

**Sosiaalinen kompetenssi yksin videopelejä pelaavilla
kuudesluokkalaisilla**
Maria-Helena Huovinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2023
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Huovinen, Maria-Helena. 2023. Sosiaalinen kompetenssi yksin videopelejä pelaavilla kuudesluokkalaisilla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 63 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa yksin videopelejä pelaavien nuorten pelaamisen aktiivisuutta sekä sen yhteyttä heidän sosiaalisen kompetenssin eri taitoihin. Pelaamisen aktiivisuudeltaan eroavia ryhmiä verrattiin toisiinsa sosiaalisen kompetenssin alle sijoittuvien sosiaalisten taitojen ulottuvuuksilla. Tutkimuksen aineistona käytettiin Alkuportaati -seurantatutkimuksessa kerättyä oppilaiden median käyttö -kyselyitä sekä sosiaalisten taitojen osalta SDQ -vahvuudet ja vaikeudet -kyselyä (n = 1824).

Oppilaiden heikkouksia ja vahvuuksia eri sosiaalisten taitojen ulottuvuuksilla tarkasteltiin Kruskal-Wallis -testillä. Pelaamisen eri aktiivisuusryhmien sosiaalisia taitoja vertailtiin Mann-Whitney U-testillä.

Tutkimus osoitti, että pelaamisen aktiivisuudella on yhteys kuudesluokkalaisten sosiaaliseen kompetenssiin. Käytösongelmien ja vertaissuhteiden ongelmien osalta parhaiten pärjäsivät vähän pelaavat ja eniten ongelmia oli paljon pelaavilla. Prososiaalisuus oli vahvin vähän pelaavilla ja heikoin paljon pelaavilla. Pelaamisen aktiivisuus ei kuitenkaan ollut yhteydessä tunne-elämän ongelmiin tai tarkkaavaisuuden ongelmiin eli paljon pelaavat suoriutuivat näillä osa-alueilla yhtä hyvin kuin vähän pelaavat.

Tutkimuksen tulosten mukaan sosiaalisten taitojen kartoittaminen antaa merkityksellistä tietoa videopelien yksinpelaamisen mahdollisista haitoista ja voi auttaa tunnistamaan erityisiä sosiaalisten taitojen osa-alueita, joilla on yhteyksiä runsaaseen pelaamiseen.

Asiasanat: videopelit, sosiaalinen kompetenssi, sosiaaliset taidot, kuudesluokkalaiset, SDQ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	SOSIAALISET TAIDOT SOSIAALISEN KOMPETENSSIN OSANA	7
	2.1 Sosiaalinen kompetenssi	7
	2.2 Sosiaalisten taitojen rakentuminen.....	12
	2.3 Vahvuudet ja vaikeudet sosiaalisissa taidoissa	13
3	DIGITAALISET PELIT	23
	3.1 Digitaalisten pelien pelaaminen ja niiden vaikutukset	23
	3.2 Sosiaalinen kompetenssi videopeleissä	25
	3.2.1 Sosiaaliset suhteet videopeleissä.....	25
	3.2.2 Käytösongelmat, prososiaalisuus ja videopelit.....	28
	3.2.3 Tarkkaavaisuuden ongelmat, tunne-elämän ongelmat ja videopelit.....	33
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	35
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	36
	5.1 Aineisto ja tutkittavat	36
	5.2 Menetelmät ja mittarit	37
	5.3 Aineiston analyysi	38
	5.4 Luotettavuus.....	38
6	TULOKSET	40
	6.1 Pelaamisen aktiivisuuden yhteys sosiaalisiin taitoihin.....	40
7	POHDINTA	43
	7.1 Vahvuudet ja rajoitteet.....	47
8	LÄHTEET	49

1 JOHDANTO

Sosiaaliset taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja videopelit ovat uudempana formaattina eräs näitä sosiaalisten taitojen oppimisen ympäristöjä (Halbrook, Aisling, O'Donnell & Msetfi, 2019; Kauppila, 2006). Teknologialla on yksilön elämään monenlaisia psykologisia ja sosio-emotionaalisia vaikutuksia, jotka saattavat herättää innostusta, ahdistusta tai helpotusta (Tettegah & Huang, 2016). Tunteiden ja vuorovaikutuksen tutkiminen digitaalisten pelien näkökulmasta on kuitenkin tutkimusalana melko uusi, ja vielä tiedetään vähän digitaalisen median kautta tarjoutuvista sosiaalisista taidoista tai kuinka pinnallisia tai syvällisiä niiden vaikutukset ovat.

Pelit ovat iso osa lasten ja nuorten elämää (Ermi, Heliö & Mäyrä, 2004). On arvioitu, että lasten ja nuorten median käyttö on laajenemassa, ei vain ajallisesti, vaan myös laitteiden ja sisältöjen näkökulmasta (Merikivi, Myllyniemi & Salasuo, 2016). Eri laitteet integroituvat toisiinsa, minkä vuoksi aika ei jakaudu monen välineen kesken, vaan ”vahvasti verkottunut viestintäympäristö läpäisee koko elämys- ja kokemusmaailman” (Merikivi ym., 2016). Internetin myötä pelaaminen muiden kanssa on helpottunut, sillä videopelaamisen sosiaalinen ulottuvuus ei ole enää sidoksissa siihen paikkaan missä pelejä pelataan, eivätkä pelikaverit – ystävät, sisarukset, vanhemmat – ole enää välttämättä pelaamassa samassa tilassa. Lapsista ja nuorista on puhuttu diginatiiveina sekä taitavina netin, älypuhelimien ja digitaalisten pelien käyttäjinä. Melko vähän tiedetään kuitenkin heidän medialukutaidon osaamisestaan ja siitä, missä määrin lapset ymmärtävät esimerkiksi sosiaalisen median vaikutuksia ja netistä löytyvän tiedon todenperäisyyden ongelmia (Merikivi ym., 2016).

Videopelit ovat kasvattaneet osuuttaan taloudessa valtavasti viimeisten 20 vuoden ajan, ja on arvioitu, että videopeliteollisuus olisi kasvanut covid-19 epidemian aikana suuremmaksi teollisuudeksi kuin globaali elokuvatalous ja pohjoisamerikkalainen urheilu yhteensä (Witkowski, 2020). Digitaalisten pelien pelaamista ei mielletä niinkään harrastukseksi, vaan enemmänkin vapaa-ajan vietoiksi (Merikivi ym., 2016). Videopelejä pelataan enemmänkin viihtyvyyden ja

hauskuuden kannalta, kuin tavoitteiden saavuttamiseksi tai pakkomielteisesti (Carras ym., 2017; Lafrenière, Vallerand, Donahue & Lavigne, 2009). Koska videopelit ovat olleet niin suosittuja nuorten keskuudessa, niiden vaikutuksista on myös oltu kiinnostuneita (Saleem, Anderson & Gentile, 2012). Videopelien mahdolliset kielteiset vaikutukset ovat huolestuttaneet niin mediassa kuin ammattilaisten keskusteluissa jo pidempään.

Vaikka videopelit ovat olleet keskuudessamme jo pitkään, tutkimusta niistä on alettu tekemään enemmän vasta viime vuosikymmenen aikana (Halbrook ym., 2019). Tutkimusta videopelien yhteyksistä sosiaaliseen kompetenssiin löytyy maltillisesti. Koska videopelit ovat nykyään viihdykkeenä monelle, kiinnostus on herännyt videopelien vaikutuksesta hyvinvointiin, etenkin niiden mahdollisista kielteisistä yhteyksistä esimerkiksi aggressiivisuuteen, masennukseen tai ahdistuneisuuteen, fyysiseen kuntoon sekä riippuvuuksiin (Halbrook ym., 2019). Pitkäaikaisia vaikutuksia ei ole päästy vielä kunnolla tutkimaan (Saleem ym., 2012).

Sosiaalisten taitojen alueella on keskitytty enemmänkin videopelien negatiivisiin vaikutuksiin. Tutkimuskenttää on hallinnut pitkän aikaa tutkimukset videopelien yhteydestä aggressiivisuuteen ja esimerkiksi videopelien prososiaalisia vaikutuksia on tutkittu vähemmän (Saleem ym., 2012). Nykyään kuitenkin on lisääntynyt myös videopelien myönteisten puolien tutkiminen (Granic, Lobel, & Engels, 2014; Halbrook ym., 2019; Greitemeyer & Mügge, 2014). On todennettu, että prososiaaliset elementit videopeleissä vahvistavat ja kasvattavat auttavaista käytöstä ja vähentävät satuttavaa käytöstä (Saleem ym., 2012).

Aineistona tässä tutkielmassa on käytetty Alkuportaattien seuranta tutkimuksen kuudesluokkalaisille oppilaille esitettyä mediankäyttökyselyä, jossa pyydettiin vastaajia arvioimaan muun muassa videopelien käyttötottumuksiaan ja sosiaalisen kompetenssin ja erityisesti sosiaalisten taitojen osalta Vahvuudet ja vaikeudet -kyselyä (SDQ, Strengths and Difficulties Questionnaire; Goodman, 1997). Vaikeuksia ilmentävät SDQ-kyselyssä tunne-elämän ongelmat, käytösongelmat, tarkkaavaisuuden ongelmat ja ongelmat kaverisuhteissa, sekä vahvuuksia ilmentää prososiaalisuus.

2 SOSIAALISET TAIDOT SOSIAALISEN KOMPETENSSIN OSANA

2.1 Sosiaalinen kompetenssi

Sosiaalisuus on halukkuutta hakeutua muiden seuraan yksin oleminen sijaan ja sosiaalisuuden tai seurallisuuden voidaan katsoa olevan temperamenttipiirteen kaltainen ominaisuus, joka auttaa lasta kiinnostumaan asioista, ottamaan kontaktia muihin ihmisiin ja näyttäytymään muiden ihmisen silmissä luontevalta (Keltinkangas-Järvinen, 2011). Sosiaalinen kompetenssi ja sosiaaliset taidot puolestaan ovat kyvykkyyttä toimia vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Kauppila, 2006), ja ne kehittyvät ympäristön vaikutuksen ja opettamisen kautta. Sosiaalinen kompetenssi määritellään yksilön kyvykkyydeksi saavuttaa omia päämääriään ja tavoitteitaan niin, että myönteiset vuorovaikutussuhteet muihin samalla säilyvät (Waters & Sroufe, 1983). Sosiaalinen kompetenssi viittaa sosiaalisen käyttäytymisen ja taitojen kokonaisuuteen, jonka varassa yksilö adaptoituu erilaisiin tilanteisiin ja ympäristöihin ja pystyy saavuttamaan yksilöllisiä tavoitteita ja tarpeita sekä ymmärtämään muiden kokemuksia ja ajatuksia niin ryhmässä kuin kahden kesken (Rubin, Bukowski & Parker, 2007). On kuitenkin todettu, että sosiaalisen kompetenssin tarkka määrittely ja arviointi on hankalaa (Zigler & Trickett, 1978). Sosiaalisen kompetenssin nähdään olevan yläkäsite, jonka alle kuuluviksi sisällytetään sosiaaliset taidot (Junntila, 2010; Salmivalli, 2006) sekä tunteiden säätelyyn, tunnistamiseen ja käyttäytymiseen liittyvät sosiokognitiiviset taidot. Esimerkiksi prososiaalinen toiminta on osa sosiaalista kompetenssia (Ladd, Kochenderfer-Ladd, Visconti & Ettekal, 2014) Laajimmillaan sosiaalisen kompetenssin osa-alueiksi katsotaan sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, häiritsevän käyttäytymisen puuttuminen sekä hyvät sosiaaliset suhteet (Poikkeus, 1998; Salmivalli, 2006). Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä sosiaalinen kompetenssi yläkäsitteenä viittaamaan suotuisia tuloksia kuten tyydyttäviä sosiaalisia suhteita tuottavaan laaja-alaisesti arvioitavaan kyvykkyy-

teen, ja käsitettä sosiaaliset taidot viittaamaan myönteiseen konkreettiseen toimintaan vuorovaikutussuhteissa kuten ystävälliseen, empaattiseen, toisia huomioon ottavaan käyttäytymiseen ja taitavaan kommunikointiin ja kielteisen käyttäytymisen ehkäisemiseen.

Sosiaalisen kompetenssin arviointi tapahtuu usein välittömästi sosiaalisessa tilanteessa (Vilkuna, 1998). Taitavasti käyttäytyvät kiinnittävät tilanteissa huomiota sosiaalisiin vihjeisiin. Sosiaalinen taitavuus on usein arvosidonnaista toimintaa, sillä yhteisössä usein arvostetaan tiettyjä ominaisuuksia toisia enemmän. Keltinkangas-Järvisen (2011) mukaan sosiaaliset taidot ovat tiukasti yhteydessä kulttuuriin ja eri kulttuurien sosiaalisiin normeihin ja aikaan. Esimerkiksi nykyään sosiaalista taitavuutta on verkostoituminen ja hyödyllisten ihmisten löytäminen työelämässä nousemiseen. Ladd kollegoineen (2014) erottelee sosiaalisen kompetenssin kolmeen kategoriaan käyttäytymisen kompetenssin (competent) ja kompetenssin puutteen (incompetent) mukaan. Nämä kolme kategoriaa ovat prososiaalisuus, antisosiaalisuus sekä asosiaalisuus. Näistä vain prososiaalisuus, kuten ystävällinen, auttavainen ja yhteistoiminnallinen käytös, tukee sosiaalista kompetenssia rakentamalla myönteisiä vuorovaikutussuhteita. Antisosiaalisuus voidaan nähdä esimerkiksi aggressiivisena käytöksenä ja asosiaalisuus on esimerkiksi yksin leikkimistä tai muiden vierestä seuraamista. Laddin ja kollegoiden (2014) mukaan prososiaalisuus on yksi tärkeimmistä sosiaalisen kompetenssin ilmentymistä, ellei jopa tärkein.

Junttila (2010) jakaa sosiaalisen kompetenssin kahteen pääulottuvuuteen: prososiaaliseen sekä antisosiaaliseen käytökseen, joista prososiaalisuuteen sisältyy yhteistyötaidot, empaattisuus, ja antisosiaaliseen käytökseen impulsiivisuus ja häiritsevyys. Empaattisuus on pystyvyyttä tunnistaa muiden tunteita ja myös muiden reaktioita omiin tunteisiin. Yhteistyötaidot viittaavat lapsen kykyyn toimia toisten kanssa saavuttaen toivottuja päämääriä, ja sitä voidaan myös hyödyntää manipulatiivisesti ilman empatiaa. Impulsiivisuus antisosiaalisena käytöksenä sisältää ennakoimattomuutta ja impulsiivisen lapsen on vaikea kontrolloida omia tunteitaan ja käytöstään. Häiritsevyys viittaa taas lapsen tahalliseen toimintaan, jonka tavoitteena on ärsyttää muita.

Junttilan (2010) mukaan sosiaalinen kompetenssi tuo ymmärrystä sosiaaliin tilanteisiin. Sen avulla yksilö pystyy toimimaan tilanteissa niin, ettei loukkaa muita, mutta saavuttaa kuitenkin sosiaalisia tavoitteita. Sosiaaliseen kompetenssiin sisältyviä sosiaalisia taitoja ovat muun muassa aloitteiden tekeminen, ja muiden tekemiin aloitteisiin vastaaminen sekä tunteiden ilmaiseminen soveliaasti. Keltinkangas-Järvinen (2011) toteaa sosiaalisesti taitavien lasten olevan luotettavia, avuliaita, velvollisuuden tuntoisia ja lojaaleja. He eivät loukkaa toisia, eivät aseta itseään muiden edelle ja ratkaisevat sosiaaliset ongelmat ilman uusia kahnauksia muiden kanssa. Sosiaalinen taitavuus määrittää, kuinka nopeasti ihminen pystyy luomaan keskusteluyhteyden toiseen ja kuinka luontevaa se on (Keltinkangas-Järvinen, 2011). Sosiaalisesti taitavat lapset pystyvät luomaan ystävyysuhteita, pääsevät osallistumaan aktiviteetteihin vertaisten kanssa ja tulevat helpommin osaksi ryhmää (Ladd ym., 2014). Sosiaalinen kompetenssi vaikuttaa myös lapsen hyvinvointiin. sillä lapsi, jolla on puutteita sosiaalisissa taidoissa, jätetään helpommin porukan ulkopuolelle. Yksinäisyys ja sosiaalinen ahdistuneisuus heikentävä oppimista (Junttila, 2010). Sosiaalisen kompetenssin puutteet näkyvät esimerkiksi niin, ettei lapsi pysty muodostamaan ystävyysuhteita tai ylläpitämään tukirakenteita vertaisiin (Ladd ym., 2014).

Tutkimuskirjallisuudessa on vahvasti yhteinen näkemys siitä, että keskeisenä osana sosiaalisia taitoja ja sosiaalista kompetenssia on sosiaalisten suhteiden muodostaminen, niiden kehittäminen sekä ylläpito (Riggio, Throckmorton & DePaola, 1990). Informaation vastaanotto ja viestintä on ajateltu olevan yleisesti sosiaalisten taitojen perusta. Tämä tarkoittaa kykyä antaa ja saada informaatiota, ilmaista ja vaihtaa mielipiteitä ja tunteita muiden kanssa (Lieberman, 1982). Liebermanin (1982) mukaan sosiaaliset taidot voidaan tavoitteiden mukaan instrumentaalisiin ja sosioemotionaalisiin. Sosiaalisten taitojen avulla yksilö voi yrittää saavuttaa instrumentaalista informaatiota ja konkreettista hyötyä, esimerkiksi ostaessaan ruokaa kaupasta tai kysyessään reittiä bussipysäkille. Yksilö voi käyttää sosiaalisia taitojaan myös tyydyttääkseen sosio-emotionaalisia tarpeitaan. Näitä ovat esimerkiksi kokemusten ja tunteiden jakaminen ystävien tai perheen kanssa, ystävän halaaminen, hymyileminen tai kuulumisien kysyminen.

Sosiaaliset taidot ymmärretään kommunikaatioon ja sanattomaan viestintään liittyvinä rakenteina koskien varsinkin tunnetilojen lähettämistä ja vastaanottamista. Riggio (1986) erittelee sosiaalisten taitojen kuusi perustaitoa. Neljä ensimmäistä taitoa liittyy kommunikaation lähettämiseen ja vastaanottamiseen, sekä kaksi viimeistä näiden kontrolliin. Emotionaalinen ilmaisu (expressivity) tarkoittaa kaikkea sanatonta lähettämistä, ja parhaimmillaan se on tarkkaa ja spontaania. Tunteiden lisäksi siihen kuuluu lisäksi vaikuttavuuden, asenteiden ja statuksen ilmaiseminen. Korkean emotionaalisen ilmaisun omaavat vaikuttavat usein energisiltä ja ovat tunnelatautuneita, mutta saattavat olla heikompia emotionaalisisessa kontrollissa. Emotionaalinen herkkyys (sensitivity), on ymmärrystä toisten tunteista, uskomuksista, asenteista sekä statuksesta. Ihmiset, joilla tämä taito on korkea, tulkitsevat tunnepohjaista kommunikaatiota nopeasti ja tehokkaasti, ja he myös kokevat muiden lähettämät tunteet voimakkaina.

Sosiaalinen ilmaisu (expressivity) käsittää sanallisen viestinnän ja sujuvuuden sekä kyvyn liittyä vuorovaikutukseen ja aloittaa keskusteluja. Sosiaalisesti vahvat ilmaisutaidot omaavat vaikuttavat usein ulospäinsuuntautuneilta ja seuralisilta, mutta eivät välttämättä ole taitavia vuorovaikutuksen seurausten monitoroijia. Sosiaalinen herkkyys (sensitivity) on taas kykyä ymmärtää sanallista viestintää ja olla tietoinen sekä ottaa huomioon sosiaalisia normeja. Korkea kyvykyys sosiaalisessa herkkyydessä saattaa ilmetä itsensä ja muiden käyttäytymisen ylianalysoimisena, joka voi johtaa sosiaaliseen ahdistuneisuuteen ja jopa vaikuttaa henkilön pystyvyyteen osallistua vuorovaikutukseen.

Näiden neljän yllä kuvatun kommunikaation välittämiseen liittyvän taidon lisäksi Riggio (1986) erittelee vielä kaksi kommunikaation hallinnasta vastaavaa taitoa, emotionaalisen kontrollin (emotional control) sekä sosiaalisen kontrollin (social control). Emotionaalinen kontrolli on taitoa hallita ja säädellä tunteita kommunikaatiossa ja sanattomassa viestinnässä. Lapset, joilla on korkea emotionaalinen kontrolli, pystyvät näyttämään tunteita oikeina hetkinä, näyttämään ja naamioimaan muilla tunteilla koettua tunneskaalaa esimerkiksi hymyilemään surun hetkellä. Sosiaalinen kontrolli tarkoittaa yleisesti taitoa oman itsensä esiin tuomiseen sekä sanallisen viestinnän säätelyyn. Vahvan sosiaalisen kontrollin

omaavat ovat itsevarmoja, osaavat joustaa sosiaalisissa tilanteissa ja heille on helppoa eläytyä rooleihin.

Sosiaalisten taitojen rinnalla puhutaan myös sosioemotionaalisisista taidoista, ja näitä termejä käytetään tutkimuksessa toisinaan myös toistensa synonyymeina. Bornstein kollegoineen sisällyttää sosioemotionaalisten taitojen piiriin ainakin seuraavat osa-alueet: tunnetaidot ja tunteiden säätely, elämänhallintataidot, autonomian ja luottamuksen kehittyminen, läheisten suhteiden luominen ja niiden säilyttäminen, positiivisen näkemyksen kehittyminen itsestä, johon kuuluu mm. identiteetti ja itsetunto, sekä prososiaalisuus ja empatia (Bornstein, Davidson, Keyes & Moore, 2003). Varsinkin tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn taidot ovat sosioemotionaalisen hyvinvoinnin kannalta tärkeitä (Pollard & Davidson, 2001). Samoin vertaissuhteiden luominen sekä niiden ylläpitäminen edistää sosiaalista hyvinvointia.

Pollardin ja Davidsonin (2001) mukaan sosioemotionaalisten taitojen jokainen osa-alue on vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Esimerkiksi kaverisuhteiden luomisessa ja säilyttämisessä kehittyneempi kyky säädellä omia tunteitaan auttaa lasta saavuttamaan tavoitteensa helpommin. Normaalisti lapsella kriittisin aika sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen on 3-6-ikävuosien välillä (Bierman & Motamedi, 2015). Kiintymyssuhteet ovat erittäin tärkeitä myöhemmälle sosio-emotionaaliselle kehitykselle (Bornstein ym., 2003). Myös koululla on tärkeä rooli sosioemotionaalisten taitojen kehittäjänä (Kuusela & Lintunen, 2010). Koulussa korostuu etenkin sinnikäs harjoittelu taidossa kuunnella toisia.

Empatia ajatellaan osaksi sosio-emotionaalisia taitoja (Keltinkangas-Järvinen, 2011). Empatia on kyky asettua toisen asemaan ja tuntea toista kohtaan myötätuntoa. Tämänkaltaisessa herkkyydessä toisen tunteille on ihmisillä synnynäisiä eroja. Riggion ja kollegoiden (1989) mukaan empaattisuus voidaan jakaa emotionaaliseen sekä kognitiiviseen empaattisuuteen. Empaattinen ihminen ottaa huomioon toisen ihmisen emotionaalisen tilan ja ilmaisee omia tunteitaan peilaten kohteen tunteita kontrolloidusti. Hän on myös tietoinen tilanteen sosiaalista normeista. Tutkimusten mukaan naiset vaikuttavat olevan miehiä empaattisempia sekä sanattoman viestinnän alueella vahvempia ilmaisten ja tunnistaen

emootioita helpommin (Toussaint & Webb, 2005; Schulte-Rüther, Markowitsch, Shah, Fink & Piefke, 2008). Nikolayevin, Clarkin ja Reichin (2016) mukaan hyvät sosioemotionaaliset taidot hyödyttävät esimerkiksi henkistä ja fyysistä terveyttä, elämän tyydyttävyyttä, kuten myös akateemisia saavutuksia tai työllistymistä.

2.2 Sosiaalisten taitojen rakentuminen

Sosiaalisten taitojen kehittäminen on yksi tärkeimmistä taidoista lapsilla (Rubin, Hastings, Chen, Stewart & McNichol, 1998). Sosiaaliset taidot vaikuttavat toisiinsa ja jos positiivista kehitystä tapahtuu yhdellä alueella, vaikuttaa se positiivisesti myös muihin (Riggio, 1986). Suotuisten toimintatapojen oppiminen tapahtuu usein onnistumisen ja epäonnistumisen kautta konkreettisissa vuorovaikutustilanteissa (Junttila, 2010). Vuorovaikutus on avain sosiaalisen tiedon siirtymiseen (Rannikko, 2008).

Salmivalli (2006) erittelee kirjassaan eri näkemyksiä, joiden mukaan lapset sosiaalistuvat joko vanhempien toimesta, vertaisten toimesta, tai näiden kummankin yhteisvaikutuksesta. Näistä joissakin korostuu suhde vanhempiin ja ensisijaiseen hoitajaan perustana sisäiselle mallille myöhempään vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa, joissakin nähdään, että vanhemmat sekä vertaiset kummatkin ovat merkityksellisiä socialisaatioprosessissa mutta heillä on erilaiset tehtävät lapsen elämässä tai että vanhemmat ja vertaiset vaikuttavat vastavuoroisesti toisiinsa. Lisäksi on tärkeää ottaa huomioon myös periytyvät ominaisuudet lapsen sosiaalisten taitojen kehityksessä.

Niin vanhemmat kuin sisaruksetkin vaikuttavat merkittävästi lapsen socialisaatioprosessiin ja sosiaalisten taitojen kehitykseen. (Parke ym., 2005; Salmivalli, 2006; Rannikko, 2008), mutta myös kodin ulkopuoliset vertaissuhteet ovat tärkeitä sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittäjiä (Ladd ym., 2014; Rubin ym., 2007. Joskus jälkimmäisten ajatellaan olevan jopa merkittävämmässä asemassa kuin perheen antama tuki (Pulkkinen, 2002). Jo taaperoikäiset oppivat taidon koordinoida käyttäytymistään samanlaiseksi kuin leikitoverilla, matkia ka-

verin toimintaa ja ymmärtää että itseään matkitaan. Taaperot kykenevät vasta-
vuoroisuuteen, johon kuuluu kaverin observoiminen ja hänelle vastaaminen.
(Rubin ym., 2007) Toisaalta taaperoiden vuorovaikutukseen kuuluvat aika ajoin
toistuvat konfliktit (Hay & Ross, 1982, Rubin ym., 1998)

Pulkkinen (2002) toteaa, että vertaisilta saatu apu sosiaalisten taitojen kehi-
tykseen ei pysty korvaamaan aikuisten antamaan ohjausta. Suhde vanhempiin
on yleensä pysyvä, mikä tuo mukanaan luottamusta sekä vahvempaa emotio-
naalista tukea. Vertaissuhteet saattavat taas vaihtua nopeastikin uusiin. Tämän
takia sosiaalisten taitojen kehityksen kannalta vertaissuhteita sekä aikuisten
kanssa luotuja suhteita tulisi olla lapsen elämässä sopivassa suhteessa (Hartup,
2009). Vaikka sosiaalinen alkupääoma yleensä saadaan kotoa, iän myötä perheen
merkitys vähenee (Pulkkinen, 2002). Jos perheessä annettava sosiaalinen pääoma
on vähäistä, lapsi joutuu itse etsimään sitä lisää muulta. Lapsen oma päättely-
kyky ei välttämättä riitä erottelemaan hyviä ja huonoja sosiaalisia malleja, jolloin
hän on altis huonoille vaikutteille, jotka eivät edistä toivottua kehitystä.

Lapsi oppii varhain toimintamalleja ja toisen asemaan asettumista lähisuh-
teistaan, ja pääsee myöhemmin harjoittelemaan ja soveltamaan oppimaansa esi-
merkiksi leikin avulla (Siiskonen, Aro, Ahonen, & Ketonen, 2004). Vanhempien
kanssa juttelu ja tilanteiden ja tunteiden läpikäynti sekä palautteen saaminen aut-
tavat tehokkaan ja suotuisan vuorovaikutuksen oppimisessa. Tärkeää on sanallisen
vuorovaikutus, mutta myös sanattomalla vuorovaikutuksella, kuten eleillä,
ilmeillä ja äänensävyillä, on vahva merkityksensä (Kauppila, 2006).

2.3 Vahvuudet ja vaikeudet sosiaalisissa taidoissa

Sosiaalista taitavuutta kuvastaa se, että yksilö saavuttaa myönteisiä tuloksia so-
siaalisissa tilanteissa. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi halutun toiminnan jatku-
mista tai ystävyysuhteiden syntymistä (Salmivalli, 2006). Sosiaalisten taitojen
puute herättää enemmän huomiota kuin se, että on sosiaalisesti taitava. (Keltin-
kangas-Järvinen, 2011). Greene ja Burleson (2003) viittaavat kirjassaan Liberman-

nin, DeRisin ja Mueserin (1989) teoriaan, jonka mukaan sosiaalisten taitojen heikkoudet voivat johtua riittämättömästä sosiaalisten taitojen opetuksesta ja hyvien mallien puutteesta. Lisäksi puutteet sosiaalisissa taidoissa voivat selittyä psykologisilla ongelmilla, jotka estävät sosiaalisten taitojen kehittymisen. Myös stressitekijät sekä traumaattiset kokemukset voivat vaikeuttaa sosiaalisten taitojen omaksumista (Greene & Burleson, 2003, 137.) Lisäksi sosiaalisten taitojen oppimista voivat vaikeuttaa kielellisen kehityksen haasteet (Siiskonen ym., 2004). Sosiaalisten taitojen heikkoudet ovat yhteydessä esimerkiksi itsehallinnan vähäisyyteen sekä negatiiviseen emotionaalisuuteen (Pulkkinen, 2002). Sosiaaliset taidot korreloivat positiivisesti itsetunnon kanssa ja kielteisesti sosiaalisten tilanteiden pelon ja yksinäisyyden kanssa (Riggio ym., 1990).

Tässä tutkimuksessa käytetty SDQ-kysely (Strengths and Difficulties Questionnaire; Goodman, 1997) jaottelee sosiaaliset taidot vahvuuksiin ja vaikeuksiin. Sosiaalisten taitojen vahvuuksia edustaa prososiaalisuus, ja heikkouksia sosiaalisissa taidoissa ilmentävät tunne-elämän ongelmat, käytösongelmat, tarkkaavaisuuden ongelmat sekä kaverisuhteiden ongelmat. Näistä tunne-elämän ja kaverisuhteiden ongelmat nähdään sisäänpäinkääntyneinä vaikeuksina, ja käytösongelmat sekä tarkkaavaisuuden pulmat ulospäinsuuntautuvina vaikeuksina (Goodman, Lamping & Ploubidis, 2010). Nämä osa-alueet eivät ole irrallisia, vaan yhteydessä toisiinsa. Tunteiden säätelyn strategiat esimerkiksi vaikuttavat sosiaaliseen käyttäytymiseen ja sosiaalisten suhteiden syntymiseen (Thompson, 1994). Alla kuvataan kutakin SDQ-kyselyn viittä osa-aluetta erikseen.

Prososiaalisuus. Prososiaalisuus on yksi tärkeimmistä sosiaalisen kompetenssin ilmentymistä, ellei jopa tärkein (Eisenberg, 2003; Ladd ym., 2014). Se on itsestä lähtevää halua käyttäytyä muita hyödyttävällä tavalla riippumatta toiminnan tavoitteista (Eisenberg, 2003). Prososiaalisessa käytöksessä toiminta ohjautuu enemmänkin sisäisen motivaation, esimerkiksi toisista välittämisen, empatian tai omien arvojen kautta, kuin ulkoisten vaikuttajien toimesta, kuten muiden odotuksista, sosiaalisten palkkioista tai rangaistuksen uhkasta. Tällaista toimintaa on esimerkiksi toisten auttaminen ja heistä huolehtiminen, omien tavaroiden jakaminen, yhteistyökykyisyys, ystävällisyys, huomaavaisuus, muiden

tunteiden huomioon ottaminen ja lohduttaminen (Goodman ym., 2010; Graziano & Eisenberg, 1997). Termiä prososiaalisuus on käytetty yhdysvaltaisessa kirjallisuudessa yleisemminkin viitaten kaikkeen sellaiseen sosiaaliseen käytökseen, jolla on myönteiset seuraukset. Myös empatian ja sympatian käsitteet liitetään usein prososiaalisuuteen (Eisenberg, 2003).

Prososiaalinen käyttäytyminen, kuten jakaminen, yhteistyökyky, auttaminen ja kommunikointi tuovat järjestystä ja harmoniaa sosiaalisiin ryhmiin. Prososiaalisesti käyttäytyvät lapset kunnioittavat muita, tukevat vertaisiaan niin emotionaalisesti kuin instrumentaalisesti ja luovat ihmissuhteita (Ladd ym., 2014). Prososiaalisuus tukee sosiaalisen kompetenssin positiivista kehitystä ja kannustaa positiiviseen kanssakäymiseen sekä muista välittämiseen ja empatiaan (Eisenberg, 2003). Prososiaaliseen käytökseen on yhdistetty positiivisempi tunneilmaisu. Muut näkevät prososiaalisesti taitavilla vähemmän häiriökäyttäytymistä (Murphy, Shepard, Eisenberg, Fabes & Guthrie, 1999). Prososiaalisesti taitavasti käyttäytyvät ovat halutumpia kavereita ja suositumpia kaveripiirissä (Wentzel & McNamara, 1999).

Prososiaalisuutta voidaan jaotella sen mukaan, mikä motivoi toimintaa. Motivaatio voi olla altruistista eli puhtaasti epäitsekkästä toimintaa, jolloin tavoitteena on toisen hyvinvointi ja miellyttäminen ilman mitään henkilökohtaista saavuttamista. Toimintaa voi motivoida myös saatavat palkkiot tai käytöksen sosiaalinen hyväksyttävyyys (Eisenberg, 2003). Prososiaalisen käyttäytymisen motivaatioita on hankala tutkia, koska usein käyttäytyminen perustuu vastavuoroisuuteen, varsinkin toisensa tuntevien välillä (Pulkkinen, 2002). Pro-sosiaalisen käytöksen herkkyyys voi myös tietyissä olosuhteissa vaihdella. Esimerkiksi jos vastuunottamisessa on epäselvyyttä, ihmisten halu auttaa on heikompi.

Prososiaalinen käytös voidaan ajatella myös olevan osa persoonallisuutta, ja näin hyvinkin pysyvää läpi elämän ja eri tilanteissa (Graziano & Eisenberg, 1997). Prososiaalisuus vaikuttaisi myös olevan ainakin joltakin osaa perinnöllistä ja geenipohjaista (Eisenberg, 2003). Prososiaalinen käytös on yhteydessä siihen, missä kulttuurissa on kasvanut, ja myös siinä millä tavalla lapselle opetetaan sosiaalisia taitoja (Graziano & Eisenberg, 1997). Jos lapsi kasvaa ympäristössä, jossa

odotusarvona on muista välittäminen ja huolehtiminen, hänen käytöksensä on prososiaalisempaa. Jos lapsi näkee ja hänelle tarjotaan kasvatuksessa altruistisia ja korkeamoraalisia malleja, lapsi todennäköisemmin myös käyttäytyy näin. Kuitenkin vielä on vähän näyttöä siitä, miten lapsuuden hyvät prososiaaliset taidot ennustavat positiivista sosiaalista kompetenssia aikuisuudessa (Eisenberg, 2003).

Prososiaalsiin taitoihin vaikuttavat ikä sekä sukupuoli. Fabesin ja Eisenbergin (1998) meta-analyysiin mukaan iän lisääntyessä lapsilla myös heidän prososiaalinen käytöksensä lisääntyy. Tähän voi vaikuttaa esimerkiksi kehittyneempi kyky katsoa asioita muden näkökulmasta, itsesäätelyn vahvistuminen sekä parantunut moraalinen arvostelukyky. Meta-analyysi löysi todisteita myös siitä, että tytöt käyttäytyvät useammin prososiaalisesti kuin pojat. Tyttöjen on raportoitu käyttäytyvän ystävällisemmin ja huomaavaisemmin, sekä olevan sympaattisia ja empaattisia. On kuitenkin epäselvää, ajattelevatko tytöt tai ajatellaanko heidän olevan sympaattisia ja empaattisia vai ovatko he sitä oikeasti.

Tunne-elämän ongelmat. Negatiiviset tunteet eivät itsessään aiheuta tunne-elämän ongelmia, mutta pitkittyneenä tai liian voimakkaina ne voivat olla haitallisia (Braet ym., 2014). Tämän takia tunteiden säätely on tärkeä osa hyvinvointia ja elämän toimivuutta. Se on monimutkainen palapeli tunnereaktioiden hallintaa, arviointia ja muuntamista (Thompson, 1994). Tunteiden säätely ja hallinta määrittää, kuinka hyvin yksilö pystyy toimimaan erilaisissa tilanteissa mahdollisimman hyvin ilman konflikteja. Jos tunteita ei pysty hallitsemaan, syntyy psyykkistä oireilua, esimerkiksi surullisuutta ja pitkittyneenä jopa masennusta.

Tunne-elämän ongelmat voi näkyä onnettomuutena ja itkuisuutena, ahdistuneisuutena, somaattisen kivun tunteena, kuten päänsärkynä, pahoinvointina tai vatsakipuna, huolestuneisuutena, aikuiseen tarrautuvuutena, sulkeutumisenä sekä pelokkuutena, varsinkin uusissa tilanteissa (Goodman ym., 2010; Dekovic, 1999).

Tunteiden tunnistaminen on tärkeää, ja sen takia lapsella tulisi olla ympärillään sellaisia henkilöitä, jotka osaavat käsitellä omia tunteitaan (Puolimatka, 2004). Lisäksi lasta tulisi rakastaa ehdoitta. Kun lapsi on luonut kiintymyssuhteen tällaiseen aikuiseen, tunteiden näyttämisestä ja niiden tunnistamisesta tulee

merkityksellistä. Tunne-elämä ei syvenny ja kehity, jos lapsen tunteisiin ei vastata, tai jos lapsi ei pysty vertaamaan omia tunteitaan jonkun muun tunteisiin. Braetin ym. (2014) mukaan tärkeää tunne-elämän taitojen kehittymiselle on sosiaalinen konteksti ja varsinkin vanhemmat. Pieni lapsi on riippuvainen varhaisten hoitajien tekemästä mallintamisesta ja toiminnan vahvistamisesta esimerkiksi vahvoissa tunnereaktioissa. Vanhemman malli tunnereaktiossa toimisessa ja positiivinen ja negatiivinen palaute auttavat lasta oppimaan toimintastrategioita. Jos näitä strategioita ei ole tai ne ovat vääränlaisia, lapsen on hankalampi selviytyä uusissa haastavissa tunne-elämään liittyvää ongelmanratkaisua vaativissa tilanteissa.

Tunteiden säätelyn keinoja voi olla esimerkiksi omista tunnetiloistaan puhuminen tai urheilun avulla rauhoittuminen (Pulkkinen, 2002). Jos henkilöllä on heikot tunteiden säätelyn taidot, tunnetilat saattavat ottaa usein vallan, jolloin itse toiminta voi hankaloitua. Tällöin puhutaan heikosta itsehallinnasta. Vahvaan itsehallintaan kuuluu taas tunteiden käsittely ja positiivisten ajatusmallien hyödyntäminen parhaan lopputuloksen löytämiseksi.

Tunteet vaikuttavat melkein kaikkeen toimintaan, eikä tunteita voida ymmärtää irrallisina muista elämänalueista (Goldie, 2000). Näin toimivat myös tunne-elämän ongelmat. Lapset, joilla on heikot tunteiden säätelyn taidot, torjutaan useammin kaverisuhteissa (Kim & Cicchetti, 2010). Heikko tunteiden säätely vaikuttaa lisäävän masentuneisuutta (Kovacs, Joormann & Gotlib, 2008) ja ahdistuneisuutta (Carthy ym., 2010). Tunteiden säätelyn taidot ennustavat yhteiskuntaan sopeutumista, alkoholin käyttöä, työuran kehitystä, parisuhdetta sekä sosiaalista toimintakykyä (Pulkkinen, 2002). Heikon tunteiden säätelyn omaavilla on myös taipumus eristyneisyyteen ja impulsiivisuuteen (Braet ym., 2014).

Tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmat ovat yhteydessä kielteisen minäkuvan kanssa (Ylihärsilä, 2014). Sosioemotionaalisesti taitavilla vaikuttaisi olevan parempi itsetunto ja he näkevät itsensä positiivisemmin sosiaalisissa tilanteissa (Riggio ym., 1990). Taas sosiaaliemotionaalisesti taitamattomat ovat useammin yksinäisiä tai kokevat sosiaaliset tilanteet ahdistavaksi. Huono itsetunto on riskitekijä niin tunne-elämän ongelmiin kuin käytösongelmiin (Leary,

Schreindorfer & Haupt, 1995). Sosioemotionaalinen hyvinvointi on yhteydessä myös parempaan koulusitoutumiseen sekä sinnikkyyteen ja ongelmanratkaisutaitoihin (Durlak, Domitrovich, Weissberg & Gullotta, 2015). Huono koulumenestys on yhteydessä tunne-elämän ongelmiin, ja varhainen puuttuminen ja ennaltaehkäisy ennustaa parempaa hoitomenestystä (Lopez, 2005).

Käytösongelmat. Tunne-elämän ongelmat ovat usein kytköksissä käyttäytymisen ongelmiin: ongelmat käytöksessä voivat aiheuttaa tunne-elämän ongelmia, ja päinvastoin (Ybrandt, 2008; Thompson, 1994). Käytösongelmat saattavat ilmetä varasteluna ja valehteluna, joutumisena usein tappeluihin tai muiden kiusaamisena, tottelemattomuutena aikuisia kohtaan ja kiukunpuuskina ja aggressiivisuutena (Goodman ym., 2010). Ongelmat käytöksessä voivat näkyä myös itsensä vahingoittamisena, muiden omistamien asioiden tuhoamisena, huutamisena, häiriköintinä ja muiden syyllistämisenä (Beavers, Iwata & Lerman, 2013).

Kaikki lapset eivät ole yhtä pystyviä kontrolloimaan omaa käytöstään (Rubin ym., 1998). Ongelmakäytöksen muodostumiseen vaikuttaa monet lapsen omiin ominaisuuksiin, perheeseen sekä perheen ulkopuolisiin syihin liittyvät riskit ja suojaavat tekijät (Dekovic, 1999). Lapsen omat ominaisuudet vaikuttavat enemmän sisäisiin ongelmiin (tässä tutkimuksessa tunne-elämän ongelmat), kun taas perheeseen liittyvät asiat, kuten kiintymyssuhde tai tuen ja valvonnan määrä vaikuttavat niin sisäisiin kuin ulkoisiin ongelmiin eli käytösongelmiin. Perheissä, joissa on paljon konflikteja, on usein huonompi suhde vanhemman ja lapsen välillä sekä vähemmän aikuisen valvontaa, mikä taas johtaa haitallisiin kaverisuhteisiin ja lisääntyvään ongelmakäytökseen (Ary ym., 1999).

Antisosiaalinen käytös katsotaan ylipäätään huonolla silmällä yhteiskunnassa. Aggressiivinen ja luotaantyöntävä käytös vaikuttaa vertaisten hyväksyntään (Coie & Kupersmidt, 1983). Antisosiaalista käytöstä yritetään kitkeä pois luokkahuoneista, koska se on uhka ryhmässä toimimiselle, ryhmäläisten oikeuksille ja turvallisuudelle (Ladd ym., 2014).

Jos eteen tulee ongelmallinen tilanne sosiaalisissa suhteissa, käytösongelman voi olla vaikea hallita vihaa (Schwartz, Proctor & Chien, 2001). Aggres-

siivisuutta voi olla monenlaista ja yleensä se jaetaan suoraan ja epäsuoraan aggressiivisuuteen (Archer & Coyne, 2005; Rubin ym., 1998). Suora aggressiivisuus on heti näkyvää, kuten väkivaltaisuutta, ja epäsuora aggressiivisuus on toisen satuttamista sosiaalisen manipulaation keinoin. Tällaista voi olla esimerkiksi juoruilu toisen selän takana tai muiden suostuttelu välttelemään kaveriaan. Tutkimusten mukaan molemmat sukupuolet käyttävät saman verran sanallista aggressiivisuutta, mutta pojat turvautuvat useammin fyysiseen eli suoraan aggressiivisuuteen, kun taas tytöt käyttävät enemmän epäsuoraa aggressiivisuutta (Björkqvist, 2018). Ainakin epäsuoran aggressiivisuuden kohdalla vaikuttaisi siltä, että lapset, joka ovat epäsuorasti aggressiivisiä eli muille ilkeitä, ovat sitä myös aikuisena (Vaillancourt & Farrell, 2021).

Lapset, jotka ovat aggressiivisiä, on vaikeuksia ylläpitää kaverisuhteita. (Parker & Seal, 1996). Aggressiivinen ja luotaantyöntävä käytös voi myös aiheuttaa kiusaamista (Schwartz ym., 2001). Nämä lapset ovat kaikista hyljeksityin ryhmä vertaisten keskuudessa ja heillä on paljon puutteita sosiaalisten taitojen kehityksessä. Vuorovaikutustilanteissa torjutuksi tulevat niin aggressiiviset ja häiritsevät kuin ujut ja vetäytyvät (Salmivalli, 2006).

Käytösongelmilla ja aggressiivisuudella on todettu olevan myös yhteys heikompaan akateemiseen suoriutumiseen peruskoulussa ja jopa koulun keskeyttämiseen (Vuoksimaa ym., 2021; Risser, 2013; Lopez, 2005). Opettajat ja muut oppilaat näkevät käyttäytymisen häiritsevänä. Tämä yhteys on todettu niin pojilla kuin tytöilläkin. Aggressiivisella käytöksellä on yhteys myös nuorisoriikollisuuteen (Rubin ym., 1998).

Käytösongelmat johtavat heikompaan itsetuntoon (Dekovic, 1999). Käytösongelmiin liittyy myös narsismi, eli liiallinen rakkaus itseään kohtaan, sekä myös liiallinen negatiivisuus itseään kohtaan (Ybrandt, 2008). Positiivinen minäkuva lapsena ja nuorena näyttää suojaavan ongelmakäytökseltä. Negatiivinen minäkuva on taas riski ongelmakäytökselle niin tytöillä kuin pojillakin.

Ongelmakäyttäytymisen ennaltaehkäisyssä pitäisi huomioida niin lasta suojaavat tekijät, kuten hyvät ongelmanratkaisustrategiat, hyvä suhde vanhempiin, vanhempien valvonta, kuin myös riskitekijät, kuten haitallinen kaveripiiri (Dekovic, 1999).

Kaverisuhteiden ongelmat. Vertaissuhteilla on voimakkaita vaikutuksia lapsen hyvinvointiin, minäkuvaan, sosiaalisiin taitoihin, kognitiivisiin taitoihin sekä käytökseen (Bukowski, 2003). Kaikki lapset eivät kuitenkaan pysty muodostamaan positiivisia vertaissuhteita. (Rubin ym., 1998) Lapsi, jolla on kaverisuhteiden ongelmia, leikkii usein itsekseen, vaikuttaa yksinäiseltä, voi olla kiusattu ja toimii paremmin aikuisten kuin lasten kanssa. Hänellä ei vaikuta olevan montaa ystävää eikä hän tunnu olevan suosittu kavereiden keskuudessa (Goodman ym., 2010).

Tärkeä taitekohta lapsuuden ja aikuisuuden välillä on irtautuminen vanhemmista ja yksilöityminen (Rubin ym., 2007). Nuori alkaa luomaan uudenlaisia suhteita vertaisiin, jotka poikkeavat aikaisemmista. Yksilöllistymisprosessissa lapsi voi tulla liian riippuvaiseksi vertaisistaan, mikä voi tehdä itsenäistymisen ja autonomisuuden mahdolliseksi. Toisaalta tämä voi helpottaa perheestä irtautumista.

Kaverisuhteisiin vaikuttavat myös tunne-elämän ongelmat ja käytösongelmat (Thompson, 1994). Lapsi, joka pystyy säilyttämään malttinsa haastavissa tilanteissa, pystyy luultavasti myös käyttäytymään sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla ja luomaan ja säilyttämään kaverisuhteita. Sosiaalisesti pätevä lapsi pystyy olemaan osana vertaisryhmää ja toimimaan ongelmitta ryhmätilanteissa (Rubin ym., 2007). Lapsi pystyy myös sitoutumaan tyydyttäviin ihmissuhteisiin, jossa kanssakäyminen on tasapainoista ja vastavuoroista.

Syy sosiaaliseen vetäytymiseen ja sosiaalisista aktiviteeteista pidättäytymiseen toisten lasten kanssa voi olla esimerkiksi sosiaaliset pelkotilat, ahdistuneisuus tai halu olla yksin (Rubin, Coplan & Bowker, 2009). Lapsi saattaa jäädä ulkopuoliseksi omasta tahdosta, vaikka olisikin vertaisten keskuudessa suosittu ja sosiaalisesti kyvykäs. Usein siihen vaikuttaa ahdistuneisuus muista ja ajatukset heidän sopivuudestaan seuraksi (Junttila, 2010). Joillakin on tarve viettää aikaa

yksin ja jotkut taas välttelevät sosiaalista kanssakäyntiä, vaikka ovatkin seurassa. Joillakin lapsilla ei ole muuta vaihtoehtoa, koska heidät on jätetty ulkopuolelle ja torjuttu sosiaalisesta yhteisöstä (Rubin ym., 2009). On vaikeaa erotella, milloin lapsi haluaa itse vetäytyä pois muiden seurasta ja milloin vertaiset jättää ulkopuolelle.

Kaverisuhteiden ongelmat ja sosiaalinen vetäytyminen voi aiheuttaa monia sosio-emotionaalisia vaikeuksia, kuten ahdistuneisuutta, matalaa itsetuntoa, ja jopa masennusta (Rubin ym., 2009). Lisäksi siitä voi seurata yksinäisyyttä, syrjityksi joutumista, kiusaamista ja kaverisuhteiden laadun huononemista. Torjutut lapset ovat alttiimpia kavereilta tulevalle huonolle kohtelulle (Buhs & Ladd, 2001). Lapsesta saattaa tulla ahdistuneempi, varovaisempi ja ujompi sosiaalisissa kanssakäymisessä. Tämä vaikuttaa puolestaan lapsen motivaatioon lähestyä muita, ja aloittaa sosiaalista kanssakäymistä (Asendorpf, 1990). Saattaa syntyä noidankehä, jossa kaveripiiristä poissuljetun lapsen psyykinen oireilu lisääntyy ja käytös huononee, minkä vuoksi hänen torjumisensa jatkuu ja voimistuu. Vertaiset jättävät huomioita tai rankaisevat epätavallista sosiaalista käytöstä ja puolestaan palkitsevat ja vahvistavat positiivista ja kulttuurillisesti sopivaa ja pätevää käytöstä (Rubin ym., 2007).

Kaverisuhteiden ongelmat voivat esiintyä myös hankaluuksina koulussa, kuten opettaja-lapsi-suhteen huonoutena tai koulun välttelyä (Rubin ym., 2009). Ystävyyssuhteissa torjutut lapset ovat vähemmän motivoituneita osallistumaan koulun aktiviteetteihin ja välttelevät koulua enemmän (Buhs & Ladd, 2001). Lapsuudessa vähäinen sosiaalinen vuorovaikutus voi aiheuttaa yksilölle saman suuntaisia ongelmia myös myöhemmin aikuisuudessa (Rubin ym., 2009).

Tarkkaavuuden ja yliaktiivisuuden ongelmat. Häiriöt tarkkaavuudessa ja yliaktiivisuudessa (ADHD, attention deficit hyperactivity disorder) liittyvät neurobiologisiin poikkeamiin aivoissa (Käypähoito -suositus, 2019). ADHD voidaan puhekielessä jakaa kahteen eri osioon, tarkkaavuuden ongelmiin (ADD) sekä yliaktiivisuuden ongelmiin. Tutkimuksen valossa ADHD vaikuttaa olevan vahvasti

perinnöllinen, mutta sen muodostumiseen voi liittyä myös raskausajan ja synnytyksen vaikeudet, aivosairaus tai psykososiaalinen kasvuympäristö (Voutilainen, Sourander & Lundström, 2004).

Tarkkaavuuden ongelmat ja yliaktiivisuus voivat näkyä levottomuutena ja kyvyttömyytenä pysyä paikallaan, kiemurteluna ja tavaroiden hypistelynä, mielenkiinnon harhailuna ja häiriintymisenä, harkintakyvyn tai pitkäjänteisyyden puuttumisena (Goodman ym., 2010). Ongelmat tarkkaavuudessa ja aktiivisuudessa voivat jatkua lapsuudesta aikuisuuteen, jolloin ne voivat aiheuttaa vaikeuksia opiskeluissa ja työelämässä (Penttilä, Rintahaka & Kaltiala-Heino, 2011). Aikaisemman tutkimuksen valossa (vuosilta 1978-2005) tarkkaavaisuuden ja yliaktiivisuuden häiriöitä esiintyy selvästi enemmän pojilla kuin tytöillä (Polanczyk, de Lima, Horta, Biederman & Rohde, 2007).

ADHD:hen liittyy usein myös jokin muu psykiatrinen sairaus (Penttilä ym., 2011). Näitä voivat olla käytös- ja uhmakkuushäiriöt, mielialahäiriöt, ahdistuneisuushäiriö, päihdeongelmat, psykoosi, epäsosiaalinen persoonallisuushäiriö ja syömishäiriöt. Lapsilla, joilla on diagnosoitu ADHD, on todettu olevan vaikeuksia kaverisuhteissa ja käytöksessä (Ros & Graziano, 2018) sekä muita lapsia enemmän haasteita tunne-elämässä (Sjöwall, Roth, Lindqvist & Thorell, 2013).

ADHD:lla on todettu selvästi olevan yhteyttä rikolliseen käyttäytymiseen, mutta yhteisvaikuttajana siihen liitetty myös antisosiaalisuus, käyttäytymisen ongelmat, vanhempien heikko koulutustaso ja kodin rikkonaisuus (Mannuzza ym., 2008; Sourander ym., 2006).

ADHD vaikuttaa jonkin verran myös suoriutumiseen koulussa. Lapsilla, joilla on häiriöitä tarkkaavuudessa, suoriutuvat ikätovereitaan heikommin valppautta ja työmuistia vaativissa tehtävissä (Ruotsalainen, 2016). Lapset, joilla on ADHD vaikuttaisi saavan huonompia akateemisia tuloksia lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiikassa (McConaughy, Volpe, Antshel, Gordon & Eiraldi, 2011). ADHD diagnoosin saaneet lapset ovat vähemmän läheisiä ja yhteistyössä opettajiensa kanssa, ja joutuvat useammin konflikteihin. Tämä on riski haasteisiin koulunkäynnissä ja ulkopuoliseksi joutumista kaverisuhteissa, mikä taas puolestaan johtaa itsetunnon heikkenemiseen ja yksinäisyyteen (Ewe, 2019).

3 DIGITAALISET PELIT

3.1 Digitaalisten pelien pelaaminen ja niiden vaikutukset

Videopelit ovat elektronisia, virtuaalisia pelejä, joita voidaan pelata monilla erilaisilla alustoilla. Näitä alustoja ovat esimerkiksi tietokoneet, pelikonsolit, kuten XBOX tai PlayStation, tai käsin kannettavat laitteet, kuten mobiililaitteet, tabletit ja käsikonsolit. Suomessa mobiilipelit ovat suosituin pelimuoto (Kinnunen, Tuomela & Mäyrä, 2022). Ulkomaisissa julkaisuissa puhutaan enemmän videopeleistä (video games) tai tietokonepohjaisista peleistä (computer based games), mutta kotimaisissa julkaisuissa puhutaan usein digitaalisista peleistä (digital games). Tässä tutkimuksessa käytän termejä videopelit ja digitaaliset pelit synonyymeinä toisilleen.

Videopelit tuovat ilon tunteita ja auttavat rentoutumaan (Granic ym., 2014). Videopelit voivat myös aktivoida meitä fyysisesti (Halbrook ym., 2019). Pelit ylipäätään ovat vuosituhansien aikana tuottaneet ja pitäneet yllä tunteellisia reaktioita, kuten nautintoa, viihtymistä ja pettymyksiä (Tettegah & Huang, 2016). Ihmiset ovat pelanneet ja leikkineet esimerkiksi monenlaisia roolileikkejä. Ihmiset ovat aina hakeutuneet pelien ääreen, koska ne stimuloivat meitä ja aiheuttavat tunnereaktioita.

Ennen koronapandemiaa vuonna 2018 Tampereen, Turun ja Jyväskylän yliopistojen Pelaajabarometri -kyselytutkimuksen mukaan suosituin mediaharrastamisen muoto 10-19-vuotiaiden keskuudessa oli digitaalisten pelien pelaaminen (Kinnunen, Lilja & Mäyrä, 2018). Korona-aikana vuonna 2020 suomalaisten pelaaminen lisääntyi voimakkaasti, minkä jälkeen se on hieman vähentynyt, mutta on edelleen huomattavasti runsaampaa kuin ennen pandemiaa (Kinnunen ym., 2022). Digitaalisia pelejä pelaa noin 80% suomalaisista ja aktiivisten pelaajien määrä on noin 65% 10-75-vuotiaista. Aktiiviset pelaajat Pelaajabarometrissä on määritetty niin, että digitaalisia pelejä on pelattava kerran kuukaudessa tai useammin. Miehet ovat pelaamisessa naisia aktiivisempia (Hauge & Gentile, 2003).

Kuitenkin yli 50 % naisista pelaa Suomessa aktiivisesti eli ainakin kerran kuussa (Kinnunen ym., 2018).

Pelaaminen vähenee iän myötä (Kinnunen ym., 2022). Nuorempana pelaaminen on aktiivisempaa sekä monipuolisempaa kuin vanhempana. Pelaajien keski-ikä digitaalisten pelien kohdalla on noin 38 vuotta. Keski-ikä niille, jotka eivät pelaa lainkaan digitaalisia pelejä on noin 52 vuotta. Lapset ja nuoret ovat nykyään Suomessa aktiivisimmin pelaamista harrastava ikäryhmä.

Useimmiten videopelien pelaaminen on omaehtoista, kotona tapahtuvaa harrastustoimintaa (Fletcher, Nickerson & Wright, 2003). Ehkä isoin muutos videopelien pelaamisessa viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana on pelaamisen sosiaalinen luonne (Granic ym., 2014). Ihmiset esimerkiksi luovat ystävyys-suhteita monipeleissä ja viettävät aikaa perheidensä kanssa pelien äärellä.

Tärkeäksi osaksi digitaalisten pelien pelaamista varsinkin tietokoneella ja konsolilla on muodostunut videoiden tekeminen sekä striimaaminen, eli oman pelaamisen reaaliaikainen videojakelu. Striimaaminen ja striimien katselu lisää suosiotaan koko ajan suomalaisten keskuudessa (Kinnunen ym., 2022). Vuonna 2022 29% suomalaisista katsoi jotakin videopeleihin liittyvää sisältöä vähintään silloin tällöin. Lisäksi videopeleihin on viime vuosikymmen aikana tullut mukaan kilpaileminen, eli E-urheilu tai eSport, joka on muuttunut yhä suosittumaksi ja tullut parempaan tietoisuuteen 2010-luvun aikana (Fletcher ym., 2003). E-urheilu ammatillistuu koko ajan enemmän myös Suomessa ja sitä näytetään ajoittain televisiossa Ylen kanavilla. E-urheilun katsominen ja videopeleihin liittyvän materiaalin julkaisu esimerkiksi striimauksen muodossa tuo ihmisiä yhteen ja vahvistaa sosiaalisia suhteita ja laajentaa kaveripiiriä.

Monissa tutkimuksissa tutkijat ovat esittäneet videopelien positiivisia sekä negatiivisia vaikutuksia, vaikka keskittyminen on ollut väkivaltaisten pelien yhteyksillä pelaajan käyttäytymiseen (Gentile ym., 2009). Videopeleillä on tutkittu olevan viidenlaista vaikutusta pelaajaan: määrällinen (amount), sisällöllinen (content), tilanteellinen (context), rakenteellinen (structure) ja mekaaninen (mechanics) (Gentile ym., 2009; Gentile & Stone, 2005). Pelaamisen määrä on yh-

teydessä esimerkiksi akateemiseen suoriutumiseen tai ylipainoisuusriskiin. Pelaamisen sisältö on taas yhteydessä esimerkiksi aggressiivisuuteen tai yksittäisen asian oppimiseen. Pelaamisen tilanteellisuus ja asiayhteys saattaa vaikuttaa sisällöllisiin vaikutuksiin, esimerkiksi sosiaalinen konteksti parantaa moninpelikokemusta. Videopelien rakenne on yhteydessä visuaalisen huomioimisen parantamiseen. Videopelien mekaniikka taas parantaa esimerkiksi silmä-käsi -koordinaatiota.

Pitkään videopelejä pelanneet kokeneet pelaajat omaavat tutkitusti paremmat kognitiiviset taidot kuin vähän pelaavat (Boot, Kramer, Simons, Fabiani & Gratton, 2008). Paljon pelejä pelanneet pystyvät havainnoimaan nopeammin liik kuvia esineitä, liikuttamaan ja kääntelemään objekteja vaivattomammin mielessään, vaihtamaan käsillä olevaa tehtävää nopeammin ja näkemään helpommin muutoksia lyhytkestoiseen muistiin tallennetuissa asioissa.

Paljon toimintavideopelejä pelaavat omaavat paremmat visuaalisen huomioimisen taidot verrattuna niihin, jotka eivät pelaa (Green & Bavelier, 2003). Lisäksi toimintapelien pelaamisen jälkeen visuaaliset taidot olivat kehittyneet niillä, jotka eivät yleensä pelaa. Videopelien pelaamisen on myös todettu olevan yhteydessä kehittyneempään päätöksentekoprosessiin (Toh, 2016).

3.2 Sosiaalinen kompetenssi videopeleissä

3.2.1 Sosiaaliset suhteet videopeleissä

Videopelien pelaaminen harrastuksena on aikaisemmin ollut monilta osin passiivinen, mutta se on muuttunut yhä aktiivisemmaksi ajan kuluessa. Peliyhtiöt ovat kehittäneet liikunnallisempia pelejä ja videopeleihin kuuluu nykyään erottamattomana osana sen sosiaalinen luonne. Videopelejä pelataan yhä myös yksinään, mutta enenevässä määrin pelejä pelataan netissä kavereiden kanssa.

Pelaajat pelaavat pelejä yhdessä muiden kanssa joko fyysisesti samassa paikassa tai virtuaalisesti netin kautta. Peleissä voidaan esimerkiksi viettää aikaa yhdessä, opettaa toisia ja jakaa hyviä neuvoja, ystäväystyä sekä saada kokemuksia

johtajuudesta (Olson, 2010). Halbroomin ja kollegoiden (2019) mukaan sosiaalinen pelaaminen on videopelien pelaamista muiden kanssa, joko kilpailullisesti tai yhteistyöllisesti. Pelaajat pelaavat joko yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi yhdessä tiimissä, tai vastakkain muita vastaan kilpaillen.

Pelaamisen lisäksi pelaajat kommunikoivat ja kontaktoituvat toisten kanssa pelien ulkopuolella (Lenhart ym., 2008). Peleistä keskustellaan niin netissä kuin netin ulkopuolella, esimerkiksi kirjoitetaan kommentteja keskustelupalstoille, tehdään arvosteluja tai neuvotaan muita pääsemään pelejä läpi. Sisällön tuottaminen ylipäättään pelaamiseen ja peleihin liittyen on nykyään erittäin suosittua ja lisäksi monella tapaa sosiaalista (Sjöblom & Hamari, 2017). Suosittujen sisältöä luovien striimajien ja tubettajien ympärille muodostuu yhteisöjä (Smith, Obrist & Wright, 2013). Striimien katsominen on passiivisempaa kuin pelaaminen, mutta se voi olla myös erittäin aktiivista (Sjöblom & Hamari, 2017). Katsojat voivat pelkästään katsoa lähetystä passiivisesti, mutta he voivat myös kommentoida pelaamista, kysyä ja jutella reaaliajassa pelaajan kanssa (Smith ym., 2013). He voivat luoda pelaajalle omaa peli- ja videomateriaalia, jota striimaaja voi katsella ja pelata.

Yhdysvalloissa jo 2008 melkein puolet teineistä on raportoitu pelaavan osana jotain ryhmää (Lenhart ym., 2008). Näistä pelaavista nuorista suurin osa (76%) pelaa muiden kanssa jollain tavalla, joko netissä tai fyysisesti samassa paikassa. Pojat pelaavat tyttöjä useammin netissä muiden kanssa. Iso osa pelaa lisäksi yksikseen, vaikka pelaisivatkin muiden kanssa.

Pelien sosiaalisuus voi johtaa vahvoihin sosiaalisiin suhteisiin (Trepte, Reinecke & Juechems, 2012). Yhdysvalloissa nuorista aikuisista 70% miehistä ja 55% naispelaajista kertoo videopelien auttavan heidän pitämään yhteyttä ystäviin ja perheeseen (Entertainment software association, 2020). Oikean elämän ystävien kanssa pelaaminen auttaa jakamaan pelin iloa myös pelin ulkopuolella. Pelin ulkopuolisten ystävien kanssa pelaaminen voi auttaa hallitsemaan ongelmapelaamista (Jones, Scholes, Johnson, Katsikitis & Carras, 2014).

Sosiaaliset videopelit voivat auttaa löytämään turvallisia kiintymyssuhteita (Kowert & Oldmeadow, 2015). Videopelit tarjoavat läheisyyttä, kuuluvuuden tunnetta ja turvallisuutta niille, jotka muuten elämässä välttelee tai joiden on vaikea saavuttaa kiintymyssuhteita. Varsinkin alle 18-vuotiaat ovat raportoineet nettipeleissä muodostuneiden ystävyyssuhteiden olevan verrattavissa tai jopa parempia kuin oikean elämän ystävyyssuhteet (Yee, 2006). Näistä pelikavereista voi muodostua elämänmittaisia ystäviä.

Sosiaalisissa videopeleissä pelaajat voivat ilmaista itseään eri tavoilla kuin he ovat tottuneet pelin ulkopuolella, esimerkiksi ulkonäkönsä, sukupuolensa, seksuaalisuutensa tai ikänsä takia (Cole & Griffiths, 2007). Videopeleissä nuorikin lapsi pääsee olemaan täysivaltainen yhteiskunnan jäsen sekä poliittinen toimija (Kallio, 2008). Oman hahmonsa kautta pelaaja luo itselleen uuden identiteetin ja pääsee vaikuttamaan asioihin uusissa sosiaalisissa ulottuvuuksissa. Kun nuori on osana uutta sosiaalista tilaa hahmonsa muodossa, on paljon helpompi heittäytyä rooliin ja tutkia uusia asioita. Nuori on pelaamassa omassa tutussa tilassaan (esimerkiksi omassa huoneessaan), mutta samalla hän on jossain toisessa ulottuvuudessa. Tällöin on helpompaa esimerkiksi jutella vastakkaisen sukupuolen kanssa ja kokeilla erilaisia ihmissuhteita hetkellisesti. Pelaajat voivat puhua asioista, joista eivät puhuisi muuten oikeassa elämässä. Pelin sisällä muodostuu vahvoja ystävyyssuhteista, joissa on turvallista jakaa tunteita (Ewoldsen ym., 2012). Kun pelejä pelataan yhdessä muiden kanssa, väkivaltaisten videopeleiden haittavaikutukset ovat pienemmässä roolissa ja yhteistoiminnallinen käytös korostuu.

Yhdysvaltalais tutkimuksen mukaan nuoret kohtaavat niin prososiaalista kuin antisosiaalistakin käytöstä pelatessaan muiden kanssa (Lenhart ym., 2008). Melkein kaksi kolmasosaa tutkittavista raportoi nähneensä tai kuulleensa ilkeää käytöstä tai aggressiivisuutta pelatessaan. Tällaista käytöstä nähneistä 85% kuitenkin kertoi myös nähneensä muiden olevan anteliaita ja auttavaisia pelatessaan.

Domahidi kolleegoineen (2018) on tutkinut, ettei videopelejä pelaamalla sosiaalisesti netissä olisi pitkäaikaisia vaikutuksia oikean maailman ystävyys-suhteisiin tai sosiaaliseen kanssakäyntiin. Ewoldsen kolleegoineen (2012) on taas löytänyt tutkimuksessaan yhdessä pelaamisen vahvistavan prososiaalisia taitoja ja yhteistyökykyä myös pelimaailman ulkopuolella. Varsinkin prososiaaliset pelit tukevat myös pelin ulkopuolista kykyä yhteistyöhön, jakamiseen, empatiaan ja positiivisten suhteiden ylläpitämiseen (Harrington & O'Connell, 2016).

3.2.2 Käytösongelmat, prososiaalisuus ja videopelit

Videopelien vaikuttavuus ja yhteys sosiaaliseen kompetenssiin on ollut kiivaan keskustelun aiheena jo jonkin aikaa (Greitemeyer & Mügge, 2014). Varsinkin videopelien aiheuttama aggressiivisuus on ollut paljon esillä ja väittelyn aiheena parin vuosikymmenen aikana (Ferguson, 2007; Anderson ym., 2010; Greitemeyer & Mügge, 2014). Aikaisempi tutkimusaineisto näyttäisi olevan ristiriidassa keskenään, myös meta-analyysien kohdalla (Halbrook ym., 2019). Tutkimuksissa korostuu selkeästi vastakkainasettelu siitä, onko videopeleillä yhteys aggressiivisuuteen, ja jos siitä on saatu näyttöä, onko se merkitsevää. Keskityn tässä kappaleessa käytösongelmissa enemmän aggressiivisuuteen, koska se vaikuttaa hallitsevan videopeleihin liittyvää tutkimuskenttää.

Videopeleistä on teknologian kehittyessä tullut realistisempia ja kuvaavampia (Sestir & Bartholow, 2010). Luonto näyttää aidolta valon ja varjon vaihteluneen, kuten myös väkivalta hyppää realistisena silmille. Suurin osa peleistä sisältää niin väkivaltaista kuin väkivallatonta sisältöä. Väkivaltaiset pelit saatetaan nähdä usein vain vihollisten tuhoamisena ja tappamisena. Iso osa peleistä sisältää myös prososiaalisia elementtejä, kuten positiivista kanssakäyntiä, itsehillintää ja muiden auttamista (Lenhart ym., 2008).

Tutkimus on ollut aiemmin kiinnostunut enemmänkin videopelien negatiivisista vaikutuksista (Halbrook ym., 2019). Väkivaltaisuus kaikessa mediassa saattaa aiheuttaa lyhytaikaisia vaikutuksia, mutta ne ovat vahvempia vanhemmilla kuin nuorilla lapsilla (Bushman & Huesmann, 2006). Median väkivaltai-

suudelle altistuminen pitkäaikaisesti taas vaikuttaa enemmän lapsiin kuin aikuisiin. Altistuminen saattaa aiheuttaa vihaisuutta, aggressiivisia ajatuksia, helpompaa ärsyyntyneisyyttä.

Monet tutkimukset ovat löytäneet yhteyttä videopelien ja väkivaltaisen käytöksen välillä (Prescott, Sargent & Hull, 2018; Gentile & Stone, 2005). Väkivaltaiset pelit vaikuttavat nostavan aggressiivisen käytöksen, ajatusten ja tunteiden riskiä (Anderson & Bushman, 2001). Väkivaltaiset videopelit voivat vahvistaa aggressiivisuuteen liittyviä tietoja ja uskomuksia, aggressiivisia käyttäytymismalleja, nostamalla esiin aggressiivista persoonaa ja mahdollisesti aiheuttaen aggressiivista käytöstä (Shao & Wang, 2019). Anderson (2010) on kollegoineen tutkinut pelaajien itsearvioita ja väkivaltaisten videopelien yhteyttä, ja löytänyt pelien lisäävän aggressiivisia ajatuksia, käytöstä ja tunteita ja laskevan prososiaalista käytöstä ja empatiaa. Kulttuurillisia eroja ei ole löydetty läntisen ja itäisen maailman välillä, eikä myöskään eroja sukupuolten välillä (Anderson ym., 2010). Korrelaatiot Andersonin ja kollegoiden tutkimuksessa ovat kuitenkin pieniä (Halbrook ym., 2019).

Väkivaltaisten pelien pelaaminen myös vaikuttaisi vahvistavan aggressiivisen minäkuvan oppimista (Uhlmann and Swanson, 2004). Väkivaltaiset videopelit saattavat myös tuoda turvattomuuden tunnetta tutuissa ympäristöissä, kuten koulussa (Kuntsche, 2004). American Psychological Associationin (APA) tutkimuksista tekemän arvion mukaan videopeleillä on yhteys aggressioon, mutta ei väkivaltaisuuteen (Calvert ym., 2017).

Suomalaisessa tutkimuksessa vuonna 2006 tutkittiin videopelien yhteyttä suoraan ja epäsuoraan aggressiivisuuteen (Wallenius, Punamäki & Rimpelä, 2006). Suoraa aggressiivisuutta havaittiin varsinkin 10-vuotiailla pojilla. Epäsuoraa aggressiivisuutta havaittiin vanhemmilla pojilla, varsinkin jos heidän sosiaalinen älykkyytensä oli korkea. Pelaajilla myös huono lapsi-vanhempi -suhde oli yhteydessä suoraan aggressiivisuuteen.

Videopeliväkivallan yhteys aggressiivisuuteen on kuitenkin yleensä riippuvainen yksilöllisistä tilanteista. (Wallenius ym., 2006) Pelin ulkopuolinen sosi-

aalinen konteksti on tärkeänä muuttujana aggressiivisuuden ja väkivaltaisten pelien välillä (Halbrook ym., 2019). Fergusonin ja kollegojen (2011) tutkimuksessa pelaajien väkivaltaista käytöstä ennusti masennus, perheväkivalta, taipumus antisosiaalisuuteen ja huono kaveripiiri. Kiinassa tehdyssä kyselytutkimuksessa havaittiin väkivaltaisten videopelien ja aggressiivisuuden yhteys perhetaustaan ja uskomuksiin aggressiivisuudesta (Shao & Wang, 2019). Hyvässä perheympäristössä olevilla pelaajilla havaittiin vain suoraa aggressiivisuutta. Haugen ja Gentilen (2003) tutkimuksen mukaan niillä lapsilla, joilla oli videopeliaddiktio, oli myös enemmän aggressiivisuutta, riitoja kavereiden ja opettajien kanssa, sekä akateeminen suorittaminen oli huonompaa.

Pelaajien taitotaso on myös yhteydessä aggressiivisuuteen. Taitavammat pelaajat kokevat vähemmän aggressiivisuutta ja vihamielisyyden tunteita väkivaltaisissa peleissä kuin heikkotaitoisemmat pelaajat (Matthews, 2015). Taitavat pelaajat myös analysoivat enemmän ja havaitsevat vähemmän väkivaltaa. Pelin sisältö voi olla myös tärkeä tekijä aggressiivisuudessa. Sauerin (2015) ja kollegoiden tutkimuksessa selvisi, että pelaaja kokee vähemmän pelin jälkeistä aggressiivisuutta, kun hän pelaa väkivaltaisia pelejä sankarillisella hahmolla, kuin anti-sankarilla.

Shibuya kollegoineen (2007) on havainnut pelissä olevan väkivaltaisuuden määrän olevan vähemmän yhteydessä aggressiivisuuteen, kuin muut pelaamisen osa-alueet ja yksilölliset ja sosiaaliset kontekstit. Näitä voivat olla esimerkiksi sukupuoli tai pelaajan oma tulkinta pelin väkivaltaisista tapahtumista.

Väkivaltaiset videopelit vaikuttavat olevan yhteydessä myös prososiaalisen käytöksen vähenemiseen (Anderson & Bushman, 2001). Väkivaltaiset ja satuttavat videopelien jälkeen pelaajilla vaikuttaa esiintyvän vähemmän auttavaisuutta (Gentile ym., 2009). Greitemeyerin ja Müggen (2014) meta-analyysin perusteella voidaan todeta, että väkivaltaisten videopelien pelaamisella on yhteyttä aggressiivisuuden lisääntymiseen ja prososiaalisen käytöksen vähenemiseen. Tutkimus myös näyttää, että prososiaaliset videopelit toimivat vastakkain, vähentäen aggressiivisuutta sekä lisäävän prososiaalista käytöstä.

Väkivaltaiset videopelit eivät näytä lisäävän aggressiivisuutta pitemmällä aikavälillä (Ferguson, San Miguel, Garza & Jerabeck, 2011). Lisäksi vanhemmilla lapsilla aggressiivisuus vaikuttaa hieman vähenevän (Anderson ym., 2008). Videopelien yhteyttä epäsuoraan aggressiivisuuteen on tutkittu vähemmän (Wallenius ym., 2006).

Yleisesti tulokset (effect sizes) aggressiivisuuden ja videopelien välillä ovat pieniä tai kohtalaisia. Aggressiivisuuden muodostumiseen vaikuttaa moni asia, eikä mikään yksittäinen asia vaikuta siihen muita enemmän (Prot, Anderson, Gentile, Brown & Swing, 2014). Fergusonin (2015) tuo meta-analyysissä esiin, että näyttö videopelien vaikuttavuudesta on minimaalista. Yli sadan tutkimuksen pohjalta tehty analyysi tutki videopelien yhteyttä lisääntyneeseen aggressiivisuuteen, vähentyneeseen prososiaaliseen käytökseen, huonontuneeseen akateemiseen suoritukseen, masennuksen oireisiin ja tarkkaavuuden ongelmiin. Vaikka yhteyttä näihin oli tutkimuksissa löydetty, se oli hyvin pientä kokonaisuudessaan. Lisäksi meta-analyysi toi esiin ongelmia tutkijoiden vapauteen ja lähteiden puolueellisuuteen liittyen, varsinkin aggressiivisuuteen liittyvien tutkimusten kohdalla (Ferguson, 2015; Ferguson, 2007). Myös muut tutkijat ovat löytäneet viitteitä ja eettistä ongelmaa julkaisujen puolueellisuudessa (Hilgard, Engelhardt & Rouder, 2017). Prescott (2018) kollegoineen ei omassa meta-analyysissään kuitenkaan ole löytänyt julkaisujen puolueellisuutta.

Prososiaalisten pelien tutkimus on paljon vähäisempää väkivaltaisiin verrattuna (Saleem ym., 2012). On ajateltu, ettei väkivallattoimilla peleillä ole yhteyttä väkivaltaisuuteen (Sestir & Bartholow, 2010). Gentile kollegoineen (2009) analysoi kolmea eri tutkimusta videopelien mahdollisista vaikutuksista prososiaalisuuteen. Tutkimusten mukaan videopelit, joissa on prososiaalista sisältöä, auttavat pelaajia toimimaan auttavaisemmin ja yhteistyökykyisemmin pelaamisen jälkeen. Tämän todettiin toimivan eri kulttuureissa ja ikäryhmissä. Muut ovat löytäneet saman suuntaisia tuloksia (Saleem ym., 2012).

Prososiaalisen sisällön, esimerkiksi toisen hahmon puolustamisen, integroituminen väkivaltaiseen peliin näyttäisi lisäävän prososiaalisuutta, muttei kuiten-

kaan poistavan aggressiivisuutta (Gitter, Ewell, Guadagno, Stillman & Baumeister, 2013). Tämä on riippumaton siitä, onko toinen hahmo oikea pelaaja, vai NPC (non-playable character) eli tietokoneohjattu hahmo. Prososiaaliset videopelit vähentävät vihamielisiä odotuksia muihin ja antisosiaalisia ajatuksia (Greitemeyer & Osswald, 2009).

Sestir & Bartholow (2010) löysivät väkivallattomien pelien vähentävän aggressiivisia ajatuksia ja tunteita sekä käytöstä. Väkivaltaisista pelejä pelaavilla aggressiiviset tuntemukset kuitenkin laskivat ajan myötä, kun taas väkivallattomia pelejä pelaavilla nämä tuntemukset nousivat myöhemmin. Myös väkivallattomat ongelmanratkaisupelit lisäsivät prososiaalista ajattelua, vaikka pelin sisällössä sitä ei ollutkaan.

Videopelien sosiaalinen puoli ylipäättään auttaa vahvistamaan prososiaalista käytöstä (Halbrook ym., 2019). Niin väkivaltaisten videopelien kuin väkivallattomien on todettu lisäävän prososiaalista käytöstä, jos pelaaminen on ollut yhteistyöllistä verrattuna yksinpelaamiseen (Jin & Li, 2017). Yhteistyössä pelaaminen näyttäisi vahvistavan auttamishalua, ja vähentävän aggressiivisia ajatuksia. Lisäksi yhdessä pelaaminen helpottaa yhteistyötä porukan ulkopuolisen kanssa ja vähentää ulkopuolisen statusta (Velez, Greitemeyer, Whitaker, Ewoldsen & Bushman, 2014). Videopelien pelaaminen yhdessä voi vähentää väkivaltaisten pelien tuomaa aggressiivisuutta yksin pelaamiseen verrattuna. Videopeljä pelattaessa ollaan aggressiivisia enemmän porukan ulkopuolista kohtaan kuin porukan sisällä olevia kohtaan (Greitemeyer, 2014).

Gabbiadini ja Riva (2017) ovat löytäneet tutkimuksessaan yhteyden erillään muista pelaamisen ja aggressiivisuuden välille. Kun pelaajat oli tutkimuksessa eristetty muista pelaajista, he halusivat enemmän pelata väkivaltaisista pelejä verrattuna yhdessä pelaaviin tutkittaviin. Lisäksi ne, jotka pelasivat väkivaltaisista pelejä ja yksin erillään muista, näyttivät enemmän aggressiivisuutta muihin tutkittaviin verrattuna. Yksin pelatessa prososiaalinen käytös on saman suuntaista, pelasivatpa pelaajat hyvin väkivaltaisista, lievästi väkivaltaisista tai väkivallattomista pelejä (Tear & Nielsen, 2014). Pelien väkivaltaisuus ei siis näytä vaikuttavan prososiaalisuuteen yksin pelaavilla.

Kulttuurillisia eroja aggressiivisuuden ja prososiaalisuuden yhteyksissä videopelien ei vaikuttaisi olevan (Anderson ym., 2008).

3.2.3 Tarkkaavaisuuden ongelmat, tunne-elämän ongelmat ja videopelit

Videopelien ja tarkkaavaisuuden ongelmien yhteyttä on tutkittu vähemmän, mutta siihen on myös löydetty linkkejä (Prot ym., 2014). On löydetty, että ADHD-diagnoosin saaneilla on enemmän videopeliaddiktiota ja pitempiä peliaikoja (Masi ym. 2021) ja paljon pelaavilla lapsilla ja nuorilla on enemmän tarkkaavaisuuteen liittyviä ongelmia (Chan & Rabinowitz, 2006). Kuitenkaan hyperaktiivisuuden ei ole löydetty yhteyttä. Tutkimuksissa on myös löydetty linkki pelaamisen ja myöhempien tarkkaavaisuushäiriöiden välille silloinkin, kun aikaisemmat ongelmat ovat huomioitu. Tarkkaavaisuuden ongelmien ja pelaamisen yhteys ei siis välttämättä johdu vain siitä, että ne, joilla on tarkkaavaisuuden ongelmia, olisivat kiinnostuneempia pelaamaan pelejä (Swing, Gentile, Anderson & Walsh, 2010). On kuitenkin tieteellisesti epäselvää, mikä videopelien ominaisuuksista, kuten väkivaltaisuus tai nopeitempous, lisää tarkkaavaisuuden vaikeuksia (Prot ym., 2014). Ferguson ja Ceranoglu (2014) on taas tutkimuksessaan löytänyt peliriippuvuuden nousevan tarkkaavuuden häiriöistä. He eivät löytäneet yhteyttä sille, että pelien runsas pelaaminen ja peliriippuvuus aiheuttaisi itse tarkkaavuuden ongelmia.

Tärkeää hyvinvoinnin kannalta on pelaamisen määrä (Jones ym., 2014). Jotta positiivisista vaikutuksista hyödyttäisiin, pelaamista tulisi harrastaa kohtuullisesti. Motivaatio videopelien pelaamiseen tulisi olla sosiaalista, kun taas pakkomielleisyys ja pelaamisesta riippuvaisuus, pakeneminen tai saavuttamisen tarve ei anna samanlaista mentaalista positiivista hyötyä (Lafrenière ym., 2009). Poikkeuksena tähän on säännöllinen pelaaminen yöaikaan, joka vahvistaa riskiä masennukseen riippumatta pelaamisen määrästä (Lemola ym., 2011). Pelaaminen yöllä on myös yhteydessä väsyneisyyteen päivällä, muttei kuitenkaan unen puutteeseen tai unettomuuden ongelmiin.

Masennuksen oireet, ahdistuneisuus ja sosiaaliset pelot näyttäisivät lisääntyvän sairaalloisen patologisen pelaamisen lisääntyessä (Carras ym., 2017; Lemmens, Valkenburg & Peter, 2011). Nämä oireet näyttäisivät myös helpottuvan, kun peliriippuvuudesta pääsee irti. Väittelyn aiheena on ollut se, lisääkö mielen-terveydelliset ongelmat itse sairaalloista pelaamista (Ferguson & Ceranoglu, 2014). Vaikeudet sosiaalisessa kompetenssissa, yksinäisyys sekä heikentynyt itsetunto ja suurempi impulsiivisuus on linkitetty lisäävän peliriippuvuutta (Lemmens ym., 2011; Gentile ym., 2011).

Vaikka pelaa paljon, sosiaalinen kanssakäynti ennustaa vähempiä pelaamisen aiheuttamia ongelmia ja videopeliaddiktiota (Carras ym., 2017). Sosiaalisuutta sisältävillä videopeleillä on tutkittu olevan hyötyä mielen hyvinvoinnille (Jin & Li, 2017; Odrowska & Massar, 2014). Kun pelaa maltillisesti ja sosiaalisten suhteiden takia, on vähemmän stressiä, masennusta ja ahdistuneisuutta, kuin niillä, jotka pelaavat pakkomielleisemmin ja saavutuksia varten (Longman, O'Connor & Obst, 2009). Muiden kanssa netissä pelattavat pelit ovat yksi keino sosiaaliseen kanssakäyntiin. Tämä voi olla hyödyllistä varsinkin niille, jolla on muuten kanssakäynnissä ihmisten kanssa vaikeuksia, esimerkiksi psykologisten vaikeuksien tai syrjäisen sijainnin takia (Odrowska & Massar, 2014). Riski masentumiseen nousee, jos videopeleissä ei olekaan sosiaalista tukea (Dupuis & Ramsey, 2011). Lisäksi yksinäisyys on todettu olevan yksi peliriippuvuuden seurauksista, kun oikean elämän sosiaaliset kontaktit vähenevät pelaamisen lisääntyessä (Lemmens ym., 2011).

Eniten sosiaalista ahdistusta on löydetty miehillä, jotka pelaavat yksin. Naisilla, jotka pelaavat sosiaalisesti näyttäisi olevan vähemmän sosiaalista ahdistuneisuutta ja yksinäisyyttä, mutta alhaisempi itsetunto (Carras ym., 2017).

Jones (2014) on kollegoineen kerännyt aineistoa videopelien positiivisista vaikutuksista mielenterveyteen. Heidän mukaansa videopelien pelaaminen edistää positiivisia tuntemuksia ja hyvinvointia, sekä onnellisuutta sitoutumisen kautta. Videopelit myös vahvistavat positiivista kanssakäyntiä sekä ystävyys-suhteiden luomista ja ylläpitoa, antaa merkitystä ja jonkin isomman osana oleminen kokemusta elämään, sekä saavuttamisen tunteita.

Videopelit ja niiden tarinat voidaan kokea kirjallisena kokemuksena, ja näitä kokemuksia peilataan omaan elämään ja ympäröivään maailmaan (Sanders, 2016). Videopelit saattavat auttaa meitä myös erilaisten traumojen käsittelemisessä ja hallinnassa. Bown ja Gackenbach (2016) ovat tutkimuksessaan ehdottaneet, että videopelit tarjoavat pelaajilleen harjoitusympäristön, joka valmistaa meitä kohtaamaan uhkaavia tilanteita paremmin. Videopelit myös pelaavat omaa yhteiskuntaamme ja sen sosiaalisia ja psykologisia ongelmia, ja näin ollen voivat auttaa tärkeiden asioiden ymmärtämisessä. Tällaisia yhteiskunnallisia sosio-psykologisia ongelmia ovat esimerkiksi raiskaus tai traumaperäinen stressihäiriö.

Varsinkin pojat ovat raportoineet käyttävänsä pelaamista tunteiden ja stressin hallintaan, rentoutumiseen ja tunteakseen vähemmän yksinäisyyttä (Kutner & Olson, 2008). Esimerkiksi pelaamista ja mielenterveyttä koskeva tutkimuksessa World of Warcraft -pelin pelaajista puolet ilmoittivat pelin lisänneen heidän onnellisuuttaan, auttanut rentoutumaan ja nostanut elämän iloa (Snodgrass, Lacy, Dengah, Fagan & Most, 2011). Peli on auttanut pelaajia myös taistelemaan stressiä vastaan ja pääsemään flow-tilaan.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää aktiivisesti videopelejä yksin pelaavien kuudesluokkalaisten sosiaalisia taitoja. Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Onko pelaamisen aktiivisuudella yhteys sosiaalisiin taitoihin?
2. Mitä ongelmia paljon videopelejä yksin pelaavilla on sosiaalisissa taidoissa?
3. Mitä vahvuuksia paljon videopelejä pelaavilla on sosiaalisissa taidoissa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Aineisto ja tutkittavat

Aineisto. Tässä tutkielmassa käytetty aineisto on osa Alkuportaatt-seurantatutkimusta, jossa lapsia on seurattu esiopetuksesta 9. luokalle vuosina 2006-2016 (Lerikkanen ym., 2006-2016). Alkuportaatt-tutkimuksessa on ollut tarkoituksena selvittää oppimista ja koulumotivaatiota edistäviä ja hidastavia tekijöitä esimerkiksi lukutaidon ja matemaattisten taitojen alueella sekä sosiaalisten taitojen kehitystä. Ensimmäiseen vaiheeseen vuosina 2006-2011 seurantaan osallistui noin 2000 lasta vanhempineen ja opettajineen, ja toiseen vaiheeseen koulusiirtymässä ja yläkoulussa vuosina 2013-2016 noin 1800 lasta vanhempineen ja opettajineen. Aineisto kerättiin neljältä paikkakunnalta (Laukaa, Kuopio, Joensuu, Turku). Tutkimushankkeen on rahoittanut muun muassa Suomen Akatemia ja Suomen kulttuurirahasto.

Tässä tutkimuksessa käytetään Alkuportaatt-tutkimuksen ensimmäisen vaiheen kuudesluokkalaisten aineistoa, joka on kerätty vuonna 2013. Aineisto on kerätty kuudennen luokan oppilailta luku- ja kirjoituskäytänteet sekä median käyttö -kyselyllä ja Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) -kyselylomakkeilla. Median käyttöön liittyvässä kyselyssä oppilas arvioi itse vapaa-ajalla pelaamiseen käytetyn ajan. SDQ-lomakkeella oppilas arvioi itse omat vahvuudet ja heikkoudet sosiaalisessa kompetenssissa.

Aktiivipelaajat. Alkuperäisestä Alkuportaatt -aineistosta (n = 1824) tutkitavaksi valikoituvat ne kuudesluokkalaiset yleisopetuksen oppilaat, jotka täyttivät aktiivipelaajan määritelmän. Aktiivipelaajiksi tässä tutkimuksessa määriteltiin oppilaat, jotka käyttivät videopelikonsolia päivittäin melko paljon tai paljon (n = 639, 35,4%) sekä internetissä yksin paljon pelaavat (n = 284, 15,7 %). Tutkimuksen osallistujien määräksi muodostui yhteensä 1824 oppilasta, joista aktiivipelaajia oli 284. Aktiivipelaajista 20 prosenttia oli tyttöjä.

5.2 Menetelmät ja mittarit

Aktiivipelaajat. Aktiivipelaajat määriteltiin kahden kysymyksen kautta, jotka löytyvät 6. luokkalaisille teetetystä luku- ja kirjoituskäytänteet sekä median käyttö -kyselystä. Ensimmäiseksi määrittelyyn käytettiin kyselyn kysymystä 8, ”Kuinka paljon käytät aikaa seuraaviin tyypillisenä päivänä”, johon vastattiin viisiportaisella asteikoilla (1 = en lainkaan, 5 = paljon). Aktiivipelaajan määrittelyssä tarkasteltiin kysymyksen viimeistä kohtaa ”Käytän pelikonsolia (esim. Gameboy, Xbox, Wii, Play Station, Nintendo)”. Vastauksena kysymykseen piti olla 4 eli melko paljon (noin 1-2 t), tai 5 eli paljon (enemmän kuin 2 t).

Toisessa kysymyksessä kysyttiin ”Kuinka paljon käytät nettiä seuraaviin”, johon vastattiin viisiportaisella asteikolla (1 = en lainkaan, 5 = päivittäin). Tästä valittiin kohta ”Pelaan tietokonepelejä itsekseen (esim. The Sims, Minecraft)”, johon valittujen tutkittavien piti vastata 5 eli päivittäin.

Aktiivipelaajan on pitänyt siis käyttää pelikonsolia tyypillisenä päivänä melko paljon tai paljon (enemmän kuin 1 t) sekä pelata tietokonepelejä itsekseen netissä päivittäin.

Aktiivipelaaja -muuttuja koodattiin kolmiportaiseksi (Ei-lainkaan ja vähän, jonkin verran, paljon) (n = 1824).

Vahvuudet ja vaikeudet -kysely (SDQ). Oppilaiden sosiaalisten taitojen mittaamiseen on käytetty Strengths and difficulties (SDQ) -kyselyä (Goodman, Meltzer & Bailey, 1998). SDQ sisältää yhteensä 25 väittämää, joista muodostuu viisi ulottuvuutta: tunne-elämän ongelmat (emotional symptoms), käytösongelmat (conduct problems), tarkkaavaisuuden ongelmat (hyperactivity), kaverisuhteiden ongelmat (peer problems) sekä prososiaalisuus (prosocial behavior). Jokaiseen näistä liittyy viisi väittämää. Esimerkiksi emotionaalisiin oireisiin sisältyy väittämä 13 ”Olen usein onneton, mieli maassa tai itkuinen” ja käytösongelmiin väittämä 18 ”Minua syytetään usein valehtelemisesta tai petkuttamisesta”. Yliaktiivisuuteen ja tarkkaamattomuuteen sisältyy esimerkiksi väittämä 2 ”Olen levoton, en pysty olemaan kauan hiljaa paikoillani”, kaverisuhteiden ongelmiin väittämä 6 ”Olen enimmäkseen yksinäni. Yleensä leikin yksin tai pitäydyn itsekseni” sekä prososiaaliseen käytökseen väittämä 17 ”Olen kiltti pienempiäni kohtaan”.

Jokaista väittämää arvioidaan kolmiportaisesti asteikolla, "Ei päde" (0 pistettä), "Pätee jonkin verran" (1 piste) ja "Pätee varmasti" (2 pistettä). Kyselystä on sekä vanhempien, oppilaan kuin opettajankin versiot, mutta tässä tutkimuksessa on käytetty vain oppilaan itsearviointia.

Viidestä sosiaalisuuden ulottuvuudesta muodostettiin summamuuttujat. Summamuuttujien reliabiliteetit eli Cronbachin alfa on käytösoireissa, tunneoireissa, yliaktiivisuudessa, kaverisuhteiden ongelmissa .75 sekä prososiaalisuudessa .79.

5.3 Aineiston analyysi

Kaikki aineiston analyysit suoritettiin IBM SPSS Statistics 24 -ohjelmalla.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, onko videopelien pelaamisen aktiivisuudella yhteyttä sosiaalisiin taitoihin. Aluksi pelaamisen aktiivisuuden kolmiportaisen muuttujan sekä SDQ-kyselyn viiden summamuuttujan normaalijakautuneisuutta tarkasteltiin histogrammien avulla. Kaikki jakaumat olivat vinoja, minkä vuoksi analyysimenetelmäksi valittiin parametriton Kruskal-Wallis -testi (Metsämuuronen, 2011). Kruskal-Wallis analyysi suoritettiin siten, että selitettävänä muuttujina käytettiin SDQ-summamuuttujia.

5.4 Luotettavuus

Tutkimuksessa käytetty aineisto on osa Alkuportaattiseurantatutkimusta, jossa tutkittavat on valittu satunnaisesti edustamaan ikäluokkaa. Aineisto on kerätty anonyymisti luku- ja kirjoituskäytänteet sekä median käyttö -kyselylomakkeella sekä SDQ-lomakkeella. Kerätty aineisto on analysoitu SPSS-ohjelmistolla, jolloin tutkija ei voi nähdä tutkittavien henkilöllisyyttä tai itse vaikuttaa saataviin tuloksiin. Mittareista on käytetty suomennettuja versioita, jolloin kysymysten sisältö ja merkitys on voinut hieman muuttua. Tässä tutkimuksessa tutkittaviksi valikoitui pelaamisen aktiivisuudesta johtuen poikia reilusti enemmän kuin tyttöjä (20 %), mikä vaikuttaa tutkimustulosten sukupuolittuneisuuteen.

Kansainvälisesti validiksi hyväksytty SDQ-kyselylomake lisää tutkimuksen luotettavuutta (Koskelainen, Sourander & Kaljonen, 2000; Metsämuuronen, 2011). SDQ-lomake on todettu toimivaksi ja luotettavaksi lasten ja nuorten vahvuuksien ja vaikeuksien määrittäjäksi niin Suomessa kuin ulkomaillakin. Tässä tutkimuksessa käytettiin oppilaan kyselylomaketta, jossa heidän on pitänyt itse arvioida omaa sosiaalista kompetenssiaan ja sosioemotionaalisia taitojaan. Se huomio juuri tutkittavien oman kokemuksen omista taidoistaan. Tämä toisaalta jättää kysymyksen siitä, kuinka todenmukaisesti kuudesluokkalainen lapsi osaa arvioida omat taitonsa. Kysymykset liittyvät myös arkoihin aiheisiin, kuten valehteluun, varasteluun tai kiusaamiseen, jolloin voi olla houkutus vastata kysymyksiin totuutta kiertäen ja omaa kuvaa silotellen.

Median käyttöön liittyvässä kyselyssä tutkittavat arvioivat itse, kuinka paljon he viettivät aikaa pelejä pelaten. Tässä ei voida tietää, vastaako oppilaan arvio todellisuutta ja onko oppilas ymmärtänyt käytetyn asteikon oikein.

Sosiaalisten taitojen heikkouksia tässä tutkimuksessa edusti tunne-elämän ongelmat, käytösongelmat, kaverisuhteiden ongelmat sekä tarkkaavuuden häiriöt ja vahvuuksia edusti prososiaalisuus. SDQ-lomakkeen mukaisen jaottelun mukaan vahvuuksia on yksi, kun taas heikkouksia neljä, jolloin osa-alueiden määrä ei ole tasapainossa. Aineiston hankinnassa käytetty kysely oli ennalta määrätty ja vahvuuksien vähäisyys tuli kunnolla selville vasta tutkimuksen analyysivaiheessa.

Tämän tutkimuksen SDQ-lomakkeen summamuuttujien reliabiliteetit eli cronbachin alfat olivat yli .70, jota pidetään yleisesti hyväksyttävänä (Metsämuuronen, 2011).

6 TULOKSET

Parivertailut eri pelaajaryhmien välillä toteutettiin Mann-Whitney U -testillä, joka ei edellytä muuttujan normaalijakautuneisuutta (Metsämuuronen, 2011). Testi toteutettiin vertailemalla jokaista pelaamisen aktiivisuusryhmää keskenään kolmen SDQ-summamuuttujan kohdalla (käytösongelmat, kaverisuhteiden ongelmat, prososiaalisuus), esimerkiksi ei lainkaan pelaavia verrattiin jonkin verran pelaaviin käytösongelmissa.

Kahta muuta SDQ-summamuuttujaa (tunne-elämän ongelmat, tarkkaavaisuuden ongelmat) ei otettu testiin, koska niissä ei vaikuttanut olevan merkittäviä eroja pelaajaryhmien välillä Kruskal-Wallis testin mukaan.

Tuloksissa esitetään myös mediaanit valitun pääanalyysimenetelmän johdosta.

6.1 Pelaamisen aktiivisuuden yhteys sosiaalisiin taitoihin

Ensimmäiseksi tarkasteltiin sitä, missä sosiaalisten taitojen ulottuvuudessa pelaamisen aktiivisuudella on vaikutusta. Kruskal-Wallis-testi osoitti, että pelaamisen aktiivisuusryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi käytösongelmissa ($\chi^2 = 49,121$ p <,001), kaverisuhteissa ($\chi^2 = 16,034$ p <,001) ja prososiaalisuudessa ($\chi^2 = 27,462$ p <,001). Tunne-elämän ongelmien ($\chi^2 = ,792$ p =,673) ja tarkkaavaisuuden ongelmien ($\chi^2 = 5,748$ p =,056) kohdalla pelaajaryhmien välillä ei ole tilastollisesti merkitseviä eroja. (Taulukko 1)

Taulukko 1.

	Vähän pelaavat			Jonkin verran pelaavat			Paljon pelaavat			$\chi^2(2)$	Parivertailut
	ka	kh	md	ka	kh	md	ka	kh	md		
Tunne-elämän ongelmat	7,601	2,107	7,000	7,535	2,178	7,000	7,520	1,984	7,000	0,792	1 = 2 = 3
Käytösongel- mat	6,665	1,389	6,000	6,891	1,442	7,000	7,721	1,830	7,000	49,121***	3 > 2 > 1
Tarkkaavai- suuden ongel- mat	7,814	1,939	7,000	7,831	1,811	8,000	8,168	1,947	8,000	5,748	1 = 2 = 3
Vertaissuhtei- den ongelmat	6,468	1,692	6,000	6,701	1,614	6,000	7,006	1,841	7,000	16,034***	3 > 2 > 1
Prososiaali- suus	12,186	1,939	12,000	11,841	1,890	12,000	11,224	2,032	11,000	27,462***	1 > 2 > 3

Huom. ***p < 0,001.

Parivertailussa selvisi, että käytösongelmia ja kaverisuhteiden ongelmia ilmenee eniten ryhmällä 3 eli paljon pelaavilla, toiseksi eniten ryhmällä 2 eli jonkin verran pelaavilla ja vähiten ryhmällä 1 eli vähän pelaavilla. Prososiaalisuus on vahvin ryhmällä 1, toiseksi vahvin ryhmällä 2 ja heikoin ryhmällä 3. (Taulukko 1)

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa oli tarkoituksena selvittää aktiivisesti yksin pelaavien kuudesluokkalaisten sosiaalisia taitoja. Lähestyin tutkimusongelmaa kahdessa osassa kolmen tutkimuskysymyksen kautta. Ensimmäisenä tutkin, onko pelaamisella yhteys sosiaalisiin taitoihin. Toisena ja kolmantena halusin tarkentaa, minkälaisia vaikeuksia ja vahvuuksia sosiaalisissa taidoissa aktiivisesti videopelejä yksin pelaavilla on.

Tässä tutkimuksessa havaittiin merkitsevä positiivinen korrelaatio videopeleiden pelaamisen aktiivisuuden ja sosiaalisten taitojen välillä. Tarkemmin yhteys löydettiin käytösongelmissa, kaverisuhteissa ja prososiaalisuudessa. Pelaamisen määrällä ei ollut merkittävää yhteyttä tunne-elämän ongelmiin ja tarkkaavaisuuden ja hyperaktiivisuuden ongelmiin.

Eniten ongelmia kaverisuhteissa ja käytöksessä oli paljon pelaavilla ja vähiten niillä, jotka pelasivat vähän tai eivät lainkaan. Saman suuntaisesti myös prososiaalisuudessa vahvimmat taidot olivat niillä, jotka pelasivat vähiten, ja heikoimmat taidot olivat niillä, jotka pelasivat paljon.

Kolmanteen tutkimuskysymykseen paljon videopelejä pelaavien sosiaalisten taitojen vahvuuksista en saanut tässä tutkimuksessa selkeää vastausta. SDQ-lomakkeen ainut positiivinen sosiaalisten taitojen vahvuus oli prososiaalisuus, mikä rajoitti tutkimuskysymykseen vastauksen saamista. Prososiaalisuus oli heikompi paljon pelaavilla verrattuna vähemmän pelaaviin, joten sekään ei näytty pelaa- jien vahvuutena. Prososiaalisuus on itsessään monisyinen taito (Eisenberg, 2003), joten prososiaalisuuden mittarista olisi voinut vielä erotella kysymykset omiksi muuttujikseen, ja tarkastella, löytyisikö niissä jotain erityistä vahvuutta paljon pelaavilla.

Tutkimukseni tulosten mukaan paljon yksin pelaavilla ei ole muita heikompia tunne-elämäntaitoja, mutta heillä on enemmän vaikeuksia vähän pelaaviin nähden käyttäytymisessä. Tämä on kiinnostavaa, koska tunne-elämän ongelmat ovat usein vahvasti kytköksissä käyttäytymisen ongelmiin, ja tukevat ja voimistavat toinen toisiaan (Ybrandt, 2008; Thompson, 1994).

Aggressiivisuutta olisi voinut tutkia vielä tarkemminkin rikkomalla käytösongelmien summamuuttujaa ja kohdistamalla analyysia kysymyksiin tappeeluihin joutumisesta, kiukunpuuskista ja vihaisuudesta. Aiemmassa tutkimuksessa korostui videopelien yhteys aggressiivisuuteen, ja näiden tutkimustulosten ristiriitaisuus. Vaikuttaisi kuitenkin olevan selvää, että videopelit ovat yhteydessä aggressiivisuuteen joissakin tilanteissa ja joillakin ihmisillä. Pitäisikin alkaa pohtimaan ja tutkimaan miksi, milloin ja kenelle esimerkiksi väkivaltaisilla videopeleillä on tällaisia vaikutuksia (Prescott ym., 2018).

Väkivaltaisia videopelejä ei pelata yleensä väkivallan takia, vaan haasteellisuuden nautinnosta ja virtuaalimaailman vapaudesta, aivan kuten muitakin pelejä (Przybylski, Ryan & Rigby, 2009). Videopelit antavat pelaajalleen positiivisia tunteita ja nautintoa. Kuitenkin pelaajat, joilla on ollut aikaisempaa taustaa väkivallasta, haluavat myös mieluummin pelata väkivaltaisia pelejä, vaikkei pelin sisältö itsessään tuo heille enempää nautintoa (Przybylski ym., 2009).

Tutkimuksissa videopelien yhteydestä aggressiivisuuteen on hyvä myös tarkkailla aggressiivisuuden mittaamista. Useissa tutkimuksissa käytettiin itsensä arvioimiseen Likert-tyyppistä asteikkoa, joilla osallistujat arvioivat itse oman aggressiivisuutensa pelaamisen jälkeen. Esimerkiksi väitteeseen ”olen vihainen” tutkittava valitsee vaihtoehdon vahvasti samaa mieltä ja vahvasti erimieltä väliltä (Sestir & Bartholow 2010). Videopeleissä voidaan olla vihaisia monesta syystä. Oman kokemukseni mukaan videopelejä pelatessa suuttunein olen ollut silloin, jos en ole itse osannut jotain asiaa tai olen suoriutunut henkilökohtaisesti huonosti. Myös esimerkiksi taustalla oleva häly ja toiminta voi heikentää keskittymistä ja sitä kautta omaa suoritusta. Elektroniikkaan tai internetiin liittyvät haasteet voivat myös aiheuttaa suuttumusta. Eli omalla kohdallani en ole kokenut, että väkivaltaisuus peleissä olisi lisännyt omaa aggressiivisuuttani, vaan vihaisuuden tunne on voinut johtua muista tekijöistä.

Tutkimustulosteni mukaan ongelmat tarkkaavuudessa ja hyperaktiivisuudessa ei muuttunut pelaamisen lisääntyessä. Tarkkaamattomuus ja hyperaktiivisuus (diagnosoituna ADHD) ovat neurobiologisia poikkeamia aivoissa (Käypähoito -suositus, 2019). Tämän vuoksi on luonnollista, että tarkkaamattomuutta ja

hyperaktiivisuutta on jakautunut yhtä paljon kaikkiin pelaamisen aktiivisuuden ryhmiin. Pohdinkin ennen tutkimusta, näkyisikö tutkimuksessa paljon pelaavien omaavan enemmän ADHD-oireita, esimerkiksi siksi, että tarkkaamattomuutta ja yliaktiivisuutta omaavat hakeutuvat enemmän videopelien pariin.

Aiemmassa tutkimuksessa on löydetty jotakin linkkejä paljon pelaamisen ja nimenomaan tarkkaamattomuuden välillä (Prot ym., 2014; Chan & Rabinowitz, 2006). ADHD-diagnoosin saaneilla on enemmän videopeliaddiktiota ja he pelaavat pidempiä aikoja (Masi ym. 2021). On viitteitä myös siitä, etteivät tarkkaamattomuutta omaavat vain hakeudu ja ole enemmän kiinnostuneita videopeleistä kuin ne, jotka eivät kärsi tarkkaavuuden ongelmista (Swing ym., 2010). Ferguson ja Ceranoglu (2014) taas eivät ole löytäneet yhteyttä sille, että pelien runsas pelaaminen ja peliriippuvuus aiheuttaisi itsessään tarkkaavuuden ongelmia, vaan peliriippuvuus nousee enemmänkin tarkkaavuuden häiriöistä.

Tärkeä tutkimuksen ja pohdinnan aihe on se, aiheuttavatko videopelit itsessään sosiaalisten taitojen ongelmia, vai johtuuko positiivinen yhteys pelaamisen ja käyttäytymisen ja kaverisuhteiden ongelmien sekä heikkojen prososiaalisten taitojen välillä jostain muusta. Onko esimerkiksi niin, että joilla on ongelmia käytöksessä, kaverisuhteissa ja prososiaalisissa taidoissa, hakeutuu enemmän videopelien ääreen?

Puutteelliset sosiaaliset taidot vaikeuttavat arkielämän sosiaalista kanssakäyntiä. On helpompaa tutustua ja olla tekemisissä ihmisten kanssa, kun ei tarvitse olla kasvotusten. Sosiaalisissa videopeleissä pelaajat voivat ilmaista itseään eri tavoilla kuin he ovat tottuneet pelin ulkopuolella, esimerkiksi ulkonäkönsä, sukupuolensa, seksuaalisuutensa tai ikänsä takia (Cole & Griffiths, 2007). Videopelit voivat vahvistavat sosiaalisia taitoja, mutta kuinka paljon ja missä tilanteissa. Oman kokemuksen mukaan videopelit ovat suurimmaksi osaksi ollut positiivinen osa omaa sosiaalista elämää. Tätä myöten vahvistaa ja antaa malleja sosiaalista käyttäytymisestä. Tärkeää olisikin tutkia, kuinka usein videopeleihin liitettävät negatiiviset asiat liittyvätkin siihen, että videopelejä paljon pelaavilla on jo valmiiksi ongelmia, eivätkä ne johdu videopeleistä itsestään.

Se, että pelaa videopelejä, ei tarkoita sitä, että olisi epäsosiaalinen (Halbrook ym., 2019; Trepte ym., 2012). Nykyään suurin iso osa peleistä on muiden kanssa pelattavia, niiden äärellä vietetään aikaa toisten pelaajien kanssa. Videopelien ympärille rakentuu lisäksi suurempia yhteisöjä mm. sosiaalisen median avulla (Lenhart ym., 2008). Esimerkiksi reaaliaikaiseen suoratoistoon eli livestriimaukseen keskittynyt palvelu Twitch ja videopalvelu YouTube tarjoavat alustaa sosiaaliselle kanssakäymiselle.

Tässä tutkimuksessa tutkin yksin pelaavia, joten kiinnostavaa olisikin jatkossa tutkia myös niitä, jotka pelaavat muiden kanssa. Näen tämän olevan myös videopelaamisen nykyisyys ja tulevaisuus.

Sosiaaliset taidot on sidottu aikaan, kulttuuriin ja paikkaan (Keltinkangas-Järvinen, 2011). Mitä on siis sosiaalisesti arvostettu toiminta nykyään? Ja vastaako nettimaailmassa tarvittavat taidot tätä käsitystä? Ihmiset ovat yhä enemmän yhteydessä netin kautta, ja tulisikin pohtia, soveltuuko käsitys sosiaalisista taidoista nykyiseen muuttuvaan ympäristöön.

Sosiaalisen kompetenssiin ja varsinkin prososiaalisiin taitoihin on liitetty vahvasti assertiivisuus eli tottelevaisuus (Salmivalli, 2006). Sosiaalisesti taitavan tulee siis olla kiltti ja mukautuva, totella ja miellyttää aikuista ja olla haastamatta auktoriteetteja. Kuitenkin nykyään arvostetaan yhä enemmän taitoa osata sanoa "ei" ja ilmaista oma mielipiteensä. Lasten halutaan opettelevan itsenäisyyttä ja kriittistä otetta ja välttelevän huonoja vaikutuksia. Onko sosiaalinen taitavuus siis kykyä myötäillä muita, vai taitoa luovia sosiaalisessa maailmassa kriittisin silmin?

Oman kokemukseni mukaan videopelien sosiaalisessa maailmassa ihmiset käyttäytyvät eri tavoin. Osa kokee pelimaailman ystävyysuhteet aitoina, jolloin esimerkiksi yhteisistä sopimuksista ja aikatauluista pidetään kiinni kuten nettimaailman ulkopuolella. Toiset käyttäytyvät taas hyvinkin eri tavalla oikean maailman ystävyysuhteisiin nähden, välittämättä esimerkiksi toisen tunteista. Lähtökohtaisesti mikään videopeli ei ole täysin hyvä tai paha, vaan niillä voi olla sekä hyviä että huonoja vaikutuksia (Gentile ym., 2009). Väkivaltainen videopeli

saattaa aiheuttaa väkivaltaista käytöstä, mutta prososiaalinen sisältö videopeleissä taas lisää yhteistyökyvykkyyttä sekä auttavaisuutta. Kun pelaaja on antisosiaalinen tai aggressiivinen vihollisia kohtaan, hän saattaa olla prososiaalinen omaa tiimiä kohtaan. Videopeleissä korostuu oman tiimin auttaminen viimeiseen asti. Tämä tietenkin saattaa olla erilaista, jos ei ole kontaktissa muihin pelaajiin. Yksin pelaavalla ei ole samanlaista panosta tukea omaa tiimiä kuin sellaisella pelaajalla, joka pelaa oikean elämän kavereiden tai nettikavereiden kanssa.

7.1 Vahvuudet ja rajoitteet

Tässä tutkimuksessa mediankäyttöön liittyvä kysely sekä SDQ-kysely ovat kerätty osana Alkuportaat-seurantatutkimusta, jolla on puoltava lausunto Jyväskylän yliopiston eettiseltä lautakunnalta. Tutkittavilta ja heidän vanhemmiltaan on kysytty virallinen lupa heidän osallistumisestaan tutkimukseen. Tutkimusaineistosta ei voi tunnistaa yksittäisiä oppilaita tai vanhempia. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan (Kohonen, Kuula-Luumi & Spoof, 2019) tutkimukseen osallistumisen tulisi aina perustua vapaaehtoisuuteen ja riittävään tietoon. Tutkittavien ollessa alaikäisiä tulisi annettavan tiedon ja kysymysten olla ymmärrettäviä lapsen ja nuoren tasoon nähden.

En saanut vastausta kaikkiin tutkimuskysymyksiini, kolmanteen kysymykseen paljon pelaajien sosiaalisten taitojen vahvuuksista olisi tarvinnut vielä enemmän analyysiä prososiaalisuuden summamuuttujan rikkomista ja muodostamalla kysymyksistä vielä omat summamuuttajat.

Videopelien pelaamisen aktiivisuudelle en löytänyt ennen tutkimusta yhteistä määritelmää, joten loin sen itse omien kokemuksieni pohjalta ja ohjaajien asiantuntijuuden avustamana. Arvioin itse aktiivipelaamisen aika aktiiviseksi, niin että pelaajan piti pelata päivittäin enemmän kuin tunnin ajan. Esimerkiksi Tampereen yliopiston Pelaajabarometrissä sanalla ”aktiivinen” tarkoitetaan pelaamista kerran kuussa. Nouseekin kysymys siitä, mikä olisi todellisuudessa hyvä aktiivipelaajan määritelmä.

Tässä tutkimuksessa oli voinut myös tutkia lisänä opettajan aineistoa, jossa kuudesluokkalaisten oppilaiden opettaja oli täyttänyt saman SDQ-lomakkeen oppilaiden taidoista. Tulosten luotettavuus olisi varmasti lisääntynyt, mutta osallistujamäärä olisi pienentynyt, mikä olisi puolestaan heikentänyt koko tutkimuksen luotettavuutta.

8 LÄHTEET

- ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön). Käypä hoito -suositus. (4.4.2019). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologinen Yhdistys ry:n, Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen ja Suomen Lastenpsykiatryhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of scientific literature. *Psychological Science* 12(5), 353-359. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00366>
- Anderson, C. A., Sakamoto, A., Gentile, D. A., Ihori, N., Shibuya, A., Yukawa, S., Naito, M., & Kobayashi, K. (2008). Longitudinal effects of violent video games on aggression in Japan and the United States. *Pediatrics* 122(5), e1067-e1072. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1425>
- Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., Rothstein, H. R., & Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin* 136(2), 151-173. <https://doi.org/10.1037/a0018251>
- Archer, J. & Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review* 9(3), 212-230. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0903_2
- Ary, D. V., Duncan, T. E., Biglan, A., Metzler, C. W., Noell, J. W., & Smolkowski, K. (1999). Development of adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology* 27(2), 141-150. <https://doi.org/10.1023/A:1021963531607>
- Asendorpf, J. B. (1990). Development of inhibition during childhood: Evidence for situational specificity and a two-factor model. *Developmental Psychology* 26(5), 721-730. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.5.721>
- Beavers, G. A., Iwata, B. A., & Lerman, D. C. (2013). Thirty years of research on the functional analysis of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis* 46(1), 1-12. <https://doi.org/10.1002/jaba.30>
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). Socio-emotional learning programs for preschool children. Teoksessa J. Durlak, C. Domitrovich, R. P. Weissberg,

- & T. Gullotta (toim.), *The Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (s. 135-150). New York: Guilford.
- Björkqvist, K. (2018). Gender differences in aggression. *Current Opinion in Psychology* 19, 39-42. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2017.03.030>
- Boot, W. R., Kramer, A. F., Simons, D. J., Fabiani, M., & Gratton G. (2008). The effects of video game playing on attention, memory, and executive control. *Acta Psychologica* 129(3), 387-398. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2008.09.005>
- Bornstein, M. H., Davidson, L., Keyes, C. L. M. & Moore K. A. (toim.) (2003). Well-being. Positive development across the life course. New Jersey: Erlbaum.
- Bown, J., & Gackenbach, J. (2016). Video games, nightmares, and emotional processing. Teoksessa S. Y. Tettegah, & W. D. Huang (toim.), *Emotions, technology and digital games* (s. 3-12). London: Elsevier.
- Braet, C., Theuwis, L., Van Durme, K., Vandewalle, J., Vandevivere, E., Wante, L., Moens, E., Verbeken, S., & Goossens, L. (2014). Emotion regulation in children with emotional problems. *Cognitive Therapy and Research* 38, 493-504. <https://doi.org/10.1007/s10608-014-9616-x>
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes. *Developmental Psychology* 37(4), 550-560. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.550>
- Bukowski, W. M. (2003). Peer relationships. Teoksessa M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, & K. A. Moore (toim.), *Well-being. Positive development across the life course* (s. 221-233). New Jersey: Erlbaum.
- Bushman, B. J., & Huesmann R. (2006). Short-term and long-term effects of violent media on aggression in children and adults. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine* 160(4), 348-352. <https://doi.org/10.1001/archpedi.160.4.348>
- Chan, P. A., & Rabinowitz, T. (2006). A cross-sectional analysis of video games and attention deficit hyperactivity disorder symptoms in adolescents. *Annals of general psychiatry* 5(16), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1744-859X-5-16>
- Calvert, S. L., Appelbaum, M., Dodge, K. A., Graham, S., Nagayama Hall, G. C., Hamby, S., Fasig-Galdwell, L. G., Citkowicz, M., Galloway, D. P., & Hedges, L. V. (2017). The American psychological association task force assessment of violent video games: Science in the service of public interest.

The American Psychologist 72(2), 126-143.

<https://doi.org/10.1037/a0040413>

Carras, M. C., Van Rooij, A. J., Van de Mheen, D., Musci, R., Xue, Q-L., & Mendelson, T. (2017). Video gaming in a hyperconnected world: A cross-sectional study of heavy gaming, problematic gaming symptoms, and online socializing in adolescents. *Computer in Human Behavior* 68, 472-479.

<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.060>

Carthy, T., Horesh, N., Apter, A., Edge, M. D., & Gross, J. J. (2010). Emotional reactivity and cognitive regulation in anxious children. *Behaviour Research and Therapy* 48(5), 384-393. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.12.013>

Coie, J. D., & Kupersmidt, J. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development* 54(6), 1400-1416.

<https://doi.org/10.2307/1129803>

Cole, H., & Griffiths, M. D. (2007). Social interaction in massively multiplayer online role-playing gamers. *CyberPsychology & Behavior* 10(4), 575-583.

<https://doi.org/10.1089/cpb.2007.9988>

Dekovic, M. (1999). Risk and protective factors in the development of problem behavior during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence* 28(6), 667-685. <https://doi.org/10.1023/A:1021635516758>

Domahidi, E., Breuer, J., Kowert, R., Festl, R., & Quandt, T. (2018). A longitudinal analysis of gaming- and non-gaming-related friendships and social support among social online game players. *Media psychology* 21(2), 288-307.

<https://doi.org/10.1080/15213269.2016.1257393>

Dupuis, E. C., & Ramsey, M. A. (2011). The relation of social support to depression in massively multiplayer online role-playing games. *Journal of Applied Social Psychology* 41(10), 2479-2491. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00821.x>

<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00821.x>

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: Guilford Press.

Eisenberg, N. (2003). Prosocial behaviour, empathy, and sympathy. Teoksessa M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes & K. A. Moore (toim.), *Well-being. Positive development across the life course* (s. 253-265). New Jersey: Erlbaum.

Ermi, L., Heliö, S., & Mäyrä, F. (2004). Pelien voima ja pelaamisen hallinta. Lapset ja nuoret pelikulttuurin toimijoina. *Hypermedialaboratorion verkkojulkaisuja* 6. Tampereen yliopiston. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/65503>

- Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher-student relationship: A systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties* 24(2), 136-155. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1597562>
- Ewoldsen, D. R., Eno, C. A., Okdie, B. M., Velez, J. A., Guadagno, R. E., & De-Coster, J. (2012). Effect of playing violent video games cooperatively on subsequent cooperative behavior. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* 15(5), 277-280. <http://doi.org/10.1089/cyber.2011.0308>
- Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1998). Meta-analyses of age and sex differences in children's and adolescents' prosocial behavior. *Handbook of Child Development* 3, 1-29.
- Ferguson, C. J. (2015). Do Angry Birds make for angry children? A meta-analysis of video game influences on children's and adolescents' aggression, mental health, prosocial behavior, and academic performance. *Perspectives on Psychological Science* 10(5), 646-666. <https://doi.org/10.1177/1745691615592234>
- Ferguson, C. J. (2007). The good, the bad and the ugly: A meta-analytic review of positive and negative effects of violent video games. *Psychiatric Quarterly* 78, 309-316. <https://doi.org/10.1007/s11126-007-9056-9>
- Ferguson, C. J., & Ceranoglu, T. A. (2014). Attention problems and pathological gaming: Resolving the 'chicken and egg' in a prospective analysis. *Psychiatric Quarterly* 85, 103-110. <https://doi.org/10.1007/s11126-013-9276-0>
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., Garza, A., & Jerabeck, J. M. (2011). A longitudinal test of video game violence influences on dating and aggression: A 3-year longitudinal study of adolescents. *Journal of Psychiatric Research* 46(2), 141-146. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2011.10.014>
- Fletcher, A. C., Nickerson, P., & Wright, K. L. (2003). Structured leisure activities in middle childhood: Links to well-being. *Journal of Community Psychology* 31, 641-659. <https://doi.org/10.1002/jcop.10075>
- Gabbiadini, A., & Riva, P. (2017). The lone gamer: Social exclusion predicts violent video game preferences and fuels aggressive inclinations in adolescent players. *Aggressive Behavior* 44(2), 113-124. <https://doi.org/10.1002/ab.21735>
- Gentile, D. A., Anderson, G. A., Yukawa, S., Ihori, N., Saleem, M., Ming, L. K., Shibuya, A., Liau, A. K., Khoo, A., Bushman, B. J., Huesmann, L. R., & Sakamoto, A. (2009). The effects of prosocial video games on prosocial be-

- haviors: International evidence from correlational, longitudinal, and experimental studies. *Personality & Social Psychology Bulletin* 35(6), 752-763. <https://doi.org/10.1177/0146167209333045>
- Gentile, D. A., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D., Fung, D., & Khoo, A. (2011). Pathological video game use among youths: A two-year longitudinal study. *Pediatrics* 127(2), e319-e329. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-1353>
- Gentile, D. A., & Stone, W. (2005). Violent video game effects on children and adolescents. A review of the literature. *Minerva Pediatrica* 57(6), 337-358.
- Gitter, S. A., Ewell, P. J., Guadagno, R. E., Stillman, T. F., & Baumeister, R. F. (2013). Virtually justifiable homicide: The effects of prosocial contexts on the link between violent video games, aggression, and prosocial and hostile cognition. *Aggressive Behavior* 39(5), 346-354. <https://doi.org/10.1002/ab.21487>
- Goldie, P. (2000). *The emotions: A philosophical exploration*. Oxford: Clarendon Press.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 38, 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Goodman, A., Lamping, D. L., & Ploubidis, G. B. (2010). When to use broader internalising and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the strengths and difficulties questionnaire (SDQ): Data from British parents, teachers and children. *Journal of Abnormal Child Psychology* 38(8), 1179-1191. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9434-x>
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist* 69(1), 66-78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>
- Graziano, W. G., & Eisenberg, N. (1997). Agreeableness: A dimension of personality. Teoksessa R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (toim.), *Handbook of Personality Psychology* (s. 795-824). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012134645-4/50031-7>
- Green, C. S., & Bavelier D. (2003). Action video game modifies visual selective attention. *Nature* 423(6939), 534-537. <https://doi.org/10.1038/nature01647>
- Greene, J. O., & Burleson, B. R. (2003). *Handbook of communication and social interaction skills*. New Jersey: Erlbaum.

- Greitemeyer, T. (2014). Playing violent video games increases intergroup bias. *Personality & Social Psychology Bulletin* 40(1), 70-78. <https://doi.org/10.1177/0146167213505872>
- Greitemeyer, T., & Mügge, D. O. (2014). Videogames do affect social outcomes: A meta-analytic review of the effects of violent and prosocial video game play. *Personality & Social Psychology Bulletin* 40(5), 578-589. <https://doi.org/10.1177/0146167213520459>
- Greitemeyer, T., & Osswald, S. (2009). Prosocial video games reduce aggressive cognitions. *Journal of Experimental Social Psychology* 45(4), 896-900. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.04.005>
- Halbrook, Y. J., Aisling, O'Donnell, A. T., & Msetfi, R. M. (2019). When and how games can be good: A review of the positive effects of video games and well-being. *Perspectives on Psychological Science* 14(6), 1096-1104.
- Harrington, B., & O'Connell, M. (2016). Video games as virtual teachers: Prosocial video game use by children and adolescents from different socioeconomic groups is associated with increased empathy and prosocial behaviour. *Computers in Human Behavior* 63, 650-658. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.062>
- Hartup, W. W. (2009). Critical issues and theoretical viewpoints. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (toim.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 3-19). New York: Guilford Press.
- Hauge, M. R., & Gentile D. A. (2003). Video game addiction among adolescents: Associations with academic performance and aggression. [Suullinen esitys]. Society for researching child development -konferenssi, Tampa, Florida.
- Hay, D. F., & Ross, H. S. (1982). The social nature of early conflict. *Child Development* 53(1), 105-113. <https://doi.org/10.2307/1129642>
- Hilgard, J., Engelhardt, C. R., & Rouder, J. N. (2017). Overstated evidence for short-term effects of violent games on affect and behavior: A reanalysis of Anderson et al. (2010). *Psychological Bulletin* 143(7), 757-774. <https://doi.org/10.1037/bul0000074>
- Jin, Y., & Li, J. (2017). When newbies and veterans play together: The effect of video game content, context and experience on cooperation. *Computers in Human Behavior* 68, 556-563. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.059>
- Jones, C. M., Scholes, L., Johnson, D., Katsikitis, M., & Carras, M. C. (2014). Gaming well: Links between videogames and flourishing mental health. *Frontiers in Psychology* 5, 260. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00260>

- Junttila, N. (2010). Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.), *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistuminen kouluuyhteisössä* (s. 33–55). Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kallio, K. P. (2008). Verkkopelit ja lasten poliittinen socialisaatio. *Lähikuva* 21(2), 50–53.
- Kauppila, R. A. (2006). Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2011). Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 51(6), 706–716.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x>
- Kinnunen, J., Lilja, P., & Mäyrä, F. (2018). Pelaajabarometri 2018. Monimuotoistuva mobiilipelaaminen. Tampereen yliopisto.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0870-4>
- Kinnunen, J., Tuomela, M., & Mäyrä, F. (2022). Pelaajabarometri 2022. Kohti uutta normaalia. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2732-3>
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A., & Spoof, S. (toim.) (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Koskelainen, M., Sourander, A., & Kaljonen, A. 2000. The Strengths and Difficulties Questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry* 9(4), 277–284.
<https://doi.org/10.1007/s007870070031>
- Kovacs, M., Joormann, J., & Gotlib, I. H. (2008). Emotion (dys)regulation and links to depressive disorders. *Child Development Perspectives* 2(3), 149–155.
<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00057.x>
- Kowert, R., & Oldmeadow, J. A. (2015). Playing for social comfort: Online video game play as a social accommodator for the insecurely attached. *Computers in Human Behavior* 53, 556–566.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.004>
- Kuntsche, E. N. (2004). Hostility among adolescents in Switzerland? Multivariate relations between excessive media use and forms of violence. *Journal of*

Adolescent health 34(3), 230-236.

<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2003.05.001>

- Kutner, L., & Olson, C. (2008). *Grand theft childhood: The surprising truth about violent video games and what parents can do*. New York: Simon and Schuster.
- Kuusela, M., & Lintunen, T. (2010). Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.), *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistuminen kouluuyhteisössä* (s. 119-137). Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., Visconti, K. J., & Ettekal, I. (2014). Classroom peer relation and children's social and scholastic development. Risk factors and resources. Teoksessa A. M. Ryan & Ladd G. W. (toim.), *Peer relationships and adjustment at school* (s. 11-49). USA: Information age publishing.
- Lafrenière, M-A. K., Vallerand, R. J, Donahue, E. G., & Lavigne, G. L. (2009). On the costs and benefits of gaming: The role of passion. *CyberPsychology & Behavior* 12(2), 285-290. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0234>
- Leary, M. R., Schreindorfer, L. S., & Haupt, A. L. (1995). The role of low self-esteem in emotional and behavioral problems: Why is low self-esteem dysfunctional? *Journal of Social and Clinical Psychology* 14(3), 297-314. <https://doi.org/10.1521/jscp.1995.14.3.297>
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Psychosocial causes and consequences of pathological gaming. *Computers in Human Behavior* 27, 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.015>
- Lemola, S., Brand, S., Vogler, N., Perkinson-Gloor, N., Allemand, M., & Grob, A. (2011). Habitual computer game playing at night is related to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences* 51(2), 117-122. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.03.024>
- Lenhart, A., Kahne, J., Middaugh, E., Macgill, A. R., Evans, C., & Vitak, J. (2008). *Teens, video games, and civics: Teens' Gaming Experiences Are Diverse and Include Significant Social Interaction and Civic Engagement*. Pew internet and American life project. Washington DC.
- Lerkkanen, M-K., Niemi, P., Poikkeus, A-M., Poskiparta, M., Siekkinen, M., & Nurmi, J-E. (2006-2016). Alkuportaati -suorantatutkimus. Jyväskylän yliopisto, Turun yliopisto ja Itä-Suomen yliopisto. www.jyu.fi/alkuportaati
- Lieberman, R. P. (1982). Assessment of social skills. *Schizophrenia Bulletin* 8(1), 62-84. <https://doi.org/10.1093/schbul/8.1.62>

- Longman, H., O'Connor, E., & Obst, P. (2009). The effect of social support derived from World of Warcraft on negative psychological symptoms. *CyberPsychology & Behavior* 12(5), 563-566.
<https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0001>
- Lopez, J. (2005). Intervention with students with learning, emotional and behavioral disorders: Why do we take so long to do it? *Education and treatment of children* 28(4), 345-360. <https://www.jstor.org/stable/42899858>
- Mannuzza, S., Klein, R. G., Truong, N. L., Moulton III, J. L., Roizen, E. R., Howell, K. H., & Casrellanos, F. X. (2008). Age of methylphenidate treatment initiation in children with ADHD and later substance abuse: Prospective follow-up into adulthood. *The American Journal of Psychiatry* 165(5), 604-609. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2008.07091465>
- Masi, L., Abadie, P., Herba, C., Emond, M., Gingras, M-P., & Ben Amor, L. (2021). Video games in ADHD and non-ADHD children: modalities of use and association with ADHD symptoms. *Frontiers in Pediatrics* 9, 632272. <https://doi.org/10.3389/fped.2021.632272>
- Matthews, N. L. (2015). Too good to care: The effect of skill on hostility and aggression following violent video game play. *Computers in Human Behavior* 48, 219-225. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.059>
- McConaughy, S. H., Volpe, R. J., Antshel, K. M, Gordon, M., & Eiraldi, R. B. (2011). Academic and social impairments of elementary school children with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review* 40(2), 200-225. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087713>
- Merikivi, J., Myllyniemi, S., & Salasuo, M. (toim.) (2016). *Media hanskassa. Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2016 mediasta ja liikunnasta*. Nuorisotutkimusseura.
- Metsämuuronen, J. (2011). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä : e-kirja opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp.
- Murphy, B. C., Shepard, S. A., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Guthrie, I. K. (1999). Contemporaneous and longitudinal relations of dispositional sympathy to emotionality, regulation, and social functioning. *Journal of Early Adolescence* 19(1), 66-97. <https://doi.org/10.1177/0272431699019001004>
- Nikolayev, M., Clark, K., & Reich, S. M. (2016). Social-emotional learning opportunities in online games for preschool. Teoksessa S. Y. Tettegah, & W. D. Huang (toim.), *Emotions, technology and digital games* (s. 211-229). London: Elsevier.

- Odrowska, A. M., & Massar K. (2014). Predicting guild commitment in World of Warcraft with the investment model of commitment. *Computers in Human Behavior* 34, 235-240. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.005>
- Olson, C. K. (2010). Children's motivations for video game play in the context of normal development. *Review of General Psychology* 14(2), 180-187. <https://doi.org/10.1037/a0018984>
- Parke, R. D., Simpkins, S. D., McDowell, D. J., Kim, M., Killian, C., Dennis, J., Flyr, M. L., Wild, M., & Rah, Y. (2005). Relative contributions of families and peers to children's social development. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.), *The Blackwell handbook of childhood social development* (s. 307-328). Oxford: Blackwell.
- Parker, J. G, & Seal, J. (1996). Forming, losing, renewing, and repalcing friendships: Applying temporal parameters to the asesment of children's friendship experinces. *Child Development* 67(5), 2248-2268.
- Penttilä, J., Rintahaka P., & Kaltiala-Heino, R. (2011). Aktiivisuuden ja tarkkaa-
vuuden häiriön merkitys lapsen ja nuoren tulevaisuudelle. *Duodecim* 127(14), 1433-1439. [http://www.terveysportti.fi/xme-
dia/duo/duo99678.pdf](http://www.terveysportti.fi/xmedia/duo/duo99678.pdf)
- Poikkeus, A. (1998). Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyy-
tinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologi-
aan* (s. 122-138). Porvoo: WSOY.
- Polanczyk, G., de Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and me-
taregression analysis. *The American Journal of Psychiatry* 164(6), 942-948. <https://doi.org/10.1176/ajp.2007.164.6.942>
- Pollard, E. L., & Davidson, L. (2001). *Foundations of child well-being. Action re-
search in family and early childhood*. UNESCO Education Sector Monograph.
- Prescott, A. T., Sargent, J. D., & Hull, J. G. (2018). Meta-analysis of the relation-
ship between violent video game play and physical aggression over time. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 115(40), 9882-9888. <https://doi.org/10.1073/pnas.1611617114>
- Prot, S., Anderson, G. A., Gentile, D. A., Brown, S. C., & Swing, E. L. (2014). The positive and negative effects of video game play. Teoksessa A. Jordan & D. Romer (toim.), *Media and the well-being of children and adolescents* (s. 109-128). New York: Oxford University Press.

- Przybylski, A. K., Ryan, R. M., & Rigby, C. S. (2009). The motivating role of violence in video games. *Personality and Social Psychology Bulletin* 35(2), 243-259. <https://doi.org/10.1177/0146167208327216>
- Pulkkinen, L. (2002). Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puolimatka, T. (2004). Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.
- Rannikko, U. (2008). *Yhteinen ja erillinen lapsuus. Sisarusten sosiaalistava merkitys.* [väitöskirja, Tampereen yliopisto]
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology* 52(3), 649-660.
- Riggio, R. E., Throckmorton, B., & DePaola S. (1990). Social skills and self-esteem. *Personality and Individual Differences* 11(8), 799-804. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(90\)90188-W](https://doi.org/10.1016/0191-8869(90)90188-W)
- Riggio, R. E., Tucker, J., & Coffaro, D. (1989). Social skills and empathy. *Personality and Individual Differences* 10(1), 93-99. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(89\)90184-0](https://doi.org/10.1016/0191-8869(89)90184-0)
- Risser, S. D. (2013). Relational aggression and academic performance in elementary school. *Psychology in the School* 50(1), 13-26. <https://doi.org/10.1002/pits.21655>
- Ros, R., & Graziano, P. A. (2018). Social functioning in children with or at risk for attention deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 47(2), 213-235. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1266644>
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2007). Peer interactions, relationships, and groups. Teoksessa N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (toim.), *Handbook of Child Psychology 3: Social, emotional, and personality development* (s. 571-645). New Jersey: John Wiley
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology* 60, 141-171. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642>
- Rubin, K. H., Hastings, P., Chen, X., Stewart, S., & McNichol, K. (1998). Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict and externalizing problems in toddlers. *Child Development* 69(6), 1614-1629. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06180.x>

- Ruotsalainen, E. (2016). *Fonologinen työmuisti ja tarkkaavaisuus lapsilla, joilla on aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö* [Pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto]. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201612223337.pdf>
- Saleem, M., Anderson, C. A., & Gentile, D. A. (2012). Effects of prosocial, neutral, and violent video games on children's helpful and hurtful behaviors. *Aggressive Behavior* 38(4), 281-287. <https://doi.org/10.1002/ab.21428>
- Salmivalli, C. (2006). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sanders, A. (2016). Emotional response to gaming producing Rosenblatt's transaction. Teoksessa S. Y. Tettegah, & W. D. Huang (toim.), *Emotions, technology and digital games* (s. 115-136). London: Elsevier.
- Sauer, J. D., Drummond, A., & Nova, N. (2015). Violent video games: The effects of narrative context and reward structure on in-game and postgame aggression. *Journal of Experimental Psychology: Applied* 21(3), 205-214. <https://doi.org/10.1002/ab.21428>
- Schulte-Rüther, M., Markowitsch, H. J., Shah, N. J., Fink, G. R., & Piefke M. (2008). Gender differences in brain networks supporting empathy. *NeuroImage* 42(1), 393-403. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2008.04.180>
- Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). The Aggressive victim of bullying. Emotional and Behavioral Dysregulation as a pathway to victimization by peers. Teoksessa J. Juvonen & S. Graham (toim.), *Peer harrasment in school. The plight of the vulnerable and victimized* (s. 147-174). New York: The Guilford Press.
- Sestir, M. A., & Bartholow, B. D. (2010). Violent and nonviolent video games produce opposing effects on aggressive and prosocial outcomes. *Journal of experimental social psychology* 46(6), 934-942. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.06.005>
- Shao, R., & Wang, Y. (2019). The relation of violent video games to adolescent aggression: An examination of moderated mediation effect. *Frontiers in Psychology* 10, 384. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00384>
- Shibuya, A., Sakamoto, A., Ihori, N., & Yukawa, S. (2007). The effects of the presence and contexts of video game violence on children: A longitudinal study in Japan. *Simulation & Gaming* 39(4), 528-239. <https://doi.org/10.1177/1046878107306670>
- Siiskonen, T., Aro, T., Ahonen, T., & Ketonen, R. (2004). *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Sjöblom, M., & Hamari, J. (2017). Why do people watch others play video games? An empirical study on the motivations of Twitch users. *Computers in Human Behavior* 75, 985-996. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.019>
- Sjöwall, D., Roth, L., Lindqvist, S., & Thorell L. B. (2013). Multiple deficits in ADHD: Executive dysfunction, delay aversion, reaction time variability, and emotional deficits. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 54(6), 619-627. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12006>
- Smith, T., Obrist, M., & Wright, P. (2013). *Live-streaming changes the (video) game*. [Suullinen esitys]. Proceedings of the 11th european conference on Interactive TV and video -konferenssi (s. 131-138). <https://doi.org/10.1145/2465958.2465971>
- Snodgrass, J. G., Lacy, M. G., Dengah, H. J. F., Fagan, J., & Most, D. (2011). Magical fight and monstrous stress: Technologies of absorption and mental wellness in Azeroth. *Culture, Medicine, and Psychiatry* 35(1), 26-62. <https://doi.org/10.1007/s11013-010-9197-4>
- Sourander, A., Elonheimo, H., Niemelä, S., Nuutila, A-M., Helenius, H., Sillanmäki, L., Piha, J., Tamminen, T., Kumpulainen, K., Moilanen, I., & Almqvist, F. (2006). Childhood predictors of male criminality: A prospective population-based follow-up study from age 8 to late adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 45(5), 578-586. <https://doi.org/10.1097/01.chi0000205699.58626.b5>
- Swing, E. L., Gentile, D. A., Anderson, C. A., & Walsh, D. A. (2010). Television and video game exposure and the development of attention problems. *Pediatrics* 126(2), 214-221. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-1508>
- Tear, M. J., & Nielsen, M. (2014). Video games and prosocial behavior: A study of the effects of non-violent, violent and ultra-violent gameplay. *Computers in Human Behavior* 41, 8-13. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.002>
- Tettegah, S. Y., & Huang, W. D. (toim.) (2016). *Emotions, technology and digital games*. London: Elsevier.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 59(2/3), 25-52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Toh, W. (2016). Gamers and their weapons: an appraisal perspective on weapons manipulation in video games. Teoksessa S. Y. Tettegah, & W. D. Huang (toim.), *Emotions, technology and digital games* (s. 83-113). London: Elsevier.

- Toussaint, L., & Webb, J. R. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *The Journal of Social Psychology* 145(6), 673-685. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.6.673-686>
- Trepte, S., Reinecke, L., & Juechems, K. (2012). The social side of gaming: How playing online computer games creates online and offline social support. *Computers in Human Behavior* 28(3), 832-839. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.12.003>
- Uhlmann, E., & Swanson, J. (2004). Exposure to violent video games increases automatic aggressiveness. *Journal of Adolescence* 27(1), 41-52. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.10.004>
- Vaillancourt, T., & Farrell, A. H. (2021). Mean kids become mean adults: Trajectories of indirect aggression from age 10 to 22. *Aggressive Behavior* 47(4), 394-404. <https://doi.org/10.1002/ab.21950>
- Velez, J. A., Greitemeyer, T., Whitaker, J. L., Ewoldsen, D. R., & Bushman, B. J. (2014). Violent video games and reciprocity: The attenuating effects of cooperative game play on subsequent aggression. *Communication Research* 43(4), 447-467. <https://doi.org/10.1177/0093650214552519>
- Vilkuna, I. (1998). Sosiaalisen taidon metsästys. Lähtökohtia sosiaalisen kyvykkyyden ymmärtämiseen. Teoksessa Lahikainen, A. R. & Pirttilä-Backman, A-M. (toim.), *Sosiaalinen vuorovaikutus* (s. 222-239). Helsinki: Otava.
- Voutilainen, A., Sourander, A., & Lundström, B. (2004). Lasten tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriö neuropsykiatrisena ongelmana. *Duodecim* 120(22), 2672-2679.
- Vuoksima, E., Rose, R. J., Pulkkinen, L., Palviainen, T., Rimfeld, K., Lundström, S., Bartels, M., van Beijsterveldt, C., Hendriks, A., de Zeeuw, E. L., Plomin, R., Lichtenstein, P., Boomsma, D. I., & Kaprio J. (2021). Higher aggression is related to poorer academic performance in compulsory education. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 62(3), 327-338. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13273>
- Wallenius, M., Punamäki, R-L., & Rimpelä A. (2006). Digital game playing and direct and indirect aggression in early adolescence: the roles of age, social intelligence, and parent-child communication. *Journal of Youth and Adolescence* 36, 325-336. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9151-5>
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review* 3(1), 79-97. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2)

- Wentzel, K. R., & McNamara, C. C. (1999). Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *The Journal of Early Adolescence* 19(1), 114-125.
<https://doi.org/10.1177/0272431699019001006>
- Witkowski, W. (2020, 22. joulukuuta). Videogames are a bigger industry than movies and North American sports combined, thanks to the pandemic. *MarketWatch*. <https://www.marketwatch.com/story/videogames-are-a-bigger-industry-than-sports-and-movies-combined-thanks-to-the-pandemic-11608654990>
- Ybrandt, H. (2008). The relation between self-concept and social functioning in adolescence. *Journal of Adolescence* 31(1), 1-16.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.03.004>
- Yee, N. (2006). Motivations for play in online games. *CyberPsychology & Behavior* 9(6), 772-775. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.772>
- Ylihärsilä, V. (2014). *Peruskouluikäisen lapsen minäkuva ja sen yhteys tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin* [Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto].
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96631/GRADU-1421940902.pdf>
- Zigler, E., & Trickett, P. K. (1978). IQ, social competence, and evaluation of early childhood intervention programs. *American Psychologist* 33(9), 789-798.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.33.9.789>