

KOEAINEISTO VALINTAKOE E 2026

Aineisto sisältää kolme artikkelia ilman lähdeluetteloita.

Alkuperäisiä artikkeleita on lyhennetty koeaineistoa varten.

Artikkelit ovat:

1. Huldén, K., Aerila, J-A., Lähteenmäki, M. & Mikkilä-Erdmann, M.(2024).
Perheissä esiintyvät lasten lukukulttuurit vanhempien kuvaamana.
Ainedidaktiikka, 8(1), 4–25.
2. Savolainen, K., Mäkelä, E., Udd, S-T., Eklund, K. & Vasalampi, K. (2025).
Itsetunto muokkaa ruutuajan ja koetun yksinäisyyden välistä yhteyttä.
Psykologia, 60 (1-2), 3-22.
3. Koikkalainen, J. & Sääntti, J. (2024).
Osaamisen parantaminen vai itsemääräytymisen vahvistaminen? Pohdintaa institutionaalisen kasvatuksen tehtävästä.
Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2024, 61, 77-107.

Perheissä esiintyvät lasten lukukulttuurit vanhempien kuvaamana

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

Johdanto

Lukemista tukeva ympäristö, lukutavat ja -taidot ovat tekijöitä, jotka rakentavat jokainen omalta osaltaan lukukulttuuria (Aslam, Qutab & Ali, 2022, s. 9, 12). Tässä artikkelissa lukukulttuurin tarkastelu kohdistetaan lapsen lukemista tukevaan kodin luku-ympäristöön, lapsen lukutapoihin ja sitoutumiseen vapaa-ajan lukemiseen sekä perheen yhteiseen lukemisen historiaan. Perheen lukemisen historiaa rakentavat vanhemman ja lapsen lukuhetket, yhteisiin kirjoihin palaaminen, lukukokemuksista keskusteleminen ja niiden muisteleminen sekä lukuhetkiin liittyvät järjestelyt ja lukuhetkien odottaminen (Cremin, 2019, s. 6–7). Lukukulttuuriin kuuluva lukutaito jätettiin tässä tutkimuksessa tarkoituksella tarkastelun ulkopuolelle, sillä tutkimusaineistossa vanhemmat eivät nostaneet sitä erityisesti esille, eikä sitä tutkittavilta erikseen kartoitettu.

Perheissä esiintyvien lasten lukukulttuurien merkitys lapsen lukutaidon näkökulmasta on suuri, sillä aikaisemmat tutkimukset osoittavat sen vaikuttavan lapsen tekniseen lukutaitoon, sanavarastoon ja luetun ymmärtämiseen (ks. Silinskas, Sénéchal, Torppa & Lerkkanen, 2020; Torppa, Niemi, Vasalampi, Lerkkanen, Tolvanen & Poikkeus, 2020; Torppa Vasalampi, Eklund & Niemi, 2022) sekä lukukäyttäytymiseen, tunneajatteluun ja ilmaisukykyyn (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). Lisäksi vapaa-ajan lukeminen ennustaa yleisesti akateemista menestystä (Jensen ym., 2016, s. 673; Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro, 2017, s. 27; Leino, 2019, s. 26–27) ja päivittäin lukevat ovat parhaimmillaan kokonaisosaamisessaan yli vuoden edellä harvemmin lukevia vertaisiaan (Ukkola & Metsämuuronen, 2023, s. 4, 134).

Lasten lukemisen tarkastelun yhteydessä lukukulttuurien tutkiminen on tärkeää, sillä lukeminen on ilmiönä hyvin monitahoinen ja siihen kuuluu aina myös yhteisöllisiä ominaisuuksia (Birke, 2021, s. 170). Lasten lukukulttuurit sisältävät esimerkiksi vanhempien tietoisien toiminnan rinnalla piiloisempia tekijöitä, joita on tärkeä tehdä tutkimuksen kautta näkyviksi (Johnson, 2010, s. 41). Puutteelliselle lukukulttuurille on monia syitä, jotka saattavat liittyä esimerkiksi vanhempien lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin, vanhempien lapsuuden lukukokemusten negatiivisuuteen tai lukumateriaalien vähyyteen (ks. Duursma, Augustyn & Zuckerman, 2008; Khanolainen ym., 2020; Merga & Ledger, 2018). Edellä mainitut asiat ovat tärkeitä koulun ja opettajan lukutaitotyön näkökulmasta, sillä perheen lisäksi koululla on mahdollisuus vaikuttaa ratkaisevasti lapsen tai nuoren lukutapoihin (Hiidenmaa, Lindth, Sintonen & Suomalainen, 2023, s. 12) sekä tarvittaessa tukea perheiden lasten lukukulttuurin muodostumista (Aerila, Kauppinen & Siipola, 2023).

Lukukulttuuria määrittäviä tekijöitä

Lasten vapaa-ajan lukeminen on osa lukukulttuuria. Lukukulttuuri (Reading Culture) koostuu yleisesti lukutaidosta, lukutavoista, lukukäyttäytymisestä ja muista lukemiseen vaikuttavista tekijöistä kuten lukijan lukumotivaatiosta, ajankäytöstä ja vanhemman osallisuudesta (Aslam ym., 2022, s. 9, 12).

Kodin lukutaitomalli eli Home Literacy Model [HLM] kuvaa puolestaan kodin lukuympäristön ja lapsen lukutaidon välisiä yhteyksiä. HLM-mallissa vanhempi osallistuu lapsensa lukutoimintaan formaalisin ja informaalisin keinoin. Formaalisessa lukutoiminnassa vanhempi opettaa lastaan lukemaan ja kirjoittamaan. Informaalisessa lukutoiminnassa, johon tämä tutkimus osaltaan keskittyy, tarkastelun kohteena ovat vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus ja yhdessä lukeminen sekä kotona olevien kirjojen määrä. (Sénéchal & LeFevre 2002, s. 456–457; Sénéchal & LeFevre 2014, s. 1552, 1563.)

Vanhemmat ovat lastensa ensimmäisiä lukemisen malleja ja lasten asenne lukemiseen syntyy perheissä jo ennen koulua ja lukutaidon oppimista (Aslam ym., 2022, s. 2; Laukkanen & Holopainen, 2017, s. 23). Huangin ja kumppaneiden (2019, s. 14) mukaan vanhempien rooli lasten lukutapojen edistämässä on merkittävä ja vanhempien toiminta määrittää usein sen, millaiseksi lapsen suhde lukemiseen myöhemmin muotoutuu (Laukkanen & Holopainen, 2017, s. 31; Leino, 2019, s. 29). Viimeaikaiset havainnot viittaavat siihen, että perheiden lukukulttuurit ovat murroksessa, sillä lukemiseen käytettävä aika on vähentynyt Suomessa vuosien 1987–2021 aikana, ja etenkin lapsilla, nuorilla ja työssäkäyvillä aikuisilla lukemiseen käytetyn ajan muutos on ollut huomattava (Tilastokeskus, 2022).

Lasten ja nuorten kohdalla lukemisen vähentyminen näkyy erityisesti innokkaimmin lukevassa 10–14-vuotiaiden lukijaryhmässä. Kun tästä ikäryhmästä vuonna 1981 aktiivilukijoita oli 61 prosenttia, heidän määränsä oli vuonna 2017 enää 23 prosenttia (Hanifi, 2021, s. 142–143). Vastaava lukemiseen käytetyn ajan vähentyminen ja lukukulttuurin muutos on huomattu myös vuoden 2021 Progress in International Reading Literacy Study -lukutaitotutkimuksessa [PIRLS], sillä vapaa-ajallaan hyvin harvoin huvikseen lukevien neljäsluokkalaisten määrä on lisääntynyt (Leino ym. 2023, s. 40). Lukukulttuurien muutoksen taustalla on monia syitä, sillä lukemiseen käytetyn ajan muutos näyttää olevan yhteydessä esimerkiksi sosiaalisen kanssakäymisen, kuten perheenjäsenten kanssa seurustelemisen, vähentymiseen (Tilastokeskus, 2022) ja lukemista vieroksuvien vanhempien määrän lisääntymiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että perheissä on entistä vähemmän lukemiseen kannustavia roolimalleja (Kajander, 2018, s. 43, 47; Leino ym., 2017, s. 37; Leino, 2019, s. 29) ja lukemista tukevaa ympäristöä (Aslam ym., 2022, s. 1).

Lasten lukukulttuurien muodostumiseen vaikuttavat vanhempien lukuasenteen ja lukukäyttäytymisen lisäksi informaali lukutoiminta kuten yhdessä lukeminen (Aslam ym., 2022, s. 9; Boerma ym., 2017, s. 179). Aikaisemmat tutkimukset viittaavat siihen, että ne vanhemmat, jotka lukevat itse kirjoja ja arvostavat lukemista, innostavat esimerkillään myös lapsiaan lukemaan (Clark & Hawkins, 2010, s. 6; Laukkanen & Holopainen, 2017, s. 23; Leino ym., 2017, s. 36; Leino, Sirén, Nissinen, & Puhakka, 2023, s. 58; Vuong, Nguyen & Le, 2021, s. 480). Lisäksi kodissa tarjolla olevien kirjojen ja lehtien määrä sekä niiden tarjoaminen luettavaksi ovat osa lukukulttuuria, ja ne vaikuttavat myönteisesti lasten lukutaidon kehittymiseen (Huang ym., 2019, s. 1; Kauppinen & Aerila, 2019; Laukkanen & Holopainen, 2017, s. 23, 31; Leino ym., 2017, s. 34; Lähteelä; Sénéchal & LeFevre, 2002, s. 457). Lukemista tukevista kodeissa löytyy kirjoja sekä lapsille että aikuisille ja kirjojen lukemiseen käytetään enemmän aikaa kuin television katseluun (Leino & Nissinen, 2018, s. 41–42). Myönteinen lukukulttuuri koostuu monista tekijöistä, mutta yleisesti sitä voidaan kuvata lukemiseen kannustavana ja lukemiselle otollisena ilmapiirinä sekä ympäristönä (Kajander, 2018, s. 46).

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin yleisesti lasten lukukulttuureja ja niihin vaikuttavia tekijöitä vanhempien kuvaamana. Tutkimuksessa alakoululaisten lasten vanhemmat kuvasivat varsin vapaasti lastensa ja perheensä vapaa-ajan lukemista ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Aikaisemmat perheiden lukemista koskevat tutkimukset (Leino ym., 2019, s. 49–50) ovat keskittyneet lähinnä vanhempien koulutus- ja sosioekonomiseen taustaan ja näiden merkitykseen lasten lukutaidolle eikä lasten lukukulttuureista – erityisesti

kouluikäisten – vanhempien kuvaamana ole juurikaan aiempaa tutkimusta. Koska perheen lukukulttuuri vaikuttaa ratkaisevasti lasten ja nuorten lukemiseen käyttämään aikaan ja kiinnostukseen lukemista kohtaan (Huang ym., 2019, s. 14; Vuong ym., 2021, s. 3), on lasten lukukulttuurien tutkiminen merkityksellistä erityisesti nyt, kun lukeminen kilpailee ajasta monien muiden ajanviettotapojen rinnalla (Harju, 2018, s. 50; Kajander, 2018, s. 47; La Rosa, 2022, s. 5, 10). Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että jo puolen tunnin päivittäisellä lukemisella on yhteys hyvään lukutaitotasoon (Leino ym. 2023, s. 41) ja yleiseen akateemiseen menestykseen (Jensen ym., 2016, s. 673; Leino 2019, s. 26–27). Lisäämällä opettajien tietoisuutta perheissä esiintyvistä erilaisista lasten lukukulttuureista voidaan perheiden lähtökohdat huomioiden löytää erilaisia keinoja lasten ja vanhempien vapaa-ajan lukutoiminnan tukemiseen ja kehittämiseen.

Tutkimus kohdistuu kahteen seuraavaan tutkimuskysymykseen:

- Mitä vanhemmat kertovat lastensa vapaa-ajan lukemisesta?
- Millaisia lasten vapaa-ajan lukukulttuureita perheissä kuvausten pohjalta on?

Tutkimuksen toteutus

Tutkimusaineisto koostuu keväällä 2022 tutkimuksen kohdekunnassa sähköisesti kerätystä kyselyaineistosta, joka kartoitti sekä alakoululaisten vanhempien (N = 603) että yläkoululaisten vanhempien (N = 227) käsityksiä lastensa lukemisesta. Tämä tutkimus on tutkimusaineiston yksi osatutkimus ja siihen valittiin perusopetuksen alakoulujen oppilaiden vanhemmat (N = 209), jotka vastasivat kyselyssä seuraavaan avoimeen kysymykseen: ”Voitte kertoa vapaasti lukemisen merkityksestä lapsellenne. Millaisten asioiden koette auttavan lapsenne vapaa-ajan lukemista? Entä hankaloittavan?” Avokysymykseen vastasivat suurimmaksi osaksi äidit (n = 198). Isiä (n = 10) vastaajissa oli kymmenen ja lisäksi vastauksissa esiintyi yksi muu henkilö (n = 1). Raportoitujen vastausten perusteella, joista valtaosa edusti äitejä, kyselyyn vastanneet edustivat eri perheitä.

Tutkimuksesta suljettiin pois 22 vanhempien avovastausta, jotka olivat joko irti asiayhteydestä tai tulkinanvaraisia. Poisrajausten jälkeen tutkimusaineistoon jäi 187 vanhempien avovastausta.

Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123), jonka eri vaiheet kirjattiin auki niin, että ne olivat kaikkien tutkijoiden käytettävissä. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistoa lähiluettiin useita kertoja arvioiden samalla avovastausten sisältöjen sopivuutta ja tekstimassaan riittävyttä myöhempien analyysivaiheiden näkökulmasta. Seuraavaksi avovastausten alkuperäisilmaukset pelkistettiin tiivistämällä eli jättämällä epäolennainen pois ja säilyttämällä keskeinen teema (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Pelkistetyt ilmaukset kirjoitettiin Excel-tiedostossa kunkin vastaajan avovastauksen viereiseen soluun. Näin tutkija pystyi tarvittaessa vertailemaan ja tarkistamaan analyysin toteutusta ja kriteereitä analyysin edetessä.

Pelkistämisen jälkeen aineisto ryhmiteltiin, jolloin pelkistetyistä ilmauksista etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia (Hirsjärvi & Hurme, 2018, s. 149; Hsieh & Shannon, 2005, s. 1279; Sarajärvi & Tuomi, 2018 [2002], s. 124). Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi samankaltaiset ja saman värikoodin saaneet pelkistykset ryhmiteltiin ja näin syntyneet ala- ja yläluokat nimettiin niitä yhdistävän teeman perusteella. Ala- ja yläluokkien nimeämisen jälkeen muodostettiin pääluokat: lukemisen merkitys sekä lukemista edistävät ja estävät tekijät. Alla olevassa taulukossa (Taulukko 1.) kuvataan vanhempien kuvaamien vapaa-ajan lukemisen merkitysten pääluokka ja alaluokat sekä annetaan aineistoesimerkki kustakin alaluokasta.

Taulukko 1. Lukemisen merkityksen pääluokka, alaluokat ja esimerkit

Pääluokka	Alaluokka	Esimerkki
Lukemisen merkitys	Auttaa oppimisessa	<i>Olen iloinen hyvästä lukutottumuksesta. Uskon että se edesauttaa lapsen opiskelua jatkossakin, kun lukeminen on sujuvaa ja siihen on tottunut.</i> (T3)
	Perheen yhdessäoloa	<i>Olen lukenut joka ilta kaikille lapsille ja se on sekä minulle että lapsille tosi miellyttävä hetki. Paras yhteistoimintaa!</i> (T159)
	Rentoutuminen	<i>Lapsi kokee lukemisen rentoutus- ja rauhoittumiskeinoksi.</i> (T155)
	Lukunautinto	<i>Lapseni nauttii lukemisesta, sekä yksin että yhdessä, iltakirjaa luettaessa.</i> (T64)

Seuraavaksi muodostettiin vapaa-ajan lukemista edistävien ja ehkäisevien tekijöiden ylä- ja alaluokat. Yhdistelemällä vapaa-ajan lukemista edistäviä tekijöitä saatiin kuusi yläluokkaa, joita olivat päivittäinen lukeminen, ruutuajan säännöstely, kotona luettavaa/kuunneltavaa, perheen kirjastokäynnit, vanhempi lukevana esimerkkinä ja koulun lukutoiminta. Vapaa-ajan lukemista estävien tekijöiden ylä- ja alaluokat esittää seuraavassa taulukossa (Taulukko 2).

Taulukko 2. Vapaa-ajan lukemista estävien tekijöiden abstrahointi

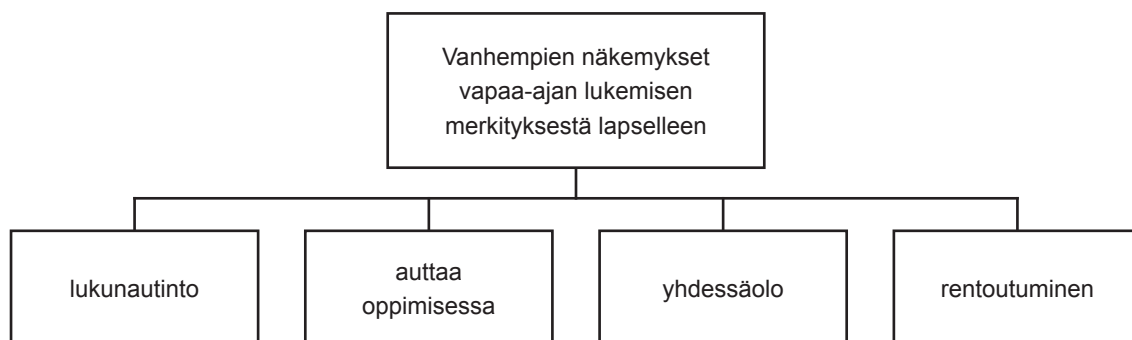
Pääluokka	Yläluokka	Alaluokka
Estävät tekijät	Älylaitteet	Kännykät koukuttavat Pelaaminen Ruutuaika
	Kiire	Harrastukset Vanhempien arjen kiireet ja ajanpuute
	Lukemisen haasteet ja motivaation puute	Lukivaikkeudet Läksyt kuormittavat Tarkkaavuuden ongelmat Ei kiinnostusta, motivaatio-ongelmat
	Lapsen ikä	län myötä lukeminen vähentynyt Murrosiän haasteet

Toisessa tutkimuskysymyksessä käytettiin laadullisen analyysin tyypittelyä. Tämän tyypittelyn perusteena käytettiin vanhempien kuvauksia lukemisen merkityksestä heille itselleen ja lapselleen sekä kuvauksia lapsen vapaa-ajan lukemista edistävästä ja estävästä tekijöistä. Kukin perheissä esiintyvä lasten lukukulttuurityyppi muodostettiin vanhempien vastauksissa esiintyvien samojen keskeisten piirteiden avulla (Eskola & Suoranta, 2005 [1998], s. 181: Hirsjärvi & Hurme, 2018, s. 175). Tällä tavalla tyypittelemällä ja tiivistämällä muodostui neljä erilaista perheissä esiintyvää lasten lukukulttuuria, jotka myös kvantifioitiin. Tutkimusaineistosta poissuljettiin viisi vastausta, joita ei pystytty sisällyttämään lukukulttuureihin vastausten epämääräisyyden vuoksi. Aineiston koko toisessa tutkimuskysymyksessä oli siten 182 vastausta.

Tulokset

Vanhempien näkemykset lastensa vapaa-ajan lukemisesta

Tutkimusaineistossa vanhemmat kertoivat, mitä lukeminen merkitsi heidän lapsilleen. Lisäksi he pohtivat tekijöitä, jotka auttoivat tai hankaloittivat lasten lukemista vapaa-ajalla. Vanhemmat tarkastelivat vastauksissaan yleisesti lapsensa lukemista koko lapsen elinkaaren ajalta. Tästä syystä tutkimuksesta pystyttiin muun muassa tekemään havaintoja iän vaikutuksesta lapsen lukemiseen. Lisäksi vanhemmat peilasivat omaa historiaansa lukemisen parissa ja kertoivat omista lukuharrastuksistaan ja -muistoistaan lapsuudessaan ja nykyhetkessä. Vanhempien kertomista vapaa-ajan lukemisen merkityksistä muodostui neljä alakategoriaa, jotka esitellään seuraavassa kuviossa (Kuvio 1).



Kuvio 1. Vanhempien näkemykset vapaa-ajan lukemisen merkityksestä lapselleen

Vanhemmista hieman yli neljännes ($n = 49$) kertoi vastauksissaan, että perheen vapaa-ajan lukemisen merkitys oli lapsen lukunautinnossa ja lukemisesta pitämisessä. Lukunautinto syntyi sekä lapsen lukiessa itse että vanhemman lukiessa lapselle ääneen. Vanhempien mukaan lukemisesta nauttivat lapset olivat innostuneita lukemisesta ja lukeminen oli heille mieltä tekemistä. Muutama vanhempi nimesikin lukemisen myös lapsen tärkeäksi harrastukseksi. Osa lapsista myös vaati yhteistä lukuaikaa vanhempiensa kanssa, mistä vanhemmat olivat tyytyväisiä. Lukemisesta nauttivilla lapsilla oli usein myös selkeä lukemisen rutiini, sillä monet heistä lukivat säännöllisesti iltaisin:

Lapsi nauttii lukemisesta ja syventyy siihen. Joskus fyysisen kirjan lukeminen venyy illasta turhan myöhäiseksi, muttei vanhempana malttaisi rajoittaa/keskeyttää. (T7)

Lukemisen merkitys liittyi vanhempien vastauksissa ($n = 19$) myös lasten oppimiseen, sillä vapaa-ajan lukemisen uskottiin auttavan oppimisessa. Vanhemmat kokivat, että lukeminen oli tukenut lasten opiskelua ja koulunkäynti oli lapsille helpompaa lukuharrastuksen vuoksi. Lisäksi osa vanhemmista oli huomannut lukemisen vaikuttaneen lastensa sanavaraston ja mielikuvituksen kehittymiseen. Vastausten perusteella paljon lukevat lapset olivat kiinnostuneita monenlaisista asioista ja hyödynsivät lukemistaan tiedonhakuun. Eräs vanhempi (T22) kuvaa havaintojaan seuraavasti: *"Lukeminen on kehittänyt valtavasti lapsen luovuutta ja ymmärrystä maailmaan."* Vanhempien mukaan vapaa-ajallaan lukevat lapset myös tarttuivat helpommin erilaisiin teksteihin ja olivat innokkaita oppimaan uusia asioita:

[...] Lapsi on erittäin innokas oppimaan uusia asioita, on kiinnostunut tarinoista, historiasta ja on utelias monenlaisten asioiden suhteen [...] (T57)

Ilta- tai iltajuttu on tärkeä rauhoittumisen ja yhdessä olemisen muoto, molemmille vanhemmille ja lapselle. Meillä on vain yksi lapsi ja molemmat vanhemmat lukee vuorollaan. Yli 11 vuotta jo luettu. (T128)

Perheissä oli vanhempien vastausten perusteella runsaasti tekijöitä, jotka vaikuttivat lasten vapaa-ajan lukemiseen. Lukemiseen vaikuttavat tekijät jaoteltiin lukemista edistäviin ja estäviin tekijöihin, jotka esitellään seuraavassa kuviossa (Kuvio 2).

Edistävät tekijät	Estävät tekijät
• päivittäinen lukeminen • ruutuajan säännöstely • kotona luettavaa/kuunneltavaa • kirjastokäynnit • vanhempi lukevana esimerkkinä • koulun lukutoiminta	• älylaitteet • kiire • lukemisen haasteet ja motivaation puute • lapsen ikä

Rutiini auttaa. Laitan kirjan valmiiksi esille joka ilta ennen nukkumaanmenoa ja hän lukee sitä, kunnes alkaa nukkua. Lapsi ei vielä itse ymmärrä minkälaisia merkityksiä lukemisella on tulevaisuuden kannalta, joten aikuisen on kannustettava siihen pienestä pitäen. (T53)

7

Lapsen vapaa-ajan lukemista edistettiin perheissä (n = 35) myös tarjoamalla lapselle kirjoja tai äänikirjoja ja tilaamalla kotiin lehtiä:

Perheemme lapsille tilataan ikäsopivien sarjakuvien lisäksi yhtä lapsille tarkoitettua sanomalehteä, sekä kahta lapsille sopivaa osin tieteellistä julkaisua, jotka lapset aina ainakin selaavat läpi, kun ne saapuvat. On haasteellista saada lapsi motivoitua lukemaan kuvatonta kirjaa, jos vaihtoehtona on äänikirja tai sarjakuva. (T85)

Kirjojen ostamisen lisäksi joissakin perheissä (n = 11) osallistuttiin erilaisiin lukuhaasteisiin ja lapsen lukemista tuettiin erilaisin palkkioin. Eräs vanhempi kertoi lapsensa keräävän lukupisteitä luetuista kirjoista ja täyttävän kirjapäiväkirjaa. Osa vanhemmista korosti, että median käyttö ei ole pelkästään kielteinen asia lukemisen näkökulmasta, sillä heidän mukaansa pelaaminenkin voi sisältää lukemista. Lisäksi monet lapset lukivat sosiaalisessa mediassa artikkeleita esimerkiksi suosikkiartisteistaan.

Kuten aikaisemmin todettiin, vanhemmat pitivät päivittäistä lukemista tärkeimpänä lukemista edistävänä tekijänä. Säännölliset kirjastokäynnit (n = 36) nousivat myös suositukseksi vapaa-ajan lukemista edistäväksi tekijäksi:

[...] On mahtavaa kun 7 v. poika edelleen innostuu siitä, mitä kirjoja on kirjastosta sillä kertaa lainattu [...]. (T96)

Kirjastossa käytiin joko yksin tai yhdessä perheenä. Vain vanhempien kiireinen arki hankaloitti perheen yhteisiä kirjastovierailuja. Myös koulun kirjasto- tai kirjastoautokäynnit olivat vanhempien mielestä tärkeitä ja toivat säännöllisyyttä luettavan hankkimiseen.

Monet vanhemmat (n = 29) toimivat esimerkkeinä lapsilleen lukemalla itse säännöllisesti ja samankaltaisesti lapsen kanssa. Toisinaan vanhempien arkikiireet kuitenkin verottivat heidän omaa lukuaikaansa, mikä heitä harmitti. Vanhemmat tiedostivat ja pitivät omaa esimerkkiään tärkeänä lukemista edistävänä tekijänä. He toivoivat lapsensa löytävän lukuharrastuksen ja lukemisen ilon, jonka itsekin olivat löytäneet:

Ääneen lukeminen ja selkeä ääntäminen auttaa, kun vanhempi lukee lapselle. Myös se, kun vanhempi lukee kirjoja, herättää huomaamaan sen olevan kiva viihdyke. Näin ainakin toivon... (T129)

Koulun lukutoiminta oli perheille (n = 19) tärkeä vapaa-ajan lukemista edistävä tekijä ja muutamissa perheissä ainoa lukutoimintaa ylläpitävä tekijä. Päivittäisen lukemisen toteutumista tuki esimerkiksi opettajan määräämät lukutehtävät. Vanhemmat olivat pääsääntöisesti kiitollisia koulun tarjoamasta tuesta ja totesivat lapsensa lukevan koulun kannustamana.

Vapaa-ajan lukemista edistävien tekijöiden lisäksi monet tekijät estivät lasten lukemista kotona (Kuvio 2). Älylaitteet olivat eniten mainittu (n = 29) estävä tekijä. Niiden kanssa kulutettiin paljon aikaa, sillä ne olivat vanhempien kertoman mukaan lapsista mielenkiintoisempaa tekemistä kuin hidastempoinen lukeminen. Myös pelaaminen ja somevideoiden katsominen koukuttivat lapsia. Seuraavassa esimerkissä vanhempi ilmaisee monen vanhemman jakaman huolen:

Kännykkä on syrjäyttänyt kirjat ja lehdet. Vaikka haemme kirjastosta kirjoja, ne jäävät lukematta. (T37)

Seuraavaksi eniten vanhemmat (n = 28) kertoivat arjen kiireen ja ajanpuutteen estävän lukemista. Lasten harrastukset, vanhemman oman työn kuormittavuus, oma väsymys ja kotiarjen pyörittäminen veivät vanhempien huomiota ja voimavaroja pois lastensa vapaa-ajan lukemisen tukemiselta, mistä vanhemmat olivat surullisia. Monet vanhemmat kertoivat tiedostavansa, että pitäisi lukea yhdessä enemmän, mutta se ei onnistu.

Vanhemmat (n = 27) kertoivat lisäksi vastauksissaan, että lapsen lukemisen haasteet estivät lapsen kirjaan tarttumista ja lukemista. Usein lukivaikeuksia tai tarkkaavuuden ongelmia omaavilla lapsilla aikaa kului runsaasti läksyjen tekemiseen, eivätkä he enää jaksaneet lukea mitään muuta läksyjenteon kuormittavuuden vuoksi. Myös lukemisen aloittaminen oli osalla lapsista haastavaa. Haasteiden vuoksi lapset kokivat, ettei lukeminen kiinnostanut lainkaan ja vanhemmat kokivat, että lapsen motivointi lukemiseen oli hankalaa:

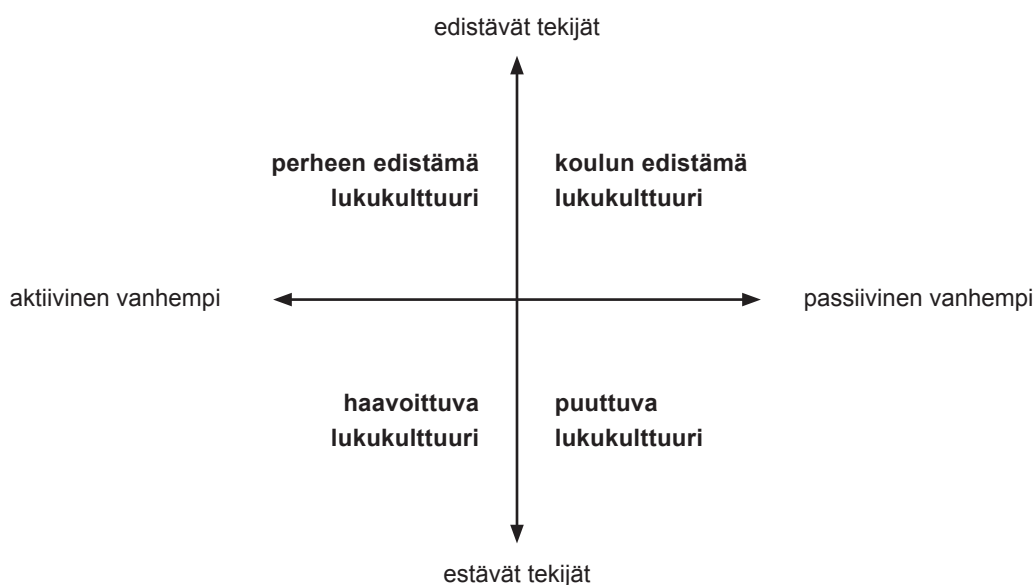
Lukeminen on ehkä hieman hankalaa ja siksi ei mieluista. Kannustetaan ja mahdollistetaan monin tavoin, mutta ei tuota tulosta. Se ei ole mielekäästä... (T24)

Monelle lapselle oli luettu pienenä, mutta lasten kasvaessa lukeminen oli jäänyt. Muut kiinnostuksen kohteet – ja etenkin teini-ikä – olivat vähentäneet tai lopettaneet vanhempien (n = 12) mielestä kokonaan lasten lukuharrastuksen. Vanhemmat yrittivät kannustaa lapsiaan jatkamaan lukemista, mutta melko huonoin tuloksin:

Teini-ikä tuonut uusia haasteita ja lukeminen jäänyt vähemmälle. Vielä vuosi sitten luettiin yhdessä iltaisinkin, mutta nykyään illat sujuvat pelaten tai urheillen. (T89)

Perheissä esiintyvät lasten lukukulttuurit

Vanhempien perheen lukemista koskevia tekijöitä tyypittelemällä muodostui neljä erilaista perheissä esiintyvää lasten lukukulttuuria, jotka nimettiin niitä eniten kuvaavan piirteen perusteella. Nämä erilaiset lasten lukukulttuurit erosivat toistaan vanhemman lukemiseen suuntautuvan asenteen ja lukemisen merkityksellisyyden näkemisen (aktiivinen – passiivinen vanhempi) sekä perheessä esiintyvien lapsen lukemista edistävien ja estävien tekijöiden sekä lapsen vapaa-aikana tapahtuvan lukemisen perusteella (edistävät ja estävät tekijät). Lasten lukukulttuurit esitellään seuraavassa nelikenttäkuviossa (Kuvio 3).



Kuvio 3. Perheissä esiintyvät lasten lukukulttuurit

Perheen edistämään lapsen lukukulttuuriin kuului 65 prosenttia (n = 118) perheistä, ja siinä yhdistyivät aktiivinen vanhempi sekä lukemista edistävät tekijät. Perheen edistämä lapsen lukukulttuuri jakaantui

yksilölliseen ja yhteisölliseen lukukulttuuriin. Yksilölliseen lukukulttuuriin (n = 68) kuului tutkimuksessaamme eniten perheitä. Yksilöllisessä lukukulttuurissa sekä lapset että vanhemmat lukivat, mutta erikseen. Perheenjäsenten yhteinen lukeminen oli loppunut joko lapsen opittua lukemaan, lapsen vanhetessa tai arjen kiireiden vuoksi. Vaikka yhteisiä lukuhetkiä ei ollut, osa vanhemmista koki lapsensa nauttivan ja rentoutuvan lukemisesta. Lisäksi vanhemmat kertoivat, että lukeminen oli auttanut lasten opiskelua, ja vanhemman asenne lukemiseen oli myönteinen. Perheen edistämässä yksilöllisessä lukukulttuurissa vanhemmat kannustivat lapsiaan lukemaan ja osalla perheistä oli käytössä myös lukupalkkiot. Yksilöllisen lukukulttuurin perheissä ostettiin kirjoja ja äänikirjoja, tilattiin lehtiä sekä käytiin kirjastossa. Vanhempi toimi myös itse lukevana esimerkkinä. Yksilöllisessä lukukulttuurissa lukemisen rutiineista pidettiin kiinni, sillä ruutuaikaa säännösteltiin ja aikaa varattiin lapsen päivittäiselle lukemiselle:

Lapset lukevat iltaisin sängyssä valitsemaansa kirjaa tai sarjakuvia. Puhelimet jätetään yöksi keittiöön, eikä niitä oteta omaan huoneeseen nukkumaan mennessä. Tämä auttaa siihen, että kirjat kiinnostavat, kun ei ole ruutumahdollisuutta. (T204)

Perheen edistämässä lukukulttuurin yhteisöllisessä muodossa (n = 50) vanhempi ja lapsi lukivat yhdessä päivittäin tai lähes päivittäin ja usein myös keskustelivat lukemastaan. Yhteisöllisessä lukukulttuurissa vanhemman asenne lukemiseen oli myönteinen ja vanhempi piti lukemista merkityksellisenä lapselle useammin kuin yksilöllisen lukukulttuurin vanhempi. Vanhemmat kertoivat lukemisen olevan perheen yhteistä aikaa ja yhdessäoloa, josta nauttivat sekä lapsi että vanhempi. Nämä yhdessäolon ja siitä nauttimisen kuvaukset puuttuivat kokonaan yksilöllisestä lukukulttuurista. Perheen edistämässä yhteisöllisessä lukukulttuurissa yhteisiin lukuhetkiin tottuneet sekä pienemmät että isommat lapset vaativat yhteistä lukuaikaa, mikä ilahdutti vanhempia. Lisäksi vanhemmat lukivat lapsilleen, jos lapsen lukeminen oli haastavaa tai hidasta. Perheen edistämän yhteisöllisen lukukulttuurin vanhemmat totesivat toisinaan, että lapset eivät halua lukea itse, vaikka osaisivat. He nauttivat, kun vanhempi lukee.

Yhteistä perheen edistämän lapsen lukukulttuurin yksilöllisessä että yhteisöllisessä muodossa oli lasten päivittäisen lukuhetkirutiinin lisäksi ruutuaajan säännösteleminen. Myös lukemista edistäviä tekijöitä (Kuvio 2) näissä perheissä oli paljon, sillä perheet kävivät säännöllisesti kirjastossa ja kotoa löytyi luetavaa. Lisäksi vanhempi toimi lukevana esimerkkinä ja yritti välittää lapsilleen lukemisesta saatavaa iloa:

Uskon sen, että olemme lukeneet hänelle syntymästä asti ääneen, mahdollistavan hänen hyvän koulumenestyksensä ja kyvyn helposti ymmärtää ja muistaa lukemansa sekä kuulemansa. Se myös yhdistää meitä edelleen, rauhallinen hetki yhdessä ennen nukkumista. En uskonut sen kestävän näin kauan, mutta niin kauan luetaan, kunnes hän sanoo, että nyt riittää?? (T13)

Huomattavaa on, että kummassakin perheen edistämän lukukulttuurin muodossa yhteensä vain kaksi vanhempaa koki koulun kannustavien toimien olevan merkityksellistä vapaa-ajan lukemisen näkökulmasta: vanhemmat eivät kokeneetkaan tarvitsevana koulun tukea perheen lapsen lukukulttuurille, sillä perheissä vallitseva oma vahva lukukulttuuri ja lukemista edistävät tekijät saivat lapset lukemaan vapaa-ajallaan.

Koulun edistämässä lapsen lukukulttuurissa (n = 14) vanhemman asenne lukemiseen oli myönteinen, mutta toimijana passiivinen. Koulun edistämässä lukukulttuurissa yhdistyivät lukemista edistävät tekijät ja vanhempien passiivisuus (Kuvio 2), sillä vanhemmat siirsivät eri syistä vastuuta lapsensa vapaa-ajan lukemiseen tähtäävistä toimista itseltään koululle. Yksi tällainen syy oli vanhemman omat kiireet. Lisäksi vanhemmat tuntuivat ajattelevan, että tarvitaan koulun toimia, jotta lapsi lukee kotona, sillä lukemaan motivointi kotona oli hankalaa. Koulun edistämässä lukukulttuurissa perheet kävivät kirjastossa ja hakiivat kirjoja, mutta se ei aina tarkoittanut sitä, että lapsi olisi innostunut lukemaan lainattuja kirjoja kotona. Vanhempien mukaan jotkut lapsista lukivat kotona vain koulun pakolliset läksyt tai nuortenromaanit ja

tekivät annetut projektit. Toiset motivoituivat lukemaan kotona vain, jos koulusta annettiin palkkioita lukemisesta. Koulussa toteutettavat kirjastokäynnit, eri kirjasarjoihin tutustuttaminen ja säännöllinen lukuai-
ka saivat vanhemmilta kiitosta. Osan koulun edistämän lukukulttuurin vanhempien mukaan koulun pitäisi edellyttää vielä enemmän lukemista niin koulussa kuin kotona:

*[...] Onneksi koulussa on lukupiirejä, käydään kirjastoautossa ja luetaan koulupäivän lomas-
sa. Se on mielestäni ollut tärkeää, koska siellä muiden mukana oma lapsenikin kyllä sitten lu-
kee ja aina hänellä on pulpetissa tätä varten kirja. (T70)*

Haavoittuvassa lapsen lukukulttuurissa (n = 45) puolestaan yhdistyivät aktiivinen vanhempi ja va-
paa-ajan lukemista estävät tekijät. Haavoittuvassa lukukulttuurissa vanhempien asenne lukemiseen oli
myönteinen ja lukemista pidettiin tärkeänä. Vanhempien asenne ja kodin puitteet mahdollistivat lapsen
vapaa-ajan lukemista, mutta sitä haavoittivat monet tekijät. Lapsen ollessa pieni rutiinina oli ollut kirjojen
lukeminen yhdessä, mutta se oli lapsen iän myötä vähentynyt tai loppunut kokonaan. Sen seurauksena
myös lapsen oma lukeminen oli jäänyt. Haavoittuvan lukukulttuurin vanhemmat kannustivat lastansa luke-
maan ja toivoivat, että lapsi lukisi, mutta motivointi lukemiseen oli haastavaa:

*Nuorempana lapsi luki kirjoja ja sarjakuvia melko paljonkin, nykyään puhelin vie voiton.
Surullista, koen vanhempana kuitenkin olevani asian suhteen melko keinoton. Suostuttelu
ja kirjojen kotiin tuominen ei auta. Kirjasto ei lasta houkuta, vaikka pienempänä siellä paljon
käytykin. (T192)*

Haavoittuvan lukukulttuurin vanhemmat kertoivat lähinnä lukemista estävistä tekijöistä, joita olivat
älylaitteet, läksyihin kulutettu aika ja niiden kuormittavuus, vanhemman oma kiire, sopivan luettavan löy-
tyminen ja lukemisen hankaluus, jota aiheuttivat muun muassa lukivaikeus ja tarkkaavuuden haasteet.

Vähiten esiintyvässä puuttuvassa lapsen lukukulttuurissa (n = 5) yhdistyivät passiivinen vanhempi ja
lukemista estävät tekijät (Kuvio 2). Puuttuvassa lukukulttuurissa vanhemmat eivät kertoneet lastensa lu-
kevan vapaa-aikanaan tai kuvanneet lukemisen olevan merkityksellistä. Lisäksi osa vanhemmista kertoi,
ettei heillä itsellään ollut keinoja eikä innostusta lapsensa lukemiseen ohjaamiseen. Puuttuvan lukukult-
tuurin vanhemmista muutama näki kirjojen lukemisen ihannoimisen ongelmallisena, sillä heistä lapsen
ruutuaikaankin voi sisältyä lukemista. Heidän mukaansa myös koulun stressaavat lukuhaasteet ja pakot-
taminen voivat tappaa lukuinnostuksen. Koulu voi toimillaan tukea lukemista, mutta ei määrätä, mitä tai
miten luetaan:

*Lukemisen pitää olla vapaaehtoista. Pakottaminen pilaa kaiken. Sosiaalinen media ja pelitkin
sisältävät lukemista. Ei tarvitse olla välttämättä mitään kirjaa tai lehteä. (T66)*

Yhteensä puuttuvaan, haavoittuvaan ja koulun edistämään lukukulttuuriin kuului noin kolmannes (n =
64) eli 35 prosenttia perheistä.

Pohdinta

Tutkimus osoittaa, että monissa perheissä luetaan edelleen paljon ja lasten lukemista pyritään edistämään
eri tavoin. Tätä tulosta voidaan pitää positiivisena merkinä siitä, että alakoululaisten vanhemmat pitävät
pääsääntöisesti lastensa vapaa-ajan lukemista tärkeänä ja kannustavat heitä siihen. Vanhempien mukaan
vapaa-ajan lukeminen tuotti lapsille lukunautintoa, auttoi opiskeluissa, merkitsi yhdessäoloa ja auttoi ren-
toutumaan. Vanhemman ja lapsen yhteisillä lukuhetkillä onkin tärkeä sosiaalinen merkitys. Yhteiset luku-
hetket lisäävät luontevasti perheenjäsenten kanssakäymistä ja yhdessä vietettyä aikaa, jonka on todettu

viime vuosina vähentyneen (Tilastokeskus, 2022). Vanhempi voi samalla yhdessä luettujen tarinoiden kautta myös opettaa lapselleen tärkeitä elämässä tarvittavia tunteita – kuten eräs vanhempi kuvasi – etiikkaa, moraalia ja suhtautumista erilaisiin ilmiöihin ja siten auttaa lastaan tutustumaan ja sopeutumaan yhteiskuntaan ja sen toimintaan (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 21; Ivey & Johnston, 2013, s. 261–262, 264–265; Merga & Ledger, 2018, s. 181–184).

Tutkimuksen analyysin ja tulosten perusteella joukossa on kuitenkin eri tavoin lukemiseen suhtautuvia ja toimivia vanhempia. Lukemiseen myönteisesti suhtautuvien vanhempien lisäksi osa tutkituista vanhemmista (n = 5) ei pitänyt lastensa lukemista lainkaan tärkeänä. Huomionarvoista on erityisesti se, että monet vanhemmat (n = 59) eivät saaneet lastaan lukemaan, olivat lakanneet yrittämästä tai kertoivat tarvitsevänsä siihen apua koulusta ja opettajalta. Lukutaidon heikentyminen ja lukukulttuureissa tapahtuneet muutokset ovat yhteiskunnallisesti kaikkia koskettava haaste, sillä lasten lukutaitotulokset ovat laskeneet kaikissa perheissä resursseista ja sosioekonomisesta taustasta riippumatta ja korkean sosioekonomisen aseman perheissä hiukan muita enemmän (Leino ym., 2023, s. 54).

Tutkimuksessa vanhemmat kuvasivat muun muassa oman esimerkkinsä, ruutuajan säännöstelyn, kodista löytyvän kirjallisuuden ja koulun lukutoiminnan vaikuttavan myönteisesti lasten lukemiseen. Tärkein vanhempien mainitsema lapsen lukemista edistävä tekijä oli päivittäinen lukuaika, joka toteutettiin perheissä joko yksilöllisesti tai perheen yhteisenä hetkenä. Useissa perheissä yhteinen lukuhetki ja siihen liittyvä vanhemman ääneenlukeminen näyttäytyivät hyvin merkityksellisinä, sillä monet vanhemmat kertoivat lukeneensa iltasatuja pienille lapsilleen ja kuvasivat, kuinka tärkeitä ääneenlukemisen hetket perheissä olivat aina olleet ja miten ne olivat tuottaneet yhdessäolon sekä läheisyyden kokemuksia koko perheelle. Varhaislapsuus näyttäytyykin merkityksellisenä ajanjaksona lukukulttuurin rakentumisessa, sillä lasten lukukulttuurit alkavat syntyä jo varhain muun muassa lasten ja vanhempien yhteisissä iltasatuhetkissä.

Myös aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että yhteinen lukuhetkirutiini on merkityksellinen, pitkäkestoinen ja sosiaalinen yhteisöllisyyden kokemus, jossa lapsi saa turvallisuuden ja läheisyyden kokemuksia (Laine, 2018, s. 21, 27, s. 31–32) ja joka edistää merkittävästi lukemiseen liittyviä myönteisiä tunteita sekä lukumotivaatiota (Juopperi, 2018, s. 66). Vanhempien kuvaukset perheiden vapaa-ajan lukemisesta osoittavat aikaisempien tutkimusten (Hall, Levy & Preece, 2018, s. 369) tavoin, että vanhempien kannattaa sinnikkäästi jatkaa ääneenlukemista ja yhteisiä lukuhetkiä myös lapsen varttuessa. Kirjojen ääneenlukeminen kuuluu suomalaiseen kirjalliseen kulttuuriin (Hanifi, 2021, s. 146; Laine, 2018, s. 22–24), ja sitä tulisi mallintaa myös kouluissa sekä vanhemmille että lapsille.

Tutkimuksessa perheiden suosituin lasten lukemista edistävä toimintatapa oli perheiden yhteiset kirjastokäynnit, joissa korostuivat perheen aktiivinen toimijuus, rutiinit sekä yhteisöllisyys. Myös aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että kirjasto tukee perheiden lukukulttuuria (Hanifi, 2021, s. 155; Leino ym., 2023, s. 62) ja edistää lukemista erityisesti niiden lasten kohdalla, joiden kotoa ei löydy luettavaa. Oppilaiden lukemisen määrän sekä lukutaidon tasojen eroja saattaisikin olla mahdollista kaventaa kannustamalla perheitä kirjastonkäyttöön, mallintamalla lapsille kirjastokäyntejä koulupäivän aikana (Leino ym., 2017, s. 43) tai järjestämällä esimerkiksi vanhempainiltoja kirjastojen tiloissa. Lasten säännöllinen vapaa-ajan lukeminen ja kirjastokäynnit ovat myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Huang ym., 2019, s. 12, Leino ym., 2023, s. 89) olleet ratkaisevassa roolissa, kun on tarkasteltu lasten lukutaidon tasoja. Tässä tutkimuksessa aineistona olevien vanhempien kuvaukset perheiden vapaa-ajan lukemisesta antavat viitteitä siitä, että osa perheistä hyötyisi kirjaston käyttöön kannustamisen rinnalla opettajan tuesta lapselle sopivan kirjallisuuden valinnassa. Tutkimuksessa lukutaidon tason mukainen ja mielenkiintoinen luettava lisäsi vanhempien mukaan lapsen lukemista, mutta kaikki perheet eivät tällaista luettavaa löytäneet. Erityisen merkityksellistä ja toivottavaa opettajan tuki olisi niiden perheiden kohdalla, joissa lapsella oli lukemiseen liittyvää vaikeutta tai lukeminen oli muutoin erityisen vastahakoista.

Tutkimuksen tulokset noudattelevat aikaisempien tutkimusten tuloksia myös lukemista estävistä tekijöistä, sillä jo aikaisemmissa tutkimuksissa on osoitettu, että sekä aikuisten (Hanifi, 2021; La Rosa, 2022; Leino ym., 2019, Tilastokeskus, 2022) että lasten mielestä (La Rosa, 2022, s. 10) puhelimen ja sosiaalisen

median käyttöä sekä pelaamista pidetään suurimpana esteenä kirjojen lukemiselle. Osa tämän tutkimuksen vanhemmista rajoitti älylaitteiden käyttöä onnistuneesti ja lisäsi näin lasten lukemiseen käyttämää aikaa. Ruutuajan rajoittaminen voisikin lisätä kiinnostusta vapaa-ajan lukemiseen. Toisaalta älylaitteisiin käytetyn ajan lisäksi kotona lukemista estivät arjen kiireet, lasten lukemisen haasteet ja motivaation puute sekä lapsen iän mukanaan tuoma lukemisen vähentyminen. Kirjojen lukeminen vaatiikin ruutuajan rajoittamisen lisäksi järjestelyitä ja muusta tekemisestä vapaata aikaa ja tilaa (Kajander 2020, s. 78) kaikilta perheenjäseniltä. Lisäksi uudet sähköiset lukutavat – kotona ja koulussa – saattaisivat tarjota mahdollisuuksia niille, joiden on vaikea tarttua painettuun kirjaan (La Rosa 2022; La Rosa 2023).

Tutkimuksessa muodostettiin vanhempien kuvausten pohjalta neljä erilaista perheissä esiintyvää lasten lukukulttuuria: perheen edistämä, koulun edistämä, haavoittuva ja puuttuva lukukulttuuri. Näissä malleissa määräävinä tekijöinä olivat vanhempien aktiivisuus sekä kodin lukemista edistävät tai estävät tekijät. Tältä osin tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia HML-lukutaitomallin mukaisen informaalin luku-toiminnan kanssa (ks. Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal & LeFevre, 2014) ja todentavat vanhempien lukuasenteen ja -käyttäytymisen vaikutusta kodissa vallitsevaan lukukulttuuriin (ks. Boerma ym., 2017). Nämä tekijät näkyivät erityisesti perheiden edistämässä lasten lukukulttuurissa, jossa vanhempien oma roolimalli lukemisessa, luettavan tarjoamisessa ja lukemaan kannustamisessa olivat vahvasti esillä.

Koulun tukemaan, haavoittuvaan ja puuttuvaan lukukulttuuriin kuului kolmannes tutkimuksemme perheiden lapsista. Näiden lasten ja perheiden lukemiseen innostaminen olisi oleellista lukutaidon polarisaation estämiseksi (Silinskas, Aunola, Lerkkanen & Raiziene, 2021, s. 13). Opettajia ohjataan nykyisessä opetussuunnitelmassa keskittymään lukukiinnostuksen herättämiseen, jotta oppilaiden vapaaehtoinen lukeminen lisääntyy ja lukutaito parantuu (Lakka & Pietilä, 2023, s. 48; POPS 2014, s. 106, 163, 290). Pelkkä kiinnostuksen herättäminen voi kuitenkin johtaa kiinnostuksen keskittymisen vuoksi edelleen lasten yksilöllisten taitojen eriytymiseen. Lukutaito tarvitsee kehittyäkseen harjoittelua ja opettajan pakottamista etenkin lapsilla, joita lukeminen ei kiinnosta ja joiden asenne lukemiseen on kielteinen. (Lakka & Pietilä, 2023, s. 42, 53–54.)

Osa lasten lukemisen kanssa kamppailevista vanhemmista toivookin koulun osallistuvan perheiden lasten lukukulttuurin rakentamiseen aktiivisemmin, sillä vanhempien mukaan koulun toimintaposiitiivinen vaikutus ja lukukehotukset, kuten pakolliset lukuläksyt ja erilaiset lukuprojektit, ovat näyttäytyneet kotona lisääntyneenä kirjaan tarttumisenä ja lukemisena (Walker, Swain & Pellicano, 2022, s. 10). Lisäksi opettajan saattaisi olla hyödyllistä edistää vanhempien keskinäistä vuorovaikutusta ja hyvien käytänteiden jakamista vanhempainilloissa, lukemista koskevissa teemailloissa ja henkilökohtaisissa vanhempaintapaamisissa (Aerila ym., 2023, s.14–15). Vaikka yksittäiset vanhemmat kokivat opettajien toiminnan pakottamisena ja mahdollisesti vaikuttavan näin kielteisesti lasten vapaa-ajan lukemiseen, suhtautuivat lähes kaikki vanhemmat positiivisesti koulun lukutaitotyöhön. Yleisesti voidaan myös todeta, että kaikkien oppilaiden osaaminen kehittyy parhaiten, kun he saavat tukea oppimiseensa sekä kotoa että koulusta (Ukkola & Metsämuuronen, 2023, s. 139).

Tutkimuksessa muodostetut neljä perheiden lasten lukukulttuuria auttavat opettajia huomioimaan ja ymmärtämään perheiden ja lasten erilaisia lähtökohtia vapaa-ajan lukemisessa. Erityisesti niiden lasten kohdalla, joiden lukukulttuuri on haavoittuva tai puuttuu kokonaan, opettajan rooli vapaa-ajan lukemiseen innostamisessa ja lukemisen ylläpitämisessä korostuu (Hanifi, 2021, s. 147; Leino, 2019, s. 29; Ukkola & Metsämuuronen, 2023, s. 134; Vuong ym., 2021, s. 13). Lisäksi opettajan tulisi huolehtia, että kodin ja koulun lukemista edistävän yhteistyön lisäksi lukuaikaa ja muuta vapaa-ajan lukemista tukevaa toimintaa toteutetaan myös koulussa (Boerma ym., 2017, s. 189–190), sillä lukumahdollisuudet vähenevät kotona muun toiminnan kuten harrastusten ja kavereiden kanssa vietetyn ajan kustannuksella.

Siirtämällä perheen tukeman lukukulttuurin lukemista edistäviä tekijöitä, kuten vuorovaikutus, säännöllinen lukuaika, aikuisen kiinnostus luettua kohtaan, ääneenlukeminen, omaan opetukseensa opettaja voi kompensoida perheen haavoittuvaa tai puuttuvaa lukukulttuuria. Koulussa olisi tärkeää huomioida esimerkiksi lukemisen sosiaalinen ulottuvuus, sillä lukuinto syntyy vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden

kokemuksen kautta (La Rosa, 2023, s. 105; Routarinne, Iiskala, Ketamo, Lindfelt & Mikkilä-Erdmann, 2023, 83). Routarinteen ja kumppanien (2023, s. 83, 89) mukaan lukupiirityötapaa eli kirjojen lukeminen yhteisesti pienryhmissä omista kokemuksista ja ajatuksista keskustellen vaikuttaa myönteisesti erityisesti vastahakoisten lukijoiden lukumotivaatioon ja lukijaminäkuvaan. Samalla se voisi olla hyvä tapa mallintaa lapselle lukuhetkien myönteisiä merkityksiä. Aikaisemmat tutkimukset (Aerila ym., 2023; Levy & Hall, 2021) osoittavat, että lapsen tuntema ilo ja lapsen motivaatio lukemiseen kannustavat myös vanhempia aktiivisesti rakentamaan lukukulttuuria. Myös tästä syystä kouluissa olisi hyvä valita lukemiseen työtapoja, jotka tuottavat iloa ja onnistumisen kokemuksia lapsille. Samalla ne mallintavat myös kotien lukuhetkiin sopivia toimintatapoja.

Tutkimuksen mukaan perheiden valmiudet tukea lasten vapaa-ajan lukemista vaihtelevat paljon: osa perheistä ei tarvitse tai kaipaa koulun apua lasten vapaa-ajan lukemiseen, toisissa perheissä avun tarve näkyy monin tavoin. On muistettava, että kaikilla vanhemmilla ei ole omia kokemuksia perheiden yhteisistä lukutuokioista (Aerila & Kauppinen, 2019, s. 207), ja siksi heille täytyy antaa konkreettisia keinoja ja toimintamalleja yhdessä lukemisen aloittamiseen. Opettajan tulee olla sensitiivinen ohjatessaan vanhempia (ks. Aerila & Kauppinen, 2019) ja luoda sellainen kasvatuskumppanuus, jossa aktiivinen vanhemmuus suuntautuu lasten lukemisen edistämiseen tasavertaisessa yhteistyössä koulun kanssa (Oostdam & Hooge, 2013, s. 340). Tämä tarkoittaa, että opettajan on tunnettava lasten vapaa-ajan lukemisen tapoja sekä lapsen lukemisen intressejä ja lukutaidon taso.

Tutkimus osoittaa, että alakoulussa olisi tarvetta tehdä pitkittäistutkimusta perheiden lukukulttuureista ja niiden merkityksestä lasten lukemiselle sekä opettajan pedagogisista ratkaisuksista tukea perheiden erilaisia lukukulttuureita. Jatkotutkimuksen tulisi keskittyä erityisesti niihin koulunkäynnin nivelvaiheisiin, joissa vapaa-ajan lukeminen vähentyy lapsen oppiessa itse lukemaan tai muiden vapaa-ajan aktiviteettien viedessä lukemiselle varattua aikaa. Perheet saavat neuvolasta vastasyntyneelle lapselle kirjan ja ohjeita yhteisiin lukuhetkiin, mutta vanhemmilta lapsilta puuttuu perhelukemisen ohjelma (Aerila ym., 2023). Yhteisten lukuhetkien lisäämisen lisäksi olisi suunniteltava toimintamalleja, joiden avulla vanhemmat voivat kannustaa lasta lukemaan yksin tai jatkamaan yhteistä lukemista mahdollisimman pitkään. Yleisesti tutkimus antaa viitteitä siihen, että perheiden lukemiseen käyttämän ajan vähenemiseen (Leino ym., 2019, s. 87; Leino, 2019, s. 29) ja lukemisen kiinnostuksen lisäämiseen saattaa olla mahdollista vaikuttaa niin kotona kuin koulussa, sillä tutkimuksessa nousi esille hyvin konkreettisia lukemista edistäviä ja estäviä tekijöitä.

Tutkimustuloksiin on saattanut vaikuttaa se, että kyselyyn ovat mahdollisesti vastanneet pääasiassa ne vanhemmat, jotka ovat kiinnostuneita lastensa lukemisesta ja vähiten ne vanhemmat, jotka eivät koe lastensa lukemista tärkeäksi. Toisaalta osa tutkimukseen osallistuneista vanhemmista oli avoimia sen suhteen, että eivät koe lukemisen olevan tärkeää. Yleisesti ottaen tutkimukseen on osallistunut eri tavoin lukemisesta kiinnostuneita vanhempia, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Äitien ollessa kiinnostuneimpia vastaajia voisi olla mielenkiintoista tarkastella jatkossa myös kattavammin isien asenteita ja mielipiteitä lastensa lukukulttuureista sekä isien osittaista syrjäänvetäytymistä, mikä näkyi tutkimusaineistossa epäsuorasti isien vastaamattomuutena.

Kyselytutkimusta palvelevia alueellisia rajattuja alakoululaisten lasten perheisiin kohdentuvia tilastotietoja ei ollut saatavilla. Kyselyyn on kuitenkin vastannut eri kokoisten ja eri alakoulujen vanhempia, jolloin tutkimusasetelman ja tulosten yleistettävyyttä ja siirrettävyyttä muihin vastaaviin yhteyksiin, perheitä ja lukukulttuureita tarkasteleviin tutkimuksiin, säilyy, vaikka tarkkoja edustavuudesta kertovia prosenttiosuuksia ei tässä yhteydessä ole. Kysely oli saatavilla vain suomeksi, ja siltä osin tutkimuksesta on saattanut rajautua pois vanhempia, joiden ensikieli ei ole suomi. Lisää tutkimusta tarvitaankin erityisesti monikielisten perheiden ja heidän lastensa lukukulttuureista.

Itsetunto muokkaa ruutuajan ja koetun yksinäisyyden välistä yhteyttä

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

Johdanto

Ruutu aika on viime vuosina kasvanut merkittävästi ja etenkin nuoret viettävät kasvavissa määrin aikaa erilaisten digilaitteiden äärellä (Twenge & Farley, 2021). Sama trendi on havaittavissa myös Suomessa (Kokko, Martin, Villberg, Ng, & Mehtälä, 2019; Tilastokeskus, 2023). Nuoret hyödyntävät digitaalisia laitteita nykypäivänä muun käytön lisäksi paljon myös vertaiskavereiden kanssa ajanviettoon ja kommunikointiin (Nesi, Choukas-Bradley & Prinstein, 2018a). Suomalaistutkimuksessa yli puolet lapsista ja nuorista raportoi olevansa läheisten ystävien kanssa verkon kautta vuorovaikutuksessa useita kertoja päivässä tai lähes koko ajan (Kokko ym., 2019). Vaikka vertaissuhteiden tiedetään olevan tärkeitä nuorten hyvinvoinnille ja kehitykselle (Schriber & Guyer, 2016), tiedetään aiemman tutkimuksen perusteella ruutuajan yhteyksistä vertaissuhteiden laatuun hämmästyttävän vähän. Olemassa olevat tutkimustulokset ovat osin myös ristiriitaisia (Boniel-Nissim ym., 2022; Carras, Van Rooij, Van de Mheen, Musci, Xue, & Mendelson, 2017; Domahidi Festl, & Quandt, 2014; Lahti, ym., 2024; Lyyra, Junttila, Gustafsson, Lahti, & Paakkari, 2022; Nesi ym., 2018a, Willoughby, 2008). Erityisen tärkeää onkin selvittää, voivatko yksilölliset tekijät, kuten itsetunto, selittää aiempien tutkimusten ristiriitaisia tuloksia ruutuajan ja vertaissuhteiden laadun väliltä.

Nuoret ja ruutu aika

Ruutu ajasta on olemassa erilaisia määritelmiä, mutta maailman terveysjärjestö WHO:n (2019) määritelmän mukaan passiiviseksi ruutu ajaksi määritellään se aika, joka käytetään sellaisten digitaalisten medioiden kuluttamiseen, jotka eivät vaadi käyttäjältään liikettä. Ruutu ajan muodoiksi lasketaan tyypillisesti internetin, television ja pelien, sekä internetin mahdollistama sosiaalisen median ja älylaitteiden käyttö (Twenge & Farley, 2021). Nuorten tavat kuluttaa digitaalisia medioita ovat viime vuosina muuttuneet, ja etenkin sosiaalisen median käytön on havaittu kasvaneen nuorilla niin Suomessa kuin muualla (esim. Kokko ym., 2019; Nesi ym., 2018a; Tilastokeskus, 2023; Twenge, Martin, & Spitzberg, 2019). Nuoruuteen kuuluu monia vertaissuhteisiin liittyviä kehitystehtäviä kuten itsenäistyminen vanhemmista ja läheisten vastavuoroisten vertaissuhteiden vahvistuminen (esim. Coleman, 2022). Vertaissuhteisiin liittyvän hyväksynnän ja niissä syntyvän itsearvostuksen kokemusten kautta myös riippuvuus vertaissuhteista kasvaa nuoruudessa (Parker, 2006). Onkin arvioitu, että digitaalisten medioiden käyttö voi olla erityisen kiinnostavaa ja houkuttelevaa nuorille niiden tarjoamien vuorovaikutteisten alustojen vuoksi (Peter & Valkenburg, 2006).

Nuorten on raportoitu viettävän säännöllisesti noin 4–6 tuntia vuorokaudesta erilaisten digitaalisten ruutujen äärellä (Lawrence ym., 2022; Tilastokeskus, 2023; Twenge ym., 2019). Tilastotietojen mukaan (Tilastokeskus, 2023) Suomessa eniten ruutu aikaa on 15–24-vuotiailla. Vuonna 2021 tässä ryhmässä keskimääräinen ruutu aika oli hieman alle kuusi tuntia päivässä. Eniten aikaa käytetään sosiaaliseen mediaan, pelaamiseen, sekä internetin käyttöön, joka mahdollistaa myös televisio- ja videosisältöjen katselun (Lawrence ym., 2022; Tilastokeskus, 2023; Twenge ym., 2019; Twenge & Farley, 2021). Sosiaalinen media mahdollistaa nuorille muun muassa viestimisen, pelaamisen, mediasisältöjen katselun ja jakamisen entuudestaan tutuissa sosiaalisissa verkostoissa sekä uusien sosiaalisten kontaktien muodostamisen (Boyd & Ellison, 2007; Kaplan & Haenlein, 2010). Tietokone- ja konsolipelit voidaan nykyisin laskea osaksi

sosiaalista mediaa, sillä niiden kautta pelaajat voivat olla vuorovaikutuksessa muiden pelaajien tai ryhmien kanssa (Kaplan & Haenlein, 2010). Nuorten ruutuaikaa arvioitaessa huomionarvoista onkin, että erityisesti nuorten suosimissa eri digitaalisen median muodoissa on paljon sisällöllistä päällekkäisyyttä, jonka vuoksi eri median muotojen käyttöä on nykyisin lähes mahdotonta enää luokitella (Nesi ym., 2018a, Nesi, Choukas-Bradley & Prinstein, 2018b). Lisäksi digitaalisten medioiden käyttötapojen on osoitettu muuttuvan nuorilla nopeasti (Nesi ym., 2018a, 2018b; Smith, Leonis, & Anandavalli, 2021). Tästä syystä on perusteltua tarkastella erilaisten digitaalisten medioiden käyttöä kokonaisuutena ilman tarkkarajaista sisällöllistä luokittelua.

Ruutuaika ja vertaissuhteiden laatu

Vertaissuhteilla tarkoitetaan suhteita ikätovereihin. Vertaissuhteiden laatua luokitellaan tyypillisesti kahden pääulottuvuuden kautta, joita ovat suhteissa koettu tuki ja suhteissa ilmenevät konfliktit (Bernt & Perry, 1986). Koettu tuki pääulottuvuutena kuvastaa vertaissuhteen laadun myönteistä ulottuvuutta ja pitää sisällään mm. koetun tuen, vertaissuhteen luottamuksen ja syvyyden, kun taas vertaissuhteiden konfliktit-pääulottuvuus kuvaa vertaissuhteiden laadun kielteisiä ulottuvuuksia kuten yksinäisyyttä ja vaikeutta tulla toimeen ikätovereiden kanssa (Bernt & Perry, 1986). Myös tuoreemmissa tutkimuksissa vertaissuhteiden laatua arvioidaan usein sekä myönteisiä piirteitä kuten kumppanuutta ja luottamuksellisuutta, että kielteisiä piirteitä kuten konflikteja ja yksinäisyyttä arvioimalla (Steinberg & Morris, 2001; Woodhouse, Dykas & Cassidy, 2012). Yksinäisyydellä tarkoitetaan epämurheista kokemusta, joka johtuu yksilön sosiaalisen verkoston vajavaisuudesta tai heikosta laadusta ja sitä voidaan kokea sekä sen vuoksi, että vertaissuhteita ei ole, tai sen vuoksi, että olemassa olevat sosiaaliset suhteet eivät ole tyydyttäviä. (Bekhet, Zauszniewski & Nakhla, 2008). Vertaissuhteiden laatua voidaan siis kuvata heikoksi niin siitä puuttuvien myönteisten piirteiden, kuin siinä esiintyvien kielteisten piirteiden perusteella.

Nuorten ruutuajan on osoitettu useassa tutkimuksessa olevan yhteydessä vertaisten ruudun ääressä viettämään aikaan (Garcia ym., 2016). Huomattavasti vähemmän tiedetään kuitenkin ruutuajan vaikutuksesta vertaissuhteiden laatuun ja aiemmat tulokset ovat olleet ristiriitaisia. Osassa tutkimuksista runsaan digitaalisen median käytön on osoitettu olevan yhteydessä heikompiin vertaissuhteisiin (Lawrence ym., 2022; Nesi ym., 2018a; 2018b; Willoughby, 2008), osassa on raportoitu sen olevan yhteydessä parempiin vertaissuhteisiin (Carras ym., 2017; McKenna, Green, & Gleason 2002; Nesi ym., 2018a, 2018b) ja osassa yhteyttä ei ole löydetty (Domahidi ym., 2014; MacDonald, Patte, Leatherdale & Schermer, 2022; Nesi ym., 2018a, 2018b).

Useissa tutkimuksissa on havaittu kielteinen yhteys ruutuajan ja vertaissuhteiden laadun väliltä. Tuoreessa 10–15-vuotiailla nuorilla tehdyssä tutkimuksessa raportoitiin ruutuajan lisääntymisen (enemmän tunteja/vuorokausi) lisäävän nuorten yksinäisyyden kokemuksia ja vähentävän vertaissuhteiden luottamuksellisuutta (Lawrence ym., 2022). Myös runsaamman tietokonepelien pelaamisen ja internetin käytön määrän on raportoitu olevan yhteydessä heikompaan suhteiden laatuun ja vahvempaan yksinäisyyden kokemukseen (Willoughby, 2008).

On myös havaittu, että mitä enemmän nuoret pelaavat nettiympäristössä, sitä vähemmän heillä on sosiaalista tukea todellisessa ympäristössä (Kowert, Domahidi, Festl & Quandt, 2014). Toisaalta osassa tutkimuksista runsaamman ruutuajan on havaittu olevan myönteisesti yhteydessä vertaissuhteisiin. Erityisesti sosiaalisen median runsaampi käyttö on yhdistetty joissain tutkimuksissa parempaan vertaissuhteiden laatuun (Nesi ym., 2018a). Viesti- ja sosiaalisen median palveluiden WhatsAppin ja Instagramin käyttö ystävien kanssa on yhdistetty vahvempiin läheisyyden kokemuksiin ystävyys-suhteissa 14-vuotiailla nuorilla (Pouwels, Valkenburg, Beyens, van Driel & Keijsers, 2021).

Eräissä tutkimuksissa havaittiin, että nuoret, jotka pelasivat vuorovaikutusta sisältävää tietokonepeliä vähintään neljä tuntia päivässä kuutena tai seitsemänä päivänä viikossa kokivat vähemmän yksinäisyyttä

kuin nuoret, jotka pelasivat vähemmän tai eivät lainkaan (Carras ym., 2017). Paljon pelaavat tytöt olivat myös vähemmän sosiaalisesti ahdistuneita (Carras ym., 2017). Digitaalisen median on tunnistettu olevan keino lisätä uusien ystävien määrää, ainakin nuorilla, joilla on puutteelliset sosiaaliset taidot (McKenna ym., 2002). On myös raportoitu, että internetin välityksellä solmitut läheiset ystävyys-suhteet voivat muodostua yhtä tärkeiksi kuin yksilön todellisen ympäristön verkosto ja nämä suhteet voivat olla myös kestäviä (McKenna ym., 2002).

Näiden lisäksi on myös muutamia tutkimuksia, joissa yhteyttä ruutuajan ja vertaissuhteiden laatua kuvaavien ilmiöiden välillä ei löytynyt. Domahidin ja kollegoiden tutkimuksessa tietokonepelaaminen ei ollut yhteydessä ystävien määrään (Domahidi ym., 2014). Ruutuajalla ei havaittu myöskään olevan merkittävää yhteyttä yksinäisyyden kokemuksiin 12–19-vuotiaiden nuorten keskuudessa (MacDonald ym., 2022).

Onkin hyvin mahdollista, että aiempia ristiriitaisia tuloksia ruutuajan ja vertaissuhteiden määrän sekä laadun välillä selittää jokin ruutuajan vaikutusta muuntava yksilöllinen tekijä. Yksi kiinnostava ja potentiaalinen vaikutusta muuntava tekijä on nuoren itsetunto, sillä itsetunto on liitetty tiiviisti sekä nuorten vertaissuhteiden laatuun (mm. Corsano, Musetti, Caricati & Magnani, 2017; Dumas, Maxwell-Smith, Tremblay, Litt & Ellis 2020; Van Geel, Goemans, Zwaanswijk, Gini & Vedder 2018) että ruutuaikaan (mm. Basabas & Sibley, 2020; Dumas ym. 2020; Valkenburg & Peter, 2007), mutta näiden kolmen tekijän keskinäisiä suhteita ei ole systemaattisesti tutkittu.

Ruutuaika, vertaissuhteet ja itsetunto

Itsetunnon ja vertaissuhteiden laadun välistä yhteyttä selvittäneissä tutkimuksissa pääosassa huonompi itsetunto on yhteydessä heikompaan vertaissuhteiden laatuun (Corsano ym., 2017; Keefe & Berndt, 1996; Szczeniak, Bajkowska, Czaprowska & Sileńska 2022; Van Geel ym., 2018). Kielteisiä piirteitä sisältävien vertaissuhteiden on havaittu heikentävän nuorten itsetuntoa (Keefe & Berndt, 1996), ja itsetunnon on puolestaan havaittu tuottavan kommunikaatiohaasteita vertaissuhteisiin (Szczeniak ym., 2022). Huono itsetunnon on havaittu myös lisäävän todennäköisyyttä salailla asioita ystäviltä ja heikentävän siten vertaissuhteiden laatua (Corsano ym., 2017). Huono itsetunto voi lisätä myös riskiä kiusaamisen uhriksi joutumiselle ja kiusaamisen uhriksi joutuminen voi puolestaan heikentää itsetuntoa (Van Geel ym., 2018). Hyvän itsetunnon on puolestaan havaittu olevan yhteydessä moniin vertaissuhteiden laatua vahvistaviin tekijöihin, kuten avoimempaan kommunikaatioon sekä vähäisempään ystäviltä salailuun ja tätä kautta parempaan vertaissuhteiden laatuun (Corsano ym., 2017; Szczeniak ym., 2022). Myönteisiä piirteitä sisältävien vertaissuhteiden, sekä ystävien välisen vuorovaikutuksen tiheyden, on myös havaittu nuorilla olevan yhteydessä parempaan itsetuntoon (Keefe & Berndt, 1996). Aiemman tutkimustiedon pohjalta itsetunnon ja vertaissuhteiden välinen yhteys näyttäisikin olevan kahdensuuntainen ja huono itsetunto voi vaikuttaa heikentäväsi vertaissuhteiden laatuun, mutta huonot kokemukset vertaissuhteissa voivat myös heikentää itsetuntoa.

Huono itsetunto on yhdistetty useimmissa tutkimuksissa myös runsaampaan ruutuaikaan (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), ja sen on esimerkiksi havaittu lisäävän älypuhelinriippuvuutta nuorilla (Edwards, Taylor & Vaughan 2022). Nuorten suosiman sosiaalisen median (Jan ym., 2017; Livet ym., 2022) ja erityisesti sellaisen sosiaalisen median käytön, joka keskittyy muiden seuraamiseen ja heidän sisältöihinsä reagointiin, on havaittu liittyvän huonoon itsetuntoon (Steinsbekk & Morris, 2021). Myös suuremman pelaamisen määrän on havaittu olevan yhteydessä huonompaan itsetuntoon niin nuorilla kuin aikuisilla (Basabas & Sibley, 2020; Livet ym., 2022).

Itsetunnon ja ruutuajan väliset yhteydet eivät kuitenkaan ole näin suoraviivaisia tai yksiuotteisia. Nuorten itsetunto näyttää nimittäin vaikuttavan myös siihen, millaisia merkityksiä sosiaalisen median

tapauksille annetaan. Esimerkiksi huonomman itsetunnon omaavien nuorten on havaittu antavan enemmän merkitystä Instagram-tykkäyksille verrattuna paremman itsetunnon omaaviin nuoriin (Dumas ym., 2020; Martinez-Pecino & Garcia-Gavilán, 2019). Huonomman itsetunnon omaavien ja hyväksyntää kavereilta hakevien nuorten aikuisten on myös havaittu keräävän tykkäyksiä useammin vilpillisin keinoin, kuten seuraajia ostamalla tai kuvia muokkaamalla (Dumas ym., 2020). Tällaisen toiminnan on puolestaan havaittu heikentävän yhteenkuuluvuuden tunnetta kavereihin itsetunnosta riippumatta (Dumas ym., 2020). Toisilta nuorilta internetissä saadun kielteisen palautteen on myös havaittu olevan yhteydessä huonompaan itsetuntoon (Valkenburg ym., 2006) ja esimerkiksi nettikiusaaminen on yhteydessä huonompaan itsetuntoon niin kiusattujen kuin kiusaajienkin osalta (Hao, Weijie, Mui, Wen, Yunhuo & Zhihui, 2020; Patchin & Hinduja, 2010).

Kaikki tutkimustulokset eivät kuitenkaan ole olleet yhdenmukaisia ja ruutuajalla on raportoitu olevan myös myönteisiä yhteyksiä itsetuntoon. Esimerkiksi Yhdysvalloissa tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että harvaan asutulla alueella paljon ruutuaikaa omaavilla nuorilla oli parempi itsetunto kuin nuorilla, joiden vanhemmat rajoittivat ruutuaikaa tiukasti (Hampton & Shin, 2023). Toisilta nuorilta internetissä saadun myönteisen palautteen on myös havaittu olevan yhteydessä parempaan itsetuntoon (Valkenburg ym., 2006), ja etenkin ujojen ja introverttien nuorten osalta internetistä löytyneiden ystävien kanssa vuorovaikutuksessa olemisen on havaittu vaikuttavan itsetuntoa kohottavasti (Van Zalk, Van Zalk, Kerr & Stattin, 2014). Paremman itsetunnon omaavat nuoret ovat myös vähemmän alttiita patologiselle pelaamiselle kuin nuoret, joilla on heikko itsetunto (Jeong ym., 2021).

Itsetunto näyttäisi siis olevan yhteydessä paitsi ruutu aikaan myös siihen, miten digitaalisen median sisältöjä tulkitaan tai miten sitä käytetään. Sen lisäksi itsetunnon on osoitettu vaikuttavan suoraan nuoren vertaissuhteiden laatuun. Edellä on myös esitetty viitteitä siitä, että ruutuajan vaikutukset voivat olla erilaisia riippuen käyttäjän itsetunnosta. Näin ollen on perusteltua olettaa, että ruutuajan ja vertaissuhteiden väliset yhteydet eivät ole niin suoraviivaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa on esitetty, vaan on mahdollista, että itsetunto muokkaa näiden kahden tekijän välistä yhteyttä. Aiemmista itsetunnon ja hyvinvoinnin välisistä tutkimuksista on vahvaa näyttöä, että itsetunto voi toimia ulkoisten tekijöiden sisäisenä moderaattorina (Mann, Hosman, Schaalma & de Vries, 2004). Itsetunnon muuntavan vaikutuksen huomioiminen voisi siis selittää aiemmissa tutkimuksissa ruutuajan ja vertaissuhteiden laadun välillä raportoituja ristiriitaisuuksia. Itsetunnon mahdollista muokkaavaa vaikutusta ruutuajan ja vertaissuhteiden väliseen yhteyteen ei kuitenkaan ole tietääksemme aiemmin tutkittu.

Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää:

1. Onko ruutuajalla yhteyttä itsetuntoon 15-vuotiailla suomalaisilla nuorilla?
2. Ennakoiko 15-vuotiaana arvioitu a) ruutu aika tai b) itsetunto vertaissuhteiden laatua 18-vuotiaana?
3. Muokkaako 15-vuotiaana arvioitu itsetunto samassa iässä mitatun ruutuajan yhteyttä vertaissuhteiden laatuun 18-vuotiaana?

Kaikissa kolmessa kysymyksessä tarkastelemme myös sitä, pysyvätkö havaitut yhteydet ennallaan, kun nuoren sukupuoli ja perheen sosioekonominen asema huomioidaan. Aiemman tutkimustiedon perusteella oletamme, että:

1. Runsas ruutu aika 15-vuotiaana on yhteydessä heikompaan itsetuntoon samassa iässä (Basabas & Sibley, 2020; Jan ym., 2017; Livet ym., 2022; Martinez-Pecino & Garcia-Gavilán, 2019).

2. Ruutuaika 15-vuotiaana ei ennakoi nuorten vertaissuhteiden laatua 18-vuotiaana (MacDonald ym., 2022; Nesi ym., 2018a; Domahidi ym., 2014), mutta huono itsetunto ennakoi heikompaa vertaissuhteiden laatua (Keefe & Berndt, 1996; Van Geel ym., 2018; Szczeniak ym., 2022).
3. Emme muodosta oletusta sille, muokkaako itsetunto 15-vuotiaana samassa iässä mitatun ruutuajan yhteyttä vertaissuhteiden laatuun 18-vuotiaana, sillä aiempaa tutkimustietoa ruutuajan, itsetunnon ja vertaissuhteiden laadun keskinäisistä suhteista ei ole tarpeeksi hypoteesin muodostamiseksi.

Menetelmät

Tämä tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston Alkuportaatt-pitkittäistutkimusta, jossa noin 2000 lasta on seurattu esiopetuksesta peruskoulun loppuun (Lerkkanen, Niemi, Poikkeus, Poskiparta, Siekkinen & Nurmi, 2006–2016) ja sen jatkohanketta Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin (Vasalampi & Aunola, 2016). Alkuportaatt -seurantatutkimuksen aineisto sekä sitä seuranneen Koulupolku -tutkimuksen aineisto on kerätty vuosien 2006–2018 aikana neljältä eri paikkakunnalta.

Osallistujat

Tämän tutkimuksen aineisto on peräisin kahdesta mittauspisteestä: Alkuportaatt -aineiston yhdeksännen luokan kyselyistä (kerätty keväällä 2016), sekä Koulupolku -aineiston toisen asteen kolmannen vuoden kyselyistä (kerätty syksyllä 2018). Yhdeksännellä luokalla nuorilta kerätyssä kyselyssä vähintään yhteen ruutuaikakysymykseen vastasi 1710 henkilöä. Näistä nuorista tutkimuksemme valittiin mukaan ne, jotka olivat vastanneet kyselyssä sekä kaikkiin neljään ruutuaikaa mittaavaan kysymykseen että kaikkiin kolmeen itsetuntoa mittaavaan kysymykseen. Näistä 1648 nuoresta otettiin lopulliseen tutkimusjoukkoon ne 736 nuorta, jotka olivat 1) toisen asteen kolmantena vuonna edelleen mukana tutkimuksessa, 2) syntyneet vuosien 1999–2001 aikana ja 3) vastanneet molempiin vertaissuhteiden laatua mittaaviin kyselyihin, eli vähintään neljään viidestä SDQ:n toveriongelmista alaskaalan viidestä kysymyksestä ja molempiin kahdesta Läheisyyden kokemukset ystävyys-suhteissa -kyselyn kysymyksestä.

Katoanalyysi osoitti, että tämän tutkimuksen otokseen valikoituneet nuoret ($n=736$) olivat 9. luokan jälkeen tutkimusotoksesta pois jääneisiin ($n=974$) verrattuna vanhempien raportointien Alkuportaatt -hankkeen taustakyselyiden perusteella hieman korkeamman sosioekonomisen aseman (SES) perheistä (otoksen SES keskiarvo, $ka=4.8$, pois jääneiden SES $ka=4.5$; $F(1,1378)=11.84$, $p<.001$, $R^2=.01$). Tutkimuksen otoksessa oli enemmän tyttöjä kuin poikia (57.6%, pois jääneissä tyttöjä 39.3%; $F(1,1707)=58.48$, $p<.001$, $R^2=.03$), heillä oli 9. luokalla itseraportoidusti hieman pienempi ruutuaika ($ka=10.2$ h/vko, pois jääneiden ruutuajan $ka=10.9$ h/vko; $F(1,1684)=41.02$, $p<.001$, $R^2=.02$) ja hieman vahvempi itsetunto ($ka=11.8$, pois jääneiden itsetunnon $ka=11.5$; $F(1,1668)=44.98$, $p=.007$, $R^2<.01$) kuin otoksesta pois jääneillä. Erot olivat osittain suuresta otoskoosta johtuen tilastollisesti merkitseviä mutta selityssasteet hyvin pieniä.

Yhdeksännen luokan mittauksissa otokseen kuuluvien tutkittavien iän keskiarvo oli 15.7 vuotta (vaihteluväli 15.1–17.2 vuotta, keskihajonta 0.32). Toisen asteen kolmannen vuoden mittauksissa tutkittavien iän keskiarvo oli 18.5 (vaihteluväli 17.8–20.1 vuotta, keskihajonta 0.35).

Mittarit

Ruutuaika

Ruutuaikaa tutkittiin yhdeksännellä luokalla Alkuportaot -tutkimusta varten kootulla, neljällä ruutuajan määrää arvioivalla kysymyksellä: 1) "Kuinka paljon yleensä päivässä katsot televisiota?", 2) "Kuinka paljon yleensä päivässä olet tietokoneella tai käytät puhelimella nettiä?", 3) "Kuinka paljon yleensä päivässä käytät kännykkää viestimiseen (soitat tai tekstaat)?", ja 4) "Kuinka paljon yleensä päivässä käytät pelikonsolia (esim. Xbox, Wii, Playstation, 3DS)?". Nuoret arvioivat ruutuaikansa määrää näissä kysymyksissä viisiportaisella Likert-asteikolla: 1 = en yhtään, 2 = alle 1 tuntia, 3 = 1–2 tuntia, 4 = 3–4 tuntia ja 5 = yli 4 tuntia. Ruutuaikaa on aiemmissa tutkimuksissa arvioitu samoilla television katselua, tietokoneen, kännykän ja pelikonsolien käyttöä mittaavilla neljällä kysymyksellä (MacDonald ym., 2022; Twenge & Farley, 2021).

Neljästä ruutuaikaa mittaavasta kysymyksestä muodostettiin summamuuttuja, joka mittaa nuoren ruutuajan kokonaismäärää päivässä. Koska kukin kysymys mittaa erilaista median käyttöä, ei niiden oleteta korreloivan keskenään, minkä vuoksi mittarin luotettavuuden arviointi perinteistä Cronbachin alfa kerrointa käyttäen ei ole mielekäästä. Sen sijaan laskimme 7. ja 9. luokan ruutuaikasummamuuttujien keskinäisen korrelaation. Korrelaatio, eli pysyvyys, oli 7. luokalla ($n=1715$) ja 9. luokalla ($n=1686$) mitattujen ruutuaikasummamuuttujien välillä korkea, $r = .52$ ($p < .001$), ottaen huomioon kahden vuoden mittausvälin.

Vertaissuhteiden laatu

Nuorten vertaissuhteiden laatua mitattiin 18-vuotiaana kolmella osa-alueella: 1) ongelmat kaverisuhteissa, 2) luotettavien ystävien puute ja 3) yksinäisyyden kokemus.

Ongelmat kaverisuhteissa. Nuorten kokemusta ongelmista kaverisuhteissa mitattiin Strengths and Difficulties (SDQ) kyselyn toveriongelmat-alaskaalalla (Goodman, 1997). Toveriongelmat-skaala koostuu viidestä kysymyksestä; "Olen enimmäkseen yksinäni. Yleensä puuhailen yksin tai pitäydyn itsekseni", "Minulla on yksi tai useampia hyviä ystäviä", "Ikäiseni ylipäänsä pitävät minusta", "Olen muiden nuorten silmätikku tai kiusaamisen kohde", "Tulen paremmin toimeen aikuisten kuin ikäisteni kanssa". Nuoret vastasivat näihin kysymyksiin kolmiportaisella asteikolla: 1 = ei päde, 2 = pätee jonkin verran, 3 = pätee varmasti. Kysymyksistä muodostettiin keskiarvomuuttuja, jonka suurempi arvo kuvaa suurempaa määrää ongelmia kaverisuhteissa. Keskiarvomuuttujan Cronbachin alfa oli .59.

Luotettavien ystävien puute. Luotettavien ystävien määrää mitattiin kouluterveyskyselystä (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2017) poimitulla luotettavien ystävien määrään liittyvällä kysymyksellä: "Onko sinulla tällä hetkellä läheistä ystävää, jonka kanssa voit keskustella luottamuksellisesti lähes kaikista omista asioistasi?", jonka vastausvaihtoehdot olivat 1 = ei ole läheisiä ystäviä, 2 = on yksi läheinen ystävä ja 3 = on useampia läheisiä ystäviä. Kysymyksestä käytettiin analyyseissä käännettyä versiota, jotta se olisi samansuuntainen muiden vertaissuhteiden laatua mittaavien muuttujien kanssa. Suurempi arvo kuvaa vähäisempää määrää luotettavia ystäviä.

Yksinäisyyden kokemus. Yksinäisyyden kokemusta mitattiin kouluterveyskyselystä (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2017) poimitulla yksinäisyyden kokemukseen liittyvällä kysymyksellä: "Tunnetko itsesi yksinäiseksi?", jonka vastausvaihtoehdot olivat 1 = en koskaan, 2 = joskus ja 3 = jatkuvasti. Suurempi arvo kuvaa suurempaa yksinäisyyttä.

Itsetunto

Itsetuntoa mitattiin 15-vuotiaana itsearviona Rosenberg self-esteem scale (RSE):n lyhennetyllä versiolalla (Rosenberg, 1965). Lyhennetyn mittarin kolme kysymystä kartoittivat nuorten uskomuksia itsestään; "Uskon, että minulla on monia hyviä ominaisuuksia", "Minulla on myönteinen käsitys itsestäni" ja "Olen kaiken kaikkiaan tyytyväinen itseeni". Kysymyksiin vastattiin viisiportaisella Likert-asteikolla: 1 = täysin eri

mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = siltä väliltä, 4 = samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä. Kysymyksistä muodostettiin summamuuttuja, jonka Cronbachin alfa oli .89. Suurempi arvo kuvaa parempaa itsetuntoa.

Perheen sosioekonominen asema (SES)

Perheen sosioekonomista asemaa mitattiin Alkuportaati -tutkimuksen taustakyselyn osana vanhemmilta kerätyllä korkeinta koulutustaustaa mittaavalla kysymyksellä, jossa valittavana oli yksi seitsemästä vaihtoehdosta: peruskoulu tai alempi ($n=14$, 1.9 %), ammatilliset kurssit ($n=9$, 1.2 %), ammattikoulu ($n=125$, 17 %), ammattikorkeakoulu ($n=143$, 19.4 %), polytekninen tai kandidaatin tutkinto ($n=90$, 12.2 %), maisterin tutkinto ($n=202$, 27.4 %) lisensiaatin tai tohtorin tutkinto ($n=60$, 8.2 %). Perheen sosioekonomisen aseman oli raportoinut yhteensä 643 (87 %) perhettä. Suurempi arvo kuvaa korkeampaa perheen sosioekonomista asemaa.

Sukupuoli

Sukupuolitieto kerättiin nuorten toisen asteen kolmantena vuonna itseraportoimasta sukupuolikysymyksestä. Aineisto koostui 417 (56.7 %) työstä ja 310 (42.1 %) pojasta. Muita kuin tyttöjä tai poikia oli 9 (1.2 %) henkilöä, ja heidän sukupuolensa merkittiin aineistoon puuttuvaksi, sillä ryhmän pienuuden vuoksi heitä ei ollut mahdollista tarkastella omana ryhmänään. Sukupuoli koodattiin analyysejä varten 1=tyttö, 2=poika.

Tilastolliset menetelmät

Kaikkiin kolmeen tutkimuskysymykseen vastattiin käyttäen hierarkkista lineaarista regressioanalyysia. Mallit tehtiin erikseen kullekin selitettävälle muuttujalle (itsetunto (tutkimuskysymys 1) ja vertaissuhteiden laadun kolmelle muuttujalle (tutkimuskysymykset 2a ja 2b). Ensimmäisellä askeleella ainoaksi selittäväksi tekijäksi asetettiin ruutu-aika (tutkimuskysymys 1 ja 2a) tai itsetunto (tutkimuskysymys 2b) ja toisella askeleella malliin lisättiin kaksi taustamuuttujaa, eli perheen sosioekonominen asema ja nuoren sukupuoli sen selvittämiseksi, säilyykö mahdollinen ruutuajan tai itsetunnon merkitsevä yhteys taustatekijöiden huomioimisesta huolimatta. Taustamuuttujien vaikutusta tarkasteltiin ainoastaan niissä tapauksissa, joissa ensimmäisellä askeleella selittäjänä käytetty muuttuja (ruutu-aika tai itsetunto) osoittautui tilastollisesti merkitseväksi.

Itsetunnon muuntavan vaikutuksen tutkimiseksi ruutuajan ja itsetunnon summamuuttujat standardoitiin ja niistä luotiin uusi yhdysvaikutustermi kertomalla nämä keskenään. Tutkimuskysymykseen 3 liittyvän analyysin ensimmäisellä askeleella malliin laitettiin selittäjiksi ruutu-aika ja itsetunto. Mallin toisella askeleella selittäjiksi lisättiin ruutu-aika x itsetunto -yhdysvaikutustermi ja kolmannella askeleella taustamuuttujat (perheen sosioekonominen asema ja nuoren sukupuoli). Kaikki analyysit suoritettiin IBM SPSS Statistics 28 -ohjelmalla.

Tulokset

Otoksen nuorista 30 (4.1 %) raportoi ettei hänellä ole läheisiä ystäviä, 159 (21.6 %) että hänellä on yksi läheinen ystävä ja 547 (74.3 %) että hänellä on useampia läheisiä ystäviä. Nuorista 320 (43.5 %) ei kokenut itseään koskaan yksinäiseksi, 379 (51.5 %) koki itsensä joskus yksinäiseksi ja 37 (5.0 %) koki itsensä jatkuvasti yksinäiseksi. Ruutuajan, itsetunnon ja vertaissuhteiden laatua kuvaavien muuttujien sekä taustamuuttujien keskiarvot, keskihajonnat, vaihteluvälit ja vinoutta ja huipukkuutta kuvaavat arvot on koottu taulukkoon 1 ja korrelaatiot taulukkoon 2. Ruutu-aika oli heikosti yhteydessä itsetuntoon ja ongelmiin kaverisuhteissa siten, että mitä enemmän ruutu-aikaa, sitä heikompi itsetunto ja suurempi määrä ongelmia kaverisuhteissa. Itsetunto oli yhteydessä kaikkiin kolmeen vertaissuhteiden laatua kuvaavaan

muuttuun. Mitä vahvempi itsetunto, sitä vähemmän heillä oli ongelmia kaverisuhteissa, ja sitä vähemmän he kokivat yksinäisyyttä ja luotettavien ystävien puutetta.

Taulukko 1. Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien kuvailevat tiedot

	ka	kh	min	max	vinous	huipukkuus
Ruutuaika	10.2	2.1	4.0	18.0	.49	.16
Itsetunto	11.8	2.4	3.0	15.0	-.56	.31
Ongelmat kaverisuhteissa	1.4	0.3	1.0	2.6	.90	.48
Luotettavien ystävien puute	1.3	0.5	1.0	3.0	1.64	1.77
Yksinäisyyden kokemus	1.6	0.6	1.0	3.0	.31	-.73
Sukupuoli	1.4	0.5	1.0	2.0	.30	-1.92
Perheen sosioekonominen asema	4.8	1.5	1.0	7.0	-.32	-.69

ka = keskiarvo, kh = keskihajonta, min = vaihteluvälin minimi, max = vaihteluvälin maksimi

Taulukko 2. Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien keskinäiset Pearsonin korrelaatiot

	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Ruutuaika	-.14***	.12**	.02	-.00	.09*	-.18***
Itsetunto		-.23***	-.15***	-.27***	.26***	.09*
Ongelmat kaverisuhteissa			.50***	.44***	-.01	-.11**
Luotettavien ystävien puute				.29***	.05	-.05
Yksinäisyyden kokemus					-.21***	-.04
Sukupuoli						.13***
Perheen sosioekonominen asema						

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

Ruutuaajan yhteys itsetuntoon

Ensimmäisellä askelmalla malliin viety 15-vuotiaiden nuorten ruutuaajan määrä oli tilastollisesti merkitsevästi ja negatiivisesti yhteydessä samassa iässä mitatun itsetuntoon (Taulukko 3). Nuorten ruutuaajan määrän kasvaessa itsetunto heikentyi. Ruutuaajan selittämä omavaikutusosuus oli 2 %:a itsetunnon vaihtelusta. Yhteys säilyi merkitsevä, vaikka taustamuuttujat kontrolloitiin. Ruutuaajan määrä, perheen sosioekonominen asema ja nuoren sukupuoli selittivät yhteensä 9 %:a itsetunnon vaihtelusta. Perheen sosioekonomisella asemalla ei ollut merkitsevää omavaikutusta itsetunnon vaihteluun, mutta nuoren sukupuolella oli. Pojilla oli parempi itsetunto kuin tytöillä.

Ruutuaajan yhteys vertaissuhteiden laatuun

Ensimmäisellä askelmalla malliin viety ruutuaajan määrä oli tilastollisesti merkitsevästi ja positiivisesti yhteydessä kokemukseen ongelmista kaverisuhteissa 18-vuotiaana (Taulukko 3). Tämä tarkoittaa, että mitä enemmän nuorilla oli ruutuaikaa 15-vuotiaana, sitä enemmän he kokivat ongelmia kaverisuhteissa 18-vuotiaana. Ruutuaajan selittämä omavaikutusosuus oli 1 %:a kaverisuhteen ongelmien vaihtelusta. Yhteys säilyi merkitsevä, kun taustamuuttujien vaikutus kontrolloitiin. Taustamuuttujista ainoastaan perheen sosioekonomisella asemalla oli merkitsevä omavaikutusosuus kaverisuhteiden ongelmien määrään:

korkeammasta sosioekonomisesta tausta tulevilla nuorilla oli vähemmän ongelmia kaverisuhteissa. Ruutuaajan määrä ei selittänyt luotettavien ystävien puutetta tai yksinäisyyden kokemusta (Taulukko 3).

Taulukko 3. 15-vuotiaana raportoidun ruutuaajan määrän yhteys 15-vuotiaana raportoituun itsetuntoon ja 18-vuotiaana raportoituun vertaissuhteiden laatuun.

	B	SE	β	p	95% CI
Itsetunto					
Askel 1, (F(1,633) = 11.67, p<.001, ΔR^2 = .02)					
Ruutuaika	-.16	.05	-.14	<.001	-.24 – -.07
Askel 2, (F(3,631) = 20.82, p<.001, ΔR^2 = .07)					
Ruutuaika	-.18	.05	-.15	<.001	-.26 – -.09
Perheen SES	.05	.06	.03	.417	-.07 – .18
Nuoren sukupuoli	1.26	.19	.26	<.001	.90 – 1.62
Koko malli: F(3,631) = 20.82, p<.001, R^2 = .09					
Ongelmat kaverisuhteissa					
Askel 1, (F(1,633) = 8.98, p=.003, ΔR^2 = .01)					
Ruutuaika	.02	.01	.12	.003	.01 – .03
Askel 2, (F(3,631) = 4.64, p=.003, ΔR^2 = .01)					
Ruutuaika	.02	.01	.10	.010	<.01 – .03
Perheen SES	-.02	.01	-.09	.033	-.04 – <-.01
Nuoren sukupuoli	-.01	.03	-.01	.798	-.06 – .05
Koko malli: F(3,631) = 4.64, p=.003, R^2 = .02					
Luotettavien ystävien puute					
Askel 1, (F(1,633) = .14, p=.710, ΔR^2 < .01)					
Ruutuaika	<.01	.01	.02	.710	-.02 – .02
Yksinäisyyden kokemus					
Askel 1, (F(1,633) = <.01, p=.966, ΔR^2 < .01)					
Ruutuaika	<.01	.01	<-.01	.966	-.02 – .02

Itsetunnon yhteys vertaissuhteiden laatuun

Ensimmäisellä askelmalla malliin viety itsetunto oli tilastollisesti merkitsevästi ja negatiivisesti yhteydessä kokemukseen ongelmista kaverisuhteissa, luotettavien ystävien puutteeseen ja yksinäisyyden kokemukseen 18-vuotiaana (Taulukko 4).

Tämä tarkoittaa, että mitä parempi itsetunto heillä oli 15-vuotiaana, sitä vähemmän he kokivat ongelmia kaverisuhteissa, ystävien puutetta ja yksinäisyyttä ystävyysuhteissa 18-vuotiaana. Itsetunnon selittämä omavaikutusosuus oli 5 %:a kaverisuhteiden ongelmien, 2 %:a luotettavien ystävien puutteen ja 7 %:a yksinäisyyden kokemuksen vaihtelusta. Yhteydet säilyivät merkitsevinä, kun taustamuuttujien vaikutus kontrolloitiin. Taustamuuttujista perheen sosioekonomisella asemalla oli merkitsevä omavaikutus kaverisuhteiden ongelmien määrään ja sukupuolella luotettavien ystävien puutteeseen ja yksinäisyyden kokemuksiin. Nuoret, jotka tulivat korkeamman sosioekonomisen aseman perheistä, kokivat vähemmän ongelmia kaverisuhteissa. Pojat kokivat vähemmän yksinäisyyttä, mutta enemmän luotettavien ystävien puutetta.

Taulukko 4. 15-vuotiaana raportoidun itsetunnon yhteys 18-vuotiaana raportoituun vertaissuhteiden laatuun

	B	SE	β	p	95% CI
Ongelmat kaverisuhteissa					
Askel 1, (F(1,633) = 35.78, p<.001, ΔR^2 = .05)					
Itsetunto	-.03	.01	-.23	<.001	-.05 – -.02
Askel 2, (F(3,631) = 14.40, p<.001, ΔR^2 = .01)					
Itsetunto	-.04	.01	-.24	<.001	-.05 – -.02
Perheen SES	-.02	.01	-.09	.018	-.04 – <-.01
Nuoren sukupuoli	.04	.03	.06	.135	-.01 – .10
Koko malli: F(3,631) = 14.40, p<.001, R^2 = .06					
Luotettavien ystävien puute					
Askel 1, (F(1,633) = 13.92, p<.001, ΔR^2 = .02)					
Itsetunto	-.03	.01	-.15	<.001	-.05 – .02
Askel 2, (F(3,631) = 6.94, p<.001, ΔR^2 = .01)					
Itsetunto	-.04	.01	-.17	<.001	-.06 – -.02
Perheen SES	-.02	.02	-.05	.241	-.05 – .01
Nuoren sukupuoli	.11	.04	.10	.015	.02 – .20
Koko malli: F(3,631) = 6.94, p<.001, R^2 = .03					
Yksinäisyyden kokemus					
Askel 1, (F(1,633) = 47.73, p<.001, ΔR^2 = .07)					
Itsetunto	-.07	.01	-.27	<.001	-.08 – -.05
Askel 2, (F(3,631) = 21.38, p<.001, ΔR^2 = .02)					
Itsetunto	-.06	.01	-.23	<.001	-.07 – -.04
Perheen SES	<.01	.02	.01	.906	-.03 – .03
Nuoren sukupuoli	-.18	.05	-.15	<.001	-.27 – -.09
Koko malli: F(3,631) = 21.38, p<.001, R^2 = .09					

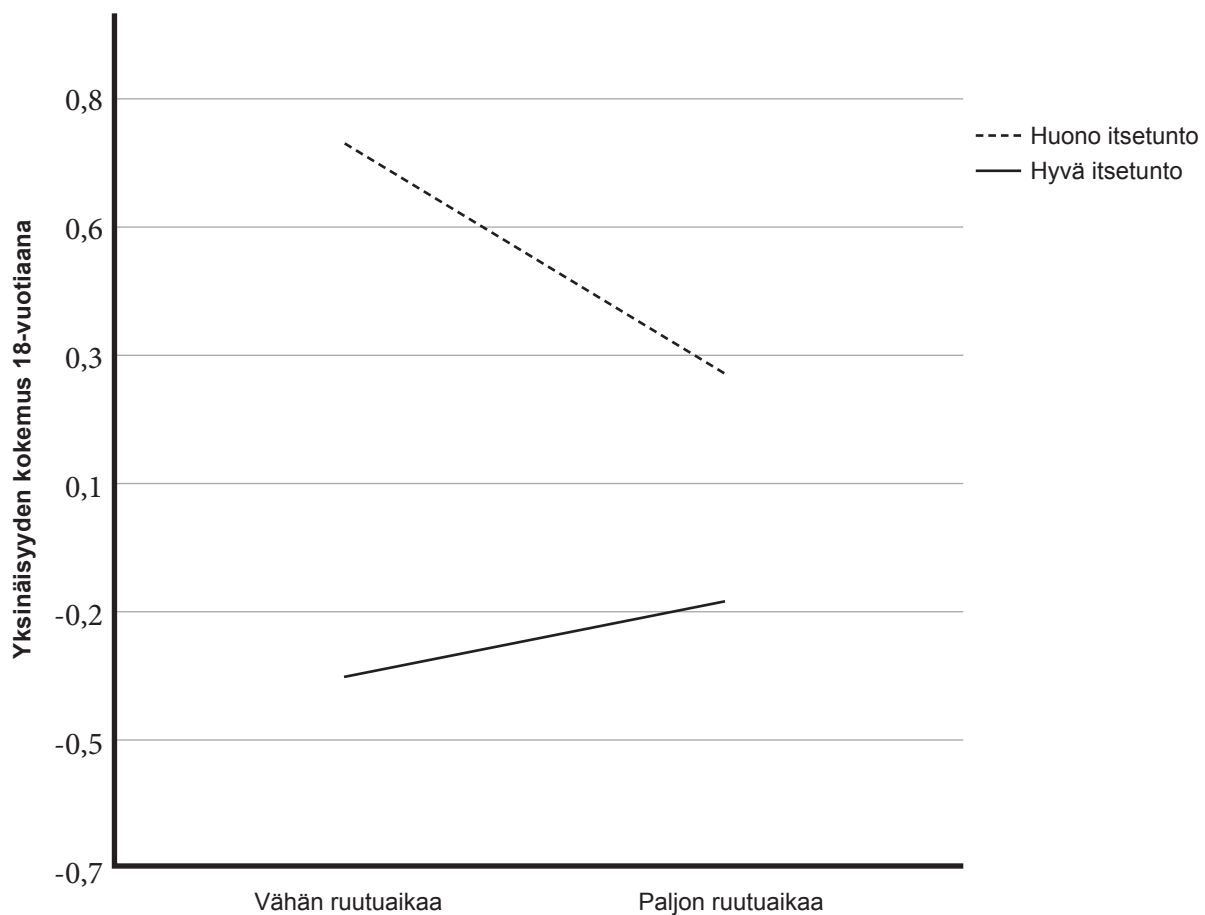
Itsetunnon muuntava vaikutus

Ensimmäisellä askelmalla malliin viedyt itsetunnon ja ruutuajan päävaikutukset kolmeen vertaissuhteiden laatua mittaavaan muuttujaan on raportoitu taulukossa 5. Toisella askelmalla malleihin viedyn yhdysvaikutustermien analyysistä selvisi, että itsetunto muokkaa tilastollisesti merkitsevästi ruutuajan ja yksinäisyyden kokemuksen välistä yhteyttä (Taulukko 5). Tulos säilyi merkitsevä, kun taustamuuttujien vaikutus kontrolloitiin. Itsetunto ei muokannut ruutuajan ja ongelmat kaverisuhteissa -muuttujan tai ruutuajan ja luotettavien ystävien puute -muuttujien välisiä yhteyksiä. Itsetunnolla oli kuitenkin tilastollisesti merkitsevä omavaikutus kaikkiin vertaissuhteiden laatua mittaaviin muuttujiin. Paremman itsetunnon omaavilla nuorilla oli vähemmän ongelmia kaverisuhteissa, he kokivat vähemmän läheisyyden puutetta ja yksinäisyyttä. Ruutuajalla oli merkitsevä päävaikutus ainoastaan ongelmiin kaverisuhteissa; nuoret, joilla oli enemmän ruutu-aikaa, oli myös enemmän ongelmia kaverisuhteissa.

Kuvassa 1 on esitetty kuinka itsetunto muokkaa ruutuajan ja yksinäisyyden kokemuksen välistä yhteyttä. Tarkastelu osoittaa, että kun nuorten itsetunto on huono, suurempi ruutuajan määrä ennustaa alhaisempaa yksinäisyyden kokemusta. Kun taas silloin, kun nuorten itsetunto on hyvä, suurempi ruutuajan määrä ennustaa korkeampaa yksinäisyyden kokemusta.

Taulukko 5. 15-vuotiaana raportoidun itsetunnon muokkaava vaikutus 15-vuotiaana raportoidun ruutuajan ja 18-vuotiaana raportoidun vertaissuhteiden välisissä yhteyksissä.

	B	SE	β	<i>p</i>	95% CI
Ongelmat kaverisuhteissa					
Askel 1, (F(2,632) = 20.61, $p < .001$, $\Delta R^2 = .06$)					
Ruutuaika	.02	.01	.09	.023	<.01 – .03
Itsetunto	-.03	.01	-.22	<.001	-.04 – -.02
Askel 2, (F(3,631) = 14.49, $p < .001$, $\Delta R^2 < .01$)					
Ruutuaika	.02	.01	.09	.018	<.01 – .03
Itsetunto	-.03	.01	-.22	<.001	-.04 – -.02
Ruutuaika x Itsetunto -interaktio	.02	.01	.06	.142	-.01 – .04
Luotettavien ystävien puute					
Askel 1, (F(2,632) = 6.96, $p < .001$, $\Delta R^2 = .02$)					
Ruutuaika	<-.01	.01	-.01	.899	-.02 – .02
Itsetunto	-.03	.01	-.15	<.001	-.05 – -.02
Askel 2, (F(3,631) = 4.71, $p = .003$, $\Delta R^2 < .01$)					
Ruutuaika	<-.01	.01	-.01	.876	-.02 – .02
Itsetunto	-.03	.01	-.15	<.001	-.05 – -.02
Ruutuaika x Itsetunto -interaktio	-.01	.02	-.02	.620	-.05 – .03
Yksinäisyyden kokemus					
Askel 1, (F(2,733) = 24.35, $p < .001$, $\Delta R^2 = .07$)					
Ruutuaika	-.01	.01	-.04	.327	-.03 – .01
Itsetunto	-.07	.01	-.27	<.001	-.09 – -.05
Askel 2, (F(3,732) = 17.82, $p < .001$, $\Delta R^2 = .01$)					
Ruutuaika	-.01	.01	-.03	.389	-.03 – .01
Itsetunto	-.07	.01	-.28	<.001	-.09 – -.05
Ruutuaika x Itsetunto -yhdysvaikutus	.04	.02	.08	.034	.01 – .09
Askel 3, (F(5,629) = 14.23, $p < .001$, $\Delta R^2 = .02$)					
Ruutuaika	<-.01	.01	-.01	.752	-.03 – .02
Itsetunto	-.06	.01	-.23	<.001	-.08 – -.04
Ruutuaika x Itsetunto -yhdysvaikutus	.05	.02	.10	.012	.01 – .10
Perheen SES	<-.01	.02	<-.01	.981	-.03 – .03
Nuoren sukupuoli	-.19	.05	-.16	<.001	-.28 – -.10
Koko malli: F(5,629) = 14.23, $p < .001$, $R^2 = .10$					



Kuva 1. 15-vuotiaana raportoidun ruutuaajan ja itsetunnon yhdysvaikutus 18-vuotiaana raportoituun yksinäisyyteen (standardoitu keskiarvo).

Pohdinta

Tulokset osoittivat, että mitä enemmän nuoret käyttivät digitaalisia medioita 15-vuotiaana, sitä huonompi itsetunto heillä oli samassa iässä. Lisäksi runsas ruutuaika 15-vuotiaana ennakoiki suurempaa määrää ongelmia kaverisuhteissa 18-vuotiaana. Itsetunnolla oli tämän lisäksi ruutuaajan ja yksinäisyyden kokemusten välistä yhteyttä muokkaava vaikutus. Tulokset osoittivat, että huonon itsetunnon omaavilla nuorilla vähäinen ruutuaika 15-vuotiaana ennusti suurempaa yksinäisyyttä 18-vuotiaana. Hyvän itsetunnon omaavilla yhteys oli kuitenkin päinvastainen, ja nuoret, joilla oli hyvä itsetunto ja vähän ruutuaikaa 15-vuotiaana olivat vähemmän yksinäisiä 18-vuotiaana. Kaikki havaitut yhteydet säilyivät merkitsevinä, vaikka sukupuoli ja perheen sosioekonomisen taustan vaikutus huomioitiin. Ruutuaika ja itsetunto selittivät vertaissuhteiden laadusta kokonaisuudessaan kuitenkin vain melko pienen osan, joka tarkoittaa, että vertaissuhteiden laatuun vaikuttavat lisäksi monet muutkin tekijät.

Tutkimuksemme löydökset olivat osittain hypoteesien mukaisia. Ensimmäisenä hypoteesinamme oli, että runsaampi ruutuaika 15-vuotiaana on yhteydessä huonompaan itsetuntoon samassa iässä myös suomalaisnuorilla, sillä pääosassa aiemmassa länsimaissa tehdyissä tutkimuksissa runsaampi ruutuaika on havaittu olevan yhteydessä huonompaan itsetuntoon (Basabas & Sibley, 2020; Jan ym., 2017; Martinez-Pecino & Garcia-Gavilán, 2019; Patchin & Hinduja, 2010).

Myös meidän tutkimuksemme suurempi ruutuaika 15-vuotiaana oli yhteydessä huonompaan itsetuntoon samassa iässä, joten tuloksemme antaa lisävahvistusta ruutuaajan ja itsetunnon välisestä tiiviistä suhteesta. Tulee huomata, että tämän yhteyden efektiivinen koko oli kuitenkin kohtalaisen pieni.

Tässä korrelaatioasetelmassa emme päässeet selvittämään yhteyden taustalla vaikuttavia mekanismeja tarkemmin. Aiempi tutkimus antaa kuitenkin viitteitä siitä, että ruutuajan ja itsetunnon välinen yhteys voi liittyä nuorten viime vuosina kasvaneeseen sosiaalisen median käyttömäärään (Twenge ym., 2019). Sosiaalisen median mahdollistaman itsensä muihin vertaamisen on osoitettu olevan yhteydessä huonompaan itsetuntoon, etenkin, jos tällaista vertailua tehdään suhteessa vertaistovereihin (Jan ym., 2017; Livet ym., 2022; Steinsbekk ym., 2021). Muihin vertaamisen kielteiset vaikutukset voivat heijastua itsetuntoon myös pidemmällä aikavälillä, ainakin jos vertailua tehdään ulkonäköön liittyen (Steinsbekk ym., 2021).

Toisaalta on myös mahdollista, että hyvä itsetunto suojaa nuoria sosiaalisessa mediassa tapahtuvien asioiden vaikutukselta, kuten siltä, paljonko muiden antamille tykkäyksille annetaan painoarvoa (Martinez-Pecino & Garcia-Gavilán, 2019). Itsetunto voi sosiaalisessa mediassa tehtyjen tulkintojen lisäksi olla yhteydessä myös laajemmin sosiaaliseen käyttäytymiseen (Harris & Orth, 2020). Nämä mekanismit ovat kuitenkin tämän tutkimuksen tulosten valossa vain spekulatiivista ja lisätutkimusta yhteyden taustalla vaikuttavien tekijöiden yhteisvaikutuksista tarvitaan. Tämän lisäksi on tärkeä huomioida, että tämän tutkimuksen tarkoitus ei ollut selvittää miten erilaiset ruutuajan muodot, kuten sosiaalisen median käyttö, vaikuttavat vertaissuhteiden laatuun, vaan tarkastella ruutujen äärellä vietettyä kokonaisaikaa, sillä eri käyttömuotoja on nykyisin vaikea erottaa toisistaan. Edellä kuvattuja sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollisuuksia on kuitenkin nykyisin hyvin erilaisilla digitaalisilla alustoilla, jopa suoratoistopalveluissa ja televisioissa.

Toisena hypoteesinamme oli, että ruutuajan vaikutukset 15-vuotiaana eivät heijastu suoraan vertaissuhteiden laatuun 18-vuotiaana, sillä aiemmat tulokset ovat olleet ristiriitaisia ja useassa aiemmassa tutkimuksessa nuorten ruutu aika ei ole yhteydessä vertaissuhteiden laatuun (MacDonald ym., 2022, Nesi ym., 2018a, Domahidi ym., 2014). Tutkimuksemme löydökset olivatkin siis osittain hypoteesimme vastaisia, sillä havaitsimme, että runsaampi ruutu aika 15-vuotiaana ennusti heikompaa vertaissuhteiden laatua 18-vuotiaana kaverisuhteen ongelmien osalta. Vastaavia tuloksia on kuitenkin saatu myös muuallakin aiemmassa tutkimuksessa, ja tämä tutkimus antaa lisätukea Lawrencen ja kollegoiden (2022) ja Willoughbyn (2008) raportointiin tuloksiin, joissa ruutuajan on osoitettu vaikuttavan kielteisesti vertaissuhteiden laatuun erityisesti vertaissuhteiden luottamuksellisuuden ja yksinäisyyden kokemusten osalta. Suuremmalla ruutuajalla näyttääkin siis olevan sekä tämän, että aiemman tutkimuksen valossa kielteinen vaikutus ainakin kaverisuhteen ongelmien määrään. Aiemmassa tutkimuksessa ruutuajan määrän lisääntymisen on havaittu olevan yhteydessä kaverisuhteen ongelmien lisäksi yksinäisyyden kokemuksiin erityisesti lyhyemmällä aikavälillä tarkasteltuna, mutta ei enää useamman vuoden seurannassa (Lawrence ym., 2022).

Meidän tutkimuksen havaintojen perusteella näyttääkin siltä, että aikavälin on mahdollisesti oltava lyhyempi kuin kolme vuotta, jotta ruutuajan määrällä voitaisiin havaita suoria kielteisiä yhteyksiä myös muihin vertaissuhteiden laadun osa-alueisiin. Osana toista tutkimuskysymystä selvitimme 15-vuotiaana raportoidun itsetunnon yhteyttä vertaissuhteiden laatuun 18-vuotiaana ja hypoteesimme oli, että heikompi itsetunto ennustaa heikompaa vertaissuhteiden laatua myös suomalaisilla nuorilla. Tuloksemme oli odotuksen mukainen ja antaa vahvistusta jo useissa tutkimuksissa havaitulle vahvalle itsetunnon ja vertaissuhteen laadun väliselle yhteydelle (Keefe & Berndt, 1996; Szczeniak ym., 2022; Van Geel ym., 2018; Corsano ym., 2017).

Tutkimuskysymyksessä kolme selvitimme muokkaako itsetunto ruutuajan ja vertaissuhteiden laadun välistä yhteyttä. Tämän tutkimuskysymyksen osalta emme muodostaneet hypoteesia, sillä aiempaa tutkimustietoa ruutuajan, itsetunnon ja vertaissuhteiden laadun keskinäisestä suhteesta ei ollut tarpeeksi hypoteesin muodostamiseksi. Kiinnostavasti havaitsimme, että 15-vuotiaana mitattu itsetunto muokkasi samassa iässä mitatun ruutuajan ja 18-vuotiaana mitatun yksinäisyyden kokemuksen välistä yhteyttä siten, että huonon itsetunnon omaavat nuoret kokivat sitä enemmän yksinäisyyttä 18-vuotiaana, mitä vähemmän ruutu aikaa heillä oli ollut 15-vuotiaana. Hyvän itsetunnon omaavat nuoret kokivat sen sijaan päin vastoin 18-vuotiaana sitä vähemmän yksinäisyyttä, mitä vähemmän heillä oli ollut ruutu aikaa 15-vuotiaana.

Itsetunnon muokkaavaa yhteyttä ruutu-aikaan ei havaittu kaverisuhteen ongelmien tai luotettavien ystävien puutteen suhteen. Tämä oli hieman yllättävää, sillä ongelmat kaverisuhteissa -muuttuja on osin liittämättäinen yksinäisyyden kokemus -muuttujan kanssa. Yhdessä viidestä ongelmat kaverisuhteissa -muuttujan kysymyksestä nuoret arvioivat kuinka paljon aikaa he viettävät yksin, ottamatta kantaa miten he yksin vietetyn ajan subjektiivisesti kokevat. Merkittävä tulos vain yksinäisyyden kokemuksesta kysymyksessä antaakin alustavaa viitettä siitä, että vähäisen ruutuajan ja heikon itsetunnon yhteydessä esiintyminen vaikuttaa erityisesti myöhempään yksinäisyyden kokemukseen. Yksinäisyyden kokemukseen liittyvän interaktiotuloksen merkitystä tulkittaessa on lisäksi tärkeää huomata, että merkittävässä interaktioyhteydessä kyse voi olla itsetunnon muokkaavan vaikutuksen lisäksi myös ruutuajan ja itsetunnon yhteisvaikutuksesta.

Vastaavaa itsetunnon ja ruutuajan yhteisvaikutuksia selvittävää tutkimusasetelmaa ei aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa ole, mutta aiemmin on havaittu, että digitaalisten medioiden käytöllä ja yksinäisyyden kokemuksilla on yhteys (Lawrence ym., 2022; MacDonald ym., 2022), ja että runsaampi ruutu-aika voi heikentää itsetuntoa (Basabas & Sibley, 2020; Jan ym., 2017). Tutkimustuloksemme viittaa siihen, että ruutuajan, itsetunnon ja yksinäisyyden kokemuksen välillä on monisyinen suhde, jonka vaikutukset ilmenevät myös pidemmällä aikavälillä tarkasteltuna. Lisäksi on hyvin mahdollista, että aiempia ristiriitaisia tuloksia ruutuajan ja vertaissuhteiden määrän sekä laadun välillä selittää se, että nuoria on tarkasteltu yhtenä ryhmänä (MacDonald ym., 2022, Nesi ym., 2018a, Domahidi ym., 2014); jos yhteydet ovat vastakkaisia eri itsetuntoryhmissä, kuten tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, voivat ne kumota toisensa, kun aineistoa tarkastellaan yhtenä ryhmänä. Jatkossa kun tutkitaan ruutuajan vaikutuksia hyvinvointiin ja sosiaalisiin suhteisiin olisikin tärkeä ottaa huomioon eri itsetuntoryhmät. Tulevissa tutkimuksissa olisi tärkeää saada lisäymmärrystä myös muiden yksilöllisten tekijöiden, kuten persoonallisuuspiirteiden, mahdollisista ruutuajan ja hyvinvoinnin välisistä yhteyksistä muuntavista vaikutuksista, sekä huomioida miksi ja mihin tarpeeseen nuori käyttää digialustoja ja millaisia sisältöjä siellä kulutetaan.

Tämä tutkimus ei anna suoraa vastausta minkä mekanismin kautta itsetunto vaikuttaa ruutuajan ja myöhemmän yksinäisyyden kokemuksen väliseen yhteyteen. Löydettyä vaikutusta voi kuitenkin selittää esimerkiksi digitaalisten medioiden tarjoamat kompensoivat mahdollisuudet vertaissuhteiden muodostukselle. Digitaalisten medioiden käytön on osoitettu mahdollistavan uusien luottamuksellisten vertaissuhteiden muodostamisen (McKenna ym., 2002; Nesi ym., 2018a, 2018b; Smith ym., 2021) ja onkin mahdollista, joskin vain spekulatiivista, että digitaalisten medioiden välityksellä tapahtuva vertaissuhteiden muodostuminen on tärkeämpää, luontevampaa tai onnistuneempaa huonon itsetunnon omaaville nuorille kuin hyvän itsetunnon omaaville nuorille. On siis mahdollista, että huonon itsetunnon omaavat nuoret voivat kokea pystyvänsä ilmaisemaan itseään ja solmimaan ihmissuhteita paremmin internetin välityksellä, ja tämän vuoksi vähäinen ruutu-aika lisää erityisesti heidän myöhempiä yksinäisyyden kokemuksiaan. On myös aiempaa näyttöä, että nuoret, joilla on puutteelliset sosiaaliset taidot saavat useammin ystäviä digitaalisten medioiden kautta kuin tosielämässä (McKenna ym., 2002).

Vastaavasti on mahdollista, että hyvän itsetunnon omaavien nuorten vertaissuhteet ovat linkittyneet enemmän todelliseen ympäristöön, ja tämän vuoksi pienempi ruutu-aika on yhteydessä aktiivisempaan vertaissuhteiden ylläpitämiseen todellisessa ympäristössä ja näin ollen päinvastoin vähentää heidän yksinäisyyden kokemuksiaan. Tämän mahdollisen mekanismin tarkemmaksi selvittämiseksi tarvitaan kuitenkin laadullista tutkimusta digitaalisten medioiden käytölle annetuista merkityksistä ja tarkemmista käyttötavoista eri itsetuntoryhmissä. Lisäksi on tärkeää huomata, että myös itsetunnon ja ruutuajan yhdysvaikutuksen efektiivisyys oli tässä tutkimuksessa melko pieni, eli yksinäisyyden kokemukseen vaikuttaa ruutuajan ja itsetunnon yhteisvaikutuksen lisäksi myös muut tekijät, kuten tässäkin tutkimuksessa havaitsemamme vahva sukupuolen vaikutus. Pojilla oli parempi itsetunto kuin tytöillä.

Tutkimuksen rajoitukset

Tässä tutkimuksessa on sekä vahvuuksia että heikkouksia. Tutkimuksemme vahvuuksia olivat aineiston suuri koko, pitkittäistutkimusasetelma, sekä tutkimusaiheen ajankohtaisuus. Pitkittäistutkimusta ruutuajan vaikutuksista nuorten vertaissuhteisiin on ollut saatavilla vasta hyvin niukasti (Lawrence ym., 2022; MacDonald ym., 2022) ja ruutuajan ja itsetunnon yhdysvaikutuksia ei ole tiettävästi vielä kattavasti selvitetty. Aineiston suuren koon ansiosta kohtuullisen pienetkin efektit, kuten ruutuajan ja itsetunnon yhdysvaikutus, on mahdollista havaita. Toisaalta tutkimuksemme suurimpana rajoituksena voidaan pitää sitä, että kaikki mitattavat muuttujat olivat nuorten itsearvioita. Vaikka ruutuaikatutkimuksissa itsearviointimenetelmät ovat yleisiä, ei voida tietää varmasti, osaavatko osallistujat arvioida realistisesti tai luotettavasti ruutumedioiden käyttöään. Toisena ruutuaikaan liittyvänä tekijänä on tärkeä huomioida, että tämän tutkimuksen ruutuaikaan liittyvä aineisto on kerätty vuonna 2016. Aiemmasta tutkimuksesta tiedetään, että sovellukset, joita nuoret digialustoilla ja erilaisia ruutuja hyödyntäen käyttävät, muuttuvat nopeasti (Nesi ym., 2018a, 2018b; Smith, Leonis, & Anandavalli, 2021).

Tulosten ajan yli yleistettävyyden kannalta onkin erityisen perusteltua tarkastella erilaisten digitaalisten medioiden käyttöaikaa kokonaisuutena ilman tarkkarajaista sisällöllistä luokittelua. Tässä tutkimuksessa käytetty ruutuaika on kokoava muuttuja, joka ottaa huomioon erilaiset digitaalisten medioiden käyttömuodot, eikä se tästä syystä ole niin sensitiivinen ajassa tapahtuville muutoksille kuin tiettyjen digitaalisten sovellusten tai tarkkarajaisten käyttötapojen tarkempi jaottelu olisi ollut.

Tutkimuksemme toisena rajoituksena oli tutkimusasetelma, jossa ruutuaikaa tarkasteltiin vain 15-vuotiaana ja vertaissuhteiden laatua vain 18-vuotiaana, jolloin ei saatu tietoa siitä, mikä oli vertaissuhteiden laatu 15-vuotiaana. Siksi emme regressiomalleissamme kyenneet kontrolloimaan aiemman vertaissuhteiden laadun tasoa ennustaessamme vertaissuhteiden laatua 18-vuotiaana. Jatkotutkimuksissa olisikin tärkeää kontrolloida myös aiempi vertaissuhteiden laatu, jotta voitaisiin luotettavasti päätellä, ennustaako ruutuaika myös vertaissuhteiden laadussa tapahtuvia muutoksia.

Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa nuorten ruutuajan vaikutuksista heidän vertaissuhteisiinsa, sekä lisätä ymmärrystä nuorten ruutuajan, itsetunnon, ja vertaissuhteiden laadun välisestä yhteydestä. Tulokset osoittivat, että runsaampi ruutuaika oli yhteydessä sekä huonompaan itsetuntoon samassa iässä, että suurempaan määrään kaverisuhteiden ongelmia 18-vuotiaana. Itsetunnolla havaittiin lisäksi olevan ruutuajan ja yksinäisyyden kokemuksen välistä yhteyttä muuntava vaikutus. Tuloksista voidaankin vetää johtopäätös, että ruutuaika yläkouluiässä voi ennustaa vertaissuhteiden laatua jopa kolmen vuoden päähän, ja että vaikutus yksinäisyyden kokemukseen on erilainen, riippuen itsetunnosta.

Tulostemme perusteella ruutuaikaa ei siis voida pitää vertaissuhteiden laadun kannalta yksinomaan huonona tai hyvänä asiana, vaan ruutuajan vaikutukset voivat olla joko kielteisiä tai myönteisiä, riippuen yksilöllisistä tekijöistä, kuten tässä tutkimuksessa itsetunnosta. Jatkossa ruutuajan vaikutuksia arvioitaessa olisikin tärkeä ottaa huomioon eri itsetuntaryhmät.

Osaamisen parantaminen vai itsemääräytymisen vahvistaminen? Pohdintaa institutionaalisen kasvatuksen tehtävästä

JUHA KOIKKALAINEN, JANNE SÄNTTI

Johdanto

Opetus- ja kulttuuriministeriön *Virkanäkemys tulevan hallituskauden valinnoista* (2023) esittää näkemyksiä sivistyspolitiikan suunnasta ja tuo esiin sen, kuinka Suomi on jäänyt tuottavuuden ja talouden kasvussa verrokkimaista jälkeen ja kuinka koulutustasomme kasvu on taittunut. Lisäksi koulutustarjonta ei kohtaa työmarkkinoiden tarpeita. Selvitys peräänkuuluttaa vaikuttavia toimia osaamistason nostamiseksi ja uuden osaamisen tuottamiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön lajissaan ensimmäinen oman hallinnon alan tilanteesta ja kehityksestä kokoava selvitys *Sivistyskatsaus 2023* (Kalenius 2023) mainitsee myös toistuvasti osaamisen. Siihen viitataan niin teknisenä kysymyksenä osaamisen todentamisesta kuin laajempänä huolena suomalaisten osaamisen hiipumisesta, mistä kertovat muun muassa heikentyneet oppimistulokset ja kytkennät sosioekonomiseen taustaan. *Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko* (Valtioneuvosto 2021) mainitsee sivistysperustan merkityksen, mutta viljelee runsaasti edellisten dokumenttien tavoin termejä inhimillinen pääoma, innovaatiot ja osaaminen.

Suomalainen sivistyspolitiikka näyttää kietyvän osaamiseen ja tuottavuuteen liittyvän huolipuheen ympärille. Termi ”osaaminen” esiintyi tiettävästi ensimmäisen kerran nykyisessä merkityksessä vuoden 1995 hallitusohjelmassa ja on sittemmin esiintynyt eri muodoissa (kuten digitaalinen osaaminen tai arvo-osaaminen) hallitusohjelmissamme. Otsikkotasolle osaaminen nousi 2019 hallitusohjelmassa. (Heikkinen & Kukkonen 2019.) Myös EU on tuottanut osaamispuhetta: ”Osaaminen on keskeinen tekijä EU:n kilpailu- ja innovointikyvyssä ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja henkilökohtaisen hyvinvoinnin kannalta” (Euroopan komissio 2024), minkä lisäksi osaamista korostavaa diskurssia ovat perinteisesti tuottaneet OECDn ja UNESCO:n kaltaiset megatoimijat (Säntti ym. 2021; Willbergh 2015, 334–335).

Tarkasteltaessa osaamispuheen merkitystä eri koulutusasteilla on havaittavissa, kuinka korkeakoulutukselta odotetaan tuottavuuden kehittymistä, parempaa osaamista tuottavia menetelmiä sekä vastaavuutta työelämän tarpeisiin (Opetus ja kulttuuriministeriö 2023). Niinpä osaamisperustaisuus onkin muodostunut yhdeksi tavaksi (*curriculum as producing competences*) määritellä korkeakoulujen opetussuunnitelmia (Annala ym. 2016). Ammatillisessa koulutuksessa on eksplisiittisesti tuotu esiin halua luopua akateemiselle kulttuurille ominaisesta tiede- ja oppiainekeskeisyydestä ja tarjottu tilalle työelämälähtöisyyttä ja osaamisperustaisuutta (Opetushallitus 2015). Osaaminen koskettaa myös nuorempia ikäryhmiä: *Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet* (Opetushallitus 2014) mainitsevat laaja-alaisen osaamisen.

Puhe osaamisesta on rantautunut myös korkeakoulusektorin omaan diskurssiin. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022) koordinoi opettajankoulutuksen kehittämistä, ja pyrkii vastaamaan opettajankoulutuksen haasteisiin ja huolehtimaan opetusalan rekrytointista sekä alalla pysymisestä. Kehittämisohjelmassa peräänkuulutetaan muun muassa opettajien laaja-alaista perusosaamista ja oman osaamisen kehittämistä visiolla ”luomme yhdessä parasta osaamista maailmassa”. Varsin monessa pedagogisia opintoja järjestävässä korkeakoulussa osaamisperustaisuus näyttää olevan jo nyt keskeinen opetussuunnitelman elementti (Jyrhämä 2021). Osaamisperustaisuus näyttäisi soveltuvan kasvatustieteessä myös teoreettiseksi viitekehykseksi (Karusaari 2020).

Elinikäinen tai jatkuva oppiminen muodostaa toisen diskurssin, jota on tarjottu ratkaisuksi työelämän kohtaanto-ongelmien ja kasvatukseen kytkeytyvien haasteiden ratkaisemiseksi. Näitä kahta diskurssia näyttäisi yhdistävän se, että kummankin taustalla on huoli kansallisen talouden ja kilpailukyvyn tilasta. Toiseksi puhetapoihin liittyy usein tulevaisuuden uhkakuvia, joista oletetaan vallitsevan laaja yksimielisyys (Kinnari ym. 2022, 58, 63; Sääntti ym. 2021). Kolmanneksi elinikäiseen oppimiseen ja oppijaan on perinteisesti yhdistyneet osaamispuheesta tutut avaintaidot ja kompetenssit, jotka sisältävät näkemyksiä tarvittavista tiedoista ja taidoista mutta myös oikeanlaisista asenteista. Siten viimeisimmän elinikäisen oppimisen eli yrittäjämäisen talouden sukupolven tulisi omata tunneälyä, riskinottoa ja innovatiivista ajattelutapaa (Kinnari ym. 2022, 63) sekä ylipäättään omata positiivinen suhde oppimiseen (Biesta 2021, 43). Seuraavassa sitaatissa osaamiskurssi ja elinikäinen oppiminen kietoutuvat esimerkinomaisesti yhteen:

Osaaminen on paras turva työn teknologian ja maailman muutoksissa. Tarvitsemme uudenlaista osaamista, yksilöllisiä koulutuspolkuja ja osaamisen päivittämistä. Tähän tarpeeseen vastataan jatkuvalla oppimisella. (Valtioneuvosto 2020, 13.)

Neljänneksi yhteiseksi tekijäksi näyttäisi muodostuvan se, että kummassakin puhettavassa korostetaan uutuutta, käännteentekevyyttä ja erilaisuutta suhteessa vallitseviin puhe- ja ajatustapoihin. Osaamisperustaisuus ja elinikäinen oppiminen näyttäytyvät aikaansa seuraavina, työelämään pureutuvina ja käytännön todellisista tarpeista ponnistavina näkökulmina, jotka tarjoavat kaivattua vaihtoehtoa akateemiselle, staattiselle ja ympäröivästä todellisuudesta vieraantuneeksi kuvatulle lähestymistavalle (Lindén ym. 2016). Edelleen puhetapoja yhdistää kontekstuaalisuus ja yksilökeskeisyys, jotka ovat omiaan siirtämään huomiota rakenteellisista tai historiallisyhteiskunnallisista seikoista yksilön asenteisiin ja motivaatioon (Young 2013).

Tarkastelumme lähtökohtana on havainto siitä, kuinka koulutuksesta ja kasvatuksesta, mutta myös sisivistyksestä puhuttaessa käytetään varsin runsaasti osaamisen ja elinikäisen oppimisen kaltaisia jäsennyksiä, joita kuvaamme seuraavassa termillä kvalifikaatiopuhe tai -diskurssi. Tämä puhetapa näyttää sulkeistavan kysymyksen yksilön itsemääräytymisestä ja siitä, mitä kasvatuksen tulisi olla, jotta jokaisella olisi mahdollisuus tulla omanlaisekseen (yksilöksi) ja vapaus valita omaehtoisesti elämisen ja olemisen tapansa. Itsemääräytymisen käsite on rinnastettavissa yleisellä tasolla autonomiaan juuri itsensä hallinnointina ja omaehtoisuutena (autonomian käsitteestä ks. Christman 2020). Itsemääräytyminen rinnastuu myös ajatuksen positiivisesta vapaudesta jokaisen todellisen tai oikean minän mukaisena olemisena (positiivisen vapauden tästä tulkinnasta ks. Berlinin 2018, 72–73 ja Skinner 2018, 140–141). Olennaista käyttämämme itsemääräytymisen käsitteen näkökulmasta ei ole se, mitä tämä oma todellinen minä tai autonomia on (tai onko omaa ”todellista” minää olemassakaan), vaan se, että yksilöllä on mahdollisuus itse päättää omasta olemisestaan, mahdollisuus itsemääräytymiseen, ja että kasvatuksella on rooli itsemääräytymisen mahdollistamisessa. Pohdimme artikkelissamme tällöin sitä, että muodostaako yksilön ulkopuolelta tuleva kvalifikaatiodiskurssi uhan yksilön itsemääräytymiselle ja jos, niin mitä kvalifikaatiodiskurssin tilalla tulisi olla.

Tutkimuksemme on systemaattinen analyysi, jossa tarkastelemme kvalifikaatiodiskurssiksi nimeämämme käsitteen suhdetta itsemääräytymisen käsitteeseen. Tarkastelemme siten keskeisiä vallitsevan koulutus- ja kasvatustieteen käsitteitä ja käsitejärjestelmiä, niiden merkittävyyttä ja keskinäisiä suhteita. (Nuopponen 2020.) Olemme pyrkineet myös tarkastelemaan kriittisesti vakiintuneita käsityksiä perehtymällä vallitseviin koulutuspoliittisiin selontekoihin. Nämä dokumentit luovat taustan tutkimuksemme kannalta keskeiselle aiheistolle, josta vastaavat alankomaalaisyntyinen kasvatusteoreetikko Gert Biesta ja kotimainen kasvatustieteen filosofi Pauli Siljander, joiden avulla tarkastelemme kasvatuksen perustehtäviä. Tukeudumme Michel Foucault’iin kuvatessamme erilaisten valta-dispositioiden kykyä muokata yksilöä. Foucault’n ajattelun avulla näytämme, kuinka kvalifikaatiodiskurssi muodostaa uhan itsemääräytymiselle. Tarkastelemme itsemääräytymisen näkökulmasta ja Foucault’in ajattelun pohjalta kriittisesti myös Biestan ja Siljanderin ajattelua. Lopuksi käsittelemme sitä, kuinka huomion ei tule olla yksilössä vaan itsemääräytymisen näkökulmasta siinä, kuinka yksilöön vaikutetaan ulkoapäin ja kuinka tätä vaikuttamista voidaan vastustaa. Tässä käytämme apunamme *Bildung*-perinteestä kumpuavaa ajattelua. Pyrimme löytämään kasvatuksellisen tilan yksilön itsemääräytymiselle.

Gert Biesta ja kasvatuksen kolme aluetta

Biesta (2004; 2012; 2020) jakaa kasvatuksen tehtävän kolmeen alueeseen (*domains of education*): kvalifikaatioon, sosialisatioon ja subjektifikaatioon. Biesta esittää näkemyksensä usein samassa yhteydessä, jossa hän esittää huolensa oppimispuheen kasvaneesta merkityksestä ja jota hän kuvaa termeillä *learnification of education*, *new language of learning* tai lyhyesti *learnification*. Biestan mukaan koulutuspolitiikassa, käytännön opetustyössä ja ylipäätään kasvatusta koskettelevassa keskustelussa tämä uusi puhetapa korostaa oppimista ja oppijaa, mutta samalla vaikenee opetuksesta, opettajasta sekä kasvatuksesta. Hän hyväksyy kasvatuksen autoritarisuutta kritisoivan lähtökohdan, joka ilmenee muun muassa opetussuunnitelma-, opetus- ja opettajakeskeisyytenä, mutta esittää samalla huolensa siitä, kuinka oppiminen jää helposti tyhjäksi käsitteeksi. Biestan (2020) mukaan oppimispuheen keskeinen ongelma on se, että se vaikenee tai pitää epärelevantteina kysymyksiä kasvatuksen sisällöstä, oppimisprosessin taustalla vaikuttavista suhteista ja erityisesti kasvatuksen perimmäisistä tehtävistä, joita Biesta juuri pyrkii selventämään kolmijaollaan. Biestan mukaan ihminen oppii aina jotain, joltain ja jostain syystä.

Kvalifikaatio on kolmesta Biestan esittämästä tehtävästä kenties helpoiten ymmärrettävissä. Kyse on tietämisen ja osaamisen siirtämisestä oppijasukupolville koulutuksen yhteydessä. Siten oppilaille ja opiskelijoille opetetaan lasku- ja lukutaitoa, yksittäisiä työelämätaitoja mutta myös yleisiä ajattelun taitoja (Biesta 2012; 2020). Kvalifikaatiodiskurssi, ja etenkin osaamispuhe, nimensäkin mukaisesti esittäytyy juuri kasvatuksen kvalifikaatioita tuottavassa tehtävässä.

Kvalifikaatiotehtävä kietoutuu kasvatuksen toiseen tehtävään eli sosialisatioon, jonka voisi kiteyttää kasvatuksen tehtäväksi tutustuttaa uudet sukupolvet edellisten sukupolvien tuottamaan kulttuuriin, traditioon ja käytäntöihin, mutta kvalifikaatioita yleisemmällä tasolla (Biesta 2012; 2020). Kvalifikaation yhteydessä siirtyvät tiedon ja osaamisen kohteet eivät ole neutraaleja, vaan niihin liittyy näkemyksiä tarpeellisuudesta ja hyödyllisyydestä, mutta myös arvokkuudesta sekä hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä ja siitä mitä yhteisö pitää välittämisen arvoisena. Siten esimerkiksi peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden katsotaan edustavan sellaisia tietoja ja taitoja, joiden oletetaan edistävän yhteiskunnassa ja ylipäätään maailmassa elämistä ja toimimista. Samoin elinikäiseen oppimiseen liittyy yksittäisiä osaamisalueita laajempia ajatuksia esimerkiksi työtehtävien jakautumisesta ja hyvästä kansalaisuudesta (Kinnari ym. 2022).

Sosialisaatiossa voi toteutua myös niin sanottu piilo-opetussuunnitelma (Biesta 2020, 92), joka saatetaan sisältää sukupuoleen (pojat ovat laiskoja), valta-asemaan (opettaja ei siedä, että häntä kyseenalaistetaan) tai tekemiseen (kuten odottamiseen) liittyviä asioita, jotka osaltaan kuvaavat sosialisaatiossa välittyviä tahattomia tai piiloisia ajatus- ja toimintamalleja. Sosialisaatiotehtävän myötä yksittäiset kvalifikaatiot kytkeytyvät arvoihin ja ideologioihin. Juuri tämä ero jää Biestan mukaan oppimispuheessa pääsääntöisesti huomaamatta.

Kolmas kasvatuksen tehtävä on yksilön mahdollistaminen, toisin sanoen subjektifikaatio. Biestan (2020, 101–102) mukaan tämä on kasvatuksen tehtävistä keskeisin, mutta samalla myös eniten väärin ymmärretty. Subjektifikaatiossa korostuvat yksilön vapaus ja itsemääräytyminen; toisin sanoen kyse on siitä, voiko kasvatettava yksilö toimia oman elämänsä subjektina, ei pelkästään sosialisatian kohteena tai yksittäisten tietojen tai taitojen vastaanottajana (Biesta 2020; 2021, 49). Ilman ajatusta subjektifikaatiosta kasvatusta voi olla pahimmillaan puhdasta pedagogista diktatuuria, jossa kasvatettavalle kerrotaan mitä hänen tulee osata ja millainen yhteisön jäsen hänen tulee olla, jolloin vaarantuu itsenäiseen ajatteluun ja viime kädessä vapauten kykenevän yksilön mahdollisuus. Biestalle (2020, 97–98) subjektifikaatio ei ole kuitenkaan vapauten pakottamista eikä se voi toteutua täysin omaehtoisena muista riippumattomana olemisena, vaan subjektifikaatiossa kyse on siitä, että kasvatettavissa herätetään halu yrittää elää omaa elämäänsä maailmassa, jossa on myös muita ihmisiä.

Pauli Siljander ja kasvatuksen perustehtävät

Gert Biestan tavoin Pauli Siljander (2015, 52) mainitsee kolme kasvatuksen (perus)tehtävää, jotka määritelmällisesti poikkeavat edellisen nimeämistä päämääristä: sivistystehtävä, sosialisatiotehtävä ja identiteettitehtävä. Näillä kolmella tehtävällä Siljander perustelee kasvatuksen pedagogista tarkoitusta. Identiteettifunktiota Siljander (2015, 52–53) ei määrittele yhtä täsmällisesti kuin kahta muuta, joihin se myös liittyy oleellisesti. Identiteetti muodostuu sosiaalisissa tilanteissa ja sen kehkeytymisessä kasvatuksella on keskeinen rooli. Kasvatuksen avulla pyritään antamaan identiteetille aineksia, mutta myös varmistamaan, että se kehittyy yhteisön hyväksymällä tavalla.

Sosialisaation Siljander (2015, 45–52) määrittelee Biestan tavoin prosessina, jossa yksilö tutustuu yhteisönsä arvoihin, asenteisiin ja tapoihin, ja mikäli hän hyväksyy ne, kasvaa hän samalla yhteiskunnalliseksi toimintakykyiseksi, toisin sanoen identiteetiltään eheäksi. Durkheimiin viitaten Siljander kuvaa kasvatukselta keskeisenä sosiaalistamisen muotona, jolla ylläpidetään yhteiskunnan integriteettiä. Puhtaan omaksu-
misen eli yksipuolisen sosialisatiion pysyvyyttä ylläpitävän roolin lisäksi Siljander painottaa sosialisatiion uudistavaa merkitystä (Siljander 2015, 48–49). Sosialisatio on Siljanderille niin yksilöllistymistä kuin yhteiskunnallistumista. Toisessa ääripäässä yhteisö pitää vain yllä itseään. Se ei uudistu, mutta sen sijaan kontrolloi yksilöidensä vapautta. Toisessa ääripäässä ovat eräällä tapaa täysin omaehtoiset ja muista riippumattomat, tai piittaamattomat, ja sosiaalisista paineista vapaiden yksilöiden muodostamat yhteisöt.

Siljanderille sosialisatio omaa piirteitä, jotka muistuttavat kasvatuksen kolmatta perustehtävää eli sivistystehtävää, jossa on kyse yksilön ja yhteisön välisestä suhteesta. Siljander (2015, 37–40) lähestyy sivistystehtävää saksalaiseen perinteeseen tukeutuen viittaamalla muun muassa Comeniukseen, Kantiin ja Humboldtiin ja korostaen vapautta, itsemääräytyneisyyttä ja järjellisyyttä. Autonomia on *Bildung*-tradition keskeisiä käsitteitä. Se on myös edellytys demokratialle, joka toteutuessaan mahdollistaa kaikille ihmisille vastuullisuuden itsestään, toisistaan ja viime kädessä koko yhteiskunnasta (Willbergh 2015, 340–341).

Sivistys on pyrkimystä vapauteen ja vapautumista alaikäisyydestä, mutta sivistys voi toteutua vain yhteisössä – joka voi myös muodostua sivistymisen esteeksi. Sivistys on Siljanderille samaan aikaan vapautumista vierasmääräytyneisyydestä, että sitoutumisesta yhteisön sääntöihin, mikä muistuttaa sosialisatiosta: ”Perimmiltään kysymys on vierasmääräytymisen ja itsemääräytymisen välisen jännitteen optimoinnista” (Siljander 2015, 40). Tuossa suhteessa sivistys mahdollistuu, eikä sillä ole varsinaista etukäteen määrättyä sisältöä tai varsinaista sisällöllistä tavoitetta – mikäli sivistystä tai sivistymistä itseään ei sellaiseksi lasketa. Tiivistäen voidaan todeta, että sivistyksen tehtävä on varmistaa yksilön vapaus ja edistyneempi elämänmuoto, jota ei ole ennalta määrätty.

Siljanderin (2015, 39–40) mukaan sivistys on siis yksilön minän ja ulkopuolisen välistä keskustelua, ja käydäkseen tätä keskustelua yksilö tarvitsee pedagogista ohjausta. Toisin sanoen ihmistä on sivistettävä (kasvatettava), jotta hänestä tulisi ihminen, vaikka ennakkoon ei voi sanoa mikä on prosessin lopputulos. Tässä on samalla myös perustelu sille, miksi ihmisen itsemääräytymiseen voidaan puuttua. Ajatuksena on mahdollistaa subjekteja, jotka voivat toimia sellaisilla luovilla tavoilla, joita emme vielä tunne. Sivistyessään ihminen muokkaa paitsi itseään, toisin sanoen tulee ”ihmisemmäksi”, mutta myös ympäristöään, ja tälle toiminnalle kasvatuksen tulisi suoda tila ja tuki.

Biestan ja Siljanderin eroavat painotukset

Päällisin puolin tarkasteltuna Gert Biestan ja Pauli Siljanderin ajattelu on yhteneväistä. Kummallakin toistuvat klassiset kasvatukselliset dikotomiat, kuten kysymykset pakosta ja vapaudesta tai yksilön ja yhteisön välisistä suhteista. Erot näkyvät lähinnä painotuksissa, jotka osin johtunevat kieli- ja kulttuurieroista. Siinä missä Siljander tukeutuu saksankielisestä ajattelusta juontuvaan sivistysperinteeseen ja *Bildungiin*, Biesta korostaa angloamerikkalaista käsitettä *education*. Kumpikin päättyy korostamaan sitä, kuinka niin

sivistyksen kuin kasvatuksen (*education*) tehtävänä on antaa eväitä yksilöiden itsemääräytymiseen, jotta he voisivat ottaa vastuun tulevaisuuden yhteiskunnasta ja myös kehittää sitä paremmaksi (Willbergh 2015, 341). Kyse on siten vallitsevan ajattelun tai totuuksien kyseenalaistamisesta, mutta myös mahdollisten ja nykyisin vielä tuntemattomien ”parempien maailmojen kuvittelusta”. Sekin yhdistää Biestaa ja Siljanderia, että heidän mukaansa kasvatusta tai sivistystä kuuluvat kaikille ihmisille ja joiden avulla ihmisestä on tuleva enemmän.

Merkittävin sisäinen ero näyttäisi liittyvän siihen, että Biesta korostaessaan yksilön subjektiviteettia ottaa kyllä huomioon yhteisölliset oletukset, mutta jättää pitkälti määrittelemättä mikä on sen rooli subjektiviteetin muodostumisessa. Biestan tyytyä toteamaan, että yksilön ulkopuolinen maailma (*the world*) on olemassa, enemmän kuin pelkkänä näyttömänä, mutta lähestyy sitä pikemmin eksistentiaalisena kuin toiminnallisena kysymyksenä: ”*This is never an existence just with and for ourselves, but always an existence in and with the world*” (Biesta 2020, 95). Siljanderille (2015, 35–36) subjektiviteetin edellytyksenä oleva sivistystehtävä on nimenomaan yksilön ja yhteisön välistä aktiivista keskustelua, jossa kumpikin edellyttää toista. Sivistys voi toteutua Siljanderille vain yhteisöissä. Yhteisön keskeinen tapa huolehtia jäsentensä sivistymisestä on siis kasvatusta, josta institutionaalisen kasvatuksen yhteydessä vastaavat ensisijaisesti opettajat. Vaikka Siljander ja Biesta kumpikin näkevät yhteisön (Biesta käyttää käsitettä *the world*) merkityksen subjektin muodostuksessa ohittamattomana, korostaa Siljander enemmän tuon suhteen jännitteisyyttä, joka on lähtökohdiltaan dynaamista ja vastavuoroista, ei vain maailmassa olemista.

Tarkasteltaessa Biestaa ja Siljanderia kvalifikaatiodiskurssin näkökulmasta, osuu edellinen ytimeen juuri kvalifikaatiotehtävänsä eksplisiittisyyden ansiosta. Biestalle kasvatusta (*education*) yksi tehtävä, joskin sinällään riittämätön, on siis tuottaa kvalifikaatioita ja osaamista. Siljander (2015, 32, 67) sen sijaan puhuu tässä kohdin mieluummin koulutuksesta sosiaalitieteistä juontuvana sotienjälkeisenä kvalifikaation tuottajana erotuksena kasvatuksesta. Siljander erottaa selkeästi kasvatusta ja koulutusta jälkimmäisen ollessa edellistä suppeampi käsite. Koulutus tarkoittaa Siljanderin ajattelussa työelämän ja erilaisten tehtävien tai ammatissa vaadittujen erityistaitojen välittämistä. Ilmeisesti tässä on myös syy siihen, miksi kvalifikaatiodiskurssin mukainen ajattelutapa ei sisälly Siljanderin näkemyskasvatukseen varsinaisista tehtävistä.

Kvalifikaatiodiskurssi osana Foucault’n kuvaamaa koneistoa

Kvalifikaatiopuhe voidaan nähdä osana Michel Foucault’n (1926–1984) kuvaamaa dispositiivaa (*dispositif*) ja siihen liittyvää ihmisten hallintaa. Foucault (1980a, 194–198) kuvaa, kuinka dispositiiviin kuuluu esimerkiksi diskursseja, instituutioita, arkkitehtonisia muotoja, hallinnollisia toimenpiteitä, lakeja, filosofisia ja moraalisia väitteitä ja tieteellisiä lausuntoja; kaikkea sanottua ja sanomatonta. Dispositiivi on näiden osatekijöiden välisistä suhteista muodostuva kokonaisuus. Olennaista on, että dispositiivi vastaa johonkin tarpeeseen, jolloin siinä on mukana strateginen elementti. Tarve synnyttää dispositiivin, koneiston, jonka tarkoituksena on vastata tähän tarpeeseen. Tämä koneisto ei kuitenkaan toimi yksioikoisesti, vaan sen sijaan dispositiivi on erilaisten diskurssien ja taktiikoiden välisen kamppailun kenttä. (Foucault 1980a, 194–198; Foucault 1998, 76.) Esimerkitapauksemme kvalifikaatiopuhe kytkeytyy tarpeeseen luoda taloudellista kasvua ja parantaa kilpailukykyä. Tämä tarve luo puolestaan dispositiivin, johon kvalifikaatiodiskurssi kuuluu.

Foucault’lle (1998, 100–101) kapitalismi ja suurten valtiokoneistojen kehittyminen loivat tarpeen väestön kontrollointiin (Ks. myös Foucault 2010, 77–78). Tähän liittyi tarve sekä luoda ruumiista tuotantokoneiston tehokas osa että myös ottaa se tietämisen kohteeksi, läpivalaista ruumis mahdollisimman yksityiskohtaisesti (Foucault 1998, 79). Jälkimmäistä Foucault (1998, 100) kutsuu biovallaksi. Biovalta voidaan mieltää asiaksi, joka ottamalla haltuun ruumiin saa sen palvelemaan tarvetta hallinnoida väestöä. Kyse on hallinnallisuudesta (*gouvernementalité*), eli siitä, että subjekteja hallinnoidaan toimimaan osana koneistoa (Foucault

2010, 121–135). Foucault (2010, 165) liittää hallinnallisuuden nimenomaan moderniin valtioon. Vallan suhteen olennaista on, että valta on kaikkialla (Foucault 1998, 69–76; Foucault 1980b, 141–142). Kyse ei ole siitä, että valta tulee ylhäältä alaspäin, vaan valta on kaikessa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja kieltoutuneena kaikkiin yhteiskunnan osa-alueisiin (Foucault 1980b, 141–142; Foucault 2010, 20).

Olennaista on, että valta ei tule pelkästään ihmisen ulkopuolelta, ihmistä ei hallinnoida vain ulkopuolelta, vaan ihminen hallinnoi myös itse itseään (Foucault 1988, 16–22). Kvalifikaatiodiskurssin tapauksessa ihminen hallinnoi itseään toimimaan talouden ja sen tarpeiden virittämän koneiston osana sisäistämällä itselleen päämääriä, jotka ovat yhteneväisiä koneiston päämäärien kanssa. Kukapa haluaisi lähtökohdaisesti vastustaa esimerkiksi elinikäistä oppimista tai osaamisen karttumista. Ihminen tekee itsestään subjektin, joka on Foucault'n (2010, 67–87) sanoin ainoastaan koneiston tarpeiden mukaan hallittavan väestön hahmo. Nykyisin voidaan argumentoida vallan ja valtadispositiivien liittyvän valtioiden sijaan taloudellisiin intresseihin ja digitaalisena aikana yhä enemmän suuriin teknologiayrityksiin ja algoritmihallinnallisuuteen (ks. esimerkiksi Whitehead & Collier 2023).

Kvalifikaatiodiskurssi siis voidaan mieltää osaksi samaa talouteen ja valtion tarpeisiin liittyvää valtadispositiivista, jota Foucault käsittelee. Puhe osaamisen ja tuottavuuden kehittämisestä ja elinikäisestä oppimisesta on myös biovaltaa, jonka tarkoituksena on saada ihminen tuottamaan itsestään aina vaan tehokkaampi koneiston osa. Kvalifikaatiopuhe voidaan myös mieltää diskursiiviseksi käytännöksi, tavaksi tuottaa lausumia (Foucault 1998, 63; Foucault 2005, 141–156). Diskursiiviset käytännön luovat sääntöjä lausumien tuottamiselle dispositiivissa. Kvalifikaatiodiskurssi määrittää osaamiseksi ja oppimiseksi sen, joka toteuttaa tietyn taloudellisyhteiskunnallisen järjestelmän päämääriä. Sen voidaan ajatella esimerkiksi olevan osaamista, joka tuottaa inhimillistä pääomaa talouden tarpeisiin. Kvalifikaatiopuhe on myös siinä mielessä Foucault'n tarkoittama diskursiivinen käytäntö, että se asettaa säännön sille, mitä osaaminen ja oppiminen, mutta myös koulutus ja kasvatus, ovat. Foucault (1998, 63–64) puhuu juuri säännön asettamisesta, järjestyksestä ja kiellosta. Kvalifikaatiopuheen suhteen osaaminen määrittyy esimerkiksi suhteessa talouteen, jolloin muunlainen osaaminen, joka ei tuota talouden näkökulmasta hyötyä, ei ole osaamista ollenkaan. Kvalifikaatiodiskurssi ylipäätään määrittelee sitä, mitä ihminen on ja sitä kautta mitä kasvatusihanne on: Ihminen on osaamisensa summa.

Biestan kolmeen kasvatuksen tavoitteeseen peilattuna kvalifikaatioihin painottuva tarkastelutapa on, kuten todettua, puhdasta ja peittelemätöntä ja nimensäkin mukaisesti kvalifikaatiota, dispositiiviin liittyvien määritelmien ja kvalifikaatioiden opettamista ja omaksumista. Kvalifikaatiopuhe typistyy sosiaalistamiseksi ja estää subjektifikaation, jos se luo yksilölle ulkoapäin subjektiteetin sen sijaan, että ihminen saisi omaehtoisesti määrittää olemuksensa, toimia Biestan tarkoittamalla tavalla oman elämänsä subjektina. Siljanderia (2015, 37) mukaillen osaamispuhe saa aikaan vierasmääräytyneisyyttä, joka estää yksilön itsemääräytymisen.

Kvalifikaatiopuhe myös vastaa ainaiseen tarpeeseen tehdä tuntemattomasta tuttu ja se pyrkii tekemään tulevaisuudesta hallittavan. Kinnari ym. (2022, 56–87) nostavat esille sen, että tulevaisuuden uhkakuvia luomalla voidaan hallita nykyisyyttä. He tutkivat elinikäisen oppimisen käsitettä Foucault'n hallinnan käsitteen näkökulmasta. Eri termein on 1960-luvulta saakka rakennettu jatkuvan oppimisen ihanteellista subjektia, jolla pyritään vastaamaan kilpailukyvyn ja talouden ongelmiin. Kyse on nimenomaan biovallasta, kun esimerkiksi korostetaan hyvinvointia ja aivojen kilpailukykyä tietokapitalismissa.

Kuitenkin ajatus avoimesta muutoksesta, prosessista ilman päämäärää, on keskeinen osa alussa esiteltyä kasvatusajattelua. Niin yksilöä kuin myös yhteiskuntaa tulisi koskea avoimen muutoksen mahdollisuus ja ennalta määräämättömyys. Liberaalin kasvatusihanteen mukaisesti kasvatuksen tulisi tuottaa omaehtoisia kriittiseen ajatteluun kykeneviä yksilöitä, jotka pystyvät myös kyseenalaistamaan olemassa olevat rakenteet. Silti yllä kuvatun perusteella vallalla on Foucault'n kuvaama hallinta. On nähtävissä ero siinä, miten teoriassa kasvatus nähdään ja mitä esimerkiksi puhe elinikäisestä oppimisesta tai osaamisesta käytännössä edustavat.

Siljander ja kettutyöt

Biestan ja Siljanderin kasvatuksen perustehtävien muotoilut eivät kuitenkaan ole ongelmattomia. Ongelma, joka Siljanderin ajatteluun liittyy, jää kenties ensinäkemällä huomaamatta, ja sitä voidaan valottaa Siljanderin käyttämän Kettutyttö-esimerkin avulla. Kettutyttöissä oli kyse tapauksesta, jossa joukko eläinaktivisteja vapautti kettutarhasta kettuja luontoon. Siljander (2015, 50–52) kuvaa kettutyttöesimerkissä, kuinka ”moderneissa valtioissa sosialisointin minimiehdot määrittelee poliittinen päätöksentekojärjestelmä laeilla ja asetuksilla”. Siljanderin mukaan kettutyttöjen ei olisi tarvinnut hyväksyä arvoja, jotka sallivat kettutarhauksen, mutta heidän olisi tullut toimia sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla, eli lainsäädännön puitteissa. Kettutyttöjen olisi siis tullut sopeutua suomalaisen demokraattisen päätöksentekojärjestelmän pelisääntöihin. Siljanderin (2015, 50–52) sanoin ”vapauta ketut vaikuttamalla lainsäädäntöön!” ja ”Sosialisointi merkitsee sitä, että muutoksen tie on pitkä ja vaivalloinen.”. Kirjoitushetkellä kettutyttöjä vastaavan tapauksen muodostaa niin sanottu Elokapina-liike, joka tukeutuu kansalaistottelemattomuuteen ja suoraan väkivallattomaan toimintaan.

Siljander siis paradoksaalisesti puhuu siitä, kuinka aina tulisi ylittää aiempi elämänmuoto ja uudistaa yhteiskuntaa, mutta samalla hänen mukaansa tulisi toimia olemassa olevan yhteiskunnan sääntöjen mukaisesti. Varmasti Siljanderinkin mielestä esimerkiksi ihmisiä sortavan tyrannivaltion tapauksessa lainsäädännön kautta muutoksen hakeminen on mahdotonta, jos lait ovat vääristyneet jo lähtökohtaisesti. Silloin siis myös lainvastainen toiminta olisi sallittua. Mutta ei demokraattisessa suomalaisessa yhteiskunnassa. Tästä väistämättä seuraa, että Siljander pitää niin sanottuja moderneja demokraattisia valtioita historian loppuna. Tämä taas on täysin vastoin Siljanderin juuri kuvaamaa valistuksen ihannetta siitä, kuinka ihminen ei pelkästään sopeudu olemassa olevaan sosiaaliseen maailmaan, vaan samalla aktiivisesti luo ja muokkaa tätä maailmaa.

Siljander ilmeisen tahattomasti olettaa nykyisen suomalaisen demokraattisen yhteiskunnan olevan se ihanne, jota ei sinänsä perustuksiaan myöten muuteta, ainoastaan hienosäädetään lainsäädännön avulla. Tällöin päädytään kuitenkin väistämättä tukemaan vallitsevaa valta-dispositiota. Suisa (2006) mainitsee, kuinka laajemmin tarkasteluna liberaalien filosofien kirjoituksissa aivan kuin huomaamatta oletetaan tietynlainen valtio ja yhteiskuntajärjestys liberalistisen yhteiskunnan taustapremisseiksi. Jos yhteiskunnan perusrakenteita ei kyseenalaisteta, on kyse vierasmääräytymisestä ja kasvatusajattelu tyypistyy sosiaalistamiseksi olemassa olevaan tai sallii vain vähäistä kritiikkiä. Tällöin luodaan valta-dispositiiviin sopiva subjekti, joka on vastoin ajatusta itsemääräytymisestä.

Biesta ja ennakkoon lukittu subjektiviteetti

Biestan ajatus subjektiviteetista on ongelmallinen ensinnäkin siksi, että Foucault’n ajattelun valossa mitään pysyvää subjektiviteettia ei ole olemassakaan. Biesta kuitenkin näkee subjektiviteetin ilmeisen staattisena ja muuttumattomana asiana. Biestan (2021, 50) mukaan *“the question of our existence as subject is not about who we become but about what we will do with who we have become”*. Tällä Biesta tekee eron siihen, kuinka ihmisen identiteetti muodostuu ja joka liittyy *Bildungin* ajatukseen kultivoitumisesta. Kultivoitumisen tapauksessa kyseessä on elämänmittainen prosessi, jossa ihminen saavuttaa täyden potentiaalinsa ihmisenä, kasvaa koko ajan tietoisemmaksi ja vapaammaksi itsereflektion avulla (Klafki 2000b, 87–90; Willbergh 2015, 11–12, 21–22). Meidän olemassaolossamme subjekteina sen sijaan on kyse siitä, mitä me teemme sillä mitä meistä on tullut. Biestan (2021, 50) mukaan subjektifikaatioon liittyy se, kuinka me olemme olemassa ja elämme elämäämme. Eikö juuri se, kuinka me olemme olemassa ja elämme elämäämme ole asioita, jotka muovautuvat jatkuvasti?

Biestan (2021, 50; 2022, 29) mukaan subjektifikaatiossa on kyse siitä, että ihminen ei ole pelkästään oma itsensä (*yourself*), vaan että ihminen ei ole kuka tahansa, että ihminen on tietty itsensä (*a self*). Biesta

esittelee kolme lahjaa, joista viimeisin on subjektifikaation näkökulmasta keskeinen ja kuvaa, kuinka kasvatuksessa meille annetaan tämä meidän tietty itsemme, meidän subjektiviteettimme (*subject-ness*). Kuten todettua, Biesta erottaa yksilön ja identiteetin omiksi asioikseen, jotka kuuluvat tuon *Bildungin* kultivoitumisen piiriin. Kasvatus subjektifikaationa liittyy sen sijaan meidän olemassaoloomme subjekteina. Kasvatus subjektifikaationa liittyy siis vain aikaan sen jälkeen, kun yksilö on jo muodostunut. Onko tällaista aikaa? Eikö ihminen muutu? Ajatus subjektiviteetista myös jättää huomioimatta sen, että ihminen on jatkuvasti erilaisten valtaintressien vaikutuksen alaisena. Sitä, miten me elämme elämäämme ja mitä olemme, muokataan jatkuvasti ulkoapäin.

Biestan ajattelusta tulee mieleen kartesiolainen teatteri, jossa tietoisuus tarkkailee näyttämöllä tapahtuvia asioita. Se subjektiviteetti, josta Biesta puhuu, on, saatuaan kasvatuksessa lahjaksi itsensä, rinnastettavissa tuohon kartesiolaisen teatterin tietoisuuteen. Kuitenkin tietoisuudesta esitetään nykyisin teorioita, joiden mukaan ei ole mitään pikku-ukkoa aivoissa, tietoisuutta, vaan tietoisuuden tunne on pragmaattinen sopeutuma, joka auttaa meitä toimimaan tässä maailmassa. Vastaavalla tavalla tunne subjektiviteetista voi olla harha, pragmaattinen sopeutuma. Willbergh (2015, 10) nostaa esille saman länsimaisen dualismin kritiikin käsitellessään oletusta piilotetuista ihmismielen prosesseista, jotka jotenkin saadaan esille ja mitattaviksi. Biestan ajatus subjektiviteetista kuulostaa hyvin samanlaiselta oletukselta jostain, joka on haudattu ihmiseen ja sieltä kasvatuksen avulla esille tuotavissa, lahjana ihmiselle annettavissa. Subjektiviteetti voidaan tietysti mieltää jokaisessa hetkessä ilmenevänä yksilöllistymisprosessin vaiheena, jolloin aina tulee uusi ja uusi subjektiviteetti korvaamaan vanhan. Tämä ajatus ensinnäkään ei ole se, mitä Biesta tarkoittaa, ja toisekseen subjektiviteetin ajatusta ei voida tällä pelastaa. Täsmällisempää tässä tapauksessa olisi puhua esimerkiksi muuttuvasta identiteetistä tai muuttuvista tavoista olla olemassa. Subjektiviteetin käsitettä ei tarvita mihinkään tässä tapauksessa, se tulee tyhjäksi. *Bildungin* kultivoituminen tai Siljanderin identifiikaatio ovat tällöin kuvaavampia käsitteitä.

Biestan voi tulkita tarkoittavan tuolla ajatuksellaan subjektiviteetista sitä, että jokaisen toteuttaessa omanlaistaan subjektiviteettia, ei kyse ole ulkoapäin määrätyn kaltaiseksi subjektiksi tulemisesta. Biesta (1998; 2008; 2007) kritisoi Foucault'n ajattelun valossa juuri tuota ulkoapäin määräytyvän subjektin ajatusta ja sitä, kuinka valistuksen ajatus jatkuvasta kehityksestä on humanismin olettaman rationaalisen ihmisen myötä todellisuudessa estynyt. Humanismin oletus siitä, että on olemassa totuus subjektista, määrittää todellisuudessa ennalta sen, mitä subjekti voi olla tai subjektin tulisi olla (Biesta 1998). Tähän liittyen valistuksen ajatus järjellisestä ihmisestä määrittää subjektin ennalta järjelliseksi ja järjellisyyden kautta vapaaksi (Biesta 2006, 33–37; Biesta 2021, 45–54). Emansipaatio, yksilöllistyminen tai itsemääräytyminen ei silloin toteudu. Biestan ajatus subjektiviteetista ei silti ole foucault'lainen ratkaisu subjektin ennalta määrittelyn ongelmaan, koska Foucault'n ajattelun valossa oletus jostain pysyvistä, joka voidaan lahjaksi ihmiselle antaa, ei vastaa ajatusta subjektin jatkuvasta muodostumisesta osana valtakoneistoa. Subjekti tai subjektiviteetti ei ole kiinteä asia. Tässäkin valossa olisi mielekkäämpää puhua jatkuvasta kultivoitumisesta tai identifiikaatiosta, joka olisi itsemääräytymisen näkökulmasta mahdollisimman paljon jokaisen omisessa käsissä. Mitään päämäärää, valmista itsemääräytynyttä ihmistä tai subjektiviteettia, ei kuitenkaan ole.

Subjektifikaatiosta itsestään tulee myös eettisen vastuuntunnon myötä ihmistä ennalta määrittävä käsite. Biesta väittää, että subjektifikaatio ei luo subjektia eikä ole siten samanlainen käsite kuin valistuksen ajatus järjellisestä ihmisestä (Biesta 2006, 33–37; Biesta 2021, 45–54). Subjektifikaatiossa olisi tällöin kyse nimenomaan itsemääräytyvyyden mahdollistamisesta, ei ulkoa tulevan subjektin luomisesta. Kuitenkin Biestan mukaan eettinen velvoittavuus sisältyy subjektifikaation käsitteeseen. Subjektifikaatio edellyttää kasvatettavan kohtaamista itsestä erottuvana Toisena. Ainoa mahdollisuus tähän (subjektifikaatioon) on silloin, kun toimitaan eettisen vastuuntunnon velvoittamana. (Biesta 2017, 427–428.) Eli tuo eettisyys, velvoittava vastuu toista kohtaan, sisältyy jo ennalta subjektifikaation käsitteeseen. Ongelmana on se, että Biesta ei esitä mitään perustelua sille, miksi subjektifikaatioon kuuluu eettisyys, vaan hän vain määrittelee subjektifikaation sisältävän eettisyyden. Siten subjektifikaation käsite altistuu samalle kritiikille,

jota Biesta esittää valistusta kohtaan. Ihmisen emansipaatio ei todellisuudessa luvattulla tavalla toteudu, jos emansipaation tuotos on eettisyyden käsitteen kautta jo ennalta määrätty.

On myös huomioitava, että järjellisyys järjellisessä ihmisessä on alttiina sille, että se kaapataan palvelemaan johonkin valtadispositioon liittyvää oletusta järjellisyydestä. Ihminen on järjellinen, kun hän kouluttaa itsensä osajaksi, joka pystyy nykyisen valtadisposition sisällä tavoittelemaan valtadispositioon liittyviä järjellisiä ja haluttuja asioita, esimerkiksi talouskasvun kannalta oleellisia taitoja. Yksilön itsemääräytyminen ei kuitenkaan tällöin toteudu. Itsemääräytyminen vaatii nimenomaan sitä, että ihminen suhtautuu kriittisesti valtadispositioihin. Muuten ihminen on vain sitä, mitä ympäröivä maailma haluaa ihmisen olevan. Näin ollen koko ajatus ennalta määrittämättömästä olemuksesta on mahdoton, jos asiaa tarkastellaan itsemääräytymisen näkökulmasta. Oletus olemassa olevan kyseenalaistamisesta ja yksilöllisyyden mahdollisuudesta on niin ikään Foucault'n ajattelun taustalla, eli tällöin sekään ei ole tässä mielessä ennakkomääritelmistä vapaa.

Olennaista kvalifikaatiodiskurssin kaltaisen vallankäytön näkökulmasta on se, että Biestan ajatus subjektiviteetista ei anna mitään keinoja vallankäytön vastustamiseen. Biestan lahjaksi annettavan subjektiviteetin käsitteestä syntyy kuva, että ihminen tässä subjektiviteetin vaiheessaan on ikään kuin valmis. Koska maailma on kuitenkin täynnä erilaista kvalifikaatiopuheen kaltaista jatkuvaa vallankäyttöä, tulee olla ymmärrys siitä, miten yksilön vapaus ja itsemääräytyminen mahdollistetaan. Muuten ihmisestä tulee vain objekti, ei Biestan ajattelun mukainen omaa elämäänsä elävä subjekti. Siljanderille kyse on selkeämmin yksilön toimimisesta ulkopuolisessa maailmassa myös tavoilla, joilla yksilö muokkaa maailmaa. Kuitenkin käytännössä Siljanderin ajattelussa päädytään vain vahvistamaan olemassa olevia rakenteita, kuten ketututtyttöjen kohdalla.

Itsemääräytymisen mahdollisuuden kannalta keskeistä on se, että huomion ei tule olla subjektissa vaan sen sijaan siinä, kuinka subjektia luodaan. Se, mitä itsemääräytyminen tarvitsee, on keinon jatkuvan kaikkialla ilmenevän yksilöön kohdistuvan vallankäytön vastustamiseen.

Subjektin luomisen vastustaminen

Foucault'lla (1982, 777–785) lähtökohtana on erilaisilla tavoilla ilmenevän vallan vastustaminen. Tavoitteena ei luonnollisestikaan ole vapauttaa ihmistä määrittelemällä uusi vapaa ihminen, uusi subjekti.

Tavoitteena on subjektin muodostamisen vastustaminen. Kohteena on modernin valtion harjoittamien määritelmien vastustaminen, valtion luoman subjektin ja subjektuuden ylipäättänsä vastustaminen. Nykyaikana osuvampaa olisi valtion sijaan puhua siitä laajemmasta usein talouden tarpeiden muodostamasta dispositiivista, johon kvalifikaatiodiskurssi kytkeytyy. Foucault (1982, 780–781, 791–795) tarkastelee valtaa vastustavia kamppailuja, joissa huomio on ihmisten välittömässä kokemuspiirissä. Valta ei ole vain instituutioiden harjoittamaa vallankäyttöä, vaan valta ilmenee kaikessa ihmisten välisessä toiminnassa ja suhteissa. Tällöin kamppailu ei kohdistu ylätasoon valtaa vastaan vaan sitä valtaa vastaan, joka ilmenee ihmisille mikrotasolla jokapäiväisessä elämässä. Tarkoituksena ei myöskään ole kumota valtaa vaan käydä jatkuvia mikrotason kamppailuja valtaa vastaan. Tarkoituksena on tarkastella kysymystä siitä, mitä yksilöllisyys on, ja vastustaa kaikkea, mikä pyrkii määrittelemään yksilöllisyyden.

Foucault'n (1982, 1985) mukaan *“Maybe the target nowadays is not to discover what we are but to refuse what we are”*. Meidän tulee kuvitella ja luoda se, mitä voisimme olla, ja vastustaa vallalla olevia yksilöllistämisen muotoja luomalla uusia subjektuuden muotoja. Koska kyse ei ole siitä, että määritellään vain uusi subjekti, jonka kautta ihmistä hallinnoidaan, on Foucault'n ajatuksena väistämättä ollut jatkuva vastarinta. Foucault (1982, 780) puhuukin anarkistisista kamppailuista, jatkuvasta uusien subjektuuden muotojen tuottamisesta. Foucault (1982, 794) käsittelee sitä, kuinka valtasuhteisiin liittyy aina mahdollisuus vastarintaan. Ennen kuin valtasuhteista tulee vakiintuneita mekanismeja, on mahdollisuus vastarintaan ja

sitä kautta vapauteen. Keino vastustaa yksilöön kohdistuvaa vallankäyttöä on paljastaa vastarinnan kautta valta kaikissa sen ilmenemismuodoissaan.

Saksalaisfilosofi Max Stirner esitti jo paljon ennen Foucault'ia hyvin samankaltaisia ajatuksia. Stirnerin ajattelun keskiössä on ajatus ihmisestä ainutlaatuisena (*Der Einzige*) yksilönä, jolla on täysi oikeus määrittellä itse itsensä. Ajatus ihmisestä ainutlaatuisena yksilönä on lähellä Biestan ajatusta subjektiviteetistä. Toisin kuin Biestalla, Stirnerillä (1844, 75–80, 155) ainutlaatuisessa on kyse siitä, että ihminen jatkuvasti luo itseään joka hetkessä uudestaan. Kyse on omaehtoisesta luomisesta ulkoapäin tulevien määritelmien kaltaiseksi tulemisen sijaan. Stirnerin (1844, 22–23) kritiikki kohdistui ideologioihin tai ylipäättänsä yksilön ulkopuolelta tuleviin ideoihin, jotka vainoavat ihmistä ja kieltävät tältä tämän ainutlaatuisuuden. Foucault esitti tästä dispositiivin muodossa jäsennellymmän kritiikin. Ollakseen ainutlaatuinen, ihmisen pitää määrittää itse itsensä tai muuten hän on vain jonkun ulkopuolisen kuvan kaltainen. Vallankäytön vastustamisen sijaan Stirner (1844, 75–80, 155) puhuu ulkopuolisten ideoiden jatkuvasta purkamisesta tai hajottamisesta (*aufflösen*). Jos siis ihminen vain passiivisesti omaksuu esimerkiksi kvalifikaatiodiskurssin kyllästämän ihmiskuvan ja pyrkii tulemaan entistä tehokkaammaksi osaksi koneistoa, ei Stirnerille ole kyse ainutlaatuisesta ollenkaan. Siinä missä Foucault puhuu subjektin jatkuvasta uudelleen luomisesta, puhuu Stirner ainutlaatuisen jatkuvasta itsensä uudelleen luomisesta. Molemmilla tarkoitus on sama: Vastustaa kaikkea muuta kuin omaehtoista itsensä määrittelyä.

Kasvatuksen mahdollisuus vahvistaa itsemääräytymistä

Koulun ja kasvatuksen merkitys aukeaa kriittisen etäisyyden, vastarinnan ja subjektin jatkuvan luomisen kautta. Kasvatusta ei tällöin mielletä asiaksi, joka puuttuu jokaisen yksilön itsemääräytymiseen tai ainutlaatuisuuteen, vaan asiaksi, joka mahdollistaa itsemääräytymisen. *Bildung*-perinteestä kumpuaa lähtökohtia, jotka ovat yhteensopivia tämän ajatuksen kanssa.

Ensinnäkin koulu kasvatuksen institutionaalisenä toimintakenttänä voi tarjota kriittisen etäisyyden kvalifikaatiopuheen kaltaiseen vaikuttamiseen. Jos koulu toteutuu koulu-sanana (*scholè*) alkuperäisessä merkityksessä, se on muusta yhteiskunnasta irrallinen ja siten valtaintressien ulkopuolella oleva paikka, jossa voi rauhassa ja kiireettä turvalliselta etäisyydeltä tutustua maailmaan ja itseensä samalla vapaana yhteiskunnan, työelämän, suvun tai perheen oletuksista (Biesta 2022, 98; Masschelein & Simons 2013). *Bildung*-perinnettä esittelevä Willbergh (2015, 11–24) kuvaa, kuinka kasvatuksen tulisi mahdollistaa ympäröivän yhteiskunnan läpivalaiseminen. Kasvatuksen ei tule tempautua mukaan kulloinkin yhteiskunnassa vallitseviin ideologioihin ilman kriittistä reflektiota (vt. Klafki 2000b, 97–98). Itsemääräytymisen mahdollistamisen näkökulmasta koulun tulisi olla myös irrallaan muusta yhteiskunnasta, jolloin myös opiskelija näkee maailman ulkopuolelta. Itse kasvatuksen sisältöjen ja tavoitteiden ja sen, mitä koulussa opetetaan, tulisi olla jatkuvan uudelleen arvioinnin ja määrittelyn kohteena.

Lisäksi *Bildung*-perinteeseen kuuluu, että kasvatuksen intentionaalisuus tuodaan selvästi esille, kuten myös se, että koulussa opetettavissa asioissa on aina kyse normatiivisesta valinnasta (Willbergh 2015, 11–24). Kyse ei siis ole ehdottomien totuuksien, dogmaattisuuden opettamisesta. Opetuksen sisältöjä ei oteta annettuina, vaan niiden yleistä merkitystä tulee reflektoida (Klafki 2000b, 96–98). Näin ollen koulu voi paljastaa, tehdä näkyväksi, kvalifikaatiopuheen ja osaajaksi määrittelyn kaltaiset uhat ihmisen itsemääräytymiselle. Kun koulussa tapahtuvan kasvatuksen sisältö elää koko ajan kriittisen tarkastelun alaisena (Willbergh 2015, 13), kyse on samanlaisesta prosessista kuin Stirnerin ainutlaatuisen itse itsensä jatkuvassa uudelleen luomisessa. Foucault'n ajatus vastarinnasta toteutuu myös hyvin, kun koulu ei ole valtaintressien piirissä vaan niiden ulkopuolella. Koulu ei jäädy osaksi jotakin valttadispositiota, vaan sen sijaan koulu toimii Foucault'n (1982, 194) kuvailemien vastakkaisten reaktioiden vapaan pelin kenttänä.

Klafkin (2000b, 88–101) mukaan *Bildung*-perinteen keskiössä ovat itsemääräytymisen kautta saavutettu emansipaatio ja kiinnittyminen maailmaan sekä yhteisöön. Itsemääräytyvä ihminen toimii tasapainossa

osana maailmaa ja ihmiskuntaa. Taustalla on ajatus järjen ohjaamasta ihmisestä ja sitä kautta järjen ohjaamasta ihmiskunnasta. Tässä voitaisiin nostaa esille aiemmin käsitelty kritiikki, jonka mukaan järjellisyys määrittelee subjektin ja siten emansipaatio, Biestan sanoin vapaa subjektifikaatio, estyy. *Bildungin* hengessä järki voidaan kuitenkin mieltää vain rauhaosan yhteiselon kautta (vt. Klafki 2000b, 94–95). Järki määrittää sen, että vapauteen kuuluu myös esimerkiksi muiden vapauden huomioon ottaminen. Emansipaatio on siis yhteensopivaa muiden emansipaation kanssa. Rauhaosa yhteiselo taas on implisiittisenä taustaoletuksena niin Siljanderilla, Biestalla, Foucaultilla kuin myös lyhyesti mainitulla Stirnerillä. Toinen näille ajattelijoille yhteinen asia on oletus kriittisyydestä. Järki on kriittistä reflektiota, jonka avulla tarkastellaan esimerkiksi kvalifikaatiopuheen merkitystä emansipaatiolle. Tätä myös *Bildung* edustaa. Lisäksi emansipaation vaikutus sekä yksilöön että sitä kautta yhteiskuntaan säilyy avoimena (vt. Humboldt 2019, 11–12. Ks. myös Lüth 2000, 77–80). Kyseessä on prosessi vailla päämäärää.

Emansipaation avoimuus, eli tämän työn kontekstissa se, kuinka subjektin luomista vastustetaan tuotamalla jatkuvasti uusia subjektuuden muotoja, mahdollistuu *Bildung*-perinteen kautta.

Ensinnäkin kiinnittymisessä maailmaan ja yhteisöön on kyse viime kädessä yksilöstä lähtevästä toiminnasta ja yksilöllisyyden ilmentämisestä. Itsemääräytyminen on autonomisen yksilön toimintaa maailmassa. (ks. Humboldt 2019; Klafki 2000b; Klafki 2000a, 146–147.) Kasvatus nähdään autonomisen opettajan, autonomisen opiskelijan ja sisällön kohtaamisena (Willbergh 2015, 11–16; Künzli 2000, 44–52). Opettajan rooli on keskeinen, koska opettajan tulee tuntee opiskelija ja hänen elämismaailmaansa, jotta hän voi tulla opetuksen sisältöä niin, että opiskelijat voivat kokea sen merkityksellisenä. (Willbergh 2015, 14–15; Künzli 2000, 44–46; Klafki 2000b, 145–146; Roth 2000, 131–132). Esimerkiksi osaamisajattelun näkökulmasta opetettavat osaamiset voivat olla kasvatettavan elämismaailman näkökulmasta merkityksellisiä (Willbergh 2015, 14–15). Viime kädessä opiskelijoiden itsensä vastuulla tai oikeutena on päättää se, minä he kokevat tarpeelliseksi, merkitykselliseksi ja eettiseksi. Näin varmistetaan autonomia, kun ei puututa siihen, mitä kasvatuksen kohteeseen ja hänen sisäiseen elämäänsä on kätkeyty. Samalla tuetaan kasvatettavien kehittymistä itsenäisiksi ja varmistetaan itsemääräytyminen.

Toinen oleellinen asia subjektin jatkuvan luomisen näkökulmasta on se, että maailmaa ja siihen liittyviä subjektiviteetteja ei opeteta valmiina. Tässä keskeisessä roolissa on länsimaiseen kulttuuriin perustavanlaatuisesti kuuluva käsite mimesis, jolla yksinkertaisimmillaan tarkoitetaan jäljittelyä (ks. Mikkonen & Salminen 2017). Platonilla tämä oli ihanneyhteiskunnan jäljittelyä, joka kuitenkin jää pelkästään heijastukseksi ideaalista (vt. Kuisma 2017, 15–16). *Bildung*-perinteen yhden kantaisän Wilhelm von Humboldtin ajattelussa tämä näkyy, kuten valistuksen ajattelussa yleensä, kultivoitumisen ja ihmiskunnan kehityksen suhteen pyrkimyksestä johonkin, täydellistymisenä (vt. Humboldt 2019). Humboldtilla yksilö kiinnittyy mimesiksen avulla maailmaan tulematta kuitenkaan pelkästään maailman kaltaiseksi. Sen sijaan yksilöllisyys laajenee mimesiksen avulla maailmaan. (Wulf 2003, 246–248.) Opettajan rooli mimesiksessä on keskeinen, koska hän voi tuoda esimerkiksi yhteiskuntaan liittyviä asioita opiskelijoiden tarkasteltavaksi. Yksilöllisyys näkyy siinä, että opiskelija on kuitenkin se, joka tulkitsee omista lähtökohdistaan opettajan esille nostamia asioita. (Willbergh 2015, 15–18.) Tämä johtaa siihen, että vallitsevaa dispositiivia ja siihen liittyviä valtaintressejä ei opeteta sellaisinaan, vaan opiskelijalla on mahdollisuus pohtia esimerkiksi niitä yhteiskuntaan liittyviä päämääriä, jotka vastaisivat hänen arvojaan. Yhteiskuntaan koneistona liittyy väistämättä valta-dispositiiveja, mutta mimesiksen avulla yksilö voi kuvitella omaa yksilöllisyyttään vastaavia dispositiiveja. Mimesis auttaa myös kyseenalaistamaan sen, mitä Klafki (2000b, 94–96) kutsuu kulloinkin vallitsevaksi tietoisuudeksi. Ajatuksena on, että itsemääräytyminen vaatii vallitsevan tietoisuuden kriittistä reflektointia, jolloin vallitsevaa tietoisuutta ei oteta annettuna. Tällä Klafki (2000b, 95–96) viittaa yhtäläillä 1900-luvun nationalismiin kuin myös luonnon hyväksikäyttöön. Opetuksessa voidaan nostaa ilmastokriisin kaltaisia jokaista koskettavia ongelmia käsiteltäviksi. Sen sijaan, että ongelmia yritettäisiin ratkaista ongelmat aiheuttaneen dispositiivin keinoin, voidaan mimesiksen avulla kuvitella se, mitä nykyisen dispositiivin tilalla tulisi olla.

Lopuksi

Mielestämme suomalaisen viranomaispuheen näkemys kasvatuksesta on kovin yksipuolinen kytkeytyessään varsin yksipuolisesti kasvatuksen kvalifikaatiotehtävään. On toki luonnollista ja suorastaan välttämätöntä, että yhteiskunnassa ja ajassa liikkuu erilaisia näkemyksiä kasvatuksen luonteesta ja tehtävästä. Ja juuri siksi meidän tulee pohtia kriittisesti kasvatuksen perusteita ja sitä, mitä me oikeasti odotamme kasvatukselta ja siihen kytkeytyviltä instituutioilta.

Olemme edellä avanneet kvalifikaatiodiskurssin taustaa, mutta myös sen seurauksia erityisesti itsemääräytymisen näkökulmasta, jonka vahvistamisen katsomme yhdeksi kasvatuksen perinteiseksi tehtäväksi. Se näyttää kuitenkin peittyvän muun puheen alle. Analyysimme mukaan kysymys itsemääräytymisestä on ajatuksena haastava ja kompleksinen, itse asiassa niin haastava että esittelemämme teoreetikotkin päätyvät esittämään mielestämme ristiriitaisia näkemyksiä. Itsemääräytymisen tarkastelussa institutionaalisen kasvatuksen kontekstissa näkyy niin yksilön ja yhteisön dynamiikka kuin perinteinen kysymys koulun mahdollisuudesta tuottaa ilmeisen sosialisatiotehtävänsä lisäksi itsenäisesti ajattelevia ja toimivia yksilöitä. Huomion siirtäminen puhtaaseen kvalifikaatiopuheeseen on kuitenkin omiaan piilottamaan taustalla vääjäämättä vaikuttavia ideologioita kytköksiä.

Olemme edellä kuvanneet kasvatusta kovin yleisellä tasolla kytkemättä sitä mihinkään erityiseen kasvatustutkimukseen. Toisaalta puhuttaessa itsemääräytymisestä on suuri merkitys sillä, ainakin käytännön kasvatustyön näkökulmasta, puhummeko peruskoulun, ammatillisen koulun oppilaasta vai korkeakouluopiskelijasta. Se mikä heitä, ja itse asiassa kaikkia kasvatettavia, yhdistää oman näkemyksemme mukaan on se, että tasokkaiden kvalifikaatioiden ja onnistuneen sosialisatiion lisäksi kaikilla kasvatettavilla on oikeus itsemääräytymiseen. Kuten olemme edellä pyrkineet osoittamaan, kyse on jatkuvasta sivistymisprosessista, jossa olennaista on jatkuva liikehdintä, jota voidaan kuvata osaltaan myös oppimisena. Jatkuvalla liikkeellä emme kuitenkaan tavoittele elinikäisen oppimisen retoriikan mukaista ajattelutapaa elinkautisesta oppimisesta, jossa ihminen on tuomittu pakkotahtiseen itsensä kehittämiseen viimeiseen hengenvetoonsa asti (Siltala 2007). Tämä ei ole myöskään itsemääräytymisen näkökulmasta toivottavaa.

Kasvatuksen tehtävän pohdinta kuuluu mielestämme kaikille kasvatukseen ja koulutukseen osallistuville. Käytännössä siis meille jokaiselle. Suomalaista koulukeskustelua on viime vuosiin asti kuvannut eräänlainen ongelmattomuus ja itsetyytyväisyys, johon on toki ollut myös ilmeisiä perusteita. Kenties tilanne on kuitenkin ollut omiaan samalla vähentämään kasvatustutkimuksen pohdintaa kasvatuksen merkityksestä. Suomalaisen koulutuksen voittokulku näyttäisi kuitenkin kyseenalaistuneen. Voimme myös ajautua suoranaiseen koulutuskriisiin, jolloin meillä täytyy olla selkeä näkemys siitä, mikä on kasvatuksen tehtävä ja mitä me siltä odotamme. Kuten olemme havainneet, vastauksia voi olla monia ja ne voivat olla voimassa samanaikaisesti, mutta jännitteitä ne tulevat aina sisältämään.