

URVALSPROVETS MATERIAL

URVALSPROV E 2026

Materialet omfattar tre artiklar utan källförteckningar.

Originalartiklarna har förkortats för provmaterialet.

Artiklarna är:

1. Huldén, K., Aerila, J-A., Lähteenmäki, M. & Mikkilä-Erdmann, M. (2024).
Föräldrars beskrivningar av barnens läskulturer i familjerna.
Ainedidaktikka, 8(1), 4–25.
2. Savolainen, K., Mäkelä, E., Udd, S-T., Eklund, K. & Vasalampi, K. (2025).
Självkänslan påverkar sambandet mellan skärmtid och upplevd ensamhet.
Psykologia, 60 (1-2), 3-22.
3. Koikkalainen, J. & Sääntti, J. (2024).
Förbättra kompetensen eller förstärka självbestämmandet? Reflektioner om den
institutionella utbildningens uppgift.
Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2024, 61, 77-107.

Föräldrars beskrivningar av barnens läskulturer i familjerna

KATI HULDÉN, JULI-ANNA AERILA, MARKO LÄHTEENMÄKI, MIRJAMAIJA MIKKILÄ-ERDMANN

Inledning

En miljö som stöder läsning är tillsammans med läsvanor och läskunnighet faktorer som bygger upp en läskultur (Aslam, Qutab & Ali, 2022, s. 9, 12). Undersökningen av läskulturer i denna artikel är inriktad på hemmets läsmiljö som stöd för barnets läsning, barnets läsvanor och läsengagemang på fritiden samt familjens tradition av gemensam läsning. Familjens läshistoria utgörs av föräldrarnas och barnets lässtunder, återgång till gemensamt lästa böcker, diskussioner om och minnen av läsupplevelser, arrangemang kring lässtunder och väntan på lässtunder (Cremin, 2019, s. 6–7). Läskunnighet är en del av läskulturen, men läskunnighet lämnades avsiktligt utanför denna studie eftersom föräldrarna inte särskilt lyfte fram läskunnighet i datamaterialet och den kartlades inte heller separat bland undersökningsdeltagarna.

Barns läskulturer i familjerna har stor betydelse ur ett läskunnighetsperspektiv, eftersom tidigare forskning visar att läskulturen inverkar på barnets tekniska läskunnighet, ordförråd och läsförståelse (se Silinskas, Sénéchal, Torppa & Lerkkanen, 2020; Torppa, Niemi, Vasalampi, Lerkkanen, Tolvanen & Poikkeus, 2020; Torppa Vasalampi, Eklund & Niemi, 2022) samt på barnets läsbeteende, emotionella tänkande och uttrycksförmåga (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 24; Aerila & Kauppinen, 2021, s. 113–116; Boerma, Molc & Jolles, 2017, s. 189; Jensen, Christy, Krakow, John & Martins, 2016, s. 672). Därtill predicerar läsning på fritiden allmän akademisk framgång (Jensen m.fl., 2016, s. 673; Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro, 2017, s. 27; Leino, 2019, s. 26–27) och när det gäller helhetskunnande ligger barn som dagligen läser i bästa fall över ett år före jämnåriga som läser mer sällan (Ukkola & Metsämuuronen, 2023, s. 4, 134).

I samband med forskning om barns läsning är det viktigt att undersöka läskulturer, eftersom läsning är ett mångsidigt fenomen som alltid också gemenskapsbaserade egenskaper (Birke, 2021, s. 170). Barns läskulturer omfattar till exempel vid sidan av föräldrarnas medvetna aktiviteter mer dolda faktorer, som är viktiga att synliggöra genom forskning (Johnson, 2010, s. 41). Det finns många orsaker till en bristfällig läskultur, som kan ha att göra med till exempel läs- och skrivsvårigheter hos föräldrarna, negativa läsupplevelser i föräldrarnas barndom eller brist på material att läsa (se Duursma, Augustyn & Zuckerman, 2008; Khanolainen m.fl., 2020; Merga & Ledger, 2018). De ovannämnda aspekterna är viktiga för skolans och lärarens arbete med läskunnighet, eftersom skolan utöver familjen har möjlighet att på ett avgörande sätt inverka på barnets eller den ungas läsvanor (Hiidenmaa, Lindth, Sintonen & Suomalainen, 2023, s. 12) och vid behov stöda utformningen av en läskultur i barnens familjer (Aerila, Kauppinen & Siipola, 2023).

Faktorer som definierar en läskultur

Barns läsning på fritiden är en del av en läskultur. Läskulturen (Reading Culture) består allmänt sett av läskunnighet, läsvanor, läsbeteende och andra faktorer som inverkar på läsningen, såsom läsarens motivation, tidsanvändning och föräldrarnas delaktighet (Aslam m.fl., 2022, s. 9, 12).

Modellen för läskunnighet i hemmen, Home Literacy Model (HLM), beskriver sambanden mellan läsmiljön i hemmet och barnets läskunnighet. I HLM-modellen deltar föräldern i sitt barns läsning på formella och

informella sätt. I den formella läsningen lär föräldern sitt barn att läsa och skriva. I den informella läsningen, som denna undersökning fokuserar på, ligger tyngdpunkten på interaktionen mellan föräldern och barnet och deras gemensamma läsning samt antalet böcker som finns i hemmet. (Sénéchal & LeFevre 2002, s. 456–457; Sénéchal & LeFevre 2014, s. 1552, 1563.)

Föräldrarna är sina barns första läsande förebilder och barnens inställning till läsning formas redan innan de börjar skolan och lär sig att läsa (Aslam m.fl., 2022, s. 2; Laukkanen & Holopainen, 2017, s. 23). Enligt Huang m.fl. (2019, s. 14) är föräldrarnas roll i att främja läsvanor betydande och föräldrarnas agerande bestämmer ofta hurdan förhållande barnet senare kommer att ha till läsning (Laukkanen & Holopainen, 2017, s. 31; Leino, 2019, s. 29). Nya rön tyder på att familjers läskulturer genomgår en omvälvning, eftersom tiden som ägnas åt läsning i Finland har minskat under åren 1987–2021, och särskilt bland barn, unga och arbetande vuxna har tiden som ägnas åt läsning förändrats betydligt (Statistikcentralen, 2022).

När det gäller barn och unga syns den minskade läsningen i synnerhet i läsgruppen med de mest ivriga läsarna: 10–14-åringarna. År 1981 var 61 procent av den här åldersgruppen aktiva läsare, medan deras andel år 2017 bara var 23 procent (Hanifi, 2021, s. 142–143). Motsvarande minskning av tiden som ägnas åt läsning och den förändrade läskulturen observerades även i läskunnighetsundersökningen *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) år 2021, eftersom andelen fjärdeklassare som mycket sällan läser på fritiden för nöjes skull har ökat (Leino m.fl. 2023, s. 40). Det finns många orsaker till att läskulturerna har förändrats. Förändringen av tiden som ägnas åt läsning verkar ha ett samband med till exempel minskat socialt umgänge, såsom umgänge med familjemedlemmar (Statistikcentralen, 2022), och ett ökat antal föräldrar med en negativ inställning till läsning. Detta betyder att det i familjerna finns allt färre förebilder som uppmuntrar till läsning (Kajander, 2018, s. 43, 47; Leino m.fl., 2017, s. 37; Leino, 2019, s. 29) och färre miljöer som stöder läsning (Aslam m.fl. 2022, s. 1).

Utöver föräldrarnas inställning till läsning och deras läsbeteende inverkar även informell läsning, som att läsa tillsammans, på utformningen av barnens läskulturer (Aslam m.fl., 2022, s. 9; Boerma m.fl., 2017, s. 179). Tidigare forskning tyder på att föräldrar som själva läser böcker och uppskattar att läsa, även uppmuntrar sina barn att läsa genom att fungera som exempel (Clark & Hawkins, 2010, s. 6; Laukkanen & Holopainen, 2017, s. 23; Leino m.fl., 2017, s. 36; Leino, Sirén, Nissinen, & Puhakka, 2023, s. 58; Vuong, Nguyen & Le, 2021, s. 480). Dessutom är antalet böcker och tidningar som finns att tillgå i hemmet och uppmuntran att läsa dem en del av läskulturen, och de har även en positiv inverkan på utvecklingen av barnens läskunnighet (Huang m.fl., 2019, s. 1; Kauppinen & Aerala, 2019; Laukkanen & Holopainen, 2017, s. 23, 31; Leino m.fl., 2017, s. 34; Lähteelä; Sénéchal & LeFevre, 2002, s. 457). I hem som stöder läsning finns böcker för både barn och vuxna och man ägnar mer tid åt att läsa böcker än att titta på tv (Leino & Nissinen, 2018, s. 41–42). En positiv läskultur består av många faktorer, men rent allmänt kan den beskrivas som uppmuntrande till läsning och som en atmosfär och miljö som gynnar läsning (Kajander, 2018, s. 46).

I denna studie analyserades rent allmänt föräldrars beskrivningar av sina barns läskulturer och faktorer som inverkar på dem. I undersökningen beskrev föräldrar till barn i årskurs 1–6 fritt sina barns och sin familjs läsning på fritiden och faktorer som inverkar på den. Tidigare forskning om familjers läsning (Leino m.fl., 2019, s. 49–50) har främst fokuserat på föräldrarnas utbildningsbakgrund och socioekonomiska bakgrund och deras betydelse för barnens läskunnighet, och det finns knappt någon tidigare forskning om föräldrars beskrivningar av barns – och särskilt skolbarns – läskulturer. Eftersom familjens läskultur har en avgörande inverkan på den tid som barn och unga ägnar åt att läsa och deras intresse för att läsa (Huang m.fl., 2019, s. 14; Vuong m.fl., 2021, s. 3), är det väsentligt att undersöka barns läskulturer särskilt nu, när läsningen konkurrerar om tid bland många andra sätt att tillbringa fritiden (Harju, 2018, s. 50; Kajander, 2018, s. 47; La Rosa, 2022, s. 5, 10). Tidigare forskning visar att redan en halv timmes daglig läsning har ett samband med god läskunnighet (Leino m.fl. 2023, s. 41) och allmän akademisk framgång (Jensen m.fl., 2016, s. 673; Leino 2019, s. 26–27). Genom att öka lärarnas medvetenhet om barnens olika

läskulturer i familjerna kan man med beaktande av familjernas utgångspunkter hitta olika sätt att stöda och utveckla barnens och föräldrarnas läsning på fritiden.

Studien fokuserar på följande två frågor:

1. Vad berättar föräldrar om sina barns läsning på fritiden?
2. Hurdana läskulturer för barns läsning på fritiden förekommer i familjerna utifrån beskrivningarna?

Genomförande av undersökningen

Undersökningsmaterialet består av digitala enkäter som samlades in våren 2022 i studiens målkommun. Enkäterna kartlade hur föräldrar till barn i både årskurserna 1–6 (N = 603) och årskurserna 7–9 (N = 227) uppfattar sina barns läsning. Denna studie är en delstudie av det totala undersökningsmaterialet och omfattar föräldrar till elever i årskurserna 1–6 inom den grundläggande utbildningen (N = 209). Föräldrarna besvarade följande öppna fråga i enkäten: "Berätta fritt om läsningens betydelse för ditt barn. Vad upplever ni att underlättar ert barns läsning på fritiden? Och vad upplever ni försvårar den?" Det var främst mammorna som svarade på den öppna frågan (n = 198). Tio pappor (n = 10) svarade och dessutom förekom en övrig person bland svarspersonerna (n = 1). De rapporterade svaren, som till största delen lämnades av mammor, visar att de som besvarade enkäten kom från olika familjer.

Av de öppna svaren från föräldrarna uteslöts 22, eftersom de antingen avvek från ämnet eller var tolkningsbara. Efter gallringen återstod 187 öppna svar från föräldrarna i undersökningsmaterialet.

Analysen av materialet genomfördes med induktiv innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123), vars olika skeden dokumenterades öppet så att de var tillgängliga för alla forskare. I analysens första skede närlästes materialet flera gånger samtidigt som de öppna svarens lämplighet och textmängdens tillräcklighet för senare analysfaser bedömdes. Därefter förkortades de ursprungliga svaren genom att de sammanfattades, det vill säga genom att det oväsentliga togs bort och det centrala temat behölls (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). De förkortade svaren antecknades i en Excel-fil i cellen bredvid varje deltagares öppna svar. På så sätt kunde forskaren vid behov jämföra och kontrollera analysens genomförande och kriterier under analysens gång.

Efter förkortningen kategoriserades materialet, och man sökte efter likheter och avvikelser mellan de förkortade svaren (Hirsjärvi & Hurme, 2018, s. 149; Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279; Sarajärvi & Tuomi, 2018 [2002], s. 124). För att besvara den första forskningsfrågan kategoriserades de förkortade svaren som var likartade och hade samma färgkod, och under- och överkategorier som på så sätt uppstod namngavs utifrån det tema som förenade dem. Efter att under- och överkategorierna namngetts utformades huvudkategorierna: läsningens betydelse och faktorer som främjar respektive förhindrar läsning. I tabellen nedan (Tabell 1) presenteras huvudkategorin föräldrars beskrivningar av betydelsen av läsning på fritiden, och underkategorierna tillsammans med ett exempel i varje underkategori.

Tabell 1. Läsningens betydelse – huvudkategori, underkategorier och exempel.

Huvudkategori	Underkategori	Exempel
Läsningens betydelse	Stöder lärandet	<i>Jag är glad över goda läsvanor. Jag tror att de främjar barnets skolgång även i fortsättningen, när hen kan läsa flytande och är van vid att läsa. (T3)</i>
	Umgänge med familjen	<i>Jag har läst för alla mina barn varje kväll och det är en mycket trevlig stund både för mig och mitt barn. Det bästa man kan göra tillsammans! (T159)</i>
	Avkoppling	<i>Barnet upplever läsningen som ett sätt att koppla av och komma till ro. (T155)</i>
	Läslust	<i>Mitt barn njuter av att läsa, både ensam och en kvällssaga tillsammans. (T64)</i>

Därefter skapades under- och överkategorier med faktorer som främjar och förhindrar läsning på fritiden. Genom att förena de faktorer som främjar läsning på fritiden framkom sex övergrupper: daglig läsning, begränsad skärmtid, tillgängligt material att läsa/lyssna på i hemmet, familjens biblioteksbesök, förälder som läsförebild och skolans läsverksamhet. Över- och underkategorier av faktorer som förhindrar läsning på fritiden presenteras i tabellen nedan (Tabell 2).

Tabell 2. Abstraktion av faktorer som förhindrar läsning på fritiden

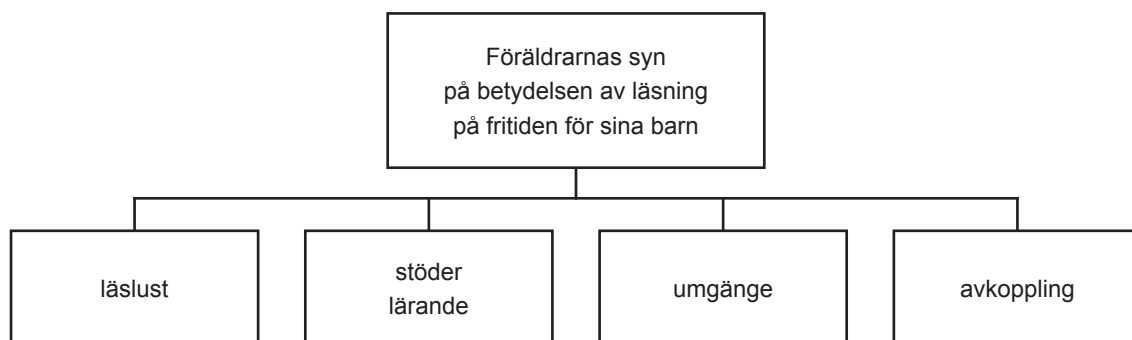
Huvudkategori	Överkategori	Underkategori
Förhindrande faktorer	Smarta enheter	Beroendeframkallande smarttelefoner Dataspel Skärmtid
	Brådska	Hobbyer Föräldrarnas stress och tidsbrist i vardagen
	Utmaningar med läsning och brist på motivation	Lässvårigheter Belastande läxor Koncentrationssvårigheter Inget intresse, motivationsproblem
	Barnets ålder	Läsningen har minskat med åldern Utmaningar i tonåren

För den andra forskningsfrågan användes typindelning inom ramen för kvalitativ analys. Som utgångspunkt för denna typindelning användes föräldrarnas beskrivningar av läsningens betydelse för dem själva och sina barn samt deras beskrivningar av faktorer som främjar och förhindrar barnets läsning på fritiden. Varje typ av läskultur som fanns i familjerna bildades utifrån de centrala återkommande karaktärsdrag som förekom i föräldrarnas svar (Eskola & Suoranta, 2005 [1998], s. 181; Hirsjärvi & Hurme, 2018, s. 175). Genom att typindela och sammanfatta på detta sätt bildades fyra olika läskulturer som förekom i familjerna, och dessa kvantifierades även. Fem svar uteslöts ur undersökningsmaterialet eftersom de var för otydliga för att kunna inkluderas i någon läskultur. Materialets omfattning för den andra forskningsfrågan var därmed 182 svar.

Resultat

Föräldrarnas syn på sina barns läsning på fritiden

I undersökningsmaterialet berättade föräldrarna vilken betydelse läsningen hade för deras barn. Dessutom funderade de på faktorer som underlättade eller försvårade barnens läsning på fritiden. I sina svar resonerade föräldrarna i allmänna drag kring sina barns läsning under barnets hela levnadslopp. Därmed var det möjligt bland annat att identifiera hur barnets ålder inverkar på läsningen. Dessutom reflekterade föräldrarna kring sin egen läshistoria och berättade om egna hobbyer och minnen relaterade till läsning från sin barndom och idag. Utifrån föräldrarnas beskrivningar av betydelsen av läsning på fritiden bildades fyra underkategorier som presenteras i figuren nedan (Figur 1).



Figur 1. Föräldrarnas syn på betydelsen av läsning på fritiden för sina barn

Lite mer än en fjärdedel av föräldrarna ($n = 49$) berättade att betydelsen av läsning på familjens fritid var att barnet njöt av och tyckte om att läsa. Läslusten uppkom både av att barnet läste på egen hand och av att en förälder läste högt för barnet. Enligt föräldrarna var barnen som njöt av att läsa intresserade av att läsa och de ägnade sig gärna åt att läsa. Några föräldrar nämnde även läsning som en viktig hobby för sitt barn. En del av barnen begärde även gemensam lästid med sina föräldrar, något som föräldrarna var nöjda över. De barn som njöt av att läsa hade ofta även tydliga läsrutiner, eftersom flera av dem läste regelbundet på kvällen:

Barnet njuter av att läsa och sjunker in i läsningen. Ibland drar läsningen av en fysisk bok ut på ti-den på kvällen och det blir onödigt sent, men jag som förälder närns inte begränsa/avbryta läsningen. (T7)

I föräldrarnas svar ($n = 19$) kopplades läsningens betydelse även till barnens lärande, eftersom man trodde att läsning på fritiden främjar lärandet. Föräldrarna upplevde att läsningen hade stött barnens studier och att skolgången var lättare för barnen tack vare deras läsintresse. Dessutom hade en del av föräldrarna märkt att läsningen hade påverkat utvecklingen av barnens ordförråd och fantasi. Utifrån svaren framgick att barn som läser mycket var intresserade av många olika saker och använde vad de läst för informationssökning. En förälder (T22) beskriver sina iakttagelser så här: *"Läsningen har utvecklat barnets kreativitet och förståelse av världen enormt mycket."* Enligt föräldrarna tog även barn som läser på fritiden lättare tag i olika texter och var ivriga att lära sig nya saker:

[...] Barnet är mycket ivrigt att lära sig nya saker, är intresserat av berättelser och historia och är nyfiken på många saker [...]. (T57)

En del av föräldrarna (n = 15) betonade även vikten av umgänge och att läsa tillsammans. Särskilt läs- stunderna var ett tillfälle för samvaro, som var betydelsefull både för barnet och föräldern. Enligt föräldrar- na (n = 10) hade läsningen även en avkopplande och lugnande verkan för barnet utöver samvaron och upplevelsen av närhet. Läsningens lugnande verkan ägde ofta rum i samband med en godnattsaga eller kvällsbok före läggdags hos såväl yngre som något äldre barn.

En godnattsaga eller kvällsberättelse är viktig för att komma till ro och tillbringa tid tillsam- mans för både föräldrarna och barnet. Vi har bara ett barn och båda föräldrarna turas om att läsa för hen. Vi har redan läst i över 11 år. (T128)

Rutinen med en lässtund på kvällen (n = 35) förekom i många familjer. Att komma till ro och koppla av genom att sätta sig ner med en bok och läsa den hände även vid andra tillfällen. Enligt en förälder fung- erade böcker som en känslotolk och de hade varit ett sätt att bearbeta svåra känslor när familjen drabba- des av en stor sorg.

De föräldrar som upplevde att umgänge i form av att läsa tillsammans var viktigt avsatte regelbundet tid för det. Att läsa tillsammans var ett sätt att tillbringa tiden i dessa familjer och yttrade sig som en diskussionskultur. I familjer där endast barnen läste eller där barn och vuxna läste för sig själva nämnde föräldrarna inte betydelsen av umgänge i samband med läsningen i sina svar.

Utifrån föräldrarnas svar fanns det rikligt med faktorer i familjerna som inverkade på barnens läsning på fritiden. Faktorer som inverkar på läsningen delades in i faktorer som främjar och förhindrar läsningen. Dessa presenteras i figuren nedan (Figur 2).

Främjande faktorer	Förhindrande faktorer
• Daglig läsning • Begränsad skärmtid • Tillgängligt material att läsa/lyss- na på i hemmet • Biblioteksbesök • Förälder som läsande förebild • Skolans läsverksamhet	• Smarta enheter • Brådska • Utmaningar med läsning och brist på motivation • Barnets ålder

Figur 2. Föräldrarnas syn på faktorer som inverkar på deras barns läsning på fritiden

Enligt föräldrarna (n = 76) var daglig läsning den viktigaste faktorn som främjar läsningen. Daglig läs- ning innebar antingen barnets läsning på egen hand eller gemensam läsning med någondera föräldern. Barnets gemensamma läsning med en förälder utgjordes i regel av att läsa en godnattsaga. Även barnets läsning på egen hand koncentrerades ofta till läggdags och skedde regelbundet:

Rutiner hjälper. Jag lägger fram en bok varje kväll före läggdags och hen läser den tills hen blir sömnig. Barnet förstår ännu inte själv vilken betydelse läsningen har för framtiden, så de vuxna behöver uppmuntra barnet att läsa ända från barnsben. (T53)

Att avsätta tid för läsning främjade läsningen på fritiden, eftersom läsningen tävlade om tid med hob- byer, kompisar och familjens andra aktiviteter. Tid för läsning avsattes i allmänhet på kvällen, men ibland även på dagen. En del av föräldrarna (n = 13) berättade att de begränsade skärmtiden med tidsbegräns- ningar och mobiltelefonsparkeringar. Enligt föräldrarna främjade detta barnens läsning, eftersom de ofta

började läsa efter skärmtiden. Föräldrarna berättade att om de inte skulle begränsa skärmtiden skulle smarta enheter och dataspel helt stjäla tiden från läsningen på grund av att de är beroendeframkallande.

Barnens läsning på fritiden främjades i familjerna (n = 35) även genom att erbjuda barnen böcker eller ljudböcker och genom att prenumerera på tidningar:

I vår familj prenumererar vi på åldersanpassade serietidningar, men också på en tidning som är avsedd för barn och två delvis vetenskapliga tidskrifter som passar barn. Barnen bläddrar åtminstone alltid igenom tidningarna när de kommer. Det är svårt att motivera ett barn att läsa en bok utan bilder, om alternativet är ljudböcker eller serietidningar. (T85)

Utöver att köpa böcker deltog man i några familjer (n = 11) i olika läsutmaningar och barnets läsning stöddes med olika typer av belöningar. En förälder berättade att hens barn samlade läspoäng för lästa böcker och fyllde i en bokdagbok. En del av föräldrarna betonade att användningen av medier inte enbart är en negativ sak ur läsningens perspektiv, eftersom även dataspel enligt dem kan innehålla läsning. Dessutom läste många barn artiklar på sociala medier om till exempel sina favoritartister.

Som vi tidigare konstaterat ansåg föräldrarna att daglig läsning var den viktigaste läsfrämjande faktorn. Regelbundna biblioteksbesök (n = 36) var även en populär faktor som främjade läsning på fritiden:

[...] Det är fantastiskt att min 7-åriga son fortfarande blir entusiastisk över böckerna som han lånar från biblioteket [...] (T96)

Biblioteket besöktes antingen på egen hand eller tillsammans med familjen. Endast föräldrarnas stressig vardag gjorde det svårt att besöka biblioteket tillsammans. Även skolans besök till biblioteket eller bokbussen var enligt föräldrarna viktiga och gjorde att barnen regelbundet skaffade något att läsa.

Många föräldrar (n = 29) fungerade som exempel för sina barn genom att själva läsa regelbundet och samtidigt som sina barn. Å andra sidan begränsade vardagsstressen föräldrarnas egen lästid, vilket de tyckte var synd. Föräldrarna var medvetna om och tyckte att en viktig läsfrämjande faktor var att föregå med gott exempel. De önskade att barnen skulle läsa på fritiden och hitta glädjen i att läsa, som de själva hade gjort:

Att läsa högt och tydligt hjälper när en förälder läser för sitt barn. Att en förälder läser böcker bidrar också till att barnet upptäcker att det är ett trevligt tidsfördriv. Det hoppas jag åtminstone ... (T129)

Skolans läsverksamhet var för familjerna (n = 19) en viktig faktor som främjar läsning på fritiden och i vissa familjer den enda faktorn som upprätthöll läsningen. Läsuppgifter av läraren fungerade till exempel som stöd för den dagliga läsningen. Föräldrarna var i regel tacksamma för skolans stöd och konstaterade att barnen läser som ett resultat av skolans uppmuntran.

Utöver de faktorer som främjade barnens läsning på fritiden fanns det många faktorer som förhindrade läsningen hemma (Figur 2). Den förhindrande faktor som nämndes mest (n = 29) var smarta enheter. Barnen fördrev mycket tid med dem, eftersom de enligt föräldrarna var mer intressanta för barnen än läsning i ett långsamt tempo. Barnen fastnade också i dataspel och videor på sociala medier. I följande exempel uttrycker en förälder en oro som delas av många andra föräldrar:

Mobiltelefonen har trängt undan böcker och tidningar. Trots att vi lånar böcker på biblioteket förblir de olästa. (T37)

Den förhindrande faktor som nämndes näst mest av föräldrarna (n = 28) var vardagsstress och tidsbrist. Barnens hobbyer, föräldrarnas egen arbetsbelastning och trötthet samt hushållssysslor upptog föräldrarnas

uppmärksamhet och ork på bekostnad av att stöda barnet med läsningen på fritiden, vilket gjorde föräldrarna ledsna. Många föräldrar uppgav att de var medvetna om att de borde läsa mer tillsammans, men att det inte lyckas.

Föräldrarna (n = 27) berättade dessutom i sina svar att utmaningar med att läsa hindrade barnen från att sätta sig ner med en bok. Ofta tillbringade barn med lässvårigheter och koncentrationssvårigheter mycket tid med att göra sina läxor, och efteråt orkade de inte längre läsa något annat på grund av de belastande läxorna. Att lära sig läsa var också utmanande för en del barn. På grund av svårigheterna var barnen inte alls intresserade av att läsa, och föräldrarna upplevde det svårt att motivera barnet att läsa:

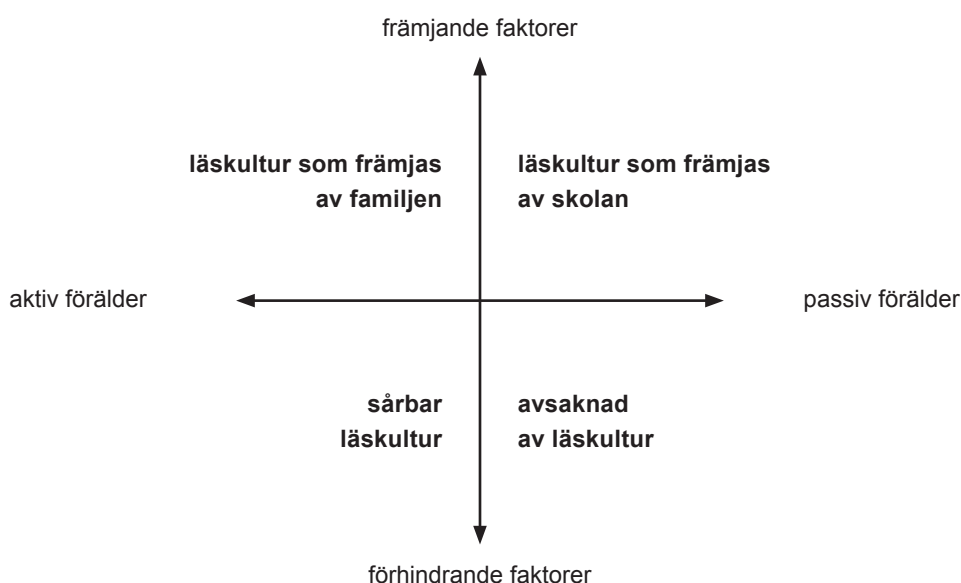
Det är ganska svårt att läsa och därför inte roligt. Vi uppmuntrar och möjliggör läsning på många sätt, men det ger inget resultat. Det känns inte meningsfullt... (T24)

Många föräldrar hade läst högt för barnen när de var små, men i takt med att barnen blivit större hade läsningen fallit bort. Andra intressanta saker – och särskilt tonåren – hade minskat barnens läsning eller gjort att den upphört helt enligt föräldrarna (n = 12). Föräldrarna försökte uppmuntra sina barn att fortsätta läsa, men med rätt dåliga resultat:

Tonåren har medfört nya utmaningar och läsningen har minskat. För ett år sedan läste vi fortfarande tillsammans på kvällarna, men nuförtiden tillbringas kvällarna med att spela dataspel eller idrotta. (T89)

Barnens läskulturer i familjerna

Genom att typindela de faktorer som föräldrarna beskrev gällande familjens läsning framträdde fyra olika läskulturer hos barn i familjerna. Läskulturerna namngavs enligt det karaktärsdrag som beskrev dem bäst. De olika läskulturerna skiljde sig från varandra beroende på förälderns attityd till läsning och syn på läsningens betydelse (aktiv – passiv förälder), samt beroende på de läsfrämjande och -förhindrande faktorerna i familjen och barnets läsning på fritiden (främjande och förhindrande faktorer). Barnens läskulturer presenteras i fyrfältsfiguren nedan (Figur 3).



Figur 3. Barnens läskulturer i familjerna

Till *läskultur som främjas av familjen* hörde 65 procent (n = 118) av familjerna, och i den förenades en aktiv förälder med faktorer som främjar läsning. Läskultur som främjas av familjen delades in i en individuell läskultur och en gemensam läskultur. I vår undersökning hörde flest familjer till den individuella läskulturen (n = 68). I den individuella läskulturen läste både barnen och föräldrarna, men separat. Familjemedlemmarnas gemensamma läsning hade upphört antingen när barnet lärt sig läsa eller blivit äldre, eller på grund av en stressig vardag. Även om familjerna inte hade några gemensamma lästunder, upplevde en del av föräldrarna att barnet njöt av och kopplade av med att läsa. Dessutom berättade föräldrarna att läsningen hade underlättat barnets studier, och föräldrarna hade en positiv inställning till läsning. I den individuella läskulturen som främjas av familjen uppmuntrade föräldrarna sina barn att läsa och en del av familjerna använde även läsbelöningar. Familjerna i den individuella läskulturen köpte böcker och ljudböcker, prenumererade på tidningar och besökte biblioteket. Föräldrarna läste även själva och föregick med gott exempel. I den individuella läskulturen höll man fast vid läsrutiner genom att begränsa skärmtiden och avsätta tid för barnets dagliga läsning:

Barnen läser en valfri bok eller serietidning i sängen på kvällen. Mobiltelefonerna lämnas i köket över natten och tas inte med till det egna rummet vid läggdags. Detta gör böckerna intressantare, när det inte är möjligt att använda en skärm. (T204)

I den gemensamma formen av läskultur som främjas av familjen (n = 50) läste barnet och en förälder tillsammans dagligen eller nästan dagligen, och diskuterade även ofta vad de läst. I den gemensamma läskulturen hade föräldrarna en positiv inställning till läsning och fler föräldrar ansåg att läsning är betydelsefullt för ett barn jämfört med föräldrarna i den individuella läskulturen. Föräldrarna berättade att läsningen var en form av umgänge och gemensam tid för familjen, som både barnet och föräldrarna njöt av. Dessa beskrivningar av samvaro och att njuta av att vara tillsammans fattades helt i den individuella läskulturen. I den gemensamma läskultur som främjas av familjen var både yngre och äldre barn vana vid gemensamma lästunder och efterfrågade gemensam lästid, vilket gladdade föräldrarna. Dessutom läste föräldrarna för sina barn om barnet hade svårt att läsa eller läste långsamt. Föräldrarna i den gemensamma läskultur som främjas av familjen konstaterade å andra sidan att barnen inte vill läsa själva, även om de kan läsa. De njuter av föräldrarnas högläsning.

Gemensamt för både den individuella och gemensamma läskultur som främjas av familjen var att barnen hade en daglig läsrutin och begränsad skärmtid. Det fanns även många läsfrämjande faktorer (Figur 2) i dessa familjer, eftersom familjerna regelbundet besökte biblioteket och hade böcker att läsa hemma. Dessutom läste föräldrarna själva och försökte förmedla glädjen som läsning ger till sina barn:

Jag tror att det faktum att vi har läst högt för hen ända sedan hen föddes, har gjort att hen lyckas bra i skolan och har en förmåga att enkelt förstå och komma ihåg vad hen läst och hört. Det förenar oss fortfarande – en lugn stund tillsammans innan läggdags. Jag trodde inte att det skulle pågå så här länge, men vi kommer att läsa tills hen säger att nu räcker det?! (T13)

Det är anmärkningsvärt att i båda formerna av läskulturer som främjas av familjen upplevde totalt endast två föräldrar att skolans uppmuntrande verksamhet varit betydelsefull för läsningen på fritiden: föräldrarna upplevde heller inte att de behövde stöd från skolan för familjens läskultur, eftersom den egna starka läskulturen och de läsfrämjande faktorerna i familjen räckte för att få barnen att läsa på fritiden.

I *läskulturen som främjas av skolan* (n = 14) var föräldrarna positivt inställda till läsning, men passiva som aktörer. I läskulturen som främjas av skolan förenades läsfrämjande faktorer med föräldrarnas passivitet (Figur 2), eftersom föräldrarna av olika orsaker förde över ansvaret från sig själva till skolan när det gäller aktiviteter som syftar till att få barnen att läsa på fritiden. En av orsakerna var föräldrarnas egen stress. Dessutom verkade det som om föräldrarna upplevde att skolan måste agera för att få barnen att

läsa hemma, eftersom det var svårt att motivera barnen att läsa hemma. I läskulturen som främjas av skolan besökte familjerna biblioteket och skaffade böcker, men det betydde inte alltid att barnen var ivriga att läsa böckerna de lånat hemma. Enligt föräldrarna läste vissa barn endast skolans obligatoriska läxor eller ungdomsromaner hemma, och genomförde skolprojekt. Andra motiverades att läsa hemma endast om skolan belönade dem för läsningen. Föräldrarna uppskattade att skolan ordnade biblioteksbesök och att barnen bekantade sig med olika bokserier och regelbundet läste i skolan. Enligt en del av föräldrarna i läskulturen som främjas av skolan borde skolan förutsätta ännu mer läsning såväl i skolan som hemma:

[...] Som tur finns det läsecirklar i skolan, de besöker bokbussen och läser när det finns tid över under skoldagen. Jag tycker att det är viktigt, eftersom mitt barn då läser tillsammans med andra och alltid har en bok i pulpeten för detta ändamål. (T70)

I den sårbara läskulturen (n = 45) förenades en aktiv förälder med faktorer som förhindrar läsning på fritiden. I den sårbara läskulturen var föräldrarna positivt inställda till läsning och de ansåg att läsning är viktigt. Föräldrarnas inställning och hemmets ramar gjorde det möjligt för barnet att läsa på fritiden, men läsningen försvårades av många faktorer. När barnet var litet hade man rutinmässigt läst böcker tillsammans, men läsningen hade minskat eller upphört helt när barnet blivit äldre. Som en följd av detta hade barnet även slutat läsa själv. Föräldrarna i den sårbara läskulturen uppmuntrade sina barn att läsa och önskade att barnet skulle läsa, men det var svårt att motivera barnet att läsa:

När mitt barn var yngre läste hen böcker och serietidningar ganska ofta, men nu är det telefonen som vinner. Det är sorgligt, men jag upplever att jag som förälder inte kan göra så mycket åt saken. Det hjälper inte att övertala och hämta hem böcker. Barnet lockas inte av biblioteket, trots att vi besökte det ofta när hen var yngre. (T192)

Föräldrarna i den sårbara läskulturen berättade främst om faktorer som förhindrade läsningen, såsom smarta enheter, tid som går åt till läxor och deras belastning, föräldrarnas egen stress, svårigheter att hitta något lämpligt att läsa och utmaningar med läsningen, som bland annat orsakades av lässvårigheter och utmaningar med koncentrationen.

I den minst förekommande läskulturen, *avsaknad av läskultur* (n = 5) förenades en passiv förälder med faktorer som förhindrar läsning (Figur 2). Föräldrar i hem med avsaknad av läskultur berättade att deras barn inte läser på fritiden och beskrev inte läsning som betydelsefullt. Dessutom berättade en del av föräldrarna att de själva inte hade några metoder för eller något intresse för att vägleda sina barn i att läsa. Någon av föräldrarna i gruppen med avsaknad läskultur ansåg att idealiseringen av att läsa böcker är problematisk, eftersom de ansåg att barnets skärmtid även kan innehålla läsning. De ansåg även att skolans stressande läsutmaningar och tvång kan döda läslusten. Skolan kan stöda läsningen, men inte bestämma vad eller hur man ska läsa:

Det borde vara frivilligt att läsa. Tvång förstör allt. Sociala medier och dataspel innehåller också läsning. Det måste inte nödvändigtvis vara en bok eller tidning. (T66)

Totalt hörde cirka en tredjedel (n = 64), det vill säga 35 procent, av familjerna till en läskultur som saknas, är sårbar eller främjas av skolan.

Diskussion

Denna studie visar att man fortfarande läser mycket i många familjer och att man försöker främja barnens läsning på olika sätt. Detta resultat kan ses som ett positivt tecken på att föräldrar till barn i årskurserna 1–6 i regel anser att det är viktigt att deras barn läser på fritiden och uppmuntrar dem till det. Enligt föräldrarna ger läsning på fritiden barnen njutning, underlättar skolarbetet, innebär umgänge och hjälper barnen att koppla av. Barnets och föräldrarnas gemensamma lässtunder har en viktig social betydelse. Gemensamma lässtunder ökar naturligt familjemedlemmarnas umgänge och gemensamma tid, som har konstaterats minska under de senaste åren (Statistikcentralen, 2022). Föräldern kan med hjälp av berättelserna som läses tillsammans samtidigt lära barnet viktiga emotionella färdigheter som behövs i livet – vilket en förälder också beskrev – samt etik, moral och hur man ska förhålla sig till olika fenomen, och på så sätt hjälpa sitt barn att lära känna och anpassa sig till samhället och dess funktion (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 21; Ivey & Johnston, 2013, s. 261–262, 264–265; Merga & Ledger, 2018, s. 181–184).

Undersökningens analys och resultat visar dock att det finns föräldrar vars förhållningssätt och agerande är annorlunda när det gäller läsning. Utöver de föräldrar som hade en positiv inställning till läsning ansåg en del av föräldrarna i undersökningen (n = 5) att det inte alls var viktigt att deras barn läser på fritiden. Särskilt anmärkningsvärt är att många föräldrar (n = 59) inte kunde få sitt barn att läsa, hade slutat försöka eller berättade att de behövde hjälp med det av skolan och läraren. Försämrade läskunnighet och förändringarna som skett i läskulturerna är en samhällelig utmaning som berör alla, eftersom barnens läskunnighetsresultat har sjunkit i alla familjer oavsett resurser och socioekonomisk bakgrund, och något mer i familjer med hög socioekonomisk status (Leino m.fl., 2023, s. 54).

Föräldrarna i studien beskrev bland annat att deras egen läsning, begränsad skärmtid, litteratur i hemmet och skolans läsverksamhet har haft en positiv inverkan på barnens läsning. Den viktigaste läsfrämjande faktorn som föräldrarna nämnde var daglig lästid, som förverkligades i familjerna antingen individuellt eller som gemensam tid med familjen. Det visade sig att en gemensam lässtund med högläsning av en förälder var mycket betydelsefull i flera familjer. Många föräldrar berättade att de hade läst godnattsagor för sina småbarn, och beskrev hur viktiga stunderna med högläsning hade varit i familjen och hur de hade skapat gemensam tid och upplevelser av närhet för hela familjen. Det verkar som om småbarnsåldern är en viktig tidsperiod för att bygga upp en läskultur, eftersom barnens läskulturer börjar formas redan i ett tidigt skede, bland annat när föräldern och barnet tillsammans läser godnattsagor.

Också tidigare forskning visar att en gemensam läsrutin är en viktig och långvarig upplevelse av social gemenskap, där barnet upplever trygghet och närhet (Laine, 2018, s. 21, 27, s. 31–32), och som på ett betydande sätt främjar positiva känslor och motivation när det gäller läsning (Juopperi, 2018, s. 66). Föräldrarnas beskrivningar av familjernas läsning på fritiden visar i likhet med tidigare forskning (Hall, Levy & Preece, 2018, s. 369) att föräldrarna ihärdigt bör fortsätta med högläsningen och de gemensamma lässtunderna även när barnet blir äldre. Högläsning ur böcker är en del av den finländska litterära kulturen (Hanifi, 2021, s. 146; Laine, 2018, s. 22–24) och det här bör exemplifieras även i skolorna och för föräldrarna och barnen.

I denna studie var familjernas mest populära sätt att främja barnens läsning de gemensamma biblioteksbesöken, där familjens aktiva handling, rutiner och gemenskap betonades. Även tidigare forskning visar att bibliotek stöder läskulturen i familjer (Hanifi, 2021, s. 155; Leino m.fl., 2023, s. 62) och främjar läsningen särskilt hos de barn som inte har tillgång till böcker hemma. Man skulle kunna minska på skillnader som förekommer i hur mycket elever läser och skillnader i elevernas läskunnighetsnivåer genom att uppmuntra familjer att använda bibliotek, att under skoldagen exemplifiera för hur man gör då man besöker ett bibliotek (Leino m.fl., 2017, s. 43) eller genom att till exempel ordna föräldrakvällar i bibliotekens utrymmen. Regelbunden läsning på fritiden och biblioteksbesök har även i tidigare forskning (Huang m.fl., 2019, s. 12, Leino m.fl., 2023, s. 89) spelat en avgörande roll när man undersökt barns läskunnighetsnivå. Datamaterialet i denna studie, dvs. föräldrarnas beskrivningar av barnens läsning på fritiden,

ger

indikationer på att vissa familjer, utöver uppmuntran att använda biblioteket, skulle ha nytta av en lärares stöd till barnet vid valet av lämplig litteratur. Enligt föräldrarna ökade intressant litteratur som motsvarar barnets läsnivå barnets läsning, men alla familjer hittade inte sådan litteratur. Lärares stöd skulle vara särskilt betydelsefullt och önskvärt i de familjer där barnet hade lässvårigheter eller läsningen annars var särskilt motig.

Studiens resultat följer andra studiers resultat även när det gäller faktorer som förhindrar läsningen, eftersom det redan i tidigare forskning har påvisats att både vuxna (Hanifi, 2021; La Rosa, 2022; Leino m.fl., 2019, Statistikcentralen, 2022) och barn (La Rosa, 2022, s. 10) anser att användningen av telefoner, sociala medier och dataspel är det största hindret för att läsa böcker. En del av föräldrarna i den här undersökningen hade lyckats begränsa användningen av smarta enheter och på så sätt ökat tiden som barnen ägnade åt att läsa. En begränsning av skärmtiden skulle även kunna öka intresset för att läsa på fritiden. Utöver tiden som används på smarta enheter förhindrades läsningen hemma dock även av vardagsstress, utmaningar med barnens läsning och brist på motivation samt minskad läsning till följd av barnets ålder. Att läsa böcker kräver utöver begränsad skärmtid även planering samt tid och utrymme från andra aktiviteter (Kajander 2020, s. 78) av alla familjemedlemmar. Därtill skulle nya digitala läsvanor – hemma och i skolan – kunna erbjuda möjligheter för de som har svårt att sätta sig ner med en tryckt bok (La Rosa 2022; La Rosa 2023).

I undersökningen bildades utifrån föräldrarnas beskrivningar fyra olika läskulturer i familjerna: läskultur som främjas av familjen, läskultur som främjas av skolan, sårbar läskultur och avsaknad av läskultur. De faktorer som låg till grund för läskulturerna var föräldrarnas aktivitet samt faktorer som främjar eller förhindrar läsning i hemmet. I detta avseende ligger undersökningens resultat i linje med informell läsning enligt HML-läskunnighetsmodellen (se Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal & LeFevre, 2014) och bekräftar att föräldrarnas inställning till läsning och läsbeteende inverkar på läskulturen som råder i hemmet (se Boerma m.fl., 2017). Dessa faktorer syntes särskilt i läskulturen som främjas av familjen, där föräldrarnas egen roll i att läsa, erbjuda böcker och uppmuntra till läsning var starkt framträdande.

En tredjedel av barnen i familjerna som ingick i vår undersökning hörde till en läskultur som antingen främjas av skolan, är sårbar eller saknas. Att få dessa barn och familjer intresserade av att läsa skulle vara väsentligt för att förhindra polarisering av läskunnigheten (Silinskas, Aunola, Lerkkanen & Raiziene, 2021, s. 13). Den aktuella läroplanen innehåller faktiskt anvisningar för lärarna om att väcka elevernas intresse för läsning, för att öka elevernas frivilliga läsning och förbättra läskunnigheten (Lakka & Pietilä, 2023, s. 48; POPS 2014, s. 106, 163, 290). Att enbart väcka intresse kan dock fortfarande leda till skillnader mellan barnens individuella färdigheter på grund av en fokusering på intresset. För att läskunnigheten ska utvecklas krävs övning och att läraren tvingar särskilt barn som inte är intresserade av läsning och som har en negativ attityd gentemot läsning. (Lakka & Pietilä, 2023, s. 42, 53–54.)

En del av de föräldrar som kämpar med att få sina barn att läsa önskar också att skolan skulle delta mera aktivt i uppbyggnaden av barnens läskultur i familjen. Enligt föräldrarna har skolans positiva verksamhetskultur och läsuppmuntringar, såsom obligatoriska läseläxor och olika läsprojekt, visat sig öka lästillfällena och läsningen hemma för eleverna (Walker, Swain & Pellicano, 2022, s. 10). Dessutom skulle det kunna vara nyttigt att läraren främjar interaktionen föräldrarna emellan och delar god praxis på föräldrakvällar, på temakvällar om läsning och vid personliga föräldramöten (Aerila m.fl., 2023, s.14–15). Även om enstaka föräldrar upplevde att läraren tvingade barnen att läsa och därmed eventuellt hade en negativ inverkan på barnens läsning på fritiden, förhöll sig nästan alla föräldrar positivt till skolans arbete med läskunnighet. Allmänt sett kan det även konstateras att alla elevers kompetens utvecklas bäst när de får stöd för sitt lärande såväl hemma som i skolan (Ukkola & Metsämuuronen, 2023, s. 139).

De fyra läskulturerna i familjerna som identifierades i studien hjälper lärarna att observera och förstå familjers och barns olika utgångspunkter när det gäller läsning på fritiden. Särskilt när det gäller de barn vars läskultur är sårbar eller saknas helt, förstärks lärarens roll i att uppmuntra och upprätthålla läsningen på fritiden (Hanifi, 2021, s. 147; Leino, 2019, s. 29; Ukkola & Metsämuuronen, 2023, s. 134; Vuong m.fl.,

2021, s. 13). Utöver att främja samarbetet mellan hem och skola för att främja läsning, borde läraren även se till att lästid och annan verksamhet som stöder läsning på fritiden förverkligas även i skolan (Boerma m.fl., 2017, s. 189–190), eftersom läsmöjligheterna minskar hemma till följd av andra aktiviteter som hobbyer och tid med kompisar.

Genom att föra över de läsfrämjande faktorerna som kännetecknar läskulturen som stöds av familjen - såsom interaktion, regelbunden lästid, en vuxens intresse för det som läses och högläsning - kan läraren i sin undervisning kompensera för en läskultur i familjen som är sårbar eller saknas läskultur i familjen. I skolan skulle det vara viktigt att uppmärksamma till exempel läsningens sociala dimension, eftersom läslust växer fram genom växelverkan och en upplevelse av gemenskap (La Rosa, 2023, s. 105; Routarinne, Liskala, Ketamo, Lindfelt & Mikkilä-Erdmann, 2023, 83). Enligt Routarinne m.fl. (2023, s. 83, 89) har ett arbetssätt med läsecirklar, dvs. att läsa böcker tillsammans i små grupper och diskutera egna erfarenheter och tankar, en positiv inverkan på särskilt motsträviga läsares läsmotivation och bild av sig själva som läsare. Samtidigt kan det vara ett bra sätt att synliggöra lässtunders positiva effekter för barnen. Tidigare forskning (Aerila m.fl., 2023; Levy & Hall, 2021) visar att barnets läsglädje och -motivation även uppmuntrar föräldrarna att aktivt bygga en läskultur. Även av denna anledning bör skolan välja arbetssätt för läsning som ger barnen glädje och en känsla av att lyckas. Samtidigt fungerar de som modeller för arbetssätt som passar lässtunder i hemmet.

Undersökningen visar att föräldrarnas beredskap att stöda barnens läsning på fritiden varierar mycket: en del familjer behöver eller vill inte ha skolans hjälp med barnens läsning på fritiden, medan behovet av hjälp framträder på många sätt i andra familjer. Man bör komma ihåg att alla föräldrar inte har egna erfarenheter av gemensamma lässtunder inom familjen (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 207), och därför måste de ges konkreta metoder och verksamhetsmodeller för hur familjen kan börja läsa tillsammans. Läraren bör vara lyhörd i vägledningen av föräldrarna (se Aerila & Kauppinen, 2019) och skapa ett samarbete kring fostran med ett aktivt föräldraskap inriktat på att främja barnens läsning i ett likvärdigt samarbete med skolan (Oostdam & Hooge, 2013, s. 340). Det här innebär att läraren behöver känna till barnets läsvanor på fritiden, vad barnet gärna läser och barnets läskunnighetsnivå.

Studien visar att det finns ett behov av att i den grundläggande utbildningens lägre årskurser genomföra longitudinell forskning om familjers läskulturer och deras betydelse för barnens läsning, och om lärarens pedagogiska lösningar för att stöda familjers olika läskulturer. Fortsatt forskning borde i synnerhet fokusera på de övergångsfaser under skolgången där läsningen på fritiden minskar för att barnet lär sig att läsa själv eller för att andra fritidsaktiviteter stjälar tid från läsningen. Familjerna får en bok för sitt nyfödda barn från rådgivningen tillsammans med anvisningar om gemensamma lässtunder, men det fattas ett program för läsning inom familjen för äldre barn (Aerila m.fl., 2023). Utöver att utöka de gemensamma lässtunderna borde man också planera verksamhetsmodeller, med vilkas hjälp föräldrar kan uppmuntra sina barn att läsa på egen hand eller fortsätta läsa tillsammans så länge som möjligt. Generellt tyder studien på att det kan vara möjligt att påverka minskningen av den tid som familjer ägnar åt läsning (Leino m.fl., 2019, s. 87; Leino, 2019, s. 29) och att öka intresset för läsning såväl hemma som i skolan, eftersom undersökningen visade på mycket konkreta faktorer som främjar respektive förhindrar läsning.

Undersökningsresultaten kan ha påverkats av att enkäten eventuellt i huvudsak har besvarats av föräldrar som är intresserade av sina barns läsning, och i mindre utsträckning av föräldrar som inte upplever att det är viktigt att deras barn läser. Å andra sidan var en del av de deltagande föräldrarna öppna med att de inte upplever att läsningen är viktig. Allmänt sett har föräldrar med varierande grad av intresse för läsning deltagit i undersökningen, vilket ökar undersökningens tillförlitlighet. Eftersom mammor var mer intresserade av att svara skulle det i fortsättningen vara intressant att mer omfattande undersöka även pappors attityder och åsikter om sina barns läskulturer mer omfattande, liksom att papporna delvis drar sig undan, vilken framkom i materialet genom att pappor lät bli att svara.

Regionalt avgränsade statistikuppgifter inriktade på familjer med barn i den grundläggande utbildningens lägre årskurser som kunde stödja enkätundersökningen fanns inte att tillgå. Enkäten har dock

besvarats av föräldrar från olika skolor av olika storlek, vilket innebär att forskningsupplägget och resultaten behåller sin generaliserbarhet och överförbarhet till andra motsvarande sammanhang, till exempel studier som behandlar familjer och läskulturer, även om exakta procenttal för representativitet saknas. Enkäten fanns endast tillgänglig på finska, vilket eventuellt har uteslutit föräldrar med ett annat första språk än finska. Mer forskning behövs, i synnerhet om flerspråkiga familjers och deras barns läskulturer.

Självkänslan påverkar sambandet mellan skärmtid och upplevd ensamhet

KATRI SAVOLAINEN, EMMA MÄKELÄ, SUVI-TUULIKKI UDD, KENNETH EKLUND, KATI VASALAMPI

Inledning

Skärmtiden har ökat betydligt under de senaste åren, och i synnerhet ungdomar tillbringar allt mer tid med olika slags digitala enheter (Twenge & Farley, 2021). Samma trend har också noterats i Finland (Kokko, Martin, Villberg, Ng, & Mehtälä, 2019; Statistikcentralen, 2023). Ungdomar använder digitala enheter idag för många olika ändamål, bland annat för umgänge och kommunikation med jämnåriga kompisar (Nesi, Choukas-Bradley & Prinstein, 2018a). I en finländsk studie uppgav över hälften av barnen och ungdomarna att de umgås med sina vänner på nätet flera gånger om dagen eller nästan hela tiden (Kokko m.fl., 2019). Även om kamratrelationer är kända för att vara viktiga för barns och ungas välbefinnande och utveckling (Schriber & Guyer, 2016), vet man förvånansvärt lite på basis av tidigare studier om sambandet mellan skärmtid och kamratrelationers kvalitet. Dessutom är de befintliga forskningsresultaten delvis motstridiga (Boniel-Nissim m.fl., 2022; Carras, Van Rooij, Van de Mheen, Musci, Xue, & Mendelson, 2017; Domahidi Festl, & Quandt, 2014; Lahti, m.fl., 2024; Lyyra, Junttila, Gustafsson, Lahti, & Paakkari, 2022; Nesi m.fl., 2018a, Willoughby, 2008). Därför är det särskilt viktigt att utreda om individuella faktorer, såsom självkänsla, kan förklara de tidigare motstridiga resultaten gällande sambandet mellan skärmtid och kamratrelationernas kvalitet.

Ungdomar och skärmtid

Det finns olika definitioner av skärmtid; enligt Världshälsoorganisationen (WHO 2019) betraktas den tid som tillbringas med att konsumera sådana digitala medier som inte kräver att användaren rör på sig som passiv skärmtid. Till olika former av skärmtid räknas i allmänhet den tid som tillbringas på internet, med tv och digitala spel samt användning av sociala medier och smarta enheter som möjliggörs via internet (Twenge & Farley, 2021). Ungdomars sätt att konsumera digitala medier har förändrats de senaste åren, och i synnerhet deras användning av sociala medier har konstaterats ha ökat såväl i Finland som i andra länder (t.ex. Kokko m.fl., 2019; Nesi m.fl., 2018a; Statistikcentralen, 2023; Twenge, Martin, & Spitzberg, 2019). Ungdomen är en tid av olika utvecklingsmoment som är förknippade med kamratrelationer, såsom att frigöra sig från föräldrarna och stärka de egna ömsesidiga nära kamratrelationerna (t.ex. Coleman, 2022). Acceptansen i kamratrelationer och upplevelserna av självuppskattning som uppkommer genom dem innebär att man som ung även är mer beroende av kamratrelationer (Parker, 2006). Enligt vissa bedömningar kan användningen av digitala medier kännas synnerligen intressant och lockande för ungdomar genom att de erbjuder plattformar för interaktion (Peter & Valkenburg, 2006).

Ungdomar har rapporterats tillbringa regelbundet cirka 4–6 timmar per dygn med olika slags digitala skärmar (Lawrence m.fl., 2022; Statistikcentralen, 2023; Twenge m.fl., 2019). Enligt statistik (Statistikcentralen, 2023) har 15–24-åringar mest skärmtid i Finland. År 2021 var den genomsnittliga skärmtiden i denna grupp strax under sex timmar om dagen. Tiden används mest på sociala medier, till spelande och på internet, som också möjliggör tv- och videotittande (Lawrence m.fl., 2022; Statistikcentralen, 2023; Twenge m.fl., 2019; Twenge & Farley, 2021). På sociala medier kan ungdomarna bland annat kommunicera, spela samt titta på och dela medieinnehåll i sina befintliga sociala nätverk och även knyta

nya sociala kontakter (Boyd & Ellison, 2007; Kaplan & Haenlein, 2010). Numera kan dator- och konsolspel räknas med i sociala medier, då spelarna genom dem kan interagera med andra spelare eller grupper (Kaplan & Haenlein, 2010). I bedömningen av ungdomars skärmtid bör man därför notera att de olika former av digitala medier som är populära bland ungdomar ofta har överlappande innehåll och att det numera därför är nästan omöjligt att kategorisera olika former av medieanvändning (Nesi m.fl., 2018a, Nesi, Choukas-Bradley & Prinstein, 2018b). Dessutom har det påvisats att ungdomars sätt att använda digitala medier förändras snabbt (Nesi m.fl., 2018a, 2018b; Smith, Leonis, & Anandavalli, 2021). Därför är det motiverat att granska användningen av digitala medier som en helhet, utan någon exakt kategorisering av innehållet.

Skärmtid och kamratrelationers kvalitet

Med kamratrelationer avses umgänge med jämnåriga. Kamratrelationers kvalitet klassificeras i regel i förhållande till två huvudsakliga dimensioner, vilka är det stöd som upplevs i de här relationerna respektive de konflikter som uppstår i dem (Bernt & Perry, 1986). Upplevt stöd som huvuddimension beskriver den positiva dimensionen i kamratrelationernas kvalitet och omfattar bland annat det upplevda stödet, förtroendet och djupet i kamratrelationer. Konflikter som huvuddimension beskriver i sin tur den negativa dimensionen av kamratrelationers kvalitet, såsom ensamhet och svårigheter att komma överens med sina jämnåriga (Bernt & Perry, 1986). Även i nyare studier bedöms kamratrelationers kvalitet ofta genom en bedömning av både de positiva aspekterna, som solidaritet och förtroende, och de negativa, som konflikter och ensamhet (Steinberg & Morris, 2001; Woodhouse, Dykas & Cassidy, 2012). Med ensamhet avses den oangenäma upplevelsen av brister eller svagheter i en individs sociala nätverk, som kan bero på en avsaknad av kamratrelationer eller på att de befintliga sociala relationerna inte är tillfredsställande. (Bekhet, Zauszniewski & Nakhla, 2008). Med andra ord kan kvaliteten på kamratrelationer beskrivas som dålig såväl på grund av att den saknar positiva drag som genom att den innehåller negativa drag.

Flera studier har visat att det finns ett samband mellan ungdomars skärmtid och den tid som deras kamrater tillbringar framför en skärm (Garcia m.fl., 2016). Däremot vet man betydligt mindre om hur skärmtiden inverkar på kamratrelationernas kvalitet; de tidigare resultaten om detta har varit motstridiga. En del studier har påvisat ett samband mellan omfattande användning av digitala medier och sämre kamratrelationer (Lawrence m.fl., 2022; Nesi m.fl., 2018a; 2018b; Willoughby, 2008), andra har antytt ett samband med bättre kamratrelationer (Carras m.fl., 2017; McKenna, Green, & Gleason 2002; Nesi m.fl., 2018a, 2018b) och i en del har man inte sett något samband alls (Domahidi m.fl., 2014; MacDonald, Patte, Leatherdale & Schermer, 2022; Nesi m.fl., 2018a, 2018b).

Många studier har påvisat ett negativt samband mellan skärmtid och kamratrelationers kvalitet. Enligt en färsk studie med 10–15-åringar ledde en ökning av skärmtiden (fler timmar per dygn) till en ökning av upplevelser av ensamhet och en minskning av förtroligheten i kamratrelationer (Lawrence m.fl., 2022). Även en större mängd datorspelande och internetanvändning har rapporterats ha ett samband med en försämring av relationernas kvalitet och en starkare upplevelse av ensamhet (Willoughby, 2008).

Man har också lagt märke till att ju mer ungdomarna spelar i nätmiljöer, desto mindre socialt stöd har de i den reella världen (Kowert, Domahidi, Festl & Quandt, 2014). Å andra sidan finns det studier där en ökning av skärmtiden har noterats ha en positiv inverkan på kamratrelationer. I synnerhet ökande användning av sociala medier har i vissa studier kopplats till bättre kvalitet i kamratrelationer (Nesi m.fl., 2018a). Användning av kommunikations- och sociala medietjänsterna WhatsApp och Instagram med vänner har kopplats till starkare upplevelser av närhet i vänskapsrelationer bland 14-åringar (Pouwels, Valkenburg, Beyens, van Driel & Keijsers, 2021).

Enligt en studie kände ungdomar som spelade ett interaktivt datorspel i minst fyra timmar per dag i sex eller sju dagar i veckan sig mindre ensamma än ungdomar som spelade mindre eller inte alls (Carras m.fl., 2017). Flickor som spelade mycket hade dessutom mindre social ångest (Carras m.fl., 2017). Digitala

medier har konstaterats vara ett sätt att få fler nya vänner, åtminstone för ungdomar med dålig social kompetens (McKenna m.fl., 2002). Det finns också belägg för att nära vänskapsband som knutits via internet kan bli lika viktiga som individens nätverk i den reella världen och att dessa relationer kan vara bestående (McKenna m.fl., 2002).

Utöver dessa finns det också några studier där inget samband påträffades mellan skärmtid och fenomen som beskriver kamratrelationers kvalitet. Enligt en studie av Domahidi med flera fanns det inget samband mellan datorspelande och antalet vänner (Domahidi m.fl., 2014). Skärmtid har inte heller konstaterats ha någon betydande korrelation med upplevd ensamhet bland 12–19-åringar (MacDonald m.fl., 2022).

Därför är det mycket möjligt att de tidigare motstridiga resultaten mellan skärmtid och kamratrelationers mängd och kvalitet kan förklaras genom någon annan individuell faktor som modererar skärmtidens påverkan. En intressant och potentiellt modererande faktor är den ungas självkänsla, eftersom självkänsla har ansetts ha nära samband med såväl kvaliteten på ungdomars kamratrelationer (bl.a. Corsano, Musetti, Caricati & Magnani, 2017; Dumas, Maxwell-Smith, Tremblay, Litt & Ellis 2020; Van Geel, Goemans, Zwaanswijk, Gini & Vedder 2018) som skärmtid (bl.a. Basabas & Sibley, 2020; Dumas m.fl. 2020; Valkenburg & Peter, 2007). Däremot saknas det systematiska studier av de ömsesidiga relationerna mellan de tre faktorerna.

Skärmtid, kamratrelationer och självkänsla

De flesta studier som granskar förhållandet mellan självkänsla och kamratrelationers kvalitet har påvisat ett samband mellan en sämre självkänsla och sämre kvalitet i kamratrelationerna (Corsano m.fl., 2017; Keefe & Berndt, 1996; Szczeniak, Bajkowska, Czaprowska & Sileńska 2022; Van Geel m.fl., 2018). Kamratrelationer med negativa drag har konstaterats försämra ungdomars självkänsla (Keefe & Berndt, 1996), och självkänslan har i sin tur observerats orsaka kommunikationsproblem i kamratrelationerna (Szczeniak m.fl., 2022). Dålig självkänsla har också konstaterats öka sannolikheten för att man döljer saker och ting för sina vänner och på så sätt försämrar kvaliteten på kamratrelationerna (Corsano m.fl., 2017). Dålig självkänsla kan också öka risken för att man blir utsatt för mobbning, vilket i sin tur försämrar självkänslan för mobbningens offer (Van Geel m.fl., 2018). Å andra sidan har en god självkänsla konstaterats ha ett samband med faktorer som stärker kvaliteten på kamratrelationer, såsom en mera öppen och mindre hemlighetsbenägen kommunikation mellan vänner, vilket förbättrar kamratrelationernas kvalitet (Corsano m.fl., 2017; Szczeniak m.fl., 2022). Kamratrelationer med positiva drag, liksom tät interaktion mellan vänner, har också konstaterats ha ett samband med bättre självkänsla hos unga (Keefe & Berndt, 1996). Utifrån tidigare studier verkar sambandet mellan självkänsla och kamratrelationer vara dubbelriktat; en dålig självkänsla kan försämra kamratrelationernas kvalitet, men dåliga upplevelser av kamratrelationer kan också försämra självkänslan.

Dålig självkänsla har i de flesta studier kopplats till rikligare skärmtid (Basabas & Sibley, 2020; Jan, Soomro, & Ahmad, 2017; Jeong Lee, Lee & Kong 2021; Livet, Boers, Laroque, Afzali, McVey & Conrod 2022; Martinez-Pecino & Garcia-Gavilán, 2019; Valkenburg, Peter & Schouten 2006) och den har exempelvis setts öka mobilberoendet bland unga (Edwards, Taylor & Vaughan 2022). Man har observerat samband mellan sociala medier som är populära bland unga (Jan m.fl., 2017; Livet m.fl., 2022) – i synnerhet sådana sociala medier som går ut på att följa andra personer och reagera på deras inlägg – och dålig självkänsla (Steinsbekk & Morris, 2021). Mycket spelande har också observerats ha ett samband med sämre självkänsla hos såväl unga som vuxna (Basabas & Sibley, 2020; Livet m.fl., 2022).

Sambanden mellan självkänsla och skärmtid är ändå inte så direkta eller endimensionella som nämns ovan. Ungdomars självkänsla förefaller nämligen påverka hurdan betydelse de tillskriver händelser på sociala medier. Unga som har en sämre självkänsla har till exempel noterats ge en större betydelse åt gillanden på Instagram än vad unga med en bättre självkänsla gör (Dumas m.fl., 2020; Martinez-Pecino

& Garcia-Gavilán, 2019). Likaså har det observerats att unga vuxna som har en sämre självkänsla och söker acceptans hos kompisar också oftare försöker dra till sig gilla-markeringar genom fusk, till exempel genom att köpa följare eller manipulera bilder (Dumas m.fl., 2020). Sådana handlingar har i sin tur konstaterats försvaga känslan av samhörighet med kompisar, oberoende av självkänslan (Dumas m.fl., 2020). Dessutom har det observerats att negativ respons på nätet från andra ungdomar har ett samband med sämre självkänsla (Valkenburg m.fl., 2006) och att till exempel nätmobbning är kopplad till en sämre självkänsla hos såväl mobbade som mobbare (Hao, Weijie, Mui, Wen, Yunhuo & Zhihui, 2020; Patchin & Hinduja, 2010).

Alla forskningsrön är inte likriktade, och skärmtid har också rapporterats ha positiva effekter på självkänslan. Till exempel enligt en studie som gjordes i USA hade de unga i glesbygden som tillbringade mycket tid framför skärmen en bättre självkänsla än de unga vilkas föräldrar hade infört strikta begränsningar av skärmtiden (Hampton & Shin, 2023). Positiv respons från andra unga via internet har också konstaterats ha ett samband med en bättre självkänsla (Valkenburg m.fl., 2006), och det har observerats att i synnerhet blyga och introverta unga kan höja sin självkänsla genom samverkan med vänner som de hittat på nätet (Van Zalk, Van Zalk, Kerr & Stattin, 2014). Unga som har en bättre självkänsla löper dessutom mindre risk för att ägna sig åt patologiskt spelande jämfört med unga vars självkänsla är svag (Jeong m.fl., 2021).

Självkänsla verkar med andra ord ha ett samband med både mängden skärmtid och hur digitala medieinnehåll tolkas eller används. Dessutom har det påvisats att självkänsla har en direkt inverkan på kvaliteten på ungdomars kamratrelationer. Ovan har också antytts att skärmtidens effekter kan variera beroende på användarens självkänsla. Med andra ord kan man med fog anta att sambanden mellan skärmtid och kamratrelationer inte är så rätlinjiga som framställts i tidigare studier, utan att det är möjligt att självkänslan modererar sambandet mellan dessa två faktorer. Det finns starka belägg från tidigare studier av självkänsla och välbefinnande att självkänslan kan fungera som en intern moderator för externa faktorer (Mann, Hosman, Schaalma & de Vries, 2004). Genom att beakta självkänslans modererande inverkan kan en del av de motstridigheter mellan skärmtid och kamratrelationers kvalitet som påtalats i tidigare studier eventuellt förklaras. Såvitt vi vet har denna möjliga modererande effekt av självkänsla på sambandet mellan skärmtid och kamratrelationer inte undersökts tidigare.

Forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att utreda följande frågor:

1. Finns det ett samband mellan skärmtid och självkänsla hos finländska 15-åringar?
2. Predicerar uppskattad a) skärmtid eller b) självkänsla vid 15 års ålder kamratrelationers kvalitet som 18-åring?
3. Modererar den som 15-åring uppskattade självkänslan sambandet mellan uppmätt skärmtid vid samma ålder och kvaliteten på kamratrelationerna vid 18 års ålder?

Samtliga tre frågor undersöks också med hänsyn till om de observerade sambanden är opåverkade av den ungas kön och familjens socioekonomiska status. Utifrån tidigare forskningsresultat gör vi följande antaganden:

1. Mycket skärmtid vid 15 års ålder har ett samband med svagare självkänsla i denna ålder (Basabas & Sibley, 2020; Jan m.fl., 2017; Livet m.fl., 2022; Martinez-Pecino & Garcia-Gavilán, 2019).
2. Mängden skärmtid som 15-åring predicerar inte kvaliteten på den ungas kamratrelationer som 18-åring (MacDonald m.fl., 2022; Nesi m.fl., 2018a; Domahidi m.fl., 2014); däremot predicerar dålig självkänsla en svagare kvalitet på kamratrelationerna (Keefe & Berndt, 1996; Van Geel m.fl., 2018; Szczeniak m.fl., 2022).

3. Vi lägger inte fram något antagande för om självkänslan som 15-åring modererar sambandet mellan den uppmätta skärmtiden vid denna ålder och kamratrelationernas kvalitet som 18-åring, eftersom den tidigare forskningen om förhållandena mellan skärmtid, självkänsla och kamratrelationer är otillräcklig för formulering av en hypotes.

Metoder

Denna studie ingår i den longitudinella studien Alkuportaatt vid Jyväskylän universitet, som följde med cirka 2 000 barn från förskolan till grundskolans slut (Lerkkanen, Niemi, Poikkeus, Poskiparta, Siekkinen & Nurmi, 2006–2016), samt vidare till fortsatta studier i projektet Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin (Vasalampi & Aunola, 2016). Datamaterialet från den uppföljande studien Alkuportaatt och dess uppföljare Koulupolku samlades in på fyra olika orter under åren 2006–2018.

Deltagare

Datamaterialet för denna studie härrör från följande två mätpunkter: Enkäter i årskurs 9 för Alkuportaatt (samla-des in under våren 2016) och enkäter under andra stadiets tredje år för Koulupolku (samlades in under hösten 2018). I enkäten i årskurs 9 besvarade 1 710 personer minst en fråga om skärmtid. Av dem valde vi för denna studie de unga som i enkäten hade besvarat både alla de fyra frågorna om skärmtid och de tre frågorna om självkänsla. Av dessa 1 648 unga valdes till den slutliga undersökningsgruppen de 736 unga som 1) fortfarande var med i studien under sitt tredje år på andra stadiet, 2) var födda under perioden 1999–2001 och 3) hade svarat på bägge enkäterna om kamratrelationers kvalitet, med andra ord på minst fyra av de fem frågorna i SDQ:s underskala Kamratproblem och på bägge frågorna i enkäten Att uppleva närhet i vänskapsrelationer.

Enligt bortfallsanalysen kom de unga som togs med i samplet i denna studie ($n=736$) från familjer, som enligt de bakgrundsuppgifter som föräldrarna gett för Alkuportaatt-studien hade en något högre socioekonomisk status (SES), jämfört med de unga som föll bort efter årskurs 9 ($n=974$), (genomsnittlig SES i samplet, $m=4.8$; SES hos de som föll bort, $m=4.5$; $F(1,1378)=11.84$, $p<.001$, $R^2=.01$). Samplet bestod av fler flickor än pojkar (57.6 %, i bortfallet var andelen flickor 39.3 %; $F(1,1707)=58.48$, $p<.001$, $R^2=.03$), och de hade enligt självrapporteringen i årskurs 9 något mindre skärmtid ($m=10.2$ timmar/vecka, hos de som föll bort var skärmtiden $m=10.9$ timmar/vecka; $F(1,1684)=41.02$, $p<.001$, $R^2=.02$) och något bättre självkänsla ($m=11.8$, hos de som föll bort var självkänslan $m=11.5$; $F(1,1668)=44.98$, $p=.007$, $R^2<.01$) än de som föll bort från studien. Delvis på grund av att samplet var stort var skillnaderna signifikanta, men förklaringsgraderna var väldigt små.

Medelvärde för åldern i samplet i årskurs 9 var 15.7 år (variationsbredd 15.1–17.2 år, standardavvikelse 0.32). Medelvärde för åldern i samplet på andra stadiets tredje år var 18.5 år (variationsbredd 17.8–20.1 år, standardavvikelse 0.35).

Mätinstrument

Skärmtid

Skärmtiden i årskurs 9 utreddes genom fyra frågor om mängden skärmtid, som tagits fram för Alkuportaatt-studien. Frågorna var följande: 1) "Hur mycket brukar du titta på tv per dag?", 2) "Hur mycket brukar du använda datorn eller surfa på nätet med mobilen per dag?", 3) "Hur mycket brukar du använda mobilen för kommunikation (samtal eller sms) per dag?" och 4) "Hur mycket brukar du använda en spelkonsol (t.ex.

Xbox, Wii, Playstation, 3DS) per dag?”. Ungdomarna bedömde sin skärmtid på en femgradig Likertskala enligt följande: 1 = inte alls, 2 = mindre än 1 timme, 3 = 1–2 timmar, 4 = 3–4 timmar och 5 = mer än 4 timmar. Skärmtid har i tidigare studier uppskattats genom samma fyra frågor om tv-tittande och användning av dator, mobil och spelkonsol (MacDonald m.fl., 2022; Twenge & Farley, 2021).

Utifrån de fyra frågorna om skärmtid bildades en summavariabel, som anger den ungas totala skärmtid per dag. Eftersom varje fråga mäter användningen av olika medier, antas de inte korrelera med varandra; därför är det inte meningsfullt att bedöma instrumentens tillförlitlighet på traditionellt vis med Cronbachs alfa. Vi räknade i stället ut korrelationen mellan summavariablerna för skärmtid i årskurserna 7 och 9. Korrelationen, eller stabiliteten, mellan de uppmätta summavariablerna för skärmtid i årskurserna 7 ($n=1715$) och 9 ($n=1686$) var hög, $r=.52$ ($p<.001$), med hänsyn till att det var två år mellan mätningarna.

Kamratrelationers kvalitet

Kvaliteten på ungdomars kamratrelationer vid 18 års ålder mättes på följande tre delområden: 1) problem i kompisrelationer, 2) avsaknad av pålitliga vänner och 3) upplevd ensamhet.

Problem i kompisrelationer. Ungdomars upplevelser av problem i kompisrelationer mättes med underskalan Kamratproblem i bedömningsinstrumentet Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman, 1997). Underskalan kamratproblem omfattar följande fem påståenden: ”Jag är mestadels för mig själv. Jag gör oftast saker ensam”, ”Jag har en eller flera goda vänner”, ”Mina jämnåriga verkar gilla mig i allmänhet”, ”Andra ungdomar retar eller mobbar mig”, ”Jag kommer bättre överens med vuxna än med jämnåriga”. Ungdomarna tog ställning till påståendena på en tregradig skala: 1 = stämmer inte, 2 = stämmer delvis, 3 = stämmer helt. Utifrån svaren bildades en medelvärdesvariabel, vars högre värden indikerar en större mängd problem i kompisrelationer. Cronbachs alfa för medelvärdesvariabeln var .59.

Avsaknad av pålitliga vänner. Antalet pålitliga vänner mättes med en fråga som hämtats ur enkäten Hälsa i skolan (Institutet för hälsa och välfärd, 2017). Frågan lød: ”Har du just nu någon riktigt nära vän som du kan samtala förtroligt med om nästan allt personligt?” och svarsalternativen var 1 = jag har inga nära vänner, 2 = jag har en nära vän och 3 = jag har flera nära vänner. Analysen beräknades omvänt, för att göra den likriktad med de övriga variablerna för kamratrelationers kvalitet. Ett högre värde indikerar färre pålitliga vänner.

Upplevd ensamhet. Upplevd ensamhet mättes med en fråga som hämtats ur enkäten Hälsa i skolan (Institutet för hälsa och välfärd, 2017). Frågan lød ”Känner du dig ensam?” och svarsalternativen var 1 = aldrig, 2 = ibland och 3 = hela tiden. Ett högre värde indikerar större ensamhet.

Självkänsla

Självkänslan vid 15 års ålder mättes som självskattning enligt en förkortad version av Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE) (Rosenberg, 1965). Ungdomarnas uppfattning om sig själva kartlades med följande tre frågor i det förkortade instrumentet: ”Jag känner att jag har en hel del bra egenskaper”, ”Jag har en positiv inställning till mig själv” och ”Jag är över lag nöjd med mig själv”. Ungdomarna reagerade på påståendena på en femgradig Likertskala enligt följande: 1 = helt av annan åsikt, 2 = av annan åsikt, 3 = varken av samma eller annan åsikt, 4 = av samma åsikt, 5 = helt av samma åsikt. För påståendena bildades en summavariabel, vars Cronbachs alfa var .89. Ett högre värde indikerar bättre självkänsla.

Familjens socioekonomiska status (SES)

Familjens socioekonomiska status mättes i bakgrundsenkäten för Alkuportaatt-studien genom en fråga till föräldrarna om deras högsta utbildningsnivå, där de kunde ange ett av följande sju alternativ: grundskola eller lägre ($n=14$, 1.9 %), yrkesinriktade kurser ($n=9$, 1.2 %), yrkesskola ($n=125$, 17 %), yrkeshögskola ($n=143$, 19.4 %), polyteknisk examen eller kandidatexamen ($n=90$, 12.2 %), magisterexamen ($n=202$,

27.4 %), licentiatexamen eller doktorsexamen ($n=60$, 8.2 %). Sammanlagt 643 familjer (87 %) uppgav sin socioekonomiska status. Ett högre värde indikerar högre socioekonomisk status för familjen.

Kön

Data om könstillhörighet inhämtades genom ungdomarnas självrapportering i enkäten på tredje året av andra stadiet. Datamaterialet omfattade 417 (56.7 %) flickor och 310 (42.1 %) pojkar. Antalet personer med annan könstillhörighet än flickor eller pojkar var 9 (1.2 %), och de antecknades i dataunderlaget som "ingen könstillhörighet" eftersom de var för få för att kunna bli analyserade som en egen grupp. Könstillhörigheten kodades för analyserna som 1=flicka, 2=pojke.

Statistiska metoder

De tre forskningsfrågorna besvarades med hjälp av en hierarkisk linjär regressionsanalys. Det konstruerades separata modeller för varje variabel som skulle förklaras (självkänsla i forskningsfråga 1) och de tre variablerna för kamratrelationers kvalitet (forskningsfrågorna 2a och 2b). I första steget angavs antingen skärmtid (forskningsfråga 1 och 2a) eller självkänsla (forskningsfråga 2b) som den enda förklarande faktorn och i andra steget tillades två bakgrundsfaktorer, det vill säga familjens socioekonomiska status och den ungas kön, för att klargöra om det eventuella signifikanta sambandet för skärmtid eller självkänsla kvarstod oavsett bakgrundsfaktorerna. Bakgrundsfaktorernas påverkan granskades endast i de fall där den förklarande variabeln i första steget (skärmtid eller självkänsla) visat sig vara signifikant.

För analys av självkänslans modererande effekt standardiserades summavariablerna för skärmtid och självkänsla och multiplicerades till en ny interaktionsterm. I första steget av analysen för forskningsfråga 3 angavs skärmtid och självkänsla som förklarande faktorer. I modellens andra steg lades interaktionstermen skärmtid x självkänsla till som förklarande faktor, och i det tredje steget bakgrundsvariablerna (familjens socioekonomiska status och den ungas kön). Samtliga analyser genomfördes med programmet IBM SPSS Statistics 28.

Resultat

Av ungdomarna i samplet uppgav 30 (4.1 %) att de inte har några nära vänner, 159 (21.6 %) att de har en nära vän och 547 (74.3 %) att de har flera nära vänner. Av ungdomarna kände 320 (43.5 %) sig aldrig ensamma, 379 (51.5 %) kände sig ibland ensamma och 37 (5.0 %) kände sig ensamma hela tiden. I tabell 1 redovisas medelvärden, standardavvikelser, variationsbredder samt värden för snedhet och toppighet för variablerna som beskriver skärmtid, självkänsla och kamratrelationers kvalitet, samt även för bakgrundsvariablerna. Variablernas korrelationer redovisas i tabell 2. Det fanns ett svagt samband mellan skärmtid respektive självkänsla och problem i kompisrelationer, så att ju mer skärmtid, desto sämre självkänsla och fler problem i kompisrelationer. Självkänsla korrelerade med samtliga tre variabler för kompisrelationers kvalitet. Ju starkare självkänsla de unga hade, desto färre problem hade de i kompisrelationer och desto mindre upplevde de ensamhet och avsaknad av pålitliga vänner.

Tabell 1. Beskrivande statistik för de variabler som användes i studien

	m	sd	min	max	snedhet	toppighet
Skärmtid	10.2	2.1	4.0	18.0	.49	.16
Självkänsla	11.8	2.4	3.0	15.0	-.56	.31
Problem i kompisrelationer	1.4	0.3	1.0	2.6	.90	.48
Avsaknad av pålitliga vänner	1.3	0.5	1.0	3.0	1.64	1.77
Upplevd ensamhet	1.6	0.6	1.0	3.0	.31	-.73
Kön	1.4	0.5	1.0	2.0	.30	-1.92
Familjens socioekonomiska status	4.8	1.5	1.0	7.0	-.32	-.69

m=medelvärde, sd = standardavvikelse, min = minimivärde, max = maximivärde inom variationsbredden

Tabell 2. Inbördes Pearsonkorrelationer mellan de variabler som användes i studien

	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Skärmtid	-.14***	.12**	.02	-.00	.09*	-.18***
Självkänsla		-.23***	-.15***	-.27***	.26***	.09*
Problem i kompisrelationer			.50***	.44***	-.01	-.11**
Avsaknad av pålitliga vänner				.29***	.05	-.05
Upplevd ensamhet					-.21***	-.04
Kön						.13***
Familjens socioekonomiska status						

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Samband mellan skärmtid och självkänsla

Den i modellens första steg inmatade mängden skärmtid hos 15-åringar hade ett statistiskt signifikant och negativt samband med den uppmätta självkänslan vid samma ålder (tabell 3). I takt med att skärmtiden ökade, försvagades de ungas självkänsla. Huvudeffekten av skärmtid förklarade 2 % av variationen i självkänsla. Sambandet var fortsatt signifikant, även då bakgrundsfaktorerna kontrollerades för. Mängden skärmtid, familjens socioekonomiska status och den ungas kön förklarade sammanlagt 9 % av variationen i självkänslan. Familjens socioekonomiska status hade ingen signifikant huvudeffekt på variationen i självkänsla, men det hade den ungas kön. Pojkar hade en bättre självkänsla än flickor.

Samband mellan skärmtid och kamratrelationers kvalitet

Den i modellens första steg inmatade mängden skärmtid hade ett signifikant och positivt samband med upplevelse av problem i kompisrelationer vid 18 års ålder (tabell 3). Det här innebär att ju mer skärmtid ungdomarna hade som 15-åringar, desto mer upplevde de problem i kompisrelationer som 18-åringar. Skärmtidens huvudeffekt på variationen i problem i kompisrelationer var 1 %. Sambandet var fortsatt signifikant, även när bakgrundsvariablernas effekt kontrollerades för. Av bakgrundsvariablerna hade endast familjens socioekonomiska status en signifikant huvudeffekt på mängden problem i kompisrelationer, så att unga från en bättre socioekonomisk bakgrund hade färre problem i kompisrelationer. Mängden skärmtid förklarade varken avsaknad av nära vänner eller upplevd ensamhet (tabell 3).

Tabell 3. Samband mellan rapporterad skärmtid vid 15 års ålder respektive rapporterad självkänsla vid 15 års ålder och rapporterad kvalitet i kamratrelationer vid 18 års ålder.

	B	SE	β	p	95% CI
Självkänsla					
Steg 1, (F(1,633) = 11.67, p<.001, ΔR^2 = .02)					
Skärmtid	-.16	.05	-.14	<.001	-.24 – -.07
Steg 2, (F(3,631) = 20.82, p<.001, ΔR^2 = .07)					
Skärmtid	-.18	.05	-.15	<.001	-.26 – -.09
Familjens SES	.05	.06	.03	.417	-.07 – .18
Den ungas kön	1.26	.19	.26	<.001	.90 – 1.62
Hela modellen: F(3,631) = 20.82, p<.001, R^2 = .09					
Problem i kompisrelationer					
Steg 1, (F(1,633) = 8.98, p=.003, ΔR^2 = .01)					
Skärmtid	.02	.01	.12	.003	.01 – .03
Steg 2, (F(3,631) = 4.64, p=.003, ΔR^2 = .01)					
Skärmtid	.02	.01	.10	.010	<.01 – .03
Familjens SES	-.02	.01	-.09	.033	-.04 – <-.01
Den ungas kön	-.01	.03	-.01	.798	-.06 – .05
Hela modellen: F(3,631) = 4.64, p=.003, R^2 = .02					
Avsaknad av pålitliga vänner					
Steg 1, (F(1,633) = .14, p=.710, ΔR^2 < .01)					
Skärmtid	<.01	.01	.02	.710	-.02 – .02
Upplevd ensamhet					
Steg 1, (F(1,633) = <.01, p=.966, ΔR^2 < .01)					
Skärmtid	<.01	.01	<-.01	.966	-.02 – .02

Samband mellan självkänsla och kamratrelationers kvalitet

Självkänsla som matades in i modellen i steg 1 hade ett signifikant och negativt samband med upplevda problem i kompisrelationer, avsaknad av nära vänner och upplevd ensamhet vid 18 års ålder (tabell 4).

Det här innebär att ju bättre självkänsla ungdomarna hade som 15-åringar, desto mindre upplevde de problem i kompisrelationer, avsaknad av vänner och ensamhet i vänskapsrelationer som 18-åringar. Huvudeffekten av självkänsla var 5 % av variationen i problem i kompisrelationer, 2 % av variationen i avsaknad av nära vänner och 7 % av variationen i upplevd ensamhet. Sambanden var fortsatt signifikanta, även när bakgrundsvariablernas inverkan kontrollerades för. Av bakgrundsvariablerna hade familjens socioekonomiska status en signifikant huvudeffekt på mängden problem i kompisrelationer, och kön hade en signifikant huvudeffekt på avsaknad av nära vänner och upplevd ensamhet. Ungdomar från familjer med högre socioekonomisk status hade mer sällan problem i kompisrelationer. Pojkar kände sig mer sällan ensamma, men upplevde oftare att de saknade nära vänner.

Tabell 4. Samband mellan rapporterad självkänsla vid 15 års ålder och rapporterad kvalitet på kamratrelationer vid 18 års ålder.

	B	SE	β	p	95% CI
Problem i kompisrelationer					
Steg 1, (F(1,633) = 35.78, p<.001, ΔR^2 = .05)					
Självkänsla	-.03	.01	-.23	<.001	-.05 – -.02
Steg 2, (F(3,631) = 14.40, p<.001, ΔR^2 = .01)					
Självkänsla	-.04	.01	-.24	<.001	-.05 – -.02
Familjens SES	-.02	.01	-.09	.018	-.04 – <-.01
Den ungas kön	.04	.03	.06	.135	-.01 – .10
Hela modellen: F(3,631) = 14.40, p<.001, R^2 = .06					
Avsaknad av pålitliga vänner					
Steg 1, (F(1,633) = 13.92, p<.001, ΔR^2 = .02)					
Självkänsla	-.03	.01	-.15	<.001	-.05 – .02
Steg 2, (F(3,631) = 6.94, p<.001, ΔR^2 = .01)					
Självkänsla	-.04	.01	-.17	<.001	-.06 – -.02
Familjens SES	-.02	.02	-.05	.241	-.05 – .01
Den ungas kön	.11	.04	.10	.015	.02 – .20
Hela modellen: F(3,631) = 6.94, p<.001, R^2 = .03					
Upplevd ensamhet					
Steg 1, (F(1,633) = 47.73, p<.001, ΔR^2 = .07)					
Självkänsla	-.07	.01	-.27	<.001	-.08 – -.05
Steg 2, (F(3,631) = 21.38, p<.001, ΔR^2 = .02)					
Självkänsla	-.06	.01	-.23	<.001	-.07 – -.04
Familjens SES	<.01	.02	.01	.906	-.03 – .03
Den ungas kön	-.18	.05	-.15	<.001	-.27 – -.09
Hela modellen: F(3,631) = 21.38, p<.001, R^2 = .09					

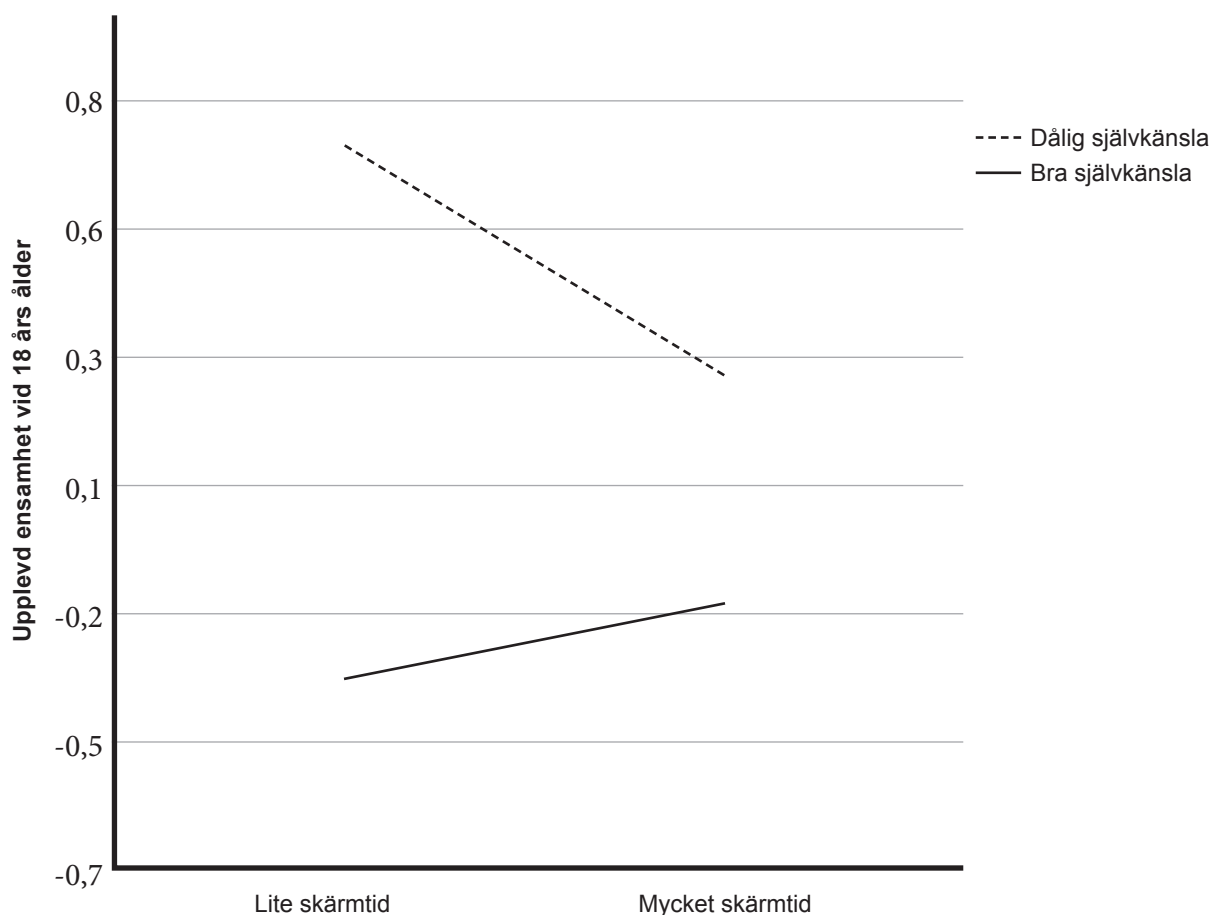
Självkänslans modererande effekt

Huvudeffekten av de i modellens första steg införda variablerna självkänsla och skärmtid på de tre variablerna för kamratrelationers kvalitet har rapporterats i tabell 5. Analyserna av interaktionstermen som infördes i modellen i steg 2 visade att självkänsla har en signifikant modererande effekt på sambandet mellan skärmtid och upplevd ensamhet (tabell 5). Utfallet var fortsatt signifikant, även när bakgrundsvariablernas effekt kontrollerades för. Självkänsla modererade inte sambanden mellan skärmtid och problem i kompisrelationer eller mellan skärmtid och avsaknad av nära vänner. Däremot hade självkänsla en signifikant huvudeffekt på samtliga variabler som mätte kvaliteten i kamratrelationer. Ungdomar med bättre självkänsla hade färre problem i kompisrelationer, kände mer sällan avsaknad av närhet och kände sig mindre ensamma. Skärmtid hade en signifikant huvudeffekt endast på problemen i kompisrelationer, så att ungdomar som hade mer skärmtid, även hade mer problem i kompisrelationer.

Figur 1 beskriver hur självkänsla modererar sambandet mellan skärmtid och upplevd ensamhet. Analysen visar att för unga som har dålig självkänsla, predicerar mycket skärmtid en lägre upplevelse av ensamhet. För unga som har bra självkänsla, predicerar mycket skärmtid däremot en högre upplevelse av ensamhet.

Tabell 5. Modererande effekt av rapporterad självkänsla vid 15 års ålder på sambandet mellan rapporterad skärmtid vid 15 års ålder och rapporterade kamratrelationer vid 18 års ålder.

	B	SE	β	p	95% CI
Problem i kompisrelationer					
Steg 1, (F(2,632) = 20.61, p<.001, ΔR^2 = .06)					
Skärmtid	.02	.01	.09	.023	<.01 – .03
Självkänsla	-.03	.01	-.22	<.001	-.04 – -.02
Steg 2, (F(3,631) = 14.49, p<.001, ΔR^2 < .01)					
Skärmtid	.02	.01	.09	.018	<.01 – .03
Självkänsla	-.03	.01	-.22	<.001	-.04 – -.02
Interaktionseffekt skärmtid x självkänsla	.02	.01	.06	.142	-.01 – .04
Avsaknad av pålitliga vänner					
Steg 1, (F(2,632) = 6.96, p<.001, ΔR^2 = .02)					
Skärmtid	<-.01	.01	-.01	.899	-.02 – .02
Självkänsla	-.03	.01	-.15	<.001	-.05 – -.02
Steg 2, (F(3,631) = 4.71, p=.003, ΔR^2 < .01)					
Skärmtid	<-.01	.01	-.01	.876	-.02 – .02
Självkänsla	-.03	.01	-.15	<.001	-.05 – -.02
Interaktionseffekt skärmtid x självkänsla	-.01	.02	-.02	.620	-.05 – .03
Upplevd ensamhet					
Steg 1, (F(2,733) = 24.35, p<.001, ΔR^2 = .07)					
Skärmtid	-.01	.01	-.04	.327	-.03 – .01
Självkänsla	-.07	.01	-.27	<.001	-.09 – -.05
Steg 2, (F(3,732) = 17.82, p<.001, ΔR^2 = .01)					
Skärmtid	-.01	.01	-.03	.389	-.03 – .01
Självkänsla	-.07	.01	-.28	<.001	-.09 – -.05
Interaktionseffekt skärmtid x självkänsla	.04	.02	.08	.034	.01 – .09
Steg 3, (F(5,629) = 14.23, p<.001, ΔR^2 = .02)					
Skärmtid	<-.01	.01	-.01	.752	-.03 – .02
Självkänsla	-.06	.01	-.23	<.001	-.08 – -.04
Interaktionseffekt skärmtid x självkänsla	.05	.02	.10	.012	.01 – .10
Familjens SES	<-.01	.02	<-.01	.981	-.03 – .03
Den ungas kön	-.19	.05	-.16	<.001	-.28 – -.10
Hela modellen: F(5,629) = 14.23, p<.001, R^2 = .10					



Figur 1. Interaktionseffekt av rapporterad skärmtid och självkänsla vid 15 års ålder på rapporterad ensamhet vid 18 års ålder (standardiserat värde).

Diskussion

Resultaten visade att ju mer ungdomarna använde digitala medier som 15-åringar, desto sämre självkänsla hade de vid denna ålder. Dessutom predicerar mycket skärmtid som 15-åring fler problem i kompisrelationerna som 18-åring. Därtill hade självkänsla en modererande effekt på sambandet mellan skärmtid och upplevd ensamhet. Resultaten visade att lite skärmtid hos ungdomar med dålig självkänsla vid 15 års ålder predicerade ökad ensamhet som 18-åring. Hos ungdomar med bra självkänsla var sambandet däremot omvänt, och ungdomar med bra självkänsla och lite skärmtid som 15-åringar var mindre ensamma som 18-åringar. De observerade sambanden var fortsatt signifikanta även då man beaktade effekten av kön och familjens socioekonomiska status. Skärmtid och självkänsla förklarade ändå endast en relativt liten del av kamratrelationers kvalitet som helhet, vilket innebär att kvaliteten även påverkas av flera andra faktorer.

Våra resultat stämde delvis överens med hypoteserna. Vår första hypotes var att mer skärmtid hos 15-åringar har ett samband med sämre självkänsla även hos finländska ungdomar vid denna ålder, eftersom de flesta tidigare västerländska studier på området har indikerat ett samband mellan mycket skärmtid och sämre självkänsla (Basabas & Sibley, 2020; Jan m.fl., 2017; Martinez-Pecino & Garcia-Gavilán, 2019; Patchin & Hinduja, 2010).

Även i vår studie hade mer skärmtid som 15-åring ett samband med sämre självkänsla vid denna ålder, varigenom våra resultat bidrar med ytterligare bekräftelse för det nära sambandet mellan skärmtid och självkänsla. Det bör noteras att effektstorleken för detta samband ändå var rätt liten.

I detta korrelationsupplägg kom vi inte åt att närmare klargöra de bakomliggande mekanismerna till sambandet. Tidigare forskning har ändå indikerat att sambandet mellan skärmtid och självkänsla kan vara kopplat till ungdomars ökade användning av sociala medier de senaste åren (Twenge m.fl., 2019). Sociala medier möjliggör att man jämför sig med andra, vilket har påvisats ha ett samband med sämre självkänsla, i synnerhet om jämförelserna görs med jämnåriga (Jan m.fl., 2017; Livet m.fl., 2022; Steinsbekk m.fl., 2021). De negativa effekterna av att jämföra sig med andra kan avspeglats på självkänslan även på längre sikt, åtminstone om jämförelserna har att göra med utseendet (Steinsbekk m.fl., 2021).

Å andra sidan är det möjligt att en bra självkänsla skyddar ungdomarna mot påverkan från fenomen på sociala medier, såsom hur stor betydelse de ger åt gilla-markeringar (Martinez-Pecino & Garcia-Gavilán, 2019). Utöver de tolkningar som görs på sociala medier kan självkänslan också vara mer allmänt kopplad till socialt beteende (Harris & Orth, 2020). I ljuset av resultaten av denna studie är de här mekanismerna endast spekulativa, och det behövs mer forskning om interaktionseffekterna mellan de faktorer som ligger bakom detta samband. Det bör dessutom noteras att syftet med denna studie inte var att utreda hur olika former av skärmtid, såsom användning av sociala medier, inverkar på kamratrelationers kvalitet, utan granska den totala tid som tillbringas framför skärmar, eftersom det numera är svårt att skilja åt olika former av användning. Ovannämnda möjligheter till social interaktion finns numera på väldigt många olika digitala plattformar, till och med när det gäller streamingtjänster och tv.

Vår andra hypotes var att effekterna av skärmtid som 15-åring inte avspeglas direkt på kamratrelationers kvalitet som 18-åring, eftersom de tidigare resultaten har varit motstridiga och flera tidigare studier inte har påvisat något samband mellan ungdomars skärmtid och kamratrelationers kvalitet (MacDonald m.fl., 2022, Nesi m.fl., 2018a, Domahidi m.fl., 2014). I detta avseende talade våra resultat delvis mot hypotesen, eftersom vi observerade att mer skärmtid som 15-åring indikerade sämre kamratrelationer som 18-åring i form av problem i kompisrelationer. Motsvarande resultat har också setts i ett antal tidigare studier, och denna studie bidrar med belägg till resultaten av Lawrence med flera (2022) och Willoughby (2008), enligt vilka skärmtid har en negativ inverkan på kamratrelationers kvalitet, särskilt med avseende på tilliten i relationerna och upplevd ensamhet. Mer skärmtid verkar med andra ord, i ljuset av både denna studie och tidigare studier, ha en negativ effekt på åtminstone mängden problem i kompisrelationer. I tidigare studier har en ökning av skärmtiden konstaterats ha ett samband med problem i kompisrelationer och upplevd ensamhet. Detta gäller särskilt i ett kortare tidsperspektiv, men inte längre vid uppföljning över flera år (Lawrence m.fl., 2022).

Utifrån resultaten i vår studie förefaller det som att tidsintervallet förmodligen bör vara kortare än tre år för att det ska vara möjligt att observera direkta negativa samband även med de övriga aspekterna av kamratrelationers kvalitet. Som en del av den andra forskningsfrågan utredde vi sambandet mellan den rapporterade självkänslan som 15-åring och kamratrelationernas kvalitet som 18-åring, utifrån hypotesen att sämre självkänsla också hos finländska ungdomar predicerar sämre kvalitet på kamratrelationerna. Resultaten stämde överens med förväntningarna och bekräftar det starka sambandet mellan självkänsla och kamratrelationers kvalitet som observerats i flera studier (Keefe & Berndt, 1996; Szczeniak m.fl., 2022; Van Geel m.fl., 2018; Corsano m.fl., 2017).

I den tredje forskningsfrågan granskade vi om självkänsla hade en modererande effekt på sambandet mellan skärmtid och kamratrelationers kvalitet. Vi formulerade ingen hypotes för frågan, eftersom den tidigare forskningen om förhållandena mellan skärmtid, självkänsla och kamratrelationer var otillräcklig för formulering av en hypotes. En intressant observation var att den uppmätta självkänslan som 15-åring modererade sambandet mellan den uppmätta skärmtiden vid samma ålder och den uppmätta upplevda ensamheten som 18-åring, så att ju mindre skärmtid ungdomar med dålig självkänsla hade haft som 15-åringar, desto mer ensamhet kände de som 18-åringar. Unga med god självkänsla hade däremot en motsatt upplevelse – ju mindre skärmtid de hade haft som 15-åringar, desto mindre ensamhet kände de som 18-åringar.

Någon modererande effekt av självkänsla på skärmtiden sågs inte i relation till problem i kompisrelationer eller avsaknad av pålitliga vänner. Detta var i viss mån en överraskning, eftersom variabeln "problem i kompisrelationer" delvis överlappar variabeln "upplevd ensamhet". I en av de fem frågorna för variabeln "problem i kompisrelationer" angav ungdomarna hur mycket tid de tillbringar för sig själva, utan att ta ställning till hur de subjektivt upplever denna tid. Ett signifikant utslag endast på frågan om upplevd ensamhet ger en preliminär indikation om att lite skärmtid i kombination med svag självkänsla inverkar i synnerhet på en senare upplevd ensamhet. Vid tolkning av interaktionsresultatet för upplevd ensamhet bör dessutom noteras att ett signifikant interaktionssamband, utöver självkänslans modererande effekt, också kan handla om interaktionseffekten av skärmtid och självkänsla.

Motsvarande forskningsupplägg för att klarlägga interaktionseffekten av självkänsla och skärmtid saknas i tidigare forskningslitteratur; däremot har man tidigare observerat att det finns ett samband mellan användning av digitala medier och upplevd ensamhet (Lawrence m.fl., 2022; MacDonald m.fl., 2022), samt att mycket skärmtid kan försämra självkänslan (Basabas & Sibley, 2020; Jan m.fl., 2017). Våra resultat tyder med andra ord på att det finns ett komplext förhållande mellan skärmtid, självkänsla och upplevd ensamhet och att dess effekter också framträder vid granskning över en längre tidsperiod. Dessutom är det mycket möjligt att de tidigare motstridiga resultaten mellan skärmtid och kamratrelationers mängd och kvalitet förklaras av att ungdomarna har granskats som en enda grupp (MacDonald m.fl., 2022, Nesi m.fl., 2018a, Domahidi m.fl., 2014). Om sambanden är motsatta beroende på självkänsla i olika grupper, såsom resultaten av denna studie visar, kan de ta ut varandra när datamaterialet analyseras som en grupp. I framtida studier av skärmtidens inverkan på välbefinnande och sociala relationer vore det viktigt att beakta grupper med självkänsla av olika grad. I kommande studier är det också viktigt att öka förståelsen av hur andra individuella faktorer, såsom personlighetsdrag, eventuellt modererar sambanden mellan skärmtid och välbefinnande, samt ta hänsyn till varför och för vilka behov ungdomarna använder digitala plattformar och vilka innehåll de konsumerar.

Denna studie ger inte något direkt svar på genom vilken mekanism självkänslan inverkar på sambandet mellan skärmtid och senare upplevd ensamhet. En förklaring till den observerade effekten kan vara att digitala medier erbjuder kompenserade möjligheter att skapa relationer med jämnåriga. Det har visat sig att användningen av digitala medier kan möjliggöra att man skapar nya förtroliga kamratrelationer (McKenna m.fl., 2002; Nesi m.fl., 2018a, 2018b; Smith m.fl., 2021), och det är möjligt – visserligen på ett spekulativt plan – att skapandet av kamratrelationer via digitala medier är viktigare, naturligare eller mer framgångsrikt för ungdomar med dålig självkänsla än för dem som har en bra självkänsla. Med andra ord är det möjligt att ungdomar med dålig självkänsla känner att de kan uttrycka sig och ingå människorelationer bättre via internet, och att lite skärmtid därför senare ökar i synnerhet dessa ungdomars upplevda ensamhet. Det finns också belägg för att ungdomar med bristande social kompetens oftare hittar vänner via digitala medier än i verkliga livet (McKenna m.fl., 2002).

På ett motsvarande sätt är det möjligt att ungdomar med bra självkänsla har kamratrelationer som är mer knutna till den verkliga miljön, och att mindre skärmtid därför korrelerar med att man mera aktivt upprätthåller kamratrelationer i den verkliga miljön och därmed de facto minskar ungdomarnas upplevda ensamhet. För att noggrannare klarlägga en sådan möjlig mekanism behövs mer kvalitativa studier som belyser den betydelse som tillskrivs användningen av digitala medier och hur de används i grupper med olika grad av självkänsla. Dessutom bör det noteras att interaktionseffektens storlek för sambandet mellan självkänsla och skärmtid var relativt liten i denna studie. Med andra ord påverkas den upplevda ensamheten utöver interaktionseffekten av skärmtid och självkänsla även av andra faktorer, såsom kön, som i denna studie observerades ha en stark effekt. Pojkar hade bättre självkänsla än flickor.

Studiens begränsningar

Denna studie har både styrkor och svagheter. Till styrkorna hör det stora dataunderlaget, upplägget som en longitudinell studie samt temats aktualitet. Det finns endast ett fåtal longitudinella studier om skärmtidens inverkan på ungdomars kamratrelationer (Lawrence m.fl., 2022; MacDonald m.fl., 2022), och det torde inte finnas studier som på ett omfattande sätt klarlägger interaktionseffekterna av skärmtid och självkänsla. Genom det stora dataunderlaget är det möjligt att upptäcka även relativt små effekter, såsom interaktionseffekten av skärmtid och självkänsla. Den största begränsningen kan anses vara att samtliga variabler som mättes var ungdomarnas självskattningar. Trots att självskattningar är en vanlig metod i studier om skärmtid, kan man inte med säkerhet veta om deltagarna kan göra en realistisk eller tillförlitlig bedömning av sin användning av skärmmedier. En annan omständighet gällande skärmtiden som bör noteras är att dataunderlaget om skärmtiden är från 2016. Tidigare studier har visat att de applikationer som ungdomar använder på digitala plattformar och olika skärmar förändras snabbt (Nesi m.fl., 2018a, 2018b; Smith, Leonis, & Anandavalli, 2021).

Med tanke på resultatens generaliserbarhet över tid är det motiverat att granska användningstiden för olika digitala medier som en helhet, utan tydligt avgränsad innehållslig klassificering. I denna studie är skärmtid en samlingsvariabel som omfattar olika former av digital medieanvändning, och därför är den inte lika känslig för förändringar i tiden som en noggrannare indelning i vissa digitala appar eller specifika användningssätt hade varit.

Den andra begränsningen var forskningsupplägget där skärmtiden granskades endast vid 15 års ålder och kamratrelationers kvalitet endast vid 18 års ålder, utan att få data om kamratrelationers kvalitet vid 15 års ålder. Därför har vi i regressionsmodellerna inte haft möjlighet att kontrollera den tidigare nivån på kamratrelationers kvalitet då vi predicerat kvaliteten vid 18 års ålder. I framtida studier vore det viktigt att kontrollera även den tidigare kvaliteten på kamratrelationerna, för att det ska vara möjligt att dra tillförlitliga slutsatser om huruvida skärmtiden även predicerar förändringar i kamratrelationers kvalitet.

Slutsatser

Syftet med denna studie var att ta fram information om hur ungdomars skärmtid inverkar på deras kamratrelationer samt öka förståelsen av sambanden mellan skärmtid, självkänsla och kamratrelationers kvalitet. Resultaten visade att mer skärmtid hade ett samband med såväl sämre självkänsla vid samma ålder som fler problem i kompisrelationer som 18-åring. Självkänsla konstaterades också ha en modererande effekt på sambandet mellan skärmtid och upplevd ensamhet. Man kan utifrån resultaten sluta sig till att mängden skärmtid då ungdomen är i årskurs 7–9 kan predicera kamratrelationernas kvalitet upp till tre år senare, och att inverkan på den upplevda ensamheten varierar beroende på självkänslan.

Med stöd av våra resultat kan skärmtid inte ses som någonting enbart dåligt eller bra med tanke på kamratrelationers kvalitet, utan skärmtiden kan ha antingen negativa eller positiva effekter, beroende på individuella faktorer, såsom självkänsla i den här studien. I framtida bedömningar av skärmtidens inverkan är det viktigt att beakta grupper med olika grad av självkänsla.

Förbättra kompetensen eller förstärka självbestämmandet?

Reflektioner om den institutionella utbildningens uppgift

JUHA KOIKKALAINEN, JANNE SÄNTTI

Inledning

Utbildnings- och kulturministeriets utredning *Tjänsteuppfattning om den kommande regeringsperiodens val* (2023) presenterar synpunkter på bildningspolitikens riktning och lyfter fram att Finland har halkat efter jämförelseländerna när det gäller tillväxt i produktivitet och ekonomi, och att vår utbildningsnivå har stagnerat. Därtill motsvarar utbildningsutbudet inte behoven på arbetsmarknaden. Utredningen efterlyser effektiva åtgärder för att höja kompetensnivån och producera nytt kunnande. Undervisnings- och kulturministeriets utredning *Bildningsöversikt 2023* (Kalenius 2023), den första i sitt slag om nuläget och utvecklingen på det egna förvaltningsområdet, nämner upprepade gånger begreppet kompetens. Hänvisningarna till kompetens gäller både verifiering av kompetens som en teknisk fråga och, som ett bredare orosmoment, det falnande finska kunnandet som bland annat försvagade inlärningsresultat och kopplingar till socioekonomisk bakgrund vittnar om. *Statsrådets utbildningspolitiska redogörelse* (Statsrådet 2021) nämner betydelsen av bildningsgrunden, men använder likt dokumenten ovan termerna mänskligt kapital, innovationer och kompetens i stor utsträckning.

Den finländska bildningspolitiken tycks koncentreras kring en oro över kompetens och produktivitet. Termen "kompetens" (*osaaminen*) förekom veterligen första gången i den aktuella betydelsen i regeringsprogrammet 1995, och har därefter förekommit i olika former (som digital kompetens eller värdekompetens) i våra regeringsprogram. I regeringsprogrammet 2019 lyftes kompetens upp på rubriknivå. (Heikkinen & Kukkonen 2019.) Även EU har yttrat sig om kompetens: "Kompetens är en viktig drivkraft för EU:s konkurrenskraft och innovationskapacitet och spelar samtidigt en stor roll när det gäller den sociala sammanhållningen och det personliga välbefinnandet." (Europeiska kommissionen 2024). Därtill har även megaaktörer som OECD och Unesco traditionellt producerat diskurser som betonar kompetens (Säntti m.fl. 2021; Willbergh 2015, 334–335).

En granskning av kompetensdiskursens betydelse på olika utbildningsstadier visar att högskolorna förväntas utveckla produktiviteten, tillämpa metoder som ger bättre kompetens och svara på arbetslivets behov (Utbildnings- och kulturministeriet 2023). Därmed har kompetensbaserad utbildning blivit ett sätt att definiera högskolornas läroplaner (*curriculum as producing competences*) (Annala m.fl. 2016). I yrkesutbildningen har man explicit fört fram en vilja att avskaffa den för akademisk kultur typiska vetenskaps- och läroämnescentreringen för att istället ersätta den med utbildning som utgår från arbetslivet och de kompetenser som behövs där (Utbildningsstyrelsen 2015). Även yngre åldersgrupper berörs av kompetensbegreppet: *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelsen 2014) nämner mångsidig kompetens.

Talet om kompetens har även nått högskolesektorns egen diskurs. Utvecklingsprogrammet för lärarutbildningen 2022–2026 (Utbildnings- och kulturministeriet 2022) koordinerar utvecklingen av lärarutbildningen och strävar efter att möta lärarutbildningens utmaningar samt säkerställa rekryteringen till undervisningssektorn och få folk att stanna kvar i branschen. I utvecklingsprogrammet efterlyser man bland

annat omfattande grundläggande kompetenser hos lärare och utveckling av den egna kompetensen med visionen "Vi skapar tillsammans världens bästa kompetens". I många högskolor som ordnar pedagogiska studier verkar kompetensbaserad utbildning redan nu vara en central del av läroplanen (Jyrhämä 2021). Att utgå från kompetenser verkar även kunna utgöra en teoretisk referensram inom pedagogisk vetenskap (Karusaari 2020).

Livslångt eller kontinuerligt lärande utgör en annan diskurs, som har erbjudits som lösning på kompetensglappet i arbetslivet och utmaningar kopplade till utbildning. Dessa två diskurser verkar förenas av att det bakom båda ligger en oro för den nationella ekonomin och konkurrenskraften. För det andra innehåller sätten att tala ofta framtida hotbilder och man utgår från att det råder en bred enighet om dem (Kinnari m.fl. 2022, 58, 63; Sääntti m.fl. 2021). För det tredje har livslångt lärande traditionellt varit förenat med nyckelfärdigheter och kompetenser bekanta från kompetensdiskursen. Dessa omfattar synpunkter på nödvändiga kunskaper och färdigheter, men även på rätta attityder. På så sätt bör den senaste generationen för livslångt lärande, det vill säga den företagsamma ekonomins generation, besitta emotionell intelligens, förmåga att ta risker och förmåga till innovativt tänkande (Kinnari m.fl. 2022, 63) samt allmänt sett en positiv inställning till lärande (Biesta 2021, 43). Följande citat illustrerar hur kompetensdiskursen och livslångt lärande knyts samman:

Kompetens är den bästa tryggheten när arbetet, tekniken och världen förändras. Vi behöver en ny typ av kompetens, individuella utbildningsvägar och uppdaterad kompetens. På det här behovet svarar kontinuerligt lärande. (Statsrådet 2020, 13)

En fjärde gemensam nämnare tycks utgöras av att man i båda sätten att tala betonar det nya, det banbrytande och det annorlunda i förhållande till rådande sätt att tala och tänka. Kompetensbaserad utbildning och livslångt lärande lyfts fram som tidsenliga perspektiv som förankras i arbetslivet och tar sats från verkliga, praktiska behov, och som erbjuder ett efterlängtat alternativ till den akademiska och statiska approach som beskrivs som fjärrad från den omgivande verkligheten (Lindén m.fl. 2016). Dessa sätt att tala förenas dessutom av kontextualitet och individcentrering, vilka har en benägenhet att flytta uppmärksamheten från strukturella eller historiskt-samhälleliga omständigheter till individens attityd och motivation (Young 2023).

Utgångspunkten för vår analys är observationen att man, när man talar om utbildning och fostran men också om bildning, i stor utsträckning använder begrepp som kompetens och livslångt lärande, vilka vi här efter beskriver med termen kvalifikationstal eller kvalifikationsdiskurs. Detta sätt att tala verkar utesluta frågan om individens självbestämmande och om vad pedagogik borde vara, för att varje individ ska ha möjlighet att vara unik (en individ) och fri att självständigt leva och verka på egna villkor. Begreppet självbestämmande kan på allmän nivå jämföras med autonomi just i betydelsen vad gäller att styra sig själv och ta egna initiativ (för begreppet autonomi, se Christman 2020). Självbestämmande kan även jämföras med tanken om positiv frihet, att leva i enlighet med sitt verkliga eller sanna jag (se Berlin 2018, 72–73 och Skinner 2018, 140–141 för positiv frihet i denna tolkning). Ur det perspektiv på självbestämmande som vi använder är det inte avgörande vad detta sanna jag eller autonomi är (eller om det ens finns något "sant" jag), utan att individen har möjlighet att själv bestämma över sin existens och möjlighet till självbestämmande, och att fostran och utbildning spelar en roll i att möjliggöra självbestämmandet. I vår artikel diskuterar vi om en kvalifikationsdiskurs som har sitt ursprung utanför individen utgör ett hot mot individens självbestämmande, och om så är fallet, vad borde då ersätta kvalifikationsdiskursen?

Vår undersökning är en systematisk analys där vi granskar det begrepp som vi kallar kvalifikationsdiskurs i förhållande till begreppet självbestämmande. Vi granskar centrala begrepp och begreppssystem i den rådande diskussionen om utbildning och pedagogik, deras betydelse och inbördes förhållanden. (Nuopponen 2020.) Vi strävar även efter att kritiskt granska etablerade begrepp genom att fördjupa oss i rådande utbildningspolitiska redogörelser. Dessa dokument utgör en bakgrund till huvudmaterialet i vår

studie, som baserar sig på den nederländska utbildningsteoretikern Gert Biesta och den inhemska utbildningsfilosofen Pauli Siljanders texter. Med deras hjälp granskar vi utbildningens grundläggande uppgifter. Vi stöder oss på Michel Foucault när vi beskriver olika maktdispositioners förmåga att forma individen. Med hjälp av Foucaults tankar visar vi hur kvalifikationsdiskursen utgör ett hot mot självbestämmandet. Vi granskar även Biestas och Siljanders tänkande kritiskt ur ett självbestämmandeperspektiv och med stöd av Foucaults tankar. Slutligen behandlar vi hur uppmärksamheten ur ett självbestämmandeperspektiv inte bör riktas mot individen, utan mot hur individen påverkas utifrån och hur man kan motstå denna påverkan. Här tar vi hjälp av tankegångar med ursprung i *Bildung*-traditionen. Vi strävar efter att hitta ett pedagogiskt utrymme för individens självbestämmanderätt.

Gert Biesta och pedagogikens tre områden

Biesta (2004; 2012; 2020) delar in pedagogikens uppgift i tre dimensioner (*domains of education*): kvalifikation, socialisation och subjektifiering. Biesta presenterar ofta sin synpunkt i en kontext där han framför sin oro över den ökande betydelsen av en lärandediskurs som han beskriver med termerna *learnification of education*, *new language of learning* eller kort *learnification*. Enligt Biesta betonar detta nya sätt att tala i utbildningspolitiken, i den praktiska undervisningen och i pedagogiken både lärande och eleven som lär sig, men tiger samtidigt om undervisningen, läraren och pedagogiken. Han accepterar en utgångspunkt som kritiserar auktoritära drag inom utbildning. Denna utgångspunkt tar sig i uttryck bland annat i ett fokus på läroplaner, undervisning och lärare, men han framför samtidigt sin oro över att lärande lätt förblir ett tomt begrepp. Enligt Biesta (2020) är det centrala problemet med lärandediskursen att den tiger om, eller anser som irrelevanta, frågor om utbildningens innehåll, bakgrundsförhållanden som påverkar lärandeprocessen och särskilt utbildningens grundläggande uppgifter, som Biesta försöker klarlägga med sin tredelning. Biesta menar att människan alltid lär sig någonting, av någon och av någon orsak.

Kvalifikation är kanske den lättaste att förstå av de tre uppgifter som Biesta presenterar. Kvalifikation handlar om att överföra kunskaper och kompetens till den lärande generationen via utbildning. På så sätt undervisas elever och studerande i räkne- och läsfärdigheter, enskilda arbetslivsfärdigheter, men också i allmänna kognitiva tankefärdigheter (Biesta 2012; 2020). Kvalifikationsdiskursen, och särskilt kompetensdiskursen, framträder som namnet säger i just utbildningens uppgift att producera kvalifikationer.

Kvalifikationsuppgiften knyts samman med pedagogikens andra uppgift, socialisation, som kan sammanfattas som uppdraget att ge nya generationer inblick i tidigare generationers kultur, traditioner och praktiker, men på en mer allmän nivå än i kvalifikationsuppgiften (Biesta 2012; 2020). Kunskap och kompetens som överförs i samband med kvalifikation är inte någonting neutralt, utan bär med sig uppfattningar om nödvändighet och nytthet, men också vad som är värdefullt samt bra och dåligt, rätt och fel och vad samhället anser vara värt att överföra. Till exempel grunderna för grundskolans läroplan anses representera sådana färdigheter och förmågor, som antas främja att leva och verka i samhället och i världen överlag. Samtidigt ingår det i livslångt lärande även mer omfattande tankar som går utöver enskilda kompetensområden, såsom fördelning av arbetsuppgifter och ett gott medborgarskap (Kinnari m.fl. 2022).

I socialisationsuppgiften kan även en så kallad dold läroplan (Biesta 2020, 92) förverkligas, som kan relatera till kön (pojkar är lata), maktposition (läraren kan inte tåla att bli ifrågasatt) eller sysslor (till exempel att vänta). Dessa aspekter beskriver oavsiktliga eller dolda tanke- och verksamhetsmodeller som förmedlas i socialisationsuppgiften. I och med socialisationsuppgiften kopplas enskilda kvalifikationer till värderingar och ideologier. Biesta hävdar att just denna skillnad i regel inte beaktas i kompetensdiskursen.

Utbildningens tredje uppgift är att möjliggöra individen, det vill säga subjektifiering. Enligt Biesta (2020, 101–102) är subjektifiering utbildningens mest centrala uppgift, men samtidigt den mest missförstådda. I subjektifieringsuppgiften betonas individens frihet och självbestämmande. Det handlar med andra ord om huruvida en individ som fostras eller utbildas kan fungera som subjekt i sitt eget liv, och inte enbart som

ett objekt för socialisation eller en mottagare av vissa kunskaper och färdigheter (Biesta 2020; 2021, 49). Utan idén om subjektifiering kan utbildning i värsta fall vara ren pedagogisk diktatur, där det för eleven berättas vad hen ska kunna och hurdan samhällsmedlem hen ska bli, vilket äventyrar möjligheten att bli en individ som kan tänka själv och i sista hand vara fri. För Biesta (2020, 97–98) betyder subjektifiering dock inte att en individ ska tvingas till frihet, och den kan heller inte förverkligas helt på egna villkor oberoende av andra, utan subjektifiering handlar om att väcka en vilja hos dem som fostras och utbildas att leva sina egna liv i en värld som också befolkas av andra människor.

Pauli Siljander och pedagogikens grundläggande uppgifter

Liksom Gert Biesta nämner Pauli Siljander (2015, 52) pedagogikens tre (grundläggande) uppgifter, som definitionsmässigt avviker från ovannämnda uppgifter: bildningsuppgift, socialisationsuppgift och identitetsuppgift. Med dessa tre uppgifter motiverar Siljander fostrans och utbildningens pedagogiska syfte. Siljander (2015, 52–53) definierar inte identitetsfunktionen lika exakt som de två andra, till vilka den är starkt kopplad. Identiteten formas i sociala situationer och utbildning spelar en central roll i hur den utvecklas. Med hjälp av fostran och utbildning strävar man efter att ge identiteten beståndsdelar, men även att säkerställa att den utvecklas på ett sätt som accepteras i samhället.

Siljander (2015, 45–52) definierar socialisation likt Biesta som en process där en individ tar del av värderingar, attityder och seder i sitt samhälle. Om individen godtar dessa blir hen samtidigt samhälleligt funktionsduglig, vilket resulterar i en sammanhängande identitet. Siljander hänvisar till Durkheim och beskriver utbildning som en central form av socialisation, med vilken samhällets integritet upprätthålls. Utöver den rent tillägnande rollen, dvs. där man endast upprätthåller en ensidig socialisation, betonar Siljander också socialisationens förnyande betydelse. (Siljander 2015, 48–49). Socialisation är för Siljander både individualisering och anpassning till samhället. I den ena ytterligheten upprätthåller ett samhälle bara sig självt. Det förnyas inte, men kontrollerar däremot sina individers frihet. I den andra ytterligheten finns gemenskaper som består av individer som på sätt och vis lever helt på egna villkor oberoende av andra, eller som inte bryr sig om andra, och är fria från sociala krav.

För Siljander har socialisationen drag som påminner om pedagogikens tredje grundläggande uppgift, det vill säga en bildningsuppgift som handlar om individens och samhällets inbördes förhållande. Siljander (2015, 37–40) närmar sig bildningsuppgiften med stöd av den tyska traditionen genom att hänvisa till bland andra Comenius, Kant och Humboldt, och genom att betona frihet, självbestämmande och rationalitet. Autonomi är ett centralt begrepp i *Bildung*-traditionen. Det är även en förutsättning för demokrati, som när den förverkligas ges alla människor möjlighet att ta ansvar för sig själva, för varandra och i sista hand för hela samhället (Willbergh 2015, 340–341).

Bildning är en strävan efter frihet och frigörande från omyndighet, men bildning kan endast uppnås i ett samhälle – som även kan bli ett hinder för bildningen. Bildning betyder för Siljander samtidigt både att frigöra sig från utifrånkommande bestämmande och att förbinda sig till samhällets regler, vilket påminner om socialisation: "I grund och botten handlar det om att optimera spänningen mellan utifrånkommande bestämmande och självbestämmande" (Siljander 2015, 40). I ett sådant förhållande möjliggörs bildning, och den har inget egentligt på förhand bestämt innehåll eller egentliga innehållsmässiga mål – såvida inte bildning i sig räknas som ett sådant. Sammanfattningsvis kan man konstatera att bildningens uppgift är att säkerställa individens frihet och en mer utvecklad livsform, som inte är bestämd på förhand.

Enligt Siljander (2015, 39–40) är bildning alltså ett samtal mellan individens jag och det utifrånkommande, och för att kunna föra detta samtal behöver individen pedagogisk vägledning. Med andra ord måste individen bildas (fostras), så att hen blir en människa, även om man inte på förhand kan säga hur processen utfaller. Det här är samtidigt också en motivering till varför man kan ingripa i människans självbestämmande. Tanken är att möjliggöra subjekt som kan fungera på kreativa sätt som vi inte ännu känner till. När

människan bildas förändrar hen inte bara sig själv, och blir med andra ord mer "mänsklig", utan även sin omgivning. Pedagogiken ska tillåta och stöda denna process.

Skillnader mellan Biesta och Siljander

Efter en yttlig granskning verkar Gert Biestas och Pauli Siljanders tankar stämma överens. Hos båda återkommer klassiska pedagogiska dikotomier, som frågor om tvång och frihet eller förhållandet mellan individen och samhället. Skillnaderna visar sig främst i betoningar, som delvis torde bero på språk- och kulturskillnader. Där Siljander stöder sig på *Bildung* och en bildningstradition med rötterna i tyska tankegångar, betonar Biesta det angloamerikanska begreppet *education*. Bådas resonemang utmynnar i en betoning av att både bildningens och utbildningens (*education*) uppgift är att ge vägbild för individernas självbestämmande, så att de kan ta ansvar för framtidens samhälle och även utveckla det till ett bättre samhälle (Willbergh 2015, 341). Det handlar därmed om att ifrågasätta rådande tankegångar eller sanningar, men även om att föreställa sig möjliga och fortfarande "okända bättre världar". En annan aspekt som förenar Biesta och Siljander är att de anser att utbildning eller bildning tillhör alla människor, och att människan med deras hjälp kan bli något mer.

Den mest betydande interna skillnaden verkar ha att göra med att Biesta, som visserligen beaktar samhällseliga aspekter i samband med att han betonar individens subjektivitet, till stor del avstår från att definiera vilken roll de har i subjektivitetens utformning. Biesta nöjer sig med att konstatera att det finns en värld (*the world*) utanför individen som är mer än bara en scen, men närmar sig det mer som en existentiell fråga än en funktionell: "*This is never an existence just with and for ourselves, but always an existence in and with the world*" (Biesta 2020, 95). För Siljander (2015, 35–36) är bildningsuppgiften, som är en förutsättning för subjektiviteten, nämligen ett aktivt samtal mellan individen och samhället, där båda förutsätter den andra. För Siljander kan bildning endast förverkligas i ett samhälle. Fostran och utbildning är de huvudsakliga sätt genom vilket ett samhälle tar hand om sina medlemmars bildning. När det gäller institutionell utbildning är det främst lärare som bär ansvaret. Trots att både Siljander och Biesta ser samhällets (Biesta använder begreppet *the world*) betydelse för utformningen av ett subjekt som obestridligt, betonar Siljander i högre grad spänningen i denna dynamiska och ömsesidiga relation, istället för att bara finnas i världen.

När man granskar Biesta och Siljander ur ett kvalifikationsdiskursperspektiv träffar den förstnämnda mitt i prick just på grund av att kvalifikationsuppdraget hos honom uttrycks explicit. För Biesta är ett av pedagogikens (*education*) uppdrag, även om det i sig är otillräckligt, alltså att producera kvalifikationer och kompetens. Siljander (2015, 32, 67) talar däremot hellre i detta sammanhang om utbildning som en efterkrigstida producent av kvalifikationer härrörande från socialvetenskaperna till skillnad från pedagogiken. Siljander särskiljer tydligt mellan pedagogik och utbildning, där den senare är ett mer begränsat begrepp. Utbildning betyder enligt Siljander överföring av särskilda färdigheter som behövs i arbetslivet och i olika uppgifter eller yrken. Tydligt är det här också orsaken till att ett kvalifikationsdiskursivt tänkesätt inte ingår i Siljanders syn på pedagogikens faktiska uppgifter.

Kvalifikationsdiskurs som en del av Foucaults maskineri

Kvalifikationsdiskursen kan ses som en del av det dispositiv (*dispositif*) och den människostyrning som Michel Foucault (1926–1984) beskriver. Foucault (1980a, 194–198) beskriver hur dispositiv omfattar till exempel diskurser, institutioner, arkitektoniska former, administrativa åtgärder, lagar, filosofiska och moraliska påståenden samt vetenskapliga utlåtanden – allt som är sagt och utsägligt. Dispositiv är en helhet som skapas av förhållandena mellan dessa delfaktorer. Det väsentliga är att dispositivet svarar mot ett

behov, vilket gör att ett strategiskt element finns med. Behovet genererar ett dispositiv, ett maskineri, vars syfte är att svara på detta behov. Detta maskineri har dock inte en ensidig funktion, utan dispositivet är ett slagfält för olika diskurser och taktiker. (Foucault 1980a, 194–198; Foucault 1998, 76.) I vårt exempel är kvalifikationsdiskursen kopplad till ett behov av att skapa ekonomisk tillväxt och förbättra konkurrenskraften. Detta behov skapar i sin tur ett dispositiv, till vilket kvalifikationsdiskursen hör.

Foucault (1998, 100–101) ansåg att kapitalism och utvecklingen av stora statsmaskinerier skapade ett behov av att kontrollera befolkningen (se även Foucault 2010, 77–78). Detta innefattade ett behov av att både göra människokroppen till en effektiv del av produktionsmaskineriet och till ett föremål för vetandet, det vill säga genomlysas kroppen så detaljerat som möjligt (Foucault 1998, 79). Det senare kallar Foucault (1998, 100) biomakt. Biomakt kan förstås som något som, genom att ta kontroll över kroppen, får den att tjäna behovet av att kontrollera befolkningen. Det handlar om styrbarhet (*gouvernementalité*), det vill säga att styra subjekt till att fungera som en del av maskineriet (Foucault 2010, 121–135). Foucault (2010, 165) kopplar styrbarhet uttryckligen till den moderna staten. Vad gäller makt är det avgörande att makten finns överallt (Foucault 1998, 69–76; Foucault 1980b, 141–142). Det handlar inte om att makten plötsligt leds uppifrån och ner, utan makt finns i all interaktion människor emellan och är intrasslad i alla delområden i samhället (Foucault 1980b, 141–142; Foucault 2010, 20).

Väsentligt är att makten inte endast finns utanför människan – människan styrs inte endast utifrån – utan människan styr även sig själv (Foucault 1988, 16–22). När det gäller kvalifikationsdiskursen styr människan sig själv genom att fungera som en del av maskineriet som driver ekonomin och dess behov genom att anamma personliga målsättningar, som stämmer överens med maskineriets målsättningar. Vem skulle i princip motsätta sig till exempel livslångt lärande eller ökad kompetens? Människan gör sig själv till ett subjekt, som med Foucaults (2010, 67–87) ord endast framträder som en gestalt av en befolkning som ska styras enligt maskineriets behov. Nuförtiden kan man argumentera för att makt och maktdispositivet har att göra med ekonomiska intressen istället för stater, och i den digitala samtiden alltmer med stora teknikföretag och algoritmstyrning (se t.ex. Whitehead & Collier 2023).

Foucault behandlar maktdispositivet som knutet till ekonomi och statens behov. Kvalifikationsdiskursen kan ses som en del av samma maktdispositiv. Diskursen om utveckling av kompetens och produktivitet och om livslångt lärande är också biomakt, vars syfte är att få människan att göra sig själv till en alltmer effektiv del av maskineriet. Kvalifikationsdiskursen kan även uppfattas som en diskursiv praktik, ett sätt att producera utsagor (Foucault 1998, 63; Foucault 2005, 141–156). Diskursiva praktiker skapar regler för produktion av utsagor i dispositivet. Kvalifikationsdiskursen fastställer som kompetens och lärande det som förverkligar målsättningar för ett visst ekonomiskt-samhälleligt system. Man kan tänka sig till exempel att kompetens handlar om att producera mänskligt kapital för ekonomins behov. Kvalifikationsdiskursen är även en diskursiv praktik i Foucaults mening i och med att den fastställer regler för vad kompetens och lärande, men även utbildning och fostran, är. Foucault (1998, 63–64) talar just om att uppställa regler, ordning och förbud. Vad gäller kvalifikationsdiskurs definieras kompetens till exempel i förhållande till ekonomi, vilket innebär att andra former av kompetens som ur ekonomisk synvinkel inte ger någon nytta, inte är kompetens överhuvudtaget. På det stora hela definierar kvalifikationsdiskursen vad människan är och därigenom också vad utbildningsidealet är: Människan är summan av sin kompetens.

Speglat mot Biestas tre utbildningsdimensioner så är en kvalifikationsbetonad infallsvinkel, som tidigare konstaterats och som namnet säger, en ren och uppenbar kvalifikation, dvs. undervisning och lärande av definitioner och kvalifikationer som hör till dispositivet. Kvalifikationsdiskursen krymper till socialisering och förhindrar subjektifiering, om den skapar en subjektivitet som kommer utifrån, istället för att människan på eget initiativ får definiera sin natur och, på det sätt som Biesta avsåg, fungera som subjekt i sitt eget liv. Enligt Siljander (2015, 37) skapar kompetensdiskursen utifrånkommande bestämmande, vilket hindrar individens självbestämmande.

Kvalifikationsdiskursen svarar också på ett konstant behov av att göra det okända känt, och strävar efter att göra framtiden kontrollerbar. Kinnari m.fl. (2022, 56–87) lyfter fram att man kan kontrollera samtiden

genom att skapa framtida hotbilder. De undersöker begreppet livslångt lärande genom Foucaults begrepp om styrning. Sedan 1960-talet har man med olika termer byggt upp ett idealiskt subjekt i relation till livslångt lärande, med vilket man försöker svara på problem relaterade till konkurrenskraft och ekonomi. Det är uttryckligen fråga om biomakt, när man till exempel betonar välbefinnande och hjärnors konkurrenskraft inom kunskapskapitalismen.

Tanken om en öppen förändring, en process utan mål, är dock en central del av de pedagogiska tankarna som presenterades i början. Möjligheten till en öppen förändring och obestämmdhet (på förhand) borde gälla såväl individen som samhället. Enligt det liberala utbildningsidealet borde fostran och utbildning producera självständiga individer som förmår tänka kritiskt, och som även kan ifrågasätta befintliga strukturer. Utifrån det ovan beskrivna är det ändå den form av styrning som Foucault beskriver som är rådande. Det finns en skillnad mellan teoretiska perspektiv på utbildning och vad till exempel diskursen om livslångt lärande eller kompetens i praktiken står för.

Siljander och rävflickorna

Biestas och Siljanders formuleringar av utbildningens grundläggande uppgifter är dock inte problemfria. Ett problem som har att göra med Siljanders tankegångar går kanske vid den första anblicken obemärkt förbi, men det kan belysas med hjälp av exemplet om rävflickor som Siljander använder. Rävflickorna avser ett fall där en grupp djuraktivister släppte ut rävar från en rävfarm i naturen. Siljander (2015, 50–52) beskriver i exemplet med rävflickorna hur "det politiska beslutsfattandesystemet med lagar och förordningar definierar minimivillkoren för socialisation i moderna stater". Enligt Siljander hade rävflickorna inte behövt acceptera de värderingar som tillåter rävfarmning, men de hade behövt handla på ett socialt acceptabelt sätt, det vill säga inom lagens ramar. Rävflickorna hade alltså behövt anpassa sig till spelreglerna för det finländska demokratiska beslutsfattandesystemet. Som Siljander (2015, 50–52) uttrycker det, "befria rävarna ge-nom att påverka lagstiftningen!" och "Socialisation betyder att vägen till förändring är lång och besvärlig." I skrivande stund utgör den så kallade Elokapina-rörelsen ett motsvarande fall som rävflickorna, som tar till civil olydnad och direkta åtgärder utan våld.

Siljander pratar alltså paradoxalt nog om hur man alltid borde höja sig över tidigare livsformer och förnya samhället, men enligt honom samtidigt följa reglerna i det befintliga samhället. Säkert skulle Siljander hålla med om, att det till exempel i tyrannstater som förtrycker människor är omöjligt att söka förändring via lagstiftningen, om lagarna redan är förvrängda. I sådana fall skulle alltså även olaglig verksamhet vara tillåten. Men inte i det demokratiska finländska samhället. Följden av detta är oundvikligen att Siljander anser att så kallade moderna demokratiska stater utgör slutet på historien. Detta står helt i motsats till Siljanders ovan beskrivna upplysningsideal, där människan inte bara anpassar sig till en befintlig social värld, utan samtidigt också aktivt omskapar och förändrar denna värld.

Siljander antar uppenbarligen oavsiktligt att det befintliga finländska demokratiska samhället är ett ideal, som i sig inte behöver förändras i grunden, utan endast finjusteras med hjälp av lagstiftning. Då blir resultatet oundvikligen att vi stöder en rådande maktdisposition. Suissa (2006) talar om hur en mer omfattande granskning av liberala filosofers publikationer visar att de så när som obemärkt utgår från en viss stat eller samhällsordning som bakgrundspremiss för ett liberalistiskt samhälle. Om grundstrukturerna för samhället inte ifrågasätts, är det fråga om utifrånkommande bestämmande och det pedagogiska tänkandet krymper till socialisering i förhållande till det rådande eller tillåter endast lite kritik. I detta fall skapas ett subjekt som passar in i maktdispositionen, och som står i strid med idén om självbestämmande.

Biesta och den på förhand fastställda subjektiviteten

Biestas idé om subjektivitet är problematisk främst för att det i ljuset av Foucaults tankar inte finns någon permanent subjektivitet. Biesta ser dock subjektivitet som något påfallande statiskt och oföränderligt. Biesta (2021, 50): *"the question of our existence as subject is not about who we become but about what we will do with who we have become"*. Här framför Biesta något som skiljer sig från hur människans identitet formas, vilket har att göra med idén om kultivering utgående från begreppet *Bildung*. Vad gäller kultivering är det fråga om en livslång process, där människan uppnår sin fulla potential som människa och hela tiden växer till att bli mer medveten och fri med hjälp av självreflektion (Klafki 2000b, 87–90; Willbergh 2015, 11–12, 21–22). När det gäller vår existens som subjekt är det däremot fråga om vad vi gör med det som vi har blivit. Enligt Biesta (2021, 50) omfattar subjektifiering hur vi existerar och lever våra liv. Är inte just det, hur vi existerar och lever våra liv, något som ständigt formas?

Enligt Biesta (2021, 50; 2022, 29) handlar subjektifiering om att människan inte bara är sig själv (*yourself*), utan om att människan inte är vem som helst, att människan är ett specifikt jag (*a self*). Biesta presenterar tre gåvor, varav den sista är den centrala ur ett subjektifieringsperspektiv och beskriver hur vi genom fostran eller utbildning tilldelas detta vårt specifika jag, vår subjektivitet (*subject-ness*). Som vi har konstaterat gör Biesta en åtskillnad mellan individ och identitet, vilka båda hör till kultivering utgående från begreppet *Bildung*. Pedagogik som subjektifiering har däremot att göra med vår existens som subjekt. Pedagogik som subjektifiering gäller alltså endast tiden efter att individen redan har formats. Finns det en sådan tid? Förändras inte människan? Idén om subjektivitet beaktar inte heller att människan ständigt står under påverkan av olika maktintressen. Hur vi lever våra liv och vad vi är förändras ständigt utifrån.

Biestas tankegångar för tankarna till en cartesiansk teater, där medvetandet betraktar saker som sker på scenen. Den subjektivitet som Biesta talar om kan, efter att jaget tilldelats som gåva genom fostran eller utbildning, jämföras med medvetandet i en cartesiansk teater. Nuförtiden presenteras dock teorier om medvetandet, enligt vilka det inte finns någon liten gubbe i hjärnan – medvetandet – utan känslan av medvetande är en pragmatisk anpassning som hjälper oss att fungera i världen. På motsvarande sätt kan känslan av subjektivitet vara en villfarelse, en pragmatisk anpassning. Willbergh (2015, 10) lyfter fram samma kritik av västerländsk dualism när han behandlar hypotesen om dolda processer i människans medvetande, som på något sätt kan synliggöras och mätas. Biestas idé om subjektivitet låter som en mycket snarlik hypotes om något som är begravt inne i människan, men som med pedagogikens hjälp kan tas fram och ges till människan som gåva. Subjektivitet kan givetvis uppfattas som ett skede i en individualiseringsprocess som uppstår i varje ögonblick, där en ny subjektivitet ständigt ersätter den gamla. Denna tanke är för det första inte det som Biesta avser, och för det andra kan idén om subjektivitet inte räddas med den. I detta fall vore det mer korrekt att prata om till exempel en föränderlig identitet eller föränderliga sätt att finnas till. Begreppet subjektivitet behövs inte alls i detta fall, det blir ett tomt begrepp. Kultivering av *Bildung* eller Siljanders identifikation är då mer beskrivande begrepp.

Man kan tolka Biesta som att han med idén om subjektivitet menade att när varje person förverkligar en unik subjektivitet, handlar det inte om att bli som ett utifrån definierat subjekt. Biesta (1998; 2008; 2007) kritiserade i ljuset av Foucaults tankegångar precis tanken på ett subjekt som definierats utifrån, och hur upplysningens idé om kontinuerlig utveckling i verkligheten förhindras i och med humanismens antagande om den rationella människan. Humanismens antagande om att det finns en sanning om subjektet definierar på förhand vad ett subjekt kan vara eller vad ett subjekt i verkligheten borde vara (Biesta 1998). Upplysningstidens relaterade idé om den förnuftiga människan definierar på förhand subjektet som förnuftigt, och genom förnuftet som fritt (Biesta 2006, 33–37; Biesta 2021, 45–54). Emancipation, individualisering eller självbestämmande förverkligas då inte. Biestas idé om subjektivitet är ändå inte en lösning à la Foucault på problemet med det förutbestämda subjektet, eftersom antagandet i ljuset av Foucaults tankar om något bestående som kan ges till människan som gåva, inte motsvarar tanken om en kontinuerlig tillblivelse av subjektet som en del av statsmaskineriet. Subjekt eller subjektivitet är inte en fast sak. Även i ljuset av detta skulle det vara vettigare att tala om kontinuerlig kultivering eller

identifikation, som utifrån självbestämmandeperspektivet så långt som möjligt skulle ligga i varje persons egna händer. Det finns dock inget mål, ingen färdig självbestämd människa eller subjektivitet.

Subjektifieringen blir i och med det etiska ansvaret också ett begrepp som definierar människan på förhand. Biesta påstår att subjektifieringen inte skapar ett subjekt och därmed inte är ett likadant begrepp som upplysningstidens idé om den förnuftiga människan (Biesta 2006, 33–37; Biesta 2021, 45–54). I subjektifieringen skulle det då uttryckligen vara fråga om att möjliggöra självbestämmandet, inte att skapa ett subjekt utifrån. Biesta menar ändå att en etisk skyldighet ingår i begreppet. Subjektifiering förutsätter att möta den som fostras eller utbildas som Den Andra, åtskild från sig själv. Den enda möjligheten till detta (subjektifieringen) sker när människan handlar utifrån en skyldighet till etisk ansvarskänsla. (Biesta 2017, 427–428.) Det betyder att den etiska aspekten – ett förpliktande ansvar gentemot andra – redan på förhand ingår i begreppet subjektifiering. Problemet är att Biesta inte presenterar någon som helst motivering till varför den etiska aspekten ingår i subjektifieringen, utan han bara fastställer att subjektifiering omfattar en etisk aspekt. Därmed utsätts begreppet subjektifiering för samma kritik, som Biesta framför gentemot upplysningen. Människans emancipation förverkligas i verkligheten inte på utlovat sätt, om resultatet av emancipationen redan på förhand är definierat via den etiska aspekten.

Det bör också noteras att den rationella människans förnuft löper risk att kapas för att tjäna ett antagande om förnuft i anslutning till någon maktdisposition. Människan är förnuftig, när hen utbildar sig själv till en kompetent människa, som inom den nuvarande maktdispositionen klarar av att uppnå förnuftiga och önskade saker i anslutning till maktdispositionen, till exempel färdigheter som är avgörande för ekonomisk tillväxt. Då förverkligas individens självbestämmande dock inte. Självbestämmande kräver nämligen att människan förhåller sig kritiskt till maktdispositioner. Annars är människan bara det som den omgivande världen vill att människan ska vara. Därmed är hela tanken om en på förhand obestämd exis-tens omöjlig, sett ur ett självbestämmandeperspektiv. Antagandet om att ifrågasätta det befintliga och möjligheten till individualitet ligger även bakom Foucaults tankar, vilket betyder att inte heller det är fritt från förhandsdefinitioner i detta avseende.

Ur ett maktutövningsperspektiv i likhet med kvalifikationsdiskursen är det avgörande att Biestas idé om subjektivitet inte erbjuder några verktyg för att motstå maktutövning. Utifrån begreppet om subjektivitet som ges som gåva skapas en bild av att människan i detta skede av subjektiviteten skulle vara färdig. Men eftersom världen är full av ständig maktutövning likt kvalifikationsdiskursen bör det finnas en förståelse för hur individens frihet och självbestämmande möjliggörs. Annars blir människan endast ett objekt, inte ett subjekt som lever sitt eget liv i enlighet med Biestas tankegångar. För Siljander handlar det mer om att individen också handlar i den yttre världen på sätt som individen förändrar världen med. I Siljanders resonemang kommer vi dock i praktiken bara fram till en förstärkning av befintliga strukturer, som i fallet med rävflickorna.

Väsentligt för möjligheten till självbestämmande är att fokus inte bör ligga på subjektet utan istället på hur ett subjekt skapas. Vad självbestämmandet behöver är ett sätt att motstå den ständiga maktutövningen som finns överallt och riktar sig mot individen.

Att motstå skapandet av ett subjekt

Foucaults (1982, 777–785) utgångspunkt är att motstå makten som tar sig i uttryck på olika sätt. Målet är naturligtvis inte att frigöra människan genom att definiera en ny fri människa, ett nytt subjekt.

Målet är att motstå skapandet av ett subjekt. Målet är att motstå definitionerna som den moderna staten driver, subjektet som staten skapar och rent generellt att motstå subjektivitet. Nuförtiden vore det mer träffande att istället för stat prata om det bredare dispositivet som utgörs av ekonomins behov, och till vilket kvalifikationsdiskursen är kopplad. Foucault (1982, 780–781, 791–795) undersöker kamper mot

makten, där uppmärksamheten riktas mot området för människans omedelbara erfarenheter. Makt är inte bara maktutövning som bedrivs av institutioner, utan makt förekommer i alla aktiviteter och förhållanden människor emellan. Då riktas kampen inte mot makt på en högre nivå utan mot den makt som finns i människans vardagliga liv på mikronivå. Syftet är heller inte att störta makten utan att bedriva ständiga kamper på mikronivå mot makten. Syftet är att granska frågan "vad är individualitet?", och att motstå allt som strävar till att definiera individualitet.

Som Foucault (1982, 1985) uttrycker det: "*Maybe the target nowadays is not to discover what we are but to refuse what we are*". Vi ska föreställa oss och skapa vad vi skulle kunna vara, och motstå maktens varianter av individualisering genom att skapa nya former av subjektivitet. Eftersom det inte är fråga om att bara definiera ett nytt subjekt, genom vilket människan kontrolleras, har Foucaults idé oundvikligen handlat om ett ständigt motstånd. Foucault (1982, 780) pratar även om anarkistiska kamper, en ständig produktion av nya former av subjektivitet. Foucault (1982, 794) berör hur möjligheten till motstånd alltid är kopplad till maktförhållanden. Innan maktförhållanden blir etablerade mekanismer finns det en möjlighet till motstånd, och genom motstånd en möjlighet till frihet. Sättet att motstå maktutövning som riktas mot individen är att genom motstånd avslöja makten i alla dess uttrycksformer.

Även den tyska filosofen Max Stirner presenterade långt före Foucault mycket snarlika tankegångar. Centralt för Stirners tankegångar är tanken om människan som en unik individ (*Der Einzige*), som har full rätt att definiera sig själv. Tanken om människan som en unik individ ligger nära Biestas idé om subjektivitet. I motsats till Biesta menar Stirner (1844, 75–80, 155) att unikheter handlar om att människan ständigt förnyar sig själv. Det är fråga om ett skapande på egna villkor i stället för att forma sig efter definitioner som kommer utifrån. Stirner (1844, 22–23) kritiserade ideologier eller överhuvudtaget sådana utifrånkommande idéer som förföljer människan och förnekar människans unikheter. Foucault presenterade en mer strukturerad kritik av detta i form av dispositiv. För att vara unik måste människan definiera sig själv, i annat fall är hen endast lik en yttre bild. I stället för att göra motstånd mot makten talar Stirner (1844, 75–80, 155) om att ständigt bryta ner eller lösa upp (*auflösen*) idéer som kommer utifrån. Om människan alltså endast passivt anammar till exempel kvalifikationsdiskursens människobild och försöker bli en ännu effektivare del av maskineriet, är det enligt Stirner inte fråga om unikheter överhuvudtaget. Där Foucault pratar om att ständigt skapa ett nytt subjekt pratar Stirner om att ständigt skapa ett nytt unikt jag. Syftet är det samma för båda: Att motstå allt förutom att definiera sig själv på egna villkor.

Pedagogikens möjlighet att förstärka självbestämmandet

Genom kritiskt avstånd, motstånd och ett ständigt omskapande av subjektet öppnar sig skolans och utbildningens betydelse. Pedagogik uppfattas då inte som något som ingriper i varje individs självbestämmande eller unikheter, utan som något som möjliggör självbestämmande. *Bildung*-traditionen innehåller utgångspunkter, som stämmer överens med denna tankegång.

Först och främst kan skolan som ett institutionellt pedagogiskt verksamhetsfält erbjuda ett kritiskt avstånd till den typ av påverkan som kvalifikationsdiskursen representerar. Om skolan förverkligas enligt den ursprungliga betydelsen av ordet skola (*scholè*), är den separerad från det övriga samhället och därmed en plats utanför maktintressen, där man i lugn och ro på tryggt avstånd kan bekanta sig med världen och sig själv medan man samtidigt är fri från samhällets, arbetslivets, släktens eller familjens förutsättningar (Biesta 2022, 98; Masschelein & Simons 2013). I Willberghs (2015, 11–24) presentation av *Bildung*-traditionen beskrivs hur pedagogiken bör göra det möjligt att genomlysa det omgivande samhället. Pedagogiken ska inte ryckas med i vilka ideologier som helst som för tillfället råder i samhället utan kritisk reflektion (jfr Klafki 2000b, 97–98). Sett ur ett perspektiv där man möjliggör självbestämmande så borde skolan vara separerad från det övriga samhället, så att även eleverna ser världen utifrån. Pedagogikens

innehåll och målsättningar samt vad som undervisas i skolan borde vara föremål för en ständig omvärdering och omdefiniering.

Dessutom hör det till *Bildung*-traditionen att pedagogikens intentionalitet framförs tydligt, liksom att det alltid ska vara fråga om ett normativt val när det gäller saker som lärs ut i skolan (Willbergh 2015, 11–24). Det är alltså inte fråga om att lära ut ovillkorliga sanningar, dogmatism. Undervisningens innehåll tas inte för givet, utan man bör reflektera över innehållets allmänna betydelse (Klafki 2000b, 96–98). På så sätt kan skolan avtäckas och synliggöra typen av hot mot människans självbestämmande som kvalifikationsdiskursens definition av kompetens utgör. När det pedagogiska innehållet i skolan hela tiden utsätts för kritisk granskning (Willbergh 2015, 13), är det fråga om en likadan process som Stirners unika jag i det ständiga omskapandet av jaget. Foucaults tankar om motstånd förverkligas även väl, när skolan inte omfattas av maktintressen utan står utanför dem. Skolan blir inte del av någon maktdisposition, utan fungerar som ett fritt spelfält för motsatta reaktioner i enlighet med Foucaults (1982, 194) beskrivningar.

Enligt Klafki (2000b, 88–101) utgörs kärnan i *Bildung*-traditionen av emancipation som uppnås genom självbestämmande och engagemang i världen och samhället. En självbestämmande människa fungerar balanserat som en del av världen och mänskligheten. I bakgrunden finns tanken om en människa som styrs av förnuft och därmed en mänsklighet som styrs av förnuft. Här kan den tidigare diskuterade kritiken lyftas fram, enligt vilken förnuftighet definierar subjektet vilket innebär att emancipationen, eller Biestas fria subjektivering, förhindras. I *Bildung*-andan kan dock förnuft endast förstås i relation till fredlig samlevnad (jfr Klafki 2000b, 94–95). Förnuftet fastställer att frihet även omfattar att till exempel ta hänsyn till andras frihet. Emancipationen är alltså förenlig med andras emancipation. Fredlig samlevnad är ett implicit bakgrundsantagande hos såväl Siljander, Biesta och Foucault som hos Stirner, som vi kortfattat beskrivit. En annan sak som dessa tänkare har gemensamt är antagandet om kritiskhet. Förnuft är kritisk reflektion, genom vilken man granskar till exempel kvalifikationsdiskursens betydelse för emancipationen. Detta är även vad *Bildung* representerar. Dessutom förblir emancipationens inverkan både på individen och därigenom på samhället öppen (jfr Humboldt 2019, 11–12. Se även Lüth 2000, 77–80). Det är fråga om en process utan mål.

Emancipationens öppenhet, eller i denna studies kontext hur skapandet av ett subjekt motarbetas genom att ständigt producera nya former av subjektivitet, möjliggörs genom *Bildung*-traditionen.

I första hand handlar engagemang i världen och samhället i slutändan om en handling som utgår ifrån individen och ger uttryck för individualitet. Självbestämmande är en autonom individs agerande i världen. (se Humboldt 2019; Klafki 2000b; Klafki 2000a, 146–147.) Pedagogik ses som ett möte mellan en autonom lärare, en autonom studerande och ett innehåll (Willbergh 2015, 11–16; Künzli 2000, 44–52). Läraren har en central roll, eftersom läraren bör känna den studerande och hans livsvärld, så att läraren kan tolka undervisningens innehåll på ett sätt som gör att den studerande uppfattar innehållet som meningsfullt. (Willbergh 2015, 14–15; Künzli 2000, 44–46; Klafki 2000b, 145–146; Roth 2000, 131–132). Till exempel kompetenser som lärs ut ur kompetenstänkandets synvinkel kan framstå som betydelselösa sett till den studerandes livsvärld (Willbergh 2015, 14–15). I slutändan har studerande själva ansvar eller rätt att bestämma, vad de anser vara nödvändigt, meningsfullt och etiskt. På så sätt säkerställs autonomi, eftersom man inte ingriper i det som är dolt i den som fostras eller utbildas och hans inre liv. Samtidigt stöder man utvecklingen för de som fostras eller studerar till självständiga individer och säkerställer deras självbestämmande.

En annan viktig aspekt med tanke på subjektets ständiga omskapande är att världen och omvärldens relaterade subjektiviteter inte lärs ut som någonting färdigt. En central roll spelar här begreppet mimesis, som är en grundläggande del av den västerländska kulturen och som i sin enklaste form betyder härmning (se Mikkonen & Salminen 2017). För Platon betydde det att efterlikna idealsamhället, som dock förblir endast en återspeglning av idealet (jfr Kuisma 2017, 15–16). I en av stamfäderna för *Bildung*-traditionen, dvs. i Wilhelm von Humboldts tänkande kan man se detta, liksom även allmänt inom upplysningens tänkande.

Med avseende på kultivering och mänsklighetens utveckling syns det som en strävan efter något, i form av en sorts fulländning (jfr Humboldt 2019). Enligt Humboldt anknyter individen till världen med hjälp av mimesis, dock utan att enbart bli likadan som världen. I stället breddas individualiteten i förhållande till världen med hjälp av mimesis. (Wulf 2003, 246–248.) Läraren spelar en central roll i mimesis, eftersom hen kan lägga fram till exempel saker som har med samhället att göra för de studerande att granska. Individualiteten kommer fram i och med att den studerande fortfarande är den som utifrån sina egna utgångspunkter tolkar de saker som läraren lägger fram. (Willbergh 2015, 15–18.) Detta leder till att det rådande dispositivet och relaterade maktintressen inte undervisas som sådana, utan den studerande har möjlighet att reflektera över till exempel vilka samhälleliga mål som överensstämmer med hens värderingar. Till samhället som maskineri hör oundvikligen maktdispositiv, men med hjälp av mimesis kan individen föreställa sig dispositiv som motsvarar den egna individualiteten. Mimesis bidrar även till att ifrågasätta det som Klafki (2000b, 94–96) kallar ”den för tillfället rådande medvetenheten”. Tanken är att självbestämmande kräver kritisk reflektion över den rådande medvetenheten, så att det inte tas för givet. Med detta hänvisar Klafki (2000b, 95–96) lika mycket på 1900-talets nationalism som på exploateringen av naturen. I undervisningen kan man lyfta fram och behandla problem som berör oss alla, såsom klimatkrisen. I stället för att försöka lösa problemen med hjälp av dispositivet som har orsakat problemen, kan man med hjälp av mimesis föreställa sig vad som borde finnas i stället för det rådande dispositivet.

Avslutning

Vi anser att synen på fostran och utbildning som framträder i den finländska myndighetsdiskursen är mycket ensidig eftersom den är ensidigt kopplad till utbildningens kvalifikationsuppgift. Det är förstås naturligt och rent av nödvändigt att det i ett samhälle och i en viss tid finns olika synsätt på pedagogikens natur och uppgift. Just därför bör vi kritiskt granska grunderna för fostran och utbildning och vad vi egentligen förväntar oss av dem och de institutioner som finns i anknytning till dem.

Vi har ovan diskuterat kvalifikationsdiskursens bakgrund, men också dess följder ur i synnerhet ett självbestämmandeperspektiv. Vi anser att en av utbildningens mest traditionella uppgifter är att förstärka självbestämmandet. Denna uppgift verkar dock hamna under andra diskurser. Vår analys visar att frågan om självbestämmande som idé är utmanande och komplex, i själva verket så utmanande att även de teoretiker som vi presenterar kommer fram till vad vi anser vara motstridiga synpunkter. I granskningen av självbestämmandet i en institutionell pedagogisk kontext framkommer såväl individens och samhällets dynamik som den traditionella frågan om skolans möjlighet att utöver den uppenbara socialisationsuppgiften producera individer som kan tänka och fungera självständigt. Att flytta över uppmärksamheten till en ren kvalifikationsdiskurs vore dock att dölja de ideologiska kopplingar som ofrånkomligen verkar i bakgrunden.

Vi har ovan beskrivit utbildning på en mycket allmän nivå utan att koppla den till någon särskild utbildningsinstitution. Å andra sidan har det när man pratar om självbestämmande stor betydelse om man avser grundskoleelever, studerande inom yrkesutbildningen eller högskolestuderande, åtminstone när det gäller det praktiska utbildningsarbetet. Vad som enligt vår mening förenar dem, och de facto alla personer som utbildas, är att utöver högklassiga kvalifikationer och lyckad socialisation har de alla rätt till självbestämmande. Så som vi har försökt påvisa ovan handlar det om en kontinuerlig bildningsprocess, där det väsentliga är en kontinuerlig rörelse som även delvis kan beskrivas som lärande. Med den kontinuerliga rörelsen är vi dock inte ute efter ett livslångt lärande enligt tankegångarna i det livslånga lärandets retorik, där människan närmast tvångsmässigt döms till att utveckla sig själv ända fram till det sista andetaget (Siltala 2007). Detta är heller inte eftersträvarsvårt ur ett självbestämmandeperspektiv.

Att reflekta över utbildningens uppgift hör enligt vår mening till alla som deltar i fostran och utbildning. I praktiken alltså till oss alla. Den finländska utbildningsdebatten har fram till de senaste åren kännetecknats av en sorts problemlöshet och självbelåtenhet, som förstås också haft sina givna grunder.

Situationen har kanske samtidigt bidragit till att minska de pedagogiskt-filosofiska reflektionerna om utbildningens betydelse. Den finländska utbildningens segertåg verkar dock ha börjat ifrågasättas. Vi kan även hamna i en direkt utbildningskris, där vi måste ha en klar uppfattning om vad utbildningens uppgift är och vad vi förväntar oss av den. Som vi har sett kan det finnas många svar och de kan gälla samtidigt. Dessa svar kommer alltså alltid att innehålla spänningar.