

**”Mä haluan leikkiä jonku kanssa kenellä on
Pokémoneja”
Digitaaliset pelit lasten sosiaalisissa suhteissa
Isabella Aura**

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2018
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Aura, Isabella. 2018. "Mä haluan leikkiä jonku kanssa kenellä on Pokémo-nejä": Digitaaliset pelit lasten sosiaalisissa suhteissa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 92 sivua + liitteet.

Tässä laadullisessa, etnografisia piirteitä sisältävässä tutkimuksessa tarkastellaan digitaalisia pelejä lasten sosiaalisissa suhteissa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten digitaaliset pelit näyttäytyvät lasten sosiaalisissa suhteissa, sekä miten lapset kokevat digitaalisten pelien merkityksen heidän sosiaalisissa suhteissaan. Tutkimus toteutettiin yhdessä keskisuomalaisessa esiopetusryhmässä havainnoiden ja haastatellen 14 lasta viiden päivän aikana. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tulokset osoittivat, että digitaaliset pelit näyttäytyvät lasten sosiaalisissa suhteissa sekä pelatessa että pelien ulkopuolella. Pelitilanteiden sisäisiä tekijöitä olivat muun muassa toisen pelaamisen katselu ja kommentointi sekä pelaamisen vuorottelu ja toisen pelaajan opettaminen. Pelitilanteiden ulkopuolella pelejä leikittiin ja piirreltiin sekä niistä juteltiin. Aikuinen toimi lapsille digitaalisten pelien portinvartijana määrittämällä pelien sisällön sekä asettamalla pelaamiselle rajat ja säännöt. Lapset, etenkin pojat, kokivat digitaaliset pelit sosiaalisissa suhteissaan tärkeiksi esimerkiksi suhteiden muodostumisen, ylläpitämisen sekä leikin takia. Peliympäristönä esiopetusta ja lasten kotia vertailtaessa eroja ilmeni muun muassa pelaamisen viihteellisyydessä, aikuisen roolissa sekä pelisosiaalisuudessa.

Yhteenvedona voi todeta, että digitaaliset pelit näyttäytyivät lasten sosiaalisissa suhteissa monin eri tavoin päivittäin. Lapsista juuri sosiaalisuus oli olennainen osa pelejä, pelaamista sekä koko peliharrastusta. Lapset kokivat tärkeänä sen, että keskustelu- tai leikkikaveri jakaa tietämyksen samoista digitaalisista peleistä, joka oli keskeinen tulos lasten pelillisen leikin kannalta.

Asiasanat: digitaaliset pelit, sosiaaliset suhteet, pelillinen leikki, pelisosiaalisuus

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	DIGITAALISET PELIT JA LAPSUUS	3
2.1	Pelien historia ja kehitys.....	3
2.2	Pelien määrittely	7
2.3	Pelit lasten näkökulmasta.....	10
2.4	Lapset ja pelaaminen nykyisin.....	12
2.5	Sukupuolittunut pelikulttuuri	16
2.6	Aikuisen rooli lasten pelaamisessa	21
3	PELILLINEN LEIKKI JA PELIT LASTEN SOSIAALISISSA SUHTEISSA	26
3.1	Pelillinen leikki.....	26
3.2	Pelit lasten sosiaalisissa suhteissa	31
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	35
4.1	Tutkimuskysymykset	35
4.2	Tutkimuksen lähestymistapa	36
4.3	Tutkittavat	39
4.4	Aineistonkeruu	39
4.4.1	Havainnointi	41
4.4.2	Haastattelut.....	43
4.5	Aineiston analyysi	48
4.6	Eettiset ratkaisut.....	52
5	DIGITAALISET PELIT LASTEN SOSIAALISISSA SUHTEISSA	55
5.1	Digitaalisten pelien näyttäytyminen lasten sosiaalisissa suhteissa	55
5.2	Lasten kokemuksia digitaalisten pelien vaikutuksesta sosiaalisiin suhteisiin.....	62
6	POHDINTA	73
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	73
6.2	Tutkimuksen luotettavuus, arviointi ja jatkotutkimushaasteet	79
	LÄHTEET	84
	LIITTEET	93

1 JOHDANTO

Pelit ja pelaaminen ovat yhä kasvavissa määrin osa yhteiskuntaamme ja toimintakulttuuriamme. Ilmiönä pelit eivät rajoitu enää pelkästään varsinaiseen pelamiseen, vaan pelejä käytetään monipuolisesti niin vapaa-ajalla, opetuksessa kuin työpaikoillakin. (Nevala 2017, 14.) Vuosien saatossa pelaaminen on siirtynyt harrastuksena yhä nuoremmille sukupolville ja nykyisin pelaaminen saatetaan aloittaa jo jopa taaperoiässä (Kotilainen 2011; Pääjärvi, Happo & Pekkala 2013). Monenlaiset pelialustat ja pelit mahdollistavat pelaamisen eri sukupuolille ja erilaisille persoonille iästä riippumatta. Pelaamisen lisääntyessä vapaa-ajalla näkyy se myös muualla arjessa eri tavoin, kuten esimerkiksi lasten puheenaiheissa ja leikeissä, mikä on tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena.

Varhaiskasvatusikäisten lasten pelaaminen on vielä varsin tuore ilmiö. Tutkimuksia ja barometreja suomalaisten lasten mediankäytöstä on ehditty tehdä jo paljon (Lapsiperheiden mediakysely 2012; Lasten mediabarometri 2010; Mobiilimukset 2014), mutta varsinaisesti pelaamiseen keskittyviä selvityksiä on vielä vähän, Pelaajabarometrejä (2013; 2015) lukuun ottamatta, jotka nekin keskittyvät 10-vuotiaisiin lapsiin ja tätä vanhempiin pelaajiin. Suomessa pelitutkimus on vielä melko alkuvaiheissaan, mutta esimerkiksi Yhdysvalloissa se näyttäytyy jo varteenotettavana tutkimusalueena. Tosin Suomessakin pelitutkimus on vuosi vuodelta enemmän esillä erilaisten tiedetapahtumien ja konferenssien ansiosta (Koskimaa ym. 2017). Osaltaan pelitutkimuksen nousuun saattaa vaikuttaa myös suomalaisen peliteollisuuden menestys maailmalla esimerkiksi Rovion ja Supercellin kaltaisten suurten peliyhtiöiden myötä. Suositut pelit osataan nykyisin myös brändätä hyvin, sillä esimerkiksi Rovion Angry Birds -mobiilipeli on jo vuosia näkynyt niin koululaisten kuin pienempienkin lasten vaatetuksessa ja muissa kulutusmateriaaleissa.

Yhteiskunnassa on ollut viime vuosina paljon pohdintaa siitä, muuttavatko digitalisaatio ja pelaaminen lapsuutta. Vaikka varsinaista vapaa-ajan pelaamista

harvemmin tapahtuu päiväkotimiljöössä, on se kuitenkin läsnä siellä lasten leikien ja puheiden kautta. Toisaalta pelaamista hyödynnetään nykyisin yhä useammin varhaiskasvatuksessa opetuksessa, tavallisimmin tablettitietokoneilla olevien opetuspelien avulla (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Koivula & Mustola 2017; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Näistä opetuspeleistä tai muista vapaa-ajan peleistä kumpuavat leikit ja keskustelunaiheet saattavat vaikuttaa vahvasti lasten sosiaalisiin suhteisiin niin kotona kuin päiväkodissa.

Pelien vaikutusta lasten sosiaalisiin suhteisiin on tutkittu varsin vähän, joten haluan pureutua tähän tutkimukselliseen aukkoon. Lähestyn aihetta lasten näkökulmasta. Tein kandidaatin tutkielmani lasten pelillisestä leikistä ja pelillisestä pääomasta, sekä miten pelilliset leikit joko mahdollistivat tai rajoittivat lasten keskinäistä leikkiä (ks. Aura 2016). Pelit ja pelaaminen ovat kiinnostaneet minua jo pienestä pitäen, ja harrastuksena se on kantanut läpi elämän. Nykyisin lastentarhanopettajana haluan yhdistää kiinnostukseni peleihin myös lapsiin ja auttaa sitä myöten varhaiskasvatuksen tutkimusta eteenpäin.

Tämän etnografisia piirteitä sisältävän tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää, miten digitaaliset pelit näkyvät lasten sosiaalisissa suhteissa sekä miten lapset kokevat pelien merkityksen sosiaalisissa suhteissaan. Tutkimuksen aineisto kerättiin eräässä keskisuomalaisessa esiopetusryhmässä havainnoiden ja haastatellen 6-vuotiaita lapsia viiden päivän ajan. Tutkimukseen osallistui yhteensä 14 lasta: 9 tyttöä ja 5 poikaa. Teoreettisessa viitekehyksessä keskityn ensin digitaalisten pelien ja pelaamisen historiaan ja kehitykseen sekä pelien määrittelyyn. Kuvailen myös pelejä ja pelaamista lasten näkökulmasta sekä millaisia ovat sukupuolten erot pelaamisen suhteen. Ensimmäisen teorialuvun loppuksi, koska tutkimuksen kohteena ovat lapset, pohdin vielä, millainen on aikuisen rooli pelaavan lapsen elämässä. Toisessa teorialuvussa tarkastelen pelien vaikutusta lasten sosiaalisiin suhteisiin muun muassa pelillisen leikin myötä.

2 DIGITAALISET PELIT JA LAPSUUS

Tässä luvussa kuvailen aluksi digitaalisten pelien historiaa ja kehitystä läpi vuosikymmenten. Pelien historian ja sitä myötä kehityksen tunteminen on olennaista, sillä ne antavat monia selityksiä ja ymmärrystä sille, miten pelit ovat tulleet osaksi mediakulttuuria ja miksi digitaaliset pelit ovat niin suosittuja nykypäivänä. Historian esittelyn jälkeen määrittelen tarkemmin, mitä tässä tutkimuksessa tarkoitan digitaalisilla peleillä ja pelaamisella. Lisäksi kerron, kuinka ja miksi pelit ovat vuosien saatossa siirtyneet yhä enemmän lasten ajanvietteeksi ja millaista lasten pelaaminen nykyään on. Lopuksi tarkastelen vielä pelikulttuurin sukupuolittuneisuutta sekä aikuisen roolia lasten pelaamisessa.

2.1 Pelien historia ja kehitys

Vaikka pelitutkimus on tieteenalana vielä nuori, ulottuu digitaalisten pelien historia jo vuosikymmenten taakse. Digitaaliset pelit juontavat juurensa niin sanotuista perinteisistä peleistä, joita ihmisen tiedetään pelanneen ja kehittäneen jo antiikin ajoilta lähtien (Huizinga 1967). *Leikki ja pelaaminen* ovat kulkeneet käsi kädessä aina, jonka takia ne rinnastetaankin usein yhteen. Huizingan (1967, 39) mukaan leikki on vapaaehtoista toimintaa, jolle on kuitenkin määritelty sitovat säännöt sekä rajattu aika ja paikka. Leikillä on oma tarkoitusperänsä, ja sitä seuraa jännityksen ja ilon tunne sekä tietoisuus jostain, mikä on ”toista” kuin ”tavalinen elämä”. Leikki sellaisenaan on siis ihmiselle luonnollista, fyysisen ja biologisen toiminnan yläpuolella olevaa mielekästä toimintaa. (Huizinga 1967, 9.) Oikeastaan kaikki nämä määritelmät pätevät myös peleihin ja pelaamiseen, sillä yleisesti ottaen peleihin vahvasti liittyvä kilpailu ja kilpailuhenkiset toiminnot käsitetään leikkimisenä. Siten määritelmät sopivat myös digitaaliseen pelaamiseen yhä tänäkin päivänä.

Digitaalisten pelien suosio on kasvanut viime vuosina räjähdysmäisesti, mutta suoraa nousukiitoa pelien historia ei ole ollut. Jo 1930-luvulta lähtien pelit

ovat herättäneet keskustelua sekä puolesta että vastaan. Alkuaikojen pelien vastustus johtui usein siitä, että ne yhdistettiin uhkapelaamiseen. Ensimmäiset flipper-pelikoneet kiellettiin joissain maissa jopa lailla, sillä ne perustuivat pelaajan onneen. Myöhemmin flipperiin kehiteltiin pelaajan ohjattavissa olevat osat, mikä teki pelistä sattuman sijasta taitoa vaativan. (Kent 2001, 5–6.) Tämä käyttäjää aktivoiva osa onkin keskeinen seikka, joka erottaa pelit muusta viihdemediasta. Tähän palaan tarkemmin alaluvussa 2.2.

Suhtautuminen peleihin on muuttunut suuresti niistä ajoista, kun ensimmäiset pelit tulivat suuremman yleisön saataville. Ensimmäiset kolikkopelit kehiteltiin jo 1800-luvun loppupuolella, jolloin ne olivat hittituote lähinnä huvipuistoissa. (Huhtamo 2002, 30.) Jo silloin kolikkokoneita käytettiin arkielämän paineiden pakoiluun sekä vuorovaikutuksen välineenä. Ne mahdollistivat yhteisten puheenaiheiden ja kiinnostusten kohteiden myötä toivottua sosiaalista kanssakäymistä esimerkiksi uuden ystävän tai romanttisessa mielessä kiinnostavan henkilön kanssa. (Huhtamo 2002, 30.) Sosiaalisuutta on pidetty aina tärkeänä osana pelejä ja pelaamista, mutta toisaalta se ei ole välttämätöntä. Pasianssiakin pelatessa pelaaja iloitsee kaksinkertaisesti voitosta katsojan ollessa läsnä, mutta pärjää kuitenkin hyvin yksinkin. (Huizinga 1967, 63.)

Ennen kuin yksityiset pelikonsolit ja tietokoneet yleistyivät, pelejä pelattiin lähinnä pelihalleissa. Julkisia pelihalleja oli jo 1800–1900 luvun vaihteessa, mutta vasta toisen maailmansodan jälkeen ne saavuttivat suuremman yleisön suosion (Huhtamo 2002, 34–35). Pelien kehittäjien mukaan tärkeintä peleissä jo silloin oli houkutella pelaajia haastavien, mutta ei liian vaikeiden tehtävien avulla (Kent 2001, 29). Kuitenkin jo 1900-luvun alussa näitä paikallisia pelihalleja pidettiin paheksuttavina ehkä juuri niiden koukuttavuuden ja sosiaalisen puolen takia, jonka vuoksi nuorisoa yritettiin saada takaisin television ääreen pois kaduilta ja pelihalleista (Huhtamo 2002, 34–36). Pelihalleissa tapahtuvia aktiviteetteja pidettiin nuorille turmiollisena, ja niitä verrattiin ajoittain jopa rikolliseen toimintaan (Haddon 2002, 64).

1970-luvulla pelihalleissa suosiota saavuttaneita pelejä alettiin sovittaa kotikoneille ja konsoleille pelattaviksi (Huhtamo 2002, 38). Aluksi pelejä käytettiin

lähinnä koneiden suorituskyvyn testaamiseen tutkijoiden ja opiskelijoiden toimesta, mutta 1970–1980-luku osoittautui ensimmäisten videopelien ja kolikkopelien kulta-ajaksi, kun suursuosion saavuttaneet Pong, Space Invaders ja Pacman ilmestyivät markkinoille (Suominen 1999, 175–176). Space Invaders oli tiettävästi ensimmäisiä pelejä, joka aiheutti mediassa moraalipaniikkia digitaalisia pelejä kohtaan (Mäyrä 2008, 66), mikä on varsin tuttu ilmiö vielä nykypäivänäkin. 1980-luvulla yleistyivät myös pelien oheistuotteiden valmistaminen ja suosio. Pelien näkyvyyttä ja levinneisyyttä haluttiin laajentaa, ja tärkeiksi tekijöiksi koettiin erityisesti pelihahmojen tunnistettavuus sekä pelien perheystävällisyys. (Mäyrä 2008, 86.) Perhekeskeisten ja hyvin brändättyjen pelien merkityksen korostuttua japanilaiset peliyhtiöt, kuten Nintendo ja Konami, alkoivat pikkuhiljaa vallata alaa ja yhä edelleen ne ovat alalla vahvoja toimijoita.

Kotikoneiden ja -konsolien kehittelyn jälkeen keksittiin käsikonsolit. Myös taskukonsoleina tunnetuista laitteista suosituin oli Nintendon Gameboy. Käsikonsolit mullistivat ajatuksen siitä, että peliä ei tarvitsekaan pelata enää hämyisissä pelihalleissa tai kotona neljän seinän sisällä, vaan peli kulkee pelaajan mukana minne vain. (Huhtamo 2002, 38.) Nykyaikana tämä ajatus on verrattavissa älypuhelimiin, joita käytetään eri-ikäisten toimesta yhä enemmän pelien ja muiden sovellusten käyttämiseen. Käsikonsolien suosio onkin ollut viime vuosina jatkuvassa laskussa ja lapset käyttävät matkustaessakin pelaamiseen yhä useammin tablettia tai puhelinta (Korkeamäki, Myllylä-Nygård, Niska & Heikkilä 2015, 31). Toisaalta juuri Nintendon uusin 2017 vuonna julkaistu konsoli Nintendo Switch pyrkii kenties tuomaan käsikonsolit kansansuosioon uudelleen, sillä Switchiä voi käyttää sekä kannettavana käsikonsolina että kotikonsolina kytkettynä omaan televisioon. Älypuhelimet ja tabletit taitavat kuitenkin pitää pintansa parhaana pelilaitteena lapsille ainakin toistaiseksi, sillä niitä käytetään perheissä nykyisin paljon muuhunkin kuin pelaamiseen.

Puhelimilla ja tableteilla pelaamisen yleistyessä myös mobiilipelaamiseen on alettu panostaa yhä enemmän niin Suomessa kuin muualla maailmassa. Kuten edellä jo mainitsin, tilastot näyttävät, että konsolipelaamisen suosio on laskussa ja ihmiset pelaavat yhä useammin jollakin mukaan mahtuvalla laitteella

niin sanottuja ajanvietepelejä (Mäyrä, Karvinen & Ermi 2016). Ajanvietepelien suosio ja levinneisyys ovat yksi syy siihen, miksi pelaaminen on nykyisin kaikenikäisten ja kaikenlaisten ihmisten harrastus. Aktiivipelaajat pelaavat edelleen paljon tietokoneilla ja konsoleilla, mutta mobiilipelaamisen kasvu on ollut räjähdysmäistä viime vuosien aikana (Mäyrä ym. 2016). Tutkimukset käsittelevätkin usein juuri niin sanottuja aktiivipelaajia ja -pelaamista, vaikka suurin osa pelikulttuurista on tavallaan piilotettuna keskelle ihmisten arkea (Mäyrä 2008, 28).

Digitaalisten pelien suosion kasvun myötä myös pelitutkimus on noussut akateemiselle kentälle. Pelitutkimus on poikkitieteellistä tutkimusta, joka keskittyy peleihin, pelaamiseen ja niihin liittyviin ilmiöihin. Monitieteisen pelitutkimuksesta tekee se, että monet alat, kuten historia, sosiologia ja kasvatustieteet ovat pitkälti vaikuttaneet sen muodostumiseen ja kehitykseen. (Mäyrä 2008, 11.) Nykypäivänä myös taloustieteellinen ala on osoittanut kiinnostusta digitaalisia pelejä kohtaan (Mäyrä 2008, 150), sillä peliteollisuudella on jo suuret markkinat sekä Suomessa että ulkomailla. Peliala nähdään tulevaisuuden toimialana ja se työllistää jo nyt lähes 3000 suomalaista, ja kasvun odotetaan olevan tasaista myös tulevina vuosina (Hiltunen, Latva & Kaleva 2016, 31–32).

Markkinoiden kasvu ja teknologian nopea kehitys mahdollistavat pelaamisen erilaiset muodot, jotka saattavat muodostaa jopa maailmanlaajuisia ilmiöitä. Tällaisia ilmiöitä ovat olleet muun muassa erilaiset virtuaalimaailmat, kuten World of Warcraft, Habbo Hotel sekä Club Penguin, joita hyödynnetään pelielementtien lisäksi vahvasti myös sosiaalisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta (ks. Cole & Griffiths 2007; Marsh 2010). Kuitenkin viime vuosien todennäköisesti tunnetuin ilmiö on niin lapsia kuin aikuisia villinnyt Pokémon GO. Pokémon GO on Nianticin kehittämä ilmainen mobiilipeli, jonka erikoisuutena on niin sanottu lisätty todellisuus. Pelissä pelaajan tehtävänä on etsiä ja pyydystää virtuaalisia Pokémon -hahmoja, jotka esiintyvät eri paikoissa oikeassa maailmassa. Pokémonit voi nähdä oman kännykkäkameran avulla ja löytääkseen uusia Pokémoneja pelaajan on siirryttävä reaali maailmassa uusiin sijainteihin.

Pokémon GO oli ja on edelleen maailmanlaajuisesti niin suuri ilmiö, että sillä on väistämättäkin haittapuolia. Peliä on kritisoitu muun muassa loukkaantumisten, rikosten ja onnettomuuksien lisääjänä (ks. esim. Miller 2016; Tanaka 2016; Välimäki 2016), mutta tutkitusti Pokémon GO kuitenkin lisäsi käyttäjiensä fyysistä aktiivisuutta, terveyttä sekä elämänlaatua (Kari, Arjoranta & Salo 2017). Pelin myötä pelaajat olivat myös sosiaalisempia, kokivat rutiininsa merkityksellisemmiksi, ilmaisivat enemmän myönteisiä tunteita sekä olivat motivoituneempia tutkimaan ympäristöään (Kari ym. 2017). Pokémon GO:n kaltaiset peli-ilmiöt kertovat nykypäivän pelikulttuurista paljon, mutta etenkin sen, että pelaaminen on moniulotteinen harrastus, joka saavuttaa nykypäivänä jokaisen iästä, pelikokemuksesta tai digilaitteesta riippumatta.

2.2 Pelien määrittely

Sanana ”peli” saattaa herättää jokaisessa ihmisessä jonkinlaisen käsityksen tai ajatuksen siitä, millaisesta pelistä on kyse. Joku saattaa ajatella lautapeliä, joku jalkapalloa, joku tietokonepeliä. Monesti perinteiset pelit yhdistetään myös leikkiin ja leikkiähän pelaaminen periaatteessa on. *Digitalisaation* eli teknologian yleistymisen myötä yhteiskunta on muokkaantunut monella tapaa ja sen vuoksi myös pelaaminen on muuttanut muotoaan. Monet perinteiset pelit ovat saatavilla nykyään myös digitaalisesti, sillä kehityksen myötä pelit ovat vähitellen siirtyneet digitaaliseen muotoon. Ennen metsissä ja takapihoilla leikityt pelit ja leikit ovat löytäneet paikkansa myös tietokoneen tai television ruudulta, ja uusia pelejä kehitellään jatkuvasti lisää. (Ermi, Heliö & Mäyrä 2004, 21; Korkeamäki ym. 2015, 41.) Nykyajan pelit sisältävät paljon samankaltaisia peli- ja pisteenlaskutapoja kuin vanhat perinteiset korttipelit tai lautapelit (Huhtamo & Kangas 2002a, 19). Kehityksen myötä vuosia pelatut samat pelit ovat siis vain muuttaneet muotoaan.

Digitaalisella pelaamisella tarkoitetaan pelien pelaamista jollakin teknologialla välineellä, kuten tietokoneella, pelikonsolilla tai mobiililaitteella. Digitaalisten pelien käsitettä on vaikea määrittellä tarkasti, sillä pelien kirjo on niin laaja ja

merkitys voi olla myös kulttuurisidonnaista. Nykyisin peleistä saatetaan käyttää myös sanaa *sovellus*. Tässä tutkimuksessa termillä digitaalinen pelaaminen tarkoitetaan joko tietokoneella, älypuhelimella, konsolilla tai tabletilla tapahtuvaa pelaamista. Pelkästään peleistä tai pelaamisesta puhuttaessa tarkoitetaan nimenomaan digitaalisilla alustoilla tapahtuvaa pelaamista.

Pelejä on niin paljon erilaisia kuin on ihmisiäkin. Yleensä digitaalisia pelejä käytetään viihdetarkoituksessa, mutta etenkin nykyisin pelejä hyödynnetään muutoinkin esimerkiksi opetuksen tukena. Oppimispelien on todettu tukevan tehokkaasti muun muassa kielen oppimista (ks. Reinhardt & Sykes 2014; Sundqvist & Sylvén 2014) sekä matemaattisia taitoja (ks. del Moral-Pérez, Fernández-García & Guzmán-Duque 2015). Jopa lääketieteessä on käytetty pelejä apuna esimerkiksi diabeteksen hoidossa (ks. Slater 2005) sekä terapiassa (ks. Griffiths, Kuss & Ortiz de Gortari 2012). Yhteistä kaikille digitaalisille peleille on lähinnä niiden interaktiivisuus ja digitaalinen perusta (Huhtamo & Kangas 2002b, 9).

Interaktiivisuus, eli vuorovaikutteinen viestintä, on tekijä, joka erottaa pelit muusta mediasta (Salonius-Pasternak & Gelfond 2005, 8). Pelit vaativat edetäkseen pelaajan käskyjä ja ohjeita, toisin kuin television tai elokuvien katselu, joiden kulkuun katsoja ei pääasiassa voi vaikuttaa. Toisaalta nykyisin televisiosta tulee erilaisia viihde- ja kilpailuohjelmia, joiden kulkuun katsojat voivat vaikuttaa kotisohvilta älylaitteidensa kautta. Tämänkaltainen katsojien osallistaminen on tavallaan pelillisyyden tuomista myös televisio-ohjelmiin, eli *pelillistämistä*.

Pelien interaktiivisuus korostaa käyttäjän, eli pelaajan roolia. Pelit edellyttävätkin käyttäjältään tiettyjä tietoteknisiä taitoja ja osaamista pelin luonteesta riippuen, jotta eteneminen pelissä mahdollistuisi. (Matikkala & Lahikainen 2005, 93.) Tällaisia taitoja kutsutaan termillä pelikompetenssi. *Pelikompetenssilla* tarkoitetaan pelissä tarvittavia koordinaatio- ja ongelmanratkaisukykyä, tietoteknisiä ja pelimotorisia taitoja sekä erilaisia pelillisyyteen liittyviä mielikuvituksen ja sosiaalisuuden taitoja (Ermi, Mäyrä & Heliö 2005, 123). Pelikompetenssiin voidaan katsoa kuuluvan lisäksi nopea reaktiokyky, hyvä silmä-käsi -koordinaatio sekä näppäimistön ja hiiren yhtäaikainen hallinta (Suoninen 1999, 152). Yleensä hyvä peli vaatii pelaajaltaan jonkinlaista pelikompetenssia pelissä edetäkseen tai sen

läpäistäkseen (Ermi ym. 2005, 123). Kuten mikä tahansa taito, myös pelikompetenssi kehittyy harjoittelun myötä. Mitä enemmän ja monipuolisemmin pelaa, sitä taitavammaksi pelaajaksi kehittyy. Pelissä kehittyminen ja onnistumisen tunteet ovatkin yksi syy, miksi pelit ovat niin suosittu median muoto.

Edellä mainittujen seikkojen lisäksi hyvä peli vaatii muutakin. Janet Murray, joka on toiminut muun muassa kuuluisan yhdysvaltalaisen Massachusetts Institute of Technologyn (MIT) johtajana, on määritellyt elektronisen median kolme keskeistä mielihyvän tuottajaa, jotka ovat *immersio*, *ihastus* ja *vuorovaikutteinen toiminta*. (Huhtamo & Kangas 2002a, 19.) Murrayn määrittelemistä mielihyvän tekijöistä *immersiolla* tarkoitetaan eräänlaista pelin vetovoimaa, joka pitää pelaajan otteessaan ja uppoutuneena pelielämykseen. (Kangas 2002, 131.) Lisäksi pelin tulee olla visuaalisesti miellyttävä ja vaikuttava eli *ihastuttava* sekä toimia kaiken aikaa aktiivisesti ja *vuorovaikutteisesti*, jolloin pelaajan on helpompi uppoutua peliin. Hyvä ja laadukas peli sisältää kaikkia näitä kolmea ominaisuutta: *immersiota*, *ihastusta* sekä *vuorovaikutteista toimintaa*.

Immersion käsitettä voisi verrata *flow*-tilaan, eli täydelliseen keskittymiseen. Pelissä *flow*-tilan muodostaa pelin audiovisuaalinen toteutus, haastavuus ja toiminta sekä pelimaailma (Ermi ym. 2005, 123–124). Pelimaailma ikään kuin imaisee pelaajan mukaansa ja siitä on vaikea irrottautua äkillisesti. Osasyynä pelien *immersiivisyydelle* voi olla se, että esimerkiksi tavallisiin lautapeleihin verrattuna digitaaliset pelit vaativat pelaajalta erityistä keskittymistä ja nopeaa reaktiokykyä, sillä hetkittäinenkin herpaantuminen saattaa aiheuttaa digitaalisessa pelissä nopeasti sekasortoa. (Uusitalo, Vehmas & Kupiainen 2011, 79.) Pelin ja pelaajan tulee olla siis jatkuvassa vuorovaikutuksessa, jotta peli eläisi.

Pelien *immersiivisyyden* ja vetovoiman ohella pelien keskeisiin piirteisiin kuuluvat esimerkiksi säännöt (Salonius-Pasternak & Gelfond 2005, 9). Pelissä vallitsevat säännöt ja haasteet voivat olla pelaajalle joko palkitsevia tai turhauttavia. Monesti pelaajat kertovatkin mielellään, kuinka he läpäisivät vihdoin jonkin vaikean tason tai kukistivat monen yrityksen jälkeen pelin loppuvastuksen. Pelin voittaminen on todiste siitä vallasta, jonka pelaaja saavuttaa koneelta itsel-

leen (Suoninen 2002, 121), ja mielihyvä onkin tutkitusti vahvasti kytkeytynyt pelissä koettuihin onnistumisiin ja saavutuksiin (Ermi ym. 2005, 126; Uusitalo ym. 2011, 73). Tietyn kohdan, esimerkiksi loppuvastuksen päihittäminen voi aiheuttaa hetkellisen kiinnostuksen lopahduksen peliä kohtaan, jolloin haasteita lähde-tään etsimään muualta. Tällöin kiinnostus saattaa kohdistua esimerkiksi toiseen peliin tai vaikkapa uuteen harrastukseen. (Suoninen 2002, 121.)

2.3 Pelit lasten näkökulmasta

Tässä luvussa tarkastellaan, miksi lapset ylipäätään pelaavat pelejä, mikä on lapsista hyvä peli ja mikä tekee peleistä niin suosittuja. Syy pelaamiseen on yksinkertainen: pelit ovat lapsista hauskoja ja ne tarjoavat monipuolisia elämyksiä arjen keskelle (Ermi ym. 2005, 122–123). On selvää, että lapset osoittavat luonnostaan kiinnostusta peleihin ja etenkin niiden digitaaliseen muotoon. Nopparin (2014, 63) mukaan lapsia kiehtoo peleissä haasteiden ratkominen ja sitä myötä pelissä kehittyminen, hauskuus, ajanviete ja viihtyminen, sosiaalisuus, yhdessä tekeminen sekä yhteenkuuluminen. Lisäksi lapsia kiinnostaa peleissä itsensä vapaa ilmaiseminen ja luovuus, elämykset, tunteiden kokeminen ja fantasia, voittaminen ja kilpaileminen sekä oman osaamisen osoittaminen ja sitä myötä arvostuksen saaminen. Hyvän pelin suunnittelu ja tekeminen ei siis ole yksinkertainen työ, sillä jo pienillä lapsilla on paljon vaatimuksia pelien suhteen.

Ermin ja Mäyrän (2005, 5) tutkimuksesta selviää, että lapsille tärkeintä pelissä on sen interaktiivisuus. Myös kirjat ja elokuvat voivat olla hauskoja ja viihdyttäviä, mutta ne eivät tarjoa samankaltaisia mahdollisuuksia vaikuttaa niiden kulkuun, eivätkä ne anna katsojan tai lukijan tehdä omia valintoja tai toimintoja. Lapsille peli saattaa olla ikään kuin interaktiivinen satu, jossa he pääsevät itse vaikuttamaan tapahtumien kulkuun (Ermi ym. 2005, 123–126), mikä osaltaan lisää pelien immersiivisyyttä ja vetovoimaa. Peli antaa pelaajalleen myös välittömän palautteen ja tyydytyksen, toisin kuin esimerkiksi kirjassa tai elokuvassa hitaasti etenevä juoni.

Lasten mielestä hyvä peli on vaikeustasoltaan sopivan haastava. Jos peli on liian helppo tai vaikea, se menettää viehätöksensä. (Ermi ym. 2005, 126.) Etenkään alle kouluikäiset lapset eivät jaksakaan keskittyä peliin kovin pitkään, jos pelissä ei tapahdu edistymistä (Noppiari 2014, 64). Tietyntyyppisten ponnisteluiden kautta saavutetut onnistumiset nivoutuvat vahvasti pelien vetovoimaan, joka on yksi niistä seikoista, mikä erottaa pelit muusta mediasta. (Ermi & Mäyrä 2005, 5–7.) Pelit saattavat jopa stressata pelaajaa, mutta juuri se aktivoiva ja haastetta luova elementti peleissä viehättää. (Ermi ym. 2005, 126.) Pelit eivät aina siis välttämättä ole edes hauskaa ajanvietettä, mutta pitkällisen ja joskus jopa turhauttavan oppimisprosessin jälkeen pelin päihittäminen saattaa olla sen arvoista.

Sen lisäksi, että pelin tulee olla sopivan haastava, sen pitää olla audiovisuaalisesti miellyttävä ja pelattavuudeltaan hyvä (Ermi & Mäyrä 2005, 6–7; Uusitalo ym. 2011, 79–80). Pelattavuudella tarkoitetaan esimerkiksi pelitoimintojen sujuvuutta sekä pelaamisen vaivattomuutta. Myös pelimaailmalla ja sen hahmoilla, tapahtumilla ja tarinalla on suuri merkitys. Joillekin lapsille pelitilan, -maailman ja -hahmojen muokattavuus sekä avoimet suunnittelumahdollisuudet ovat pelin tärkein ominaisuus (Ermi ym. 2005, 122–123; Noppiari 2014, 68; Uusitalo ym. 2011, 79–80). Lapsia viehättää erityisesti se, jos pelissä pystyy tekemään jotain sellaista, mitä ei oikeassa elämässä ole sallittua tehdä, kuten esimerkiksi asua talossa ilman aikuisia tai kohdella poliisia väkivaltaisesti. (Ermi & Mäyrä 2005, 6–7; Saloniemi-Pasternak & Gelfond 2005, 9.)

Pienten lasten pelien sisältöihin tulisi kiinnittää erityistä huomiota, sillä pelit saattavat opettaa haluttujen taitojen lisäksi myös ei-haluttuja taitoja tai arvoja, kuten stereotyyppioita tai huonoja elämäntapoja (Lieberman, Chesley Fisk & Biely 2009, 300). Pelaamista ja pelien aiheuttamia seurauksia tulisikin tutkia paljon enemmän etenkin varhaiskasvatusikäisten lasten näkökulmasta, sillä pienet lapset ovat erityisen alttiita ja jopa haavoittuvaisia median vaikutuksille. Pienten lasten käsityksiä pelaamisesta ja sen vaikutuksista lasten elämään ja kehitykseen on vielä varsin vähän tutkittua tietoa, mutta ainakin jo se tiedetään, että lapset tulisi itse ottaa mukaan pelien suunnitteluun. Tällöin mahdollistettaisiin pelin

laadukkuus ja kiinnostavuus, jolloin se todennäköisimmin tukisi myös lasten oppimista sekä terveellistä kasvua ja kehitystä parhaalla mahdollisella tavalla. (Inal & Cagiltay 2007, 463; Lieberman ym. 2009, 303, 309.)

2.4 Lapset ja pelaaminen nykyisin

Digitaalista pelaamista on tutkimuksellisesti haastava lähestyä sen muuntuvaisuuden takia. Pelaaminen ja sen muodot muuttuvat ja trendit vaihtuvat tiuhaan tahtiin etenkin lasten keskuudessa. Se, mikä saattaa olla tällä hetkellä suosittua, voi jo muutaman kuukauden päästä olla unohdettu. Pienten lasten vanhempienkin mukaan tyypillistä lapsille onkin jonkin aikaa kestävä, 110-prosenttinen omistautuminen tietylle mediasisällölle, mikä näkyy kaikessa lapsen tekemisessä: leikeissä, puheissa ja tavaroissa (Noppari 2014, 31). Lasten keskuudessa suositut ilmiöt myötäilevät yllättävän usein myös aikuisten mediamaailman trendejä, esimerkkeinä viime vuosien Pokémon GO ja Star Wars -ilmiöt.

Suomalaisten lasten median käyttöä on tutkittu systemaattisesti jo vuosia erilaisin tilastollisin menetelmin ja barometrein (ks. esim. Kotilainen 2011; Noppari 2014; Suoninen 2014). Toistaiseksi kuitenkin alle kouluikäisten lasten pelikäyttäytymisestä ja pelaamisen vaikutuksista on varsin vähän tutkimusta, vaikka nykyisin pelaamista tapahtuu lasten elämässä jopa päivittäin. Varhaiskasvatuksessa ja julkisessa keskustelussa pelien ja median vaikutukset lapsiin ja lapsuuteen otetaan kuitenkin laajalti huomioon. Virallisten varhaiskasvatusta velvoittavien asiakirjojen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016) lisäksi on olemassa paljon huoltajia ja muita aikuisia ohjaavia oppaita ja käsikirjoja mediaan tai pelaamiseen liittyen niin verkossa kuin painettuna materiaalina, esimerkkeinä Nuoret pelissä (Silvennoinen & Meriläinen 2016) sekä Pelikasvattajan käsikirja (Harviainen, Meriläinen & Tossavainen 2013). Lasten ohella myös siis huoltajien tukemiseen on syytä kiinnittää huomiota, sillä kotona mediaa käytetään eniten.

Valtaosalla suomalaisista mediankäyttö alkaa jo vauvana. Enimmäkseen pienet vauvat kuuntelevat äänikirjoja, radiota ja äänitteitä, mutta myös digitaalisten pelien, internetin ja kännykänkin käyttäjiä ihan pienistä lapsista löytyy. (Suoninen 2011, 40; Suoninen 2014, 57–58.) Lasten käyttämä ruutu-aika on kasvanut vuosi vuodelta ja edelleen yksi suurimmista lasten käyttämistä medioista on televisio. Toisaalta televisiota ja lastenohjelmiakin katsotaan nykyisin yhä useammin tablettilta suoratoistopalveluiden, kuten Yle Areenan tai Netflixin kautta. Kuitenkin television ja muun median on kovaa vauhtia syrjäyttämässä digitaalisten pelien pelaaminen, joka yleistyy lapsilla nopeammin kuin esimerkiksi internetin käyttö. (Pääjärvi ym. 2013, 4, 17.) Osasyynä pelaamisen lisääntymiseen on todennäköisesti kosketusnäytöllisten puhelimien ja tablettien yleistyminen, jotka ovat helppokäyttöisiä myös pienille lapsille niiden ruudun koon ja siirrettävyyden ansiosta (Chaudron 2015, 8; Pääjärvi ym. 2013, 17).

Uusimpaan Lasten mediabarometriin 2013 (Suoninen 2014) osallistui 921 lapsikotitaloutta, joista 98 prosenttia omisti tietokoneen, 62 prosenttia pelikonsolin ja 38 prosenttia tabletin. Medialaitteiden runsas määrä kotona ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita sitä, että lapset käyttäisivät kodista löytyviä laitteita säännöllisesti, mutta kertoo osaltaan siitä, että teknologia on lasten saatavilla ja se on osa heidän elämäänsä jo pienestä pitäen (Chaudron 2015, 7). Luultavasti edellä mainitut prosenttimäärät ovat jo nousseet tähän vuoteen mennessä ja ovat myös jatkuvassa kasvussa tulevaisuudessa. Monella lapsella on nykyään jo oma älypuhelin tai tabletti, mikä osaltaan lisää esimerkiksi mobiilipelaamista (Noppari 2014, 58).

Mitä vanhempi lapsi on, sitä enemmän aikaa hän käyttää pelaamiseen (Pääjärvi ym. 2013; Suoninen 2011; Suoninen 2014), sekä mitä enemmän lapsi pelaa, sitä monipuolisemmin hän valitsee pelinsä (Suoninen 2011, 32). Vuoden 2013 Lasten mediabarometrin mukaan 0–8-vuotiaista lapsista digitaalisia pelejä pelasi ainakin joskus 62 % ja vähintään kerran viikossa 45 %. Vuodesta 2010 lasten pelaaminen on yleistynyt ja lisääntynyt jatkuvasti ja pelaaminen myös aloitetaan yhä nuorempana. (Suoninen 2014, 41.) Tämänkaltainen nousujohde pelaamisen määrässä on todennäköisesti nähtävissä myös nykypäivänä ja tulevaisuudessa.

Kun lapset pelaavat, he pelaavat useimmiten jonkun kanssa. Yleisin pelitoveri on omat vanhemmat tai muut perheenjäsenet. (Pääjärvi ym. 2013, 18; Suoninen 2011, 33.) Suonisen (2011, 34) tutkimuksen mukaan tytöt pelasivat mieluiten äidin kanssa ja pojat isän kanssa. Kuitenkin mitä vanhempi lapsi oli kyseessä, sitä harvemmin hän pelasi yhdessä perheensä kanssa (Suoninen 2011, 33; Suoninen 2014, 35–38). Iän karttuessa pelikavereiksi valikoituu useimmiten kaverit kuin perheenjäsenet (Suoninen 2011, 34), vaikka toisaalta Ermin, Mäyrän ja Heliön (2005, 140–141) jo hieman vanhemman tutkimuksen mukaan lapset halusivat pelata enemmän vanhempiensa kanssa, mutta vanhemmat eivät osanneet pelata tai heitä ei kiinnostanut pelaaminen, saati sitten pelaamaan opettelu. Vanhempien asenteet pelaamista kohtaan ovat kuitenkin saattaneet muuttua vuosien saatossa, sillä nykyajan nuorien vanhempien lapsuudessa digitaaliset pelit ovat olleet jo olennainen osa mediakulttuuria.

Yleensä lasten peliseurasta puhuttaessa tarkoitetaan pelaamisen fyysistä tilaa eli konkreettista pelikaveria lapsen vieressä. Käytännössä peliseuraa voi kuitenkin olla myös internetin välityksellä (Pääjärvi ym. 2013, 18; Saloniemi-Pasternak & Gelfond 2005, 8), mikä on peleissä nykyisin hyvin tavallista. Suurin osa lapsista pelaakin myös internetissä, tietoisesti tai tiedostamatta. Monet mobiililaitteilla pelattavista peleistä vaatii käyttääkseen internetin, minkä seurauksia esimerkiksi monet vanhemmat eivät välttämättä täysin ymmärrä. Internet mahdollistaa muun muassa mainosten näkymisen pelissä, joita lapsi saattaa tahallaan tai tahattomasti klikata, joka taas voi johtaa esimerkiksi ostoihin tai lapselle sopimattomiin sisältöihin (ks. Marsh ym. 2015). Netissä pelattava peli tuo usein mukanaan myös muita pelaajia, jotka ovat vuorovaikutuksessa pelaajan kanssa lukuisilla eri tavoilla riippuen pelin luonteesta. Vuorovaikutus voi olla suoraa viestittelyä osapuolten kesken tai sitten lasten peleille tyypillisempää anonyymia kilpailua tai kanssakäymistä esimerkiksi tavaroiden vaihdon merkeissä. Tutkimuksissa vanhemmilta kysyttäessä lasten pelitottumuksia monet saattavat vastata, että lapsi ei pelaa netissä, mutta pelejä luetellessa on huomattu, että monet lasten suosiossa olevista peleistä toimivat ainoastaan internetin välityksellä (ks. esim. Korkeamäki ym. 2015, 41).

Lasten mediabarometria (Suoninen 2013) uudempi, suomalaista pelikulttuuria kartoittava kyselytutkimus on vuoden 2015 Pelaajabarometri (Mäyrä ym. 2016). Mäyrä ym. (2016) pyrkivät tutkimuksellaan selvittämään digitaalisten viihdepelien lajityyppien pelaamisen yleisyyttä sekä tarjoamaan kattavaa ja ajan-kohtaista tietoa pelaamisen eri muodoista ja pelaamisen suosioon liittyvistä kehityssuunnista. Pelaajabarometrin aineisto koostui 10–75-vuotiaista, joten se ei suoraan anna vastauksia varhaiskasvatusikäisten pelitottumuksista. Tulokset voivat kuitenkin osaltaan kertoa suomalaisperheissä vallitsevasta pelikulttuurista, mikä saattaa heijastua myös pieniin lapsiin.

Pelaajabarometrin (2015) mukaan lähes kaikki suomalaiset pelaavat ainakin joskus digitaalisia pelejä, ja pelit ja pelaaminen ovat jossain muodossa osa lähes kaikkien suomalaisten elämää. Aktiivisimmat ja monipuolisimmat pelaajat ovat useimmiten miehiä ja iältään noin 10–29-vuotiaita. Barometrin mukaan eniten suomalaiset pelasivat pelejä mobiililaitteilla, kuten kännykällä ja tableteilla, sekä tietokoneella. (Mäyrä ym. 2016, 25–29.) Merkittävä muutos, joka Pelaajabarometrin 2015 mukaan suomalaisessa pelikulttuurissa on tapahtunut, onkin pelaamisen siirtyminen tietokoneilta ja pelikonsoleilta mobiililaitteisiin. Myös digitaalisen pelaamisen aktiivisuus on noussut viime vuosista huomattavasti. (Mäyrä ym. 2016, 39–40.) Tämä saattaa kertoa siitä, että pelaaminen on osin siirtynyt suunnitelluista pelikonsolituokioista työmatkoilla ja arjen odotteluhetkissä tapahtuvaan mobiilipelaamiseen. Pelialustat ja pelit ovat helpommin saatavilla kaiken ikäisille ja pelejä suunnitellaan yhä enemmän arjen eri hetkiin erilaisille pelaajille. Myös pienille lapsille suunnattuja pelejä on yhä enemmän, joka näkyy nykyisin esimerkiksi katukuvassa lastenrattaissa istuvan lapsen käsissä olevana älypuhelimena tai tablettina.

Pienimmät, alle kolmevuotiaat lapset, pelaavat eniten lasten pelejä ja oppimispelejä (Pääjärvi ym. 2013, 19). Tämä johtuu todennäköisesti siitä, että taaperoiässä vanhemmat vielä säätelevät hyvin tarkasti lapsen käyttämiä medioita ja siten myös pelattavia pelejä (ks. Chaudron 2015, 18). Kuitenkin jo vuonna 2005 toteutetussa tutkimuksessa ilmenee, että lapset pitävät oppimispelejä pikemminkin opetusohjelmina ja kritisoivat niitä ja niiden toteutusta, vaikka ne ovat juuri

heille suunnattuja ja heitä varten kehitettyjä (Ermi ym. 2005, 122). Vanhempien kontrollin vähentyessä ja iän karttuessa lasten pelaaminen monipuolistuu, sillä jo 4–6-vuotiailla suosituimpia ja pelatuimpia lajityyppejä olivat erilaiset tasohypely-, urheilu- ja seikkailupelit (Pääjärvi ym. 2013, 20).

Lapsista viihdyttävintä teknologiaa ovat laitteet, joilla on mahdollista pelata: konsolit, älypuhelimet, tabletit sekä tietokoneet. Pienet lapset eivät tavallisesti omista omia teknologisia laitteita, vaan he käyttävät esimerkiksi vanhempien tai isompien sisarusten älypuhelimia ja tabletteja pelaamiseen. (Korkeamäki ym. 2015, 31–32.) Suurin syy sallia lapsen pelaaminen omalla mobiililaitteella on vanhempien mukaan tarve omalle rauhalle sekä tapa keksiä lapselle tekemistä tylsinä hetkinä (Chaudron 2015, 8). Tarkemmin aikuisen rooliin lapsen pelaamisessa palataan myöhemmin alaluvussa 2.6.

Vaikka digitaalinen pelaaminen on nykyisin osa lasten valtavirtaviihdettä, löytyy joukosta aina niitä lapsia, joita pelaaminen ei yksinkertaisesti kiinnosta. Yleensä lapset, joiden elämässä pelit eivät ole keskiössä, ovat tyttöjä. (Noppari 2014, 58.) Tyttöjen ja poikien välisiin eroihin pelaamisessa palataan tarkemmin seuraavassa alaluvussa. Täytyy kuitenkin muistaa, että digitaalisten pelien suosista huolimatta lapset nauttivat edelleen myös ei-digitaalisista peleistä ja aktiiviteeteista (Chaudron 2015, 7; Noppari 2014, 59). Pelejä tulisi siis kohdella samankaltaisena harrastuksena kuin mitä tahansa muutakin ajanvietettä: jotkut innostuvat, jotkut eivät, ja jotkut tekevät sitä liikaa, jolloin siihen on hyvä puuttua.

2.5 Sukupuolittunut pelikulttuuri

Tämän tutkimuksen varsinaisena tarkoituksena ei ollut tutkia sukupuolten välisiä eroja, mutta aineistosta ja tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että sukupuolella on edelleen merkitystä digitaalisia pelejä tarkastellessa. Vaikka vuosien saatossa mediaympäristö on muuttunut moneen otteeseen, sen sukupuolittuneisuus valitsee yhä (Noppari 2014, 25). Tämä pätee myös digitaaliseen pelaamiseen. Pelit ja pelaaminen ovat se median muoto, joka edelleen erottaa tytöt ja pojat toisistaan

(ks. Ermi ym. 2004; Suoninen 2014). Vaikka erot pelaamisessa ja pelaamisen määrässä ovat tyttöjen ja poikien välillä pienentyneet viime vuosina, on sukupuolen merkitys silti edelleen kiistaton.

Poikapainotteinen pelikulttuuri juontaa juurensa jo 1980-luvulta, jolloin pojat olivat näkyvin pelaajaryhmä sekä pelien kehittäjäryhmä. Tuolloin elektronikka ja tekniikka liitettiin automaattisesti poikakulttuuriin, joka käsitys osaltaan vallitsee edelleen. (Huhtamo & Kangas 2002b, 12.) Pelien tuotanto on kasvanut räjähdysmäisesti 1980-luvulta tähän päivään, ja vielä 1990-luvun alussa hallitsevissa pelitaloissa kuten Atarissa ja Colecossa pelejä suunnitteli miesvaltainen joukko ainoastaan pojille kohdennettuja pelejä. Pelien sisältö koostui pitkälti taisteluista, seikkailuista ja sodasta. (Huhtamo & Kangas 2002a, 93–94.) Pelikulttuurin poikavoittoisuus huomattiin jo silloin, ja tytöistä alettiin olla jopa huolissaan. Huolta herätti erityisesti ajatus siitä, että tytöt saattaisivat pelaamattomuutensa takia jäädä jotenkin digitaalisesta kehityksestä jälkeen, jonka taitaminen oli kuitenkin tärkeä taito vähitellen teknologisoituvassa yhteiskunnassa. (Cassell & Jenkins 1999, 11–14.) Huoli tyttöjen jäämisestä jälkeen digitaalisessa kehityksessä ei ole perusteeton, sillä aktiivisen digitaalisen pelaamisen on todettu olevan yhteydessä esimerkiksi hyviin tieto- ja viestintäteknologisiin taitoihin (Kaarakainen, Kivinen & Hutri 2015). Kasvavan huolen seurauksena tyttöjä varten kehiteltiin niin sanottu *tyttöpeliliike*, jonka tarkoituksena oli tuottaa pelejä ainoastaan tytöille.

Tyttöjen pelien, niin sanottujen *pinkkien pelien*, oli tarkoitus vastata tyttöjen pelimieltymyksiin, joita oli selvitetty tutkimusten avulla. (Cassell & Jenkins 1999, 4, 18.) Pinkit pelit välittivät tyttöjen kiinnostuksen kohteista kuitenkin hyvin suppean kuvan, eivätkä ne juurikaan eronneet esimerkiksi pinkinsävyisistä lelukuvasoista. Tyttöpeliliikkeen lähtökohtaoletuksena oli, että tytöt eivät pelaa, jonka takia monet jo ennestään pelaavat tytöt ja naiset jäivät liikkeelle näkymättömiksi. (Friman 2015, 25.) Liikkeen hyvistä tarkoituspelistä huolimatta tytöt ja naiset jäivät siis edelleen pelikulttuurin ytimen ulkopuolelle (Friman 2015, 25).

Vuosien saatossa tytöille on edelleen yritetty tehdä enemmän pelejä, ja suunnitella peleistä myös tytöille sopivia. Tyttöpeliliikkeen lisäksi on perustettu

jopa tyttöjen pelejä suunnittelevia pelitaloja, jotka tuottavat pelkästään aiemmin mainittuja pinkkejä pelejä. Nämä pelit eivät kuitenkaan ole koskaan saavuttaneet haluttua suosiota. (Kangas 2002, 133–134.) Ehkä ongelma onkin juuri siinä: ensin on huomattu, että tytöt pitävät tarinapohjaisista, rauhallisista ja värikkäistä peleistä. Seuraavaksi kun pelitalot tuottavat niitä tarkoituksellisesti, on jälkeempään todettu, että peli ei ole käytännössä peli ollenkaan, vaan tarina, jota pelaaja seuraa sivusta. (Kangas 2002, 135.) Tällaiset pelit eivät luo vastaavaa ”koukkua” tai vetovoimaa eli immersiota, mitä poikien pelit usein tuottavat (Kangas 2002, 131). Se johtaa siihen, että tytöt pelaavat digitaalisia pelejä paljon vähemmän ja suppeammin kuin pojat. Tytöille ei myöskään synny varsinaista pelikokemusta tai edes halua hankkia sitä, jonka myötä myös pelikompetenssin kehittyminen jää vähemmälle kuin pojilla.

Tyttöjen asemaa pelikulttuurissa edesauttoi pelimarkkinoiden mullistus vuonna 1995, kun Sony julkaisi PlayStation -konsolinsa, jonka pelit oli tarkoitettu laajemmalle yleisölle kuin pelkästään pojille. Valikoimasta löytyi pelejä, jotka olivat perheystävällisiä, ja joita pystyi pelaamaan useamman henkilön kanssa yhtä aikaa. Pelaamisesta tuli sosiaalista, ja pelisuunnittelijat olivat pakotettuja tuottamaan kiinnostavia pelejä myös muille kohderyhmille kuin pojille. (Huhtamo & Kangas 2002a, 93–94.) Nykyisin pelejä tuotetaankin laajalti yhä monipuolisemmin eri kohderyhmille, mutta edelleen tytöt jäävät hieman pelaamisen ja pelikulttuurin ulkopuolelle. Yksi syistä saattaa piillä pelien ominaisuuksissa.

Jo aiemmin mainittu immersio on pelien yksi tärkeimmistä ominaisuuksista. Inalin ja Cagiltayn (2007) tutkimuksen mukaan pelatessa immersioon verrattavia flow-tiloja esiintyy enemmän pojilla kuin tytöillä. Osaksi tähän vaikuttaa se, että tyttöjen suosimissa helpoissa ja tarinamaisissa peleissä flow-tilaa ei ole mahdollista saavuttaa. Flow-tilan syntymiseen vaikuttavat tekijät olivat niitä, joita pojat suosivat peleissä: haastavuus, monimuotoisuus sekä etenemismahdollisuudet. (Inal & Cagiltay 2007, 459–461.) Pelien tarina tai tavoite ei kiinnostanut poikia, kun taas tytöt mainitsivat sen vaikuttavan eniten pelin valinnassa. Esimerkiksi Nintendon Super Mario oli yksi niistä harvoista peleistä, jota sekä tytöt

että pojat pelasivat mielellään. Tytöt tosin pelasivat sitä pelastaakseen pelin lopussa tarinan prinsessan, kun taas pojat pitivät pelin haastavuudesta ja moninaisuudesta. (Inal & Cagiltay 2007, 461; ks. myös Zhuxuan & Linaza 2015, 312.) Vaikka tämä Inalin ja Cagiltayn (2007) tutkimus on toteutettu Kaakkois-Euroopassa, pätevät sen tulokset oletettavasti pitkälti myös suomalaisiin lapsiin.

Suomalaisten lasten pelaamista kartoittavissa tutkimuksissa sukupuolten väliset erot ovat olleet nähtävissä jo vuosien ajan. Erot pelaamisessa ja sen määrässä alkavat korostua jo noin neljän vuoden iässä (Pääjärvi ym. 2013, 20), ja erot kasvavat entisestään lasten kasvaessa (Suoninen 2013, 35). Pojat aloittavat pelien säännöllisen pelaamisen nuorempina ja myös pelaavat pelejä enemmän kuin tytöt (Suoninen 2011, 30). Vuonna 2010 digitaalisia pelejä viikoittain pelasi 5–6-vuotiaista pojista puolet, tytöistä vain neljäsosa (Suoninen 2011, 43), kun taas 2013 vastaavasti pojista jo lähes 80% pelasi viikoittain ja tytöistä hieman yli 60% (Suoninen 2014, 36). Lasten pelaaminen siis lisääntyy vuosi vuodelta, mutta pojat pelaavat edelleen useammin, monipuolisemmin ja kokevat sen tärkeämmäksi kuin tytöt (Mäyrä ym. 2016, 53; Noppari 2014, 59; Suoninen 2011, 32). Pojat myös omistavat jonkin pelilaitteen tyttöjä useammin (Pääjärvi ym. 2013, 10), josta voisi mahdollisesti päätellä perheiden tukevan useammin poikien peliharrastusta, tai sitten pojat ehkä useammin vaativat jotakin pelilaitetta omaksi.

On kuitenkin muistettava, että pojille suunnattuja pelejä on edelleen enemmän, ja vallitsevien sukupuoliroolien takia pelaaminen saatetaan kokea pojille sopivammaksi, mikä voi osaltaan hieman selittää sukupuolittuneen pelikulttuurin ilmiötä. Suurin osa tarjolla olevista peleistä on taistelu-, urheilu-, toiminta- tai strategiapelejä, jotka ovat poikien suosiossa. Tytöt taas nauttivat enemmän esimerkiksi tasohyppely-, opetus- ja pulmapeleistä. (Inal & Cagiltay 2007, 460; Mäyrä ym. 2016, 55–58; Saloniemi-Pasternak & Gelfond 2005, 12; Suoninen 2011, 43.) Tyttöjen suosiossa ovat myös edelleen aiemmin mainitut pinkit pelit, eli hoi-vaamiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja ulkonäköön keskittyvät pelit (Noppari 2014, 59; Uusitalo ym. 2011, 76). Tällaiset virtuaalisiksi nukke- tai kotileikeiksikin kuvailut pelit ovatkin pikemminkin staattisia virtuaalimaailmoja (Uusitalo ym. 2011, 76), kuin varsinaisia pelejä, sillä ne eivät useimmiten tarjoa

peleille ominaisia haasteita tai seuraavaa tasoa, jotka vaatisivat pelaajalta keskittymistä, pitkäjännittyneisyyttä tai motivaatiota (Inal & Cagiltay 2007, 459).

Miksi sitten pojat pelaavat enemmän? Syy voi olla siinä, että pelejä suunnataan edelleen enemmän pojille, ja ne sisältävät poikia kiehtovia asioita, kuten taistelua ja toimintaa. Tytöt suosivat usein niitä pelejä, jotka on suunnattu koko perheelle, tai niin sanotusti kaikille kohderyhmille. (Kangas 2002, 133.) Pelit ovat siis jo itsessään hyvin vahvasti sukupuolittuneita. Pelien sukupuolittuneisuuden korostaminen on osin myös bisnestä. Kaupallisten toimijoiden on kannattavaa tuottaa eri sukupuolille suunnattuja pelejä, sillä se lisää kysyntää ja kasvattaa markkinoita. Kun perheen eri sukupuolta olevat sisarukset haluavat eri pelejä ja niihin kuuluvia oheistuotteita, merkitsee se myynnin kasvua. (Noppari 2014, 25.)

Vaikka sukupuolieroja on, ne eivät kuitenkaan aina ole yleismaailmallisia tai johdonmukaisia (Salonius-Pasternak & Gelfond 2005, 13). Yleinen käsitys on edelleen se, että pojat pelaavat enemmän ja monipuolisemmin kuin tytöt, ja ovat sen myötä pelaamisessa myös taitavampia. Kuitenkin vastoin tätä käsitystä Zhuxuan ja Linaza (2015) totesivat tutkimuksessaan tyttöjen olevan yhtä innokkaita pelaajia kuin poikien. Tytöt myös oppivat tutkimuksessa käytetyn pelin säännöt ja toiminnot yhtä nopeasti tai osa jopa nopeammin kuin pojat. (Zhuxuan & Linaza 2015, 312–313.) Syy tyttöjen pelaamattomuudessa ei siis ole siinä, etteivät he osaisi tai kykenisi pelaamaan. Eroja sukupuolten välille muodostui kiinnostuksen kohteissa. Samoin kuin aiemmissa tutkimuksissa, tässäkin havaittiin, että tyttöjä kiinnosti eniten pelin tarina ja hahmojen persoonat, kun taas poikia taistelut ja toiminta (Zhuxuan & Linaza 2015, 312; ks. myös Inal & Cagiltay 2007). Huomionarvoista Zhuxuanin ja Linazan (2015, 312) tutkimuksessa on erityisesti se, että vaikka osa tytöistä oppi pelin nopeammin ja pelasi peliä paremmin kuin pojat, heistä useimmat silti kiinnittivät paljon huomiota poikien neuvoihin ja tottelivat niitä, vaikka se ei aina olisi ollut pelissä pärjäämisen kannalta järkevää. Pohdittavaksi jääkin, muotoutuvatko ajatusmallit ja oletukset poikien paremmasta pelikompetenssista lapsille jo nuorella iällä. (Zhuxuan & Linaza 2015, 312.)

2.6 Aikuisen rooli lasten pelaamisessa

Kuten jo pelikulttuurin historia meille kertoo, digitaaliset pelit ja pelaaminen ovat jo alusta lähtien jakaneet mielipiteitä sekä puolesta että vastaan ja tekevät sitä yhä. Varsinkin lapsista ja nuorista puhuttaessa huoli pelaamisen haitoista on ollut esillä jo pitkään, ja huolipuhe on kasvanut entisestään viime vuosina (Noppari 2014, 123). Huolta aiheuttavat esimerkiksi pelaamiseen käytetty aika, pelaamisen sisällöt sekä mahdolliset haitat lapsen kehitykselle. Aikuinen on aina se taho, joka on vastuussa lapsesta ja lapsuudesta, jonka takia keskityn tässä luvussa tarkastelemaan juuri aikuisen roolia lapsen peliharrastuksessa.

Termi *pelikasvatus* on osa mediakasvatuksen kokonaisuutta, jonka tavoitteena on antaa kaikenikäisille valmiuksia toimia osana nykypäivän tietoyhteiskuntaa. Pelikasvatukseen liittyvät keskeisesti käsitteet *pelisivistys* sekä *pelilukutaito*. (Meriläinen 2013, 10.) Pelisivistys on pelien ja pelaamisen kokonaisvaltaista ymmärrystä, kun taas pelilukutaidolla tarkoitetaan pelien eri osa-alueiden tuntemusta, kykyä hahmottaa pelaaminen monipuolisena kulttuurisena ilmiönä, sekä tiedostaa pelaamisen rooli nyky-yhteiskunnassa. Pelikasvatuksella pyritään lisäämään juuri pelisivistystä sekä pelilukutaitoa. (Meriläinen 2013, 10.) Olennaista ei ole peleihin ja pelikulttuuriin syvälinen tutustuminen, vaan kiinnostus kasvatukseen ja kasvatettavaan. Kun lasten kanssa pelaa yhdessä, pelien sisällöt tulevat myös aikuiselle tutuiksi ja oppiminen voi olla molemminpuolista: lapsi opettaa aikuiselle pelaamista (ks. Noppari 2014, 60) ja aikuinen taas lapselle pelaamiseen liittyviä sääntöjä, arvoja ja esimerkiksi ajankäyttöä.

Ajankäyttö onkin yksi suurimmista huolenaiheuttajista mediasta ja pelaamisesta puhuttaessa. Huolipuhe kääntyy helposti lasten ruutuaikaan ja pohdintoihin siitä, tulisiko aikaa rajoittaa ja miten. Vanhemmat kokevat, että pelaamiseen käytetty aika on aina pois jostain muualta, kuten esimerkiksi perinteiseltä leikiltä (Noppari 2014, 23). Uutisissa on esitetty ajatuksia ruutuajan rajoittamisen puolesta (ks. esim. Nalbantoglu 2017) sekä vastaan (ks. esim. Tiainen 2017). Koska kysymys on kasvatuksellinen, on siihen haastava vastata edes asiantuntijoiden tai tutkijoiden. Jokainen perhe on erilainen ja lapset niissä yksilöitä, joten

noudatettavat säännöt ja rajoitukset voivat vaihdella suurestikin perheiden välillä. Tärkeintä onkin, että vanhemmat loisivat säännöt yhdessä lasten kanssa, jotta niitä olisi kaikkien helppo noudattaa.

Pelaamiseen käytettävän ajan lisäksi vanhempia huolestuttavat pelien sisällöt ja etenkin niiden väkivaltaisuus (Ermi ym. 2005, 131; Noppari 2014, 23, 62). Pelien väkivaltaisuutta on tutkittu varsin paljon ja yleisesti ottaen on todettu, että väkivaltaiset pelit eivät lisää pelaajien väkivaltaista tai aggressiivista käyttäytymistä (Ferguson 2015; Gentile, Swing, Anderson, Rinker & Thomas 2016). Toisaalta on myös tutkimuksia, joissa videopelien on todettu vaikuttavan pelaajan käytökseen niin hyvässä kuin huonossa (Greitemeyer & Mügge 2014) ja etenkin suuret määrät kilpailuhenkistä pelaamista voi vähentää lapsen prososiaalista käyttäytymistä (Lobel, Engels, Stone, Burk & Granic 2017). Ristiriitaisista tutkimuloksista huolimatta kokonaiskuvaa hahmottaessa tulee aina ottaa huomioon myös taustatekijät, kuten lapsen kasvuympäristö, temperamentti sekä muut kasvuun ja kehitykseen vaikuttavat tekijät. Jokaiselle lapselle digitaalisten pelien vaikutukset ovat siis loppujen lopuksi yksilöllisiä.

Ajankäytön ja pelisisältöjen lisäksi huolta aiheuttaa nykyisin myös mobiili-internet. Mediankäytöstä on tullut yksityisempää, kun pelit pelataan olohuoneen konsolin sijasta lapsen omalla puhelimella omassa huoneessa. (Noppari 2014, 123.) Vanhempien on näin vaikeampi kontrolloida mobiililaitteiden käyttöä ja käytön sisältöjä, verrattuna siihen, että teknologia olisi perheen yhteistä tekemistä kodin olohuoneessa vanhempien valvovan silmän alla (Korkeamäki ym. 2015, 54). Mobiili-internet on tuonut mukanaan myös ilmiön mobiilipeleistä, jotka sisältävät ostomahdollisuuksia ja rahalla hankittavia lisäominaisuuksia, joista on myös uutisoitu laajalti (ks. esim. Dredge 2013; Warneford 2015; Jilani 2017). Uutisissa neuvotaan vanhempia esimerkiksi siitä, miten he pystyvät hallitsemaan ostoja peleissä (ks. esim. Antin 2015), sillä monet vanhemmat eivät ole tietoisia lastensa rahankäytöstä verkossa.

Lisäksi jotkut vanhemmat ovat kokeneet digitaalisten pelien liittyvän lapsen univaikeuksiin, ei-toivottuun käytökseen sekä fyysiseen passiivisuuteen (Noppari 2014, 23). Pelien onkin todettu olevan yhteydessä lasten ylipainoon ja

fyysisen aktiivisuuden vähenemiseen (Carvalho, Padez, Moreira & Rosado 2007; Vandewater, Shim & Caplovitz 2004), johon edes liikunnalliset ja keholliset pelit eivät juurikaan auta (Daley 2009). Nopparin (2014, 23) mukaan vanhemmat ovat huolissaan myös lasten leikin laadusta, sillä pelillisen leikin koetaan korvanneen perinteisen leikin. Toisaalta tutkimukset osoittavat, että digitaalinen tai pelillinen leikki ei korvaa lasten perinteistä leikkiä, vaan pikemminkin ne kulkevat lomittain rikastaen ja monipuolistaen toisiaan (ks. esim. Huh 2015; Koivula & Mustola 2015). Pelilliseen leikkiin palataan tarkemmin seuraavassa luvussa.

Pelaamisen huonoista puolista ja vanhempien huolista huolimatta täytyy muistaa, että lapsen peliharrastuksesta koituvat haasteet harvemmin johtavat mihinkään vakaviin ongelmiin. Vakaviakin seurauksia voi kuitenkin olla, joista yksi on *addiktio* eli *peliriippuvuus*. Addiktiivisuutena voidaan pitää pelien tarjoamia koukkuja eli ratkaisemattomia pulmia ja ongelmia, jotka saattavat pitää pelaajan otteessaan pitkiäkin aikoja (Suoninen 2002, 121). Tämänkaltaista riippuvuutta voi rinnastaa myös ajantajun sumentumiseen tai flow-tilaan pelaajan upoutuessa pelin maailmaan ja sen tapahtumiin. Samankaltainen reaktio voisi syntyä myös esimerkiksi hyvästä ja jännittävästä kirjasta. Kuitenkin peliä pelaessa kokemukset omista onnistumisista ja saavutuksista ovat yleensä vahvempia, ja joskus immersio peliä kohtaan saattaa vaikuttaa jopa riippuvuudelta, kun lapsen ajantaju ja tietoisuus ympäristöstä hämärtyy (Ermi ym. 2005, 131). Peliriippuvuus on kuitenkin vakava tila, johon tarvitaan usein ammattiapua. Terminä peliriippuvuus saatetaan yhdistää usein rahapeliriippuvuuteen, mutta myös digitaalisen pelaamisen riippuvuudesta on viime aikoina alettu puhua enemmän. Peliriippuvuuteen ovat taipuvaisia varsinkin ne lapset, jotka ovat yksinäisiä, ja joilla on vähän palkitsevia sosiaalisia kontakteja tai muita harrastuksia (Matikkala & Lahikainen 2005, 92). Kuitenkin pienten lasten peliriippuvuus ja sen ennaltaehkäisy ovat aina lapsen huoltajien vastuulla.

Vanhemmat ja huoltajat kokevat digilaitteiden vaikuttavan vahvasti lapsen harrastuksiin, teknologisiin taitoihin sekä kaverisuhteisiin, jonka takia esimerkiksi älypuhelimet hankitaan ripeästi myös pienille lapsille (Noppari 2014, 24,

123). Älylaitteiden käytölle on suurimmassa osassa suomalaisia lapsiperheitä sovitut säännöt, kuten mitä lapset saavat pelata ja milloin. Useimmin tiukemmat rajat laaditaan koskemaan poikien pelaamista, sillä tyttöjen pelaamisen rajamista ei koeta tarpeellisenä. (Suoninen 2011, 35–36.) Joissakin perheissä pelejä käytetään palkitsemis-rangaistusmetodinä, minkä on todettu kuitenkin olevan suoraan yhteydessä digitaalisten laitteiden haluttavuuteen (Chaudron 2015, 15–16), mikä voi osaltaan lisätä addiktiivisuuden piirteitä peliharrastukseen.

Kielteisistä puolista huolimatta suurin osa vanhemmista ymmärtää myös pelaamisen hyviä puolia ja haluaa korostaa niitä lapsen peliharrastuksessa. Vanhemmat kokevat, että lapset oppivat pelatessaan esimerkiksi motorisia taitoja, kielitaitoa sekä sosiaalisia taitoja. (Noppari 2014, 110; Korkeamäki ym. 2015, 34–35.) Osa vanhemmista myös nauttii lastensa kanssa pelaamisesta. Aikuisuudessa pelaaminen tapahtuu ainakin toisinaan yksin, mutta myös aikuiset kokevat pelaamisen antoisimmaksi juuri sosiaalisissa tilanteissa esimerkiksi oman lapsen tai puolison kanssa. (Nevala 2017, 13.) Nykyisin onkin yleisempää, että vanhemmat osallistuvat lastensa peliharrastukseen verrattuna heidän omaan lapsuuteen, jolloin pelit eivät olleet vielä niin iso osa viihdemediaa.

Kunnioitus lapsen peliharrastusta kohtaan on askel kohti yhteisymmärrystä. Jos aikuinen ymmärtää pelin sisällön ja logiikan, myös yhteisen linjan löytäminen sääntöjen ja rajojen osalta on helpompaa (Noppari 2014, 63). Pelien luonne ja ominaisuudet vaihtelevat laajalti, mutta useimmat pelit vaativat pelaajan läsnäolon tietyn aikaa, eikä peliä voi lopettaa äkillisesti. Seuraavalle tallennuspisteelle pääseminen voi olla kriittinen osa pelin etenemisen kannalta, joten lapsen pakottaminen lopettamaan pelaaminen aiheuttaa luultavasti vain mielihäpeää. Pelaamisen äkillinen lopettaminen voi vaikuttaa myös muiden pelaajien, todennäköisesti tuttujen kavereiden, pelihetkeen. Tämän on yksi niistä seikoista, jonka huomioiminen on olennainen osa yhteisiä pelisääntöjä luodessa.

Vanhempien rooli pelien maailmassa on yhtä tärkeä kuin missä tahansa muussa lapsen elämän merkittävässä osassa (Ermi ym. 2005, 143). Täytyy kuitenkin muistaa, että vanhemmat eivät ole ainoa taho, joka hallinnoi lasten pelaamista. Toimijajoukko on moninainen, ja siihen kuuluvat muun muassa lapset

itse, sisarukset, ystävät sekä ikärajoituksia säätelevät tahot (Ermi ym. 2005, 129). Lisäksi yksi pienten lasten pelaamista säätelevä taho on suomalainen varhaiskasvatus, joka vastaa lasten pelaamiseen ja sen suosion lisääntymiseen varsin yleisellä tasolla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) pelejä ja pelaamista käsitellään mediankäytön ja mediakasvatuksen kautta. Henkilöstö ohjaa lapsia vastuulliseen ja eettiseen mediankäyttöön ja mediassa esiintyviä teemoja voidaan käsitellä lasten kanssa erilaisin leikein ja toiminnoin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 44.) Tulee kuitenkin muistaa, että pelit ja pelaaminen ovat vain pieni osa mediaa ja mediakulttuurin käsitystä. Lisäksi molemmissa asiakirjoissa kerrotaan tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen tärkeydestä sekä miten digitaalisia ympäristöjä tulee hyödyntää varhaiskasvatuksessa lasten kanssa. Lapsia kannustetaan tutkimaan ja havainnoimaan erilaisia digitaalisia pelejä ja sovelluksia, joiden monipuoliseen ja turvalliseen käyttöön varhaiskasvatuksen henkilöstö ohjaa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 23–24.) Henkilöstöä myös kannustetaan tutustumaan lasten kulttuuriin ja lapsille suunnattuun mediaan, jotta lasten leikkien ymmärtäminen ja havainnointi olisi helpompaa. Erilaisten pelien ja digitaalisten välineiden kerrotaan tarjoavan leikkeihin monenlaisia mahdollisuuksia, joista aikuinenkin voi oppia uutta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 39.)

3 PELILLINEN LEIKKI JA PELIT LASTEN SOSIAALISISSA SUHTEISSA

Tässä luvussa keskityn toiseen tutkielmani pääteemoista eli lasten sosiaalisiin suhteisiin digitaalisten pelien näkökulmasta. Aluksi kerron pelillisestä leikistä, joka terminä kuvaa digitaalisista peleistä innoittunutta leikkiä. Tämän jälkeen käsittelem yleisemmin pelien roolia lasten sosiaalisissa suhteissa. Tutkimukseni aiheen mukaisesti tarkastelen lasten sosiaalisia suhteita digitaalisten pelien näkökulmasta läpi koko luvun.

3.1 Pelillinen leikki

Lasten leikkiä on tutkittu kautta aikojen, ja sen erilaisia muotoja ja ilmentymiä on todettu olevan lukuisia (ks. esim. Huizinga 1967; Piaget 1999). Kuitenkin siinä missä kulttuuri muuttuu ja kehittyy vuosien myötä, myös leikkikulttuuri muoutuu uudestaan (Kalliala 1999, 17). Kulttuurinmuutoksen ja digitalisaation myötä pelit ja muu media ovat löytäneet tiensä myös lasten jokapäiväiseen leikkiin. Ilmiönä pelaaminen ei rajoitu siis vain aikaan, jolloin itse pelaaminen tapahtuu, vaan usein pelaaville lapsille pelit saavat jatkoa arjen muissa tilanteissa esimerkiksi leikin muodossa (Noppari 2014, 69; Ylönen 2012, 94). Pelin tapahtumista, hahmoista tai maailmasta puhuminen on merkittävä osa lasten pelaamista ja jaettua pelikokemusta. Lisäksi lasten ollessa vielä pieniä, luonnollisin tapa käsitellä peleihin liittyviä kokemuksia on yleensä leikin kautta.

Kun televisio-ohjelmien sankareita leikitään tai elokuvien tapahtumia eletään uudelleen leikin kautta, puhutaan medialeikistä (Pennanen 2009). Medialeikki ja median käyttäminen kulkevat lapsilla lomittain, ja ne muodostavat jatkumon sekä leikistä mediankäyttöön että toisinpäin (Ylönen 2012, 94). Pennanen (2009) tutkimuksen mukaan suosituimpia medialeikin lähteitä lapsilla olivat las-

tenohjelmat, ja toiseksi suosituimmat aiheet oli otettu peleistä, tietokoneista, kännyköistä ja internetistä. Lasten medialeikit voidaan jakaa kuuteen alaluokkaan, joista yksi on pelileikit (Pennanen 2009, 191).

Pennasen (2009) mukaan pelileikki on lasten perinteistä leikkiä väritettynä pelimaailman loogisuuksilla ja erityistehosteilla. Tässä yhteydessä sekä myös omassa tutkimuksessani perinteisellä leikillä tarkoitetaan lasten ei-teknologista leikkiä. Pennasen (2009) tutkimuksen mukaan lasten leikeissä tai pallopeleissä lapsilla saattoi olla käytössä ”viisi elämää” tai he saattoivat päästä tasolta toiselle leikin vaikeutuessa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että lapsilla, jotka tunsivat leikin lähteenä olleen median, oli enemmän valtaa ja mahdollisuuksia toimia vertaisryhmässä. Toisaalta taas ne lapset, jotka eivät tunteneet leikin lähdeä, eivät automaattisesti jääneet leikin ulkopuolelle, mutta heidän mahdollisuutensa vaikuttaa leikkiin olivat rajalliset. (Pennanen 2009, 192.) Pelileikkiä on myös pelin rajojen laajentaminen lapsen omaa leikkiä varten. Tällaista on esimerkiksi se, että lapsi kuvittelee pelin hahmon juoksevan ulos ruudusta lapsen fyysiseen leikkitalaan. Näin lapsi ei toimi pelin sääntöjen ja normien mukaan, vaan vastustaa ja ylittää niitä luodakseen oman leikkinsä. (Marsh, Plowman, Yamada-Rice, Bishop & Scott 2016, 8).

Pelileikin lisäksi myös digitaalisen leikin käsite on pikkuhiljaa vakiintumassa kasvatustieteen tutkimuksissa (Koivula & Mustola 2015, 40). Tutkimuksessaan Koivula ja Mustola (2015) toteavat, että niin sanotussa perinteisessä leikissä ja digitaalisessa leikissä on niin paljon samankaltaisuuksia, että tiukka rajanveto näiden leikkiteorioiden välille on perusteetonta. Salonijs-Pasternak ja Gelfond (2005) kuitenkin määrittelevät digitaalisen leikin omaksi ainutlaatuisiksi leikkimuodokseen. Digitaalisen ja perinteisen leikin eroja he perustelevat sillä, että perinteisessä leikissä lapsi on vuorovaikutuksessa toisten lasten lisäksi myös fyysisten esineiden kanssa, kun taas digitaalisessa leikissä vuorovaikutus tapahtuu ei-kosketeltavien, digitaalisten maailmojen ja kokemusten kanssa. (Salonijs-Pasternak & Gelfond 2005.)

Sekä medialeikin että digitaalisen leikin käsitteiden kuvaukset ovat kuitenkin melko laajoja, sillä ne käsittävät pelien lisäksi myös televisiosta, mobiilisoveluksista tai muista median lähteistä kumpuavan leikin. Selkeyden vuoksi keskityn tässä tutkimuksessa vain digitaalisista peleistä innoittuneeseen leikkiin eli *pelilliseen leikkiin*. Pennasen (2009) pelileikin ja pelillisen leikin termit ovat käsitteinä hyvin lähellä toisiaan, mutta niiden sisältö vaihtelee. Pelileikin määritelmä käsittää leikin, jossa esiintyy pelimaailman loogisuuksia ja erityistehosteita, kun taas käyttämäni pelillisen leikin käsite sisältää myös leikin, jossa itse peliä leikitään. Pelillisen leikin käsitettä voisi siis pitää pelileikin yläkäsitteenä, sillä pelilliseen leikkiin kuuluu pelileikin lisäksi myös muita piirteitä ja sisältöjä.

Pelillistä leikkiä käsitteenä ei ole suomalaisessa tutkimuksessa käyttänyt kuin Heljakka (2015), ja hänkin pelillistymisen (*gamification*) käsitteen kautta leikkivälineisiin, eikä varsinaisesti itse leikkiin liittyen. Käsitteen vähäinen käyttö liittyy todennäköisesti siihen, että digitaaliset pelit on liitetty tutkimuksissa usein samaan yhteyteen muiden medioiden ja teknologian kanssa. Käsitteenä pelillinen leikki on hyvin tarkka ja rajattu, sillä se pitää sisällään ainoastaan digitaalisista peleistä lähtöisin olevan leikin. Lyhyesti sanottuna pelillinen leikki on siis erilaisista digitaalisista peleistä inspiraationsa ja ideansa lähtöisin saanutta leikkiä, varsinaisen pelin leikkimistä tai niin sanottua perinteistä leikkiä, jossa on pelillisiä piirteitä ja ominaisuuksia.

Suomalaisten lasten leikeissä mediasisällöt ovat olleet vahvasti läsnä jo vuosia. Vanhempien mukaan vielä vuonna 2007 tv-sisällöt näkyivät vahvasti lasten leikeissä, kun taas vuonna 2013 leikkejä määrittelivät entistä enemmän digitaaliset pelit (Noppari 2014, 23). Aikuiselle medialeikkien lähteiden tunnistaminen voi olla joskus haastavaa, jos tietoa lasten media- tai pelikulttuurista ei ole riittävästi (Ylönen 2010, 96). Esimerkiksi viime vuosina uudelleen pinnalle nousut Star Wars on näkynyt monin tavoin erityisesti pienten poikien leikeissä. Nopparin (2014, 31) mukaan tämänkaltaiset sisällöt lasten leikeissä ovat usein peräisin nimenomaan peleistä, sillä alkuperäisiä elokuvia pienet lapset ovat tuskin nähneet. Uusitalo ym. (2011, 71) tuovat esiin myös seikan, että leluvalmistajat saattavat hyödyntää leikkimisen ja pelaamisen rajamaastoa tuotteita suunnitellessaan,

ja valmistavat leluja sen mukaan, että ne olisivat hyvin siirrettävissä myös peleihin. Lasten pelillinen leikki on siis osa bisnestä, joka kytkeytyy vahvasti myös lasten pelikulttuuriin.

Pelikulttuurin sukupuolittuneisuuden lisäksi myös medialeikissä ja pelillisessä leikissä on eroja tyttöjen ja poikien välillä. Pojilla leikit ovat toiminnallisia, kun taas tytöillä enemmän hoivaavia roolileikkejä, joka kertoo osaltaan siitä, että medialeikin avulla lapset rakentavat myös omaa sukupuoli-identiteettiään (Uusitalo ym. 2011, 63). Uusitalon ym. (2011, 66) tutkimuksessa tytöt arvelivat, etteivät media tai pelit juurikaan inspiroineet esimerkiksi heidän kotileikkejään, vaikka toisaalta tyttöjen pelaamisessa peleissä samankaltaiset elementit, kuten hoivaaminen, ihmissuhteet ja tarinallisuus toistuivat. Pelien ja median vaikutukset eivät siis välttämättä ole vaan yhtä helposti tunnistettavissa tyttöjen leikeissä kuin esimerkiksi poikien valomiekkataisteluissa. (Uusitalo ym. 2011, 66.)

Digitaalisuuden ollessa osa lasten jokapäiväistä elämää, myös digitaaliset aktiviteetit tukevat muun elämän kiinnostuksen kohteita (Chaudron 2015, 7). Jos lapsi on pitänyt pienestä pitäen autoista, on todennäköistä, että hän nauttii myös autopelien pelaamisesta. Itse mediankäyttö saattaa olla lapselle leikkiä (Ylönen 2012, 94), ja etenkin pienillä lapsilla leikillisuus ja leikillinen tapa hyödyntää digitaalisia pelejä korostuvat (Koivula & Mustola 2015, 42). Digitaaliset pelit eivät siis välttämättä korvaa muita lapsuuden aktiviteetteja, vaan pikemminkin integroituvat jo olemassa oleviin arjen toimintoihin (Huh 2015).

Medialeikkien ja pelillisen leikin sisältöjä on yhtä paljon kuin niitä leikkiviä lapsiakin. Leikit ovat usein luovia yhdistelmiä monesta eri medialähteestä ja lasten omasta arjesta, joissa mediasta tutut hahmot, tapahtumat ja juonikuviot toistuvat (Noppari 2014, 31; Uusitalo ym. 2011, 65–66). Yleisen käsityksen vastaisesti digitaaliset pelit nimenomaan rikastuttavat lasten leikkiä ja mielikuvitusta. Pelit toimivat ikään kuin uutena leluna, josta lapsi keksii uusia leikkejä vanhojen tilalle tai vanhoja leikkejä kehittääkseen ja laajentaakseen. (Huh 2015, 230; Korkeamäki ym. 2015, 33.)

Pelillinen leikki on osa lasten pelaamista ja pelikulttuuria. Leikeissä pelien tarinoita jatketaan, hahmoja kehitellään eteenpäin ja omia käänteitä lisätään leikkiin luovasti. (Noppiari 2014, 69.) Pelilliset elementit, kuten tasoilta toiselle siirtyminen ja taistelut vihollista vastaan ovat tuttuja myös lasten niin sanotussa perinteisessä leikissä (Noppiari 2014, 69), jonka takia tiukka rajan veto perinteisen ja pelillisen leikin välillä on vaikeaa ja jopa turhaa. Monet tutkimukset esittävätkin, että digitaalista ja ei-digitaalista leikkiä ei voi jakaa toisensa pois sulkevaksi, sillä niissä on paljon samaa ja ne kulkevat sujuvasti käsi kädessä ja lomittain (Marsh, ym. 2016).

Pelaamisen tavoin myös pelillinen leikki on usein sosiaalista toimintaa. Uusitalon ym. (2011) tutkimuksen mukaan lasten medialeikit ovat yhteisöllisiä, ja niitä leikitään usein yhdessä sisarusten ja kavereiden kanssa. Vaikka jotkut saattavat pitää päiväkotia ja esiopetusta pitkälti mediavapaana tilana, ovat media ja pelit myös siellä vahvasti läsnä. Kotona pelatut pelit ja leikityt leikit kulkeutuvat myös varhaiskasvatukseen, jossa lapset käyttävät mediaa niin sanotusti sosiaalisena polttoaineena, eli hyödyntävät sitä monipuolisesti kanssakäymisessä toisten lasten kanssa. (Ylönen 2012, 90–91.) Leikittävät mediat leviävät nopeasti vertaisryhmässä, eikä alkuperäistä lähdettä tarvitse välttämättä tietää leikkiin osallistukseen. (Uusitalo ym. 2011, 64.)

Olennaista medialeikkien muodostumiseen ja leikkien sisältöihin on kasvattajien ja huoltajien suhtautuminen niihin. Nykyisin vanhemmat ovat huolissaan siitä, että lapset eivät leiki perinteisiä leikkejä, vaan käyttävät aikansa teknologian parissa, jonka vanhemmat kokevat enemmän pelaamisena kuin leikkinä (Korkeamäki ym. 2015, 52). Lisäksi leikkiä, joka kumpuaa peleistä tai muusta mediasisällöistä ei välttämättä pidetä ”kunnon” leikkinä (Noppiari 2014, 23). Ylönen (2012, 85) muistuttaakin, että lasten mediakulttuuri ei ole aikuisten kontrolloitavissa oleva selvärajainen tai erillinen tila, vaan se on rajaton ja jatkuvasti muuttuva. Lapset kokevat mediankäytön leikkinä, joka lomittuu joustavasti osaksi heidän arkeaan, eikä aikuisten tekemä raja median ja leikin välille ole tarpeellinen. (Ylönen 2012, 94; ks. myös. Mulari 2016, 14.) Pelillisen leikin tai muun

medialeikin paheksuminen tai kieltäminen saattaa aiheuttaa lapselle vain haittaa, joka voi johtaa mediasisältöjen piilotteluun tai salailuun. Pahimmillaan lapsi voi jäädä esimerkiksi pelottavien tai epämukavien mediakokemustensa kanssa yksin, eikä siten saa tarvitsemaansa tukea perheeltään, kasvattajilta tai edes vertaisiltaan. (Ylönen 2012, 106–107.)

3.2 Pelit lasten sosiaalisissa suhteissa

Digitaalisten pelien ollessa nykyisin jo iso osa lapsuutta heijastuu se väistämättä myös lasten sosiaalisiin suhteisiin. Jos lapsi on kiinnostunut peleistä, jakaa hän tietoaan ja ajatuksiaan niistä niin kotona kuin päivähoitossa luonnollisena osana vuorovaikutusta ja sosiaalista kanssakäymistä. Aikuisten lisäksi lapsi jakaa kiinnostuksen kohteitaan myös vertaistensa kanssa. Päiväkodissa ollessaan lapset saattavat oppia ja kuulla ikätovereiltaan sellaisista mediasisällöistä, joihin kotona ei olla välttämättä edes tutustuttu. Sisällöt voivat tulla tutuiksi myös erilaisista oheistuotteista, kuten vaatteista ja leluista. (Noppari 2014, 31.) Päiväkoti ei siis ole mediavapaata tilaa, vaikka siellä ei mediaa varsinaisesti käytettäisikään.

Pienten lasten lisääntyvä pelaaminen kasvattaa myös aktiivisten pelaajien määrä, mikä osoittautui jo viime luvussa esitellyillä pelaajamäärillä. Perinteisesti digitaalisia pelejä aktiivisesti pelaavan henkilön negatiivinen stereotypia on epäsosiaalinen ja ikätovereistaan eristäytynyt hahmo yksin pimeässä huoneessaan (Mustola, Koivula, Turja & Laakso 2018, 249; Noppari 2014, 65). Pelit saattavat ehkä korvata kavereiden tilapäisen puuttumisen, mutta nykyisin käsitys yksin syrjässä pelaavasta lapsesta ei kuitenkaan vastaa todellisuutta (Ermi ym. 2005, 122). Pelaaminen on lapsilla usein sosiaalinen tapahtuma, jota odotetaan ja joka saattaa olla jopa koko päivän kohokohta (Ermi ym. 2004, 60).

Pelien kehittyminen ja yleisyys on tuonut mahdolliseksi sen, että pelejä pelataan yhä useammin yhdessä kaverien tai koko perheen kesken. On tutkittu, että erityisesti nuorimmat lapset pelaavat kaikista mieluiten yhdessä sisarusten, vanhempien tai kaverien kanssa (ks. esim. Ermi ym. 2004; Korkeamäki ym. 2015; Mattikala & Lahikainen 2005; Noppari 2014; Suoninen 2002). Yhdessä pelaaminen

on lapsista yksinkertaisesti haus Kempaa, ja lapset pelaavat usein myös yksinpeleiksi suunniteltuja pelejä yhdessä toisten kanssa (Nevala 2017, 11). Sosiaalisuus voi ilmetä varsinaisen kaksinpelaamisen lisäksi esimerkiksi katselemalla tai kommentoimalla toisen pelaamista. Etenkin pienet lapset usein aloittavat peliharrastuksen aluksi vain tarkkailemalla esimerkiksi vanhempien sisarustensa pelaamista. (Noppari 2014, 66.) Tavallista onkin, että sisarukset pelaavat keskenään, sillä Suomessa harvoin koko perhe pelaa yhdessä. Vanhemmista useimmiten isä on se vanhempi, joka saattaa pelata lasten kanssa. (Korkeamäki ym. 2015, 36; Matikkala & Lahikainen 2005, 96.)

Lapset eivät siis ainoastaan pelaa yhdessä, vaan myös seuraavat mielellään muiden pelaamista (Pääjärvi ym. 2013, 17). Nopparin (2014, 67–70) mukaan yhteiseen pelikokemukseen liittyy vahvasti hauskanpidon ja tiimityöskentelyn elementtejä, aivan kuten mihin tahansa muuhunkin ei-digitaaliseen joukkuepeliin. Pelien äärellä voidaan kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta, suuria tunteita sekä kilpailun ja voiton huumaa äänekkään kannustuksen saattamana. Pelissä taitava lapsi voi saavuttaa kavereidensa kesken aivan uudenlaista arvonantoa, mikä voisi olla verrattavissa esimerkiksi urheilullisesti lahjakkaan lapsen suosioon (Noppari 2014, 70). Se, mitä tietyssä kaveripiirissä arvostetaan, on toki yksilöllistä. Joissakin ryhmissä pelaaminen voidaan kokea nolona, ja paljon pelaavaa lasta saatetaan pitää jopa sääliittäväenä (Noppari 2014, 62–63), mikä taas voi johtaa kiusaamiseen tai ryhmästä ulosjättämiseen.

Sitä ei kuitenkaan käy kiistäminen, etteikö pelaaminen voisi olla sosiaalista. Pelaaminen itsessään saattaa tapahtua yksin, mutta pelaaminen muuten on monella tapaa vuorovaikutuksellista toimintaa, joka sisältää monia sosiaalisia ulottuvuuksia (Ermi ym. 2005, 122; Noppari 2014, 65). Matikkala & Lahikainen (2005, 93) puhuvat pelien välittömästä tai välillisestä sosiaalisuudesta. Välittömällä yhteydellä tarkoitetaan fyysisesti läsnä olevia ihmisiä, kun taas välillisellä yhteydellä internetin välityksellä olevia pelaajia. Vaikka pelatessa kaveri ei siis olisi fyysisesti vierellä, voi hän olla läsnä internetin välityksellä. Lisäksi pelien interaktiivisuuden takia pelaaminen on sosiaalista myös pelaajan ja koneen välillä. (Mustola ym. 2018, 249.)

Toisaalta taas Nevala (2017, 92) kuvaa kaikkea peleihin ja pelaamiseen liittyvää sosiaalisuutta termillä *pelisosiaalisuus*. Pelisosiaalisuudella tarkoitetaan sekä varsinaisessa pelitilanteessa että pelitilanteen ulkopuolella tapahtuvaa pelikeskeistä sosiaalisuutta. Nevalan (2017) tutkimuksen mukaan pelisosiaalisuus on erityisesti lapsuudessa varsin monipuolista. Pelitilanteissa koetaan voimakkaita yhteisöllisyyden tunteita, ja monet parhaimmat ja mieleenpainuvimmat lapsuuden pelimuistot liittyvät juuri yhdessä pelaamiseen. (Nevala 2017, 4, 11.)

Pelitilanteiden lisäksi pelisosiaalisuus näyttäytyy myös pelitilanteiden ulkopuolella. Lapset kokevat, että tärkeä osa peliharrastusta on pelistä ja sen tapahtumista keskusteleminen niin pelin aikana kuin sen ulkopuolella (Ermi ym. 2005, 124; Noppari 2014, 66). Pelejä arvioidaan, suositellaan ja jopa vaihdellaan kaverien kesken (Haddon 2002, 67; Nevala 2017, 11). Kaveripiiri voikin muodostua nimenomaan peliharrastuksen perusteella, sillä pelien koetaan monin tavoin edistävän ihmissuhteiden luomista ja lujittamista (Nevala 2017, 11). Suositut pelitkin määräytyvät pitkälti kaveripiirin mukaan, sillä lapset eivät pelaa enää sellaista peliä, jota kukaan muukaan kavereista ei enää pelaa (Uusitalo ym. 2011, 78).

Sosiaalisten suhteiden lisäksi peleissä ja muussa nykypäivän mediassa on valtavasti potentiaalia oppimisen kannalta. Medialaitteet ja pelit voivat lelujen tavoin koota yhteen lapsia ja lapsiryhmiä (Matikkala & Lahikainen 2005, 92), mikä muodostaa monipuolisia vertaisoppimisen tilanteita lasten välille niin itse pelien oppimisen kuin esimerkiksi sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta. Pelaamisen lisäksi lapset pystyvät opettamaan toisilleen muun muassa pelilaitteiden käytöstä, pelikompetenssista sekä pelaamiseen liittyvistä rajoista ja ilmiöistä. Lapset oppivat peleistä ja pelaamisesta toisiltaan, sisaruksiltaan ja vanhemmiltaan, mutta monesti vielä syventävät tietoa harjoittelemalla ja kokeilemalla itsenäisesti peliin liittyviä ominaisuuksia. (Korkeamäki ym. 2015, 33.)

Lasten yhteistä pelaamista ja teknologian käyttöä tarkastellessa on havaittu, että lapset kykenevät pelatessaan hyödyntämään keskenään erilaisia sosiaalisia taitoja sekä vuorovaikutuksen tapoja. Lapset esimerkiksi vaihtelevat omia statusroolejaan pelitilanteessa sekä pyrkivät osallistamaan kaikki lapset

vuorollaan pelaamiseen. (Arnott 2013; Arnott 2016; Zhuxuan & Linaza 2015.) Lapset säätelevät peliaikoja keskenään, opettavat toisilleen pelin kulkua sekä kontrolloivat pelitilannetta soveltaen erilaisia johtajuuden ja yhteistyön muotoja (Zhuxuan & Linaza 2015, 302). Lisäksi lapsilla, etenkin pojilla, on pelatessa taipumusta muodostaa ryhmiä pelatessa. Ryhmässä pelatessaan lapset pelaavat pitkäjänteisemmin ja vaihtavat peliä harvemmin verrattuna yksin pelaamiseen. (Inal & Cagiltay 2007, 462–463.) Parhaimmillaan yhdessä pelaaminen voi siis olla monipuolinen oppimistilanne muun muassa sosiaalisten taitojen ja pelikompetenssin kannalta.

Hyvistä puolistaan huolimatta yksi näkökulma pelien sosiaaliseen puoleen on niiden alttius eriarvoistaa lapsia (Mulari 2016, 14). Lapsiin ja materiaan liittyvä kilpavarustelu ei ole uusi ilmiö varhaiskasvatuksessa, ja myös pelit ja pelaaminen koskettavat sitä. Vanhemmat saattavat hankkia tiettyjä pelejä ja niiden oheistuotteita varmistaakseen, ettei lapsi joudu kaveripiirinsä ulkopuolelle, ja että lapsi osaisi leikkiä medialeikkejä ”oikein” (Noppari 2014, 31). Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että lapsi on silti kykeneväinen osallistumaan medialeikkiin, vaikka hän ei tietäisi leikin alkuperäistä lähdettä (Pennanen 2009; Uusitalo ym. 2011, 64; ks. myös Aura 2016). Perusteltu huoli on kuitenkin se, että lapsi saattaa jäädä jälkeen tieto- ja viestintäteknologisista taidoista, joita pelaamisen on todettu edistävän (Kaarakainen ym. 2015). Enemmän erilaisia medianmuotoja käyttävät lapset hallitsevat median paremmin ja oppivat sen käytön myös nopeammin kuin vähän mediaa käyttävät (Matikkala & Lahikainen 2005, 98–99), jolla saattaa olla myöhemmin valtavasti merkitystä lapsen koulu- ja työuralla.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kerron aluksi tutkimuskysymykseni eli tutkimukseni tavoitteet. Seuraavissa alaluvuissa kuvailen tarkemmin tutkimuksen lähestymistapaa sekä tutkittavia. Kerron myös, miten aineistonkeruu toteutettiin ja kuinka aineiston analyysi rakentui ja eteni. Lopuksi pohdin vielä tutkimusmenetelmieni eettisiä ratkaisuja.

4.1 Tutkimuskysymykset

Digitaalisten pelien suhdetta ja vaikutusta varhaislapsuuteen on tutkittu varsin vähän ottaen huomioon sen, että pelit ovat nykyisin iso osa lapsuutta ja lasten jokapäiväistä elämää. Pelaaminen siirtyy vuosi vuodelta yhä pienempien lasten ajanvietteeksi erilaisten laitteiden ja pelialustojen myötä niin kotona kuin kodin ulkopuolella (Kotilainen 2011; Pääjärvi ym. 2013). Digitaalisia pelejä käytetäänkin nykyisin yhä useammin varhaiskasvatuksessa sekä viihde- että opetustarkoituksessa (Koivula & Mustola 2017). Pelaamisen lisääntyminen vaikuttaa suoraan lasten arkeen ja siten myös lasten leikkeihin, puheenaiheisiin sekä sosiaalisiin suhteisiin (Noppari 2014). Jotta pelaamisen tuomiin muutoksiin voitaisiin varautua ja sen kehityssuuntia ennakoida, tulee tutkimusta tehdä entistä enemmän etenkin varhaislapsuuden näkökulmasta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millä tavoin digitaaliset pelit näkyvät lasten sosiaalisissa suhteissa, ja miten lapset kokevat niiden vaikuttavan heidän sosiaalisiin suhteisiinsa. Tutkimuskysymykseni muodostuivat seuraavanlaisiksi:

1. Miten digitaaliset pelit näyttäytyvät lasten sosiaalisissa suhteissa?
2. Miten lapset kokevat pelien merkityksen sosiaalisissa suhteissaan?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen pyrin etsimään vastauksia ensisijaisesti havainnointiaineistosta seuraten lasten arkea päiväkodilla ja havainnoiden eri-

laisia digitaaliseen pelaamiseen liittyviä tilanteita. Toiseen tutkimuskysymykseen pyrin vastaamaan haastatteluaineiston avulla, selvittämällä lasten omia näkökulmia ja ajatuksia pelaamiseen ja pelisosiaalisuuteen liittyen.

4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämä tutkimus on lähestymistavaltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Perinteisimmillään laadullinen tutkimus tutkii ihmistä, elämismaailmaa sekä sen ilmiöitä ja merkityksiä (Tuomi & Sarajarvi 2009, 23). Siksi erityisesti kasvatustieteissä käytetty laadullinen menetelmä voi antaa jo pienestäkin aineistosta kiinnostavia tuloksia, sillä vaikka tutkittavaa ilmiötä ei pystyittäisi yleistämään laajempaan joukkoon, voidaan siihen syventyä ja perehtyä syvällisesti pienen otannan avulla. Kuten Eskola ja Suorantakin (2008, 61) toteavat, laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistämään, vaan kuvaamaan ja ymmärtämään jotakin tiettyä ilmiötä, tapahtumaa tai toimintaa. Tässä tutkimuksessa ilmiö, jota pyritään kuvaamaan, on digitaalisten pelien näkyminen ja merkitys lasten sosiaalisissa suhteissa.

Laadullisella tutkimuksella on monia ominaispiirteitä, joista viime aikoina osallistuvuuden merkitystä on pyritty korostamaan. Osallistuminen tutkittavien elämään ei kuitenkaan ole edellytys laadulliselle tutkimukselle (Eskola & Suoranta 2008, 16), mutta usein se tuo kuitenkin aiheeseen syvyyttä. Myös samaistuminen ja eläytyminen tutkittaviin tutkijana on helpompaa. Tutkimukseni sisältyessä etnografisia piirteitä, osallistuminen tutkittavien elämään oli ilmeinen valinta.

Etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on juuri osallistuvan havainnoinnin keinoin ymmärtää sekä kuvata tutkittavaa yhteisöä tai kohdetta (Metsämuuronen 2011, 226). Lapsuudentutkimuksessa etnografiset tutkimusmenetelmät ovat tulleet ajan saatossa yhä suositummaksi erityisesti niiden käyttökelpoisuuden takia (Strandell 2010, 94). Käyttökelpoisen niistä tekee se, että usein etnografiassa kerätään monenlaisia toisiaan täydentäviä aineistoja, joiden avulla tut-

kimuskysymykseen pyritään vastaamaan. Etnografia ei siis ole ainoastaan tutkimuksellinen lähestymistapa, vaan se voi olla myös tutkimusmenetelmä. (Huttunen & Homanen 2017, 106.)

Etnografian alkuperä juontaa juurensa 1800-luvun läntisestä antropologiasta, jolloin etnografialla tarkoitettiin lähinnä jonkin vieraan yhteisön tai kulttuurin tutkimista (Patton 2002, 81). Etnografian monivaiheisen historian sekä eri tieteidenalojen, tutkijayhteisöiden ja yksittäisten tutkijoiden vaihtelevien näkemysten vuoksi etnografialle ei ole olemassa yhtä yksiselitteistä määritelmää. (Hammersley & Atkinson 2007, 1–2.) Perinteisesti etnografinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ja tuottamaan kuvausta jostain kansasta, kulttuurista tai yhteisöstä. Sillä voidaan kuitenkin viitata myös esimerkiksi tutkijan käyttämiin menetelmien kirjoon. (Lappalainen 2007, 9.) Tässä tutkimuksessa etnografia näyttäytyy pienimuotoisesti molempien edellä mainittujen seikkojen kannalta. Tutkimukseni pyrin tuottamaan kuvausta lasten elämän sosiaalisista suhteista digitaalisten pelien näkökulmasta sekä lisäksi käytän myös erilaisia menetelmiä tutkimuksen toteutuksessa: havainnointia, pienimuotoista tutkijan kenttäpäiväkirjaa sekä lasten haastatteluita. Tutkimukseni on kuitenkin melko suppea, jonka takia voidaan puhua ainoastaan sen sisältävän etnografisia piirteitä.

Menetelmien lisäksi laadullisessa tutkimuksessa ja sitä myötä myös etnografisessa tutkimuksessa merkittävässä roolissa on tutkija. Tutkimuksen toteutus ja tulokset nojaavat pitkälti tutkijan omaan tulkintaan sekä hänen valmiuksiin esimerkiksi yhdistämis- ja luokittamisvaiheessa. (Metsämuuronen 2011, 214.) Tutkijan rooli korostuu etenkin siis aineistonkeruu- ja analyysivaiheessa. Aineistonkeruuvaiheessa tutkija yleensä itse osallistuu tutkimuskohteensa toimintoihin ja opettelee toimimaan sen määrittämässä sosiaalisissa ja kulttuurisissa raameissa (Lappalainen 2007, 10). Lastentarhanopettajana päiväkotimiljöönä oli minulle varsin tuttu, vaikkakin jokaisen paikan käytännöt ja säännöt vaihtelevat ja jotka tulee joka kerta opetella uudelleen. Haasteena itselle olikin erottaa se rajapinta, joka menee oman lastentarhanopettajuuden ja tutkijan roolin välillä.

Emondin (2006, 126) mukaan tutkimusta tehdessä tutkijan on oltava tietoinen omasta roolistaan ja ennakoasenteistaan, jotta niiden tarkastelu suhteessa

tutkimuskohteeseen voi olla analyyttistä ja mahdollisimman objektiivista. Ennen havainnointijaksolle lähtöä tutkijan on määriteltävä itselleen oma rooli mahdollisimman tarkkaan, jotta toiminta kentällä olisi johdonmukaista ja perusteltua. (Emond 2006, 124–125.) Sekä havainnointi- että haastatteluaineistoa kerätessäni pyrin säilyttämään tutkijana mahdollisimman neutraalin, mutta lapsiystävällisen otteen. Keskityin vain tutkimukselleni olennaisiin tilanteisiin ja puutuin ai-noastaan mahdollisiin vaara- tai kiusaamistilanteisiin. Lasten tekemiin aloitteisiin pyrin vastaamaan ystävällisesti, mutta samalla ohjaten heidät vastaavan aikuisen luokse. Toisaalta välillä jäin juttelemaan lasten kanssa pitkiksikin ajoiksi, mutta silloinkin pyrin pitämään keskustelunaiheen lähellä tutkimusaihettani. Nämä keskustelut eivät sellaisenaan tuottaneet tutkimuksen tuloksia, mutta tukivat muuta aineistoa. Pidin myös mielessä, että vaihtelu ei-osallistuvasta osallistuvaan rooliin saattaa hämmentää lapsia ja täten osaltaan vaikuttaa aineistonkeruuseen ja jopa aineiston muodostumiseen (ks. Emond 2006, 124–125). Pyrin siis olemaan tutkijan roolissani myös johdonmukainen ja kohtelevaan kaikkia tilanteita sekä lapsia tasavertaisesti.

Etnografisten ominaisuuksien lisäksi tutkimukseni sisältää myös tapaustutkimuksen piirteitä. Pattonin (2002, 447) sekä Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2015, 181) mukaan tapaustutkimukselle tyypillistä on tuottaa yksityiskohtaista ja syvällistä tietoa yksittäisestä tapauksesta, henkilöstä tai pienestä joukosta. Tapaustutkimuksissa hyödynnetään usein myös etnografiaa sekä osallistuvaa havainnointia, jotka molemmat pätevät tutkimukseeni. Etnografian ja osallistuvan havainnoinnin hyödyntämisen lisäksi tapaustutkimuksellisen tutkimuksestani tekee pieneen joukkoon, tässä tapauksessa esiopetusryhmään, keskittyminen.

Tapaustutkimusta on kritisoitu aineiston suppeudesta ja yleistettävyyden puutteellisuudesta (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 180–181). Toisaalta kuten tässäkin tutkimuksessa, pienellä otannalla pyritään enemmän tulosten siirrettävyyteen kuin yleistettävyyteen. Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2015, 182) mukaan tapaustutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaista onkin, että tutkimusprosessi kuvataan lopullisessa työssä mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Tällöin

lukijalle selviää, miten olen tutkijana päätenyt kyseisiin johtopäätöksiin ja hän pystyy myös arvioimaan prosessin onnistumista.

4.3 Tutkittavat

Keräsin tutkimukseni aineiston eräässä keskisuomalaisessa päiväkodissa syksyllä 2017, noin viikon aikana. Aineistonkeruu keskittyi päiväkodin esiopetusryhmään, eli lapset olivat noin 6-vuotiaita. Kyseisessä esiopetusryhmässä ei ollut mitään varsinaista painotusta, mutta digitaalisia pelejä pelattiin melko usein, jopa joka toinen päivä. Tutkimukseen osallistui yhteensä 14 lasta, joista 9 oli tyttöjä ja 5 poikia. Valitsin esikoululaiset kohderyhmäksi siksi, että heillä on todennäköisesti eniten kokemusta erilaisista peleistä ja pelaamisesta. Esikoululaisilla on varhaiskasvatusikäisistä myös parhaimmat kielelliset valmiudet ilmaista kiinnostuksen kohteitaan ja ajatuksiaan sekä aikuisille että vertaisilleen.

Kun tutkitaan lapsia, on tärkeää säilyttää lapsiystävällinen ote, sekä muistaa tutkimuseettiset seikat (Aarnos 2015, 165). Tähän tutkimukseen osallistuneet lapset olivat jo 6-vuotiaita, jolloin muistikuvia tutkimukseen osallistumisesta alkaa jo muodostua. Senkin takia on varmistettava, että muistikuvat ovat vähintään neutraaleja tai mahdollisesti myönteisiä, sillä ne vaikuttavat myöhempien asenteiden muodostumiseen. (Ruoppila 1999, 39.) Tutkimus tulee tehdä lasten ehdoilla, eikä se saa häiritä lapsen elämää tai aiheuttaa hänelle ahdistusta. Kaiken saadun aineiston pohjalla tulee siis olla tutkittavien vapaaehtoisuus. (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.) Tässäkin tutkimuksessa aineistonkeruun eri vaiheissa lapsia muistutettiin vapaaehtoisuudesta, ja tutkijana pyrin pysymään herkkänä lasten kielelliselle ja ei-kielelliselle ilmaisulle, mikäli lapset olivat joissakin tilanteissa haluttomia osallistumaan tutkimukseeni.

4.4 Aineistonkeruu

Keräsin aineiston havainnoimalla lasten arkea päiväkodissa sekä haastatteleamalla lapsia yksin tai pareittain. Etnografiselle tutkimukselle tyypillisesti ai-

neisto kerättiin tutkittavien omassa luonnollisessa ympäristössä, jotta tutkittavien käytös ja toiminnot ovat mahdollisimman lähellä todellisuutta (ks. Hammersley & Atkinson 2007, 3) eli tässä tutkimuksessa lapsille tutussa päiväkotiympäristössä. Aineistonkeruu oli melko strukturoimatonta ja keskittyi yksittäiseen esiopetusryhmään, mikä on myös etnografiselle tutkimukselle tavallista (Hammersley & Atkinson 2007, 3). Strukturoimattomuus ilmeni aineistonkeruussani siten, että nauhoitin tai kirjoitin ylös oikeastaan kaiken, joka vähänkin saattoi liittyä tutkimusaiheeseen ja vasta jälkeinpäin karsin sellaisen sisällön pois, joka ei ollut tutkimuskysymyksen kannalta olennaista.

Etnografisia piirteitä sisältävälle tutkimukselle kentällä on aina suuri rooli. Huttusen (2010, 40) mukaan kerätty haastattelu- ja havainnointimateriaali on aina sidoksissa kulloiseenkin kenttään ja sitä tulee myös analysoida suhteessa siihen. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruukenttänä toimiva päiväkotiympäristö on tutkijalle monin tavoin haastava ja mielenkiintoinen. Hälinää ja tilanteita mahtuu lyhyeenkin hetkeen paljon, mikä tulee ottaa huomioon niin aineistoa kerätessä kuin lopullisen tutkimuksen toteutuksessa. Kaikkia hetkiä ei välttämättä saa talletettua omiin muistiinpanoihin, joka saattaa vaikuttaa aineiston muodostumiseen.

Haastatteluksi miellettäviä epämuodollisia keskusteluita voi löytyä etnografian kenttäpäiväkirjasta, eli haastatteluaineisto ei aina välttämättä ole litteoidun haastattelun muotoista. Haastatteluaineiston ulkopuolinen puheaineisto on syytä kuitenkin aina suhteuttaa yhteyteensä. (Huttunen 2010, 41; Huttunen & Homanen 2017, 121.) Tämänkin tutkimuksen aineistoon sisältyy tällaisia epämuodollisia keskusteluita, jotka muodostuivat luonnollisesti lasten kanssa arjen puuhien keskellä, vaikka eivät varsinaisia haastattelutilanteita olleetkaan.

Huttusen (2010, 42–43) mukaan etnografisessa tutkimuksessa aineisto ei koostu pelkästään haastatteluista, vaan ne ovat osa suurempaa empiirisen materiaalin kokonaisuutta. Havainnointiaineistoa syvennetään ja rikastetaan haastatteluilla, ja analyysiä tehdessä niitä tarkastellaan rinnakkain ja ristiin, kuten tässäkin tutkimuksessa tehtiin. Aineistot täydentävät ja osaltaan myös kyseenalaistavat toisiaan. (ks. Patton 2002, 306.) Mitä tutkittavat sanovat haastatteluissa, tuo

usein ymmärrettäväksi sitä, mitä he tekevät ja miten he toimivat käytännössä. (Grönfors 2015, 150; Huttunen 2010, 43.) Toisaalta usein myös se, mitä ihmiset sanovat, ei vastaa sitä mitä he todellisuudessa tekevät (Huttunen 2010, 46; Huttunen & Homanen 2017, 106). Tässä tutkimuksessa havainnointiaineisto tuki haastatteluja hyvin, eikä merkittäviä ristiriitaisuuksia ilmennyt haastateltavien kertomusten ja tekojen välillä.

Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä, että havainnointijakso kentällä on pitkä. Ajat voivat vaihdella päivistä useisiin kuukausiin ja jopa vuosien mittaisiin jaksoihin. (Huttunen 2010, 46.) Tässä tutkimuksessa havainnointiaineistoa kerättiin viiden päivän aikana noin 10 tunnin ajan, ja litteroitua tekstiä muodostui noin 5 sivua. Haastattelut kestivät yhteensä noin 2 tuntia, jotka litteroituna olivat noin 24 sivua. Vaikka tämän tutkimuksen kenttäjakso on etnografisella mittakaavalla pieni, jo lyhyehkössä etnografisessa tutkimuksessa ajalla on merkitystä. Jo se, että kentällä ollaan pidempään kuin haastatteluihin kulutettu aika, tukee suhdetta haastateltaviin. (Huttunen 2010, 46.) Erityisesti lasten kanssa on tärkeää, että tutkija on tuttu jo muista yhteyksistä, jotta haastattelutilanne olisi mahdollisimman luonteva molemmille osapuolille.

4.4.1 Havainnointi

Päiväkodin arki on niin monimuotoista, että sitä on vaikea kartoittaa muutoin kuin havainnoimalla (Grönfors 2015, 150). Havainnointi on hyvä aineistonkeruumenetelmä myös silloin, kun tutkittava ilmiö halutaan hahmottaa kokonaisuutena, tai siitä ei tiedetä vielä paljoa (Törrönen 1999, 221). Havainnointi ja etenkin osallistuva havainnointi ovat etnografisen tutkimuksen ydin (Huttunen & Homanen 2017, 106; Patton 2002, 81), jota sovelsin myös oman tutkimukseni aineistonkeruussa.

Tyypillistä osallistuvalla havainnoinnilla on tutkijan roolin vaihtelu ryhmässä toimivan yksilön ja ulkopuolisen tarkkailijan välillä (Eskola & Suoranta 2008, 99). Grönfors (2015, 147) puhuu tutkijan *kaksoisroolista*. Tämän tutkimuksen aineistonkeruussa pyrin asettumaan etenkin ulkopuolisen tarkkailijan rooliini, mutta aikuisena lasten kesellä täydellinen tutkijan roolin säilyttäminen on lähes

mahdotonta. Arjen puuhien keskellä apua tarvitessaan lapset herkästi kääntyvät lähimmän aikuisen puoleen, oli kyseessä sitten tuttu opettaja tai vähän tuntemattomampi tutkija. Lisäksi mitä pidempään kentällä vietti aikaa, sitä enemmän lapset tulivat juttelemaan tai pyytämään esimerkiksi leikkiin mukaan. Tämänkaltaisissa tilanteissa pyrin tutkijana usein vetäytymään taka-alalle tai ohjaamaan lapset toisen aikuisen luo, jotta pystyin keskittymään aineistonkeruuseen. Toisaalta monesti jäin myös juttelemaan tai touhuamaan lasten kanssa pitkiksikin ajoiksi, mutta silloinkin pyrin viemään puheenaiheita lähemmäs omaa tutkimusaihetani, jotta aineistoa kertyisi myös tällaisista tilanteista. Grönforsin (2015, 152) ja Törrösen (1999, 222) mukaan osallistuvan havainnoinnin intensiteetti saattaakin vaihdella suuresti tilanteesta riippuen. Välillä tutkija on merkittävä osa ryhmää, välillä vain hiljainen sivustaseuraaja.

Tutkijan tilapäinen läsnäolo saattaa muuttaa tutkittavien käytöstä, jonka takia jakson kentällä tulisi olla riittävän pitkä, jolloin tutkittavat tottuisivat tutkijan läsnäoloon (Grönfors 2015, 152; Patton 2002, 269). Kuitenkin tässä tutkimuksessa kenttäjakso oli sen verran lyhyt, että varsinaista ”kärpäsenä katossa” -havainnointia ei ollut, eikä siihen tosin pyrittykään. Täytyy myös muistaa, että ympäristönä päiväkotia on niin dynaaminen, että tilanteiden sivusta seuraaminen näkymättömänä on haastavaa, sillä tiloja missä lapset liikkuvat on paljon, ja aineistonkeruun kannalta myös tutkijan on oltava siellä, missä tapahtuu.

Lapsiryhmän dynaamisuus oli yksi syy, miksi havainnointini kentällä oli strukturoimatonta enkä käyttänyt havainnointirunkoa. Siksi tutkijana minulta vaadittiin ennen kaikkea uteliaisuutta ja tarkkaavaisuutta, sekä herkkyyttä huomoida sellaisia pieniä yksityiskohtia, mitä tavallisessa arjessa ei ehkä huomaisi. Osallistuvalla havainnoinnilla tämä on hyvin tyypillistä aineistonkeruuta. (Törrönen 1999, 222.) Tarkkaavaisuuden ja herkkyyden mahdollistamiseksi käytin havainnoinnissani apuna ääninauhuria. Nauhurin ollessa päällä pystyin keskittymään kirjaamaan ylös esimerkiksi toimintaan osallistuvat lapset ja heidän tekemisensä sen sijaan, että joutuisin painamaan mieleeni mitä lapset sanoivat kussakin tilanteessa. Ääninauhurin avulla pystyin palaamaan tilanteisiin ja tarkistamaan muistiinpanojeni paikkansapitävyyden.

Juuri muistiinpanojen tekeminen kuuluu olennaisena osana osallistuvaan havainnointiin (Törrönen 1999, 229). Kenttämuistiinpanot sisältävät kaiken, mitä havainnoija kokee tärkeäksi. Ne sisältävät tilanteen, henkilöiden ja tapahtumien kuvailun lisäksi myös tutkijan omia tuntemuksia ja ajatuksia. (Patton 2002, 302–303.) Törrösen (1999, 229) mukaan muistiinpanoja voi tehdä kesken toiminnan tai vasta jälkeinpäin. Kesken toiminnan muistiinpanoja tehtäessä tarkkaavaisuus yleensä keskeytyy, kun taas jälkeinpäin tehdessä tapahtumia on usein vaikea muistaa tarkalleen (Grönfors 2015, 156; Patton 2002, 303), jonka takia ääninauhurin käyttö havainnoinnin apuna on perustelua. Muistiinpanojen tekeminen ja tekemisen ajankohdan päättäminen voi siis vaikeimmillaan olla haastavaa, mutta aineiston kannalta välttämätöntä.

Grönforsin mukaan (2015, 148) tutkijan persoona vaikuttaa väistämättä havainnointitilanteeseen ja siihen kuinka havainnoitavat reagoivat tutkijaan. Tutkijan kuuluu säilyttää aineistonkeruutilanteessa oma persoonallisuutensa, sillä pyrkimys miellyttämiseen tai samankaltaisuuteen havainnoitavien kanssa luo epäluottamusta tutkittavien ja tutkijan välille. (Grönfors 2015, 148.) Luonteva käytös ja tässä tapauksessa erityisesti lapsiystävällinen ote toi varmuutta ja luottavuutta aineistonkeruuseen.

4.4.2 Haastattelut

Havainnointiaineiston lisäksi keräsin aineistoa myös haastatteluin. Tutkimuksen kentällä on vasta viime vuosikymmenten aikana tiedostettu lapset yhteiskunnan aktiivisina sosiaalisina toimijoina, joiden näkemykset ja kokemukset halutaan tuoda näkyviin sellaisenaan (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 268–269). Ennen lapsuutta ja lasten kokemusmaailmaa on tutkittu paljon etenkin vanhempien tai muiden aikuisten kautta, mutta nykyisin lapsia on alettu pitämään oman elämänsä pätevinä asiantuntijoina (Raittila ym. 2017, 284). Tutkimusmenetelmänä laadullinen haastattelu onkin erinomainen tapa tuoda lapsen oma ääni ja ajatukset laajasti kuuluviin. Tässäkin tutkimuksessa luontevin tapa selvittää lasten omia kokemuksia ja näkemyksiä oli kysyä niistä heiltä suoraan.

Tutkimukseni haastattelut toteutin puolistrukturoituna. Puolistrukturoidussa haastattelussa tyypillistä on käydä läpi jokaisessa haastattelussa samat aihepiirit ja teemat, mutta kysymysten järjestys ja muotoilu saattavat vaihdella haastattelutilanteesta riippuen (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11). Tämän tutkimuksen haastatteluja ohjanneet kysymykset löytyvät tutkimuksen lopusta liitteenä (ks. liite 1). Puolistrukturoitu haastattelu sopii luonteensa vuoksi hyvin juuri lasten haastatteluun, sillä haastattelua tulee viedä eteenpäin lapsen ehdoilla ja lapselle ymmärrettävällä tavalla (Alasuutari 2005, 158). Pyrinkin olemaan kärsivällinen ja kuuntelemaan lasten sellaisiakin aloitteita, jotka vaikuttivat menevän ohi aiheen, sillä se rakentaa luottamusta ja osoittaa myös kiinnostusta ja kunnioitusta lasta kohtaan. Kärsivällisyys voidaan myös palkita, sillä joskus kaukaa haettu keskustelunavaus saattaa kiertää takaisin aiheeseen (ks. Raittila ym. 2017, 284.), kuten tämänkin tutkimuksen haastatteluissa kävi.

Kiinnitin huomiota haastateltavien vastauksien lisäksi myös siihen, mitä haastattelutilanteessa ja -ympäristössä tapahtui. Etnografisessa tutkimuksessa tyypillistä onkin, että haastattelutilanteista kirjataan ylös myös muistiinpanoja nauhoituksen lisäksi (Huttunen 2010, 43), mitä itsekkin hyödynsin tutkimustani tehdessä. Nauhoittaminen taas toimii sekä muistiapuna että tulkintojen tarkastamisen välineenä. Haastattelujen uudelleenkuuntelu tuo usein esiin uusia havaintoja ja sävyjä, joita ei ensikuulemalta ole ehkä pannut merkille ja joiden avulla haastattelutilanteet voidaan raportoida entistä tarkemmin. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 14–15.) Haastattelutilanteen ja keskustelunkulun tarkka kuvailu lisää osaltaan myös tutkimuksen luotettavuutta.

Haastattelutilanteissa tulisi tiedostaa se, että haastattelijan kysymykset, eleet ja välikommentit vaikuttavat aina haastateltavan vastauksiin ohjaavasti tai johdattelevasti. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 10–11.) Neutraaliuden sanotaankin olevan yksi haastattelijan tärkeimmistä ominaisuuksista. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005, 22–23) mukaan haastattelijan keskeisin tehtävä haastattelutilanteessa on kysymysten esittäminen sekä haastattelun etenemiseen liittyvät kehotukset ja kommentit. Varsinaista asiaan liittyvää kommentointia kehoitetaan usein välttä-

mään, sillä pienikin ele tai sana voi johdatella haastateltavaa haastattelijalle haluttuun suuntaan ja näin vääristää haastateltavan todellista vastausta (Ruusu- vuori & Tiittula 2005, 48). Neutraaliuuteen on perusteltua pyrkiä, mutta etenkin lapsia tutkittaessa se on usein haastavaa. Lapsi saattaa tarvita tavallista enemmän rohkaisua ja johdattelua haastatteluaiheeseen, jotta vastaaminen olisi luontevampaa. Tässä tutkimuksessa lasten rohkaisu näkyi lähinnä lisäkysymysten esittämisellä ja esimerkkien antamisena.

Yksi tärkeimmistä tavoitteistani haastatteluissa oli tuoda lapsen oma ääni kuuluviin. Lapsen laadullisen haastattelun pääasiallisena pyrkimyksenä onkin tavoitella ymmärrystä lapsen maailmasta sekä tuoda lapsen ääni kuuluviin sellaisenaan kokemuksineen ja näkemyksineen (Alasuutari 2005, 162). Jokainen haastattelu on kuitenkin vuorovaikutustilanne, jossa kaikilla osapuolilla, niin aikuisella kuin lapsella, on vaikutusta keskustelun sisältöön ja etenemiseen. Haastattelun tuotokset ovat siis aina haastattelijan ja lapsen yhdessä tuottamaa todellisuutta. (Alasuutari 2005, 162; Raittila ym. 2017, 268; Tiittula & Ruusu- vuori 2005, 10–11.) Etua tutkijalle kuitenkin tuo, jos ajankohtainen lastenkulttuuri sekä lasten käyttämät käsitteet ovat hänelle tuttuja. Lapsille tärkeiden asioiden tunteminen lisää myös tutkijan uskottavuutta ja auttaa rakentamaan hyvää suhdetta tutkit- tavan ja tutkijan välille. (Raittila ym. 2017, 277.) Koen, että omasta pelituntemuk- sestani oli paljonkin hyötyä etenkin haastattelutilanteissa, sillä osa lapsista näytti olevan positiivisesti yllättyneitä siitä, että aikuinen tiesi mistä pelistä on kyse ja hän pystyi keskustelemaan siitä vastavuoroisesti.

Raittilan ym. (2017, 268) mukaan lasten haastattelua tulisikin kutsua *lasten kanssa tapahtuvaksi keskusteluksi*. Termi on kuvaava, sillä tässäkin tutkimuksessa haastattelunkulku tapahtui pitkälti lasten ehdoilla, jolloin haastattelutilanne muuntui helposti keskusteluksi tai ajoittain yltyi jopa leikiksi. Väitän kuitenkin, että haastattelun luonne riippuu paljon käsiteltävästä aiheesta ja siitä, onko aihe lapselle ennestään tuttu tai tärkeä. Tämän tutkimuksen haastatteluista eniten keskustelunomaisia olivat juuri ne, jolloin pelit ja pelaaminen olivat lapselle tärkeitä asioita elämässä, ja niistä haluttiin myös kertoa paljon. Haastattelumaisem-

pia olivat ne kerrat, jolloin lapsi ei niin paljon välittänyt tai tiennyt aiheesta, jolloin tilanne oli enemmän aikuisjohtoisempi. Raittila ym. (2017, 273) muistuttavatkin, että lapsen oma motivaatio osallistua tutkimukseen on laadukkaan ja monipuolisen aineiston lähtökohta. Vaikka lapsi olisikin antanut luvan tutkimukseen osallistumisestaan, se ei välttämättä tarkoita lapsen olevan motivoitunut tai innostunut tutkimuksen aiheesta.

Lapsia haastatellessa onkin tärkeää huomioida ja tiedostaa paljon erityiseikkoja, joista yksi on sopivan ajankohdan valitseminen. Haastattelua ei tule toteuttaa silloin, kun lapsi ei halua tai pysty. Lisäksi lapsen ja tutkijan vireystila on tärkeää huomioida haastattelun onnistumisen kannalta. (Raittila ym. 2017, 273.) Huomiota on syytä kiinnittää myös etenkin haastattelun eettisyyteen, tutkimuslupiin, kysymysten muotoon sekä aikuisen ja lapsen väliseen suhteeseen. Vaikka huomioitavaa on paljon, on tärkeää, että lapsiin suhtaudutaan vuorovaikutuskumppaneina, eikä vain erityisinä ja haastavina haastateltavina. Haastatteluihin tulee valmistautua huolellisesti, ja onnistunut haastattelu vaatiikin sekä haastateltavalta lapselta että haastattelevalta aikuiselta paljon. (Raittila ym. 2017, 269.) Tämän tutkimuksen haastattelut olivat ensimmäisiä toteuttamiani tutkimushaastatteluja ikinä, joten valmistautumiseni nojautui lähinnä teoriaan ja muilta opiskelijoilta saatuihin vinkkeihin. Koen kuitenkin haastatteluiden onnistumisen olleen paljolti lasten ansioista, sillä huolellisesta valmistautumisestani huolimatta lasten heittäytyminen ja innostus aiheita ja tilannetta kohtaan motivoi myös minua olemaan haastattelu haastattelulta parempi ja tarkkaavaisempi tutkija.

Lapsen ja aikuisen välinen valtaero on läsnä kaikkialla yhteiskunnassa, myös haastattelutilanteessa (Alasuutari 2005, 152; Raittila ym. 2017, 278). Lapsi on aikuiselle suojelun, huolenpidon ja kasvatuksen kohde, kun taas aikuinen on lapselle kontrolloiva ja auktoriteetti (Alasuutari 2005, 152). Valtaerosta on haastattelutilanteessa sekä hyötyjä että haittoja. Hyötynä voi pitää sitä, että aikuinen voi kysellä lapselta kaikenlaisia kysymyksiä olettaen, että lapsi vastaa niihin rehellisesti. (Alasuutari 2005, 152.) Toisaalta taas valtaero saattaa haitata juuri sen tärkeimmän tavoitteen, eli lapsen äänen kuulemisen, toteutumista. Lapsi saattaa

myös kokea, että häneltä odotetaan aineistonkeruutilanteessa tiettyjä oikeita vastauksia tai käytöstä, tai että hänen kertomillaan asioilla voi olla myöhemmin ikäviä seurauksia. (Alasuutari 2005, 148, 153; Ruoppila 1999, 39.) Näiden seikkojen selventämiseen pyrin myös omassa tutkimuksessani, sillä se on tärkeää muun muassa lapsen oikeuksien toteutumisen sekä haastattelun eettisyyden ja totuudenmukaisuuden takia.

Tutkimukseni haastattelut toteutettiin päiväkodin tiloissa rauhallisessa huoneessa, jossa oli paikalla ainoastaan haastattelijat ja haastateltavat. Lapset tulivat haastatteluun joko yksin tai pareittain, johon vaikutti päiväkodin henkilökunnan mielipide sekä vallitseva tilanne lapsiryhmässä. Kenenkään lapsen ei tarvinnut lopettaa mieleistä tekemistä haastattelun takia, vaan lapset tulivat haastateltavaksi silloin, kun se sopi heille parhaiten. Kerroin tutkimuksesta haastattelun alussa lapsille, ja he saivat kysellä siihen liittyviä mahdollisia kysymyksiä, mikä on luottamuksen kannalta tärkeää (ks. Raittila ym. 2017, 271).

Haastattelut olivat pääosin onnistuneita ja informatiivisia. Kestoltaan haastattelun vaihtelivat 5–25 minuutin välillä. Aiheena pelit ja pelaaminen olivat selkeästi tuttu lapsille ja osalle jopa hyvin tärkeä osa elämää, mikä vaikutti luonnollisesti haastattelun keston. Osa lapsista innostui jopa esittelemään pelien tapahtumia ja hahmoja sekä peleihin liittyviä leikkejään kehollisesti ja ympäristöä hyödyntäen, mikä on lapsille haastattelutilanteissa hyvin tavallista (ks. Alasuutari 2005, 146). Leikkien kulkua esiteltiin joko yksin tai yhdessä kaverin kanssa. Koen kuitenkin, että haastattelut olivat jopa onnistuneimpia ja antoisimpia silloin, kun lapsi oli yksin haastattelutilanteessa. Silloin tilanne oli enemmän keskustelunomainen, eikä keskittyminen mennyt esimerkiksi kaverin hännäämiseen tai nauhoituslaitteen tutkailuun. Toisaalta kaksin haastattelussa ollessaan lasten välille syntyi ajoittain kiinnostavia keskusteluja tai esimerkiksi vertailua erilaisista peleihin ja pelaamiseen liittyvistä kokemuksista.

4.5 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineiston analyysi on alkanut muotoutua jo kentällä ollessa etnografiselle tutkimukselle tunnusomaiseen tapaan. Aineistoa kerätessä tutkijana tein jatkuvasti rajauksia sen suhteen, mikä on tutkimuksellisesti relevanttia ja mikä ei, joka vaikutti myöhemmin myös analyysin muodostumiseen (ks. Patton 2002, 432; Ruusuvuori 2010, 427–428). Aineistonkeruuvaiheessa myös tutkimuskysymykseni tarkentui, kun päätin laajentaa aihettani lasten vertaissuhteista lasten sosiaalsiin suhteisiin. Etnografisen tutkimusotteen ominaispiirre onkin aineistonkeruun, analyysin ja tulkinnan kulkeminen käsi kädessä läpi koko tutkimusprosessin (Lappalainen 2007, 13; Metsämuuronen 2011, 254).

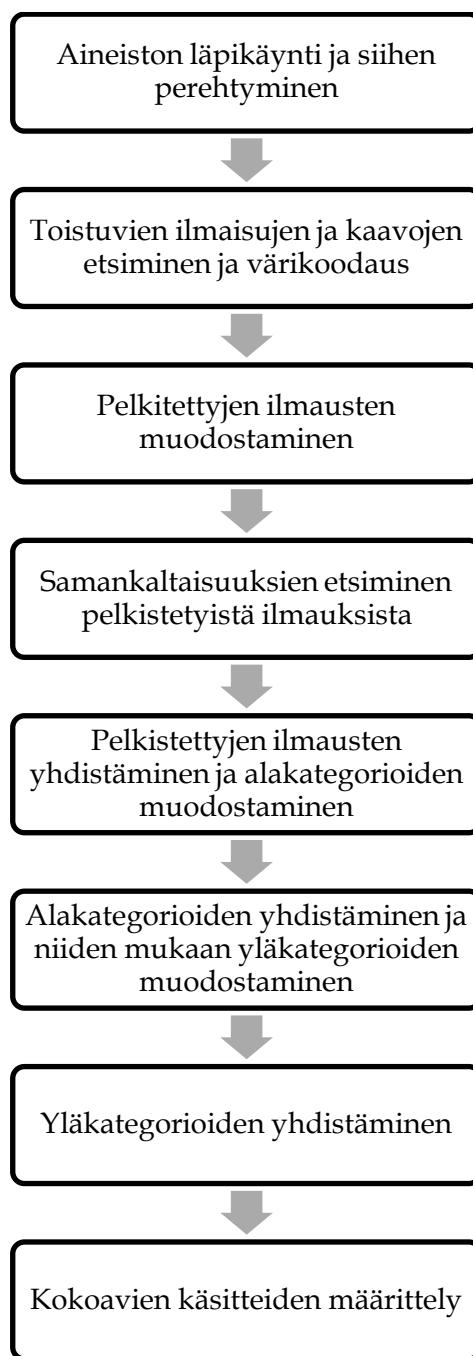
Kaikki tätäkin tutkimusta varten kerätty aineisto on jollain tavalla tutkijan tietoisesti tai tiedostamatta valikoimaa aineistoa ja siten myös osa analyysia. Analyysia tapahtuu myös silloin, kun aineistoa kirjoitetaan puhtaaksi eli litteroidaan, sillä litteraatio on tutkijan jo kertaalleen tulkitsema versio tilanteesta (Ruusuvuori 2010, 427), oli kyse sitten havainnointiaineiston tai haastattelutilanteen litteroinnista. Tämän tutkimuksen litterointiprosessi toteutettiin mahdollisimman pian aineistonkeruun jälkeen, jolloin tilanteet kentältä olivat vielä tuoreessa muistissa. Litteroinnissa otettiin huomioon tutkittavien puheiden lisäksi myös tilanteen osallistujat, olosuhteet sekä muut mahdollisesti vaikuttavat tekijät. Olennaista oli, että litteraatio oli tutkimuksen ja asetettujen tutkimuskysymysten kannalta tarkoituksenmukaista ja johdonmukaista.

Tämän tutkimuksen analyysi toteutettiin aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen tyypillinen analyysitapa, sillä se on monipuolinen tapa lähestyä lähes mitä tahansa aineistoa. Analyysin tarkoituksena on tuoda aineistoon selkeyttä ja tiivistää sitä kadottamatta sen sisältöä (Eskola & Suoranta 2008, 137). Tavallisesti sisällönanalyysi alkaa havainnoimalla ja analyysi johdetaan suoraan aineistosta (Hsieh & Shannon 2005, 1286), mikä toteutui myös tässä tutkimuksessa. Tein analyysini induktiivisesti, eli yleistämällä yksittäistä havaintoa (Patton 2002, 453). Eskolan ja Suorannan (2008, 19)

mukaan soveltuvampana käsitteenä induktiivisen päättelyn tilalla käytetään aineistolähtöistä analyysiä, jota käytin siis myös omassa tutkimuksessani. Siinä teoriaa lähdetään rakentamaan havaintojen pohjalta, ilman valmiita ennakoasetelmia ja määritelmiä. Aineistolähtöisessä analyysissä tärkeää on aineiston tarkka rajaus, sillä laadullinen aineisto ei oikeastaan lopu koskaan (Eskola & Suoranta 2008, 19).

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkija pyrkii ymmärtämään, mitä tutkittavat asiat merkitsevät tutkittaville heidän omasta näkökulmastaan (Välivaara, Paakkari, Aro & Torppa 2018, 9). Aineistolähtöisen analyysin toteuttaminen onkin vaikeaa juuri objektiivisuuden takia. On lähes mahdotonta tehdä ”puhtaita” havaintoja, sillä tutkijan omat ajatusmallit, valitut menetelmät sekä vallitsevat käsitteet määrittelevät aineistoa jo lähtökohtaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.) Myös tämän tutkimuksen aineistonkeruuta ja analyysia ovat ohjanneet omat ennakkoluuloni ja käsitykseni, vaikka tutkijana olen pyrkinyt olemaan mahdollisimman neutraali ja objektiivinen tutkimuksen aihetta kohtaan.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee vaiheittain. Miles ja Huberman (1994) jakavat sen kolmeen vaiheeseen: aineiston redusointiin, klusterointiin ja abstrahointiin. Redusoinnissa, eli pelkistämisen aineisto kirjoitetaan auki ja siitä karsitaan kaikki tutkimukselle epäolennaiset kohdat pois (Tuomi & Sarajärvi 2008, 109). Klusterointivaiheen tarkoitus on aineiston tiivistäminen. Samaa merkitystä kuvaavat ilmaisut jaetaan alustaviin alakategorioihin, jotka nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä (Välivaara ym. 2018, 9). Viimeisessä vaiheessa, eli abstrahoinnissa edetään käsitteellistämiseen ja johtopäätöksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–112.) Jotta analyysi olisi tarkoituksenmukaista ja järkevää, pyrin pitämään tutkimuskysymykset tarkasti mielessä koko prosessin ajan, sekä käymään aiemmin mainitut aineistolähtöisen analyysin kaikki kolme vaihetta huolellisesti läpi. Tavallisesti laadullisen analyysin ydin on kuitenkin usein toistuvien kaavojen ja teemojen etsiminen ja niiden yhdisteleminen. (Patton 2002, 432–433.) Tätä toteutin myös omassa analyysiprosessissani, jonka esittelen seuraavassa kuviossa 1.



Kuvio 1. Aineistolähtöisen sisällönanalyysini eteneminen.

Omassa analyysissäni etenin siis seuraavassa järjestyksessä: ensin kävin aineiston useita kertoja läpi ja aloitin aineiston värikoodaamisen (ks. Patton 2002, 463). Koodaus tapahtui etsimällä litteroinneista toistuvia kaavoja, sanoja tai ilmaisuja, joista muodostin pelkistettyjä ilmauksia (ks. Hsieh & Shannon 2005, 1285). Tä-

män jälkeen yhdistelin aineiston samankaltaisuuksia, joista muodostui alakategorioita. Seuraavassa taulukossa 1 kuvaan aineistoni redusointi- sekä klusterointiprosessia.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus	Alakategoria
<p>Ilari tulee kasvattajan luokse. Ilari: "Saanko minä pelata? Minä en oo vielä pelannu." Kasvattaja: "Jos haluat pelata nyt, niin iltapäivällä ei sitten voi enää."</p> <p>Aikaa kuluu, muut lapset lähtevät syömään ja Ilari pelaa edelleen tavauspeliä. Kasvattaja: "Sen pelin voi katkaista ihan oikeesti."</p>	<p>Luvan kysyminen pelaamiseen</p> <p>Pelaamisen lopettamiseen kehottaminen</p>	<p>Aikuinen määrittää pelaamiselle rajat ja säännöt</p>
<p>Tutkija: "Onks se kivempaa pelata sitte kaksin ku yksin?" Ilari: "Joo, koska sit jos menee johonki kenttään nii sit voi auttaa."</p> <p>Tutkija: "Mites Heidi ku sä pelaat niitä Lego-pelejä, nii onks niitä kivempi pelata isin kanssa vai..?" Heidi: "Kivempi isän kanssa." Tutkija: "Nii et onks se vähän tylsää pelata yksin vai?" Heidi: "Mm. Ja mä vähän pelkään sitte... ku mä en tiiä mitä pitäs tehdä."</p>	<p>Pelissä toisen auttaminen</p> <p>Yksin pelaaminen pelottaa</p>	<p>Pelaaminen mielekkäämpää yhdessä kuin yksin</p>
<p>Anssi: "Leikin Super Mario ja se Super Mario on aika kiva. Nii tota mä pelaan sitä ja mä leikin sitä aika sillee et mä oon niinku ite Mario ja sit mä hyppään niinku sillee et mulla tulee</p>	<p>Super Marion leikkiminen</p>	<p>Roolileikit</p>

<p>tästä nyrkki taivaalle ja sitmä nostan toista jalkaa korkeemmalle. Vähän niinku tällä tavalla hypätä.” Anssi näyttää hypyn. Anssi: ”Et se nyrkki tulee täältä niinku bojojoings!”</p> <p>Aamupiirillä Fiia ja Anssi temppuilevat tuolien päällä ja alla. Fiia: ”Sä oot semmonen pieni Pikachu.” Anssi: ”Pika!”</p>	<p>Pokémon hahmojen leikkinen</p>	
---	-----------------------------------	--

Taulukko 1. Esimerkki aineiston redusoinnista ja klusteroinnista.

Muodostin siis aineistokatkelmista pelkistettyjä ilmauksia, jotka yhdistelin alakategorioihin ja jotka nimesin kuvaavalla käsitteellä. Lopulta klusterointi vielä jatkui yhdistelemällä ja erottelemalla muodostettuja alakategorioita, joiden mukaan nimesin niille yläkategoriat (ks. Hsieh & Shannon 2005, 1279). Viimeisessä vaiheessa eli abstrahoinnissa yläkategorioita yhdisteltiin keskenään, jonka myötä kokoavat käsitteet määriteltiin. Analyysi tuotti ensimmäiseen tutkimuskysymykseen kolme yläkategoriaa ja toiseen tutkimuskysymykseen neljä yläkategoriaa. Kukin yläkategoria sisälsi kolmesta viiteen alakategoriaa. Lopulliset tulokset kirjattiin tulostaulukkoon, joka on liitetty tutkimuksen loppuun (ks. liite 2).

4.6 Eettiset ratkaisut

Etnografiseen tutkimukseen liitetään paljon erilaisia eettisiä kysymyksiä. Eniten eettisiä kysymyksiä herättää etenkin aineistonkeruuvaihe, jolloin tutkittavien kanssa ollaan suoraan tekemisissä. Kysymykset liittyvät useimmiten tutkittavien suostumukseen ja luottamukseen, sekä itse tutkimuskentälle pääsyyn ja siellä olemiseen. (Strandell 2010, 94.) Tämän tutkimuksen eettisyyttä tukee kaikilta tutkimuksen osapuolilta saadut luvat. Päiväkodissa tutkimusta tehdessä lupa on saatava varhaiskasvatuspalveluilta sekä suullisesti päiväkodin henkilökunnalta (Raittila ym. 2017, 271; Ruoppila 1999, 33, 35).

Lapsia tutkittaessa luvat tulee lisäksi hankkia aina myös heidän huoltajiltaan (ks. liite 3) tutkimuseettisten ja lainsäädännöllisten syiden vuoksi (Alasuutari 2005, 147; Ruoppila 1999, 32;). Lapsilla ei ole vielä täysivaltaista itsemääräämisoikeutta päättää osallistumisestaan tutkimukseen (Kuula 2006, 147), mutta lapselle tulee kertoa tutkimuksesta riittävän kattavasti ja ymmärrettävästi, jotta lapselle muodostuu selkeä kuva siitä, mihin hänen antamiaan tietojaan käytetään, miten muut osapuolet, kuten vanhemmat liittyvät tutkimukseen sekä mistä tutkimuksessa ja haastattelussa on oikein kyse (Ruoppila 1999, 38). Nämä seikat ovat tutkimusetiikkaan kuuluvia perusasioita, joita ei tule unohtaa vain sillä perusteella, että lapsen huoltajalle on tiedotettu tutkimuksesta riittävästi. (Alasuutari 2005, 147–148.)

Vaikka huoltaja olisi antanut luvan lapsen osallistumiseen, lopullisen suostumuksen antaa kuitenkin aina lapsi itse (Alasuutari 2005, 147; Grönfors 2015, 154; Kuula 2006, 148). Tässä tutkimuksessa lasten suostumukset kysyttiin suullisesti. Aineistoa kerätessä pyrin reagoimaan herkästi myös lasten kehonkieleen suullisten käskyjen ja pyyntöjen lisäksi. Esimerkiksi jos lapsi siirtyi systemaattisesti kauemmas minusta tai selkeästi toimintani häiritsi häntä, lopetin hänen havainnointinsa.

Lapsuudentutkimuksen haasteena on jossain määrin aina ollut suhtautuminen lapsen ja aikuisen väliseen valtasuhteeseen. Tutkijana minun tulee ymmärtää ja tiedostaa se, että käytän aina valtaa, oli kyseessä sitten tutkimusraportin kirjoittaminen tai aineistonkeruu (Ruoppila 1999, 26). Lapsen ja aikuisen välistä valtasuhdetta ei voi kokonaan hälventää tutkimustilanteista, mutta ottamalla selkeän roolin, tutkijan on mahdollista poiketa aikuisen perinteisestä valta-asetelmasta (Alasuutari 2005, 153). Tässä tutkimuksessa poikkeaminen tapahtui olemalla erilainen aikuinen kuin muut päiväkodin työntekijät. Pyrin tuomaan lasten tietoisuuteen sen, että tutkijana minulle kerrotut asiat ovat luottamuksellisia, ja että olen aidosti kiinnostunut ymmärtämään lasten kokemusmaailmaa ilman kontrollipyrkimyksiä (ks. Alasuutari 2005, 153). Tämän toin käytännössä esille muistuttamalla lapsia omasta tutkijan roolistani niin havainnointi- kuin haastattelutilanteissa.

Etnografisen tutkimuksen luonteen vuoksi tutkijalla on erityisen vastuullinen rooli siitä, mitä hän tekee kentällä kuulemillaan ja näkemillään tiedoilla. Tutkijalla on eettinen vastuu siitä, että hän käyttää tutkimuksessa vain siihen liittyviä tietoja, joihin hänellä on lupa. (Strandell 2010, 110.) Tutkijan on myös huolehdittava aineiston totuudenmukaisuudesta ja tutkittavien kunnioittavasta kohtelusta. Tämän vuoksi myös aineiston litterointi liittyy tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen. Tutkittavien kunnioittava kohtelu tarkoittaa heidän puheiden ja tekojen tarkkaa kuvailua sekä perusteltua tulkintaa (Nikander 2010, 439), jota tässäkin tutkimuksessa on pyritty noudattamaan.

Aineistoa käsitellessä keskeinen käsite on anonymiteetti. Nimettömyyden täydellinen säilyttäminen on haastavaa, mutta tunnistaminen tulisi pyrkiä tekemään mahdollisimman vaikeaksi. (Eskola & Suoranta 2008, 56–57; Ruoppila 1999, 41.) Tämän tutkimuksen tiedonannot ja kerätty aineisto eivät olleet kovin arkaluonteisia, mutta anonymiteetti on tärkeää säilyttää senkin takia, että se on tutkittaville luvattu. Anonymiteettiä suojeltiin niin, että aineistossa esiintyvien nimet muutettiin ja kaikki mahdolliset tunnistettavat asiakohdat poistettiin. Kaupungin myöntämän virallisen tutkimusluvan myötä sitouduin siihen, että en käytä saamiani tietoja muuhun kuin tämän tutkimuksen tarkoituksiin. Käsittelin saamiani tietojani luottamuksellisesti, enkä käyttänyt tutkimuksessani sellaisia tietoja, joita suojaa salassapitovelvollisuus. Säilytin tietoja prosessin ajan vain omissa tiedostoissani, ja hävitin keräämäni aineiston tutkimuksen valmistuttua. Lopulta valmis tutkielma lähetettiin sähköisesti luettavaksi tutkimukseen osallistuvan päiväkodin henkilökunnalle ja tätä kautta myös lapsiryhmän vanhemmille, sekä Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatuspalveluille.

5 DIGITAALISET PELIT LASTEN SOSIAALISISSA SUHTEISSA

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni tuloksia tutkimuskysymysten pohjalta. Luvun ensimmäisessä alaluvussa vastaan ensimmäiseen tutkimusongelmaan ja kuvaan tulokseni siitä, miten digitaaliset pelit näyttäytyvät lasten sosiaalisissa suhteissa. Toisessa alaluvussa tarkastelen lasten kokemuksia digitaalisten pelien merkityksestä heidän sosiaalisissa suhteissaan ja vastaan toiseen tutkimusongelmaan. Anonymiteetin suojaamiseksi kaikki aineistossa esiintyvät nimet ja tunnistettavat asiakohdat ovat muutettu. Päiväkodin henkilökunnasta käytän nimitystä kasvattaja ja itsestäni nimikettä tutkija.

5.1 Digitaalisten pelien näyttäytyminen lasten sosiaalisissa suhteissa

Eniten digitaaliset pelit näyttäytyivät lasten sosiaalisissa suhteissa *pelitilanteissa*. Pelaamistilanne oli pääasiassa aina sosiaalinen, sillä lapsen pelatessa hänen ympärilleen kerääntyi nopeasti joukko lapsia seuraamaan pelaamista. Muut lapset saattoivat olla kumpaa sukupuolta tahansa, eivätkä he välttämättä olleet pelaajan läheisimpiä kavereita esiopetusryhmästä. Lapset halusivat jakaa peliin liittyviä tapahtumia ja muutenkin jutella pelin kulusta ympärillä olevien kanssa, kuten seuraavat esimerkit kuvaavat.

Esimerkki 1.

Ilari pelaa tabletilla värityspeliä, jossa samalla numerolla varustetut muodot tulee värittää samalla värillä. Muut ryhmän lapset askartelevat ja hakevat välillä välineitä muualta huoneesta. Ohikulkiessaan monet lapsista jäävät seuraamaan pelin kulkua Ilarin taakse, vaikka oma askartelutehtävä olisi vielä kesken.

Anssi: Saaks mä kattoo?

Ilari: Sanokaa jos näätte jossain kolmosia.

Esimerkki 2.

Pauli pelaa tabletilla aakkospeliä, Ilari ja Olli ovat kerääntyneet hänen ympärilleen. Pelissä saa oikeista vastauksista pisteitä, joilla voi ostaa aakkosjunaan erilaisia tavaroita.

Ilari: Osta toi.

Ilari osoittaa ruudulla olevaa pehmonallea ja Pauli valitsee sen. Hetken kuluttua kasvat-tajan asettamasta ajastimesta kuuluu äänimerkki tarkoittaen sitä, että on aika vaihtaa pe-laajaa.

Ilari: Noniin nyt mää!

Pojat vaihtavat pelaajaa, ja Paulin ja Ollin lisäksi vielä muitakin lapsia kerääntyy katso-maan Ilarin pelaamista.

Esimerkki 3.

Anssi on pelannut pitkään tabletilla. Ympärillä on parveillut monia lapsia, joista osa on jäänyt pidemmäksi aikaa katsomaan peliä ja osa lyhyemmäksi. Anssi on ahkerasti kom-mentoinut peliään muille lapsille, mutta ei koskaan suoraan minulle. Lopulta tulee hetki, jolloin minä olen ainut henkilö seuraamassa Anssin pelaamista.

Anssi: Kato tätä!

Anssi ottaa minuun ensimmäistä kertaa suoraa kontaktia, ja haluaa näyttää minulle pelin tapahtumia ruudulta.

Esimerkit 1 ja 2 kuvaavat aineistossa tyypillistä tilannetta, jossa pelatessaan tab-letilla lapsiryhmässä pelaaja oli harvoin yksin. Peliä katselevat lapset kommentoivat ja neuvoivat pelaajaa pelinkulussa, tai vain reagoivat pelin tapahtumiin esimerkiksi ilmein tai äännähdyksin. Usein pelaava lapsi oli myös itse innokas selostamaan omaa pelaamistaan ja näyttämään muille lapsille peliä tabletin ruu-dulta. Kun muita lapsia ei ollut tilanteessa, siirtyi tarve jakaa pelin tapahtumia usein lähimpään aikuiseen, kuten esimerkissä 3. Oman pelin lopetettuaan lapsi jäi usein vielä itse seuraamaan seuraavankin pelivuorossa olevan lapsen pelaamista. Katsojien neuvojen ja opastamisen lisäksi pelaaja saattoi itse pyytää apua katsojilta, kuten Ilari esimerkissä 1. Toisaalta pelin kulkua voitiin seurata myös hiljaa, kuten seuraavassa esimerkissä.

Esimerkki 4.

Olli ja Ilari pelaavat hiljaa vierekkäin muotopeliä omilla tableteillaan. Hetken päästä Olli sulkee oman tablettinsa ja alkaa katsella Ilarin pelaamista, kuitenkin puhumatta mitään. Tilanne jatkuu tällaisena niin pitkään, kunnes ryhmän aikuinen kutsuu lapset syömään.

Esimerkistä 4 huomaa, että pelaaminen saatettiin lopettaa myös omaehtoisesti ilman aikuisen määräystä tai kaverin kehotusta. Tavallisinta pelin lopettaminen oli silloin, kun pelaaja pelasi yksin ja ilman katsojia. Hiljaa katselemisen, kom-mentoinnin ja neuvomisen lisäksi toisen pelaamista saatettiin myös häiritä. Häi-ritseminen ilmeni sotkeutumalla toisen lapsen pelaamiseen liiaksi, kuten seuraa-vassa esimerkissä.

Esimerkki 5.

Ilari pelaa tabletilla aakkospeliä Anssin katsellessa vieressä. Pelissä pitäisi seuraavaksi päättää, mitä pisteillä ostetaan kaupasta.

Ilari: Anssi, mitä minä ostan?

Anssi painaa ruudulla olevaa esinettä ja painelee muitakin kohtia nopeasti jatkaakseen peliä eteenpäin.

Ilari: Anssi älä, nyt on mun vuoro!

Esimerkissä 5 Ilari kysyy Anssin mielipidettä pelitapahtumasta, mutta reaktiotaan päätellen Ilari ei kuitenkaan halunnut Anssin koskevan peliin. Tämä aiheutti hetkellisen konfliktin poikien välille, sillä tavallaan Anssi alkoi pelata Ilarin pelivuorolla, mikä ei ollut Ilarista hyväksyttävää toimintaa. Pelirauhan ajoittaisesta rikkomisesta huolimatta lapset osasivat kuitenkin vuorotella pelaamista aikuisen asettamien rajojen lisäksi myös keskenään, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

Esimerkki 6.

Pauli pelaa tabletilla kirjaintentunnistuspeliä, mutta antaa pian vuoron Ilarille. Ilari pelaa myös lyhyen hetken, kunnes päästää taas Paulin penkille pelaamaan. Pelaajan vaihto tapahtuu ripein liikkein, aivan kuin kisaillen.

Esimerkki 7.

Tutkija: Pelaatteks te ikinä kavereitten kanssa mitää?

Janni: Minä en oo koskaan pelannu kaverin kanssa. Paitsi mä oon kerran pelannu mun kaverin kännykällä sillee ku me oltii pihalla, nii sillo me pelattiin vuorotellen silleen.

Esimerkki 8.

Tutkija: Oisko sitä Osmoskosmosta esimerkiks kivempi pelata kaksin jos vois?

Eevi: No, sitä ei pysty pelaamaan oikeen. Paitsi jos sit sillee et joku ohjaa. Tai vuorotellen.

Olivia: Sitte jos pääsee pitkälle ja sitten toinen sanoo et "hei sä oot ollu kauan" niin se kuka pelaa nii se voi antaa toiselle.

Tutkija: Teetteks te sit yhteistyötä sen kaverin kanssa siinä et autatteks te kaveria siinä?

Olivia: Joo.

Eevi: Joku sillee aina opettaa jos joku ei osaa.

Olivia: Nii ja jos ei niinku tiä mikä peli se on nii voi kertoa.

Aiemmin kuvatussa esimerkissä 2 ilmenee aikuisen asettama aikaraja, joka merkasi lapsille pelivuoron vaihtumista. Esimerkeistä 6, 7 ja 8 kuitenkin huomaa, että lapset osaavat ja haluavat vuorotella pelaajaa myös ilman aikuisen säätelemiä rajoja. Esimerkissä 6 pelaamisen vuorottelun voi tulkita jopa jonkinlaisena lasten välisenä kisailuna tai leikkinä. Jannin kertomuksesta esimerkissä 7 voi ymmärtää sen, että lapset ovat keskenään vuorotelleet pelaamista, vaikka peli on ollut ainoastaan kaverin kännykässä. Viimeisessä esimerkissä 8 Eevi ja Olivia kuvailevat

vuorottelun lisäksi sitä, kuinka kaveria neuvotaan ja opetetaan pelaamisessa, jos toinen ei osaa pelata kyseistä peliä. Pelaamisen vuorottelua tehdään siis niin esiopetuksessa pelattavilla peleillä kuin omilla ja kaverin omistamilla peleillä. Nämä erilaiset vuorottelutilanteet luovat lapsille monenlaisia oppimismahdollisuuksia etenkin sosiaalisten taitojen kannalta.

Pelitulanteiden ulkopuolella pelaamisen sosiaalisuus näyttäytyi monin eri tavoin, joista yksi oli peleistä juttelu. Lapset juttelivat peleistä ja pelaamisesta esiopetuksen vapaampina aikoina, kuten ruokailussa. Peleistä juteltiin mieluiten sellaisen kaverin kanssa, joka oli pelannut samaa peliä tai tiesi kyseisen pelin. Pelistä saatettiin kertoa paljon myös silloin, kun toinen ei tiennyt kyseistä peliä, kuten seuraavasta esimerkistä 9 huomaa.

Esimerkki 9.

Anssi ja Fiia istuvat kanssani ruokapöydän ääressä syöden lounasta. Anssi kertoo, että hänellä on Super Mario -peli puhelimessa. Hän selittää pitkästi tasosta, jossa Mariolla pitää väistellä pingviinien heittelemiä lumipalloja. Fiia istuu hiljaa keskittyen ruokaansa.

Tutkija: Tiesikö Fiia tällasesta pingviini... mikä se oli?

Fiia pudistaa päätään ja jatkaa syömistä.

Anssi: Pingviini pystyy oikeesti heitteleen lumipalloi. Se on myös meidän mummin telkkarissa. Se on Mario. Mario ja Luigi on niitten... öö pääosassa.

Esimerkissä 9 Anssi jatkaa selostustaan Super Mario -peleistä siitä huolimatta, että kanssaruoakailijat eivät tunteneet peliä ja reagoineet hänen kertomaansa. Pelistä kertominen oli selkeästi Anssille mieluinen aihe, sillä kerrottavaa riitti, vaikka vieruskaveri ei ollut kiinnostunut samasta aiheesta. Tällöin jutteleminen kohde siirrettiin lähimpään aikuiseen, eli minuun tutkijana. Toki Anssi tässä vaiheessa jo tiesi, että tutkijana kiinnostuksen kohteeni oli juuri Super Marion kaltaisissa peleissä, eli digitaalisissa peleissä. Peleistä kertomisen lisäksi pelit näkyivät lapsilla myös leikeissä, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

Esimerkki 10.

Aamupiirillä Fiia ja Anssi temppuilevat tuolien päällä ja alla.

Fiia: Sä oot semmonen pieni Pikachu.

Anssi: Pikapika!

Lapset jatkavat temppuilua.

Esimerkki 11.

Tutkija: Leikiks sä yksin niitä [pelejä] vai leikiks sä jonku kanssa?

Anssi: Mä oon pyytäny toisia mutta on liian väh... mä niinku yleensä aina öö... leikin Super Marioo ja se Super Mario on aika kiva. Nii tota mä pelaan sitä ja mä leikin sitä aika sillee et mä oon niinku ite Mario ja sit mä hyppään niinku sillee et mulla tulee tästä nyrkki taivaalle ja sit mä nostan toista jalkaa korkeemmalle. Vähän niinku tällä tavalla hypätä.

Anssi näyttää hypyn.

Anssi: Et se nyrkki tulee täältä niinku bojojojoings!

Esimerkissä 10 kuvaillaan lasten omaehtoista leikkiä, johon Fiia tuo pelillisen elementin lapsille tutusta Pokémonista, jota Anssi tukee sanallisesti. Tulkinna-
varaiseksi jää, jatkuiko leikki lapsista pelillisenä vai perinteisenä leikkinä, mutta ra-
janveto voi tässä olla tarpeetonta. Esimerkissä 11 on kyseessä haastattelutilanne,
jossa Anssi haluaa näyttää, miten hän yleensä leikkii pelillisiä leikkejä. Anssi
nousee haastattelutuoliltaan ylös ja näyttää itse konkreettisesti Super Mariosta
tutun hypyn ääniefektin kera minulle sekä haastatteluparille. Vastaavanlaisen
pelillisen leikin ja peleistä puhumisen lisäksi pelaamisen teemat näkyivät pojilla
myös piirustuksissa. Aineistonkeruujaksolla tyttöjen piirustuksissa esiintyi pe-
lien sijaan hahmoja muusta mediasta, kuten televisiosta tai elokuvista. Pelipiirus-
tuksista juteltiin kavereiden kanssa ja niitä esiteltiin myös muille läsnäolijoille,
kuten esimerkissä 12.

Esimerkki 12.

Lapset askartelevat isänpäiväkortille kirjekuorta. Ilari piirtelee innoissaan kirjekuoreen
poké-pallojen kuvia yhdessä toisen pojan kanssa.

Ilari: Poképoképoképoképallo... katoppa näitä poképalloja!

Ilari nostaa piirustuksen muiden lasten ja aikuisten nähtäville samalla leveästi hymyillen.

Esimerkissä 12 kuvataan tilannetta, jossa lapset ovat itse saaneet päättää, mitä
isänpäiväkortin kirjekuoreen piirretään. Oletuksena oli luultavasti se, että kuo-
reen piirretään jotain mitä isä pitää tärkeänä, mutta Pokémon oli selkeästi myös
Ilarille läheinen aihe. Myöhemmin aineistosta selvisi kuitenkin se, että myös Ila-
rin isä pelasi suosittua Pokémon GO:ta lastensa kanssa.

Varsinaisten pelitilanteiden lisäksi pelaamisen teemat näkyivät siis muu-
tenkin monipuolisesti lasten sosiaalisissa suhteissa. Aiemmat esimerkit koskivat

pääosin lasten vertaissuhteita, mutta myös aikuisen rooli näyttäytyi merkittävänä tekijänä tarkastellessa lasten sosiaalisia suhteita digitaalisten pelien näkökulmasta. Digitaalisten pelien näkökulmasta *aikuinen* toimi lapsille *portinvartijana*. Aikuinen oli lapselle se taho, joka mahdollisti pelaamisen ja määritteli sille rajat ja säännöt. Siten aikuinen vaikutti lasten sosiaalisiin suhteisiin myös digitaalisten pelien kautta. Esiopetuksessa aikuisen roolissa olivat lapsiryhmän kasvattajat ja kotona lasten omat huoltajat. Seuraavissa esimerkeissä 13 ja 14 esitellään aikuisen roolia juuri rajojen asettajana.

Esimerkki 13.

Joukko lapsia juoksee aamupiiriltä lapsiryhmän omaan tilaan. Jo kaukaa kuuluvat laulunomaiset huudot: "tabletti, tabletti" ja "me tullaan tableteille!". Ilari tulee kasvattajan luokse.

Ilari: Saanko minä pelata? Minä en oo vielä pelannu.

Kasvattaja: Jos haluat pelata nyt, niin iltapäivällä ei sitten voi enää.

Esimerkki 14.

Ilari on jo tovin pelannut tavauspeliä, jonka kasvattaja on hänelle määrännyt pelattavaksi. Hetken päästä Ilari sulkee pelin ja alkaa selata tabletin muita pelejä, joista osaa hän kokeileekin lyhyesti. Lopulta hän kysyy aikuiselta:

Ilari: Saanko pelata muuta?

Kasvattaja: Ei ku mennään syömään. Teeppä vielä se ja sit on hyvä lopettaa.

Aikaa kuluu, muut lapset lähtevät syömään ja Ilari pelaa edelleen tavauspeliä.

Kasvattaja: Sen pelin voi katkaista ihan oikeesti.

Esimerkki 13 kuvastaa lasten innostusta ja kiinnostusta pelejä kohtaan, sillä pelituokiot olivat aina suurimmalle osalla lapsista päivän odotetumpia hetkiä esiopetuksessa. Kun osa lapsista pelasi, muut lapset pyrkivät usein neuvottelemaan itselleen lisää peliaikaa aikuisilta. Pelaamista koskivat kuitenkin tarkat säännöt, jotka olivat yhteiset kaikille. Näistä yksi oli se, ettei sekä aamupäivällä että iltapäivällä voinut pelata, mikä käy ilmi esimerkistä 13. Esimerkissä 14 Ilari pelaa kasvattajan päättämää peliä, mutta päätyykin lopulta selailemaan tabletin muita pelejä ilman lupaa. Tämä kertoo peliin kyllästymisestä ja toisaalta myös Ilarin taidosta käyttää tablettia omin neuvoin ilman aikuisen apua. Lisäksi Ilari jatkaa pelaamista lopettamiskehotuksen jälkeen, jolla hän rikkoo aikuisen asettamia rajoja ja sääntöjä pelaamiselle.

Kasvattajat toimivat rajojen asettajana myös sitä kautta, että he olivat valinneet tableteille asennetut pelit. Lähes kaikki esiopetuksen tableteille asennetut pelit olivat opetuspelejä. Toisaalta aina ryhmän kasvattajatkään eivät tunteneet tarkemmin kaikkia tabletin pelejä tai mitä niissä kuuluisi tehdä. Useimmiten pelattava peli oli kuitenkin sovittu etukäteen, ja monesti kaikki lapset pelasivatkin samaa peliä päivän aikana. Se, mikä oli minkäkin päivän tema, määritti pelattavan pelin sisällön, kuten seuraavasta esimerkistä 15 ilmenee.

Esimerkki 15.

Kasvattaja ja Anssi istuvat pöydän ääressä tabletit edessään.

Anssi: Miksi kaikki pelaa samaa peliä?

Kasvattaja: Koska on äikkäpäivä.

Anssi haluaisi pelata tiettyä peliä, joka löytyy vain toiselta tabletilta.

Kasvattaja: Ei täällä oo ollenkaan sellasta... Mut katotaas olisko täällä joku muu sulle kuule. Ootsä tätä pelannu?

Anssi: Öö en ole mutta mä haluaisin tätä pelata. Mä en oo pelannu tätä. Tää on joku semmonen et täs pitää ajaa autolla... ehkä.

Kasvattaja: Ehkä! Eli sä et oo pelannu sitä? Katsotaas.

He avaavat pelin yhdessä ja Anssi ei pääse kuin alkuvalikkoon, kun yksi lapsiryhmän lapsista tulee kertomaan kasvattajalle toisen tabletin akun loppumisesta. Kasvattaja lähtee etsimään laturia yhdessä toisen lapsen kanssa. Anssi jää yksin pelaamaan kyseistä autopeliä, kunnes vaihtaa pelin toiseen. Hetken kuluttua kasvattaja huikkaa Anssille huoneen toiselta puolelta: "Ihan samaa peliä. Ei vaiheta peliä."

Esimerkissä 15 kasvattaja haluaa tutustua pelin sisältöön ennen kuin Anssi alkaa pelaamaan sitä, luultavasti varmistaakseen, että peli vastaa päivälle valittua teemaa eli tässä tapauksessa äidinkielen opettelua. Tilanne kuitenkin muuttuu toisen lapsen avuntarpeen myötä, ja Anssi jää yksin pelaamaan autopeliä, joka myöhemmin osoittautuu ei-äidinkieltä opettavaksi peliksi. Lisäksi Anssi vielä vaihtaa peliä johonkin muuhun, eikä aikuisen kehotuksesta huolimatta palaa enää takaisin aiempaan peliin. Esiopetusryhmässä aikuisen tehtävänä oli siis rajojen ja sääntöjen asettamisen lisäksi myös valvoa pelattavien pelien sisältöä ja todennäköisesti varmistaa niiden pedagogisuus ja tavoitteellisuus. Toisaalta aikuinen saattoi olla lapsille myös muuta kuin digitaalisten pelien portinvartija, mikä selviää seuraavaksi toisen tutkimuskysymyksen tuloksista.

5.2 Lasten kokemuksia digitaalisten pelien vaikutuksesta sosiaalisiin suhteisiin

Lasten kokemusten mukaan pelit olivat *tärkeä* osa heidän sosiaalisia suhteitaan. Pelaaminen itsessään koettiin useimmiten sosiaalisesti tapahtumaksi, ja lapset pelasivat myös yksinpeliksi tarkoitettuja pelejä yhdessä jonkun kanssa. Lähes kaikki haastateltavista lapsista kertoivatkin, että he pelaavat digitaalisia pelejä mieluiten yhdessä jonkun kanssa kuin yksin. Syitä tähän oli monia, joista muutamia esitellään seuraavissa esimerkeissä.

Esimerkki 16.

Tutkija: Pelaaks sä yksin?

Ilari: Ei vaan mun isovelji on apuna.

Tutkija: Nii te pelaatte yhdessä sitte.

Ilari: Nii.

Tutkija: Onks se kivempaa pelata sitte kaksin ku yksin?

Ilari: Joo, koska sit jos menee johonki kenttään nii sit voi auttaa.

Esimerkki 17.

Tutkija: Mites Heidi ku sä pelaat niitä Lego-pelejä, nii onks niitä kivempi pelata isin kanssa vai..?

Heidi: Kivempi isän kanssa.

Tutkija: Nii et onks se vähän tylsää pelata yksin vai?

Heidi: Mm. Ja mä vähän pelkään sitte... ku mä en tiä mitä pitäs tehdä.

Esimerkissä 16 Ilari kertoo, että isoveljen kanssa on mukavampi pelata siksi, koska toisen pelaajan kanssa voi tehdä yhteistyötä. Veljekset myös auttoivat toisiaan pelin lomassa. Yhteistyötä pelissä voi olla monenlaista, joista yksi on esimerkiksi neuvoa toista selvittämään mitä pelissä pitäisi seuraavaksi tehdä, kuten Heidi kertoo esimerkissä 17. Heidän mukaan yksinpelaaminen voi olla myös pelottavaa, joka on yksi syy siihen, miksi isän kanssa pelaaminen on mielekkäämpää. Osa peleistä saattaa myös vaatia pelaajiltaan monen pelaajan yhteistyötä pelissä pärjätäkseen, kuten seuraavassa esimerkissä 18 ilmenee.

Esimerkki 18.

Tutkija: Pärjääks siinä [Pokémon GO:ssa] paremmin sitte ku pelaa kaverin kanssa?

Ilari: Joo.

Tutkija: Onks siinä sit väliä et onks yks kaveria vai kymmenen kaveria?

Ilari: Ööh kymmenen... tai ihan aika paljon pitää siinä olla että me saadaan tuhottua se gymi. Meillä on kaks sisarusta niin neki pelaa Poké GO:ta. Nii siinä saa ku pelaa yhdessä sen. Meidän iskäki pelaa joskus.

Tutkija: Se on niinku tämmönen koko perheen harrastus.

Ilari: Mm... Mut joskus tytöt ei halua ikänä sitä... Mutku mä oon pyytäny niitä et me saatais tuhota se.

Tutkija: Nii et niitäkö ei kiinnosta sitte?

Ilari: Joo. Mutta se on nii... Koska on pakko, muuten me ei saada niitä.

Esimerkissä 18 Ilari kertoo, että pelaamassaan Pokémon GO -pelissä olevia saleja (*gym*) on helpompi päihittää, jos mahdollisimman moni pelaaja on yhdessä taistelemassa salin johtajaa tai johtajia vastaan. Ilari jopa painottaa sitä, että salit tuhotakseensa hänen on pakko saada muiden apua. Peliseura voi löytyä kavereiden lisäksi esimerkiksi perheenjäsenistä, kuten Ilarilla. Esimerkissä 18 Ilari kertoo pelaavansa Pokémon GO:ta sisarustensa kanssa ja joskus myös hänen isänsä pelaa. Aina mahdolliset pelitoverit eivät kuitenkaan kiinnostu pelistä ja pelaamisesta yhtä paljoa, minkä huomasi myös Ilarin turhautumisesta. Samankaltaista harmistusta pelikaverin puuttumisesta ilmenee myös seuraavassa esimerkissä 19.

Esimerkki 19.

Tutkija: Niin sää joskus oot siskon kanssa pelannu [Pokémonia]?

Sami: Joo mut mun sisko ei halua enää pelata sitä.

Tutkija: Haluaisiks sä pelata vaikka jonku kaverin kanssa joskus?

Sami: Joo, paitsi Ville on joskus meillä ja sit musta on tylsää ku Villellä ei oo ollenkaan pokéja.

Tutkija: Aijaa. Nii sä et pelannu sen kanssa ollenkaan ku se ei halunnu.

Sami: Eei ku se ei tykkää peleistä. Sillä ei oo pelejä.

Tutkija: Okei. Harmittiks se sua?

Sami: Joo. Sillä on omia pelejä sen äitin tabletilla. Se pelaa dinosauruspeliä, sillä on toisenlaisia pelejä.

Esimerkissä 19 Sami kertoo, että haluaisi pelata joskus siskonsa tai kaverinsa Villen kanssa Pokémonia. Samin siskoa ei kuitenkaan enää kiinnosta pelaaminen, eikä hän halua pelata Pokémonia. Samin kaveri Villekin pelaa eri pelejä, ja Sami on kokenut sen tylsänä, ettei Ville omista Pokémon -tuotteita. Sami jopa ensin sanoo, ettei Ville tykkää peleistä, kunnes hetken kuluttua selviää, että Ville pelaa erilaisia pelejä, kuten dinosauruspeliä. Tilanne on jäänyt harmittamaan Samia, joka haluaisi pelata nimenomaan Pokémonia kavereidensa tai siskonsa kanssa.

Pelit voivat olla siis monessakin muodossa tärkeä tekijä lasten sosiaalisissa suhteissa. Voidaankin todeta, että digitaaliset pelit ja pelaaminen vaikuttivat lasten *sosiaalisten suhteiden muodostumiseen ja ylläpitoon*. Lapsista oli olennaista, että myös kaveri tiesi itselle tärkeän pelin, jotta kokemuksia ja ajatuksia siitä voitaisiin jakaa. Tämä vaikutti niin lasten keskustelu- kuin leikkikumppaneihin. Kaverit, kenestä pidettiin, saatettiin jopa valita tietyn pelin perusteella, kuten seuraavassa esimerkissä 20.

Esimerkki 20.

Sami: Pojat... Mä tykkään vaan Laurista, Ilarista, Niilosta ja Tonista ... Niistä. Niillä on pokét.

Tutkija: Juttelettekste Pokémoneista yhdessä?

Sami: Joo päiväkodissa vaa.

Sami luettelee esimerkissä 20 listan pojista, joista hän pitää sen takia, että he jakavat yhteisen kiinnostuksen Pokémoneja kohtaan. Nimettyjen poikien kanssa Sami tykkää myös jutella Pokémoneista päiväkodissa. Myöhemmin samassa haastattelussa Sami kertoi myös sen, että hän oli Poké-korttien vaihtelun ansiosta tutustunut myös esiopetuksen yhteydessä olevan koulun oppilaisiin, mikä ilmenee seuraavassa esimerkissä 21.

Esimerkki 21.

Sami: Joskus sai tuoda pokéja, nyt ei saa tuoda enää pokéja [päiväkotiin].

Tutkija: Miksei saa tuoda enää?

Sami: Emmää tiiä. Ope vaan sano ettei saa. Koulussa saa tuoda joka päivä. Ens vuonna me saadaan tuoda joka päivä. Lelupäivänä ne saa tuoda ulos.

Tutkija: Ulos? Leikittekte sitte ulkona?

Sami: Me vaihellaan niitä ulkona. Koululaiset vaihtelee.

Tutkija: Onks ne sit sellasiaki, joita sä et kauheesti tunne?

Sami: Joo. Mä pari koululaista tunnen...

Tutkija: Vaihteleks sä niiden kanssa?

Sami: Joo. Mä tunnen kaks kakkosluokkalaista Valtterin... ja sitte Aleksin mä tunnen ykkösluokalta. Ja sitte Matin ja sitte mä tunnen Laurin. Jos mä myyn Laurille vahvan kortin se myy vaan mulle surkeen kortin.

Esimerkissä 21 Sami kertoo, että on vaihdellut Poké-kortteja aiemmin myös koululaisten kanssa, kunnes Poké-korttien vaihtaminen kiellettiin esiopetuksessa. Korttien vaihtelun myötä Sami oli tutustunut koululaisiin, jotka olivat häntä jo pari vuotta vanhempia. Uusien sosiaalisten suhteiden muodostamisen lisäksi

korttien vaihtelu oli mahdollistanut tilanteita, joissa vuorovaikutustaitoja opittiin monin eri tavoin. Tällaisia tilanteita saattoivat olla muun muassa korttien välinen kaupankäynti, jota Sami kuvaa viimeisessä virkkeessään. Kertomuksesta voi tulla Samin odottavan jo innoissaan kouluun menemistä, jolloin Poké-korttien vaihteleva kaverien kanssa on taas sallittua. Korttien vaihtelun lisäksi yhteisistä pelaamiseen liittyvistä kiinnostuksen kohteista myös juteltiin paljon, jonka myötä saattoi muodostua myös muita yhteisiä kokemuksia ja muistoja, kuten seuraavassa esimerkissä 22.

Esimerkki 22.

Tutkija: Onko se [isä] hyvä pelaamaan?

Heidi: On. Me keksitään aina siinä [pelissä] asioita.

Tutkija: Okei nii te yhdessä keksitte?

Heidi (nauraen): Mm. Ja vaikka se ku lego-hobitissa oli semmonen tosi semmonen semmoinen hauska hirviö, jolla oli ihan niinku ihan niinku pussi tämmönen leuka! Isi sano sitä pussileuaks koska se oli nii iso. Ehkä joku tän kokonen.

Esimerkissä 22 Heidi kertoo pelaamiseen liittyvän muiston, jossa he ovat yhdessä isän kanssa nauraneet pelissä esiintyvälle hauskalle hirviölle. Lisäksi Heidi viittaa puheessaan siihen, että he keksivät muutenkin isän kanssa aina erilaisia pelaamiseen ja peleihin liittyviä yhteisiä ”asioita”. Pelaamisen sosiaalinen ulottuvuus mahdollisti sen, että mieleenpainuvat tapahtumat ja tilanteet voidaan jakaa yhdessä toisen kanssa, jolloin muistoista voi muodostua jopa sisäpiirivitsejä. Yhteisten pelimuistojen lisäksi lapset kertoivat juttelelevansa peleistä mieluiten sellaisen kanssa, joka tietää saman pelin. Tätä seikkaa kuvaavat seuraavat esimerkit.

Esimerkki 23.

Tutkija: Tietääks joku sun kaverit niitä pelejä mitä sä pelaat?

Ilari: Joo tietää.

Tutkija: Jutteletteks te niistä yhdessä?

Ilari: Joo, Spidermanista.

Esimerkki 24.

Tutkija: Onks se sit kivempi leikkiä sellasen kanssa, joka tietää sen saman pelin?

Olivia: Joo.

Eevi: Joo. Riku ja Paula tietää ainaki sen Slingkongin.

Tutkija: Jutteletteks te siitä yhdessä?

Eevi: No yleensä mä leikin aina Rikun kanssa sillee niinku ja sitten jutellaan siitä.

Tutkija: Okei, eli se on kivaa jutella semmosen kanssa, joka tietää sen?

Olivia: Joo!

Esimerkeissä 23 ja 24 Ilari, Eevi ja Olivia vahvistavat sen, että kaverin tulee tietää sama peli, jotta siitä voitaisiin jutella vastavuoroisesti. Peleistä juttelu koettiin myös mielekkäämpänä silloin, kun kaveri tiesi saman pelin. Lisäksi esimerkistä 24 ilmenee se, että juttelun ohella lapset myös leikkivät peleihin ja pelaamiseen liittyviä leikkejä.

Lasten pelaamiin digitaalisiin peleihin ja pelaamiseen liittyi siis vahvasti myös *leikki*. Suurin osa lapsista kertoi leikkineensä pelejä joskus, osa useinkin. Pelejä leikittiin useimmiten yhdessä jonkun kanssa, mutta myös yksin. Eniten pelillisestä leikistä kertoivat pojat. Leikin muotoja oli monenlaisia, jotka ilmenevät seuraavista esimerkeistä.

Esimerkki 25.

Tutkija: No mites sit ku sä pelaat aika paljon kaikkia pelejä, nii tykkääksä ikinä leikkiä niitä?

Sami: Joo! Mä leikin pokémoneilla, mä en aina leiki pokémoneilla mä katon joskus telkkaria.

Tutkija: Leikiks sä niillä hahmoilla tai korteilla vai leikiks sä ite et niinku...

Sami: Mä leikin korteilla ja mulla on vaan yks hahmo. Mä leikin yhdellä hahmolla ja yhdellä kortilla.

Esimerkki 26.

Tutkija: Tykkääksää leikkiä niitä pelejä ikinä?

Ilari: Joo

Tutkija: Minkälaisia leikkejä sä sit leikit?

Ilari: Ööö noita... hirviöukoilla. Totaa öö... legoilla, nii pikkulegoilla.

Tutkija: Onks sulla sitte leikeissä ikinä niit... Leikiks sä ite et "mä oon se Lego-Batman" tai jotain tällasta.

Ilari: Joo kyllä mä ehkä joskus leikin. Ja isoveli on mukana leikissä siinä. Ihan ihan ihan aina siinä mukana siinä leikissä.

Tutkija: Okei. Mikä... mitä siinä leikissä tapahtuu?

Ilari: Öö... Me leikitään kaikenlaista leikkiä. Öö nii sitten... (mieltii pitkään).

Tutkija: Onks siinä leikissä vaikka niitä jotain pelin tapahtumia tai niitä kenttiä mitä ootte pelannu tai..?

Ilari: Joo on siinä siinä semmosia pahiksiakin ja joita niitä pitää niinkun pitää ihan tosi vahvasti niinku tuhota ja ne on ihan tosi vahvoja! Ja yks on tosi tosi vahva! Et se on ihan tosi vahva. Ja mä en saa kuule voitettua sitä muuta ku isoveljen kanssa.

Esimerkki 27.

Tutkija: Leikitteks te niitä ikinä mitää pelejä?

Eevi: Mä voin pelata Slingkongii sillee tässäkin, silleen tälle.

Eevi piirtelee sormellaan sohvan pintaan kuvioita.

Olivia: Mä aina leikin semmosta hippaa.

Tutkija: Onks siinä mitään pelien hahmoja tai kenttiä?

Olivia: Joo.

Eevi: Joo! Mullakin on tulikenttä! Siinä on tuliesteitä!

Olivia: Mä leikin niitä kaikkia mitä mä keksin.

Esimerkissä 25 Sami kertoo pitävänsä pelillisestä leikistä. Eniten hän leikkii Pokémon aiheisia leikkejä, ja Sami mainitseekin aloitteestani Pokémon-kortit. Tavallisesti korteilla leikkimisellä tarkoitetaan niiden vaihtelemista tai niillä pelaamista, mutta muunkinlaista leikkimistä voi olla. Esimerkissä 26 Ilari mainitsee leikkivänsä hirviöukoilla ja legoilla. Aiemmin haastattelussa Ilari kertoi pelaavansa eniten Lego-pelejä, joten legoilla leikkimisen voisi kokea luonnollisena jatkumona pelille. Esineleikin lisäksi Ilari kertoo leikkineensä isoveljensä kanssa Lego-pelin tapahtumia, jossa vahvoja vihollisia tuhotaan ja voitetaan yhdessä. Tässä yhteydessä Ilarin kuvaaman leikin voisi tulkita roolileikiksi. Viimeisessä esimerkissä 27 Eevi leikkii, että pelaa pelaamaansa peliä sohvan pinnalla, kuin tablettia pyyhkäisten. Olivia taas kertoo, että hänen leikkimät pelilliset leikit ovat hyvin moninaisia. Pelillisen leikin muotoja oli siis monia, ja varsinaisen pelillisen leikin lisäksi myös itse pelissä leikittiin, kuten seuraavissa esimerkeissä 28 ja 29.

Esimerkki 28.

Anssi on päässyt pelaamaan tabletilla aakkospeliä.

Anssi: Tää on ihan helppo.

Peli on kohdassa, jossa pelaajan tulisi valita ostettava esine pandan omistamasta kaupasta ja asettaa se aakkosjunaan. Anssi klikkaa ruudulla olevaa robottilelua ja vie sen sormellaan pandahahmon nenälle kutittavinaan pandaa. Anssi naureskelee.

Esimerkki 29.

Tutkija: Tykkäätteks te ikinä leikkiä niitä pelejä?

Riikka: Kyllä me ollaan usein leikitty siinä taikapelissä. Joskus joku on jättäny joitai eläimiä tai joitai hassui juttui nii sillee nii siellä on ollu HUPSPALLURA! Se on semmone mikä pyörii semmone karvanen pallura, millä on silmät ja sen kieli on semmone pitkä. Huuuu! Aina ku se pyörii.

Esimerkeissä 28 ja 29 lapset Anssi ja Riikka leikkivät pelillistä leikkiä itse pelissä. Esimerkissä 28 aakkospeli on Anssin mukaan hänelle tuttu ja helppo peli, eikä hän pelatessaan tyydykään tekemään ainoastaan pelin sääntöjen mukaisia asioita. Anssi venyttää pelin rajoja ja kehittelee siten omia, itseä hauskuuttavia juttuja, kuten pandan nenän kutittamista. Esimerkissä 29 Riikka taas kertoo pelaavansa taikapelin Hupspallura-oliosta, jonka hän on kokenut leikiksi. Olion ominaisuudet Riikka on kokenut hauskaksi, mikä on usein keskeinen elementti leikissä. Vaikka Riikan tavoin suurin osa tähän tutkimukseen osallistuneista tytöistä pelasi paljon, he eivät kuitenkaan kokeneet pelillistä leikkiä tärkeäksi

osaksi peliharrastustaan. Osa tytöistä kertoikin, ettei juurikaan leiki pelejä, mikä ilmenee seuraavista esimerkeistä.

Esimerkki 30.

Tutkija: Entäs sitte ku te ootte pelannu niitä pelejä, nii tykkäättekte ikinä leikkiä niitä pelejä mitä te ootte pelannu? Onks ne teidän leikeissä mukana ikinä?

Janni: Ee- eeei? Paitsi kerran mä leikin yhtä leffaa.

Tutkija: Entäs Heidi? Ooks sä leikkiny ikinä niitä, ku sä sanoit et sä oot pelannu paljon niitä Lego-pelejä vaikka, nii ooks sä ikinä leikkiny niitä?

Heidi: M-mm, mut mun mielestä paras niistä on se jousiampuja jolla on se jousi.

Tutkija: Okei, ooks sä leikkiny ikinä sitä?

Heidi: M-mm, en oo.

Esimerkki 31.

Tutkija: Ku te kerroitte että jotkut täällä leikkii sitä Pokémonia, nii te ette oo ikinä menny siihen leikkiin mukaan?

Janni: Noo ei sillee olla.

Tutkija: Haluisitteks te mennä siihen mukaan?

Janni: Ei me haluta, mä en ainakaa haluu leikkii sitä.

Heidi: En mäkää.

Janni: Paitsi ulkonaki sitä leikitää aika usein.

Tutkija: Mutta te ette sitte mee siihen mukaan?

Janni: Ei, kyllä sitä aina keksii jotain muuta tekemistä.

Esimerkeissä 30 ja 31 tytöt Janni ja Heidi kertovat, etteivät ole leikkineet pelillisiä leikkejä tai olleet edes kiinnostuneita liittymään sellaiseen. Jannin lause ”kyllä sitä aina keksii jotain muuta tekemistä” kertoo siitä, että pelillisiä leikkejä ei koettu kovin tärkeiksi. Lisäksi aiemmin hän mainitsee leikkineensä kerran yhtä elokuvaa, mikä tukeekin muita havaintoja siitä, että tämän tutkimuksen tytöt olivat enemmän kiinnostuneita muusta mediasta kuin peleistä. Vaikka suurin osa tytöistä pelasikin paljon ja piti pelaamisesta, leikkeihin asti pelit eivät tytöillä ulottuneet. Tavallisesti pelillisten leikkien leikkijät olivat kuitenkin aktiivisia digitaalisten pelien pelaajia. Niille lapsille, jotka leikkivät pelillisiä leikkejä, oli leikin onnistumisen kannalta tärkeää leikkikaverin tietämys samasta pelistä, mikä ilmenee seuraavista esimerkeistä.

Esimerkki 32.

Tutkija: Haluisiks sä sit leikkiä [pelejä] jonku kaverin kanssa?

Sami: Joo.

Tutkija: Mut ei oo oikein löytyny sellasta kaveria vai?

Sami: Ei, ku Ville ei oo kiva kun sillä ei oo Pokémoneja. Mä haluan leikkiä jonku kanssa kenellä on Pokémoneja.

Esimerkki 33.

Tutkija: Pitääks sen leikkikaverin olla sellanen joka tietää sen pelin?

Anssi: Pitää, koska muuten se ei niinku pysty leikkii sitä peliä.

Olli: Joo nii koska sitten se... mä luulen et se ei tiä sitä.

Tutkija: Mutta yritättekte ikinä sillee kertoa leikkikaverille siitä pelistä jotain..?

Anssi: Njoo mut se ei silti tajua sitä! Nii koska se ei tiä minkä nimisiä hahmoi siin on ja minkälaisia hahmoi siin on. Ja sitte jos mä vaikka jonku kanssa leikkisin vaikka Super Marioo nii mun pitäs heti... mä en pystyis... mun pitäis kertoa ne kaikki ukot koska muuten tota.. mun pitäs kertoa kaikki nimet ja kaikki mitä ne pystyy tekee ja mitä siinä pitää tehdä ja Super Mariossa on kaikista eniten. Pitää olla tarpeeks... niinkun jos mä leikkisin vaikka jonku kanssa Super Marioo, nii pitäs vaan pikkasen tietää nii se riittäis mulle.

Esimerkeissä 32 ja 33 Sami, Anssi ja Olli kertovat heille olevan tärkeää se, että pelikaveri tietää saman pelin kuin he. Esimerkissä 32 Sami kertoo suoraan, että haluaa leikkiä jonkun sellaisen kanssa, jolla on Pokémoneja, eli kaverin tulee jakaa hänen kanssaan sama kiinnostuksen kohde ja lisäksi vielä omistaa samoja tuotteita. Sami sanoo, ettei pidä kaveristaan Villestä sen takia, koska hänellä ei ole Pokémoneja. Esimerkissä 33 Anssi on samaa mieltä siitä, että leikki ei onnistu, jos leikkikaveri ei tiedä leikittävää peliä. Anssi koki turhauttavaksi sen, jos pelin hahmoista ja niiden ominaisuuksista pitää kertoa leikkikaverille, eikä toinen siltikään ymmärtäisi niitä. Hänen mukaansa pienikin tieto pelistä riittäisi yhteisen leikin onnistumiseen.

Leikin lisäksi digitaaliset pelit vaikuttivat lasten sosiaalisiin suhteisiin sekä esiopetuksessa että lasten kotona. Aineisto osoitti, että lasten pelikäyttäytymisessä oli eroja *esiopetuksen ja kodin välisessä pelaamisessa*. Seuraavat esimerkit osoittavat, että esiopetuksessa lapset pelasivat useimmiten yksin, kun taas jo aiemmin esitellyistä esimerkeistä ilmenee, että kotona lapsilla oli peliseuraa usein perheenjäsenistä tai joskus myös kavereista.

Esimerkki 34.

Tutkija: ... mut kyllähän te täällä eskarissa ootte pelannu niillä tableteilla?

Janni: Mä oon vaan pelannu vaa yhen sellasen niinku kierroksen mis piti tehdä palasilla siinä. Sen jälkeen mä en oo pelannu ollenkaan täällä.

Tutkija: Okei. Pelaatteks te niitä yksin vai..?

Janni: Yksin.

Heidi: Yksin yksin yksin.

Janni: Paitsi sellases yhes ohjelmointipelissä niin siinä jotkut autto sillee jos jotkut ei osannu sillee se oli vähän vaikee mut mulle se oli helppo.

Esimerkissä 34 Janni ja Heidi kertovat pelanneensa esiopetuksessa pelihetkillä yksin. Sen lisäksi Janni kertoo pelanneensa vain yhden kerran esiopetuksessa tabletilla. Yksinpelaamisesta huolimatta Janni kuitenkin lisää, että erästä ohjelmointipeliä pelatessa lapset olivat auttaneet toisiaan pelin etenemisessä. Eroja esiopetusta ja kotiympäristöä verratessa oli lasten yhdessä pelaamisen ja yksinpelaamisen lisäksi aikuisen roolilla. Esiopetuksessa aikuinen koettiin pääosin neuvojana, avunantajana ja auktoriteettina, kuten seuraavassa esimerkissä 35 ilmenee.

Esimerkki 35.

Tutkija: Mites sit ku teillä on täällä eskarissa niitä tablettipelejä, nii pelaatteks te yksin täällä eskarissa?

Riikka: Noo yleensäkin aikuinen neuvoo.

Esimerkissä 35 Riikka vihjaa, että esiopetuksessa pelataan tablettipelejä pääasiassa yksin, ja aikuinen toimii neuvojan roolissa. Kavereiden kanssa pelaamisesta Riikka ei mainitse mitään, mikä on osin ristiriidassa havainnointiaineiston kanssa, jossa lapset harvoin olivat tableteilla yksin. Toisin kuin esiopetuksessa, kotona aikuiset olivat myös suosittua peliseuraa, kuten huomattiin jo aiemmassa esimerkissä 17 Heidin ja hänen isänsä kanssa ja edelleen seuraavassa esimerkissä 36.

Esimerkki 36.

Tutkija: Pelaattekste aina yksin vai onko siinä joku..?

Olivia: Mä aina pyydän jonku meidän perheestä. Nii sitte mun isosisko ja isovelji ei tuu, niin mun äiti ja isä tulee. Nii mä pelaan mun vanhempien kanssa.

Esimerkissä 36 Olivia kertoo pyytävänsä peliseuraa aina jonkun hänen perheestään. Ensisijaisesti hän pelaisi isosiskonsa tai -veljensä kanssa, mutta heidän estyessä joko Olivian äiti tai isä pelaa hänen kanssaan. Lopuksi hän toteaa vielä, että pelaa kotona vanhempien kanssa. Esiopetuksen tavoin myös kotona aikuiset olivat määrittämässä peliaikoja ja -sääntöjä, kuten seuraavassa esimerkissä 37.

Esimerkki 37.

Tutkija: Pelaaks sä ihan joka päivä?

Pauli: Ei. Koska ainakaan silloin kun olen äidillä. Koska silloin on vaan sunnuntai ollaan sovittu pelipäiväks.

Tutkija: Niijust, nii teillä on sovitut et koska saa pelata. Mut sä tykkäät tosi paljon pelata sitä Super Marioo?

Pauli: Niin. Ja isillä ei tarvi, aina joka päivä sillai.

Esimerkissä 37 Pauli kertoo, että heillä on äidin luona sovitut pelipäivät, jolloin pelejä saa pelata. Paulin kertomasta voi myös tulkita, että isän luona eivät päde samat pelaamista koskevat säännöt, kuin äidin luona. Pelisäännöt eivät välttämättä ole siis lapsikohtaisia, vaan paikka- ja aikuissidonnaisia. Sääntöjen lisäksi eroja kodin ja esiopetuksen välillä oli myös siinä, että kotona pelejä pelattiin ahkerasti ja myös esiopetuksessa pelaamista odotettiin, mutta osa koki pelit tylsäksi, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Esimerkki 38.

Tutkija: Mites täällä eskarissa, etteks te täälläkin pelaa aika paljon kaikkee?

Nella: Öö en mä okeestaan.

Anni: En määkään täällä pelaa.

Nella: Se on tylsää.

Tutkija: Mikä siitä tekee tylsää?

Nella: En mä tiä, ku me ei päästä siitä yhestä kentästä eteenpäin.

Esimerkissä 38 Nella ja Anni kertovat, etteivät juurikaan pelaa esiopetuksessa ja pelaaminen koetaan tylsänä. Tylsäksi pelaamisen teki sen, ettei yhdestä pelin kentästä oltu päästy eteenpäin edes aikuisen avustuksella. Aiemmin haastattelussa tytöt olivat kuitenkin kertoneet pelaavansa kotona mielellään digitaalisia pelejä. Huonoista pelikokemuksista huolimatta pelejä hyödynnettiin esiopetuksessa monipuolisesti. Tablettien opetuspelien pelaamisen lisäksi esiopetusryhmä oli tehnyt muun muassa liikuntatunnilla erilaisia peleihin liittyviä harjoituksia, kuten seuraavassa esimerkissä Eevi ja Olivia kertovat.

Esimerkki 39.

Eevi: Joskus me ollaan menty jumppasaliin ja sit me tehtiin sellainen pelirata sinne.

Eliikkä seinään tulee sellasii ötököitä ja sitten jos pallolla osuu siihen nii sitte toinen siellä tabletin takana vaan painaa mihin ötökkään osuu.

Olivia: Niin ja sitte ne ketkä heittää, niinku kuka heitti sen, niin sen pitää sanoo se öttiäinen minkä värinen se on. Tai mikä ötökkä se on.

Eevi: Tai minkä pitunen se on sillee nii. Ja sitte meillä on sellanen pallo joka pyörii tos lattialla ja joku ohjas sitä tabletilla ja sitte muut sitä väistää ja sitte jos osuu nii sitte pitää mennä kiertää keskikenttää.

Esimerkissä 39 Eevi ja Olivia kertovat liikuntatunnilla tehdyistä harjoituksista, joissa oli hyödynnetty tablettipelejä lasten liikuttamiseksi. Ensimmäisessä harjoituksessa mistä tytöt kertovat, on heijastettu tablettipelin kuvaa liikuntasalin seinään, johon lapset heittelevät palloja yrittäen osua seinällä vilistäviin ötököihin. Samaan aikaan tabletilla oleva henkilö, lapsi tai aikuinen, painaa tabletin ruudulta pois ne ötökät, joihin lapset ovat pallolla osuneet. Toisessa harjoituksessa tabletin kuva on heijastettu liikuntasalin lattiaan, ja tabletilla oleva ohjaa digitaalista palloa yrittäen osua lapsiin, jotka pyrkivät väistelemään sitä. Eevin mukaan palloon osumisesta seuraa ”rangaistus”, jolloin pitää mennä juoksemaan keskikenttää ympäri.

Eevin ja Olivian kertomus tablettipelien soveltamisesta liikuntatunnilla on vain yksi esimerkki siitä, kuinka monipuolisesti esiopetuksessa digitaalisia pelejä voidaan hyödyntää. Pelien käyttö lasten arjessa vaikuttaa suoraan myös lasten sosiaalisiin suhteisiin, koska kuten todettua, pelaaminen on lähes poikkeuksetta aina sosiaalista toimintaa. Ja vaikka digitaalisia pelejä ei varsinaisesti esiopetuksen toiminnassa hyödynnettäisikään, näkyvät peliaiheet ja pelikulttuuri muuten lapsiryhmässä lasten tuodessa peliharrastustaan vertaisryhmään suoraan kotoa. Tärkeää olisikin, että digitaalisten pelien vaikutuksia lasten sosiaalisiin suhteisiin huomioitaisiin myös varhaiskasvatuksen arjessa, jota pohdintaankin tarkemmin seuraavassa luvussa.

6 POHDINTA

Tutkimukseni viimeisessä luvussa tarkastelen ensin tutkimukseni tuloksia ja johtopäätöksiä sekä vertailen niitä teoriaosassa esiteltyihin aiempiin tutkimuksiin. Tämän jälkeen arvioin tutkimukseni onnistumista ja luotettavuutta kokonaisuutena. Lopuksi pohdin vielä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella digitaalisia pelejä lasten sosiaalisissa suhteissa. Tavoitteena oli selvittää, miten digitaaliset pelit näyttäytyvät lasten sosiaalisissa suhteissa, sekä miten lapset kokevat pelien vaikuttavan heidän sosiaalisiin suhteisiinsa. Tulosten mukaan digitaaliset pelit näyttäytyivät lasten sosiaalisissa suhteissa sekä pelintilanteiden sisällä että niiden ulkopuolella. Tätä voidaan tarkastella pelisosiaalisuuden käsitteen kautta (ks. Nevala 2017), joka oli lapsille tärkeä osa peliharrastusta (ks. Ermi ym. 2005, 124; Noppari 2014, 66). Pelisosiaalisuuteen liittyvät *pelitilanteiden sisäiset tekijät* olivat toisen pelaamisen katseleminen, kommentoiminen sekä häiritseminen. Nämä tekijät ilmenivät myös Nopparin (2014, 66) tutkimuksesta, jonka mukaan etenkin pienten lasten peliharrastus alkaa vain tarkkailemalla muiden pelaamista. Myös Pääjärven ym. (2013, 17) mukaan lapset eivät ainoastaan pelaa yhdessä, vaan myös seuraavat mielellään muiden pelaamista.

Muita pelitilanteiden sisäisiä tekijöitä olivat pelaamisessa toisen neuvominen ja auttaminen. Tähän tutkimukseen osallistuneet lapset opettivat toisiaan pelaamisessa ja lisäksi myös vuorottelivat pelaamista. Tulos on yhteneväinen Arnottin (2016), Korkeamäen ym. (2015) sekä Zhuxuanin ja Linazan (2015) tutkimusten kanssa. Niissä kaikissa on todettu, että lapset opettavat pelatessa toisilleen pelilaitteiden käyttöä, pelikompetenssia, pelaamiseen liittyviä rajoja ja sääntöjä sekä sosiaalisia taitoja. Arnottin (2016) ja Korkeamäen ym. (2015) mukaan lapset myös osaavat ja haluavat vuorotella pelaamista, mikä näkyi myös tässä

tutkimuksessa. Lisäksi Zhuxuanin ja Linazan (2015) tutkimuksen mukaan lapset kontrolloivat pelitilannetta soveltaen erilaisia johtajuuden ja yhteistyön muotoja sekä vaihtelevat omia statusroolejaan. Tässä tutkimuksessa erilaiset yhteistyön muodot ja statusroolien vaihtelu näyttäytyivät pienimuotoisena lasten pelatessa eri pelejä eri lasten kanssa. Pelattava peli ja peliseura määrittivät sen, miten lapsi käyttäytyi missäkin tilanteessa.

Pelisosiaalisuuteen kytkeytyviä *pelitilanteen ulkopuolisia tekijöitä* olivat peleistä jutteleminen, pelien leikkiminen sekä pelien piirtäminen yhdessä. Huhtamon (2002, 30) mukaan pelit mahdollistavat lapsille yhteisiä puheenaiheita ja kiinnostuksen kohteita, joka näkyi tässä tutkimuksessa monin eri tavoin. Lapset juttelivat pelien hahmoista ja tapahtumista arjen puuhien lomassa sekä vertailivat keskenään, millaisia pelejä heillä on kotona ja mitä he pelaavat mieluiten. Ilmiönä lasten pelaaminen ei siis rajoittunut vain aikaan, jolloin itse pelaaminen tapahtui (ks. Noppari 2014, 69; Ylönen 2012, 94), vaan se näkyi lasten kertoman mukaan heidän arjessaan niin esiopetuksessa kuin kotonakin.

Edellä mainitut pelitilanteiden sisäiset ja ulkopuoliset tekijät tapahtuivat useimmiten vain keskenään lasten välillä, eikä niinkään aikuisten ja lasten välillä. Vertaissuhteiden lisäksi digitaaliset pelit kuitenkin näkyivät myös lasten suhteissa aikuisiin. *Aikuinen* vaikutti lasten sosiaalisiin suhteisiin olemalla se taho, joka määritteli pelaamiselle ajan, säännöt sekä sisällön. Kasvattajat pyrkivät varmistamaan, että peli oli lapsille sopiva sisällöllisesti (ks. Noppari 2014, 23, 62) ja että peli vastaa pedagogisesti esiopetuksessa käsiteltävää teemaa tai aihetta, kuten äidinkieltä. Esiopetuksessa lapset kyselivät aikuisilta pelaamiseen lupaa, sillä pelaamista odotettiin ja se saattoi olla osalle lapsista jopa koko päivän kohokohta (ks. Ermi ym. 2004, 60). Toisaalta esiopetuksen aikuisten eli kasvattajien kanssa ei liioin muuten juteltu tai leikitty mitään digitaalisiin peleihin liittyvää.

Aikuisten luomista rajoista huolimatta lapset itse kokivat digitaaliset pelit *tärkeänä* osana heidän sosiaalisia suhteitaan. Kuten Nevalan (2017) tutkimuksessa, myös tähän tutkimukseen osallistuvista lapsista pelien pelaaminen oli mielekkäämpää yhdessä kuin yksin, ja lapset pelasivat usein myös yksinpeliksi tar-

koitettuja pelejä yhdessä jonkun kanssa. Useimmiten peliseurana oli perheenjäsenen tai kaveri, mikä on yhteneväinen tulos Suomessa aiemmin toteutettujen tutkimusten kanssa (ks. Ermi ym. 2004; Korkeamäki ym. 2015; Noppari 2014; Pääjärvi ym. 2013). Tähän tutkimukseen osallistuneet lapset mainitsivat isän useammin peliseurana kuin äidin, joka ilmeni myös Matikkalan ja Lahikaisen (2005) sekä Korkeamäen ym. (2015) tutkimuksista. Sosiaalisen pelaamisen suosioista huolimatta myös tämän tutkimuksen lapsista osa pelasi ja halusikin pelata välillä yksin. Vaikka pelaaminen itsessään tapahtuisikin ilman seuraa, on pelaaminen kuitenkin muuten monella tapaa vuorovaikutuksellista toimintaa pelien interaktiivisen luonteen takia (Ermi ym. 2005, 122; Noppari 2014, 65).

Osa lasten suosimista peleistä vaati pärjätäkseen useamman pelaajan, minkä vuoksi lapset saattoivat kokea harmitusta, jos pelikaveri puuttui. Peliharastusta olisi muutenkin haluttu enemmän jakaa ystävien kanssa, mutta yhteistä kiinnostuksen kohdetta ei aina löytynyt toisen lapsen pelaamattomuuden tai eriävien pelimieltymysten takia. Kaverit saatettiin jopa valita tiettyjen pelien perusteella, sillä peleistä juteltiin mieluiten niiden vertaisten kanssa, jotka tiesivät saman pelin. Siten tämän tutkimuksen tulokset vastaavat Nevalan (2017) tutkimusta, jossa pelien todettiin toimivan ihmissuhteita luovana ja osin myös lujittavana tekijänä. Pelien ympärille saattoi muodostua myös lasten yhteisiä muistoja, joka oli yksi tekijä edesauttamaan lasten *sosiaalisten suhteiden muodostamista ja ylläpitoa*. Nopparin (2014, 70) tutkimuksen mukaan pelejä paljon pelaava ja niissä taitava lapsi saattaa saavuttaa uudenlaista arvonantoa kavereiden keskuudessa, mutta tässä tutkimuksessa vastaavaa ilmiötä ei lyhyen aineistonkeruun aikana havaittu. Selvää kuitenkin oli, että lapsille oli tärkeää kaverin tietämys samoista peleistä.

Uusitalon ym. (2011) mukaan medialeikit ovat yhteisöllisiä, mutta niin ovat myös *pelilliset leikit*. Tähän tutkimukseen osallistuneet lapset leikkivät digitaalisia pelejä useimmiten yhdessä kavereiden tai sisarusten kanssa, mutta joskus myös yksin. Leikit olivat luonteeltaan muun muassa esineleikkejä ja roolileikkejä. Myös itse pelissä saatettiin leikkiä, jonka takia olen yhtä mieltä aiempien tutkimusten kanssa siitä, että tiukka rajanveto perinteisen ja pelillisen leikin välille on

tarpeetonta (ks. Marsh ym. 2016; Ylönen 2012). Tämänkin tutkimuksen lapset käyttivät pelejä leikillisesti ja itse pelaaminenkin saatettiin kokea leikkinä (ks. Ylönen 2012, 94; Koivula & Mustola 2015, 42). Pelien sääntöjä rikottiin ja rajoja ylitettiin, joka kertoi pelaamisen leikillisestä luonteesta (ks. Marsh ym. 2016, 9). Tutkimusten mukaan pelillinen leikki ei korvaakaan perinteistä leikkiä, vaan ne kulkevat lomittain rikastaen ja monipuolistaen toisiaan, mikä oli nähtävissä myös tämän tutkimuksen tuloksista (ks. Huh 2015; Koivula & Mustola 2015). Tuloksistani selviää myös, kuinka lapset omaksuivat pelien elementtejä osaksi leikkiään, kuitenkin kehittellen lisäksi luovasti omia käänteitä ja hahmoja (ks. Noppari 2014, 69).

Aiempien tutkimusten mukaan lapsi on kykeneväinen osallistumaan pelilliseen leikkiin, vaikka hän ei tietäisi leikin alkuperäistä lähdettä (Pennanen 2009; Uusitalo ym. 2011; ks. myös Aura 2016). Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat kuitenkin osin vastakkaista. Tuloksistani käy ilmi, että pelaavat lapset kokivat tärkeäksi sen, että leikkitoveri tietää saman pelin, jotta leikki voisi onnistua. Lapset kokivat jopa turhauttavana sen, jos peliä, sen hahmoja ja tapahtumia joutui kertomaan kaverille leikin lomassa. Tästä voi päätellä sen, että pelillinen leikki saattaa onnistua ilman kaverin pelitietämystäkin, mutta kokemus leikistä ei ole niin tyydyttävä molemmista osapuolista kuin se parhaimmillaan voisi olla.

Tutkimukseni tuloksista käy ilmi myös se, että pelaamiseen liittyvät seikat ovat *erilaisia vertailtaessa esiopetusta ja lasten kotia*. Kotona pelaaminen koettiin yhteisenä ja viihteellisenä, kun taas esiopetuksessa lapset pelasivat usein yksin ja pelaamisella oli jokin pedagoginen tarkoitus. Myös aikuisen rooli oli erilainen. Esiopetuksessa aikuinen toimi portinvartijana määritellen rajat ja säännöt pelaamiselle. Kotona aikuinen oli myös portinvartija, mutta sen lisäksi aikuinen saattoi olla haluttua ja odotettua peliseuraa. Kuitenkin sekä esiopetuksessa että kotona pelaamiselle ja peleille oli sovitut säännöt sille, mitä lapset saavat pelata ja milloin (ks. Suoninen 2011, 35–36). Suonisen (2011, 35–36) mukaan pelisäännöt koskevat kotona useimmiten poikien pelaamista, sillä tyttöjen pelaamisen rajaamista ei koeta tarpeellisenä. Tässä tutkimuksessa kotona vallitsevat pelisäännöt tulivat

niin ikään ilmi ainoastaan poikien puheissa, mutta esiopetuksessa säännöt koskivat yhtä lailla sekä tyttöjä että poikia. Käsitys siitä, että kotona tyttöjen pelaamista ei ole tarpeellista rajoittaa, on pohdinnan arvoinen. Ottaen huomioon sen, että tämänkin tutkimuksen tytöt pelasivat lähes yhtä paljon ja usein pelejä kuin pojat, tulisi myös tyttöjen pelaamiseen kiinnittää jatkossa entistä enemmän huomiota.

Pelien ja pelaamisen *sukupuolittuneisuus* on vallinnut jo pitkään, mutta erot tyttöjen ja poikien välillä ovat viime vuosina kaventuneet. Lapset pelaavat yhä enemmän, mutta pojat pelaavat edelleen useammin, monipuolisemmin sekä kokevat pelaamisen tärkeämmäksi kuin tytöt (Mäyrä ym. 2016, 53; Noppari 2014, 59; Suoninen 2011, 32). Myös tässä tutkimuksessa digitaalisten pelien pelaaminen oli enemmän esillä poikien puheissa, teoissa sekä leikeissä. Kuitenkin myös tytöt pelasivat paljon ja pitivät pelaamisesta, mikä on yhteneväistä Zhuxuanin ja Linazan (2015) tutkimuksen kanssa. Tyttöillä pelaaminen ei kuitenkaan näyttäytynyt pelitilanteiden ulkopuolella yhtä vahvasti kuin pojilla. Tytöt eivät siis leikkineet, puhuneet tai esimerkiksi piirrelleet peleistä ja peleihin liittyviä asioita läheskään yhtä paljon kuin pojat. Syy siihen, miksi tyttöjen peliharrastus rajoittuu vain pelaamiseen, jäi edelleen selvittämättä.

Tutkimusten mukaan lasten pelaaminen tapahtuu nykyisin yhä useammin *tabletilla tai mobiililaitteella* (Korkeamäki ym. 2015, 31; Mäyrä ym. 2016, 39–40; Noppari 2014, 58), mikä näkyi tämänkin tutkimuksen tuloksista. Esiopetuksessa ahkerasti käytetyt tabletit ovat siirrettävyytensä ja helppoutensa ansiosta hyviä lasten kanssa käytettäväksi. Kun tabletti oli käytössä, se kokosi nopeasti yhteen lapsia ja kokonaisia lapsiryhmiä (ks. Matikkala & Lahikainen 2005, 92), jolloin pelaaminen oli nopeasti sosiaalista toimintaa, vaikka itse pelaaminen tapahtuikin yksin. Tämän tutkimuksen lapsilla oli siis taipumusta muodostaa ryhmiä pelatessaan, kuten Inalin ja Cagiltaynkin (2007) tutkimuksessa. Lisäksi yhteneväistä Inalin ja Cagiltayn (2007) tutkimuksen kanssa oli se, että lapset pelasivat yhtä peliä pitkäjänteisemmin ryhmässä kuin yksin pelatessaan.

Tutkimukseni vahvistaa Ylösen (2012) väitettä siitä, että lapset käyttävät mediaa niin sanotusti *sosiaalisena polttoaineena* ja hyödyntävät sitä monipuolisesti

vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa. Mediat ja siinä samassa myös digitaaliset pelit leviävät nopeasti vertaisryhmässä (ks. Uusitalo ym. 2011, 64), sillä tässäkin lapsiryhmässä lähes kaikki lapset tiesivät esimerkiksi Pokémon-ilmion, vaikka eivät sitä itse olleet välttämättä edes pelanneet. Lapset pelasivat Pokémon GO:ta tableteilla sekä älypuhelimilla yksin tai jonkun muun kanssa. Pokémon GO oli yksi niistä peleistä, joihin lapset kokivat tarvitsevansa muiden apua siinä pärjätäkseen. Tulosta voikin verrata Karin ym. (2017) tutkimustuloksiin, jonka mukaan Pokémon GO teki pelaajistaan sosiaalisempia. Tavallaan Pokémon GO ohjaa pelaajansa sosiaaliseen pelaamiseen, eikä sillä ole väliä, onko peliseurana joku läheinen vai vain kadulla vastaan tuleva samaa peliä pelaava henkilö.

Pokémon GO:n lisäksi muita suosittuja pelejä tähän tutkimukseen osallistuvien lasten keskuudessa olivat Lego-pelit. Legot ovat olleet lasten suosikkileluja jo vuosikymmeniä, mutta digitalisoitumisen myötä nekin ovat löytäneet tiensä ruudulle ja sitä kautta digitaalisiin peleihin. Lego onkin brändätty nerokkaasti: tutut hahmot ja pelien perheystävällisyys tavoittavat laajan yleisön (ks. Mäyrä 2008, 86), ja Lego-pelien tapahtumia on helppo jatkaa varsinaisissa leikeissä. Kuten Uusitalo ym. (2011, 71) uskovat, leluvalmistajat todennäköisesti hyödyntävätkin tätä leikkimisen ja pelaamisen rajamaastoa tuotteita suunnitellessaan.

Brändileluihin ja esineleikkiin liittyy kuitenkin myös *eriarvoistumisen* riski. Mularin (2016, 14) mukaan peliharrastuksen yksi haittapuolista onkin niiden alttius eriarvoistaa lapsia, joka saattaa johtaa esimerkiksi niin sanottuun kilpavarusteluun erilaisten pelien, pelilaitteiden ja -tuotteiden muodossa. Nopparinkin (2014, 31) mukaan vanhemmat saattavat hankkia tiettyjä pelejä ja niiden oheistuotteita varmistaakseen, ettei lapsi joudu kaveripiirinsä ulkopuolelle. Tämä ilmiö oli havaittavissa myös tämän tutkimuksen lasten puheissa. Osa pelaavista lapsista kertoi pitävänsä tietyistä lapsista enemmän heidän pelien tai peliharrastusten perusteella. Yksi lapsista jopa vaati, että kaverilla tulee olla samoja pelejä ja tuotteita kuin itsellä. Kaveripiiri voikin muodostua tiettyjen pelien ja peliharrastuksen ympärille (ks. Nevala 2017, 11), kuten tässäkin tutkimuksessa oli havaittavissa.

Peliharrastukseen liittyy usein myös *immersio*, eli pelin imu, joka näkyi tutkimukseni tuloksista lasten haluna pelata paljon, usein ja pitkään. Pelaamista odotettiin, siitä kyseltiin ja kun sille vihdoinkin tuli tilaisuus, se myös hyödynnettiin. Pelaamista saatettiin myös jatkaa pidempään kuin oli lupa, mikä voisi olla verrattavissa flow-tilaan (ks. Kangas 2002, 131). Toisaalta lapset myös kyllästyivät esiopetuksessa pelattaviin peleihin nopeasti, sillä he vaihtelivat pelejä paljon ja saattoivat myös lopettaa pelaamisen omasta tahdostaan aiemmin. Herääkin kysymys: voiko opetuspelejä täyttää immersioivien pelien kriteerit? Lasten haastattelussa kävi ilmi, että esiopetuksessa pelattavat pelit olivat joko liian helppoja tai pelissä ei päästy etenemään. Erminkin ym. (2005) tutkimuksen mukaan peli menettää viehätöksensä sen ollessa liian helppo tai vaikea. Lisäksi erityisesti alle kouluikäiset lapset eivät jaksakaan keskittyä peliin kovin pitkään, jos pelissä ei tapahdu edistymistä (Noppiari 2014, 64). Flow-tilan muodostumiseen vaaditaan pelin sopiva haastavuus ja toiminta, sekä onnistunut audiovisuaalinen toteutus ja kiehtova pelimaailma (Ermi ym. 2005, 123–124). Opetuspeleissä nämä kriteerit harvoin täyttyvät, mikä näkyi tässä tutkimuksessa lasten keskittymisen herpaantumisenä sekä turhautumisena. Halu pelata oli kova, mutta pelattavat pelit eivät aina vastanneet lasten odotuksia tai vaatimuksia.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus, arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen luotettavuudesta kertoo koko tutkimuksen prosessi, rakenne ja raportointi (Eskola & Suoranta 2008, 210). Tämän tutkimuksen vaiheita ja valintoja on pyritty kuvaamaan yksityiskohtaisesti ja perusteellisesti, mikä osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavuuteen liittyy myös tutkimusprosessin julkisuus. Tulokset esitellään julkisesti ja työtä sekä sen prosessia ovat arvioineet tutkijakollegat (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 142), eli tässä tapauksessa seminaariyhtymän muut jäsenet sekä seminaariohjaaja. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistettavuuden näkökulmasta.

Uskottava tutkimus soveltaa tieteellisiä tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmiä, sekä ottaa huomioon aiemmat tutkimukset kunnioittaen ja viittaa niihin oikein. Lisäksi tutkimus on suunniteltu, toteutettu ja raportoitu yksityiskohtaisesti. (Patton 2002, 553; Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.) Tutkimuksen uskottavuutta lisää tutkijan sitoutuminen ja täsmällinen perehtyminen tutkimustyöhön sekä kentällä että tutkimuksen raportointivaiheessa. Myös koko tutkimuksesta ja sen prosessista saatu vertaispalaute sekä mahdollisuus palata alkuperäiseen aineistoon vahvistaa tutkimuksen uskottavuutta. (Lincoln & Guba 1985, 301; Patton 2002, 14.) Tässä tutkimuksessa olen kertonut tutkimuksen vaiheet rehellisesti, sekä pyrkinyt tutustumaan aiempiin tutkimuksiin monipuolisesti. Olen myös noudattanut tutkimuseettisiä seikkoja niin tutkimuksen suunnittelu- kuin toteutusvaiheessa ja saanut niistä säännöllistä palautetta eri tahoilta.

Uskottavuuteen liittyy myös aineiston käsittely, sillä sen pohjalta analyysi toteutettiin. Tutkimusprosessin ajan olen pyrkinyt palaamaan alkuperäiseen aineistoon varmistaakseni analyysini ja tulosteni paikkansapitävyyden. Analyysiprosessiin ei tosin ole osallistunut kukaan muu kuin minä, mutta alkuperäisten aineistositaattien esittelyllä ja avoimella analyysiprosessin kuvaamisella olen pyrkinyt tuomaan ilmi prosessin eri vaiheet ja tulokset, jolloin myös lukija voi arvioida sen onnistumista ja paikkansapitävyyttä.

Analyysin luotettavuutta ja samalla koko tutkimuksen uskottavuutta lisää myös triangulaatio. Triangulaation voi toteuttaa monella eri tavalla, mutta tässä tutkimuksessa se näkyi aineistonkeruumenetelmien monipuolisuutena. (ks. Lincoln & Guba 1985, 305; Patton 2002, 556.) Menetelmät, joita yhdistelemällä tämän tutkimuksen uskottavuutta vahvistettiin, olivat havainnointi, haastattelu sekä kenttämuistiinpanot. Uskottavuutta lisää myös se, että tutkijana perehdyin riittävästi tutkittavien elämään eli siihen kontekstiin, jossa tutkittavat ilmiöt saavat merkityksensä. Tällä tavalla varmistetaan, että tutkijan muodostama käsitys ilmiöstä ei ole ristiriidassa tutkittavien käsitysten kanssa ja tieto on siten yhdenmukaista. (Tauriainen 2000, 114.) Koen, että lastentarhanopettajana ja digitaalisten pelien harrastajana minulla oli riittävästi tietoa kontekstista, johon tutkimukseni aihe liittyy. Tulosten ja koko tutkimuksen uskottavuutta olisi voinut lisätä

varmistamalla saadut tulokset tutkittavilta itseltään, mutta tässä tutkimuksessa se ei ollut mahdollista.

Uskottavuuden lisäksi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta mitataan siirrettävyydellä. Laadullisen tutkimuksen siirrettävyys vastaa samaa, mitä määrällisessä tutkimuksessa tarkoitetaan yleistettävyydellä. Siirrettävyys on siis sitä, kuinka paljon tutkimuksen löydöksiä voidaan soveltaa muihin tutkimuskohteisiin. (Eskola & Suoranta 2008, 211–212.) Aito ja täydellinen yleistäminen ei ole mahdollista, sillä sosiaalinen todellisuus on aina sidottu johonkin tiettyyn kontekstiin. Tiedon siirtäminen ja soveltaminen on kuitenkin mahdollista, jos tutkimuksessa tarjotun informaation määrä ja laatu on riittävä. (Lincoln & Guba 1985, 316; Tauriainen 2000, 115.)

Tutkijan tehtävänä on siis tarjota mahdollisimman paljon tietoa tutkimuksen toteutuksesta, jolloin vastuu tietojen siirrettävyydestä ja vertailemisesta on tulosten käyttäjällä. Paras tapa tähän on kuvailla tutkittavat, toimintaympäristö, aineistonkeruumenetelmät sekä aineistoesimerkit riittävän tarkasti (Lincoln & Guba 1985, 298; Tauriainen 2000, 115), johon olen jatkuvasti pyrkinyt tutkimusraportissani. Siirrettävyyden kannalta tämän tutkimuksen tiedot palvelevat ja koskevat ensisijaisesti vain tarkastelua esiopetusryhmää (ks. Tauriainen 2000, 115). Tutkimuskohteen pienimuotoisuudesta huolimatta tutkimuksen löydökset voivat olla siirrettävissä esimerkiksi muihin päiväkoteihin, kouluihin tai lasten vapaa-aikaan. Etenkin digitaalisten pelien näkyvyys lasten sosiaalisissa suhteissa on sovellettavissa muihinkin konteksteihin. Tutkimukseni siirrettävyyttä lisää myös tulosten yhteneväisyys aikaisempaan tutkimustietoon (ks. Tauriainen 2000, 115).

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös varmuuden ja vahvistuvuuden käsitteillä. Varmuutta on tyypillisesti havainnollistettu uusimisen kautta: jos kaksi tai useampi samankaltainen tutkimusprosessi samanlaisissa olosuhteissa tarjoaa verrattain samoja tuloksia, on tutkimuksen varmuus perusteltua (Lincoln & Guba 1985, 298–299). Tutkimuksen varmuutta lisää myös ottamalla huomioon tutkijan omat ennako-oletukset (Eskola & Suoranta 2008, 212; Patton 2002, 566). Vahvistuvuutta lisää taas se, että tutkimustieto on autenttista

sekä aitoa ja tutkimuksessa ja sen raportoinnissa on noudatettu rehellisyyttä sekä oikeudenmukaisuutta (Lincoln & Guba 1985, 323–324). Tärkeää on myös tuoda esille tutkijan omat lähtökohdat ja tausta, sekä analyysin periaatteet ja menettelyt (Tauriainen 2000, 117). Olen arvioinut omaa tutkijuuttani kriittisesti läpi tutkimusprosessin, ja pyrkinyt huomioimaan omat ennakko-oletukseni tulosten tulkinnassa sekä analyysissa. Täydellinen objektiivisuus on kuitenkin käytännössä mahdotonta (Patton 2002, 574), mutta sen tiedostaminen ja ymmärtäminen lisäävät osaltaan tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimukseni tavoitteet täyttyivät mielestäni monin osin hyvin. Tärkeimpinä tavoitteinani oli tuottaa uutta tietoa lasten sosiaalisista suhteista digitaalisten pelien näkökulmasta, ja pyrkiä tuomaan lasten omaa ääntä kuuluviin. Tutkimus vahvisti monin osin aiempia tutkimustuloksia aiheen saralta, mutta tuotti myös eroavaisuuksia jo olemassa olevaan tutkimustietoon. Aikaisemmissa tutkimuksissa ja barometreissä informantteina on käytetty usein aikuisia, joten tämän tutkimuksen vahvuus on etenkin aineistossa, jossa lasten näkökanta ja ajatukset pääsivät kuuluviin. Tutkimuksen toteutusta rajoitti kuitenkin aika ja resurssit, jotka vaikuttivat etenkin aineistonkeruuvaiheeseen. Myös noviisiuteni ja subjektiivisuuteni tutkijana vaikutti tutkimusprosessiin, jossa eniten luultavasti haastatteluiden toteutukseen. Kokemattomuuteni haastattelijana näkyi lähinnä siten, etten aina malttanut odottaa vastausta haastattelukysymykseen riittävän kauaa tai osannut tarttua lasten aloitteisiin riittävän huolellisesti.

Jatkossa kiinnittäisinkin parempaa huomiota aineistonkeruuvaiheeseen, ja siinä erityisesti haastatteluiden toteutukseen. Pyrkisin tutustumaan lapsiin paremmin ennen haastatteluiden toteutusta, jotta saisin haastattelutilanteesta mahdollisimman miellyttävän ja onnistuneen tunteen sekä minulle että lapsille. Kiinnittäisin enemmän huomiota kysymysten asetteluun ja siihen, että kysymykseen ei voisi vastata vain ”kyllä” tai ”ei”. Siten lapsen ääni ja oma vapaa kerronta saisi enemmän tilaa ja mahdollisuuksia.

Tutkimuksen aihetta voisi jatkossa laajentaa lasten sosiaalisista suhteista koskemaan lasten arkea ja elämää, sillä digitaaliset pelit kuitenkin näyttäytyvät laajalti myös muissa lapsen elämän osa-alueissa. Aineistostani sai myös vihjeitä

siitä, minkälaisista peleistä lapset pitävät, mitä he pelaavat eniten ja pisimpään sekä mistä peleistä lapset oppivat parhaiten. Tällaisia tutkimuksia ja barometreja on toteutettu jo monia (ks. Kotilainen 2011; Noppari 2014; Pääjärvi ym. 2013), mutta kuulisin näihin mielelläni nimenomaan lasten oman näkemyksen ja mielihyvän. Erityisesti minua kiinnostaisi se, että mikä tekee hyvän opetuspelin. Onko sellaista ja minkälainen se olisi? Entä voiko viihteelliseen tarkoitukseen tehdystä digitaalisesta pelistä lasten mukaan oppia jotain? Kaiken kaikkiaan digitaalisten pelien ja lapsuuden maailmassa on vielä monta tutkimatonta aihetta, joihin toivottavasti pystytään tarttumaan mahdollisimman pian. Mitä enemmän tiedämme digitaalisista peleistä ja niiden vaikutuksista lapsiin ja lapsuuteen, sitä paremmin pystymme hyödyntämään niitä myös pedagogisesti ja lapsen edun mukaisesti lapsen elämän eri osa-alueissa.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2015. Kouluun lapsi tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 164–179.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Antin, N. 2015. Perheen käyttäjätilit haltuun: näin tiedät mitä sovelluksia lapsesi lataa. Yle. 8.12.2015. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2015/09/15/perheen-kayttajatilit-haltuun-nain-tiedat-mita-sovelluksia-lapsesi-lataa>. Viitattu 1.2.2018.
- Arnott, L. 2013. Are we allowed to blink? Young children's leadership and ownership while mediating interactions around technologies. *International Journal of Early Years Education*, 21(1), 97–115.
- Arnott, L. 2016. An ecological exploration of young children's digital play. Framing children's social experiences with technologies in early childhood *Early Years*, 36(3), 1–18.
- Aura, I. 2016. "Tiiättekö sen Toy Story -pelin meillä on sellanen, leikitäänkö sitä?": tapaustutkimus pelillisestä leikistä 5–6-vuotiaiden päiväkotiryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kandidaatin tutkielma.
- Carvalho, M. M., Padez, M. C., Moreira, P. A. & Rosado, V. M. 2007. Overweight and obesity related to activities in Portuguese children, 7–9 years. *European Journal of Public Health*, 17(1), 42–46.
- Cassell, J. & Jenkins, H. 1999. From Barbie to Mortal Kombat: Gender and computer games. Cambridge: MIT Press.
- Chaudron, S. 2015. Young children (0–8) and digital technology. A qualitative exploratory study across seven countries. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cole, H. & Griffiths, M. D. 2007. Social interactions in massively multiplayer online role-playing gamers. *Cyberpsychology & Behavior*, 10(4), 575–583.
- Daley, A. J. 2009. Can exergaming contribute to improving physical activity levels and health outcomes in children? *Pediatrics*, 124(2), 763–771.

- Dredge, S. 2013. How to stop your child spending £980 on in-app purchases in an iPad game. The Guardian. 13.3.2013. <https://www.theguardian.com/technology/appsblog/2013/mar/13/stop-children-spending-money-in-ipad-games>. Viitattu 1.2.2018.
- Emond, R. 2006. Ethnographic research methods with children and young people. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (toim.) Researching children's experience. Methods and Approaches. Thousand Oaks: Sage, 123–139.
- Ermi, L., Heliö, S. & Mäyrä, F. 2004. Pelien voima ja pelaamisen hallinta – Lapset ja nuoret pelikulttuurin toimijoina. Tampereen yliopiston hypermedia-laboratorion verkkojulkaisuja 6. <http://www.kirjastot.fi/sites/default/files/content/951-44-5939-3.pdf>. Viitattu 16.1.2018.
- Ermi, L., Mäyrä, F. & Heliö, S. 2005. Digitaaliset lelut ja maailmat: pelaamisen vetovoima. Teoksessa A. R. Lahikainen, P. Hietala, T. Inkinen, M. Kangasalo, R. Kivimäki & F. Mäyrä (toim.) Lapsuus mediamaailmassa: Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus, 110–128.
- Ermi, L. & Mäyrä, F. 2005. Fundamental components of the gameplay experience: Analysing immersion. Proceedings of DiGRA 2005. <http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/06276.41516.pdf>. Viitattu 16.1.2018.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:94. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- 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.
- Friman, U. 2015. Sukupuolittuneen pelikulttuurin tutkimuksen lähtökohdat. *Pelitutkimuksen vuosikirja 2015*, 23–38.
- Gentile, D. A., Swing, E. L., Anderson, C. A., Rinker, D. & Thomas, K. M. 2016. Differential neural recruitment during violent video game play in violent- and nonviolent-game players. *Psychology of Popular Media Culture*, 5(1), 39–51.
- Greitemeyer, T. & Mügge, D. O. 2014. Video games do affect social outcomes: A meta-analytic review of the effects of violent and prosocial video game play. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(5), 578–589.

- Griffiths, M. D., Kuss, D. J. & Ortiz de Gortari, A. B. 2012. Videogames as therapy: A review of the medical and psychological literature. Teoksessa M. M. Cruz-Cunha, I. M. Miranda & P. Gonçalves (toim.) Handbook of research on ICTs for healthcare and social services: Developments and applications. USA: Medical Information Science Reference, 43–68.
- Grönfors, M. 2015. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 146–165.
- Haddon, L. 2002. Elektronisten pelien oppivuodet. Teoksessa E. Huhtamo & S. Kangas (toim.) Mariosofia – elektronisten pelien kulttuuri. Helsinki: Gaudeamus, 47–69.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007. Ethnography: principles in practice. London and New York: Routledge.
- Harviainen, T., Meriläinen, M. & Tossavainen, T. (toim.) 2013. Pelikasvattajan käsikirja. Tampere: Tammerprint. <http://www.pelikasvatus.fi/pelikasvattajankasikirja.pdf>. Viitattu 16.1.2018.
- Heljakka, K. 2015. Leikkitiето 2015: Pelillistyvä nukkeleikki leikillisen käänteen aikakaudella. Pelitutkimuksen vuosikirja 2015, 99–119.
- Hiltunen, K. Latva, S. & Kaleva, J.-P. 2016. The Game industry of Finland. Report 2016. Neogames. http://www.neogames.fi/wp-content/uploads/2017/04/Finnish-Game-Industry-Report-2016_web_070529.pdf. Viitattu 8.2.2018.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. Qualitative Health Research, 15(9), 1277–1288.
- Huh, Y. J. 2015. Young children’s digital game culture in everyday life: An Ethnographic case study. Väitöskirja. Arizona: Arizona State University.
- Huhtamo, E. 2002. Vastakoneen vaiheet – elektronisen pelikulttuurin arkeologiaa. Teoksessa E. Huhtamo & S. Kangas (toim.) Mariosofia – elektronisten pelien kulttuuri. Helsinki: Gaudeamus, 21–46.
- Huhtamo, E. & Kangas, S. (toim.) 2002a. Mariosofia – elektronisten pelien kulttuuri. Helsinki: Gaudeamus.
- Huhtamo, E. & Kangas, S. 2002b. Vaarallisia leluja? Teoksessa E. Huhtamo & S. Kangas (toim.) Mariosofia – elektronisten pelien kulttuuri. Helsinki: Gaudeamus, 9–17.

- Huizinga, J. 1967. Leikkivä ihminen: yritys kulttuurin leikkiaineeksi määrittämiseksi. Helsinki: WSOY.
- Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi: Haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 39–63.
- Huttunen, L. & Homanen, R. 2017. Etnografinen haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 106–125.
- Inal, Y. & Cagiltay, K. 2007. Flow experiences of children in an interactive social game environment. Oxford: Blackwell.
- Jilani, Z. 2017. Video game "loot boxes" are like gambling for kids - and lawmakers are circling. The Intercept. 8.12.2017. <https://theintercept.com/2017/12/08/video-games-loot-boxes-gambling-gaming-stars-wars-battlefront-2/>. Viitattu 1.2.2018.
- Karakainen, M.-T., Kivinen, O. & Hutri, H. 2015. Pelit ja pelaaminen sosiaalisena oppimisympäristönä. Pelitutkimuksen vuosikirja 2015, 4–22.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä - Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kangas, S. 2002. "Mitä sinunlaisesi tyttö tekee tällaisessa paikassa?" Tytöt ja elektroniset pelit. Teoksessa E. Huhtamo & S. Kangas (toim.) Mariosofia - elektronisten pelien kulttuuri. Helsinki: Gaudeamus, 131–152.
- Kari, T., Arjoranta, J. & Salo, M. 2017. Pokémon GO -pelaajien käyttäytymismuutokset. Pelitutkimuksen vuosikirja 2017, 79–81.
- Kent, S. L. 2001. The ultimate history of video games. New York: Three Rivers Press.
- Koivula, M. & Mustola, M. 2015. Leikisti pelissä - pohdintaa lasten digitaalisesta leikistä. Pelitutkimuksen vuosikirja 2015, 39–53.
- Koivula, M. & Mustola, M. 2017. Varhaiskasvatuksen digiloikka ja muuttuva sukupolvijärjestys? Jännitteitä lastentarhanopettajien ja lasten kohtaamisissa digitaalisen teknologian äärellä. Kasvatus & Aika, 11(3), 37–50.
- Korkeamäki, R-L., Myllylä-Nygård, T., Niska, M. & Heikkilä, A-S. 2015. Young children (0-8) and digital technology. A qualitative exploratory study - National report - Finland. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Koskimaa, R., Arjoranta, J., Friman, U., Mäyrä, F., Sotamaa, O. & Suominen, J. 2017. Johdanto. Pelitutkimuksen vuosikirja 2017, 1–3.

- Kotilainen, S. (toim.) 2011. Lasten mediabarometri 2010: 0–8-vuotiaiden lasten mediankäyttö Suomessa. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2011. Helsinki: Mediakasvatusseura.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka – aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lappalainen, S. 2007. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lieberman, D., Chesley Fisk, M. & Biely, E. 2009. Digital games for young children ages three to six. From research to design: Computers in the Schools. *Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research*, 26(4), 299–313.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks: Sage.
- Lobel, A., Engels, R. C. M. E., Stone, L. L., Burk, W. J. & Granic, I. 2017. Video gaming and children's psychosocial wellbeing: A Longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(4), 884–897.
- Marsh, J. 2010. Young children's play in online virtual worlds. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 23–39.
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop J. & Scott, F. 2016. Digital play. A new classification. *Early Years*, 36(3), 242–253.
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J.C., Lahmar, J., Scott, F., Davenport, A., Davis, S., French, K., Piras, M., Thornhill, S., Robinson, P. & Winter, P. 2015. Exploring play and creativity in pre-schoolers' use of apps: Final project report. http://www.techandplay.org/reports/TAP_Final_Report.pdf. Viitattu 8.5.2018.
- Matikkala, U. & Lahikainen, A. R. 2005. Pelit, tietokone ja kännykkä lasten sosiaalisissa suhteissa. Teoksessa A. R. Lahikainen, P. Hietala, T. Inkinen, M. Kangassalo, R. Kivimäki & F. Mäyrä (toim.) *Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan*. Helsinki: Gaudeamus, 92–109.
- Meriläinen, M. 2013. Mitä on pelikasvatus ja miksi sitä tarvitaan? Teoksessa T. Harviainen, M. Meriläinen & T. Tossavainen (toim.) *Pelikasvattajan käsikirja*, 10–13. www.pelipaiva.fi/pelikasvattajankasikirja.pdf. Viitattu 6.2.2018.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. E-kirja opiskelijalaitos. International Methelp Oy.

- Miles, M. B. & Huberman A. M. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Miller, R. W. 2016. The bad and the ugly of Pokémon Go. USA Today. 21.7.2016. <https://www.usatoday.com/story/tech/gaming/2016/07/21/bad-and-ugly-pokmon-go/87378730/>. Viitattu 6.2.2018.
- del Moral-Pérez, M. E., Fernández-García, L. C. & Guzmán-Duque, A. P. 2015. Videogames: Multisensory incentives boosting multiple intelligences in primary education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 243–270.
- Mulari, H. 2016. Solmukohtia – Näkökulmia lasten mediakulttuurien tutkimusmenetelmiin ja mediakasvatukseen. *Verkojulkaisuja* 103. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Mustola, M., Koivula, M., Turja, L., & Laakso, M.-L. 2018. Reconsidering passivity and activity in children's digital play. *New Media and Society*, 20(1), 237–254.
- Mäyrä, F. 2008. *An Introduction to game studies – Games in culture*. Thousand Oaks: Sage.
- Mäyrä, F. & Ermi, L. 2014. *Pelaajabarometri 2013: Mobiilipelaamisen nousu*. Tampere: Tampereen yliopisto, Informaatiotieteiden yksikkö.
- Mäyrä, F., Karvinen, J. & Ermi, L. 2016. *Pelaajabarometri 2015: Lajityyppien suosio*. Tampere: Tampereen yliopisto, Informaatiotieteiden yksikkö.
- Nalbantoglu, M. 2017. Ruutuaika on vanhentunut käsite, sanovat asiantuntijat – toimittaja antoi lastensa pelata viikon vapaasti, tässä tulokset. *Helsingin Sanomat*. 22.11.2017. <https://www.hs.fi/teknologia/art-2000005459418.html>. Viitattu 1.2.2018.
- Nevala, T. 2017. Pelaamisen elinkaari – pelien merkitykset elämän eri vaiheissa. *Pelitutkimuksen vuosikirja 2017*, 4–17.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 432–445.
- Noppari, E. 2014. *Mobiilimuksut – Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 3*. Journalismin, viestinnän ja median tutkimuskeskus COMET. Tampere: PK-Paino.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage.

- Pennanen, S. 2009. Lasten medialeikit päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 182–206.
- Piaget, J. 1999. *Play, dreams and imitation in childhood*. Lontoo: Routledge.
- Pääjärvi, S., Happo, H. & Pekkala, L. 2013. *Lapsiperheiden mediakysely 2012. 0–12-vuotiaiden lasten mediankäyttö ja kotien mediakasvatus huoltajien kuvaamina*. Helsinki: Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus & Kulttuuri-poliittisen tutkimuksen edistämässätiö.
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. 2017. Lasten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 268–289.
- Reinhardt, J. & Sykes, J.M. 2014. Special issue commentary: Digital game and play activity in L2 teaching and learning. *Language Learning & Technology*, 18(2), 2–8.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, Niiranen, P & Ojala, M (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena kustannus, 26–51.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2015. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 180–190.
- Salonius-Pasternak, D. E. & Gelfond, H. S. 2005. The next level of research on electronic play: potential benefits and contextual influences for children and adolescents. *An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments*, 1(1), 5–22.
- Silvennoinen, I. & Meriläinen, M. 2016. Nuoret pelissä – Tietoa kasvattajille nuorten digitaalisesta pelaamisesta ja rahapelaamisesta. Helsinki: THL. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131837/URN_ISBN_978-952-302-759-6.pdf?sequence=1. Viitattu 8.2.2016.

- Slater, S. G. 2005. New technology device: Glucoboy®, for disease management of diabetic children and adolescents. *Home Health Care Management & Practice*, 17(3), 246-247.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikkaa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, 92-112.
- Sundqvist, P. & Sylvén, L. K. 2014. Language-related computer use: Focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL*, 26(1), 3-20.
- Suominen, J. 1999. Elektronisen pelaamisen historiaa lajityyppien kautta tarkasteltuna. Teoksessa T. Honkela (toim.) *Pelit, tietokone ja ihminen*. Suomen tekoälyseuran julkaisuja. Symposio-sarja nro. 15. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 170-186.
- Suoninen, A. 1999. "Tietokonepelejäkö? Ei kiitos." Miksi pelaaminen ei viehätä tyttöjä? Teoksessa T. Honkela (toim.) *Pelit, tietokone ja ihminen*. Suomen tekoälyseuran julkaisuja. Symposio-sarja nro. 15. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 147-155.
- Suoninen, A. 2002. Lasten pelikulttuuri. Teoksessa E. Huhtamo & S. Kangas (toim.) *Mariosofia - elektronisten pelien kulttuuri*. Helsinki: Gaudeamus, 95-130.
- Suoninen, A. 2011. Lasten mediankäytöt vanhempien kertomina. Teoksessa S. Kotilainen (toim.) *Lasten mediabarometri 2010. 0-8-vuotiaiden lasten mediankäyttö Suomessa*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2011. Helsinki: Mediakasvatusseura, 15-44.
- Suoninen, A. 2014. *Lasten mediabarometri 2013. 0-8-vuotiaiden mediankäyttö ja sen muutokset vuodesta 2010*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Tanaka, S. 2016. The good, the bad, and the really ugly of Pokemon Go. TNW. 20.7.2016. <https://thenextweb.com/insider/2016/07/20/the-good-the-bad-and-the-really-ugly-of-pokemon-go/>. Viitattu 6.2.2018.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 165.
- Tiainen, A. 2017. Antakaa lasten käyttää kännyköitä niin paljon kuin he haluavat ja lopettakaa diginatiiveista puhuminen, sanoo 77-vuotias viestintäteknologian ja tulevaisuuden tutkija. *Helsingin Sanomat*. 28.10.2017. <https://www.hs.fi/teknologia/art-2000005426475.html>. Viitattu 1.2.2018.

- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Viitattu 8.5.2018.
- Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnointi. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, Niiranen. P & Ojala, M (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus, 218–233.
- Uusitalo, N., Vehmas, S. & Kupiainen, R. 2011. Naamatusten verkossa: Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 2. Tampere: Tampereen yliopisto, Viestinnän, median ja teatterin yksikkö.
- Vandewater, E. A., Shim, M. & Caplovitz A. G. 2004. Linking obesity and activity level with children's television and video game use. *Journal of Adolescence*, 27(1), 71–85.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Helsinki: Opetushallitus.
- Välimäki, V. 2016. Pokemonia pelattu jo autoa ajaessa – poliisi muistuttaa pelaajia "oikean maailman" liikennesuoritteista. Yle Uutiset. 20.7.2016. <https://yle.fi/uutiset/3-9036306>. Viitattu 6.2.2018.
- Väliavaara, H., Paakkari, L., Aro, T. & Torppa, M. 2018. Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus* 49 (1), 6–19.
- Warneford, M. 2015. Pricing and Monetization Trends for Kids Games on the App Store. Dubit. 16.1.2015. <http://www.dubitlimited.com/blog/2015/01/16/pricing-and-monetization-trends-for-kids-games-on-the-app-store/>. Viitattu 1.2.2018.
- Ylönen, S. 2012. Sallittua, salaista vai kiellettyä? Lasten medialeikkilasta käydyt neuvottelut päiväkodissa. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.) Lapsuuden muuttuvat tilat. Tampere: Vastapaino, 85–115.
- Zhuxuan, Z. & Linaza, J. L. 2015. Relevance of videogames in the learning and development of young children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 301–318.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukysymykset

- Onko teillä kotona mahdollisuutta pelata? Entä täällä eskarissa? Pelaatko jossain muualla esim. kaverilla?
- Pelaatko usein?
- Minkälaisia pelejä pelaat?
- Mitä pelaat eniten? Mikä on lempipelisi?
- Pelaatko yksin vai jonkun kanssa? Kenen?
- Pelaatko mieluummin yksin vai jonkun kanssa? Miksi?
- Tykkäätkö jutella peleistä ja pelaamisesta muiden kanssa? Kenen kanssa juttelet?
- Entä tykkäätkö leikkiä pelin tapahtumia/hahmoja ym.?
- Minkälaisia pelileikit ovat?
- Kenen kanssa leikit niitä? Miksi?
- Valitsetko leikkikaverit sen mukaan, kuka tietää leikittävän pelin?
- Jos et tiedä leikittävää peliä, harmittaako se sinua? Haluaisitko mukaan muiden pelillisiin leikkeihin?
- Oletko huomannut muiden lasten peliharrastusta? Miten?
- Onko sinulla jotain muuta, mitä haluaisit kertoa?

Liite 2. Tulostaulukko

Kokoavat käsitteet	Yläkategoriat	Alakategoriat
Digitaalisten pelien näyttäytyminen lasten sosiaalisissa suhteissa	Pelitilanteen sisäiset tekijät	Pelaamisen katseleminen
		Pelin kommentoiminen
		Toisen pelaajan neuvominen ja opettaminen
		Pelaamisen häiritseminen
		Pelaamisen vuorottelu
	Pelitilanteen ulkopuoliset tekijät	Peleistä jutteleminen
		Pelien leikkiminen
		Pelien piirtäminen yhdessä ja pelipiirustusten jakaminen muille
	Aikuinen portinvartijana	Peleistä ja pelaamisesta kyseleminen aikuiselta
		Aikuinen pelattavien pelien määrittäjänä
		Aikuinen pelaamisen rajojen ja sääntöjen määrittäjänä

(jatkuu)

Kokoavat käsitteet	Yläkategoriat	Alakategoriat
Lasten kokemuksia digitaalisten pelien vaikutuksesta sosiaalisiin suhteisiin	Pelien tärkeys	Pelaaminen mielekkäämpää yhdessä kuin yksin
		Jotkut pelit vaativat useamman pelaajan
		Harmitus siitä, jos peliä tai pelaamista ei voi jakaa toisen kanssa
	Suhteiden muodostus ja ylläpito	Kaverit saatetaan valita pelien perusteella
		Pelien ympärille muodostuu yhteisiä muistoja
		Peleistä jutellaan mieluiten niiden kanssa, jotka tietävät saman pelin
	Leikki	Pelien leikkiminen yhdessä
		Esineleikit
		Roolileikit
		Itse pelissä leikkiminen
		Leikkikaverin tulee tietää leikkittävä peli
	Esiopetuksen ja kodin erot pelaamisessa	Kotona pelaaminen yhteistä ja viihteellistä
		Esiopetuksessa pelataan yksin ja tarkoituksenmukaisesti
Aikuisen roolin erot kotona ja esiopetuksessa		

Liite 3. Tutkimuslupapyyntö lasten huoltajille

Tervehdys vanhemmat ja huoltajat!

Olen varhaiskasvatuksen maisterivaiheen opiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmaani aiheesta *Digitaaliset pelit lasten vertaissuhteissa*. Ke-rään aineistoani noin viikon ajan havainnoimalla ja haastatteleamalla eskarilai-sia täällä xxx. Havainnoin siis erityisesti niitä hetkiä, kun lapset leikkivät tai puhuvat keskenään esimerkiksi video-, tietokone- tai tablettipeleistä. Haastat-teluissa juttelemme lasten kanssa mm. lempipeleistä sekä niistä kumpuavista leikeistä. Haastatteluparit/ryhmät päättää päiväkodin henkilökunta. Sekä ha-vainnoinnissa että haastatteluissa aineistonkeruun apuvälineinä käytetään muistiinpanoja ja ääninauhuria.

Aineistonkeruusta ei tulisi aiheutua mitään ylimääräistä haittaa tai työtä lap-selle eikä hänen perheelleen. Lapsi päättää itse osallistumisestaan tutkimuk-seen ja hän voi kieltäytyä havainnoimisesta tai haastattelusta missä vaiheessa tahansa. Tutkijana olen salassapitovelvollinen ja lapset säilyvät täysin anonyy-meinä koko tutkimusprosessin ajan. Aineistoa käytetään ainoastaan tämän tut-kimuksen tekemiseen ja gradun valmistuttua kevään 2018 lopussa aineisto hä-vitetään.

Jos mieleenne heräsi jotain kysymyksiä, ota rohkeasti yhteyttä!
Palautathan luvan **xxx mennessä** henkilökunnalle. Kiitos!

Ystävällisin terveisin,

Isabella Aura (xxx, xxx)

- Lapseni **saa** osallistua sekä havainnointiin että haastatteluun
- Lapseni **saa** osallistua **vain** havainnointiin
- Lapseni **saa** osallistua **vain** haastatteluun
- Lapseni **ei saa** osallistu havainnointiin eikä haastatteluun

Lapsen nimi

Huoltajan allekirjoitus