottoman. (Huizinga 1938, 11.)

Leikin vaikutuksesta ihmiseen kertoo myös se, kuinka nämä leikin ominaispiirteet ovat välittyneet tärkeiksi osiksi monta ihmisten kulttuurin tuotosta. Nämä samat säännöt yhdistävät toimintaa esimerkiksi urheilukentällä, tuomioistuimissa, kirkossa ja koulussa. Monet ihmisen luomat instituutiotkin ovat siis pohjimmiltaan

leikin kaltaisilla säännöillä ja periaatteilla toimivia elimiä. Ainakin suhteellisesti ajateltuna. (Huizinga 1938, 10.)

2.2 Leikillinen oppiminen

Leikkiminen on yksi tehokkaimpia tapoja oppia uusia asioita (Järvilehto 2014, 85). Lapselle onkin luontaista oppia leikin kautta. Leikkivä lapsi harjoittelee samalla erilaisia taitoja, sosiaalisen kanssakäymisen eri аспекteja sekä arkisista tilanteista selviytymistä. (Vartiainen 2018, 110.) Lisäksi lapsella on yhä jäljellä vauvaiälle ominainen alttiusoppiminen sekä sen rinnalle tullut uusi tapa oppia: yrittämisen ja erehtymisen kautta oppiminen (Huotilainen 2019, 89). Yhteistä näillä oppimistavoilla on lapsen asema aktiivisena toimijana, vuorovaikuttajana ja oman ymmärryksen rakentajana. Lasten luontaista oppimista leikin sekä kokeilun kautta on valjastettu hyötykäyttöön jo monissa eri pedagogiikoissa, kuten draamassa, ilmiöoppimisessä, projektioppimisessä, tutkivassa oppimisessä, ongelmalähtöisessä oppimisessä ja kontekstuaalisessa oppimisessä. Yhteistä näillä oppimisnäkökulmilla on oppijan ja opittavat asian välinen luonne. Opittava asia on liitetty oppijaa kiinnostaviin asiayhteyksiin tai kytketty osaksi tai osaan tämän elämää. (Vartiainen 2018, 26—27; 111.)

Leikillinen oppiminen (tai leikinomainen oppiminen) viittaa erilaisiin oppimisaktiviteetteihin, jotka liittyvät leikkiin, leikillisyyteen sekä pelaamiseen. Leikilliseen oppimiseen kuuluu myös leikillinen asenne oppimista kohtaan, joka taas on tyyppillistä esimerkiksi luovalle oppimiselle. (Kangas 2010a, 38—39.) Leikinomaisen opettamisen opetustilanne on luonteeltaan mahdollisimman avoin, mielikuvituksellinen ja aktiivinen, joka hyödyntää lapsen luonnollista taipumista leikinomaiseen oppimiseen. Itse leikin ja opettavaisen tilanteen lapsi joko käynnistää itse tai sitten opettajan johdolla tai inspiroimana. Opettajan rooli leikillisessä opettamisessa on antaa ja esittää tehtävät oppijalle niin, että ne tälle ilmenevät miellyttävinä ja merkityksellisinä. Lisäksi opettaja tarjoaa leikille tilan ja

välineet ja on tilanteesta sekä opetuksen tavoitteista riippuen vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Tilanteessa opettajan on jatkuvasti oltava läsnä tarkkailemassa, observoimassa ja arvioimassa. (Vartiainen 2018, 110.)

Marjaana Kangas on määritellyt luovan ja leikillisen oppimisen rakentuvat seuraavista ominaisuuksista (2010a, 41—42):

1. *Luovuus (creativity)*. Oppiminen on luovaa tiedonluontia. Luovan oppimisen tavoitteena on oivaltaa asioita, löytää ratkaisuja ongelmiin ja käyttää hyväksi mielikuvitusta ja eri mahdollisuuksien pohtimista. (Kangas 2010a, 41). Oppimisen tavoite ja kohde on siis luoda uutta tietoa ja pohjustaa se aikaisemman tiedon varaan. Luova oppiminen pohjautuukin sosiokulttuurisen oppimisen teoriaan sekä viimeaikaisiin luovuustutkimuksiin. (Krokfors, Kangas, Vitikka & Mylläri 2011, 72—73.)
2. *Leikillisuus (playfulness)*. Leikillinen asenne oppimista kohtaan sekä leikin ja pelien kautta oppiminen (Kangas 2010a, 41). Leikillinen tila on oppimisen ilon lähde, jolla on myönteisiä vaikutuksia oppimiselle niin kouluasteilla kuin työelämässäkin (Krokfors ym. 2011, 73).
3. *Narratiivisuus (narration)*. Opitusta pyritään luomaan kokonaiskuva narratiivin, eli esimerkiksi tarinan, kuvauksen, keskustelun tai piirroksen muodossa (Kangas 2010a, 41). Narratiivinen tai tarinallinen ajattelu on prosessi, jossa tarinallinen muoto rakennetaan, joiden kautta taas tapahtuu omin sanoin ymmärtämistä (Krokfors ym. 2011, 74).
4. *Yhteisöllisyys (collaboration)*. Loistava esimerkki tästä on Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke (1978). Leikillisessä oppimisessä yhteistä tietoa rakennetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oman osallistumisen kautta. Tällöin korostuu jälleen tiedonluonnin sosiaalinen luonne (Kangas 2010a, 41).
5. *Emootiot (emotions)*. Emootiot eli tunteet ovat kytköksissä kaikkeen ihmistoimintaan (Kangas 2010a, 41). Myös oppiminen on emotionaalinen prosessi, joka sisältää monia tunteita. Leikillisessä oppimisessä itse

- oppimisella on tavoitteenaan tuottaa oppimisen iloa. (Krokkfors ym. 2011, 74.)
6. *Median ja teknologian monipuolinen käyttö (media richness)*. Median ja teknologian tulisi olla luonnollinen osa opetusta (Kangas 2010a, 41) sisältäen esimerkiksi virtuaaliset oppimisympäristöt ja avoimen suhtautumisen uuteen teknologiaan (Krokkfors ym. 2011, 75).
 7. *Kehollistaminen ja fyysinen aktiivisuus (embodiment and physical activity)*. Leikillinen oppiminen pitää sisällään ajatuksen fyysisen liikkumisen kautta tapahtuvan oppimisen lisäksi myös koko kehon hyödyntämisestä oppimiseen (Kangas 2010a, 42). Koko keho on osa oppimista, esimerkiksi koko keho ja elimistö reagoi ja ilmaisee yhdessä oppimisesta syntyviä tunnetiloja (Krokkfors ym. 2011, 74—75).

Virtuaalisuus ja sen mukana myös pelit ovat siis osa leikillistä oppimista. Erilaiset virtuaaliset oppimisympäristöt kuten teknologia- ja mediaympäristöt tarjoavat oppilaille lukuisia erilaisia ja uusia osallistumisen ja oppimisen välineitä ja tapoja sekä laajentavat tiedonetsinnän, -luomisen ja -esittämisen ulottuvuuksia. Oppimisen virtuaalinen puoli tukee siis myös luovaa oppimista, mutta sama toimii myös toisin päin. Leikkisyys ja luovuus värittävät ja rikastuttavat virtuaalisissa ja teknologisissa ympäristöissä tapahtuvaa oppimista monin tavoin. (Krokkfors ym. 2011, 71.)

Leikkiminen on yksi selvimpiä esimerkkejä sisäisesti motivoituneesta toiminnasta. Leikkiminen yhdistyy kaikkiin kolmeen sisäiseen motivaation lähteeseen, eli autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden tunteisiin. Kuten aikaisemmin on tullut ilmi, leikki on vapaata (ks. Huizinga). Leikin vapaus ilmentää sisäistä autonomian tunnettamme. Leikin aikana tapahtuva rajojen testaaminen, ympäristön tutkiminen, kokeileminen ja epäonnistuminen taas ovat yhteydessä sisäiseen kompetenssin tunteeseemme. Muiden kanssa leikkiminen tai leikin jakaminen muille taas edistää yhteenkuuluvuuden tunnettamme. (Järvilehto 2014, 80—81.) Näin leikkiminen tukee ja synnyttää leikkijän

motivaation. Lisäksi sisäinen motivaatio kumpuaa toiminnasta, jos tekijä pitää sitä mielenkiintoisena, kokee sen tuottavan mielihyvää tai näkee sen omien arvojen mukaisena (Vasalampi 2017, 42). Oppiminen taas on vahvasti motivaation ohjaamaa (Huotilainen 2019, 36). Sisäinen motivaatio edistää myönteisiä tunteita oppimista kohtaan ja johtaa luovuuteen, sinnikkyyteen ja syvempään käsitteiden ymmärtämiseen (Vasalampi 2017, 42—43). Motivaatio näkyy myös pitkäkestoisena kiinnostuksena ja innostuksena. Motivoitunut ihminen asettaa itse omatoimisesti tekemiselleen tavoitteita ja suunnittelee toimintaansa. Mitä enemmän taas ihminen saa kokemuksia siitä, että hänen ponnistelunsa ja kova työskentelynsä on johtanut oppimiseen, sitä suurempi on hänen motivaationsa lähteä ponnistelemaan ja työskentelemään uudestaan. (Huotilainen 2019, 42—43.)

Sisäisen motivaation lisäksi leikkiminen edistää flow-tilan (Csikszentmihályi 1975) saavuttamista. Flow saavutetaan, kun toiminnan alaisena oleva tehtävä täyttää seuraavat ehdot: tekijällä on täydellinen keskittyminen tehtävään, tehtävästä saadaan konkreettista palautetta, tehtävällä on selkeä tavoite tai tarkoitus ja tekijän taidot ovat tasapainossa tehtävän vaatimusten kanssa. Lisäksi flow saavutetaan ihanteellisessa vireystilassa. Esimerkiksi Lego-palikoilla rakentamaan ja leikkimään tai iPadilla pelaamaan keskittynyt lapsi on erittäin todennäköisesti saavuttanut flown ja pysyy siinä kanavassa pitkään, ellei ulkomaailman ärsykkeet häntä herätä. Tämänkaltainen intensiivinen keskittyminen johtaa aivojen johdonmukaisempaan aktivoitumiseen sekä luo uusia, yhtenäisiä ja hedelmällisiä toimintaa ohjaavia ja uutta tietoa muodostavia tapoja. (Järvilehto 2015, 29; 35; 81—86.)

Leikillisen oppimisen toimivuudesta ja tuloksista on myös kentällä tuotettuja tuloksia. Deborah L. Perry (2012) tutki museovierailijoiden viihtyvyyttä ja oppimista. Hän totesi niiden museovierailijoiden olleen tyytyväisimpiä ja omaavan nautinnollisimmat kokemukset, joiden olotilat museovierailun jälkeen olivat kaikista leikkisämpiä. Museossa Perry ei hakenut leikillisyyttä pelkästään

leikillisen toiminnan kautta, vaan myös leikkisien ideoiden ja ajatusten kautta. (Perry 2012, 137.) Marjaana Kangas (2010b) antoi 7—12-vuotiaille mahdollisuuden opiskella digitaalisilla apuvälineillä varustetussa leikillisen oppimisen ympäristössä, PLE:ssä (*Playful Learning Environment*). Lasten luikujärjestyspohjainen oppiminen kiedottiin pelin tekemiseen, leikkiin ja tietokonepeleihin. Kankaan tulosten mukaan lapset pitivät PLE:ssä toimimista palkitsevana tapana oppia. Erityisesti lapsia miellytti oppiminen ryhmissä, yhdessä tekeminen sekä tiedon muuttaminen fiktioksi. (Kangas 2010b, 4—11.)

2.3 Videopelit, pelillinen oppiminen ja pelillisuus

Videopelit ja niiden ominaisuudet oppimisessa ja motivaation luomisessa ovat erittäin samankaltaiset leikkien ja fyysisten pelien kanssa. Esimerkiksi myös suosituimmat videopelit ovat suosittuja juuri siksi, että ne vetoavat samoihin sisäisiin motivaation lähteisiin kuin leikkiminenkin. Rooli- ja seikkailupeleissä tutkitaan äärimmäisen suuria mielikuvitusmaailmoja, nopeatempoiset ammunta- ja strategiapelit stimuloivat osaamisen ja lisääntymisen kokemiseen liittyviä tekijöitä ja verkkopelit tarjoavat sosiaalisen kanssakäymisen alustan myös niille, joiden temperamentti ei välttämättä sovi muihin sosiaalisiin ympäristöihin. Videopelien tarjoama tyydytys näille sisäisille motivaation lähteille tai tarpeille on kuitenkin välittömämpää, johdonmukaisempaa ja toistuvampaa. Pelien äärelle pääsee etenkin mobiilipelaamisen aikana lähes koska vain eikä nopeatempoisemmissa peleissä vaikkapa yhden tason läpäisemisessä kestä välttämättä kovinkaan montaa minuuttia. Videopelit ovat siis optimaalinen alusta tarpeiden tyydyttämiselle. Ja kun pelaajan huomio on tarpeiden tyydytysten kautta kohdentunut, syntyy tavallista nopeammin oppimiseen vaadittavia hermoverkkoja. Esimerkiksi osaamisen kokemuksen tarvetta tyydyttävät pelit stimuloivat erittäin tehokkaasti uusien taitojen ja tiedon luomista. Videopelit ovatkin tehokas alusta sisältöjen välittämiseksi. (Järvilehto 2014, 88—90; 94—95.)

Marc Prensky jakaa videopelien avulla tapahtuvan oppimisen viiteen eri tasoon (Prensky 2006, 64—70).

1. *Kuinka, miten (how)?* Peliä pelatessa opimme sille ominaisimmat asiat, eli miten sitä pelataan. Tämä pitää sisällään sen, kuinka peliä ohjataan, millaiset kontrollit siinä on, kuinka voin liikkua ja mitä voin tehdä. Pelin ohjaamista vaatii siis myös fyysisten kontrollien oppiminen. Toiset pelit toimivat tutuilla konsoliohjaimilla tai hiirellä ja näppäimistöllä, mutta jotkin pelit taas vaativat täysin uudenlaisen ohjaimen ja jopa taidon hallitsemisen, esimerkiksi VR-pelien ohjauskapulat tai Guitar Hero -pelisarjan soittimia imitoivat ohjaimet. Jotta pelejä ylipäättänsä voi pelata, on tajuttava ja opittava ohjaimella ja ruudulla tapahtuvien liikkeiden välinen yhteys. Jopa vauvat ja pienet lapset voivat tuijotella tietokoneen näyttöä pitkiäkin aikoja tajutessaan hiiren osoittimen liikkuvan hiiren liikkeen mukaisesti. Myös pelin sisäisten osa-alueiden toimintaa opitaan, kuten monille peleille ominaiset taistelu- ja rakennusmekaniikat. (Prensky 2006, 64—65.)
2. *Mitä (what)?* Kun peliä osataan pelata ja ohjata, nousee seuraavaksi kysymys: mitä pelissä pitää tehdä? Pelissä opitaan sen tarkoitus, mitä siinä kuuluu tehdä, kuinka edetään ja kuinka pisteitä kerätään. Eli opitaan pelin säännöt, joiden varaan koko peli rakentuu (vrt. Huizinga ja leikin ominaispiirteet). Pelin sääntöihin kuuluu varsinaisten sääntöjen lisäksi pelin sisäisten mekaanikkojen lait, kuten pelin fysiikan lait. Kun säännöt opitaan, niitä myös koetellaan. Samalla kun pelin omia sääntöjä ja lakeja opitaan, niitä vertaillaan myös oikeaan elämään. (Prensky 2006, 65—66.)
3. *Miksi (why)?* Peliä pelatessa ja sen tavoitteita saavuttaessa yleensä pelaaja oppii nopeasti miksi kannattaa toimia milläkin tavalla missäkin tilanteessa. Syy-seuraussuhteiden ja kokeilemisen kautta opitaan miksi kannattaa toimia tietyllä tavalla. Samalla opitaan hahmottamaan pelin sisäisiä monimutkaisia systeemejä ja niiden käyttäytymistä, epäilemään liian oletuksellisia vastauksia ja ratkaisuja, käyttämään esteitä ja haasteita motivaationa etenemiselle sekä sitkeyden arvoa. (Prensky 2006, 66—68.)

4. *Missä (where)?* Missä pelin maailma sijaitsee? Missä se sijaitsee arvomaailmallisesti? Eli pelatessa opimme pelin maailmasta ja sen luonteesta. (Prensky 2006, 68—69.)
5. *Onko (whether)?* Nykyään peleissä ja niiden maailmoissa pohditaan kysymystä, mikä on oikein ja mikä väärin. Myös pelaaja asetetaan asemaan, jossa hän pohtii, onko jokin hänen tekonsa oikein. Peli opettaa omasta oikeasta ja väärästä esimerkiksi pelinsisäisten palkintojen ja rangaistusten kautta sekä tekojen ja valintojen seurausten myötä. Samalla pelaaja tiedostaa mahdollisen oikean ja väärän eron pelin ja oikean maailman välillä. (Prensky 2006, 69—70.)

Videopelien menestyksellisestä käytöstä opetuksessa on tuloksia ainakin 90-luvulta tähän päivään asti. Brown, Lieverman, Gemeny, Fan, Wilson ja Pasta tutkivat opetuskäyttöön suunnitellun videopelin vaikutusta diabeetikolosten ja -nuorten itsehoitoon ja muihin sairauteen liittyviin taitoihin. Diabetesta sairastavat 8—16 vuoden ikäiset lapset ja nuoret saivat pelattavakseen Packy & Marlon -videopelin Super Nintendo -pelikonsolille, joka oli suunniteltu erityisesti diabeetikolosten itsehoidon parantamiseksi. Pelissä lapset pystyivät oppimaan turvallisesti kotona kokeilun ja erehtymisen kautta. Läpäistäkseen pelin se vaati lapsia oppimaan mitä ja miten voi syödä ja suorittamaan tiettyjä hoitotoimenpiteitä säännöllisesti. Tavallista ei-opetuksellista kaupallista peliä pelanneeseen kontrolliryhmään verrattuna Packy & Marlon -peliä pelanneet lasten ja nuorten luottamus omiin taitoihin nousi, kommunikointi sairaudesta vanhempien ja muiden aikuisten kanssa parani, tietämys sairaudesta koheni ja diabetekseen liittyvät ylimääräiset sairaalakäynnit vähenivät. (Brown ym. 1997.) Lightspanin tekemä tutkimus Playstation-konsolin oppimispelillä osoitti, kuinka opetuksellista peliä pelanneiden nuorten englannin kielen sanasto parani 25 % ja matemaattinen ajattelu kehittyi 50 %, kun taas kaupallista viihdepeliä pelanneella kontrolliryhmällä huomattavia muutoksia ei ollut (Prensky 2006, 38).

Kun oppimiseen tahdotaan lisätä pelaamisen kaltaista kokemuksellisuutta ja immersiiivisyyttä, ollaan pohdintojen kanssa pelien ja pedagogiikan välimaastossa. Tästä välimaastosta puhuttaessa on mielekästä käyttää termiä pelillisuus. Pelillisyydessä on opetussuunnitelmallisen sisällön lisäksi kyse siitä, mitkä ovat oppimisen tavat ja miten oppija omaa oppimistaan havainnoi ja ymmärtää. Pelillisuus voi löytyä suoraan toiminnasta ja sen luonteesta itsessään, sitä voi syntyä toiminnassa luonnostaan tai sitä voidaan yrittää lisätä pelillistämisen kautta. (Vesterinen & Mylläri 2014, 57—58.) Kuten on aikaisemmin todettu, pelit ja leikki on suoraan yhteydessä motivaatioon. Kun vastassa on oppilas, joka ei ole kiinnostunut aiheesta, voi pelillisuus olla yksi ratkaisu. Jos oppilaita kiinnostamattoman aiheen esittää innostavasti ja sisäisiin kiinnostuksenlähteisiin vetoavalla tavalla esimerkiksi videoiden, lautapelien, ulkopelien, videopelin, kirjojen tai lelujen avulla, voidaan löytää yhteys aiheen puoleensavetävään osaan (Järvilehto 2014, 47—48). Jos pelissä matkustetaan maailmankartalla, oppii pelaaja varmasti maantieteen opetussuunnitelmallista sisältöä (Vesterinen & Mylläri 2014, 57). Pelien arkikäytön avulla lapset myös oppivat käyttämään 2000-luvun teknologiaa ja diginatiivisuuttaan (Prensky 2006, 31). Pelilliseen oppimiseen ja pelillisyyteen kytkeytyvät oppimisen tavat ovatkin monille lapsille luontaisia, koska lapset ja nuoret viettävät vapaa-aikaansa pelien äärellä yhä enemmän (Vesterinen & Mylläri 2014, 57). Pelit ovat siis optimaalinen alusta sisältöjen välittämiseksi (Järvilehto 2014, 94—95).

Pelillinen opettaminen ja pelillisuus on todettu toimivaksi Mäntymäen koulussa TVT-opetuskokeilujen kautta. Opetuskokeilu sisälsi tuloksia kolmelta eri TVT-tavoitteelta: pelillisten materiaalien ja työvälineiden käyttäminen opetuksessa, pelinomaisen projektitoiminta sekä pelillisten elementtien hyödyntäminen ja lasten omien pelillisten ideoiden ja toimintatapojen pedagoginen hyödyntäminen. Esimerkiksi 6. luokkalaisten Aasia-projektissa oppilaat pelasivat roolipeliä verkkoalustalla, jonka avulla perehtyivät johonkin Aasian maahan, esittelivät valtion verkkokartalla ja loivat siitä tietovisan. Muut oppilaat antoivat vertaispalautetta toisille luoduista esittelyistä ja tietovisoista ja samalla luodut tietovisat toimivat taitotestinä muille oppilaille. Projektissa yhdistyi

vertaisvuorovaikutus ja -palautte sekä leikillinen kilvoittelu. Kilpailusta huolimatta leikillisuus, pedagoginen roolinotto ja virtuaalinen vuorovaikutus olivat motivaation kannalta suotuisia tekijöitä. Toinen esimerkkitapaus oli sijaintia hyödyntävän mobiilimatkailesovelluksen, Citynomadin hyödyntäminen ja soveltaminen paikallishistorian opintoihin. Oppilaat liikkuvat kotikunnallaan tuottaen oppilastovereille paikallishistoriallista tietämystä edellyttäviä tehtäviä sovelluksen ja GPS-merkintöjen avulla. Pelillisen sovelluksen lisäksi oppilaat tuottivat itse projektitoimintaan pelillisen kerroksen verratessaan projektin toimintaa *The Amazing Race* -tv-sarjan formaattiin ja alkoivat myös toimia itse formaatille tutun ryhmäkäyttäytymisen mukaisesti. Opettajat tukivat syntyneitä pelillistä toimintaa suunnittelemalla pistelaskun ja ”finaalilähteyksen” projektin purkutunnille. Tunnilla oppilaat antoivat toisilleen palautetta ja valittu tuomarineuvosto kuuli ja arvosteli kilpailijoiden suoritusta. Lisäksi koulussa käytettiin pelillisiä materiaaleja tukemaan oppimista, joka tapahtuu tavallisesti yksitoikkoisen tai stressaavan toiminnan kautta, kuten esimerkiksi kertotaulujen kertaaminen. Esimerkiksi matematiikkapelejä käytettiin siirtämään omaa harjoittelua edellyttävä oppimisprosessi oppilaan itsensä ylläpitämäksi ja ohjaamaksi. (Vesterinen & Mylläri 2014, 58—63.)

Videopeleillä ja pelaamisella on väijäämättä myös muita vaikutuksia ihmiseen, hänen taitoihinsa ja kykyihinsä. Esimerkiksi Beth Israelin sairaalan johtaja James Rosser on huomattu videopelejä pelanneiden kirurgien tekevän 40 % vähemmän virheitä kuin muut kirurgit. Tätä voi selittää havainnot monien ihmisten kognitiivisten taitojen yhteys videopeleihin ja muuhun digitaaliseen mediaan. Jatkuvan pelien ja muun digitaalisen median kuluttamisen on havaittu olevan yhteydessä ainakin kuvien hahmottamiseen 3D-maailman representaatioina, moniulotteisen visuaalisen tilan hahmottamisen taitoon, havaintojen ja hypoteesien tekemiseen, kykyyn keskittyä useampaan asiaan yhtä aikaa, yllättäviin ärsykkeisiin reagointiin sekä sääntöjen muodostamiselle dynaamiselle representaatiolle. Aktiivisten pelaajien keskuudessa on myös havaittu kehittyneempi *visual selective attention*, eli kyky rajata näköärsykeitä niiden prioriteetin mukaan. Yksittäisinä ilmiöinä nämä eivät välttämättä olisi mitenkään

tavattomia, mutta näin monen erillisen ominaisuuden kimppuuntuminen juuri videopelien ja digitaalisen median pariin on vähintäänkin mielenkiintoista. (Prenksy 2006, 7—8; 35—36.)

2.4 Oppimispelit

Oppimisleleistä tehtyjen kirjallisuuskatsausten perusteella voidaan sanoa, että tutkimustieto oppimisleleistä ja niiden integroimisesta opetuksen käytäntöihin on puutteellista. Esimerkiksi Antti Koskinen, Marjaana Kankaan ja Leena Krokforsin vuonna 2013 tekemän kirjallisuuskatsauksen 35 artikkelista 20 oli oppimislelien käyttöä ja niihin liittyvää opetustilannetta perusteltu oppimisteoreettisin tai pedagogisin lähestymistavoin. (Koskinen, Kangas & Krokfors 2014, 25—27.) Oppimisleleistä itsessään kuitenkin löytyy paljon teoreettista tietopohjaa.

Hyvien oppimislelien tekeminen ei ole helppoa. Oppimisleli on peli, jonka ensisijainen tarkoitus on toimia kanavana ja välittäjänä pelin kehittäjien valitsemalle oppisisällölle. Oppisisällön oppimisprosessi on yleensä pelillistetty tuomalla siihen tyypillisiä elementtejä peleistä, kuten tasot ja pisteytys ja kokonaisuus on koristeltu pelinomaisella sisällöllä, kuten sarjakuvamaisella grafiikalla ja sankarillisella päähahmolla. Tämä ei kuitenkaan riitä. Esimerkiksi oppimisleleissä on voitu saada aikaiseksi hyvä pelaamisosio, mutta oppimissisältö on niin olematon, ettei kestäväää oppimista tapahdu. (Järvilehto 2014, 96—99.) Toteutettu grafiikka ja pelattavuus ovat yleensä aikansa nähneet, itse peli ja opittava materiaali ovat kovin erillisiä (Egenfeldt-Nielsen ym. 2013, 232; 235) ja monesti leikillisuus ja pelillisuus lisätään jälkeinpäin opin ehdoilla (Perry 2012, 137). Lisäksi oppimislelejä on pidetty yleensä helppona tapana ikään kuin hujata lapsi opettelemaan muuten ikävää tai epämielenkiintoista asiaa. Jo vanhan kiinalaisen Go-pelin synnyintarina kertoo, kuinka prinssi Danzhun hujattiin kyseisen pelin avulla opettelemaan muuten prinssin vieroksumaa matemaattista päättelykykyä. Tällainen myös ”suklaakuorutetuksi

parsakaaliksi” nimetty ajattelutapa pitää sisällään utopistisia toiveita pelien pedagogisesta potentiaalista ja vetovoimasta. Uhkana tällaisissa tilanteissa on se, että liiallinen pelikerroksen lisääminen peittää alleen ja kumoaa kokonaan opittavan asian. Muutenkin tällainen ajattelutapa piilotetusta tai salatusta oppimisesta sisältää ongelmia. Millainen käsitys lapselle syntyy hänen omasta oppimisestansa ja millainen oppimiskäsitys hänelle syntyy, jos oppimisprosessi pyritään salaamaan. Miten lapsi luulee oppivansa ja miten hän pystyy oppimaansa soveltamaan, jos ei edes tiedosta oppineensa jotain. (Mertala & Salomaa 2019, 20—21.)

Simon Egenfeldt-Nielsen, Jonas Smith ja Susana Tosca ovat kertoneet yleisiksi oppimispelien heikoiksi puoliksi seuraavat ominaisuudet (Egenfeldt-Nielsen ym. 2013):

- Vähän luontaista motivaatiota. Oppimispelit nojaavat usein ulkoisen motivaation lähteisiin peleistä luonnostaan kumpuavan motivaation sijaan. Pelkkä kentän läpäisystä saadut pisteet eivät riitä tuottamaan motivaatiota esimerkiksi verrattuna siihen osaamisen ja hallinnan tunteeseen minkä saavuttaa läpäistyään haastavan tason. (Egenfeldt-Nielsen ym. 2013, 234.)
- Integroidun oppimiskokemuksen puute. Oppimispelit harvoin onnistuvat yhdistämään pelaamisen ja oppimisen kokemukset. Pelaaja keskittää enemmän pelin pelaamiseen kuin oppimiseen. Ongelmaksi tämä koituu etenkin viihdykkeeksi tarkoitetuissa peleissä, joita yritetään valjastaa opetukseen. (Egenfeldt-Nielsen ym. 2013, 234.)
- Toiston kautta opettelu. Oppimispeleillä on tapana perustaa oppiminen enemmän toistoon kuin opittavan asian varsinaiseen ymmärtämiseen. Pelit kannustavat pelaajaa opettelemaan tarvittavat vastaukset ulkoa opettamatta kunnolla ymmärtämään, mistä vastaukset tulevat ja miten ne saadaan muodostettua. (Egenfeldt-Nielsen ym. 2013, 234—235.)
- Yksinkertainen pelattavuus. Monesti oppimispelit ovat pelattavuudeltaan yksinkertaisia klassisista pelihallipeleistä tai seikkailupeleistä kopioituja

konsepteja. Yksinkertainen voi olla myös hyvä asia esimerkiksi nuorille oppijoille tai oppilaille, jotka ovat vähemmän innokkaita ja kiinnostuneita pelaamaan. Jos kuitenkin tahdomme pitää oppimispelit yhtä mukaansatempaavina ja motivoivina kuten kaupalliset viihdepelit, tarvitsemme kehittyneempää ja innovatiivisempaa pelaamiskokemusta. Viihdepelit kehittäjät jatkuvasti uusia innovatiivisia formaatteja, eivätkä oppimispelit pysy tässä perässä. (Egenfeldt-Nielsen ym. 2013, 235.)

- Opettajan rooli. Oppimispelit vaativat harvoin mitään opettajilta tai vanhemmilta. Oletuksena on, että lapset ja oppilaat laitetaan pelaamaan ja he oppivat pelin välittämän oppisisällön tai taidon tuosta vain. (Egenfeldt-Nielsen ym. 2013, 235.) Opettajalla tai vastaavalla ohjaavalla aikuisella on myös pelien opetuskäytössä tärkeä rooli, kuten tulemme myöhemmin tässä luvussa huomaamaan.

Millainen sitten on hyvä oppimispeli? Pelattavuus on suuri ja tärkeä osa hyvää peliä, oli se sitten viihdepelit tai oppimispeli. Pelattavuus pitää sisällään kaiken pelin tekemisen, miettimisen ja päättämisen. Se pitää pelaajan motivoituneena ja kiinni pelissä läpäisty taso toisensa jälkeen. (Prensky 2006, 86—87.) Hyvä oppimispeli sisältää minkä tahansa hyvin tehdyn pelin kaltaisesta erilaisia toimintaympäristöjä. Mitä palkitsevampia ja innostavampia toimintaympäristöjä peli tarjoaa, sitä enemmän se kannustaa pelaajaa etenemään ja kehittymään niin pelin sisällä kuin sen ulkopuolellakin, esimerkiksi liikkumalla tai oppimalla uutta. (Mustonen & Korhonen 2019, 4). Pelin laadukas sisältö yhdistettynä puoleensavetävään ja motivoivaan käyttöliittymään tekee sen avulla oppimisesta nopeaa, tehokasta ja pysyvämpää, kun aivojen palkitsemisjärjestelmät aktivoituvat ja uusia hermoverkkoja syntyy. Hyvä oppimispeli myös tarjoaa samaa sisältöä useassa eri muodossa, näin oppijan oppiaineeseen liittyvät semanttiset verkot kasvavat monipuolisimmiksi ja tehokkaammiksi. (Järvillehto 2014, 96; 105.)

Opittava asia tulisi olla integroitu itse peliin ja sen sisältöön. Pelillistämällä oppiaines otetaan ja siihen lisätään pelillisiä elementtejä. Integroinnissa taas oppiaines integroidaan peliin osaksi niin, että pelissä eteneminen riippuu opittavasta sisällöstä esimerkiksi lisäämällä oppiainesisältöjä pelien jo valmiiksi sisältäviin ongelmanratkaisutehtäviin. (Järvilehto 2014, 99—100.) Pelillistämällä saadaan siis heikoimmillaan aikaiseksi vain näennäisesti pelillinen teos, mutta integroimalla opittava asia suoraan peliin tekee siitä syvemmän osan pelin maailmaa. Tällöin oppiminen on tärkeää ja välttämätöntä, jos pelissä tahtoo edetä.

Opettajalla on myös tärkeä rooli oppimistilanteissa, joissa käytetään oppimispelejä. Ensinnäkin opettajan oma asenne pelejä kohtaan vaikuttaa tilanteeseen. Kasvattajan tulisi nähdä pelit osana pelillisen yhdessäolon jatkumoa sekä nuorisokulttuuria ja pitää siis tärkeänä lasten pelikokemuksia ja peleihin liittyviä tietoja ja taitoja (Mertala & Salomaa 2019, 18). Lisäksi itse opetustilanteessa opettajan rooli on aktiivinen. Opettaja suunnittelee ja organisoii etukäteen opetustilanteen, jossa peliä käytetään, määrittelee oppimistavoitteet ja opittavan sisällön, toimii opastajana prosessiin, ohjaa pelin aikana ja lopulta kokoaa opitun yhteen joko pelihetkien välissä tai pelaamisen päätyttyä. Jälkeenpäin opettaja luo yhteyden opittuun pelien ulkopuolelta. (Koskinen ym. 2014, 27—28.)

Oppimispelit eivät ole neutraali osa ympäristöään, kuten eivät muutkaan opetusmateriaalit. Nekin vaikuttavat oppilaan oppimisen laatuun. Parhaimmillaan videopelit opetusmateriaalina pystyvät muuttamaan opetussuunnitelman sisällölliset tavoitteet oppilaalle sopivalle tasolle ja muotoon, sekä mallittamaan ja tukemaan keskeisten käsitteiden, tietojen ja taitojen opiskelua ja oppimista. (Mikkilä-Erdmann 2017, 14—15.) Oppimispelit eivät myöskään ole arvo- tai intressivapaita. Jo edellä mainitun Go-pelin toisen synnyintarinan mukaan peli tehtiin, jotta kuninkaalliset pystyivät opiskelemaan strategiaa ja sotataitoja

mahdollisimman varhain. Tänä päivänä oppismispelien intressit ovat sotataitojen sijaan lähinnä taloudelliset. (Mertala & Salomaa 2019, 22.)

2.5 Ongelmallinen pelaaminen ja pelaamishäiriö

Peliharrastaja ja pelimaailmaan vaikeaa elämäntilannetta välttelemään pakeneva voivat kuluttaa pelaamiseen saman verran aikaa, mutta heidän pelaamisensa syyt ja seuraukset ovat täysin erit. Intohimoiselle harrastajalle pelaaminen voi toimia hyvinvointia lisäävänä tekijänä. Hankalassa elämäntilanteessa olevalle taas pelaaminen voi johtaa ongelmien välttelyyn ja elämän kaventumiseen pelaamisen ympärille. Mikään harrastus ei saisi häiritä arkisen hyvinvoinnin tasapainoa. (Mustonen & Korhonen 2019, 13.) Osalle pelaajista pelaaminen voi myös olla pakonomaista ja siihen käytetyn ajan kontrollointi voi olla haastavaa tai mahdotonta. Tällöin pelaaminen voi haitata omaa terveyttä, hyvinvointia ja toimintakykyä vaikuttaen esimerkiksi koulu- ja työelämään sekä sosiaalsiin suhteisiin. Tällaisten ongelmien ilmentyessä voidaan puhuta ongelmallisesta videopelaamisesta. (Männikkö, Ruotsalainen & Kääriäinen 2019, 115—116.)

Ongelmallista videopelaamista ei tule kuitenkaan sekoittaa pelaamishäiriöön, joka on esimerkiksi WHO:n ja APA:n tunnustama diagnosoitava häiriö (Männikkö ym. 2019, 116). WHO tunnusti pelaamishäiriön ICD 11 -tautiluokituksen mukana vuonna 2018. Taudin oirekuvaukseen kuuluu muun muassa pelaamisen hallitsemattomuus, pelaamisen ja sen ympärillä tapahtuvan aktiviteetin priorisointi niin, että se vie ajan muilta kiinnostuksen kohteilta ja päivittäisiltä aktiviteeteilta sekä pelaamisen jatkuminen ja eskaloituminen pelaamisen negatiivisten ominaisuuksien ilmentymisestä huolimatta. Diagnoosi vaatii käyttäytymismallin johtavan merkittävään henkilökohtaisen, perheen, sosiaalisen, koulutuksellisen, ammatillisen tai muun tärkeän elämänalueen toiminnan heikentymiseen, joka on havaittavissa ainakin 12 kuukauden ajan. (WHO 2018.) The American Psychiatric Association (APA) määrittelee vastaavan

häiriöpelaamisen nimikkeellä *verkkopelaamisen häiriö* samassa DSM-5 oppaassa kuin määrittelevät addiktiot alkoholiin, tupakkaan, stimulantteihin, marihuanaan ja opioideihin. Verkkopelaamisen häiriön todetaan aiheuttavan merkittäviä häiriöitä ja ahdistusta useassa henkilön elämänalueessa. Sen oireiksi APA määrittelee liiallisen keskittymisen pelaamiseen, vieroitusoireet tai pelaamisesta irrottautumisen täysi mahdottomuus, pelaamisen toleranssin eli pelaamisen tarpeen tyydyttymiseen tarvittavan peliajan määrän kasvu, kyvyttömyys vähentää pelaamista, epäonnistuneet lopettamisyritkset, muista kiinnostuksenkohteista luopuminen, pelaamisen jatkaminen ilmenteistä ongelmista huolimatta, pelaamisajoista valehtelu läheisille, negatiivisiin olotiloihin helpotuksen hakeminen pelaamisesta sekä pelaamisen takia riskeerattu, vaarannettu tai menetetty työ tai ihmissuhde. (Parekh 2018.)

WHO ja APA molemmat toteavat vain pienen osan pelaajista sopivan näiden mielenterveysongelmien kuvauksiin (Parekh 2018; WHO 2018). APA pitää tärkeänä myös tiedostetun eron peleihin sitoutumisen ja patologian välillä ja tiedostaa myös vaihtoehdon siitä, ettei häiriöpelaaminen itsessään olisikaan mielenterveyden ongelma tai addiktio, vaan oire taustalla olevasta ongelmasta kuten masennuksesta tai ahdistuksesta (Parekh 2018). Internetpelaaminen ja videopelit ovatkin yksi nuorten suosituimmista vapaa-ajan aktiviteeteista, toisin kuin esim. rahapelaaminen ja päihteiden käyttö. Lisäksi muu nuorten viihde- ja viestintäaktiviteetit ovat siirtyneet enemmän digitaalisiin ympäristöihin näyttöpäätteiden äärelle. (Männikkö ym. 2019, 117.) Tästä syystä esimerkiksi pelaamiseen käytetyn ajan määrittely diagnooseja tehdessä voi hankalaa.

Videopelien negatiivisista vaikutuksista ehkä eniten on puhuttanut niiden aiheuttama väkivalta. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, etteivät väkivaltaiset videopelit aiheuta väkivaltaista käytöstä, vaan joskus jopa päinvastoin. Vaikka peli olisi sisällöltään väkivaltainen, mutta pääpaino todellisuudessa onkin esimerkiksi ryhmänä toimimisesta ja tiimitovereiden auttamisesta, sen sosiaaliset ominaisuudet kääntävät pelin vaikutukset

päinvastaisiksi. Tällöin pelaajien auttavaisuuden ja muun prososiaalisen käytöksen on havaittu kasvavan, kun taas vahingoittavan ja väkivaltaisen käytöksen vähenevän. (Ferguson & Garza 2010, 773; Gentile ym. 2009, 4—9.) Pelit kuitenkin vaikuttavat pelaajaan kuten kaikki muutkin hänen kokemuksensa. Pelit voivat silti toimia laukaisevana tekijänä väkivaltaiselle käytökselle, jos pelaajalla on esimerkiksi ongelmia tunnesäätelyn kanssa tai muita kyseiselle käytökselle altistavia tekijöitä. (Järvilehto 2014, 93—94.)

Erityisesti lasten kanssa tulisi olla tarkka pelaamisen ja digitaalisten medioiden käytön rajojen kanssa. Monessa teknologiaan liittyvässä ilmiössä ei ole otettu lainkaan huomioon kehittyvän lapsen keskushermostoa. Pelit ja mediat pyrkivät saamaan käyttäjän takaisin äärellensä yhä uudelleen ja pelaamaan pelejään jatkuvasti. Kehittäjäyrityksillä on käytössä jopa käyttäytymistieteiden ammattilaisia, joiden tehtävänä on muotoilla sovelluksista ja peleistä koukuttavia. Kaikki aikuisetkaan eivät pysty näkemään tällaisten pyrkimysten yli ja vastustamaan houkutusta. Vielä kehittyvällä lapsella on vielä vähemmän valmiuksia ja voimavaroja vastustaa esimerkiksi huippuaddiktoivia mobiilipelejä. (Huotilainen 2019, 107.)

3. Tutkimuskysymykset

Videopeleillä ja pelaamisella on eittämättä vaikutuksia ihmiseen ja niiden paikkaa tulevaisuuden pedagogiikassa on hankala kiistää. Pelaaminen voi leikin tavoin toimia opettavaisena ja tervettä kehitystä tukevana toimena, mutta sillä voi olla myös vakavia negatiivisia vaikutuksia. Opetuskäytössä videopelit luovat uusia ainutlaatuisia oppimisympäristöjä ja -tilanteita ja tarjoavat eriyttämismahdollisuuksia, mutta myös luovat uusia haasteita esimerkiksi laitteiston ja tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen kannalta.

Tutkimukseni päämääränä on selvittää ja kartoittaa, millaisia kokemuksia videopeleistä, koulumaailmasta ja niiden yhteentörmäyksistä Lapin yliopiston videopelaamista harrastavilla luokanopettajaopiskelijoilla on. Näistä ajatuksista muodostin seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten Lapin yliopiston videopelaamista harrastavat luokanopettajaopiskelijat kokevat harrastuksensa vaikuttaneen heidän koulunkäyntiinsä?
2. Miten Lapin yliopiston videopelaamista harrastavat luokanopettajaopiskelijat kokevat harrastuksensa vaikuttaneen heidän aikuiselämänsä opiskeluun?
3. Miten Lapin yliopiston videopelaamista harrastavat luokanopettajaopiskelijat kokevat harrastuksensa vaikuttavan heidän opettajuuteensa?

Vastauksia näihin kysymyksiin haen kysymällä viiden Lapin yliopistossa luokanopettajakoulutuksessa opiskelevan opiskelijan kokemuksia heidän koulunkäynnistään lapsuuden alakoulusta tämän päivän opiskeluun sekä omia ajatuksia harrastuksen vaikutuksesta heidän kehittyvään opettajuuteensa.

Kokemusten tutkiminen on hankalaa jopa laadullisten tutkimusten kentällä. Pelkästään kokemus käsitteenä on hankalimpia ja monimerkityksellisimpiä suomen kielessä. (Kukkola 2018, 41). Kokea-verbi viittaa vaivannäköä edellyttävään tutkimiseen, asioiden kokeilemalla selvittämiseen, tiedon hankkimiseen tai ulkoapäin tulevien vaikutusten kohteena olemiseen (Backman 2018, 26—27). Kokemukset liittyvät moneen asiaan ihmisen elämässä; elämyksiin, tapahtumiin, tuntemuksiin ja ajatuksiin (Kukkola 2018, 41—42), ollen kuitenkin faktoista erillisiä kokijan subjektiivisia tuntemuksia tai oletuksia, joihin vaikuttaa kokijan ennakkokäsitykset ja ennakkoluulot (Backman 2018, 26—27). Toisaalta kokeminen on intersubjektiivisesti jaetun yhteisen todellisuuden kohtaamista ja omien käsitysten testaamista suhteessa siihen (Backman 2018, 26—27). Kokemusten kertojat asemoivat itsensä aina suhteessa kuulijoihin tai lukijoihin sekä muihin valitsemiinsa toimijoihin ja heidän edustamiinsa käsityksiin (Koskinen-Koivisto & Marander-Eklund 2016, 353).

Tiedon tuottaminen kokemuksista on kaikesta niiden subjektiivisuudesta huolimatta mahdollista. Perinteisesti länsimaisessa filosofiassa kokemus on ymmärretty ensisijaisesti tiedonhankinnan tapana, tietämisen yhtenä tasona, vaikkei sitä pidetäkään tiedon korkeimpana tai lopullisena asteena (Backman 2018, 28). Kokemukset ovat aina tosia, vaikkei kokemuksen ulkopuoliset asiat välttämättä olisikaan (Kukkola 2018, 46—47). Lisäksi kerrotut kokemukset nivoutuvat kielellisyyden vuoksi osaksi yhteisöä, eivätkä ole siis pelkästään yksilön tajunnan sisältöä (Tökkäri 2018, 70). Kokemuksia tutkimalla saankin vastauksen tutkimuskysymyksiini, eli siihen, mitkä ovat luokanopettajaopiskelijoiden omat kokemukset tutkittavasta aiheesta. Kokemukset ovat omalta osaltaan tosia sekä kielellisen ulosantinsa vuoksi kytköksissä yhteisöön. Ne rakentavat omalta osaltaan maailmaa, joka rakentuu niin henkilökohtaisesti koetun sekä yhteisesti jaetun varaan (Koskinen-Koivisto & Marander-Eklund 2016, 354).

4. Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kerron tarkemmin tutkimuksen toteutuksesta. Luvussa käsitellään tutkimuksen kohdejoukkoa, aineistonkeruu- ja tutkimusmenetelmiä, aineiston analyysiä sekä sen eettisyyttä ja luotettavuutta. Tämä tutkimus on luonteeltaan narratiivinen laadullinen tutkimus.

4.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Keräsin tutkimukseni aineiston viideltä Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen opiskelijalta. Melkein kaikki haastateltavat olivat maisterivaiheen opiskelijoita haastatteluhetkellä. Opiskelijoilla on ollut videopeliharrastus mukana elämässään alakouluikäisestä aina aineiston keruuseen asti. Kaikki haastateltavat olivat alle 30-vuotiaita nuoria.

Haastateltavat valitsin tutkimukseeni kahdella eri periaatteella. Ensin valitsin yhden haastateltavan, jonka tiesin harrastaneen videopelaamista jo pitkään ja jolla tiesin olevan kokemusta videopeleistä, koulunkäynnistä sekä opettajakoulutuksesta. Tämä henkilö tuli valituksi siis niin sanotun ei-satunnaisesti saatavuuden mukaan (Metsämuuronen 2006, 45). Muut haastateltavat valitsin ensimmäisen haastateltavan suositusten ja ehdotusten mukaan, eli lumipallo-otannan mukaan. Lumipallo-otannassa hankintaan ensin yksi sopiva tutkittava, jonka ehdotusten avulla kerätään sitten lisää haastateltavia samasta aihealueesta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 56—60). Näin sain haastateltavakseni neljä muuta opiskelijaa, jotka täyttivät samat vaatimukset kuin ensimmäinen itse valitsemani opiskelija. Tarkoitukseni ei ole tällä tutkimuksella pyrkiä tilastolliseen yleistyksen, vaan kuvaamaan ja ymmärtämään käsiteltävissä olevaa aihepiiriä (Eskola & Suoranta 1998, 46).

4.2 Aineistonkeruu- ja tutkimusmenetelmät

Suoritin aineistonkeruun fokusryhmähaastatteluna. Fokusryhmähaastattelu on valikoidussa ryhmässä tapahtuva haastattelijan ylläpitämä keskustelu, jota ohjaa ennalta suunniteltu haastattelurunko. Haastateltava ryhmä on fokusoitu homogeeniseksi ennalta tiedettyjen asioiden suhteen, tässä tapauksessa videopeliharrastuksen ja opiskeltavan alan mukaan. (Mäntyranta & Kaila 2008, 1507—1509.) Tarkoituksena tällaisella haastattelulla on saada korkealaatuista dataa sosiaalisessa ympäristössä (Patton 1990, 386). Tutkimukseeni tämä menetelmä valikoitui sen luonteen sekä tarkoituksen vuoksi: usein fokusryhmähaastattelulla tutkitaan ja selvitetään haastateltavien kokemuksia, se on samaan aikaan aito keskustelutilanne, jossa joukko ihmisiä keskustelee asiasta vapaamuotoisesti (Mäntyranta & Kaila 2008, 1508; Valtonen 2005, 185), mutta yhä perusluonteeltaan kuitenkin haastattelu (Patton 1990, 385). Tahdoin luoda omaan haastatteluuni rennon ilmapiirin, jossa haastateltavat pystyivät tuomaan vapaasti omia mielipiteitään ja kokemuksiaan ilmi ilman vakavaa haastattelutilannetta. Lisäksi en nähnyt varsinaisia esteitä tämän haastattelumenetelmän käyttämiseen: ryhmän koko oli sopiva (Patton 1990, 385) eikä tutkittava aihe vaikuttanut erityisen häpeälliseltä tai aralta, etteivät haastateltavat uskaltaisi tuoda ryhmässä itseään ilmi (Mäntyranta & Kaila 2008, 1509).

Fokusryhmähaastattelussani käytin apuna etukäteen suunnittelemaani haastattelurunkoa (liite 1). Runko sisälsi muistutuksena itselleni haastattelun alussa lueteltavat haastateltavan oikeudet sekä keskusteluaiheet kysymyksineen. Kaikkia kysymyksiä ei ollut muokattu lopullisiin muotoihinsa, vaan ne olivat ikään kuin suuntaa antavia aihioita, joita pystyi muokkaamaan etenevän keskustelun mukaiseksi. Toteutin haastattelun etänä käyttäen Discord-sovellusta ryhmäkeskustelutilan luomiseksi ja haastattelun tallennukseen käytin

OBS Studio -sovellusta. Haastattelun ja tallennuksen virallisesti aloitettuani kerroin ensin haastateltavilleni heidän oikeutensa tätä haastattelua ja siitä tuotettavaa materiaalia koskien. Haastateltavilla on oikeus anonymiteettiinsä, joten haastattelun tallenne ja siitä tehty litterointi on vain minun ja tämän tutkimuksen ohjaajien käytössä. Lisäksi tutkimuksessa pyrin kertomaan heistä tietoja vain sen verran, mikä on tarpeellista tutkimuksen ymmärtämisen kannalta, ja heidän tunnistettavuuttaan pyrin välttämään. Haastateltavilla oli oikeus keskeyttää haastattelu koska vain näin tahtoessaan. Nyt jälkepäin heillä on ollut oikeus evätä minulta lupa käyttää heidän osuuttansa haastattelusta taikka tiettyä määriteltyä osiota siitä sekä korjata tai lisätä jotain sanomaansa. Lisäksi heillä on oikeus saada tieto tämän tutkimuksen valmistumisesta sekä julkaisusta. Vain yksi haastateltavista on kokenut tarpeen käyttää näitä oikeuksiaan ja lähettänyt minulle jälkepäin kirjallisen lisäyksen omaan osuuteensa.

Haastattelutilanne eteni vaihtelevasti haastattelurunkoni ja haastateltavien omien ajatustenjuoksujen mukaisesti. Tarvittaessa muistutin haastateltavia sen hetkisestä kysymyksestä. En kuitenkaan välttänyt mahdollisuutta saada haastattelusta irti jotain mahdollisesti äärimmäisen autenttista, joten en sekaantunut keskusteluun sen harhaillessa aiheen puitteissa muihin aiheisiin. Monesti haastateltavilla tuli jälkepäin ajatuksia edeltäviin kysymyksiin ja keskustelunaiheisiin, joten niihin palattiin tarvittaessa. Tällainen aiheiden hyppely on luonnollista tämän tyyppisille haastatteluille (Eskola 2018, 188; Hyvärinen 2010, 90). Keskustelu eteni mielestäni tuottoisasti ja jokainen sai puheenvuoronsa sen tahtoessaan. Kysymyksiini vastattiin kattavasti ja niihin keskityttiin, mutta elävä keskustelu tuotti myös sisältöä kysymysteni ulkopuolelta. Tällöin haastateltavat saivat myös tuottaa vapaasti käsitystensä tutkittavasta asiasta vain konstruoituihin kysymyksiin vastaamisen sijasta (Eskola 2018, 182).

Tutkimukseni pääidea on tutkia kokemuksia. Tarkoituksena on päästä käsiksi niin lähelle haastateltavien eläviä kokemuksia kuin mahdollista. Elävät kokemukset ovat yksilöiden sanoittamattomia elämyksiä, tunteita ja olotiloja, joita he kokevat

eri asiayhteyksissä. Kun kokemusta pyritään käsitteellistämään muutamalla elämys, tunne tai olotila itselle ja muille ymmärrettävään muotoon, se muuttuu kuvatuksi kokemukseksi. Toteuttamassani haastattelussa haastateltavat ovat siis tuottaneet omia kertomuksia, kuvattuja kokemuksia, joilla on yhteys aitoon elävään kokemukseen. Tässä tutkimuksessa tuo kuvattu kokemus on muutettu narratiiviselle tutkimukselle ominaiseen tekstimuotoon litteroimalla. (Tökkäri 2018, 68—70.) Aineistoni koostuu siis haastateltavien tekstimuotoon muunnetuista kertomuksista, eikä sisällä videota tai ääntä. Litteroitu haastattelu on 10 sivua pitkä Word-tiedosto ja sisältää noin 5800 sanaa kirjoitettuna koon 11 Calibri-fontilla ja rivivälillä 1,15.

4.3 Aineiston analyysimenetelmä

Narratiivinen tutkimus ei tarjoa kokemusten tutkijoille minkäänlaisia suosituksia siitä, kuinka kokemuksia tulisi askel askeleelta analysoida (Tökkäri 2018, 78), eikä kertomusten analyysi ole vain yksi vakiintunut metodi (Hyvärinen 2010, 90). Molemmissa tapauksissa on tarjolla vain vaihtoehtoja aineiston tarkasteluun ja erilaisia analyttisiä välineitä, joita tutkijan tulee itse soveltaa aineiston ja tutkimuskysymysten mukaan. Tutkijan on itse työstettävä aineistostansa analyysi sekä tulkinta (Eskola 2018, 181). Tässä tutkimuksessa pohjana toimii aineistolähtöinen analyysi. Teoriaa ja aikaisempia tutkimuksia on kerätty tutkimukseen tukemaan erityisesti aineistoa ja sen analyysiä. Alustavat tutkimuskysymykset ja haastatteluiden runko perustuvat teoriaan ja sen luomaan käsitykseen siitä, että videopeliharrastuksella ja pelaamisella yleensä on jonkinlainen vaikutus ihmiseen sekä kytköksiä oppimiseen ja pedagogiikkaan. Teoriapohjana ei ole yhtä tiettyä suurempaa teoriaa, vaan aiheeseen liittyviä teorioita, aikaisempia tutkimuksia aiheesta sekä käsitteiden avaamista. Osa tutkimuksen teoriaosasta on siis perustelemassa tutkimuskysymyksiä, ajatuksia ja oletuksia siitä, että videopelaamisella voi olla vaikutuksia niin koulunkäyntiin kuin opettajuuteen. (Eskola 2018, 182—183.)

Kokemuksen tutkimus on kokemuksen jäsentämistä ja luokittelua (Kukkola 2018, 46). Varsinainen analyysivaihe tässä tutkimuksessa alkoikin litteroidun aineiston teemoittamisesta. Tässä vaiheessa nostin aineistosta esiin tutkimusongelmia valaisevia teemoja poimimalla aineiston sisältämiä keskeisiä aiheita ja vertailemalla eri teemojen esiintymistä ja ilmenemistä (Eskola & Suoranta 1998, 125—126). Kun teemat alkoivat olla selkeitä, nimesin teemat ja värikoodasin aineiston teemoittain. Tässä vaiheessa tapahtui varsinainen analyysi, eli tulkinta aineistosta ja siitä mitä se tutkittavasta aiheesta kertoo. Analyysiä tehdessä etenin teema kerralla pyrkien tuomaan aineiston mielenkiintoisimpia ja rikkaimpia kohtia esille. Aloitin itselleni selkeimmistä teemoista, valitsin niitä parhaiten aineistossa käsittelevät, kuvaavat ja ilmentävät kohdat, joita tässä tutkimuksessa lainaisin ja kirjoitin niiden jälkeen omaa analyysiani teemasta ja aiheesta. Kun kaikki teemat oli käsitelty aineiston ja oman analyysini puolesta, kytkin analyysin ja tulkinnan teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin. Tämän jälkeen koitti analyysin lopullinen kielellinen editointi. (Eskola 2018, 188—196.)

4.4 Laadullisen tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen yksi huomattavimmista kriittisen tarkastelun kohteista on oma roolini ja asemani suhteessa tutkittavaan aiheeseen. Minua ja haastateltaviani yhdistää tutkimuksen alaisena oleva meidät suuremmasta ihmisjoukosta erottava yhteinen harrastus, videopelaaminen. Kun tutkija alkaa tutkimaan jotain ryhmää, jonka toimintaan hän myös itse osallistuu, on hän silloin sisäpiiriläinen. Tämä tekee eittämättä myös minusta tässä tutkimuksessani sisäpiiriläisen. Haastattelua tehdessäni minulla on ollut rooli myös ulkopuolisena havainnoijana, joka on erottanut minut haastateltavistani. Minulla tutkijana täytyy olla valmius tunnistaa oma sitoumukseni tutkittavaan aiheeseen ja haastateltaviini. (Juvonen 2017, 344; 348.)

Olen omalta osaltani pyrkinyt tässä tutkimuksessa mahdollisimman puolueettomasti toimimaan ja esittämään aineistoni tuloksia sellaisenaan ja niin objektiivisena kuin vain olen pystynyt. Tutkimuksessani kieltämättä paistaa yleinen positiivinen suhtautuminen videopeleihin ja pelaamiseen, vaikka teoriaosuudessa tarkastellaan myös ongelmallista pelaamista ja pelaamishäiriötä. Pääosa kaikesta tutkimuksesta on joissain määrin subjektiivista. Jokainen tässäkin tutkimuksessa tehty ratkaisu perustuu loppujen lopuksi minun subjektiivisiin valintoihini tutkijana (Puusa & Julkunen 2020, 181).

Kokemusten ja narratiivien tutkimisessa on myös omat ongelmansa ja tarkkaavaisuutta vaativat vaiheet. Ensinnäkin on varottava tekemästä liian pitkälle meneviä yleistyksiä haastateltavien henkilökohtaisesta kerronnasta ja kokemuksista. Narratiivit ovat moniulotteisia ja voivat poiketa suurestikin valtavirran kertomuksista ja sisältää useita näkökohtia. (Koskinen-Koivisto & Marander-Eklund 2016, 354—355.) Tässä tutkimuksessa myös oma roolini sisäpiiriläisenä lisää ongelmia kokemusten analyysiin. Jotkin haastatteluissa ilmenevät kokemukset voivat näyttäytyä itselleni tuttuina, jolloin minun on analyysivaiheessa olla erityisen tietoinen tästä mahdollisuudesta ja keskittyä erityisesti analysoimaan kokemuksia toisen kokemuksina sekoittamatta niihin omiani tai niihin liittyviä tunteita, ajatuksia tai ennakkokäsityksiä (Tökkäri 2018, 70—71).

Aineiston, siitä tehtyjen havaintojen ja lopullisten tulosten uskottavuus laadullisessa tutkimuksessa ei ole myöskään täysin ongelmatonta todistaa. Tutkimuksessa käytetty aineisto, havainnot ja tulkinnat tulisi kuvata perusteellisesti ja lopulliset tulkinnat ja johtopäätökset esittää niin, että ne sopivat ja istuvat aikaisempiin kuvauksiin ilman ristiriitoja. Tutkittava ilmiö tulisi onnistua kuvaamaan mahdollisimman pätevästi, jotta se saavuttaisi realistisen luotettavuuskäsityksen piirteet. Ongelmana kuitenkin säilyy yhä se, ettei käsityksille, kokemuksille tai niiden kielellisille kuvauksille (kuten videopelien vaikutusten kokemuksille) ole yhtä oikeaa tulkintaa, eikä voida etukäteen

määrittää kenen todellisuuteen saatuja tuloksia pitäisi verrata. (Puusa & Julkunen, 2020, 181.) Kuitenkin samaan aikaan ongelmana laadullisissa tutkimuksissa on, etteivät saadut tulokset ole yleensä niin selkeitä, että ne voisi esittää ilman viittauksia aiempiin tutkimuksiin ja teoriaan. Tulee kuitenkin muistaa, että tutkimus on myös keskustelua aiempien kirjoittajien kanssa, ei vain uusien tulosten esittämistä. (Eskola 2018, 183.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan aineistoni ja haastateltavani mahdollisimman tarkasti, pohjustanut ja perustellut tutkimuskysymykseni aiheeseen liittyvällä teorialla ja aikaisemmilla tutkimuksilla sekä kytkenyt aineistosta nostamani havainnot teoriaan perusteellisesti parhaiden kykyjeni mukaan.

Fokusryhmähaastattelun käyttämisen hyviä puolia ovat haastattelijan ajan säästäminen ja se koetaan yleisesti nautinnollisena haastatteluryhmälle. Tulosten laatu on yleisesti ottaen parempi ja haastattelutilanteessa nähdään nopeasti, mitkä aiheet aiheuttavat erimielisyyksiä ja mistä taas ollaan samaan mieltä. Tämä helpottaa tutkijan analyysiä. Huonoja puolia taas on pienempi kysymysmäärä ja haastateltavien lyhyemmät vastausajat, kun yritetään pitää haastattelutilanteen pituutta kohtuullisena. Haastattelutilanne on myös epäluonnollinen sosiaalinen ympäristö ja vaatiikin haastattelijalta hyvät ryhmänhallintataidot. Tilanteessa vähemmistömielipiteet eivät kuitenkaan välttämättä tule lainkaan esille, kuten eivät ristiriitaiset tai erittäin henkilökohtaiset aiheet myöskään. Tällaisen haastattelun myötä anonyymiteetin saavuttaminen ei ole taattua useamman haastattelutilanteeseen osallistuvan henkilön vuoksi. (Patton 2002, 386—388.) Itse sain pidettyä oman haastattelutilanteeni noin tunnin kestoisena, mitä pidän sopivana pituutena. Sain kuitenkin myös haastateltavilta kritiikkiä fokusryhmähaastattelusta ja erityisesti sen etätoteuttamisesta. Haastateltavat kokivat puheenvuoron saamisen välillä hankalaksi, sillä Discord-sovellus ei sisällä esimerkiksi mahdollisuutta virtuaaliseen viittaamiseen tai vastaavanlaiseen puheenvuoron pyytämiseen tai puhumisjärjestyksen ylläpitoon. Myöhemmin aloimme käyttämään sovelluksen tekstichattia tähän tarkoitukseen. Viiden haastateltavan kanssa osa koki myös välillä jo unohtavansa alkuperäisen kysymyksen omaa vastausvuoroa

odotellessa, jos puheenvuorot sattuivat olemaan pitempiä. Loppujen lopuksi kaikki kuitenkin kokivat saaneensa sanotuksi omat mielipiteensä ja tulleeensa kuulluksi. Läsnä pidetyssä haastattelussa tällaisia tilanteita pystyisi välttämään varmasti paremmin.

5. Kokemuksia videopelien vaikutuksista

Tässä luvussa kerron tarkemmin aineiston sisällöstä ja varsinaisista tuloksista. Aineistoa käsitellään teemoittain. Samalla aineiston teemoja kytketään tutkimuksessa aikaisemmin esiin tulleisiin teorioihin ja tutkimukseen sekä tuodaan esille uutta teoriaa avaamaan aineiston sisältöä paremmin. Olen nimennyt haastateltavat sattumanvaraisesti nimillä P1, P2, P3, P4 ja P5. Lyhenne tulee useamman pelaajan videopeleistä tutusta P1, pelaaja yksi (tai player one) lyhenteestä.

5.1 Videopeleistä oppiminen

5.1.1 Videopelit ja ajattelutaitojen kehitys

Suurempana kokonaisuutena, joihin pelien koettiin vaikuttavan koulunkäynnin yhteydessä, oli ajattelutaidot.

”Ja sitte, kaikki ongelmatehtävät tuntu vähän samallaiselta mitä oli ollu niiku videopeleissä tai sieltä löyty jonkulaine yhteys nii tällasseet öö, niin koulukäynnin taidot pysty kiittymään jonku verra siellä videopeliä pelatessa.” (P1)

”Mut sit mun vastaus on tohon ehkä niiku ajattelutaidot, että mä toivosin että itelle se ois tapahtunu ehkä aikasemmin. -- Mä huomaan et näin jälkeempäin just tommoset taktiset puolet et niissä on oikeesti tosi paljo, et jos sä haluut olla hyvä jo nuorena jossaki ceeässässä (Counter-Strike-ammuntapeli), Rocket Leaguessa, sun pitää oikeesti ajatella: miksi, ja lähtä rakentaan sitä et sä voi olla maailman paras jossain. Et onhan niitä kuustoist vuotiaita jotka on maailman parhaita

jossain nii niillä on varmaan aika hyvät ajattelutaidot. Et kyllä se opettaa sitä et sä osaat ruveta käsitteleen asioita ja saada jotenki otteen siitä ja lähtä rakentaa siitä niikö jotain taktiikkaa ja pelityyliä. – Mun mielestä nää on niiku semmosia asioita, että jossei saa jostai niiku pohjaa siihe ja sit meet peliin ja käyttämään sitä ajattelutaitoo ja kehittämään sitä, et sä voit lähestyä asioita eri tavalla. Nii kyl mun mielestä taktiset pelit opettaa niiku ajattelutaitoja.” (P5)

”—niiku esimerkiksi Minecraftiki nii opettaa sitä niiku tommosta niiku moniulotteista niiku tuota hahmottamiskykyäki, sehän on ihan sellane niiku, mallinnuspeli, voisiko sanoa.” (P4)

”Ei ehkä silleen et olisin ollut koulussa hyvä missään pelien takia, mutta enemmäki ehkä sitä ku peleissä yleensä on joko sanottuja tai sanomattomia sääntöjä nii. Esimerkiks jos meillä oli liikunnassa pelejä tai leikkejä ja siinä niin ku piti noudattaa jotain sääntöjä, koska muuten jos sä et noudata sääntöjä se peli ei toimi, nii nii ehkä peleistä oppii vähän sellasta niinku systemaattisuutta siinä, että minkä takia asioita pitää tehdä tietyssä järjestyksessä. Sellasta loogista ajattelua, minkä takia näytä sääntöjä pitää noudattaa. Niinii, ehkä sellasta niinku, ei sitä varmasti lapsena tajunnu tollasta asiaa. Mutta ehkä näin myöhemmin on tajunnu että koska peleissäki yleensä jos on vaikka jotain ongelmanratkontaa niinii se systemaattinen ajattelu siinä että mun pitää tehdä asia A ennen ku mä voin edes alottaa asian B. Niinii ehkä sellanen rakentu myös niitte videopelien kautta vähän paremmaks.” (P1)

Pelejä pelatessa on mahdollista oppia hallitsemaan monimutkaisiakin sisältöjä ja niiden sääntöjä, toimintaperiaatteita, lainalaisuuksia ja vaikutuksia muihin sisältöihin (ks. Prensky 2006, 64—66). Nämä sisällöt ja niiden käytön taitaminen eivät ole aina helppoja juttuja, vaan sisällöt voivat vaatia joskus jopa kymmeniä tunteja niiden hallitsemiseen ja vielä enemmän, jotta niiden sisältöjen avulla voi pelin läpäistä (Prensky 2006, 58).

Yksi tavoite ajattelutaitojen harjoittelussa on toimia tietoisesti tavoitteensa suuntaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Halinen ym. 2016, 36). Tätä käytännössä tekee pelaaja, joka parhaimpien kykyjensä mukaan pyrkii immersioisessa pelissä hallitsemaan peliä päästääkseen eteenpäin haastavassa tilanteessa, saavuttamaan uutta ennätystä tai päihittääkseen toisen pelaajan. Suomalaisessa koulussa esimerkiksi oppimaan oppimisen määritelmä korostaa sanallisen, kuvallisen ja matemaattisen päättelyn ja ajattelun taitojen sekä ongelmanratkaisutaitojen merkitystä (Halinen ym. 2016, 36). Esimerkiksi P4:n mainitsema Minecraft-videopeli (Mojang Studios, 2011) sisältää melkein kaikkia näistä ajattelun taidoista pelaajan pyrkiessä kokeilemaan pelin rakentamismekanismin rajoja fysiikallisten ja kemiallisten rakennelmien ja koneiden kehityksen avulla. Pelien vaikutuksista matemaattiseen ja kielelliseen ajatteluun sekä useisiin kognitiivisiin taitoihin on myös näyttöä aikaisempien tutkimusten parissa (ks. Prensky 2006, 7—8; 35—38; 38).

5.1.2 Englannin kielen oppiminen

Yksi selkeimmistä ja yksimielisimmistä videopeleistä opituista asioista haastateltavien keskuudessa oli englannin kielen oppiminen. Se nousi esiin lähes kaikkien haastateltavien puheissa eikä juuri aiheuttanut myötäilyä kummempaa keskustelua.

”No, ehkä ala-asteella vaikutti siinä mielessä – että ku tuli uutena kielenä englantia, nii mä olin aika paljon oppinu ennen ku mä olin menny kouluun, nii videopelien kautta englantia” (P1)

”Ala-asteella meni koulu hyvin ja sit yläasteella se lähti vähän notkahtaan, mut ainoo mikä ei notkahtanu oli just se englantia et minkä opin sit siinä pelatessa.” (P2)

”Mut tuo kielitaito minkä P1 sano nii se on ehton. Mää oon ainaki sen huomannu, että se on niiku ehton niiku plussa ja bonus.” (P3)

”Mäki muistan et seiskaluokalla milllon tuota toi GameBoy Colour tuli markkinoille ja tämä Pokémoni, nii se oli ehkä itelle semmonen niiku ensi tatsi tähän englannin kieleen, niiku opetteluun. Ja huomasin tosissaan niiku aika varhasessa vaiheessa, että sillon ku tuli niitä koulun englannin kielen niiku oppijuttuja nii tuota, oli selkeesti niiku muita edellä siinä, siinä niiku opetuksessa nii se oli aika hyvä fiilis.”
(P4)

Englannin kielen oppiminen on tärkeää pelin kannalta monelle asialle. Peliä ei välttämättä varsinaisesti opi pelaamaan kunnolla, jos ei ymmärrä pelin antamia ohjeita. Esimerkiksi Prensbyn (2006) määrittelemiä peleistä opittavia asioita voi olla hankala oppia tai saavuttaa ilman kielitaitoa. Joissain peleissä pystyy etenemään oikein hyvin ilman kielitaitoakin, mutta esimerkiksi monimutkaisemmissa rooli- tai strategiapeleissä voi olla niin paljon yksityiskohtia ja monimutkaisia kokonaisuuksia, joiden oppiminen ilman kielitaitoa voi viedä paljon enemmän aikaa kuin englantia ymmärtävällä.

Englannin oppiminen videopelien kautta on myös erittäin hyvä esimerkki pelien potentiaalista opetuksen kentällä. Kieli on integroitu osaksi peliä eikä ole näennäisesti peliin liitettyä oppimateriaalia (ks. Järvilehto 2014, 99—100). Tällöin on oikeasti pelin kannalta tärkeää oppia kieltä, jotta siinä voitaisiin edetä ja pärjätä. Pelin omat luontaiset motivaatiota luovat elementit pääsevät valloilleen ja tehostavat kielen oppimista entisestään (ks. Huotilainen 2019, 42—42; Järvilehto 2014, 80—81; Vasalampi 2017, 42—43). Lisäksi peli tarjoaa samaa sisältöä eri muodoissa, joka tukee oppimista (ks. Järvilehto 2014, 105). Peleissä on monesti samaa kielellistä materiaalia puhuttuna ja kirjoitettuna sekä yhdistettynä pelin asiayhteyteen, toimintaan, kuviin ja kuvakkeisiin.

Täydellinen oppimispelikokonaisuus ei kuitenkaan välttämättä synny vain yksin englannin kielistä peliä pelaamalla. Kokemuksesta voi jäädä uupumaan

esimerkiksi opitun purkaminen ja kytkeminen pelien ulkoiseen maailmaan (ks. Egenfeldt-Nielsen ym. 2013, 235; Koskinen ym. 2014, 27—28). Joitain englannin kielen sanoja tai termejä voi tulla opituksi vain näennäisesti pelin tarjoaman toiston kautta (ks. Egenfeldt-Nielsen ym. 2013, 234—235), eikä välttämättä oikeasti opita yhteyttä sanan ja sen todellisen merkityksen välillä. Jos lapsi pelaa esimerkiksi yhdessä huoltajan kanssa, voi huoltaja paikata näitä aukkoja ja täydentää oppimiskokemusta myös kaupallisten viihdepelien parissa. On myös mahdollista, että koulussa englanninopiskelun alkaessa lapsi voi alkaa yhdistämään pelin kielellistä sisältöä koulussa opittuun. Lapsi voi olla myös alttiimpi oppimaan kieltä koulussa, koska on altistunut kielelle enemmän vapaa-ajallaan pelien kautta.

5.1.3 Muu konkreettinen videopeleistä opittu

Toinen keskustelun aiheena ollut varsinainen konkreettinen opittava taito haastattelussa oli kartanlukutaito tai suuntavaisto.

”Ja sit mä oon miettininy sitä nyt ku tuli tää teema et voiks se parantaa pelaaminen, niiku än äs suuntavaistoo tai semmosta än äs hahmottamista?” (P2)

”Aivan varmasti, ainaki mun mielestä. -- Kyllä nyt ku miettii jotain niiku näitä modernejaki pelejä että no, Resident Evil, kartanlukutaito, kaikki tommonen.” (P4)

”Joo ne varmasti on itseasiassa, ihan oikeita taitoja, mitä voi oppia peleistä ihan huomaamattaki että. Kyl mä uskon että joku joka näkee, pelaa jotain peliä ja jotain, en mä tiiä, on Fornitessaki kartta, mut ne jotka näkee sen kartan nii pikkuhiljaa käsittää ilman et ees ajettelee sitä karttaa, miten se toimii.” (P5)

Monissa peleissä on jonkinlainen karttasysteemi, jonka avulla pelaaja voi hahmottaa ympäristöään ja suunnitella omaa toimintaansa sen avulla. Kartan

hahmottamisen tärkeys vaihtelee pelin mukaan. Esimerkiksi kilpailullisissa ammutapeleissa, kuten P5:n mainitsemissa Fortnite-ammuntapelissä (Epic Games, 2017) kartalla voi näkyä vastustajien liikehdintää tai jopa suoraan vastustajan sijainti.

Kun kartan lukemisen osaaminen on pelissä suoriutumisen kannalta tärkeää, on kartanluvulla ja suuntavaistolla samanlainen asema pelissä oppimisen kannalta kuten englannin kielelläkin: se on peliin itseensä integroitu kokonaisuus, joka on suoraan kytköksissä pelissä suoriutumiseen ja pärjäämiseen ja täten sen oppiminen on motivoituneempaa (ks. Huotilainen 2019, 42—42; Järvilehto 2014, 80—81; 99—100; Vasalampi 2017, 42—43). Karttaa on joissain peleissä mahdollista myös tarkastella eri tasoilla, kuten kerralla koko alueen karttaa tai sitten pienempää osaa pelin toiminnallisen osan aikana. Toisissa peleissä voi olla useampia karttoja eri tasoilla, kuten maailmankartta, kaupungin kartta, tietyn rakennuksen kartta ja niin edelleen. Näin pelaaja voi oppia suunnistamaan kartalla hahmonsa sijainnin lisäksi myös laajemmassa ympäristössä (ks. Prensky 2006, 68—69; Vesterinen & Mylläri 2014, 57) ja kartan lukemisesta tulee pelaajalle monipuolisempi kuva (ks. Järvilehto 2014, 105).

Muutaman haastateltavan välillä syttyi myös keskustelu videopeleistä opituista hienomotorisista taidoista, erityisesti liittyen Lapin yliopiston luokanopettajaopintoihin kuuluviin piano-opintoihin.

”-- hienomotoriset on varmaa semmoset, niiku ne, ohjaimen ja näppiksen ja kaikki. Ja sit Guitar Hero -kitara, mä pelasin Guitar Heroa joskus ihan helkkaristi, nii varmaan siitäki on ehkä jotaki hyötyä en tiiä.” (P3)

”Pianokurssin pääsin läpi pelkällä geehoolla (Guitar Hero -pelillä) ite ainaki et, -- näin sen niiku geehoon fretteinä sen pianon siinä sillee.” (P2)

”Nii, ei mullakaa kyllä itseasiassa tuottanu ihan kauheeta vaikeuksia se vaikka mulla ei ollu minkäänlaista motivaatioo, tota, opetella pianoo.” (P3)

Guitar Hero -pelisarjan (Red Octane, 2014) peleissä pelaaja ohjaa hahmonsä kitaransoittoa kitaraa muistuttavalla ohjaimella. Ohjain poikkeaa siis pelikonsolien ja tietokoneiden perinteisistä ohjaimista. Peli on vaatinut siis pelaajaltansa uusien fyysisten kontrollien harjoittelun ja näin mahdollisesti kehittänyt myös heidän motoriikkaansa, sekä pakottanut heidät ymmärtämään ruudulla tapahtuvan liikkeen, musiikin sekä ohjaimen komentojen välisen yhteyden (ks. Prensky 2006, 64—65). Lisäksi tämä motorinen kehitys on tässä tapauksessa ollut myös kytköksissä musiikkiin. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan kommentoi pianonsoiton oppimiseen liittyviä elementtejä motoriikan kehittymisen ulkopuolelta.

5.2 Pelaamisen vaikutus koulunkäyntiin ja opiskeluun

5.2.1 Ajankäyttö ja pelaamisen määrä

Pelaamiseen käytetty aika kiinnostaa usein tilastoja ja kyselyitä tehdessä (esim. Entertainment Software Association 2021; Tilastokeskus 2017). Puolet Suomen nuorista pelaa nykyään videopelejä vähintään päivittäin tai viikoittain. Ruutuaika 60 % nuorista on arkisin yli kahdeksan tuntia päivässä. Viikonloppuisin samoihin ruutuaikoihin yltää jopa 70 % nuorista. (Hakanen, Myllyniemi & Salasuo 2018, 58—61.) Oikeiden pelaajien kuitenkin mielletään käyttävän pelaamiseen käytettävän ajan lisäksi aikaa myös pelaamiseen panostamiseen esimerkiksi laitehankinnoilla ja muuhun pelien ympärillä pyörivään aktiviteettiin ajan käyttäminen ja osallistuminen (Friman 2019, 88—89), mikä lisää todellisuudessa harrastukseen käytettyä aikaa.

Tämän tutkimuksen haastateltavat tiedostavat pelaamiseen käytettävän ajan mahdollisen vaikutuksen koulunkäyntiin ja opiskeluun. Erityisesti muistellaan lapsena kotona toteutettua pelaamisen säätelyä ja rajoittamista.

”Joo mulla oli niiku lapsena sillee että mä sain pelata arkipäivisin aina tunnin ja viikonloppuna kaks, niiku päivässä. -- Meidän porukat valvo niitä aika tarkasti vielä, sillee että kauheesti ei saanu niiku löysää tai saanu niiku huijattua ku korkeintaan vartin ehkä kerralla. -- sitte ois halunnu pelata vielä enemmän, mutta sitte niiku jälkeenpäin ajateltuna nii se on ollu varmaan ihan hyvä. Koska ne endorfiinipärinät mitä sai niiku pienenä, ku pelas pleikka ykkösellä (Playstation-pelikonsoli) Crash Bandicoottia, nii ne oli jotain aivan uskomattomia ja siihehä ois voinu uppoutua. Sitä ois voinu pelata niikö kuus tuntia päivässä aina. -- Niin niin tota, siinä mielessä se on hyvä että sitä on rajotettu sitä pelaamista ja että on ollu kaikkea muuta.” (P3)

”-- muutki niiku aiemmin sano, että itelläki kanssa oli aika tiukka kontrolli siitä et kuinka paljon kuitenkin loppujen lopuksi sai pelata.” (P4)

”Ite voisinkin varmaan kompata tota, et se säätely on ollu hirveen tarkkaa niiku siinä lapsena esimerkiksi, lapsena ku on aikasemmat nukkumaanmenoajat. Nii jos sä oot alottanu vaikka illalla pelaamaan ja sä oot koko ajan sanonu ittelles et joo mä teen läksyt tän jälkeen. Ja sitte yhtäkkii kello on, niiku sä et tajua sitä ajanjuoksua ja yhtäkkii kello on jotain yheksän ja sitte sä tajuakki että ei saasta, et mun pitää mennä nukkuun. Ja sitte ne läksyt jää tekemättä mikä taas vaikuttaa koulumenestykseen ja koulunkäyntiin.” (P1)

Lasten pelaamista ja ruutuaikaa onkin hyvä rajoittaa. Pelien koukuttavuus voi olla liikaa käsiteltäväksi vielä kehittyvälle lapselle (ks. Huotilainen 2019, 107) ja esimerkiksi Suomen Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos (THL) suosittelee kouluikäiselle lapselle päivittäiseksi ruutuajaksi enintään kahta tuntia (Luhtala, Silvennoinen & Taskinen 2011, 7). Haastateltavat kokivatkin säätelyn myös hyväksi asiaksi esimerkiksi koulunkäynnin kannalta.

Yläkouluun siirtyessä pelaamiseen käytetyn ajan määrä kasvoi ja herätti pohdintaa. Ajankulutuksen koettiin menevän jopa kohtuullisuuden yli ja vaikuttavan negatiivisesti koulunkäyntiin.

”Sitte varmaa yläasteella ku alko pelaamaan vähän enemmän, nii sitte siinä ehkä meni sellai niiku kohtuus yli. Nii se ehkä alko jopa negatiivisesti haittaan, että kyllä tiedostaa että tietokonepelien pelaamisessa voi olla sekä positiivinen että negatiivinen vaikutus koulunkäyntiin.” (P1)

”Sit vasta niiku yläasteella alko sit kasvaan mulla se pelaamisen määrä, mikä vaikutti just negatiivisesti niihi kotitehtävien tekoon kyl. Niiku et ala-asteella meni koulu hyvin ja sit yläasteella se lähti vähän notkahtaan.” (P2)

Myös nuori yläkoululainen on yhä kehittyvä ja kasvava lapsi, jolle pelien koukuttavuus voi olla hankala vastustaa. Täytyy kuitenkin tiedostaa, että liiallinen pelaaminen voi olla myös oire itsessään jonkin elämän osa-alueen ongelmista. On myös ero intohimoisen ja omistautuneen pelaajan ja ongelmallisen pelaamisen välillä. (Ks. Parekh 2018.) Intohimoiselle harrastajalle pelaaminen voi olla myös hyvinvointia edistävä tekijä (Mustonen & Korhonen 2018, 13). Lisäksi nuorten vapaa-ajan viihde- ja viestintäaktiviteetit ovat siirtyneet enemmän digitaalisiin ympäristöihin (Männikkö ym. 2019, 117), eikä lisääntynyt pelaaminen tai ruutuaika välttämättä kerro vielä ongelmista. Omaa pelaamistaan ja siihen käytettyä aikaa tulisi kuitenkin pystyä hallitsemaan.

Suurimmaksi ongelmaksi haastateltavat kokivat pelaamisen käytetyn ajan kontrollissa pitämisen nyt aikuiselämässä opintojen aikana. Kotoa pois omilleen muuttaminen ja sitä seurannut vapaus on luonut houkutuksia ja vaikeuksia säädellä pelaamistaan suhteessa opiskeluun ja jopa muihin harrastuksiin.

”Ja sitte varsinki nyt yliopistossa ku luonnollisestikkaan niitä rajoja ei aseta kukkaan muu ku ite, nii sitte välillä on joutunu kipuileen sen

kanssa, että pitäis pelata vähemmän. Varsinkin jo on jotaki. Sit se on paha jos samalla tietokonneella millä sä kirjoitat gradua nii sä voit pelata. Nii se välillä se houkutus avata niiku Steam-välilehti on liian suuri.” (P3)

”Mä oon varma et, että pelaatko ennen ku teet koulun tehtäviä, vai pelaatko jälkeen? Et, pystytkö vielä keskittyä pelaamisen jälkeen ikään ku yhtä hyvin, et nää on semmosia juttuja mitä mää oon joutunu miettiin nyt viime vuosina, niiku yliopistossa.” (P5)

”Vasta tälleehkä enemmän niiku vapautta sitte ollu, niiku tässä yliopistoiässä sitte. Se on alkanu ehkä eniten niiku ehkä vaikuttaa niiku näihin unirytmieihin jos sun muuta. Mutta, aiemmin yllättävä kyllä ei oo ollu probleemaa. Että ku on tällanen oma vapaus ja nettipelaaminen nii sen huomaa, että sitte ku sosiaaliset piirit on sitte vähä isommat täällä internettimaailmassa nii sitte on alkanu vaikuttaa. -- vaikka itekki tykkää treenaa aika paljon, niiku urheiluharrastusta -- mä kyl silti enemmän upputuu niitä pelitunteja kuitenkin ku siihe urheiluharrastuksen pariin, kuitenkin.” (P4)

”Justiinsa juteltiin tuolla [paikassa] yks päivä parin kaverin kanssa, että jos olis käyttäny kaiken ajan, tota, mitä on käyttäny pelaamiseen niin yliopistossa tenttien tekemiseen, kirjojen lukemiseen ja vaikka punttisalilla juoksemiseen, mä olisin valmistunu vuos sitte ja sitte ois varmaan niiku niin repivässä kunnossa ettei ois ikinä uskonu.” (P1)

Videopeliharrastuksen vaikutus opintojen etenemiseen on selkeä yhteinen kipuilun paikka haastateltavilla. Rajojen asettaminen itselle koetaan hankalana ja ajankäytön säätely vaikeana. Edelleen täytyy kuitenkin muistaa jo edellä mainitut mahdolliset syyt videopelaamisen lisääntymisen taustalla (ks. Mustonen & Korhonen 2019; Männikkö ym. 2019; Parekh 2018). Kuitenkaan tässä tutkimuksessa ei ole tarkoitus eikä sen tehtävä tai edes oikeus ole antaa kenellekään ongelmallisen pelaamisen tai pelihäiriön diagnoosia tai pohtia haastateltavien nykyistä opintomenestystä. Videopelaamiseen käytetyn ajan ja erityisesti sen hallitsemattomuuden vaikutukset koulukäyntiin ja opiskeluun ovat

kuitenkin vääjäämättä olemassa, eikä niitä tule kiistää. Haastateltavat kokivat kuitenkin myös, ettei videopeliharrastus vaikuta heidän opintoihinsa vaarallisesti.

”No joo, jonku verran vaikuttanut, mutta eipä niin merkittävästi että ois niiku tippumassa koulusta.” (P1)

”No sanotaanko vaikka jos nyt mentäis vaikka kuus vuotta taaksepäin, nii sillen voi sanoa että on vaikuttanu, mut ei ne ehkä nykyään iha nii iha samalla lailla enää vaikuta. Että, aika hyvin pystyy händlään ton koulun kaa.” (P2)

5.2.2 Videopelien harrastusvaikutukset

Keskustelun aiheena oli myös videopelaamisen ominaisuudet ja vaikutukset harrastuksena itsenään. Harrastuksena, joka tauottaa arkea, irrottaa ajatukset velvollisuuksista ja stressaavista aiheista, vähentää paineita ja on toteutettavissa juuri silloin kuin itse tahtoo. Keskustelussa tuli myös maininta peliharrastuksen tärkeydestä etenkin COVID-19 pandemian ja sulkutilan aikana, kun harrastusmahdollisuudet rajautuivat lähinnä kotioloihin ja ulos.

”Videopeliharrastus on niiku koulunkäynnin niiku, mun mielestä tasapaino. Koska mä ainaki videopeleihin niiku uppoudun aika totaalisesti ja mä saan niiku mieltä kaikkea muuta ku niitä kouluhommia sillen ku mä pelaan videopelejä. Ja se niiku, se tuo sellase hetken niiku tauon ja tauottaa sopivasti niiku päivää, jos voi niiku pelata jonku aikaa.-- mutta sitte ku sä lopetat pelaamisen niinii, sä huomaat että sulla onki iha hulluna hommia ja sitte se stressi tulee takasi.” (P1)

”Kuulostaa tutulta.” (P4)

”Joo komppaan, komppaan ihan täysin tuohon kyllä että.” (P2)

”Se on tässä etäopiskelun kanssa ollu varsinki, huomannu ku ei oo voinu mennä mihinkää, ei oo voinu nähä oikeen ketään, nii sitte se on niiku kasvanu se pelaamisen tärkeys niiku itellä. Että se niiku pitää vähän järjen juoksussa. Ja varsinki nyt ku kaikki paikat sulkeutuu, kuitenkin punttisalilla tykkää käyvvä nii sitte ku seki lyödään kiinni nii mitä tekee, käy lenkillä ja pelaa tietokoneella ja tekee kouluhommia. Että, se on niiku yks siellä niiku tärkeimmistä tavoista nollata se arjen paine.” (P1)

”Ja tää on niiku semmonen harrastus verrattuna moniin muihin, että tätä pystyy harrastamaan sillon millon sulle itellä just on sitä aikaa. Ku munki pitää sinne salille mennä tiettynä kellonaika nytte nii. Tästä periaatteessa heti kun on päästy tästä niiku haastiksestaki nii todennäkösesti varmaan linjat aukee sitte kuule tuota aika nopee.” (P4)

Yksi pelin miellyttävimmistä ja motivoivimmista piirteistä onkin juuri se, että se on saavutettavissa koska vain (ks. Järvilehto 2014). Siksi se onkin oiva harrastus, jonka äärelle pääsee silloin kun itse tahtoo. Etenkin COVID-19 pandemian aikana tämä on ollut helpotus pelaajille ja monen pelaaminen onkin kasvanut juuri sosiaalisen eristäytymisen aikana (ks. Entertainment Software Association 2021). Lisäksi peli tarjoaa tuntemuksia sisäisestä kompetenssista ja mahdollisesti myös sosiaalisia kontakteja. Yhdistettynä pelaamisen vapaaehtoisuuteen nämä ominaisuudet täyttävät pelaajan sisäiset motivaation tarpeet ja ovat siksi niin miellyttävä harrastus. Pelaamisen kautta on myös helppo saavuttaa flow-tila, jonka avulla on helpompi syventyä pelimaailmaan ja päinvastoin taas sulkeutua ulkomaailman huolista ja stressistä. (Ks. Järvilehto 2014.) Pelaaminen onkin yksi tehokkaimmista tavoista luoda jokapäiväisiä positiivisia tuntemuksia ja kohottaa mielialaa (Granic, Lobel & Engels 2014, 71).

5.3 Pelaaminen ja sosiaalisuus

Haastattelussa keskustelun aiheeksi muodostui videopelien sosiaalinen aspekti kolmelta eri kannalta: videopelit sosiaalisia taitoja opettavana ja kehittävänä tekijänä, videopelit sosiaalisia suhteita ylläpitävänä ja luovana tekijänä sekä videopelien ja pelaamisen luoma sosiaalinen leima.

5.3.1 Sosiaalisten taitojen oppiminen peleistä

Sosiaalisia taitoja haastateltavat miettivät erityisesti ryhmätöytäitojen ja kommunikaation kautta.

”Voihan ryhmädynamiikkaki, siit on aika paljon, ku kaikki huutaa päällekin nii sen huomaa ettei toimi, et ehkä se opettaa ryhmädynamiikkaa niiku et.” (P5)

”Nii en tiä sit et jos mieltii et ryhmädynamiikan harjottelemiseen kyllä on ehkä parempiaki sourseja, mutta kyl varmaa kehittää.” (P3)

”Ehkä kommunikaation osalta enemmän, ettei ehkä ryhmädynamikka ei välttämättä kokonaisuudessaan mut just kommunikaatio.” (P5)

”-- yhteistyötaitoja, nii niitä oli tullu harjoteltua jo vähä niiku videopeleissä muide hahmojen kanssa niinii sitte se ehkä helpotti sitä, ku siirty kouluun, nii muiden kanssa tekemistä, oli helppoo lähtee siihe.” (P1)

Tietynäyttyyiset videopelit todistetusti edistävät pelaajiensa sosiaalisia taitoja. Sosiaalisia elementtejä, kuten P5:n mainitsemaa ryhmädynamiikkaan liittyvää toimintaa sisältävät pelit kohottavat pelaajiensa alttiutta toimia prososiaalisesti. Tämä tarkoittaa siis toimintaa kuten toisten auttaminen. Samaan aikaan sosiaalisia elementtejä sisältävät pelit vähentävät pelaajien aggressiivista ja

väkivaltaista käytöstä. (Ks. Ferguson & Garza 2010, 773; Gentile ym. 2009, 4—9.)

Lasten pelaamisessa myös vanhempien osallisuudella on merkitys ja vaikutus sosiaalisten kykyjen kehittymiseen. Vanhempien osallistuminen lapsensa pelaamiseen vähentää aggressiivisen ja väkivaltaisen käytöksen ilmentymistä ja vanhempien oma pelaaminen ollaan jossain tutkimuksissa yhdistetty jopa kansalaisaktiivisuuteen (Ferguson & Garza 2010, 773).

5.3.2 Videopelit sosiaalisia suhteita ylläpitävinä ja luovina

Videopelien rooli sosiaalisia suhteita ylläpitävänä ja luovana tekijänä herätti keskustelua koko haastatteluryhmässä ja se oli selkeästi yhteinen jaettu kokemus. Keskustelussa korostui myös videopelien tärkeys sosiaalisuuden kannalta myös COVID-19 pandemia ja Suomen kevään 2020 poikkeustilan aikana.

”-- nii nykyään mun mielestä toi, tää pelaaminen ehkä saattaa jopa vieläki enemmän semmonen sosiaalinen, tuota, tekijä, tai tommonen sosiaalinen elementti on siinä paljon enemmän mukana. Et se ei oo pelkästään vaan sitä että, tuota, vaan itsekseen istuu ja sitä vaan. Internetissäki, niin tuota jauhaa sillee niiku kavereiden kanssa ihan niitä näitä siinä samalla ku jäyhää sitä codia (Call of Duty - ammutapeli)sitte iha huurussa. Etenki nytte mulla tulee mieleen just tää viime kevät -- ei sillo nähny paljoo ketää mutta ne videopelit oli ehkä itelle semmonen pelastus siinä, että oli helppo sitte tuota ehkä jopa selvitäki siitä kevästä ku kaikki oli kiinni.” (P4)

”Voin tarttua myös tohon P4:n niiku sosiaaliseen, pelien sosiaaliseen vaikutukseen siitä että paljon niinkun omassa kaveripiirissä ala-asteella ja yläasteella oli niiku pelaajia ja se oli niiku sellanen

yhteinen asia. Vähä niiku urheilu on joilleki, niinii pelaaminen oli se meidän yhteinen juttu. Ja sitte ku tullu vaikka tänne yliopistoonki niinii täälläki se yhteinen juttu niiku mikä vaikka tässäki kaveriporukassa yhdistää meitä aika monia, niinii on se että kaikki me pelataan -- me voidaan keskustella peleistä vaikka me ei niiku sillä hetkellä pelattais niitä.” (P1)

”-- sit se rupes selkeesti yläasteella niikö, itellä ainaki, nii pikkuhiljaa rupes löytää kavereita niiku omasta koulusta, rinnakkaisluokilta, pelatiin CS:ää (Counter-Strike-ammuntapeli) välillä ja tälle.-- mutta niikö mun parhaat ystävät löysin ja piirit, ne tuli alun perin niinkö tuota, pelien kautta, jonka kautta ne sitte niiku laajeni. Et, pelit on ollu niiku suuressa osassa mun kavereita, niikö mun lukioajan ja nuoruuden kavereita, että on edelleenki. Et tää sosiaalinen puoli et se on niiku lisääntyny ehottomasti -- se on lisääntyny niiku selkeesti, ja ikää tullessa.” (P5)

”Joo, mullon kotipaikkakunnalla niiku neljän kaverin kaveriporukka, mitkä on niiku mun sellasia läheisimpiä kavereita. Niitten kanssa tulee pelattua kaikkia pelejä ja sitte vaikkei pelattaskaa varsinaisesti nii silti meillä tulee piettyä yhteyttä niiku Discordin välityksellä.-- Sitten mä oon monta kertaa miettiny sitä että niikö esim just viime kevväänä, nii että jos, ei mulla tuu niiku muitten kavereiten kansa pidettyä lähelekkään niin paljon yhteyttä ku entä niitten kanssa kenen kanssa mä pellaan.” (P3)

”Niinno, mulla on vähän tuo sama kyllä että, varsinki lukioajoilta nii, no oli se liikuntatausta millä sai sen oman kaveriporukan ja sitte oli vielä niiku pelikaverit siihe päälle -- en mää enää niitä kenen kanssa mä jalkapalloo pelasin nii niitä nää oikeestaan koskaan, vaan enemmän se on just näitten kene kans mä pelasin, et sanotaanks, se on vaikuttanu aika paljon kaveripiiriin kokoon, vaikuttanu ainaki itellä toi pelaaminen.” (P2)

Haastateltavani eivät ole tämän ilmiön kanssa yksin. Myös Yhdysvalloissa toteutetussa kyselyssä käy ilmi, että ihmiset ovat lisänneet pelaamistaan COVID-19 pandemian aikana. Yli puolet pelaajista ovat kertoneet pelaavansa nyt enemmän ja jopa 90 % aikoo ylläpitää pelaamistaan myös sosiaalisen eristäytymisen jälkeen. Kyselyyn vastanneista pelaajista 53 % on käyttänyt pelejä pysyäkseen yhteydessä ystäviin ja perheisiin. (Entertainment Software Association 2021, 4; 6.)

Keskustelun aiheena oli kuitenkin sosiaalisten suhteiden ja videopelien luonne myös COVID-19 pandemian ulkopuolelta. Neljä haastateltavaa kertoivat pelien kautta saaduista ja luoduista ihmissuhteista, jotka ovat kantaneet tähän päivään peruskoulusta ja lukiosta asti. Lisäksi käy ilmi pelikaverisuhteiden laatu. Haastateltavien kohdalla ihmissuhteet, joihin liittyy pelaaminen, ovat pitkäkestoisempia ja niihin käytetään enemmän aikaa. Haastateltavani tukevat tutkimusten käsitystä siitä, ettei tämän päivän keskiverto pelaaja ei yksinäinen tai syrjäytynyt, vaan sosiaalisesti samalla niin sanotusti normaalilla tasolla (esim. Lenhart ym. 2008, 10). Lisäksi etenkin onlinepelien parissa esimerkiksi emotionaalisesti herkemmillä on helpompaa luoda ystävyysuhteita, ylläpitää niitä sekä lujittaa vanhoja suhteita (Kowert, Domahidi & Quandt 2014, 450—451). Tämä voi myös joskus selittää pelien parissa tehtyjen ihmissuhteiden tärkeyden ja voimakkuuden joillain yksilöillä.

5.3.3 Videopelien sosiaalinen leima

Sosiaalisuuteen selvästi yhteisenä kokemuksena liittyi myös muiden asettamat ennakkoluulot ja -oletukset pelaajia ja heidän harrastustaan kohtaan. Erityisesti keskustelun aiheena ole omien vanhempien suhde pelaamiseen.

”Varsinki ku omat vanhemmat on aina nähny vaan sen tietokonepelaamisen huonot puolet, että nyt poika ei tee mitään kouluhommia, ku pelaa, niinii se on automaattisesti niiku jotai

huonoa harrastusta. Nii, niinii tällasseenki näkökulman voi heittää, että niiku varmaan meidän vanhemmilla vielä tulee lähikoina vielä pelaamisesta, että se ei oo mikää positiivinen harrastus missään nimessä ollu.” (P1)

”-- no porukat ei oo koskaa, et ne nyt on aina [kirosana] huutanu sen takii mut nii.” (P2)

”-- miten videopelaamista käytettiin ehkä vähän tällassena syntipukkina huonolle koulumenestykselle, että mulla oli ala-asteella, ala-asteen loppupuolella ja sitte yläasteella todella heikko koulumotivaatio -- mä muistan vielä aina sen että ku aina joku koe meni huonosti, aina joku öö, tuli jotain että ei ollu tehny läksyjä tai ei ollu kuunnellu tunnilla tai jotain tällasta tuli palautetta koulusta, niinii aina se oli että se on tietokoneen syy, se on pelaamisen syy, mun vanhemmat käytti sitä aika aktiivisesti tällassena niiku syntipukkina kaikesta siitä, mutta sitte niiku ne todelliset syyt mitä oli siellä taustalla nii taas sitte jäi vähä niiku sinne unholaan, niin sanotusti.” (P1)

Videopelit voivat olla selitys huonolle tai heikentyneelle koulumenestykselle, etenkin edellä käsitellyn ajankäytön kannalta. On kuitenkin hyvä muistaa ja pitää mielessä vaihtoehto siitä, että liiallinen videopelien pelaaminen on vain oire jostain syvemmästä ongelmasta (ks. Murtonen & Korhonen 2019, 13). Jos ongelmat ilmenevät vain koulumaailmassa, tulisi lapsen kanssa yhdessä selvittää, mikä koulunkäynnissä häntä mahdollisesti häiritsee tai jopa ahdistaa. Jos pelaaminen alkaa taas häiritä muitakin elämän osa-alueita, tulisi pelaamisasiaan tällöin puuttua sen tarvitsevalla vakavuudella.

Negatiiviset ja ennakkoluuloiset asenteet pelaamista ja pelejä kohtaan herätti keskustelua myös yleisellä tasolla. Erityisesti kokemuksia haastateltavilla oli pelaamisen ja pelien saamasta sigmasta, sekä pelien pelaajalle antamasta sigmasta.

”Kyl sen tuntee ihmisestä, vaikka kukaan ei sanois että pelaaminen on perseestä tai se ei oo hyvää sulle nii kyl sen kuulee niiku puheessa tosi selkeesti nykyäänki.” (P5)

”En mäkkään jos mä tapaan jonku uuen ihmisen ja pitää selittää harrastukset, nii joko mä kerron sen [pelaamisen] viimisenä tai en kerro ollenkaa.” (P3)

”Nii ja voihan tuo olla vähän tollasta, ku porukat on monesti aina hokenu sitä et älä pelaa, toi on niin lapsellista hommaa, et miks sä tota teet.” (P2)

”No ko mä mietin just samaa, et se on kyl nii yleinen. Se on ollu niin vallitseva ajatus muutenki niiku kymmenen vuotta, niiku yheksäkytluvulta lähtien, ku pelit niiku tullu nii se on ollu sitä.” (P5)

Haastateltavat tiedostavat harrastuksensa mahdollisen maineen ja siihen liittyvän vallitsevan keskustelun. Yksi haastateltavista kertoi jopa välttävänsä pelaamisharrastuksensa kertomista uusissa ihmissuhteissa. Ottaen huomioon tämänhetkiset pelaajamäärät esimerkiksi Suomessa, voi olla kuitenkin olla, ettei tilanne todellisuudessa ole niin paha. Vuonna 2017 digitaalisten pelien pelaaminen Suomessa oli nelinkertaistunut 25 vuoden aikana ja samana aikana esimerkiksi kerran kuussa pelaavien mediaani-ikä noussut 19 vuodesta 35 vuoteen (Tilastokeskus, 2017). Jo vuonna 2008 julkaistu tutkimus rikkoi stereotypian säännöllisesti pelaavasta nuoresta epäsosiaalisena nörttinä (Lenhart ym. 2008, 10).

Myös haastateltavien keskuudessa nousi tiedostus siitä, kuinka videopelit eivät enää välttämättä ole jatkuvasti vain negatiivisessa valossa käsiteltäviä aiheita.

”Se mikä tuli mieleen, että nyt verrattuna siihe että mikä meillä oli tuossa sillon ku me alotettiin tää pelaamisharrastus versus niiku nykyään. Nii onhan nykyään paljon enemmän niiku tää pelaamisharrastus tällane mainstream juttu enemmän. Varmaan sitä kautta vähemmän tuleekin enää näitä sigmoja sun muita, että se ei

oo ehkä se pelaaminen sellanen samanlainen mörkö ku mikä meidän nuoruudessa ehkä.” (P4)

”Toisaalta niiku se pelaaminen on ollu niiku mainstreamia kyllä niiku meidänki lapsuudessa, mut ne on ollu vaa niitä -- nii ala-asteellahan oli niiku pleikkari (Playstation-pelikonsoli,)mitkä oli niiku yleisesti kaikilla et silleen mainstreamia, et siinä ei nyt sillee ollu mitään hävettävää. -- Mut sitte jos pelas jotaki niiku poikkeavia pelejä, esim jos pelas vaikka jotaki Runescapea tai Tibiaa tai tämmösiä pelejä, nii sitte ehkä niistä oli semmonen, ehkä enemmänki se semmonen että ne ois sitte niitä nörttejä.” (P3)

Kuten jo edellä on mainittu, pelaaminen on alati yleistynyt harrastus ja pelaajien määrä kasvaa jatkuvasti. Myös pelaajaidentiteetti on muuttunut halutummaksi ja suojellummaksi kulttuuriseksi asemaksi. P3:n mainitsema kuvaus nörteistä voi olla tänä päivänä ehkä enemmänkin pelaajaidentiteettiä koskettava kuvaus. Niin sanottuina ”oikeina pelaajina” pelaajapiireissä voidaan pitää vain sellaisia, jotka pelaavat oikeita pelejä. Esimerkiksi massojen kuluttamia mobiilipelejä ei välttämättä lasketa. (Friman 2019, 88.)

5.4 Opettajuus ja pelaaminen

Opettajuudesta ja videopelaamisesta keskustellessa ensimmäisenä pohdinnan- ja puheenaiheena on, jatkuuko videopelaaminen vielä opettajaksi valmistumisen jälkeen ja jos jatkuu niin millaisena.

”No varmaan mitään sen suurempaa konfliktia ei tuu pelaamisen ja opettajuuden kanssa.-- Mutta en näe ongelmaa. Että sitten ku, sitten ku lähtee tulevaisuudessa kattomaan omaa pelaamista nii kyllä se varmaan on edelleen tällanen tapa rentoutua ja miettiä muita asioita.” (P1)

”Nii, en usko että itellä on mitään ongelmaa asian suhteen. Vaan vähän vähemmän aikaa jää pelamiiseen mutta ehkä se on ihan hyvä vaan.” (P4)

”Nii, mulla on vähän sama ajatus ehkä, että kyllä sitä tulee ihan samalla tavalla varmaa pelattuu. Mut sitte ehkä niiku jos tällä hetkellä viikossa pelaa vaik viidestoista kahteenkymmeneen tuntiin, nii mä veikkaan et se tippuu sit siihe terveelliseen kymppiin sit ehkä et, et saa nyt nähä.” (P2)

”Mä oon joskus miettiny tuota, ja sitte mää lopetin viime syksynä nuuskan käytön. Ku mä niikö jossain vaiheessa miettin että opettajalle ei varmaan hyvä jos käyttää nuuskaa. Nii se oli tavallaan osasy siks mää lopetin. Nii sit oon vähän samalta kantilta miettiny myös pelaamista. Että sillee, mun silmissä pelaaminen on jotenki aina monesti näyttäytyy sillee vähän lapsellisena, tavallaan. Vaikka, eihän se nyt silleen sitä oo. Mutta siltikin niinku, nii sitte oon miettiny sitä että, että jos jossain vaiheessa niiku aikuistuu, nii sit lopettaa pelaamisen. Tai vähentää sen niiku hyvin vähään. Se on jotenki kiero ajattelumalli. Ja sitten vaikka en mä oo sitä mieltä, nii mä silti monesti kuitenkin jotenki tavallaan alitajuntaisesti ajattelen niin.” (P3)

Pelaaminen on suurimalla osalla jatkumassa myös työelämään siirtyessä opettajuuden rinnalla. Pelaamisen käytetyn ajan odotetaan vähenevän, mutta sitä pidetään hyvänä ja terveenä asiana. Pelaamisen funktion rentouttavana harrastuksena koetaan myös pysyvän samana. Pelaaminen on varmasti mahdollista pitää mukana harrastuksena opettajuuden ja opettajan työn rinnalla, kunhan siihen käytetty aika pidetään maltillisena. Muuten pelien ja pelaamisen vaikutukset eivät liene ongelma, sen sijaan ne voivat olla hyväksi esimerkiksi tukemalla arkea ja ylläpitämällä pelaajan kognitiivisia taitoja (ks. Granic, Lobel & Engels 2014; Prensky 2006). Vain yksi haastateltava kertoo pohtineensa lopettavansa pelaamisen kokonaan valmistuttuaan ja aikuistuttuaan. Syynä tähän hän kertoo pelaamisen lapsellisuuden ja sen pohdinnan, onko harrastus sopiva opettajalle.

Haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että videopeliharrastuksesta on hyötyä oppilaiden maailman tuntemuksen kannalta. Vaikkei opettajana pelaisikaan juuri samoja pelejä kuin oppilaat, voi videopeliharrastaja silti olla hyvin perillä pelaamisen ympärillä pyörivistä trendeistä ja muutenkin ymmärtää paremmin oppilaan pelaamisharrastukseen liittyviä asioita (Friman 2019, 88—89). Harrastusta ymmärtävä opettaja osaa puhua aiheesta paremmin myös esimerkiksi pelaamiseen liittyvissä ongelmatilanteissa.

”Sulla on suurempi ymmärrys niistä koska se oniin suuri osa nykylapsen elämää, tai siis suurella osalla elämää ainaki. Nii sä ymmärrät aika paljon ja sä oot tietonen niistä jutuista mitä ne tekee - ikään ku sulla on enemmän tarttumapintaa sit sinne niikö lapseenki ku sä ymmärrät sitä maailmaa mikä on myös osa heidän elämää.” (P5)

”-- ei se nyt tietenkään tärkeätä oo että sä voit puhua Among Ussista tai Fortnitesta oppilaitten kans, mut ei siitä nyt varmaan mittään haittaakaan oo, etä sä tiiät sen tavallaan mitä ne kuluttaa.” (P3)

”Ja mitä nyt opettajuuteen miettii nii, no se on ehkä semmonen vähän ehkä ymmärrys siihe. Että jos joku on, vähän tulee silmäpussit pullistuneena aamulla kouluun nii voi olla vähä sillai no tais mennä vähän myöhään eilen. Että ehkä vähän ymmärrystä tuua siihe asiaan.” (P2)

”-- on oppinu sen miten peliä pitää niikö osata niiku omaa pelaamista, ajankäyttö, pitää osata nii ikään niikö siitä oppinu itsestään. Nii sit sä osaat myös ohjata oppilaita ajankäyttöön, valintoihin ja itsensä säätelyyn. Semmonen välillinen vaikutus kyllä. Ehdottomasti.” (P5)

Myös pelitietämyksen hyväksikäyttö oppilaiden motivoinnissa tuli ilmi keskusteluissa.

”Mutta tälleen niiku koulumotivoinnin kannalta esimerkiksi jos tekee vaikka jotain oppimispelejä tai tälleen, niinii jos sää liität sen heidän mielenkiinnon kohteen tai yhdistät siihe, nii se voi mun mielestä ehkä positiivisesti vaikuttaa oppilaan koulumotivaatioon ja siihe niiku asenteeseen koulunkäynistä.” (P1)

”Sit sitä aika omalla tavalla aika helppo sit motivoia oppilaat just sen pelaamisen kautta, et opettaa sit vaikka jonku, matematiikassa jonku mittakaavan nii vetää jonku Among Us hahmon siihe sit esimerkiksi et.” (P2)

”Mm, justiinsa tuo itelläki niiku olis siinä ehkä se, se pointti kans.” (P5)

Motivaatio liittyy suoraan oppimiseen monella tavalla, esimerkiksi oppiminen on motivaation ohjaamaa toimintaa (ks. Huotilainen 2019) ja jopa opetuksen perussuunnitelmassa huomioidaan motivaatio monelta eri näkökulmalta (ks. Halinen ym. 2016, 57—58). Sisäinen motivaatiomme kumpuaa toiminnasta, jos tekijä pitää sitä mielenkiintoisena (ks. Vasalampi 2017). Joskus ratkaisu tällaiseen tilanteeseen voi olla opittavan aiheen liittäminen peleihin, pelilliseen toimintaan tai tuomalla siihen elementtejä oppilasta kiinnostavasta peliaiheesta (ks. Halinen ym. 2016; Järvilehto 2014). Tulee kuitenkin opettajana muistaa, etteivät kaikki oppilaat ole pelaajia tai kiinnostuneita peleihin liittyvistä asioista.

Kaksi haastateltavaa toivat esille eron heidän asenteidensa ja tietoteknisten laitteiden käytössä verrattuna muihin opettajiin, jotka eivät pelaa videopelejä. Erityisesti viittasivat näiden erojen ilmentyvät vanhempien opettajien parissa.

”Nii varmaan ehkä just siihe asenteisiin kyllä vaikuttaa. Että, voi olla silleen positiivisempi näkökulma.-- nii varmaan sillä tavalla opettajuuteen on hyötyä että tietoteknisten laitteiden kanssa nii on niiku jonki verra enemmän niiku osaavutta, mikä ei niiku suoranaisesti tuu välttämättä, niiku, no sillee välillisesti pelaamista. Että tuota kuitenkin värkänny niiku tietokonneitten kanssa niiku paljon.

Nii siitä on hyötyä, koska siellä on semmosia tietoteknisiä ongelmia tuolla koulumaailmassa aika usein.” (P3)

”Ja aika varmasti se että munki mielestä ollaan ylilyöntiasemassa verrattuna vaikka vanhempiin opettajasukupolviin. Et siinä mielessä että meillä on ehkä ymmärrystä enemmän niihin peleihin ku muilla. Ja sitte se ehkä pelillisyyden käyttäminen luokkahuoneessa tulee ehkä vähän luonnollisemmin meiltä, ku me ollaan ymmärretty se pelaamisen potentiaali siinä oppimisessa. Kun taas ehkä vanhemmat ikäpolvet on vähän silleen, että no mitään pelejä tarvi niinkää pelata että ei ne oo ku hupihommia.” (P1)

Pelien arkikäytön avulla nuoret oppivat myös diginatiiveille ominaisia teknologiakykyjä (ks. Prensky 2006). Tästä syystä nuorilla vastavalmistuneilla opettajilla onkin mahdollista olla hyvät TVT-laitteiden käyttötaidot. Etenkin tietokoneiden kanssa harrastaneet pelaajat voivat perillä esimerkiksi asennusasioista ja kytkennöistä. Tällaiset tietoteknisten laitteiden käyttötaidot on kuitenkin mahdollista oppia myös muualta, eivätkä toisaalta kaikki pelaajat näitä automaattisesti osaa. On myös mahdollista, että haastateltavat ovat muutenkin olleet lapsia tai nuoria digitaalisten laitteiden yleistymisen jälkeen ja täten muutenkin valveutuneempia näitä laitteita käyttämään. Opettajan rooli on myös tärkeä esimerkiksi oppimispelejä käytettäessä (ks. Egenfeldt-Nielsen ym. 2013; Koskinen ym. 2014; Mertala & Salomaa 2019), jolloin positiivisesta asenteesta pelejä ja tietoteknisiä laitteita kohtaan on varmasti hyödyksi.

Osa haastatteliijoista koki myös, ettei oman pelaamisharrastuksen jakaminen oppilaille ole välttämättä järkevää. Kokemuksia tästä oli kertynyt muun muassa opetusharjoittelusta.

”Ehkä pitäisin kuitenkin oman pelaamisen suhteellisen visusti oppilailta. Niin pois, koska en sit tiä onko sellane niiku, kuitenkaa sellane harrastus että mitä lähtis varmaa niiku markkinoimaan.” (P1)

”Sillon viime harkkassa ku ite olin mukana nii siinähan nuo oppilaatkin heti ku ne sai tietää niiku videopeliharrastuksesta, niin nehän oli heti intoptiukeena kyseleen että mikä on nikki (nimimerkki) ja koska pelataan.-- Se kiinnostaa tosi paljon.” (P4)

”Se on tosi paha virhe mennä sanoon oma gamer tagi tai nikki (nimimerkki), et se on ihan hirveetä sitte kuunnella niitä” (P2)

Videopeliharrastuksen jakaminen oppilaille voi olla siis myös raskauttava tekijä. Jos kokee ettei oma kärsivällisyys kestä oman videopeliharrastuksen jakamista innokkaille pelaajaoppilaille, voi sitä myös kehittää pelien avulla, ainakin P3:n kokemusten mukaan. Seuraavassa haastatteluotteessa pelivinkki kyseisen ominaisuuden kehittämiseksi.

”Ainii ja tuli muuten mieleen vielä opettajuuteen vaikuttava asia, eli kärsivällisyys on varmasti kasvanut pelien myötä, erityisesti jotain Dark Souseja pelatessa.” (P3)

5.5 Oppimispeleistä

Oppimispeleistä kysyttäessä yhtenä vahvana teemana keskusteluissa esiintyi muistot haastateltavien omista koulumuistoista ja niihin liittyvistä peleistä. Heidän kouluaikoinansa oli käytetty porkkanana kaupallisia viihdepelejä sekä myös niin sanotusti oikeita opetustarkoitukseen suunnattuja oppimispelejä. Viihdepelien käytön tarkoitus oli kokemusten mukaan kysymys myös haastateltaville.

”Sit oli Rakenna Autoja Masa Mainion kanssa, mut siitä mä en kyllä osaa sanoa mihin se nyt niiku vie sua etteenpäin. Masa Mainiolle rakennat sen hammastahna-auton nii mä en tiä ihan kyllä.-- Mää en tiä oliko se enemmän semmonen porkkana sit, et tee kouluhommat hyvin nii pääset pelaamaan Masa Mainioo, siinä saatta olla joku tämmönenki.” (P2)

”Et siellä oli Lemmings siellä tietokonneella mitä me pelattii joskus välitunnilla. Ja sit, en muista oisko siellä ollu jottain muuta mut se Lemmings mää ainaki muistan.” (P3)

Myös oppimislejää pelattiin haastateltavien kouluaijana.

”Koulussa mä muistan sen samperin Mopin kyllä -- se oli kyllä huono peli, mutta tuota.” (P4)

”Mut jotaki opetuspelejäki oli jossain vaiheessa, mutta niistä jäi kyllä aina semmonen fiilis, että ne oli tosi köpöjä ja semmosia tosi niiku. Ne matikkapelit oli semmoset, tavallaan ihan hauskoja, -- Mut aina sitte ku niitä pelas, nii oli semmonen niiku että, et onhan ne niiku aika huonoja verrattuna niihin peleihin mitä voi niiku kotona pelata.” (P3)

”Tuo on kyllä ihan totta, että aina sellasta muka hauskaa. Ei se oikee, en mä oo vielä pelannu koskaa tämmöstä opetuspelejä.” (P5)

Haastateltavien kokemukset koulujen käyttämistä peleistä vastaavat hyvin oppimislejien yleisesti huomattuja ongelmakohtia (mm. Egenfeldt-Nielsen ym. 2013; Järvillehto 2014; Prensky 2006). Oppimislejit ovat huonoimmillaan kehnosti toteutettuja pelillisiltä ominaisuuksiltaan, ne eivät motivoi pelaajaansa, oppiminen ei toteudu niissä kunnolla vaan esimerkiksi mekaanisen toiston kautta tai sitten oppimista ei tapahdu pelaamisen rinnalla lainkaan.

Kokemuksia hyvistä oppimislejistä nousi myös esiin haastateltavien keskuudessa. Hyviä oppimislejää oli käytetty muun muassa Lapin yliopiston harjoittelukoululla harjoitteluiden yhteydessä.

”Se mitä ne nykyään pelaa ainaki harkkarilla -- onks se nyt joku Ekapeli tai joku tämmönen. Nii mun mielestä se vaikutti ihan hyvältä.” (P3)

”Se oli oikeesti hyvä peli, se toi, mitä ne padilla veti.-- tai ainaki se mitä me pelattii tai meidän piti opettaa, se jotai liittyy koodaamiseen. Että sä valitsit itselles hahmon ja sä pystyit kehittään sitä, et se oli

ihan niiku semmonen RPG (role-playing game) tyyppinen peli jo ja ne oppilaatki tykkäs siitä aika paljon.” (P4)

”Siis sillähän voi opetella kaikkee niiku lukemista ja matikkaa sillä Ekapelillä, siinä on paljon vissiin niitä niikö eri, tavallaan aiheita.” (P3)

”Paljon oppii soveltamaan opittuja asioita. Oppimislepeissä tulee paljon toistoa ja eriyttävää harjoittelua.” (P1)

Hyvänä koetut oppimispelit ovat selkeästi enemmän kaupallisten viihdepelien tapaan immersioisia, sisältävät pelillisiä elementtejä ja tarjoavat kattavan ja laajan sisällön oppimateriaalia. Lisäksi koettiin oppimispelien olevan hyvä väline eriyttävään harjoitteluun muun muassa toiston ja opitun asian soveltamisen kautta. Hyvä oppimispeli integroi opittavan aiheen suoraan peliin ja motivoi näin pelaajaa paremmin, auttaa toiston lisäksi myös ymmärtämään opittavan asian ja antaa sopivasti haastetta (ks. Egenfeldt-Nielsen ym. 2013).

Haastattelun loppupuolella haastateltavat keskustelivat ja haaveilivat oppimispelien ja yleisesti videopelien käytön tulevaisuudesta opetuksen kentällä.

”Toivon että tulevaisuudessa videopelien tällanen potentiaali nähdään oppimisen kannalta vähän paremmassa valossa ko se on nähty viimisen kahenkymmenen vuoden aikana. Että, ehkä se pelaamisen maine oppimisen välineenä vois tulla jotenki parempaan valoon.” (P1)

”-- me ei ees tiietä välttämättä että kui paljon VR (Virtual Reality) ja AR (Augmented Reality) pystyy niiku esimerkiks tekeen siinä kun se yleistyy.-- mutta se voi olla jotain, niikö uus leveli tähän niikö opetukseen, et lähetään käymään vaikka jossai Colosseumissa historian tunnilla.” (P5)

”Jos vaikka uskonopetukseen nii voidaan käydä tällasella kirkko AR-VR vierailulla, jossa sitte näkee konkretiassa, jos sitä kirkkoo ei oo

vaikka niiku siinä lähiympäristössä. Nii se mahdollistaa tällasseeta kokemuksen antamisen oppilaille.” (P1)

”Just ehkä tommonen, kuka sen nyt mainitsi, tollasen ehkä matkustus-kulttuurielämyksetki vois olla aika mielenkiintosis ottaa sinne oppimateriaalinki mukaan.” (P4)

”Mutta sitten taas niiku videopelien pelaaminen yleistyy meidänki ikäluokissa ja tulevissa ikäluokissa. Nii sitte tulevaisuudessa videopelien niiku positiivinen vaikutus voidaan myös ymmärtää siinä lapsen kehityksessä. Ja nythän on paljon enemmän esi- ja alkuopetuksessa puhuttu siitä niiku peleistä ja leikillisyydestä, niinii mitä videopelit on? No justinsa niitä, niilläähä sitä saadaan hyviä oppimistuloksia ja kaikilla oppimispeleillä nimenomaan.” (P1)

Tulevaisuuden konkreettiset pelilliset haaveet liittyvät erityisesti Virtual Reality ja Augmented Reality tekniikoilla toteutettuihin teknisiin saavutuksiin. Virtual Reality - eli VR-pelit ovat virtuaalista todellisuutta hyödyntäviä pelejä. Virtuaalista todellisuutta ja maailmaa havaitaan jonkin apuvälineen, yleensä lasien kautta. Erilaiset sensorit pelilaitteistossa havaitsevat pelaajan fyysisen olemuksen ja asettavat sen osaksi virtuaalista maailmaa. Virtuaaliseen kokemukseen tärkeinä elementteinä kuuluvat myös immersio ja interaktiivisuus, joten pelkkä vuoristorata-ajelu ei välttämättä riitä täyttämään virtuaalisen todellisuuden piirteitä. (Sherman & Craig 2003, 6—13.) Virtuaalisista peleistä hyvänä esimerkkinä toimii musiikki peli Beat Saber (Beat Games, 2018), jossa pelaaja lyö eri värisiä palikoita musiikin rytmiin virtuaalisessa ympäristössä. Augmented reality eli lisätty todellisuus on virtuaalisen todellisuuden variaatio. Lisätyssä todellisuudessa käyttäjä näkee ja havaitsee oikeaa maailmaa, johon on luotu virtuaalista 3D-materiaalia. Esimerkiksi elokuvien virtuaaliset efektit ovat lisättyä todellisuutta, tosin 2D muodossa. (Azuma 1997, 2—3.) Lisätystä todellisuudesta oiva esimerkki on Pokémon GO -mobiilipeli (Niantic, 2016), jossa pyydystetään oikeaan maailmaan asetettuja virtuaalisia Pokémon-hahmoja. Etenkin VR-pelilaitteet laitteet ovat tällä hetkellä vielä sen hintaisia, että on varauksella odotettava niiden mahdollista yleistymistä perusopetuksen piirissä.

Enemmän abstrakti haave oli toive laajemman yleisön tietoisuus videopelien potentiaalista opetuskäytössä. Haastateltavat kokivat, ettei pelien potentiaali opetuskäytössä ole vielä täysin ymmärretty ja että pelien maine ylipäätensä yhteiskunnassa voisi olla parempi.

6. Pohdinta

Tämän tutkimuksen perimmäinen tarkoitus oli selvittää Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia videopeliharrastuksen vaikutuksesta heidän koulunkäyntiinsä, opiskeluunsa ja opettajuuteen. Tutkimuksen haastatteluun osallistui viisi nuorta luokanopettajaopiskelijaa, jotka ovat pelanneet erilaisia videopelejä peruskoulusta tähän päivään asti. Analyysin kohteena oli haastattelusta kirjoittamani tekstimuoto eli litterointi. Haastattelun litteroinnin jaoin eri teemoihin, joita käsittelin edellisessä luvussa.

6.1 Tutkimustulosten tarkastelu ja pohdinta

6.1.1 Videopelit, koulunkäynti ja opiskelu

Yksi vaikutus videopeleillä koulunkäyntiin sekä opiskeluun näyttää olevan videopelien avulla tai niiden kautta opitut asiat. Opettajaopiskelijoiden kokemusten mukaan videopelien kautta opitut ajattelutaidot ja looginen päättely ovat helpottaneet heidän koulupolkuansa. Tietyntyolisten pelien vaatimat kognitiiviset ponnistelut ovat auttaneet sopeutumaan paremmin koulussa vastaan tuleviin ajattelutaitoja tai logiikkaa vaativiin haasteisiin. Videopelien sisältämien kokonaisuuksien hallinnan harjoittelun koettiin edistävän systemaattisuutta omassa ajattelussa ja toiminnassa. Ajattelutaitojen ja videopelien välillä on havaittu yhteys myös aikaisemmissa tutkimuksissa ja peleistä oppimiseen liittyvä teoria myös tukee tätä käsitystä.

Vahva yhteinen kokemus oli englannin kielen oppiminen videopeleistä. Peleistä opitun englannin avulla luokanopettajaopiskelijat kokivat englannin kielen

opiskelun koulussa helppona myös silloin, kun muu koulunkäynti kärsi, ja kokivat jopa olleensa muita oppilaita edellä oppiaineen opiskelussa. Englannin kieli onkin yleinen kieli videopeleissä ja kielelle altistuu pelatessa jatkuvasti. Vaikkei kieltä varsinaisesti ajattelisikaan tai siihen keskittyisi, toimivat pelit silti kielikylpymäisenä kielen kanssa kosketuksissa olemisena. Toiset pelit vaativat kielen oppimista ja hyvää sanavarastoa, jotta peliä olisi mahdollista oppia pelaamaan kunnolla ja jotta siinä eteneminen olisi miellyttävää. Englannin kielen oppiminen videopeleistä lieneekin yksi parhaista esimerkeistä videopelien opetuspotentiaalista, kun oppisisältö on integroitu suoraan peliin ja sen toimintaan.

Muita peleistä opittuja asioita luokanopettajaopiskelijat kokivat olevan kartanlukutaito ja suuntavaisto sekä motoriset taidot. Etenkin motorisista taidoista koettiin olleen konkreettista hyötyä erityisesti luokanopettajakoulutuksen pakollisissa piano-opinnoissa. Erityisesti tähän liitettiin nuorempina pelatut musiikkipelit ja niissä käytetyt instrumentteja imitoivat ohjaimet. Motoristen taitojen oppiminen tai niiden kehittäminen videopeleistä on ainakin mahdollista. Voi myös olla, että motoristen taitojen kehittyminen musiikkipeleissä yhdistettynä ajattelutaitojen kehitykseen on voinut helpottaa ja jopa auttaa piano-opinnoissa, mutta tässä tutkimuksessa ei voida siitä suoraan minkäänlaisia varmoja tai varmistavia johtopäätöksiä tehdä. Kartanlukutaidon ja suuntavaiston oppimista ja kehittämistä voi perustella samalla tavalla kuin englannin kielen oppimista silloin, kun kartta ja sen lukeminen ja käyttäminen ovat tärkeässä osassa pelissä toimimista.

Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset peleistä opettavaisina ja oppimisen välineenä toimivana tekijänä vahvistavat aikaisempia käsityksiämme pelien ominaisuuksista ja potentiaalista. Pelkästään kaupallisia viihdepelejä pelaamalla on myös mahdollista kehittää itseään ja oppia asioita. Näillä voi olla myös positiivinen vaikutus koulunkäyntiin ja opiskeluun, vaikei

varsinaisia suoria yhteyksiä peleistä opitulla ja opetussuunnitelmallisilla sisällöillä olisikaan.

Yhtenä videopelien suurimpana vaikutuksena koulunkäyntiin ja opiskeluun opettajaopiskelijat kokivat olevan pelaamiseen käytetty aika. Lapsena asetetut pelaamisajat ja muut siihen liittyvät rajat koettiin nyt jälkeinpäin järkevinä ja hyvinä ja niiden vaikutus koulunkäyntiin tiedostettiin. Kokemusten mukaan he olisivat lapsena pelanneet pitkiäkin päiviä ilman rajoja. Heidän pelaamisensa määrä kasvoi yläkoulussa, millä koettiin ja tiedostettiin olevan suora negatiivinen vaikutus koulunkäyntiin. Erityisesti pelaamiseen käytetyn ajan hallinta koettiin vaikeaksi nyt opintojen aikana, kun rajoja ei ole asettamassa kukaan muu kuin opiskelija itse. Pelaamisen koettiin houkuttelevana ja vievän aikaa niin opiskelulta kuin muiltakin harrastuksilta, vaikka koettiin ettei tällaisia ongelmia aikaisemmin ollut. Lisääntyneen pelaamisen negatiivinen vaikutus tiedostettiin.

Pelaamiseen käytettävä aika on selvästi ongelma nuorilla pelaamista harrastavilla aikuisilla. Tutkimuksessa ei tullut ilmi kyseisten luokanopettajaopiskelijoiden opintojen eteneminen kummemmin kuin kahden opiskelijan kokemuksena siitä, että pystyvät hallitsemaan pelaamisensa opiskelun rinnalla eivätkä ole jäämässä sen takia pois opinnoistaan. Kuitenkin opiskelijoiden kokemuksista kävi ilmi huoli ja tietoisuus omien peliaikojen vaikutuksista. Pelaamisen määrän kasvamiselle voi olla monia eri syitä, niin näiden luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa kuin koko pelaajakunnan sisällä, eikä tässä tutkimuksessa niitä syitä ole tutkittu tai pyritty selvittämään. Tutkimuksessa ei käy myöskään ilmi, ovatko opiskelijat tuoneet tätä huolta ilmi yliopistolla esimerkiksi opetushenkilökunnalle tai korkeakoulukuraattoreille. Pelaajien määrän ja keski-ikänsä nousun myötä on mahdollista, että yhä useampi korkeakouluopiskelija kärsii tämän tyllyksistä ongelmista. Vaikkei pelaamiseen käytetty ajankäyttö aiheuttaisi suoraan opintojen lakkauttamista, voivat ne silti olla opintoja hidastavia ja samalla esimerkiksi opiskelijan stressitasoon vaikuttavia tekijöitä. Voisivatko korkeakoulut esimerkiksi pyrkiä tarjoamaan apua

tämänkaltaisista ongelmista kärsiville opiskelijoilleen? Ja jos apua jo tarjotaan, voitaisiinko kartoittaa, onko näiden palveluiden markkinointi tehokasta ja ovatko opiskelijat näistä palveluista tietoisia? Jos opiskelijat ovat tietoisia palveluista, miksei niiden pariin hakeuduta? Ongelma on nyt tiedostettu. Kysymys kuuluu, kuinka se hoidetaan.

Luokanopettajaopiskelijat myös kokivat videopelien olevan hyvä harrastus, ihan vain harrastuksena. Ne koettiin hyväksi arjen tauottajaksi, stressin ja ajatusten nollaajaksi, joiden ääreen uppoutua ja joiden avulla irtaantua muusta maailmasta. Näin pystyy rentoutumaan ja pitämään taukoa koulusta ja opinoista. Harrastuksena videopelit koettiin erittäin hyväksi, koska niiden äärelle pääsee koska vain. Erityisen tärkeänä harrastus on ollut COVID-19 pandemian aikana, niin näiden opiskelijoiden kokemuksissa kuin maailmalla yleisesti. Kokemukset videopelien harrastusvaikutuksesta vahvistavat aikaisempia tutkimuksia ja tietoja pelien emotionaalisista vaikutuksista sekä peleistä esimerkiksi flow-tilan luojana.

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset sosiaalisten taitojen oppimisesta videopeleistä sopivat aikaisempaan tietoon aiheesta. He kokivat pelien opettavan muun muassa ryhmädynamiikkaa ja muita ryhmä- ja yhteistyötaitoja, joista on ollut hyötyä myös koulupolun aikana. Kuitenkin suurempana ja tärkeämpänä sosiaalisena ominaisuutena peleissä opiskelijat kokivat sosiaalisten suhteiden ylläpitämisen ja luomisen. Pelien avulla ollaan myös sosiaalisia ja pidetään yhteyttä ystäviin lähellä ja kaukana, sekä luodaan kontakteja uusiin ihmisiin yhteisen harrastuksen kautta. Erityisesti nämä ystävyysuhteet on luotu peruskoulussa, lukiossa ja yliopistossa luokka- ja opiskelukavereiden keskuudessa. Tutkimuksen opiskelijat kokivat videopeliharrastuksen tärkeänä osana heidän sosiaalista piiriänsä ja työvälineenä tutustua vertaisiinsa koulussa. Erityisen tärkeänä sosiaalisuuden kannalta videopelejä pidettiin COVID-19 pandemian aikana.

Kokemuksia videopelien aiheuttamasta sosiaalisesta leimasta tutkimuksen opiskelijoilta löytyy myös. Videopelaamisen syyttäminen ja sen vaikutusten kyseenalaistaminen koettiin erityisesti lapsena vanhempien suunnalta, mutta kokemuksia ennakkoluuloisesta käyttäytymisestä on myös vanhemmalta iältä. Pelaamista on pidetty esimerkiksi lapsellisena, mikä on johtanut siihen, että harrastusta on voitu jopa piilotella uusilta sosiaalisilta kontakteilta. Kokemuksia kuitenkin on myös pelaamisen yleistymisestä ja sen mukana harrastusta kohtaan kasvaneesta hyväksynnästä.

Videopelaamisen sosiaalinen puoli on tiedostettu asia alan tutkimuksissa ja tämän tutkimuksen kokemukset tukevat niitä. Videopeleillä on potentiaali opettaa sosiaalisia taitoja ja edistää prososiaalista käyttäytymistä. Kokemukset videopelien sosiaalisuudesta ovat kuitenkin suuremmat. Pelaaminen vaikuttaisi olevan siis suuressa osin myös sosiaalista toimintaa. Suoraa yhteyttä näillä sosiaalisilla ominaisuuksilla ei koulumaailmassa tai opinnoissa suoriutumiseen tässä tutkimuksessa ole. Kuitenkaan sosiaalisten suhteiden ja ylipäättänsä sosiaalisuuden merkitystä hyvinvoinnin kannalta ei voi kiistää.

6.1.2 Videopelit, opettajuus ja oppimispelit

Tutkimuksen luokanopettajaopiskelijat kokivat, että videopeliharrastus ja opettajuus sopivat hyvin yhteen tulevaisuudessa. He kokivat videopeliharrastukseen käytettävän ajan luultavasti vähentyvän työelämässä, mutta pitivät sitä vain hyvänä ja terveellisenä asiana. Opiskelijat kuitenkin pyrkivät yhä nauttimaan pelaamisen harrastevaikutuksista arjessa. Yksi opiskelijoista on kuitenkin pohtinut pelaamisen lopettamista työelämässä, koska kokee sen omalla tavallaan lapsellisena ja opettajalle sopimattomana harrastuksena. Lopettipa harrastuksen kokonaan tai on vain vähentämässä sitä, vaikuttavat opiskelijoiden tulevaisuudennäkymät harrastuksen tulevaisuudesta terveeltä, etenkin vähenevien pelituntien osalta. Harrastuksena pelaamista

koettiin myös asiana, jota ei välttämättä tahdo jakaa oppilaiden kanssa. Kun oppilailla voi olla samat harrastukset ja pelattavat pelit, opettaja tahtoo ehkä pitää esimerkiksi pelissä käytettävän nimimerkkinsä tai muun peleihin liittyvän käyttäjänimen itsellensä.

Opettajaopiskelijat kokivat myös pelaamisharrastuksesta olevan hyötyä luokkahuoneessa erilaisten kohtaamisten parissa. He kokivat olevansa valveutuneempia kohtaamaan pelaavan lapsen esimerkiksi kasvatuksellisissa tilanteissa, koska ymmärtävät oppilaan mahdollista arkea ja harrastusta. Omat haasteet esimerkiksi pelaamisen määrän säätelyssä koettiin helpottavan samankaltaisia ongelmia käsittelevät oppilaan kohtaamista. Lisäksi he kokivat tämän päivän koulussa pelitietämyksen helpottavat joissain tapauksissa oppilaan tai luokan motivointia. Joissain tilanteissa peleihin liittyvä motivointi luokassa varmasti toimiikin.

Tutkimuksen opiskelijat kokivat videopeleihin ja tietoteknisiin laitteisiin liittyvät taitonsa ja asenteensa olevansa positiivisemmat ja paremmat kuin muilla opettajilla. Pelikonsoleiden ja tietokoneiden käytössä tietoteknisten laitteiden käyttötaitojen koettiin kehittyneen niin, että muidenkin laitteiden käyttö onnistuu esimerkiksi opetuskäytössä helpommin. Samoin he kokivat olevansa alttiimpia käyttämään esimerkiksi oppimispelejä ja muita pelillisyyteen liittyviä opetusmateriaaleja ja -välineitä. Omat kokemukset peleistä ja pelaamisesta sekä niihin liittyvistä elementeistä koettiin kannustavat käyttämään niitä myös itse opetuksessa.

Oppimispelien ja muiden pelien käytöstä koulussa tutkimuksen luokanopettajaopiskelijoilla olikin kahdenlaisia kokemuksia. Toiset olivat kokemuksia omilta kouluajoilta, jolloin pelit olivat joko ulkoisen motiivin lähteinä käytettyjä kaupallisia viihdepelejä tai sitten huonosti toteutettuja oppimispelejä. Viihdepelejä he kokivat koulun käyttäneen joko porkkanana, jotta oppilaat

tekisivät koulutehtävänsä hyvin pelaamisen palkkion toivossa. Oppimispelit taas olivat toteutukseltaan kehoja eivätkä verrattavissa esimerkiksi kotona odottaviin omiin peleihin. Toiset kokemukset taas olivat omilta opiskelua ajoilta ja harjoitteluista, joissa he olivat tutustuneet nykyaikaisempiin oppimispeluihin. Opiskelijat kokivat esimerkiksi harjoittelussa käytetyn Ekapelin oikeasti hyvin toteutettuna ja motivoivana oppimispelinä, jossa on kunnolliset ja laajat oppimissisällöt.

Opettajuuteen, videopelien ja oppimispelien liittyen opettajaopiskelijat kokivat, ettei vielä tänäkään päivänä pelien täyttä potentiaalia opetusvälineenä nähdä kunnolla. Erityisesti he kokivat Virtual Reality ja Augmented Reality tekniikoiden tuovan tulevaisuudessa vielä lisää mahdollisuuksia pelilliseen oppimiseen ja opiskeluun teknisten laitteiden avulla. Tutkimuksen opiskelijat kokivat peleihin kohdistuvien asenteiden ja maineen etenkin opetuksessa olevan vielä tarpeettoman negatiiviset ja alhaiset. Samalla he kuitenkin kokivat tulevaisuudessa yhä enemmän yleistyvän pelaamisen ja tulevien pelaavien ikäluokkien parantavan tätä tilannetta.

6.2 Johtopäätökset ja tutkimuksen luotettavuus

Lapin yliopiston videopelien harrastavien luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten mukaan videopelien pelaamalla oppii ja kehittää koulun ja opiskelun kannalta tärkeitä tietoja ja taitoja kuten ajattelutaitoja, loogista ja systemaattista ajattelua, sosiaalisen kanssakäymisen taitoja, hienomotorisia taitoja, englannin kielen taitoa sekä kartanlukua ja suuntavaistoa. Pelaamiseen käytetty aika kasvaa iän myötä ja vaikuttaa koulu- ja opintomenestykseen negatiivisesti, etenkin korkeakoulussa. Peliharrastuksen avulla koulusta ja yliopistosta kuitenkin löytää uusia ystäviä. Videopelit ovatkin hyvä tapa viettää vapaa-aikaa rentoutumis- ja stressinlievitysmielessä ja pitää yhteyttä ystäviin, etenkin COVID-19 pandemian aikana. Opettajana pelaaminen tulee luultavasti

jatkumaan, kuitenkin pelaamiseen käytetty aika vähenee. Pelaavana opettajana ymmärtää paremmin oppilaiden vapaa-ajan ja harrastusten maailmaa ja pystyy näin helpommin kohtaamaan sekä motivoimaan oppilaita. Harrastus kuitenkin tahdotaan pitää yksityisenä asiana oppilailta. Pelaavana opettajana myös käytetään oppimisasiajeja ja pelillisyyttä opetuksessa matalammalla kynnyksellä. Videopelien täyttää potentiaali opetuksessa ei ole vielä tiedostettu, vaan niillä on vielä paljon annettavaa koulutuskentälle.

Tietenkään tämän tutkimuksen tuloksia ei voida tiivistää ja yleistää noin mustavalkoisesti. Kuten on edellä mainittu, haastateltujen opiskelijoiden kokemukset näistä aiheista ovat tosia, mutta asiayhteydet niiden ympärillä välttämättä eivät. Aineiston otanta on vain viisi henkilöä. Vaikka haastattelu teemoineen onkin aika syväluotaava aiheesta, ei näitä tuloksia silti pysty liiallisuuksiin yleistämään. Mutta jotain niistä on kuitenkin mahdollista oppia.

6.3 Tulevaisuus

Tämän tutkimuksen tuloksista on monta asiaa, joita nostaa esille tulevaisuuden alan tutkimuksia varten. Esimerkiksi videopelien vaikutukset ihmiseen ja oppimiseen yleisesti. Tutkimuksia videopeleihin liittyen on tehty jo lukuisia, mutta tämän tutkimuksen perusteella on turvallista välttää, ettei näitä tutkimuksia olla tehty loppuun ja uusille tutkimuksille löytyy vielä tilaa tutkimuskentältä. Etenkin tarkempia ja kohdistetumpia tutkimuksia erilaisten pelien vaikutuksesta, esimerkiksi ajattelutaitoihin tai hienomotoriikkaan. Kuinka eroaa videopelejä pelaavan oppilaan taidot muihin oppilaisiin? Entä kartanluku tai suuntavaisto? Tämä tutkimus on täynnä pieniä yksityiskohtia, joihin kiinnittää huomiota tulevaisuuden tutkimuksessa.

Tulevaisuudessa oppimispelejä kehittäessä olisi hyvä hyödyntää videopelaamista harrastavia opettajia. Tästä tutkimuksesta huomaa, kuinka vahvoja mielipiteitä pelaavat opettajat voivat omata pelien laadusta. Lisäksi tämän tutkimuksen tulevilla opettajilla on innokkaita, optimistisia ja jopa kunnianhimoisia näkemyksiä oppimispelien ja niihin liittyvän teknologian tulevaisuudesta.

Tutkimuksen opiskelijat kokivat olevansa valveutuneempia tietoteknisten laitteiden ja peleihin ja pelillisyyteen liittyvien opetusvälineiden ja -materiaalin käyttäjiä koulussa. Tässä tutkimuksessa tämä väite jäi kuitenkin vain heidän kokemuksiansa tasolle. Peliharrastuneisuuden vaikutusta näihin asioihin voisi tutkia koulun lisäksi myös muilla aloilla, päätyvätkö videopelaajat herkemmin esimerkiksi työpaikkojen yleisiksi tukihenkilöiksi tietoteknisissä asioissa?

Tämän tutkimuksen mukana nostin esille myös ongelman korkeakouluopiskelijoiden ajankäytöstä, etenkin pelaamisen parissa. Tutkimuksen opiskelijat toivat ilmi huolensa omasta pelaamisesta ja siihen käytetystä ajasta. Onko tämä yleinenkin ongelma pelaajien keskuudessa? Onko korkeakouluissamme paljonkin opiskelijoita, joilla ei ole voimavaroja tai osaamista hallita omaa ajankäyttöään? Tätä tulisi tutkia enemmän ja kartoittaa tämänhetkistä tilannetta myös Suomen laajuisesti.

Lähteet

Azuma, Ronald T, 1997. A Survey of Augmented Reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments* 6 (4), 355—385.

Backman, Jussi 2018. Äärellisyyden kohtaaminen: kokemuksen filosofista käsitehistoriaa. Teoksessa Jarkko Toikkanen & Ira A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press, 25—40.

Beat Games, 2018. *Beat Saber* -videopeli.

Brown, S. J., Lieberman, D. A., Gemeny, B. A., Fan, Y. C., Wilson, D. M. & Pasta, D. J 1997. Educational video game for juvenile diabetes: results of a controlled trial. *Medical Informatics* 22 (1). Geneve: International Medical Informatics Association, 77—89.

Csikszentmihalyi, Mihaly 1975. *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco: Jossey-Bass.

Egenfeldt-Nielsen, Simon, Smith, Jonas & Tosca, Susana 2013. *Understanding Video Games: The Essential Introduction*. New York: Routledge.

Entertainment Software Association 2021. *Essential Facts About the Video Game Industry*. Saatavilla *www-muodossa*: <https://www.theesa.com/wp-content/uploads/2021/08/2021-Essential-Facts-About-the-Video-Game-Industry-1.pdf>. (Luettu 9.11.2021.)

Epic Games 2017. *Fortnite*-videopeli.

Eskola, Jari 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 180—200.

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

Ferguson, Christopher J. & Garza Adolfo 2010. Call of (civic) duty: Action games and civic behavior in a large ample of youth. *Computers in Human Behavior* 27, 770—775.

Frasca, Gonzalo 2001. Videogames of the oppressed: Videogames as a means for a critical thinking and debate. Georgia: Institute of Technology.

Friman, Usva 2019. Kuka on pelaaja? Pelaajaidentiteetin monet puolet. Teoksessa Tommi Tossavainen, Aino Harvola, Ville Sohn, Heikki Marjomaa, Mikko Meriläinen, Pasi Tuominen, Helmi Korhonen & Pia Göös (toim.) *Pelikasvattajan käsikirja 2. pelikasvatus.fi*. Saatavilla *www-muodossa*: <https://pelikasvatus.fi/pelikasvattajankasikirja2.pdf>, 87—95.

Gentile, Douglas A., Anderson, Craig A., Yukawa, Shintaro, Ihori, Nobuko, Saleem, Muniba, Lim, Kam Ming, Shibuya, Akibo, Liau, Albert K., Khoo, Angeline, Bushman, Brad J., Huesmann, L. Rowell & Sakamoto, Akira 2009. The Effects of Prosocial Video Games on Prosocial Behaviors: International Evidence from Correlation, Longitudinal, and Experimental Studies. *Personality Social Psychology Bulletin* 36 (6), 752—763.

Granic, Isabella, Lobel, Adam & Engels, Rutger C. M. E. 2014. The Benefits of Playing Video Games. *American Psychologist* 68 (1), 66—78.

Halinen, Irmeli, Hotulainen, Risto, Kauppinen, Eija, Nilivaara, Päivi, Raami, Asta & Vainikainen, Mari-Pauliina 2016. *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Huizinga, Johan 1938. *Homo ludens: a study of a play-element in culture*. Kirjoittajan oma englannin kielinen käännös. 6. painos. Boston: Beacon Press.

Huotilainen, Minna 2019. *Näin aivot oppivat*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hyvärinen, Matti 2010. Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa Johanna Ruusuvoori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 90—118.

Juvonen, Tuula 2017. Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvoori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 344—355.

Järvilehto, Lauri 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kangas, Marjaana 2010a. The School of the FuTure: Theoretical and Pedagogical Approaches for Creative and Playful Learning Environments. Rovaniemi: Lapland University Press.

Kangas, Marjaana 2010b. Creative and playful learning: Learning through game and co-creation and games in a playful learning environment. *Thinking Skills and Creativity* 5 (1). Amsterdam: Elsevier, 1—15.

Koskinen, Antti, Kangas, Marjaana & Krokfors, Leena 2014. Oppimispelien tutkimus pedagogisesta näkökulmasta. Teoksessa Leena Krokfors, Marjaana Kangas & Kaisa Kopisto (toim.) Oppiminen Pelissä – Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa. Tampere: Vastapaino, 23—37.

Koskinen-Koivisto, Eerika & Marander-Eklund, Lena 2016. Pienten ja suurten kertomusten suhde henkilökohtaisen kerronnan analyysin välineenä. Teoksessa Jukka Jouhki & Tytti Steel (toim.) Etnologinen tulkinta ja analyysi. *Ethnos-toimite* 18. Helsinki: Suomen kansatieteilijöiden yhdistys Ethnos ry, 336—358.

Kowert, Rachel, Domahidi, Emese & Quandt, Thorsten 2014. The Relationship Between Online Video Game Involvement and Gaming-Related Friendships Among Emotionally Sensitive Individuals. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* 17 (7), 447—453.

Krokfors, Leena, Kangas, Marjaana, Vitikka, Erja & Mylläri, Jarkko 2011. Näkökulmia koulupedagogiikkaan. Teoksessa Riitta Smeds, Leena Krokfors, Heli Ruokamo & Aija Staffans (toim.) InnoSchool – välittävä koulu: oppimisen

verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. Espoo: Aalto-yliopiston teknillinen korkeakoulu, 51—86.

Kukkola, Jani 2018. Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa Jarkko Toikkanen & Ira A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press, 41—63.

Lenhart, Amanda, Kahne, Joseph, Middaugh, Ellen, Macgill, Alexandra Macgill, Evans, Chris & Vita, Jessica 2008. Teens, Video Games, and Civics: Teen's gaming experiences are diverse and include significant social interaction and civic engagement. Pew Internet & American Life Project. Saatavilla [www-muodossa: https://www.pewresearch.org/internet/2008/09/16/teens-video-games-and-civics/](https://www.pewresearch.org/internet/2008/09/16/teens-video-games-and-civics/). (Luettu 9.11.2021.)

Luhtala, Kaisa, Silvennoinen, Inka & Taskinen, Teresa 2011. Nuoret pelissä: Tietoa kasvattajille lasten ja nuorten digitaalisesta pelaamisesta ja rahapelaamisesta. Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos.

Metsämuuronen, Jari 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.

Mertala, Pekka & Salomaa, Saara 2019. Tietoista pelikasvatusta. Teoksessa Tommi Tossavainen, Aino Harvola, Ville Sohn, Heikki Marjomaa, Mikko Meriläinen, Pasi Tuominen, Helmi Korhonen & Pia Göös (toim.) Pelikasvattajan käsikirja 2. pelikasvatus.fi. Saatavilla [www-muodossa: https://pelikasvatus.fi/pelikasvattajankasikirja2.pdf](https://pelikasvatus.fi/pelikasvattajankasikirja2.pdf), 14—30.

Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija 2017. Digitaalisen oppimateriaalin mahdollisuudet. Teoksessa Hannu Savolainen, Risto Vilkkö & Leena Vähäkylä (toim.) Oppimisen tulevaisuus. Helsinki: Gaudeamus, 14—20.

Mojang Studios 2011. Minecraft-videopeli.

Mustonen, Terhi & Korhonen, Helmi 2019. Pelaamismotivaatiot: Miksi digitaalisia pelejä pelataan? Teoksessa Tommi Tossavainen, Aino Harvola, Ville Sohn, Heikki Marjomaa, Mikko Meriläinen, Pasi Tuominen, Helmi Korhonen & Pia Göös

(toim.) Pelikasvattajan käsikirja 2. pelikasvatus.fi. Saatavilla www-muodossa: <https://pelikasvatus.fi/pelikasvattajankasikirja2.pdf>, 4—14.

Männikkö, Niko, Ruotsalainen, Heidi & Kääriäinen, Maria 2019. Ongelmallinen digitaalinen pelaaminen: esiintyvyys ja tunnistaminen. Teoksessa Tommi Tossavainen, Aino Harvola, Ville Sohn, Heikki Marjomaa, Mikko Meriläinen, Pasi Tuominen, Helmi Korhonen & Pia Göös (toim.) Pelikasvattajan käsikirja 2. pelikasvatus.fi. Saatavilla www-muodossa: <https://pelikasvatus.fi/pelikasvattajankasikirja2.pdf>, 115—123.

Mäntyranta, Taina & Kaila, Minna 2008. Fokusryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä lääketieteessä. *Duodemic* 124 (13), 1507—1513. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim.

Newman, James A. 2013. *Videogames*. New York: Routledge.

Niantic, 2016. *Pokémon GO* -mobiilipeli.

Parekh, Ranna 2018. Internet Gaming. The American Psychiatric Association. Saatavilla www-muodossa: <https://www.who.int/news-room/q-a-detail/addictive-behaviours-gaming-disorder>. (Luettu 21.10.2021.)

Patton, Michael Quinn 1990. *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Perry, Deborah L. 2012. *What Makes Learning Fun?: Principles for the Design of Intrinsically Motivating Museum Exhibits*. Lanham: AltaMira Press.

Prensky, Marc 2006. "Don't bother me Mom, I', learning!": how computer and video games are preparing your kids for twenty-first century success and how you can help! Saint Paul: Paragon House.

Puusa, Anu & Julkunen, Saara 2020. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 181—193.

Red Octane 2014. *Guitar Hero* -videopelisarja.

Sherman, William R. & Craig, Alan B. 2003. *Understanding Virtual Reality: Interface, Application, and Design*. San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers.

Tilastokeskus, 2017. Digitaalisten pelien pelaaminen nelinkertaistunut 25 vuodessa. Saatavilla [www-muodossa:](https://www.stat.fi/til/vpa/2017/02/vpa_2017_02_2019-01-31_kat_001_fi.html)

https://www.stat.fi/til/vpa/2017/02/vpa_2017_02_2019-01-31_kat_001_fi.html.

(Luettu 9.11.2021.)

Tökkäri, Virpi 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Jarkko Toikkanen & Ira A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press, 64—84.

Valtonen, Anu 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa Johanna Ruusuvoori & Liisa Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Vartiainen, Jenni 2018. Mistä syntyy tuulen voima? Tiedekasvatusta ihmetellen ja leikkien. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vasalampi, Kati 2017. Itsemääräämisteoria. Teoksessa Katariina Salmela-Aro & Jari-Erik Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa – motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 42—53.

Vesterinen, Olli & Mylläri, Jarkko 2014. Peleistä pelillisyyteen. Teoksessa Leena Krokfors, Marjaana Kangas & Kaisa Kopisto (toim.) *Oppiminen Pelissä – Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa*. Tampere: Vastapaino, 55—66.

Vygotski, Lev S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

WHO 2018. Addictive behaviours: Gaming disorder. Saatavilla [www-muodossa:](https://www.who.int/news-room/q-a-detail/addictive-behaviours-gaming-disorder)

<https://www.who.int/news-room/q-a-detail/addictive-behaviours-gaming-disorder>. (Luettu 21.10.2021.)

Liitteet

Liite1. Tutkimuksen haastattelun haastattelukaavio.

Alussa haastateltavan oikeudet:

- oikeus anonymiteettiin: haastattelut ja litteroinnit vain minun ja ohjaajan korville ja silmille
- haastattelun voi keskeyttää koska haluaa
- oikeus evätä lupa käyttää haastattelumateriaalia
- oikeus kieltää käyttämästä jotain sanomaansa
- oikeus saada tahtoessaan tietää tutkielman valmistumisesta ja se itselleen luettavaksi

Videopelit ja koulunkäynti:

- mitä vaikutuksia?
 - o positiivisia, negatiivisia?
 - o ajankäyttö?
- opitteko peleistä kotona tai koulussa?
 - o vaikuttivatko ne koulunkäyntiin?
 - o pelasitteko pelejä koulussa?

Videopelit ja opettajuuden kehittyminen?

- miten vaikuttanut opintojen aikana?
- harjoittelut, sijaistukset yms. kokemukset?
- miten kuvittelette tulevaisuuden?