

Tyttöjen ja poikien tietotekniikan omaksumisväylät jälkimodernissa yhteiskunnassa

Klami Päivi
Patama Pekka

Yhteiskuntapolitiikan Pro-gradu -tutkielma
Tammikuu 1997
Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos
Yhteiskuntapolitiikan yksikkö
Jyväskylän Yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tyttöjen ja poikien tietotekniikan omaksumisväylät jälkimodernissa yhteiskunnassa.

Klami Päivi ja Patama Pekka (Järvelä Marja)

Yhteiskuntapolitiikka

Joulukuu 1996

Jyväskylän yliopisto

94 sivua, 2 liitettä

Tutkielmamme kohteena olivat 15-vuotiaat nuoret. Suoritimme tutkimuksen kolmella paikkakunnalla: Jyväskylässä, Helsingissä ja Saarijärvellä. Metodeina käytimme kyselylomaketutkimusta ja teemahaastattelua. Kohdistimme kyselylomaketutkimuksen 160:lle nuorelle ja vastausprosentti oli sata. Lomakkeista hylkäsimme kolme, eli noin kaksi prosenttia. Otoksesta poikia oli 83 ja tyttöjä 77. Teemahaastatteluun valitsimme yhdeksän nuorta, joista neljä oli tyttöjä. Aloitimme tutkimuksen keväällä 1994. Suoritimme kyselyt ja haastattelut kevään 1995 aikana.

Tutkielmamme on yhteiskuntatieteellinen, mutta joiltakin osin se on myös kasvatussociologinen. Tarkoituksenamme oli selvittää mitkä ovat nuorten tietotekniikan omaksumisväylät. Jaottelimme omaksumisväylät Fornäsin sfääriajatteluun perustuen kuuteen osa-alueeseen, jotka olivat: perhe, koulu työ, vertaisryhmät, harrastaminen ja mediat. Nämä olivat myös tutkimuksemme teemat. Aliongelmina olivat sukupuolen ja asuinympäristön vaikutus omaksumisprosessiin.

Tilastollisen analyysin tekemiseen käytimme suomalaista PATO -tilasto-ohjelmaa. Tilastollisessa analyysissä keskityimme suoriin jakaumiin ja ristiintaulukointeihin. Teemahaastattelut analysoimme tekstianalyysinä siten, että pyrimme löytämään niistä selittäviä tekijöitä kyselylomaketutkimuksesta esiin tulleisiin kysymyksiin.

Teoriataustamme on kaksiosainen siten, että ensimmäinen osa (luku 2) käsittelee modernisaatioprosessia ja sen vaikutuksia yhteiskunnallisten ehtojen muotoutumiseen. Tarkastelemme modernisaatioprosessia yhteiskunnallisen murroksen kautta; traditionaalisesta-teolliseen- ja edelleen jälkimoderniin yhteiskuntaan. Tässä luvussa otamme kantaa myös siihen, mikä on ollut modernisaation vaikutus traditioiden murtumiseen ja työnjakoon. Toisessa osassa (luku 3) käsittelemme nuorten elinympäristöä Fornäsin sfääriajattelun pohjalta. Olemme tarkastelleet nuorten elinympäristöjä niin, että jaottelimme nuorten elämänsfäärit vanhoihin ja uusiin sosiaalistajiin. Esittelemme myös keskustelua nuorten asemasta jälkimodernissa yhteiskunnassa.

Keskeisin tutkimustulos oli se, että sfäärit toimivat oppimisympäristöinä tyttöjen ja poikien kohdalla eri tavalla. Tyttöillä merkittävimpänä oppimisympäristönä voidaan pitää koulua. Tytöt kokevat myös oppivansa tietotekniikkaa perheen piirissä, mutta toisaalta perhe ylläpitää ja uusintaa perinteisiä sukupuolirooli käytäntöjä. Poikien kohdalla sfäärit toimivat lähes päinvastoin. Pojat kokevat oppivansa jokaisesta sfääristä, erityisesti kaverisfääristä. Pojat kykenevät tyttöjä paremmin käyttämään eri oppimisympäristöjä hyväksi, jolloin myös tietotekniikan omaksuminen on voimakkaampaa. Poikien oppiminen perustuu omaehtoiseen kiinnostukseen, kun taas tyttöjen kohdalla oppiminen pohjaa hyötyajatteluun. Nuorten elinympäristön urbaanisudella ei ollut vaikutusta tietotekniikan omaksumiseen. Asian muuttaminen vaatii ongelman tiedostamista, eli tietotekniikan tarjoamista tytöille heitä kiinnostavassa muodossa.

Avainsanat: modernisaatio, nuoret, oppimisympäristöt, sukupuoli, tietotekniikka.

SISÄLLYSLUETTELO

TIIVISTELMÄ

1.	JOHDANTO	1
2.	MODERNISAATIO YKSILÖN TOIMINTAMAHDOLLISUUKSIEN JA -VAATIMUSTEN LAAJENTAJANA	4
2.1.	Murtautuminen traditionaalisesta moderniin teollisuusyhteiskuntaan – irti ajasta ja paikasta	4
2.2.	Modernin teollisuusyhteiskunnan murtuminen - postmodernista refleksiivisyyden vaatimukseen	7
2.3.	Työnjako sukupuolten asemaa määrittelemässä	13
3.	SFÄÄRIT NUORTEN ELÄMÄN KUVAAJINA	20
3.1.	Nuoruuden vaihteellisuus ja identiteetin muodostuminen	20
3.2.	Nuorten elämänsfäärit sosiaalistajina ja sukupuoliroolien ylläpitäjinä	25
3.2.1.	Vanhat sosiaalistajat – perhe, koulu ja työ	31
3.2.2.	Uudet sosiaalistajat – vertaisryhmät, vapaa-aika ja media	35
4.	AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT	39
4.1.	Metodien valitseminen	39
4.2.	Tutkimuskohteiden valinta	40
4.3.	Kyselyyn ja haastatteluun osallistuneet	41
4.4.	Tutkimuksen suorittaminen	42
5.	TIETOTEKNIIKAN OMAKSUMISVÄYLÄT 15-VUOTIAILLA	47
5.1.	PERINTEISET OPPIMISYMPÄRISTÖT - Perhe, koulu ja työ	47
5.1.1.	Perhe	47
5.1.2.	Koulu	51
5.1.3.	Työ	60
5.2.	Uudet oppimisympäristöt - Vertaisryhmät, vapaa-aika ja media	65
5.2.1.	Vertaisryhmät	65
5.2.2.	Harrastaminen	70
5.2.3.	Mediat	77

6. JOHTOPÄÄTÖKSET	82
LÄHTEET	88
LIITTEET	

1. JOHDANTO

Tietoteknologian yleistymisen arkisissa käytännöissä on kiihdyttänyt keskustelua tieto- tai informaatioyhteiskunnasta. Teollisuusyhteiskunnan murrosta on nimitetty “kolmanneksi aalloksi” ja kieltämättä tämä aalto on ollut vähintäänkin yhtä tehokas kuin “toinen aalto” viime vuosisadan lopulla. Keskustelu informaatioyhteiskunnasta on ollut rinnakkaista ja osittain yhtenevää post- ja jälkimoderni -keskustelun kanssa. Esimerkiksi kommunikointi globaaleissa tietoverkoissa kuvaa samanaikaisesti uutta jälkimodernia yhteisöllisyyttä, mutta on myös eräs informaatioyhteiskunnan perustuksista.

Yhteiskunnan murroksessa teknologisen osaamisen osuus on siis kasvanut ja tulee yhä kasvamaan. Tästä kehityksestä ovat maininneet useat eri tutkijat, kuten esimerkiksi Ziehe, joka puhuu teknokratisoitumiskehityksestä tarkoittaen juuri sitä, että tietoteknologia vaikuttaa yhä enemmän mm. ihmisten työskentelytapoihin. “Teknologiavallankumous” on työn lisäksi asettanut ihmisille uusia vaatimuksia myös vapaa-aikaan. Tietokoneet ovat vallanneet kodin piirin, niin että siitä on tullut monille keskeinen tekijä myös vapaa-ajan vietossa. Suomen Gallupin ja Taloudellisen tiedotustoimiston tekemän kyselyn mukaan kotitietokoneita on Suomessa reilusti yli puoli miljoonaa. Tietokoneella on siis yhtä keskeinen asema suomalaisessa kodissa kuin esimerkiksi televisiolla 70-luvulla tai videolla 80-luvulla.

Informaatioyhteiskunnan tuleminen sopii hyvin keskusteluun post- tai jälkimodernista yhteiskunnasta. Edesmennyt moderni teollisuusyhteiskunta kuopattiin jo 1980-luvulla “hallitun rakennemuutoksen” myötä. Kehityksen kulkua ei tarvitse pitää edes huonona. Yksilöllistyminen, vapauden kasvu, ekologinen ajattelu, verkostot jne. tuntuvat käsitteinä lähinnä positiivisilta. Tieto syrjäyttää materian tuotannossa ja kulutuksessa, jolloin looginen kehityskulku kohti itsereflektoivaa yhteiskuntamallia näyttäisi toteutuvan.

Aloitimme tutkimusongelmamme analysoinnin pohtimalla informaation ja tiedon asemaa yhteiskunnan murroksessa. Informaatioyhteiskuntakeskustelussa meitä häiritsi kuitenkin se, millä argumenteilla siihen otettiin kantaa. Osa visioista oli hyvin pessimistisiä ja ne olivatkin verrattavissa niihin kannanottoihin, joilla on aina vastustettu kehitystä. Toisena ääripäänä olivat vaaleanpunaiset unelmat uudesta yhteiskuntamallista, jossa tietoteknologia ratkaisee kaikki ongelmat. Vaikka näiden välistä oli löydettävissä kriittisiäkin arvioita informaatioyhteiskunnasta, niin niissä ei silti otettu kantaa siihen kysymykseen, mikä meitä ihmetytti alusta pitäen. Tyttöjen asema tässä prosessissa. Huomasimmekin, että tutkimusongelmamme kannalta

informaatioyhteiskunnan pohtiminen ei ole hedelmällistä, vaan oleellisempaa on miettiä eri sukupuolten asemaa tietotekniikan omaksumisprosessissa. Tutkimuksemme yhdeksi olennaiseksi elementiksi nousi siis sukupuoli.

Sytä, miksi naisia ei kiinnosta tekniikka, ja eritoten tietotekniikka, on pohdittu usein. Johanna Korhonen ja Minna Lammi (HS 8.3.1996 D1) ovat koonneet yleisimmät selitykset, miksi naiset ovat syrjässä tietotekniikan maailmasta. Ensinnäkin tyttöjen mahdollista kiinnostusta tietotekniikkaan ei vahvisteta, joten he jäävät ulkopuoliseksi jo alkuvaiheessa. Naisten myös sanotaan olevan kiinnostuneita eri asioista kuin miehet, ja tietotekniikassa ei naisia tällä hetkellä kiinnosta muu kuin viestintämahdollisuudet. Toisaalta tietoverkoissa kehittynyt viestintäkulttuuri ei vastaa naisten tapaa viestiä, koska se on turhan tarkka ja anteeksiantamaton. Nuoret naiset eivät myöskään opiskele tietotekniikkaa, jolloin he jäävät alan työmarkkinoiden ulkopuolelle. Lisäksi tietotekniikan kehitystä on sanottu hallitsevan ”hyvä veli”-verkosto, josta puuttuu ”naisen kädenjälki”. Työmarkkinoilla, myös tietotekniikan osalta, naiset ovat suorittavissa ja miehet suunnittelevissa töissä. Kaikki nämä tekijät johtavat siihen, että naisten tietämys ja tätä kautta itsetunto tietotekniikan parissa jää puutteelliseksi. Seurauksena on että naiset haluavat karttaa tilanteita, jossa heidän vähäisempi osaamisensa ehkä tulisi julki.

Varsinainen tutkimusongelmamme on 15-vuotiaiden nuorten tietotekniikan omaksumisväylät. Halusimme selvittää, mitkä ovat ne väylät, joiden kautta nuoret omaksuvat yhteiskunnassa lisääntyvässä määrin tarvittavia tietoteknisiä valmiuksia. Muina tutkimusongelmina voisi pitää sitä, miten sukupuoli ja asuinympäristö vaikuttavat omaksumisprosessiin. Yleinen käsityshän on, että tietotekniikka on ala, joka ei kiinnosta tyttöjä, vaan on ainoastaan poikien kiinnostuksen kohteena. Jos tämä väite pitää paikkaansa, olisi mielenkiintoista tietää, mikä tähän on syynä, ja onko olemassa keinoja muuttaa tätä tilannetta.

Sidomme 15-vuotiaiden tietotekniikan omaksumisen laajempaan yhteiskunnalliseen muutokseen ja murrokseen. Tutkimuksen pohjana pidämme Fornäsin sfäärijaottelua, jonka perusteella olemme jakaneet nuorten elämään vaikuttavat yksiköt perheeseen, kouluun, työhön, vertaisryhmiin, vapaa-aikaan ja medioihin. Taustalla on siis oletus, että jokainen näistä sfäreistä vaikuttaa osaltaan nuoren tietotekniikan omaksumiseen. Puhumme myös sosiaalistumisesta, jolla tässä yhteydessä käsitämme lähinnä nuorten sosiaalistumista tieto- tai ehkä paremmin sanottuna, sellaiseen jälkimoderniin yhteiskuntaan, jossa tietotekniset valmiudet ovat lähes välttämättömiä ja jokapäiväisessä elämässä tarvittavia ominaisuuksia. Pidämme siis itsestään selvyytenä että

tietotekniikan asema tulee vielä entisestäänkin vahvistumaan, ja että elämässä “ pärjääminen ” edellyttää tiettyjen kompetenssien hallintaa. Tutkimuksemme pyrimme löytämään ne sfäärit, jotka ovat keskeisiä nuorten tietoteknisten taitojen omaksumisessa.

Tutkimuksemme keskittyy nuoriin, jotka elävät maailmassa joka on jatkuvassa muutoksen tilassa. Tämän päivän nuoria ympäröi yhteiskunta, jossa keskeisiksi teemoiksi ovat nousseet yksilö ja yksilöllistymisen tarve. Lisäksi nuorilla on tarjolla useita vaihtoehtoisia toiminta- ja elämismalleja, jotka kilpailevat keskenään. Aikaisemmillä sukupolvilla perinne ohjasi pitkälti nuorten elämää. Nyt nuorilta puuttuvat vastaavat perinteet tai niillä on ainakin vähemmän vaikutusta nuoreen ja nuoren elämään kuin aikaisemmin. Puhummekin yhteiskunnallisesta murroksesta ja pohdimme miten se on tapahtunut ja mikä vaikutus sillä on ollut nuoruuteen. Selitämme siis nuoriin kohdistuneita muuttuneita vaatimuksia modernisaatio käsitteen kautta.

Tutkimuksemme aiheen valitsimme puhtaasti henkilökohtaista uteliaisuuttamme tyydyttääksemme. Tyttöjen ja poikien erilaisen suhtautumisen lisäksi meitä ihmetytti omat kokemuksemme siitä, miten itse olimme oppineet tietotekniikkaa kaikkialla muualla paitsi koulussa. Alan nopea kehitys näytti asettavan koululaitoksen haasteen eteen, josta se ei voi selviytyä. Tähän samaan problematiikkaan viittaa tutkimus uusista oppimisympäristöistä, jota on tehty mm. Jyväskylän Yliopiston Kasvatustieteiden laitoksella Tapio Aittolan johdolla.

Tutkimuksella näemme olevan arvoa siinä mielessä, että se kertoo osaltaan sosialisointivaatimuksista tänä päivänä. Pyrimme tuomaan esiin myös niitä piilotettuja mekanismeja, jotka osaltaan aiheuttavat “ eriarvoisuutta ” yhteiskunnassamme. Tietokoneiden maailman muotoutuminen ainoastaan miehisen sukupuolen maailmaksi voi lisätä eriarvoisuutta työ- ja yleensä julkisessa elämässä. Painotamme kuitenkin, että tämäkin tutkimus on vahvasti aikaansa sidottu. Jo tutkimuksen tekemisen aikana tietotekniikan ala on muuttunut paljon käyttäjäystävällisempään suuntaan.

Tutkimuksen rakenne on kaksiosainen, niin että ensimmäinen osa (kappaleet 2, 3) on viittekehystä. Siinä pohdimme yhteiskunnan murtumista traditionaalisesta moderniin ja postmoderniin tai refleksiiviseen yhteiskuntaan. Selvitämme kuinka tämä muutos on vaikuttanut erityisesti nuoruuteen ja nuorten sosialisointiprosessiin. Toisessa osassa (kappaleet 4, 5) kuvailemme tutkimusaineistoa ja kerromme mitä tutkimusmetodeja olemme käyttäneet. Loppuosassa on analyysiosio, jossa kerromme tutkimuksemme tulokset.

2. MODERNISAATIO YKSILÖN TOIMINTAMAHDOLLISUUKSIEN JA -VAATIMUSTEN LAAJENTAJANA

2.1. Murtautuminen traditionaalisesta moderniin teollisuusyhteiskuntaan – irti ajasta ja paikasta

Ihmisen arkea koskeva tutkimus tuo monella eri tapaa ilmi sen, miten modernisaatio on vaikuttanut ihmisten elämään. Tavallisen kansalaisen on kuitenkin vaikeata erottaa mikä muuttuneessa elämänmenossa johtuu massatyöttömyydestä, mikä itänaapurin romahduksesta, mikä lisääntyneestä automaatiosta vai onko kaikki lopultakin vain vanhojen arvojen hylkäämisestä johtuvaa kurjistumista.

Tutkimusongelmamme ollessa nuorten tietotekniikan omaksumisväylät, haluamme ensin esitellä sitä problematiikkaa, joka modernisaatioon liittyy ja sitä, miten se vaikuttaa nuorten elämään. Tämä on siltäkin osin tärkeää, että nykyiset sosialisointiinstitutiot ovat osin syntyneet modernisaatioprosessin aikana ja siitä johtuen.

Traditionaalisessa yhteiskunnassa nuorten sosiaalistuminen oli mutkatonta, siinä mielessä, että yhteisön toiminta oli täysin traditioon sidottua. Samanlaista turvallisuutta tämän päivän nuori kokee ehkä vain armeijassa, jolloin päätökset ja ajatustyö tehdään yksilön puolesta. Eisenstadt (1973, 151-152) esittää, kuinka traditionaalisessa yhteiskunnassa kaikki toiminta perustui yhteisöllisyyteen ja koossa pitävänä voimana esiintyi traditio, joka muodostui yhteisestä kokemuksesta ja kollektiivisesta muistista. Tradition kannalta tärkeä tekijä oli tradition vartijat, jotka määrittivät rajat tradition muutospainanteille ja samalla innovaatioille. Giddens käsittää traditionaalisesta yhteiskunnasta perusmekanismit pitkälti samalla tavalla kuin Eisenstadt. Hänen mukaansa tradition vartijat olivat yleensä heimon vanhimpia, koska näin he asemansa perusteella pystyivät käsittelemään traditiota sekä ikäistensä kanssa että opettamaan sitä myös nuoremmille (Giddens 1995, 93-95).

Habermasin mukaan traditionaalisessa heimoyhteiskunnassa todellisuuden eri osa-alueiden välillä ei tehdä eroa, eikä sen kulttuurin antamaa todellisuuskuvaa käsitellä tulkintana, vaan se samaistetaan suoraan todellisuuteen. Moraali- ja oikeuskäsitykset johdetaan suoraan tekojen objektiivisista seurauksista. Työnjako on eriytymätöntä ja perustuu sukupuolten välisiin

eroavaisuuksiin, sukupolvien erilaisiin rooleihin ja yksilöiden erilaiseen asemaan hierarkkisesti kerrostuneissa heimoyhteiskunnissa. (Habermas 1981, 237-242; sit. Kangas 1989, 72-73.)

Traditionaalisessa yhteiskunnassa asema yhteisössä oli siis tärkeämpi kuin joku ominaisuus, esimerkiksi pätevyys. Näin on loogista, että traditioon sitouduttiin affektiivisesti, eli se oli yhtä aikaa moraalista ja emotionaalisesti sitovaa. Yhteisön normeja ei kuitenkaan korostettu näkyvästi, vaan se tulkittiin osana vartijoiden toimintaa ja käskyjä. Rituaaleilla ja rituaalisella puheella oli merkittävä osa, koska ne pitivät osan traditiosta pelkästään vartijoiden hallinnassa. Giddens tähdentää kuitenkin, että rituaaleihin liittyvä funktionaalinen solidaarisuuskäsite ei tarkoita yhteisön jäsenten mekaanista, tahdosta riippumatonta rituaalin toistamista, vaan jäsenet tiesivät mikä rituaalin perimmäinen tarkoitus on ja miksi he sitä toistivat. Toiston kautta oli mahdollista kontrolloida aikaa, eli tradition kautta pakotettiin nykyisyys menneisyyden vaikutuspiirin alle ja toisaalta vakiintuneiden käytäntöjen kautta organisoitiin myös tulevaisuutta. (Giddens 1995, 90-91).

Aikaisempi viittauksemme armeijaan on siinä mielessä osuva, että varusmiespalveluksen käytännöistä löytyy paljon piirteitä, jotka ovat verrattavissa traditionaalisen heimoyhteiskunnan käytäntöihin. Nykyisestä "siviilielämästä" ei kuitenkaan juuri löydy muita esimerkkejä, joita voisi verrata traditionaalisiin käytäntöihin. Toisaalta tuntuisi hölmöltä väittää, että nykyään kaikki tapahtuisi valistuksen periaatteiden mukaan rationaalisesti ja että perinteet sekä rituaalit olisi täydellisesti hyljätty päätöksenteossa. Tämän vuoksi on hyvä tarkastella modernisaatioprosessia, ja miettiä mitkä asiat ovat muuttuneet/muuttuvat ja mitkä ovat jääneet ennalleen ennen kaikkea juuri sosialisaatioprosessissa.

Modernisaation lähtökohtia ja tradition murtumista on selitetty hieman eri tavoin. Esimerkiksi Marx perusteli muutosvoimaksi kapitalismin, joka syrjäytti feodaalisen tuotantotavan ja joka erotti työntekijän tuotantovälineistä ja tehden työvoimasta hyödykkeen. Sosiaalinen järjestys jäsenyi kapitalismin puitteissa. Ei pelkästään taloudessa, vaan kaikissa instituutioissa. Kapitalismin luontainen halu kerätä voittoa takasi modernin tuotantotavan jatkuvan laajenemisen ja kehittymisen. Durkheim taas selitti modernin instituutioiden syntymisen teollistumisella. Teollisuus mursi vanhan luokkarakenteen ja järjести sosiaalisen tilan uudelleen, ei kapitalismi ja voitontavoittelu. Weber käytti Marxin tavoin kapitalismi käsitettä, mutta hieman eri merkityksessä. Hän korosti kapitalismin rationaalista luonnetta teknologiassa, ihmisen toiminnassa ja

byrokratian syntymisessä. (Giddens 1991, 11-12.) Heikkoutena näissä teorioissa on se, että kapitalismi, teollisuus ja byrokratia ovat ikään kuin valmiita tiloja, jotka syrjäyttävät vanhat käytännöt.

Jallinojan mukaan traditionaalisen elämän muuttuminen moderniksi on selitetty kahdella tavalla. Ensimmäinen selittää sen ”ulkopuolisilla voimilla”, jotka säätelevät ihmisten elämää. Tällaisia voimia on ollut esimerkiksi jumalalliset auktoriteetit ja myöhemmin teknologia. Toisen tulkinnan mukaan siirtyminen moderniin on luonnollisen ihmisen vapautumiseen pyrkimisen tulos. (Jallinoja 1991, 36.) Hautamäki puolestaan tarkoittaa modernisaatiolla yleensä yhteiskunnallisen järjestelmän differentioitumista lakijärjestelmiksi, joissa lait toimivat toistensa ympäristöinä ja ehtoina. Modernisaatio voidaan ajoittaa 1700-1800 luvulle, jolloin tapahtui tavaravaihdon laajeneminen ja taloudellisten suhteiden monimutkaistuminen ja näiden tunkeutuminen perinteisten kanssakäymisten muotojen sijaan ja rinnalle. Kehityksen vaikutukset tulivat selvästi esiin kuitenkin vasta 1900-luvulla, jolloin yhteiskunnan yhtenäisyys ja perinteinen yhteisöllisyys murtui. (Hautamäki 1996, 34.)

Habermas selittää tradition murtumista yhteiskunnan segmentaarisella differentiaatiolla ja stratifikaatiolla. Segmentaarinen differentiaatio tarkoittaa sitä kompleksiteetin kasvua, mikä tapahtuu kun heimo alkaa ottaa kontakteja toisiin heimoihin. Stratifikaatio taas johtaa tietynasteisiin valtaeroihin yhteisössä. (Habermas 1981, 237-242; sit. Kangas 1989, 72-73.) Toisin sanoen heimon sisäiset ja ulkoiset muutospaineet käyvät niin suuriksi, etteivät tradition vartijat pysty niitä enää hallitsemaan.

Giddens kiteyttää epäjatkuvuuden tradition ja modernin välillä kolmeen tekijään, eli muutosnopeuteen, muutoksen alueelliseen laajuuteen ja modernien instituutioiden sisäiseen luonteeseen. Lisääntyvän teknologian tunkeutuminen jokaiselle elämänalueelle teki modernin sosiaalisen järjestyksen muutosnopeudesta sellaisen, joka ei olisi ollut mahdollista perinteisissä yhteiskunnissa. Muutoksen globaalisuus oli seurausta välimatkojen lyhenemisestä ja maantieteellisten etäisyyksien merkityksen vähenemisestä. Modernit instituutiot olivat omassa merkityksessään ainoastaan modernilla aikakaudella, perinteisissä yhteiskunnissa niitä ei ollut. Esimerkkinä Giddens mainitsee kansallisvaltion, poliittisen puolueet, palkkatyön, tuotannon uudet muodot ja uudenlaisen tavaravaihdannan. (Giddens 1991.)

Modernisaatioprosessin syntyä ei pidä nähdä kuitenkaan automaattisena tai vääjäämättömänä yhteiskunnan kehitykseen kuuluvana ominaisuutena. Giddens pelkistää modernisaation edellytykset kolmeen seikkaan: 1) ajan ja paikan erottamiseen toisistaan, 2) sosiaalisten suhteiden yleistämiseen ajassa ja paikassa sekä 3) refleksiiviseen tiedonhankintaan. Teollisuuden tai kapitalismin olisi ollut mahdotonta kehittyä jos aika olisi pysynyt paikkasidonnaisena. Lineaarisesti mitattavissa oleva aika mahdollisti työajat ja ihmisten liikuttelemisen yhtenäisesti. Sosiaaliset suhteet yhdistyivät sovittujen symbolisten merkkien (kuten rahan) ja asiantuntijajärjestelmien avulla. Näitä kumpaakin yhdistää edellytys rajattomasta luottamuksesta. Tiedon refleksiivisellä omaksumisella Giddens tarkoittaa systemaattisen tiedon tuotannon muodostumista olennaiseksi osaksi systeemin uusintamista ja sitä kautta tradition jatkuvaa supistumista. (mts.)

Durkheimin ajattelun mukaan modernisoituminen tarkoittaa siirtymistä yhteisöllisesti organisoituneesta maailmasta yhteiskunnallisesti organisoituun maailmaan. Tällöin yksilölliset toimijat korvaavat yhteisölliset toimijat ja samoin yhteisölliset oikeudet korvautuvat yksilöllisillä oikeuksilla. Traditionaalisen yhteisön normijärjestelmien tilalle tulee valtiollisesti organisoidut sosialisatio- ja oikeusjärjestelmät. Seurauksena tästä on siirtyminen mekaanisesta solidaarisuudesta orgaaniseen solidaarisuuteen ja samalla paine käyttäytyä yhteisten normien mukaan vähenee. Ihmisten vapaus, mutta myös epä tietoisuus, kasvaa. (Durkheim 1964, 5,28; sit. Lehtonen 1990, 165.)

2.2. Modernin teollisuusyhteiskunnan murtuminen - postmodernista refleksiivisyyden vaatimukseen

Habermasin mukaan traditionaalisen heimoyhteiskunnan kehittyminen moderniksi tapahtui traditionaalisen valtiollisesti organisoituneen yhteiskunnan kautta. Tässä välivaiheessa maailmankuvan ytimen muodostaa koskematon sakraalin tiedon piiri, jonka tehtävänä on institutionaalisen järjestelmän legitimisointi. Yhteiskunnan kulttuuriperinteen refleksiivisyys ei siis voi tässä kehitysvaiheessa vielä toteutua. Legitimisointi tapahtuu paljolti traditioon perustuvan lakijärjestelmän kautta. Modernissa yhteiskunnassa maailmanymmärrys tapahtuu desentralisoidusti, jolloin yksilö on kykenevä erottamaan todellisuuden eri osa-alueet. Traditioon perustuvat auktoriteetit menettävät merkityksensä ja moraalit irtoaa institutionaalisista yhteyksistään ja siitä tulee persoonallisuusjärjestelmän sisäinen käyttäytymiskontrolli. Modernissa yhteiskunnassa maailmankuva rakentuu kommunikatiivisen rationaalisuuden kautta ja konfliktit

ratkaistaan piirien sisällä, keskustellen ja yhteisymmärrykseen pyrkien. (Habermas 1981, 237-245; sit. Kangas 1989, 72-73.)

Lash (1995, 158-159) esittää, että vaikka yksinkertainen modernius osaltaan mursi yhteiskunnan vanhat traditionaaliset rakenteet, ei yksilö kuitenkaan vapautunut modernin yhteiskuntarakenteen uusista rajoitteista (ammattiliitot, hyvinvointivaltio, valtion byrokraatia, taylorilainen tehdaskuri ja luokka). Modernin varhaisvaihe kuitenkin siirsi yksilöt yhteisön piiristä yhteiskunnan piiriin ja teki heistä joukon abstrakteja, atomisoituneita yksilöitä. Kollektiivi ei perustunut enää yhteisön, vaan yhteisen intressin varaan. Modernille aikakaudelle ominainen luottamus asiantuntijajärjestelmiin on muuttanut ihmisten jokapäiväistä elämää. Traditionaalisessa yhteisössä ihminen oli riippuvainen luottamuksesta, jonka kohde oli toinen ihminen. (Giddens 1991, 112-118.)

Modernissa yhteiskunta ei tietenkään hyljännyt traditiota kokonaan, mutta se toi sen rinnalle uusia suhtautumistapoja ja ongelman ratkaisukeinoja. Modernin kehitys loi siis uusia yhteiskuntamuotoja, tiede kehittyi ja rationaalisuuden asema korostui. Ylipäätään modernia leimasi sekularisaatio, maallistuminen (Eisenstadt 1973, 203-204). Traditio joutui yleisen keskustelun kohteeksi, perustelemaan itsensä diskursiivisesti (Giddens 1995, 147). Valistus, asiantuntemus ja usko ihmisen älyyn ja kykyyn ratkaista ongelmat olivat ja ovat modernille ominaisia (Sulkuinen 1994, 199). Modernin aikana pyrittiin luomaan objektiivista tiedettä, kaiken kattavaa moraliteettia ja lakia ja autonomista taidetta. Modernin uudistukset tapahtuivat siis pitkälti valistuksen ja kulttuurin edustajien toimesta, mutta he eivät halunneet jättää sitä pelkäksi kulttuurin osaksi, vaan siirtää sen myös organisoimaan jokapäiväistä elämää. (Rose 1992, 85.)

Jokapäiväisessä elämässä modernisaatio näkyi elämän sosiaalisella, kulttuurisella ja henkisellä tasolla. Sosiaalisella tasolla tapahtuneet muutokset ovat olleet nähtävissä ihmisryhmien (nuorten, naisten, työläisten) liikehdintänä ja reaktiivisuutena. Kulttuurisella tasolla muutokset ovat olleet esteettisyydessä tai kokemusten symbolisessa ymmärtämisessä. Populäärikulttuuri, medioiden leviäminen ja nuorten oma kulttuuri ovat esimerkkejä tästä. Henkisellä tai psyykkisellä tasolla modernismi ilmenee uusina subjektiivisuuden muotoina ja toimintamalleina. Ziehe puhuu persoonallisuuden narsistisista muutoksista. (Fornäs 1992, 21-23; Ziehe 1987; Ziehe 1991.)

Mäki-Kulmalan (1993, 25) mukaan individualisaatio onkin yksi modernisaatioon yhteydessä oleva ilmiö ja nykyihmisen sanotaan olevan yksilö ja vasta toissijaisesti jonkin viiteryhmän (perheen, sosiaaliryhmän, alakulttuurin) jäsen. Individualisaatio ei viittaa juurikaan siihen, että nykyihmisestä olisi tulossa itsekäs egoisti, vaan yksinkertaisesti siihen, että erilaisten viiteryhmi- en merkitys näyttää olevan vähenemässä. Teollisen yhteiskunnan aikana yksilöiden identiteetti muotoutui pysyvien mallien mukaan, sillä eri yhteiskuntaluokkiin syntyneet kansalaiset perivät “automaattisesti” oman luokkansa identiteettimallin. Ziehen mukaan ei tällaisia valmiita malleja enää ole, vaan modernin identiteetin rakentaminen on vaikeampaa, koska suhteet yhteiskunta- luokkiin löyhtyvät. Ihmisten pitää tänä päivänä tehdä erityistä identiteettityötä ollakseen joku tai jotain. (Ziehe 1991, 27; Tuohinen 1990, 53.)

Yksityisen “minän” ja julkisten roolien eriytyminen ei olisi mahdollista ilman modernisaation aiheuttamaa yhteiskunnallista eriytymisprosessia. Identiteetin muodostuminen olisi myös mahdotonta ilman tätä eriytymistä, koska koko kysymys olisi tarpeeton. Modernissa yhteiskun- nassa yksilöllisyys tulee ilmi paljolti kulutuksen kautta, koska modernisaation luoma kapitalisti- nen tuotantomalli ja palkkatyö eivät sinänsä edistäneet yksilöllisyyttä. (Hautamäki 1996, 34-35.) Muutos julkisen ja yksityisyyden välisissä eroissa näkyy siten, että aikaisemmin naisten hoitama perhe ja kotitalous edusti yksityistä ja tämä oli täysin riippuvainen miesten hallitsemasta julkisuudesta. Modernisaation tuloksena yksityinen kehittyi niin, että muodostuu oma varjeltu privaatti kenttä, yksityisyys, jota on mahdollista varjella. “Todellinen minä” esittäytyy vain yksityisyydessä, kun julkisuuden eri kentillä puetaan aina tilanteen vaatimat naamiot. (Friedman 1995, 25.)

Jo pitkään käynnissä olevasta postmoderniutta koskevasta keskustelusta on voinut päätellä, että moderni länsimainen maailma on aikansa elänyt. Sen huipentumana voidaan pitää juuri teolli- suusyhteiskuntaa, jonka murtumista olemme saaneet seurata “hallitun rakennemuutoksen” (ks. esim. Kortteinen 1988) edetessä. Seuraavassa emme yritäkään ottaa kantaa koko postmoder- nisaatio keskusteluun, vaan käytämme sitä ainoastaan selventämään muuttuneita elämämaail- man ja yhteiskunnan rakenteita, joihin nuorten tänä päivänä pitäisi jollain tavalla kiinnittyä.

Ziehen (1991, 16-33) mukaan nyky-yhteiskunnassa on havaittavissa kaksi toisiinsa sidoksissa olevaa trendiä, elämänalueiden teknokratisoituminen ja traditioiden murtuminen. Teknokratisoi- tumiskehitys on kaikkien havaittavissa työskentelytapojen muuttuessa yhä enemmän tietö- konepohjaisiksi ja automaattisiksi. Kommunikaatiotavat ovat muuttuneet ja uudet mediat ovat

tunkeutuneet yhä enemmän ihmisten vapaa-aikaan. Traditioiden murtuminen taas näkyy muutoksina sukupuolimoraalissa ja seksuaalisessa käyttäytymisessä, uskonnon yhteiskunnallisen merkityksen kaventumisena, auktoriteettisuhteiden muutoksena ja perinteisen työetiikan murtumisena. Ziehen mukaan nykyinen kulttuuritilanne katkaisee eri sukupolvien sosialisatiokokemusten jatkuvuuden. Aikaisemmat sukupolvet ovat myös joutuneet järjestämään elämänsä keskellä modernisoitumisprosessia, mutta he ovat voineet tehdä sen esiteollisten toimintatapojen pohjalta. Nyt tämä ei enää onnistu.

Mikä on tehnyt teollisuusyhteiskunnan rakenteesta niin kestäättömän, että se joutuu muutoksen kouriin? Ulrich Beckin mukaan modernin yhteiskunnan tai teollisuusyhteiskunnan on nähty olevan kriisissä, koska se on pystynyt irrottautumaan myyttisestä traditiosta ja sen rajoitteista ilman, että sille olisi kehittynyt kykyä kontrolloida omaa kehitystään. Tästä johtuen yhteiskunta on ajautunut umpikujaan jossa sen on joko muututtava tai romahdettava. Tätä tilannetta kuvataan modernin jälkeisellä postmodernisuudella ja toisaalta refleksiivisellä modernisuudella. (Beck 1995, 16.)

Yhteiskunnallisesti ajateltuna postmodernin käsitteellä voidaan viitata juuri modernin yhteiskunnan jälkeiseen tilaan ja järjestykseen. Kun modernismiin esimerkiksi kuului protestanttisen etiikan mukainen arvomaailma, massakulutus ja monopolikapitalismi, niin postmoderniin taas liitetään globaalit tietoverkostot kansainvälisessä markkinataloudessa, jonka seurauksena missään ei voida välttyä kulttuurisilta muutoksilta. Muutokset koskevat myös ihmisten asenteita, arvoja ja elämänasenteita (Featherstone 1991, 199-204.)

Modernin jälkeisessä ajassa yksilö ja yksilöllistyminen nousee yhteisöllisyyttä merkittävämpään asemaan. Hautamäki (1996, 35) esittää, että modernisuus edetessään asettuu itse modernin ideaalia vastaan. Yhteiskunnallinen eriytymiskehitys hajaannuttaa perinteisen yhteiskulttuurin ja homogeenisuuden ja siitä seuraa modernin yhteiskunnan rakenteiden ja ajattelutapojen murtuminen. Esimodernina aikana erilaisuutta pelättiin ja modernissa vallitsee vielä samankaltaisuuden paine, mutta postmoderni maailma hyväksyy yksilöiden erilaisuuden.

Modernia ja postmodernia voidaan kuvata seuraavalla vastakkainasettelulla (mts, 39):

Moderni	Postmoderni
suuret kertomukset	<i>epäluottamus kertomuksiin</i>
auktoriteetti	<i>luottamus omiin valintoihin</i>
hierarkkisuus	<i>verkostomaisuus</i>
keskusta-periferia-ajattelu	<i>useiden "keskusten" syntyminen</i>
yhteiskunnan ohjattavuus ja usko suunnitteluun	<i>yhteiskunnan ennakoimattomuus ja itseohjautuvuus</i>
vastuun siirto instituutioille	<i>oman vastuun voimistuminen</i>
kollektiivisuus	<i>yksilöllisyys</i>
valmiit ihmisen mallit	<i>identiteettityö, itsensä etsiminen</i>
pitkäjänteisyys	<i>lyhytjänteisyys, impulsiivisuus</i>
uhrautuminen	<i>terve itsekkyyd</i>
rationaalisuus	<i>elämyksellisyys</i>
tasa-arvoisuus samanlaisuutena	<i>moniarvoisuus, erilaisuutta kunnioittava tasa-arvoisuus</i>
arvojen selkeys	<i>arvovalintojen ambivalenssi</i>
joko-tai-ajattelu	<i>sekä-että-ajattelu</i>
yksilöiden eristyminen	<i>kevyet yhteisöt, uusheimoisuus</i>

Yksilöllistyminen refleksiivisessä modernisuudessa ei Beckin mukaan tarkoita atomisoitumista, eristäytymistä, yksinäisyyttä tai yhteiskunnan loppua, vaan teollisten elämäntapojen puitteista riisumista ja uudelleen puitteistamista niin, että yksilöt joutuvat itse suunnittelemaan omat elämänsä. Toiminta ei tapahdu enää luokkarakenteen tai yhteisöllisyyden tai edes perherakenteen pohjalta, vaan jokainen yksilö joutuu ottamaan itse vastuun omasta sijoittautumisestaan yhteiskunnassa. (Beck 1995, 27-29.) Noron mukaan tämä yksilöllistyminen, jota osaltaan hyvinvointivaltiollisen palkkatyöläisyyden oloissa syntynyt mekanismi (koulutus, mobiliteetti ja kilpailu) tuottaa, rapauttaa perinteistä yhteisöllisyyttä. Yksilön ja systeemin suora vastakkainasettelu ilman välittäviä yhteisöjä luo tilan, jossa syntyy ristiriitoja ja angstia. Noro tuokin esiin Beckin teesin siitä, että yksilöllistymisen oloissa askriptiivisten luonnonkategorioiden, kuten ikä, rotu, kieli, sukupuoli, vamma jne. merkitys yllättäen kasvaa, sillä ne mobilisoivat ihmisten toimintaa (Noro, 1989, 2-4).

Jälkmodernin yhteiskunnan vaatimusta yksilön oman elämän suunnitteluun ja siitä vastuun ottamiseen kuvataan myös käsitteellä detraditionalisaatio. Perinteet eivät enää viitoita ihmisten elämää, vaikka ne eivät olekaan kokonaan kadonneet. Yksikään traditio ei voi tehdä olemassa-oloaan perustelluksi pelkän auktoriteetin tai perinteen itsensä avulla. Vaikka nuorten elämänva-

linnat tapahtuvat yhä paljolti perinteen ja perinteisten sukupuolitradiitioiden mukaan, on keskustelu tällä saralla käynyt yhä vilkkaammaksi. (Jokinen 1996, 39-41.) Yksi keskustelussa vahvasti mukana oleva käsite on refleksiivinen modernius, joka jo käsitteenä asettaa toimijalle enemmän vastuuta.

Beckin refleksiivinen modernisaatio tarkoittaa modernin vielä kerran puitteista riisumista ja uudelleen puitteistamista. Yhdenlaisen modernisaatio muuntaa ja murentaa silloin toista. Muunnos ja mureneminen ei kuitenkaan tapahdu näkyvästi vaan vaivihkaa, ilman suuria synnytykskipuja. (Beck 1995, 16.) Giddensin mukaan perinteisissä yhteiskunnissa refleksiivisyys oli lähinnä perinteen tulkintaa ja selventämistä. Menneisyys oli tulevaisuutta merkityksellisempää. Modernissa refleksiivisyys on jatkuvaa ja toimintaa arvioidaan ja muokataan koko ajan uuden informaation pohjalta. Refleksiivisyyden puute nopeasti tapahtuvissa muutoksissa aiheuttaa tunteen kaiken pirstoutumisesta ja voimattomuudesta. Giddensin mukaan postmoderni on mahdollisuus, jossa muutos tapahtuu ohi modernien instituutioiden. Ilman refleksiivisyyttä tämä ei kuitenkaan ole mahdollista. (Giddens 1991.)

Kimmo Jokinen epäilee nuorten refleksiivisyyttä ja sitä, että he jaksaisivat jokaisessa tilanteessa tulkita ympäristöään kriittisesti ja suhteuttaa kokemuksiaan aikaisemmin koettuun. Nuoret saattavat ainoastaan etsiä jännitystä, viettää aikaansa, kyllästyä, vaihtaa tyyliä - sen enempää ajattelematta. (Jokinen 1996, 36.) Toisaalta, jos olemme ymmärtäneet Bourdieun habitus käsitteen (ks. s. 29-30) oikein, niin se muodostuu pitkälti tiedostamatta, eli nuori saattaa kiinnostua esimerkiksi uudesta käyttöjärjestelmästä uteliaisuuttaan tai siksi, että pysyisi "keskustelussa" mukana tai ehkä pelkästään ajankuluksi. Ehkä tänä päivänä merkittävää ei olekaan se, mitä tekee tietoisesti, vaan se mitä tekee tiedostamattaan.

Lash selittää refleksiivistä modernisaatiota yhteiskunnallisen kehityksen pisteeksi, jossa taloudellinen kasvu on mahdollista ainoastaan työvoiman mittavien informaatiokäsittelytaitojen kautta. Nämä taidot edellyttävät korkeaa koulutustasoa, joka taas luo mahdollisuuden kartuttaa sellaista tietoa, jonka voi kääntää rationaalisenä kritiikkinä systeemiin itseensä. Tämä ei kuitenkaan merkitse koulutuksen hyväksikäyttöä samassa mielessä, mitä se oli "yksinkertaisen" modernisaation aikaan. Refleksiivinen modernisaatio tähtää hajautettuun yksilön voimavarojen hyödyntämiseen, joustavaan yrityskulttuuriin, vaihtoehtona keskusjohtoiselle, alistamiseen ja hierarkiaan perustuvalla kulttuurilla. (Lash 1995, 156-157.)

Lashin ajattelu on loogista jatkoa sille postmodernille keskustelulle, jossa otetaan kantaa tuotannon ja kulutuksen asemaan toiminnan määrittäjinä. Baumanin mukaan postmodernin ajan yksi lähtökohta on se, että kulutus syrjäyttää tuotannon yksilön motivaatiota, sosiaalista integraatiota ja järjestelmän uusintamista määräävänä tekijänä. Toiminnan ohjaajaksi muodostuu lähinnä mielihyvä ja kuuluminen tiettyyn sosiaaliseen maailmaan tapahtuu kulutuksen ja mielihyvän kautta. Seurauksena tästä on kulttuurinen pluralismi, tyylien heterogeenisuus ja uskomusjärjestelmien eriytyminen (Bauman 1987; sit. Jallinoja 1995, 35). Eriytynyt kulutus ei sinänsä merkitse tuotevalikoiman jatkuvaa kasvamista, mutta valikoiman kierto trendien tahdissa on nopeutunut (Pantzar 1993, 126-128). Postmodernissa yhteiskunnassa perhe ei kuitenkaan ole enää luonteva tuotantoyksikkö, eikä myöskään kulutusyksikkö. Uusi eriytynyt kulutus vaatii joustavan tuotannon ja ydinperhe ei sovi tähän kuvaan jäykkyytensä vuoksi. (Jokinen 1996, 29).

Itselfrefleksiivisyys onkin refleksiivisen moderniuuden yksi perusedellytys. Tämä johtuu siitä, että taloudessa kasautuminen tapahtuu refleksiivisen kasautumisen periaatteella. Yhä enemmän erikoistuva kulutus kysyy tuotannolta yhä pienempiä, mutta kuitenkin erikoisempia tuotteita ja kysynnän tyydyttäminen edellyttää tuotevalikoiman laajentamista. Tämä onnistuu ainoastaan nopean innovoinnin kautta. Tuotannon painopiste ei enää ole valmistamisessa (kuten fordismen aikakaudella) vaan enemmänkin suunnittelussa. Tässä uudessa tilanteessa on mahdotonta toimia enää vanhalla tavalla, eli tarkkailemalla työläisiä ylhäältä päin, vaan työläisten on itse tarkkailtava itseään (Lash 1995, 166). Tästä hyvänä esimerkkinä on tietotekniikan nopea kehitys ja perinteisen yrityskulttuurin mahdottomuus vastata uusiin haasteisiin.

2.3. Työnjako sukupuolten asemaa määrittelemässä

Yhteiskunnassa vallitsevat sukupuoleen liittyvät hierarkkiset käytännöt tulevat esiin tarkastellessa työnjakoa. Työnjakautuminen miesten ja naisten kesken määrittää eri sukupuolten asemaa mikrotasolla (esim. perhe) ja myös makrotasolla (esim. työ). Traditionaalisessa yhteiskunnassa hierarkkiset käytännöt eivät pohjanneet niinkään sukupuoleen, vaan esimerkiksi asemaan yhteisössä. Modernissa yhteiskunnassa miesten ja naisten hierarkkiset asemat eriytyivät. Naisten eriarvoisuutta työelämässä alettiin selittää mm. taloudellisten ja patriarkaalisten käytäntöjen kautta. Modernin murros ei siis ole vaikuttanut työn uudelleenjakoon eri sukupuolien kesken. Tällä tarkoitamme sitä, että työelämässä vallitsevat epätasa-arvoiset käytännöt ovat yhä

olemassa. Herääkin kysymys, millainen on tutkimamme yhdeksäsluokkalaisten tyttöjen tulevaisuus työelämässä, tuleeko sukupuoli esimerkiksi negatiivisesti määrittämään heidän asemaansa työntekijöinä.

Durkheimin (1990, 64-69) mukaan traditionaalisissa yhteisöissä naisten funktiot eivät eronneet selvästi miehisistä, sillä sukupuolet elivät jokseenkin samanlaista elämää. Kun avioliitot yleistyivät nainen vetäytyi sodankäynnistä ja julkisista tehtävistä ja omisti elämänsä kokonaan perheelle. Sen jälkeen naisten roolit erikoistuivat yhä enemmän. Durkheim mukaan psyykkisen elämän kaksi suurta funktiota ovat eriytyneet toisistaan niin, että toinen sukupuoli on anastanut affektiivisen ja toinen intellektuaalisen funktion. Tämä näyttää näennäisenä paluuna traditionaaliseen homogeenisuuteen, mutta se voidaan nähdä myös uuden eriytymisen alkuna. Tärkeintä on eriytyneiden funktioiden keskinäinen solidaarisuus ei tuottavuus. Durkheimin mukaan työnjako on solidaarisuuden ainoa lähde, jonka välityksellä voidaan taata yhteiskuntien kiinteys.

Useimmat teoriat yhteiskunnallisten suhteiden muodosta pohjaavat markkinoihin, mutta Durkheimin mukaan markkinat perustuvat yhteiskunnallisen työnjaon muotoihin (Mäkinen, 1993, 150). Durkheimin mukaan työnjako on pientä primitiivisessä yhteiskunnassa, jossa vallitsee mekaaninen solidaarisuus. Tämä tarkoittaa sitä, että yhteisön jäsenet käyttäytyvät kollektiivisten vaatimusten mukaan, joten yksilöllinen toiminta ei ole mahdollista. Kun työnjako lisääntyy ja erikoistuminen laajenee, yhteiskunta siirtyy kohti orgaanista solidaarisuutta. Tämän myötä erilaiset sopimukset ja pelisäännöt tulevat yhteisön sisällä tärkeiksi (Durkheim 1990, 76-129). Durkheimin teorian lähtökohtana voidaan pitää sitä, että kun yhteiskunnassa vallitsee työnjako, niin yhteiskunnalliset yhteydet perustuvat tuotantoprosessien ei-omavaraisuuteen. Tällöin yhteiskunnallinen yhteys on erilainen kuin yhteiskunnassa, jossa solidaarisuuden perusta on mekaaninen. Yhteiskunnassa vallitseva työnjako ja orgaaninen solidaarisuus ei kuitenkaan ole tae sille että kaikissa yhteisöissä vallitsisi sama solidaarisuuden muoto (Mäkinen 1993, 176-177).

Myös Takala (1991, 17) toteaa, että yhteiskunnassa tarvitaan kollektiivisiä sosiaalistavia arvoja ja normeja, jotta ihmisten ristiriitaiset edut ja pyrkimykset eivät johtaisi kaaokseen. Mäkisen (1993, 18-21) mukaan Durkheimin teoria painottaa yhteiskunnan koossapysymistä, joka siis perustuu siinä vallitsevaan solidaarisuuteen. Työnjako muuttaa yhteiskunnallista tuotantoproses-

sia ja solidaarisuuden muotoa, jonka myötä yhteiskunnan kiinteys hajoaa. Mekaanisen solidaarisuuden yhteiskunnassa oleellinen elementti on jäsenten samanlaisuus, työnjaossa taas pikemminkin erilaisuus.

Walby (1986) puolestaan näkee työnjaon rakenteellisten ja sosiaalisten tekijöiden vuorovaikutuksen tuloksena. Hän korostaa patriarkaatin ja miesten ylivallan historiallisuutta, jonka rakenteet ovat ajassa ja paikassa muuttuvia. Segregaation avulla miehet kontrolloivat naisten työtä ja ylläpitävät patriarkaalisia suhteita työmarkkinoilla.

Walby (1990, 29-40, 56) selittää viiden eri koulukunnan kautta sukupuolen mukaan jakautuneita työmarkkinoita.

- taloudellisen ja sosiologisen funktionalismin mukaan naiset omaavat vähemmän taitoja, ovat vähemmän koulutettuja ja heillä on vähemmän työkokemusta sekä kvalifikaatioita. Lisäksi naisilla on vähemmän inhimillistä pääomaa kuin miehillä johtuen naisten asemasta perheessä, joka on puolestaan seurausta rationaalista valinnoista.
- liberalismien mukaan naisten asema työssä on miehiin verrattuna erilainen sillä perhe ja työ sisältää kaksoisrooleja, kotona äiteinä ja työelämässä työntekijänä.
- marxilainen ja marxilais-feministinen analyysi selittää naisten toissijaisuutta työmarkkinoilla taloudellisten suhteiden kautta. Naiset nähdään marginaalisena työntekijäkategoriana, joiden suurin hyöty on kotitaloudessa enemmän kuin palkkatyössä. Mm. Bravemanin mukaan naiset kuuluvat vähän taitoja vaativiin työvoimareserveihin.
- radikaali feminismi ei suoranaisesti ota kantaa naisten toissijaisuuteen työmarkkinoilla, vaan keskittyy pääasiassa seksuaalisuuteen ja väkivaltaan.
- kaksi-systeemiteorian kannattajat liittävät patriarkaalisuuden ja kapitalismin toisiinsa selittämään sukupuolten välisiä suhteita. Tämän teorian mukaan miehet kontrolloivat naisia kaikilla yhteiskunnan aloilla, koska ovat paremmin organisoituja, esimerkiksi ammattiliitton tasolla. Walbyn mukaan työmarkkinat ovat perhettä tärkeämpiä määrittämään naisten osallistumista työvoimaan. Naisten vähempi osallistuminen palkkatyöhön on seurausta materiaalisista pakotteista ei valinnan vapaudesta tai kulttuurista arvoista. Lisäksi Walby on sitä mieltä, että politiikka ja valtio ovat oletettua tärkeämpiä työvoiman sukupuolisen jaon rakentajia.

Weberin mukaan patriarkaalisuudesta puhuttaessa viitataan sosiaaliseen hallintoyhteiskuntaan, jossa miehet johtavat yhteiskuntaa ja ovat kotitalouksien päämiehiä. Walby taas määrittelee patriar-

kaalisuuden sosiaalisten rakenteiden ja käytäntöjen kautta, joita miehet dominoivat, alistavat ja käyttävät naisia hyväksi. Jokainen itsenäinen mies on siis dominantissa asemassa ja jokainen nainen alempiarvoinen. Abstraktimmalla tasolla patriarkalismi käsitetään kapitalismin ja rasismin kautta. Vähemmän abstraktilla tasolla patriarkalaisuus voidaan jakaa kuuteen eri rakenteeseen: tuotannon patriarkalisiin käytäntöihin, patriarkalisiin suhteisiin työssä, patriarkalisiin suhteisiin valtion sisällä, miesten väkivaltaan, patriarkalisiin suhteisiin seksuaalisuudessa ja patriarkalisiin suhteisiin kulttuurisissa instituutioissa. Jokainen kuudesta rakenteesta vahvistaa toisiaan ja toisaalta estää, mutta ovat kuitenkin suhteellisen autonomisia (Weber 1947; sit. Walby 1990, 20-21).

Kolehmaisena (1992, 12-18) mukaan nämä teoriat tarkastelevat pääasiassa naisten ja miesten eriarvoisuuden yleistä perustaa, ja ne keskittyvät enemmän työnjaon alkuperään ja selittävät uusiutumista lähinnä miesten valta-asemalla. Ongelmana Kolehmainen näkee patriarkaatin käsitteen selkeytymättömyyden ja universaalisuuden. Lisäksi teoriat näkevät naiset usein passiivisina vastaanottajina ja miehet aktiivisina toimijoina. Kolehmainen pitää diskriminaation eli syrjinnän käsitettä olennaisena segregaation kannalta, koska eriytyneet työmarkkinat ovat jo sinänsä osoitus syrjivästä käytännöstä. Hän jakaa syrjinnän suoraan työmarkkinoilla tapahtuvaan syrjintään, esimerkiksi palkoissa, työhönotossa, ja epäsuoraan, ns. yhteiskunnalliseen syrjintään, joka vaikuttaa työmarkkinoiden ulkopuolella esimerkiksi sosialisointiin ja koulutukseen, eli sukupuoli-ideologian kautta.

Bradleyn (1989; sit. Kolehmainen 1992, 17-18) mukaan makrotason muutokset, kuten esimerkiksi kapitalismin kehittyminen johtavat töiden sukupuolityypittelyyn ja työpaikkojen sukupuoli-ideologiaan, jolloin olennaisinta on sukupuolen mukainen työhön sopivuus, ei kyvyt. Tällöin eri sukupuolten väliset piirteet ja käyttäytyminen määrittelevät tyypittelyä ja vaikuttavat sukupuolistuneiden työkuulttuurien syntyyn, jotka uudistavat edelleen segregaatiota.

Segregaatio voidaan Kolehmaisena mukaan nähdä osana sukupuolijärjestelmää ja segregaation sukupuolisopimuksia tutkimalla voidaan osaltaan täydentää kuvaa yhteiskunnan sukupuolijärjestelmästä. (ks. myös esim. Julkunen, 1990a, 62; Julkunen, 1990b, 6-9). Kolehmaisena mukaan sukupuolisopimus tuleekin ymmärtää ajallispaikallisena ilmiönä, jolloin muutoksia ja vaihteluita tapahtuu kulttuurittain ja eri aikoina. Lisäksi sukupuolisopimukset työmarkkinoilla vaihtelevat eri aloilla ja ammateissa. Horisontaalisessa segregaatioissa naiset ja miehet toimivat työmarkkinoilla eri sektoreilla, aloilla ja ammateissa. Vertikaalinen segregaatio korostaa työmarkkinoi-

den hierarkkisia eroja, eli naisten ja miesten eriytyneitä ammatillisia asemia. (Kolehmainen, 12, 20.) Palkkatyöläisyhteiskunnan ihannekuvan mukaan palkkatyöläisyys voisi kehittyä miesten ja naisten osalta siten, että jokainen työkykyinen henkilö voisi lunastaa paikan palkkatyöläisenä sukupuolesta riippumatta (Järvelä, 1984, 174-175).

Hartman (1979, 446-469; sit. Rantalaiho 1986, 39) ja Himmelweit (1983, 167-183; sit. Rantalaiho 1986, 39) selittävät ammattien jakautumista miesten ja naisten ammatteihin sukupuolten luonnollisten ominaisuuksien valossa. Ihmisten arkielämä on jakautunut työpaikan ja kodin, työajan ja vapaa-ajan kesken. Jäsentäjänä toimivat tuotannon ja uusintamisen sfäärit, joiden taustalla on sukupuolten mukainen työnjako ja miesten ja naisten toiminta-alueiden eriytyminen. Tuotanto nähdään miesten alueeksi, uusintaminen naisten (Rantalaiho 1986, 39). Sukupuolten välistä jakoa pyrittiä hälventämään mm. poistamalla sukupuolten oikeudellisten rajoitusten eroja, lisäämällä poliittisia oikeuksia, naisten työssäkäyntiä ja tasa-arvoistamalla koulutusmahdollisuuksia. (Alanen 1986, 67).

Liljeström (1986, 85-90) mukaan sukupuolten välinen työnjako tulee sitä paremmin esiin, mitä enemmän työvoimaan kuuluu naisia. Työnjako näkyy niin, että naiset valitsevat muutamien ammattien välillä, kun miesten ammattivalikoima on laajempi. Lisäksi nuoret naiset ja miehet valitsevat usein sukupuolelleen tyypillisen koulutuksen. Liljeströmmän mukaan juuri työnjako määrittää sukupuolen sisällön ja tasa-arvon. Jos tasa-arvolla käsitetään että sukupuolet ovat samanlaisia ja naiset ovat miehistä riippumattomia, on kulttuurien enemmistö miesten hallitsemia. Jos tasa-arvoksi nähdään tasapainoinen vastakkaisuus, jossa miehet ja naiset myötävaikuttavat kokonaisuuden säilyttämiseen ja ovat toisistaan riippuvaisia, on näkökulma tasa-arvoon toisenlainen. Liljeström toteaa että vanhemmuuden idea ja instituutio ovat sukupuolijärjestelmän polttopiste. Naisten heikko asema työelämässä johtuu näin ollen sukupuolijärjestelmästä, ei itse työmarkkinoista.

Meitä kiinnostaa nimenomaa se, millaiset hierarkkiset käytännöt ohjaavat nuoria tiettyyn koulutukseen ja ammattiin, eli millaisia "koodeja" oppimisympäristöt antavat nuorelle. Tällä tarkoitamme sitä, että nuoret omaksuvat, tiedostaen tai tiedostamattaan, ympäristöstään sukupuoleen liittyviä lukitsevia käytäntöjä. Lukitsevilla käytännöillä tarkoitamme tässä samaa kuin Kinnunen ja Korvajärvi (1996), eli että sukupuolta ei mielletä toiminnan jäsentäjäksi ja että yhteiskunnassa esiintyvät sukupuolierot ovat rituaaleja.

Siuralan mukaan jälkimodernissa yhteiskunnassa työn, koulutuksen ja vapaa-ajan alueet lähenevät toisiaan nuorten kohdalla uudelleen. Nykynuorison elämäntapaa luonnehditaan usein tarkastelemalla, miten työ, koulutus ja vapaa-aika kietoutuvat nuorilla yhteen. (Siurala 1994, 198-199). Näiden alueiden läheneminen näkyy nuorten elämänaluesukkulointina työssä käymisen, koulutuksessa olemisen ja vapaa-ajan viettämisen välillä. Jälkimoderniin elämäntapaan kuuluu usein opiskelun ja työssä käymisen yhdistäminen. 90-luvun alkupuolen lama osoitti, että nuorten elämäntavat ovat sidoksissa yleiseen taloudelliseen tilanteeseen, sillä puuttuvat työpaikat tekivät elämänaluesukuloinnin mahdottomaksi. Suomessa ollaankin Santamäki-Vuoren ja Sauraman mukaan siirrytty taloudellisten pakkojen takia jälkimodernista takaisin moderniin. (Santamäki-Vuori & Saurama 1995, 26-27).

Työelämän yleisestä muuttumisesta tulevaisuudessa on tehty monia erilaisia skenaarioita, jotka usein poikkeavat toisistaan paljonkin. Asiaa on ennustettu usein nimenomaa informaatioyhteiskunnan kautta, joka ennustajasta riippuen tarjoaa joko uhkia tai mahdollisuuksia (kts. esim. Alho, 1986; Härkönen 1986; Lehtinen ja Luotola, 1986; Pietarinen, 1986). Harvey (1986, 149-152) ennustaa työvoiman jakautuvan kahtia siten, että ensimmäisessä ryhmässä työntekijöillä on korkea ammatillinen status, taattu täystyöllisyys ja työpaikat ovat pysyviä. Heidän oletetaan olevan joustavia ja kykeneviä liikkumaan maantieteellisesti. Toisessa ryhmässä työntekijöille on taattu kohtuullinen työn pysyvyys ja heidän työnsä on traditionaaliseen ammatilliseen osaamiseen ja rutiineihin perustuvaa toimintaa. Tähän ryhmään kuuluvat osa-aikatyöntekijät, joiden oletetaan olevan joustavia, mutta joilta puuttuu varmuus työpaikasta.

Lashin mukaan (1995, 178-179) refleksiivisessä taloudessa työväenluokan mahdollisuus on koulutuksessa, jonka kautta he voivat edetä informaatiotuotantovälineiden käyttäjiksi, tuottajiksi ja myös niiden kuluttajiksi. Keskiluokan sisään muodostuu uusi keskiluokka, joka työskentelee informaatio- ja viestintärakenteiden puitteissa asiantuntijoina asiantuntijajärjestelmissä. Uuden keskiluokan asema on muuttunut palvelijasta palveltavaksi. Lash (mts, 180-184) toteaa että yksinkertaisessa modernisaatiossa kouluttautumattomat sijoittautuivat teollisuustyöväestöön, mutta refleksiivisessä taloudessa he toimivat palvelevissa ammateissa. Tie vanhoihin teollisuusammatteihin on täysin tukossa rakennemuutoksista johtuen, mutta myös koska kvalifikaatiovaatimukset ovat nousseet. Alaluokkaan tipahtavat ne, jotka eivät pysty itsereflektioon, tai joilla ei ole siihen mahdollisuutta. Lashin mukaan tämä voi tapahtua kolmella tavalla: työväenluokasta tipahtamalla, siirtolaisuuden kautta talouden epäviralliselle- ja marginaalisekto-

rille joutumalla ja sukupuolen kautta siten, että naiset järjestelmällisesti suljetaan informaatio ja viestintä rakenteiden ulkopuolelle.

Lash tähdentää kuitenkin, että kaikki tuotannon alat eivät suinkaan edusta refleksiivisyyttä, vaan sitä esiintyy lähinnä ATK:n ohjelmisto- ja laitteistopuolella, puolijohdannasteollisuudessa jne., mutta ei esimerkiksi vaatetusteollisuudessa, palvelusektorilla tai ylipäätään työttömien keskuudessa. Näyttäisi siis syntyvän sekä refleksiivisyysvoittajia sekä -häviäjiä. Tämä taas on Lashin mukaan seurausta siitä, että teollisessa kapitalismissa (teollisuusyhteiskunnassa) luokka eriarvoisuus johtui paikasta tuotantotavassa ja mahdollisuudesta osallistua tuotantoon. Refleksiivisessä moderniuudessa erot tulevat taas mahdollisuudesta päästä mukaan uusiin informaatio- ja viestintärakenteisiin. (mts, 167-168.)

3. SFÄÄRIT NUORTEN ELÄMÄN KUVAAJINA

Tässä kappaleessa kerromme lyhyesti miten yhteiskunnan muuttunut tilanne on vaikuttanut nuoriin ja nuoruuteen. Ensiksi käsittelemme teorioita nuoruuden vaihteellisuudesta, eli siitä mitkä asiat ja mitkä sfäärit ovat kulloinkin eri elämänvaiheissa nuorille tärkeitä. Nuoruuden eri vaiheessa sfäärit vaikuttavat nuorten toimintaan, mutta toisaalta eri sfäärien vaikuttaminen nuoren elämään voi olla myös yhtäaikaista. Nuoret toimivat erilaisissa sfääreissä, mutta oletettavaa on, että toiset sfäärit ovat merkityksellisempiä kuin toiset. Tämä tietysti on sidonnainen siitä, mistä asiasta kulloinkin keskustellaan (tulevaisuudensuunnitelmat, seurustelu, tietokoneen ostamien jne.) Lisäksi käymme myös lyhyesti keskustelua nuorten identiteetin muodostamisesta, johon myös eri sfäärit vaikuttavat voimakkaasti.

3.1. Nuoruuden vaihteellisuus ja identiteetin muodostuminen

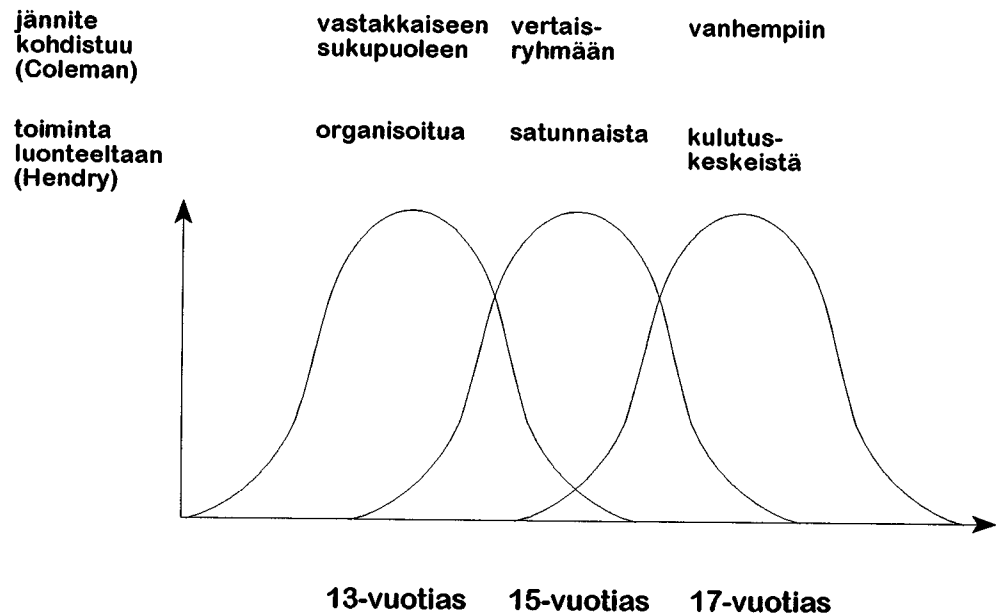
Yhteiskunnan murroksessa myös nuorten olosuhteet ovat toisenlaiset kuin ennen, sillä nuorille tärkeät elämänsfäärit, kuten työ, koulutus ja perhe ovat muuttuvat nopeasti ja radikaalisti. Myös itse nuoruus on pidentynyt elämänvaiheena ja muuttunut laadullisesti erilaiseksi. (Väärälä & Kangas 1991, 13). Ziehen mukaan nuoruuden pitkittyminen ja aikaistuminen tapahtuvat samanaikaisesti. Ne kokemukset, jotka ennen hankittiin vasta yli 20-vuoden iässä, hankitaan nykyään jo 15-16-vuotiaina. Varsinainen aikuisikä ei enää pysty tarjoamaan juuri mitään, mitä he eivät olisi jo kokeneet tai muuten tiedostaneet esimerkiksi medioiden kautta. (Ziehe 1992, 77-78.) Kypsyden mitaksi muodostuu kyky sopesua alati muuttuviin olosuhteisiin (Jokinen 1988, 4-5).

Tästä voi olla kysymys esimerkiksi omaksuttaessa tietotekniikkaan liittyviä taitoja. Ensinnäkin monet nuoret omaavat jo nyt sellaisia tietoteknisiä taitoja, joita vielä edellinen sukupolvi harjoittelee. Tutkimusryhmässämme oli myös huomattavissa sitä, että medioilla voi olla suurikin merkitys nuorten elämässä, lähinnä siinä mielessä että se tehokkaasti tuo nuorten ulottuville uusia asioita ja uusia toimintamalleja. Nuoret ovat fleksiibelegä toimimaan alati muuttuvissa olosuhteissa ehkä juuri ennakkoluulottomuutensa takia. Ehkä tämä on myös osasy siihen, että nuoret omaksuvat tietotekniset taidot paremmin kuin aikaisemmat sukupolvet.

On myös sanottu, että nuorten vapaa-ajan autonomian lisääntyttyä myös heidän elämäntyyliensä on lähempänä aikuisten elämäntyyliä. Esimerkiksi massamedia kohtelee lapsia, nuoria ja aikuisia samalla tavoin ja tyyppillinen nuoruusvaihe suotuisana kasvamisen tilana on tässä mielessä hävinnyt (Hurrelmann 1989, 17). Aikuisuus saattaa toisaalta olla nuorille aivan yhtä vierasta kuin aikaisemminkin, mutta nyt se ei johdu siitä, että se salattaisiin nuorilta. Tietoisuus aikuisuudesta on kasvanut kulttuurin, käytöstapojen ja perhesuhteiden muuttuessa ja koska tiedonvälitys on lisääntynyt kouluissa ja massamedioissa. Jopa television saippuaoperoilla on tässä oma roolinsa (Frönes 1991, 142).

Nuoruus on siis toisaalta ajallisesti pidentynyt, koska pääsy aikuisten maailmaan (perhe, työ) on vaikeutunut. Toisaalta se on sekundäärikokemusten paljouden myötä lyhentynyt. Kaiken kaikkiaan nuoruuden ja aikuisuuden välinen raja on useissa eri keskusteluissa todettu hämärtyneen. "Perinteisessä nuoruuden mallissa", jossa nuoruus alkaa esipuberteetista ja päättyy n. 20-vuoden iässä, sisältää omat vaiheensa. Colemanin mukaan näitä on löydettävissä kolme, joissa kussakin on oma ongelmakenttensä. Nämä eri vaiheet kasautuvat ikävuosille 13, 15 ja 17 (kuviot 1). 13-vuoden iässä nuori kokee suurimmat paineet vastakkaisen sukupuolen ja sen hyväksynnän osalta. 15-vuotiaana taas vertaisryhmän tai kaveripiirin hyväksyntä on etusijalla. 17-vuotiaana nuori lähestyy itsenäistymistä ja suurimmat ongelmat tulevatkin suhteissa vanhempiin. (Hendry ym. 1993, 9-10.) Meidän tutkimuksemme tukee osittain Colemanin jaottelua, sillä tutkimusryhmäläisemme luottivat monissa tärkeissä asioissa vertaisryhmän tukeen ja neuvoihin. Mutta kuten jo edellä totesimme, myös muut sfäärit vaikuttavat nuoriin saman aikaisesti.

Hendry on löytänyt samanlaiset painopisteet nuoruuden vaiheista, mutta hän tarkastelee lähinnä toiminnan muotoja ja sen luonnetta. Hänen mukaansa 13-vuoden iässä toiminta keskittyy etupäässä organisoituun toimintaan, jossa vanhemmilla on suuri sananvalta. 15-vuoden iässä toiminta muuttuu enemmän satunnaiseksi, ei-organisoiduksi. 17-ikävuotena toiminnan luonne on selvästi kulutuksellinen ja ei organisoitu. Yhdistämällä nämä kaksi havaintoa voidaan tehdä johtopäätös, että nuoruuden alkuvaiheessa vanhemmat ohjaavat ja kannustavat nuoria organisoituun harrastustoimintaan, josta he pikkuhiljaa siirtyvät itsenäiseen, aikuismaiseen, kulutuskeskeiseen toimintaan. Näiden vaiheiden välillä on vertaisryhmillä tärkeä osuus siirtymävaiheena. (mts, 36-38.) Tämän saman havainnon teimme myös omassa tutkimuksessamme.



Kuvio 1. Toiminnan muodon ja ympäristön painopisteet eri nuoruuden vaiheissa Colemanin ja Hendryn mukaan.

Kuten kuvio 1 osoittaa, vertaisryhmien kanssa vietetty aika vaihtelee ikäryhmittäin, niin että vielä 13- ja 15-vuoden iässä nuoret viettävät enemmän aikaa perheensä kanssa, kuin vertaisryhmien. Kun lähestytään 18-ikävuotta, perheen kanssa vietetty aika vähenee ja vertaisryhmien kanssa kasvaa. (mts, 96-97.) Myös sukupuolittain löytyy eroja kaveripiirien muodoissa, niin että tytöillä kaveripiiri on huomattavasti pienempi ja se perustuu lähinnä “paras kaveri” pohjalle. Parhaan kaverin kanssa saatetaan mennä se ikävaihe läpi, mitä pojat käyvät suuressa kaveripiirissä. Itsenäistymisen ja seurustelun alkaessa tytöt yleensä hylkäävät pikkuhiljaa nämä entiset kiinteät suhteet kaveriinsa tai pieneen ystäväpiiriinsä. (Griffin 1985, 58-72.) Tyttöjen viettäessä vapaa-aikaansa suuremman ryhmän kanssa, on tämä ryhmä yleensä poikien “johdossa”, jossa tytöt ovat ainoastaan “mukana”. Tytöt kuitenkin suoriutuvat kolmivaiheisesta siirtymisestä nopeammin itsenäisyyteen kuin pojat (Hendry ym. 1993, 47).

Alati muuttuva yhteiskunta on asettanut nuoret tilanteeseen, jossa heidän olisi reagoitava nopeasti. Nuorten elämänsfäärit saattavat yleensäkin sisältää paljon haasteita ja tilanteita, jotka nuoret saattavat kokea epämiellyttävänä. Perheessä tapahtuu jatkuvia muutoksia, ja lisäksi kouluympäristö muuttuu jatkuvasti sisällöllisesti ja toimintatavoiltaan. Vaatimukset kaveripiirin hyväksynnälle vaihtuvat ja lisäksi tulee paine menestyä seurustelussa vastakkaisen sukupuolen kanssa. Olennaista nuorelle onkin, että on jokin elämäalue, jossa nuori voi hengähtää ja kerätä voimia. (mts, 1993, 15-16.) Pohdimmekin sitä, löytyykö tämän päivän nuorelle elämäaluetta,

jossa ei olisi kilpailua jne., ja jossa nuori voisi hengähtää. Jos laajentaisi Ziehen (1991) näkemystä koulun kulttuurisesta kriisistä, voisi jopa päätellä, että juuri koulusta on tullut sfääri, jossa nuori saa olla rauhassa ja kerätä voimia muita elämänalueita varten.

Miten nuoresta sitten tulee yhteiskunnan aikuinen jäsen? Melucci kuvaa nuorten minuuden määrittelemistä erilaisten siirtymäriittien kautta, joita nuoret käyttivät varsinkin traditionaalises- sa yhteiskunnassa. Ennen murrosikää nuorten minuutta määrittävät vanhemmat, kaverit ja koulu, mutta murrosiässä nuori haluaa itse määritellä oman minuutensa. Meluccin mukaan nuorilla on yhä siirtymäriittejä, mutta niiden merkitys ei ole enää vastaava, sillä nuoret eivät enää kuulu pelkästään yhteen yhteisöön, vaan useampaan yhtä aikaa. Erilaiset roolit eri yhteisöissä vaativat nuoren identiteetiltä joustavuutta. Lisäksi yhteiskunnallinen muutos on tuonut jäsenilleen (myös nuorille) lisää mahdollisuuksia ihmisten elämänpäiriin laajennuttua ja monimut- kaistuttua. Nämä mahdollisuudet eivät rajoitu pelkästään suurkaupunkien asukkaisiin, vaan ovat myös eri perifeerioiden käytettävissä. (Melucci 1992, 52-55.)

Muutos näkyy myös siinä, että epäviralliset nuorisoryhmät ovat korvanneet perinteiset alueelli- set ja organisoidut ryhmät. Syynä tähän on ensinnäkin se, että paikka ei ole enää yhteyden luoja (kuten esimerkiksi kylä ennen). Lisäksi ryhmät ovat epä-institutionalisoituneet ja rituaalit ja säännöt ovat vähentyneet. Myöskään sukupuoli ei enää selitä ryhmän koostumusta. Nuorella on mahdollisuus valita tai olla valitsematta ryhmänsä. Tekninen kehitys on johtanut siihen, että nuori ei välttämättä tarvitse vertaisryhmäänsä. (Mitterauer 1992, 34-44.) Tämä pitää paikkaan- sa, sillä tietoliikenne yhteydet takaavat sen että ystäviä löytyy ilman fyysistä yhteyttä. Myös tutkimusryhmässämme oli nuoria, joiden kaveripiiri oli laajentunut juuri tietoverkkojen avulla. Ystäviä oli paljon ympäri maailmaa, ja keskustelua käytiin kiivaasti verkoissa.

Mahdollisuus olla useissa eri ryhmissä yhtä aikaa, voi aiheuttaa nuorelle monia identifikaatiokri- teereitä. Meluccin mukaan aikuisten maailmaan nuori siirtyy ilman läpivientiä, koska raja aikuisten ja lapsuuden välillä on hävinnyt. Tämä vaatii vakaata identiteettiä. Lisäksi nuoret saavat määritellä rajansa itse, kun ne ennen olivat määrätty ulkopuolelta. Avain liikkumiseen on se, että tajuaa henkilökohtaiset ja ulkoiset rajat. Yksilön identiteetti perustuu siihen, että kykenee sisäisesti muuttamaan muotoaan eli uudelleen määrittelemään itseään. (Melucci 1992, 51-57.) Ziehe puhuukin uudesta sosialisatiotyypistä, johon modernisaatioprosessi vaikuttaa lähinnä sosiaaliseen ja psyykkiseen todellisuuteen ja persoonallisuuden syvärakenteisiin. Uudessa yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa tilanteessa odotukset läheisyydestä, hyväksytyksi

tulemisesta ja yhteen sulautumisesta kasvavat, mutta niitä on toisaalta yhä vaikeampi toteuttaa. Samalla tunteet ja kokemukset omasta itsestä muodostuvat ristiriitaiseksi (Ziehe 1989, 171).

Bauman painottaa itsen rakentamista korvaten sillä käsitteen identiteetti. Hänen mielestään identiteetti kuvaa sellaista, jonka voi saada valmiiksi tai joskus saavuttaa. Tästä ei ole postmodernissa maailmassa hyötyä, koska "itsensä löytäminen" on mahdotonta. Itsensä rakentaminen puolestaan on prosessi, joka ei ikinä tule valmiiksi ja jonka aikana toimija joutuu jatkuvien valintatilanteiden eteen. (Bauman 1987; sit. Jallinoja 1995, 45-46.) Frönes puhuu oman itsensä löytämisen sijaan sosiaalisesta reflektiosta, jota olisi tärkeä omata suuri kapasiteetti. Sosiaalinen reflektio ja identiteetin rakentaminen ja desentraatio opitaan parhaiten vertaisryhmien kautta. (Frönes, 1991, 142.)

Sukupuolten välinen ero identiteetin rakentamisessa pohjaa vielä pitkälti perinteiseen sukupuolirooli ajatteluun. Tyttöjen identiteetin etsintä on nähty ongelmallisena, koska heitä on ennen kontrolloitu voimakkaammin aikuisten taholta kuin poikia. Kontrolli ei rajoitu pelkästään aikuisten taholta tulevaksi, sillä myös nuorten omissa alakulttuureissa esiintyy piirteitä, joissa tytöille on varattu perinteinen naisrooli. Tästä kontrollista johtuen tytöillä on vähemmän mahdollisuuksia etsiä omaa identiteettiään. (Tuohinen & Vuorinen 1987, 152.) Modernisaation edetessä myös tyttöjen elämänpiiri laajenee, jolloin molemmilta sukupuolilta vaaditaan sopeutumista monimutkaistuvaan yhteiskuntaan. Myös Lähteenmaa ja Näre korostavat sopeutumisessa joustavuutta ja monipuolisia kykyjä. Nuoret rakentavat nämä kyvyt yksin, sillä yhteiset normit ovat hajonneet ja perinteiset kasvatuskäytännöt kriisiytyneet. Heidän mukaansa tyttökuultuuri ja tyttösosialisaatio saattaisi tukea näiden muuttuneen tilanteen edellyttämien kykyjen kehittymistä. (Lähteenmaa & Näre 1992, 11.)

Jürgen Zinneker esittää, että nykyajan monimutkaistunut yhteiskunnallinen tilanne ja entisten elämänuraputkien katoaminen tasoittaa sukupuolten välistä eriarvoisuutta. Hänen mukaansa pojilla tulee olemaan suuria vaikeuksia sopeutua uuteen tilanteeseen, missä työpaikka ei olekaan heti saatavissa, varsinkin kun poikien sukupuoli-identiteetti (Saksassa) korostaa perheenelättäjän roolia. Naisilla taas on jo kokemusta tilapäisistä työsuhteista, kamppailusta työmarkkinoilla sekä perheen ja työn vaatimusten sovittamisesta. (Zinneker 1990, 32.)

Sukupuolistavat käytännöt voivat olla kulttuurissa niin syvällä, että ne nähdään luonnollisina ja lapsen kehitykselle välttämättömänä. Martti Lahden mukaan kulttuurissamme maskuliinisuus

nähdään aktiivisena ja feminiinisyyden passiivisena. Lasten ja nuorten kohdalla pojat nähdään aktiivisina, liikkuvina, toimivina ja rajoja rikkovina. Tytöt taas nähdään vastakohtina, eli paikallaan pysyvinä, säilyttävinä, rajoittavina, tukahduttavina ja passiivina. Esimerkiksi päiväkodissa tämä näkyy siten, että kasvattajien naisemmistö nähdään pojille haitaksi, koska he eivät pääse toteuttamaan luonnollista aktiivisuuttaan vaan joutuvat alistumaan naiskasvattajien komennon alle. (Lahti 1992, 19.)

Tämän tilanteen muuttaminen on vaikeata, koska lasten sosiaalistuminen nimenomaan tytöiksi ja pojiksi tapahtuu kasvattajien kannalta suurelta osin tiedostamatta. Grabruckerin tekemä havainto oman tyttärensä kasvattamisesta oli, että vaikka hänen tyttärensä selvästi oli kiinnostunut esimerkiksi autosta ja sen tekniikasta, niin ei hän naisena osannut antaa minkäänlaista opastusta auton moottorin tekniikasta. Tämän opastuksen tytär sai isältään, jolloin tyttärelle tuli selväksi, että tekniikka ei kuulu naisille. Äitien mielenkiinnon ja tietämyksen puute lannistaa myös tyttäret perinteisesti naisille kuuluvaan elämänpiiriin. Vaikka tyttöjen halutaankin kasvavan ilman nimenomaista tytön roolin taakkaa ja tasavertaisena poikien kanssa, niin arkikäytännöissä tämä roolin asettaminen tapahtuu tiedostavaltakin kasvattajalta "vahingossa". Samoin lapsen lähipiiri, joka usein pitää tytön ja pojan rooleja itsestäänselvyytensä, vahvistaa lasten "perinteistä" sukupuoli-identiteettiä. (Grabrucker 1991, 90-91.)

3.2. Nuorten elämänsfäärit sosiaalistajina ja sukupuoliroolien ylläpitäjinä

Tutkimuksessamme keskeisimmät sosiaalistavat elämänsfäärit ovat perhe, työ, koulutus, vertaisryhmät, mediat ja harrastukset. Se mikä tai mitkä näistä sfäreista on merkityksellisin nuorta sosiaalistava yksikkö, on sidoksissa aina tiettyyn yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Nuorten keskeisimmät elämänsfäärit myös jakavat ja ylläpitävät miesten ja naisten välisiä sukupuolirooleja. Aloitamme kappaleen määrittelemällä mitä tarkoitamme socialisaatiolla, jonka jälkeen kerromme lyhyesti Fornäsin sfääriteoriasta. Sfääriteoriaa olemme käyttäneet lähinnä kuvaamaan nuorten elämään vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi viittaamme myös Bourdieun kenttä- ja habitus -teoriaan, ja Baumanin kotipaikka -käsitteeseen, jotka osaltaan selittävät sosiaalisia kenttiä ja niiden toimintaa. Kappaleen loppupuolella kerromme miten vanhojen ja uusien sosiaalistajien asema nuorten sosiaalistamisessa on muuttunut yhteiskunnan murroksessa.

Sosialisaatiota voidaan määritellä useilla eri tavoilla, mutta tässä esittelemme meille keskeisimmät niistä. Fenomenologisesti käsitettynä sosialisaatio merkitsee yksilön liittymistä sen hetkiseen sosiaaliseen järjestykseen (Tervo 1993, 12). Passiivisessa sosialisaatioteoriassa kysymys on ainoastaan sosiaalistujan mukautumisesta ympäristöönsä. Aktiivisessa mallissa taas yksilö luo roolinsa olosuhteissa, joissa hän elää (Robinson 1981, 33-41). Kivistön ja Vahervan (1981, 29) mukaan sosialisaatio sisältää aina tiettyä tiedostettua tai tiedostamatonta vaikuttamista. Tiedostettua vaikuttamista voidaan nimetä sosiaalistamiseksi tai kasvatukseksi ja tiedostamatonta sosiaalistumiseksi. Sosiaalistaminen voi tapahtua instituutioiden kautta, jotka ovat siihen nimenomaan tarkoitettu (esimerkiksi koulu) tai sitten sellaisten instituutioiden kautta, joilla on muitakin tehtäviä.

Kulttuuriantropologi Margaret Mead (1971) on tutkiessaan erilaisia kulttuurimuotoja eritellyt kolme sosiaalistumisen mallia:

- Postfiguratiivinen malli, jossa perinteiset sosialisaatiotekijät siirtävät yhteiskunnalliset arvot ja niitä määrittävän kulttuurin yksisuuntaisesti sukupolvelta toiselle. Siirtyminen aikuisuuteen tapahtuu riitin kautta.
- Kofiguratiivinen malli, jossa aikuiset sekä nuoret muovaavat yhteiskunnalliset arvonsa itsenäisesti toisistaan irrallaan. Arvojen muodostus tapahtuu omissa kulttuuriyhteisöissä ja tällöin voidaan puhua jo nuorisokulttuurin muotoutumisesta.
- Prefiguratiivinen mallissa myös aikuiset ja nuoret muokkaavat omat arvonsa, mutta nyt nuoret vaikuttavat myös aikaisempien sukupolvien arvoihin ja kulttuuriin uudistaen niitä jatkuvasti.

Tämän päivän länsimaisessa yhteiskunnassa ei voida juuri puhua postfiguratiivisen mallin toteutumisesta. Sen sijaan kofiguratiivinen ja prefiguratiivinen malli kuvaa nykyistäkin sosiaalistumisen prosessia. Allardtin (1987, 56) mukaan kofiguratiivisessa kulttuurissa samanikäisten muodostamasta ryhmästä eli vertaisryhmästä on tullut keskeinen arvojen ja normien lähde.

Mäki-Kulmala on tehnyt havainnon nuorten sosialisaatiosta, jossa nuoret suhtautuvat yhteiskuntaan kolmella tavalla, myöntymällä, kieltäytymällä ja myöntymällä kieltäytymällä. Myöntyminen tarkoittaa tilannetta, jossa nuori sosiaalistuu suoraan aikuisten luomaan kulttuuriin. Hän ei problematisoi sitä, vaan kopioi aikuisten luomia käyttäytymismalleja. Kieltäytymisen ideologia on päinvastainen myöntymiseen verrattuna. Siihen sisältyy epäjatkuvuutta, turvattomuutta, arvojen myllerrystä ja pätemättömyyttä, väärin arvojen ilmaantumista ja ihmisen vieraantumista

koskeville näkemyksille. Nykyiset käytännöt ja toimintatavat kielletään, joskus jopa koko yhteiskuntajärjestelmä. Kritisoiminen yhteiskuntaa kohtaan saattaa johtaa marginaaliseen elämäntapaan ja normaalikäytäntöjen ulkopuolelle joutumiseen. Kolmas suhtautumistapa, eli myöntymällä kieltäytyminen, kuvaa niitä nuoria, jotka kritisoivat vanhoja käytäntöjä, mutta jotka ovat myös valmiita aktiiviseen toimintaan muuttaakseen yhteiskunnan käytäntöjä. Kyseistä suhtautumistapaa toteuttava nuori ei hylkää kaikkia yhteiskunnassa vallitsevia sosialisointimuotoja vaan ainoastaan ne, jotka se katsoo vanhentuneiksi ja luutuneiksi. (Mäki-Kulmala 1989, 67-84.)

Durkheimin mielestä yhteisyyttä luo sosiaalistuminen yhteisön arvoihin ja normeihin, ei niinkään tietojen ja taitojen välittäminen sosialisointi sisältönä (Takala 1991, 18). Hänen mukaansa sosialisointi sijoittuu lapsuuteen ja nuoruuteen ja se päättyy kun yksilö lopulta otetaan yhteiskunnan jäseneksi (Hirsjärvi & Huttunen 1991, 21). Urie Bronfenbrenner puhuu sosiaalistumisen eri tasoista, jotka ovat fyysinen ympäristö, sosiaaliset verkostot ja ideologinen ympäristö. (Bronfenbrenner 1981, 193.) Giddens taas tähdentää, että sosialisointi ei ole yhteiskunnan passiivista jälkien jättämistä yksilöön, vaan yksilö on alusta asti aktiivisessa uusintavassa vuorovaikutuksessa sekä prosessissa, jossa hän itse vaiheittain sitoutuu yhteiskuntaan. Sosialisointi ei Giddensin mukaan lakkaa silloin kun yksilöstä tulee yhteiskuntansa kypsä jäsen, vaan sosialisointi tulisi ymmärtää koko elämänkaareen kuuluvana prosessina. Sosialisointiprosessista voidaan puhua ainoastaan epämääräisesti ja yleisesti, jolloin joudutaan tekemään kaksi jyrkkää yleistystä; on olemassa prosessin yksi muoto, jonka kaikki käyvät läpi ja että on olemassa jokin yhteisymmärrykseen perustuva kokonaisuus, johon kaikki sosiaalistetaan (Giddens 1979, 204).

Frönes (1991, 133-137) puhuu kulturalisaatiosta ja individualisaatiosta ihmisten sosiaalistuessa yhteiskuntaan, ja kompetenssista näitä yhdistävänä tekijänä. Hän painottaa, että sosialisointiteorian pitää sisältää kummatkin yhteiskunnalliset dimensiot. Kulturalisaatio on kuvaus senhetkisestä yhteiskunnasta tiettyinä aikoina ja sen yhteiskunnan kehittymisestä. Individualisaatio sisältää yksilön varsinaiset kehitys ja oppimisprosessit. Käsitteellä kompetenssi voidaan yhdistää nämä kaksi eri analyttistä tasoa. Se viittaa ammatilliseen, sosiaaliseen ja poliittiseen elämän hallintaan muihin nähden. Kompetenssilla Frönes tarkoittaa tässä sitä laajassa merkityksessä koskien kaikkia elämän piirejä. Hän ei tarkoita sillä ainoastaan pätevyyttä työelämässä, vaan kyvykkyyttä toimia elämässä yleensä. Kompetenssilla on merkitystä myös tunteiden tasolla. (Frönes 1991, 133-137.)

Motivaatio on Frönesin mielestä yhtä dynaaminen aspekti kuin kompetenssi. Motivaatio kehittyy kokemuksen ja kompetenssin kautta. Ne ruokkivat toinen toisiaan, siten että motivaatio lisää kokemuksia, jotka taas lisäävät kyvykkyyttä, joka taas lisää motivaatiota. Moderni yhteiskunta ei pelkästään vaadi kansalaisiltaan kompetenssia, vaan se myös pitää sitä edellytyksenä kehittymiselle ja säilymiselle. Monimutkaistuneessa yhteiskunnassa sosiaaliset kontekstit ja henkilöhistoriat ovat erilaisia ja yksilön tärkeimmäksi kyvyksi muodostuu sosiaalisen kanssakäymisen taidot. Varsinkin kommunikatiiviset taidot ovat tärkeitä. (mts.) Motiivin ja kompetenssin tärkeys tulee esiin pohdittaessa tyttö- ja poikakulttuuria. Esimerkiksi ATK on nähty kuuluvan poikien maailmaan ja juuri pojilla on ”luontaiset” edellytykset omaksua kompetenssia tällä alueella. Tyttökulttuurin on nähty pohjaavan enemmän sosiaalisiin taitoihin. Frönesin mukaan pärjääminen monimutkaistuvassa yhteiskunnassa edellyttää sekä teknistä että kommunikatiivista kompetenssia.

Nuorten elämä on rakentunut erilaisten instituutioiden ja elämänsfäärien rajoissa, joista jokainen vaatii erilaista kompetenssia ja orientaatiota. Samalla nämä sfäärit ovat uusia oppimisympäristöjä, jotka jakavat erilaisia tietoja, taitoja ja toimintakykyjä (Aittola ym. 1994, 7). Siuralan mukaan nuorten elämänsisältö rakentuukin pitkälti vapaa-ajan toimintojen kautta. Nuorten lisääntynyt työssäkäynti ja vapaa-ajan merkityksen korostuminen ovat aiheuttaneet nuorten joustavan liikkumisen työn, vapaa-ajan ja koulutuksen välillä. Tätä uutta elämäntapaa Siurala nimittää elämänavaluesukkuloinniksi (ks. s. 18). (Siurala 1994, 242.)

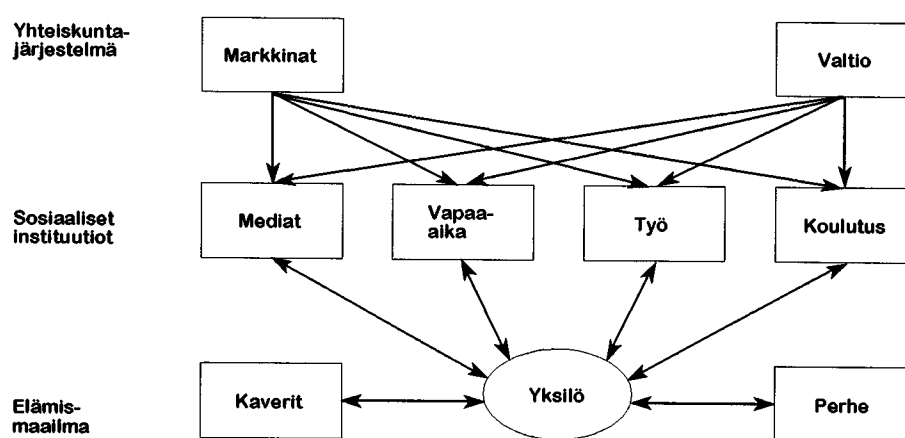
Fornäsin sfääri käsitettä voidaan käyttää kuvaamaan yleisiä elämänavalueita, kuten koulua, vapaa-aikaa ja työtä. Sfäärit pitävät sisällään erilaisia osa-alueita, joita voidaan nimittää areenoiksi ja kentiksi. Tämä tekee sfääri käsitteestä laajemman ja monipuolisemman. Sfäärien sisällä voi olla erilaisia intressiryhmiä, ja niiden välillä voidaan käydä yhtäaikaista erillisiä kamppailuja (Fornäs 1993, 8). Sfäärit muodostavat (fyysisen tai sosiaalisen) tilaa koskevan dimension, järjestyneen verkostorakenteen, jota modernisoitumisprosessi rikkoo, mutta jonka avulla modernisoituminen myös etenee. Rakenteet ovat sekä este että edellytys muutokselle (mts, 18).

Sfäärejä voidaan Fornäsin mukaan hahmottaa piirtämällä ympyröitä paperille. Sfäärit voivat olla eriytyneitä omien keskuksien ympärille. Ne voivat olla myös saman keskuksen ympärillä, mutta silloin niillä on eri ulottuvuus ja ne ovat keskenään hierarkisesti jäsentyneitä. Sfäärit voivat olla toisistaan täysin erillään tai niiden kaaret voivat limittyä, jolloin niillä on yhteinen alue. Kaaret saattavat myös vain hipaista toisiaan. Sfäärien rajat syntyvät konfliktien seurauksena, jolloin eri

intressit, vaatimukset ja voima toteuttaa ne järjestävät tilaa uudelleen. Sfäärien rajat voivat olla epämääräisiä, mutta ne voivat olla myös jyrkkiä (muureja). Rajojen tarkoituksena on erottaa sfäärit toisistaan. Rajojen jyrkkyys kuvaa sfäärin suhtautumista ympäristöönsä. (Fornäs 1993, 14-18).

Fornäsin (mts, 28) mukaan viime vuosikymmeninä on esiintynyt kaksi tendenssiä, joilla on ollut vaikutusta nuorisokulttuuriin. Ensimmäinen on valtiollistuminen, valtion instituutioiden yleistyminen alueilla, jotka ovat olleet joko markkinavoimien tai yhteisöjen hallussa. Toinen tendenssi on valtion ja markkinavoimien rajojen hämärtyminen nuorisotoiminnassa, siten että nuorisotyö perustuu yhä enemmän valtiolliseen, kunnalliseen ja kaupalliseen järjestelyyn.

Instituutiot ovat pitkälti valtio- ja markkinasysteemin ohjauksessa, mutta ne saavat myös vaikutteita elämismailman tasolta. Instituutiot eivät siis ole pelkästään systeemin elimiä, vaan ne neuvottelevat systeemin ja elämismailmavoimien välissä. Systeemi toimii enemmän poolina, joka järjestää kenttää, kuin rajattuna sfäärinä. Systeemitaso ja elämismailmataso vaikuttavat jokaiseen instituutioon, mutta eri näkökulmasta ja eri suhteessa (mts, 30-31).



Kuvio 2. Tämän päivän nuoren tärkeimmät elämänsfäärit Fornäsin (1993, 31) mukaan.

Sfääri käsitteen käyttäminen nuorten elämän kuvaajana on mahdollista, jos ottaa huomioon ajallisen kontekstin ja sen vaikutuksen. Ajan huomioon ottaminen on tutkimuksessa kuitenkin vaikeata ja usein tuloksena onkin ainoastaan läpileikkaus eri aikakausista. (Siurala, 1994, 8).

Fornäsin sfääri käsitteestä on vaikea puhua mainitsematta jotain Bourdieun kentistä ja habituksesta. Bourdieun mukaan toiminta tapahtuu erilaisilla sosiaalisilla kentillä vahvistaen sitä pääomaa, joka kullakin kentällä on kaikkein arvokkainta. Pääoma on Bourdieulle ennen kaikkea

resurssi tai ominaisuus, ei suhde kuten esimerkiksi Marxilla. Pääoman muotoja voivat olla esimerkiksi taloudellinen pääoma (omaisuus, tulot) ja kulttuurinen pääoma (oppiarvot, tiedot tai kriitikon kyky). Pääoman eri muotoja ihminen saa kasvatuksen ja perimän kautta, mutta niitä saa myös kentillä toimimisen kautta (Bourdieu 1985, 12)

Kenttien ominaisuuksiin kuuluu vaatimus kentän tilan, historian ja vaadittavien panosten tuntemisesta. Pääoma voi muodostua ajan kuluessa erityispääomaksi, jolloin sillä on arvoa ainoastaan nimenomaisella kentällä. Tuloksena on erityispääomamonopoli, jota pyritään puolustamaan, kun taas tulokkaat pyrkivät murtamaan. Tulokkaiden kumouksellisuus on kuitenkin pysyttävä rajoissa, joissa kentän olemassaolo ei vaarannu. (mts, 105-110.) Kentän rajat ovat puolestaan löydettävissä ainoastaan empiirisesti, sillä vain harvoin ne ovat valmiiksi määrättyt. Kentän rajat tulevat siellä vastaan, missä kentällä ei ole enää vaikutusvaltaa. (Bourdieu & Wacquant 1992, 98-125.) Kentän ja sfäärin keskeisin ero on siis suhde kentän sisäiseen kamppailuun. Sfääreillä on taipumus kamppailla keskenään, kun taas Bourdieun kenttä on itsessään kamppailuareena.

Bourdieuun habitus käsite kuvaa mekanismia, jonka kautta merkitykset sisäistetään ja ruumiillistetaan. Se on olemassa vain toimijoiden käytäntöjen kautta ja niiden vuoksi. Habitus on sekä kyky tuottaa luokiteltavia käytäntöjä että kyky erotella ja arvioida näitä käytäntöjä ja niiden tuotteita. Habitus syntyy toimijan ryhmän samanlaisten elinolosuhteiden kautta ja sillä Bourdieu selittää ryhmän yhtenäiset elämäkäytännöt. Habitus on toimintaa tuottava, jatkuvasti muuttuva rakenne. Toimija muodostaa habituksen valitsemalla käyttäytymistavan erilaisten käytäntöjen arvoja määrittävien kulttuuristen koodien perusteella. Se on siten sekä käytäntöjä järjestävä, strukturoiva rakenne että yhteiskunnan muiden rakenteiden synnyttämä. (Bourdieu 1984, 169-175.)

Baumanin ajattelu poikkeaa edellisistä siinä, että hän korvaa yhteiskunta käsitteen sosiaalisella, tähdentäen, ettei ole olemassa mitään valmista strukturoitua yhteiskuntajärjestelmää, jossa olisi sisäinen koheesion taipumus, pyrkimys tasapainoon, sisäisesti yhtenäinen arvojärjestelmä ja siihen pakottava auktoriteetti. Hän ei myöskään hyväksy ajatusta yhteiskunnan alijärjestelmien funktionaalisesta luonteesta. Postmodernissa sosiaalisuudessa olennaista on sen riippuvuus siinä olevien ihmisten interaktiosta. Tästä johtuen tämä sosiaalisuus olisi aina paikallista ja yleisten lainalaisuuksien tavoittamattomissa. Sosiaalisuutta voi jäsentää erilaisten sosiaalisten saarekkeiden avulla, joista Bauman käyttää käsitettä *habitat* - kotipaikka. (Jallinoja 1995, 40.)

Habitat korvaa ryhmäkäsitteen ja on samankaltainen kuin postmodernin käsitteet heimo, sosiaalinen maailma ja posttraditionaali yhteisö. Habitat syntyy sosiaalisuudessa, eli vuorovaikutus on sen edellytys. Strukturoimattomuutensa takia se muuttaa muotoaan ja luonnettaan, eikä niitä ole olemassa kahta samanlaista. Habitatin luonteen määrittelevät toimijat eli agentit. Kotipaikalla ei ole ehdotonta päämäärää, vaikka sillä saattaa olla lyhyt- tai pitempikestoisia ideoita tai pyrkimyksiä, joita Bauman luonnehtii myös viitepisteiksi. Modernin ryhmällä taas on selkeä päämäärä ja toiminta-ajatus, joka pitää ryhmää koossa. Kotipaikan viitepisteiden häilyvyys ja määrittelemättömyys konkretisoidaan symbolisilla merkeillä, jotka ovat yhteenkuuluvuuden keskeisiä ilmaisijoita. Symbolisten merkkien ”vahvuudella” voidaan osoittaa, kuinka sidoksissa toimija on kotipaikkaansa. Sen mikä saa toimijat kiinnittymään eri kotipaikkoihin, Bauman selittää lainatulla auktoriteetilla, jota on kahdenlaista. Asiantuntijat, jotka omaamillaan resursseilla pystyvät vakuuttamaan muut omasta auktoriteettiasemastaan, ja massan voima, joka perustuu symbolisen merkin voimakkuuteen. (Bauman 1987; sit. Jallinoja 1995, 43-44.)

3.2.1. Vanhat sosiaalistajat – perhe, koulu ja työ

Yhteiskunnan modernisoitumisesta, fragmentoitumisesta ja monimutkaistumisesta huolimatta, perhettä pidetään yhä nuoren sosialisatioprosessin päävastuun kantajana. Myös valtion julkiset instituutiot ja markkinat vaikuttavat yksilön kasvuun ja yhteiskuntaan sosiaalistumiseen, sillä ne ovat tunkeutuneet perinteisesti perheelle kuuluvalle alueille esimerkiksi lastenhoitoon, terveydenhuoltoon ja koulutukseen. (Mäki-Kulmalan 1989, 17.) Osa perheen tehtävistä on siirtynyt myös vapaa-ajan organisaatioille, ja kerhot, baletit ja harjoitukset mahdollistavat vanhempien paremmat mahdollisuudet omalle ajankäytölleen, ilman että lapset olisivat vailla silmälläpitoa. Brüchnerin mukaan tämä ei kuitenkaan vähennä perheen merkitystä nuorten kontrolloijana sosialisatioprosessissa. (Brüchner 1990, 74-77.) Perheen vaikutus on nykyään enemmän tulevaisuusorientoitunutta, eli esimerkiksi pyrkimyksenä voi olla valita lapselle sellainen koulutus, josta olisi mahdollisimman paljon hyötyä tämän myöhemmässä elämässä. (Hurrelman 1989, 21).

Frönesin mielestä on kuitenkin väärin puhua perheestä primaarisena sosiaalistajana. Tulisikin puhua primaarisesta sosialisatiion ensi vaiheesta, jossa vertaisryhmillä on perheen lisäksi tärkeä tehtävä (Frönes 1991, 146). Frönesin väittämien perusteella voidaan Frönesin kuviota (sivulla 29) tarkastella siten että on tapahtunut painopisteen muuttumista oikealta vasemmalle. Teolli-

sessä yhteiskunnassa sosialisatio tapahtui pääasiassa perheen, koulun ja työn kautta, jolloin valtion vaikutus oli keskeinen. Teollisen yhteiskunnan muuttuessa moderniksi informaatioyhteiskunnaksi, tulevat vapaa-aika, media ja vertaisryhmät yhä tärkeämmäksi. Näihin sfääreihin markkinoilla on enemmän vaikutusvaltaa kuin valtiolla.

Modernisaatio on vaikuttanut myös perheen sisäisiin roolijakoihin. Perheen roolit ovat joutuneet murroksen kouriin, niin että miehet eivät enää ole itsestään selviä perheenelättäjiä, vaan yhä useammin naiset joutuvat ottamaan huolehtimisen ja hoivaamisen lisäksi myös tämän tehtävän. Tuohisen ja Vuorisen mukaan naisten asema on kuitenkin sosialisatioprosessissa yhä edelleen paljon hoivaajan roolin siirtämistä tyttärilleen. (Tuohinen & Vuorinen 1987, 157.) Griffinin tutkimuksen (1985, 36-43) mukaan kotona suoritettava taloustyö on olennainen osa tyttöjen sosiaalistamista heidän tulevalle elämänuralleen vaimoiksi, äideiksi ja huolenpitäjiksi. Suurin osa tytöistä ei nähnyt konfliktia työn ja tulevan perhe-elämän välillä. (Griffin 1985, 44-57.)

Tulkinnat perheen merkityksestä ja sen aseman vähenemisestä sosialisatioprosessissa ovat saaneet myös vastakkaisia näkemyksiä. Patricia Allat ja Inge Bates esittävät, että nuorten ammattiuran valikoituminen tapahtuu pitkälti vielä sosiaalisen luokan mukaan. Allat ja Bates käyttävät havainnoissaan Bourdieun kulttuurisen pääoman käsitettä. Heidän mukaansa keski- luokkaisessa perheessä kasvanut nuori on halukas koulutuksen avulla pitämään saman elämäntyylin ja elintason, mihin hän lapsuudessaan on tottunut. Työväenluokkaisen taustan omaava nuori kokee tärkeäksi kotitalouden toimivuuden, ei koulutuksen. Kummassakin tapauksessa vanhempien osuus arvomallien ja mahdollisuuksien antajana on keskeinen. Työväenluokkaista nuorta ei kannusteta koulunkäyntiin ja keskiluokkaiselle taas tehdään selväksi, miten vahingollista sosiaalisessa arvoasteikossa alas liukuminen olisi. (Allat & Bates 1994, 29-37.)

Myös Hinchliffe esittää, että koulutuksen merkitystä pidetään ihmisen elämänselän määrittäjänä itsestään selvänä. Koulutuksen pituus ja tutkinnon taso vaikuttavat siihen, mihin sosiaaliseen luokkaan ihminen sijoittuu ja millaisen elämäntavan hän valitsee. Koulutuspääoma on usein periytyvää niin että isän koulutusaste ennakoii vahvasti sitä, minkä tasoisen tutkinnon nuori suorittaa. Sama periytyvyys vahvistuu, jos myös äidillä on samantasoinen tutkinto isän kanssa. (Hinchliffe 1987, 141-146; sit. Kivinen & Rinne 1995, 12, 38-43.) Myös tutkimusaineistomme osoitti, että vanhempien koulutustaustalla on vaikutusta ainakin siihen, millainen koulutusura ja mahdollinen toivetyö nuorta kiinnostaa. Tästä lisää analyysiosiossa.

Luokka-aseman periytyvyys ja sen vaikutukset koulutukseen tulevat selvimmin esiin Willisin (1984) tutkimukseen työläisnuorista, joka viittaa työläisten aktiiviseen suostumukseen alistavaan ja raskaaseen ruumiilliseen työhön. Willis havaitsi, että työläisnuoret sijoittuvat teollisuustyöhön osaksi pakosta, mutta osasyynä tähän oli myös heidän oma halunsa tehdä sitä. Nuorille keskiluokkaiset paremmin palkatut toimistotyöt olivat naismaista kynänpöyrittämistä, eikä "oikeaa" työtä. Willisin tutkimus osoittaa, että nuoret eivät valitse tulevaa elämänuraansa "rationaalisesti", vaan myös perinteillä ja kulttuurilla, tässä tapauksessa työväenluokkaisella maskuliniteetilla, on oma vaikutusvaltansa. Nuorten kohdalla ei ole siis itsestään selvää, että he koulutuksen kautta haluaisivat mahdollisimman helppoon, hyvin palkattuun ja arvostettuun työhön. Tätä yleistystä ei tietenkään voida tehdä suoraan suomalaisiin nuoriin, koska luokkarakenne näyttää menettäneen nuorisoryhmien perustana (ks. Lähteenmaa, Riihelä, Strandell & Veskanen 1990).

Gordonin ja Lahelman (1995, 157) mukaan koulutus voi uusintaa vallitsevia yhteiskuntarakenteita ja ympäröivää kulttuuria. Oppilaat eivät ole tahdottomia objekteja, vaan he valitsevat itse oman elämänuransa, ja tuottavat koulunsisäistä vastarintaa ja vaihtoehtoja. Tasa-arvotavoitteen toteutuminen vaatii, että koulu keskeisenä sosialisatiosta vastaavana instituutiona tukee tasa-arvon edistymistä aktiivisesti, esimerkiksi antamalla tytöille valmiuksia toimia eriarvoisuutta vastaan. Tasa-arvoistava koulu ei ole sukupuolineutraali, vaan sukupuoliherkkä. (Gordon & Lahelma 1992, 315-316.) Tarmo (1992, 284) puolestaan toteaa koulun jättävän sukupuolen huomiotta, sillä opettajat eivät saa koulutusta sukupuolten käsittelemiseen, koska tasa-arvoa pidetään normina. Sukupuolen neutralointi estää virallisen suhtautumisen tyttöjen ja poikien tasa-arvon lisäämiseen ja mahdollistaa epävirallisten ja vinoutuneiden käytäntöjen olemassaolon.

Koulun vinoutuneita käytäntöjä voidaan purkaa piilo-opetussuunnitelma käsitteen avulla, jolla tarkoitetaan kaikkea sitä, mitä koulussa opitaan julkilausuttujen tavoitteiden ulkopuolella. Piilo-opetussuunnitelma kytkeytyy yhteiskunnallisiin tehtäviin epäsuorasti siten, että se tuottaa työelämässä vallitsevien työnjaon ja valtarakenteiden mukaisia asenteita. Metson mukaan oppisisällöt ja -kirjat esittävät eri sukupuolista ja niiden tehtävistä piilo-opetussuunnitelman mukaisia käsityksiä. Lisäksi koulun sisäinen hierarkiarakenne lujittaa perinteistä sukupuoliroolikäsitystä. (Metso 1992, 271-273; Broady 1985.) Einarsson ja Hultman (1984, 227-232.) puhuvat "kaksinkertaisesta piilo-opetussuunnitelmasta", tarkoittaen tällä sukupuolen mukaan eriytyntä piilo-opetussuunnitelmaa, jossa suhtautuminen tyttöihin ja poikiin on erilaista ja samoin kuin rooliodotukset vuorovaikutuksessa.

Ristiriitaiset rooli-odotukset tulevat esiin myös nuorten valitessaan tulevaa elämänuraansa. Esimerkiksi tyttöjen odotetaan koulussa suunnittelevan opiskeluaan samalla tavoin kuin pojat, mutta kuitenkin heiltä odotetaan myös perinteisesti naisille kuuluvien asioiden hoitoa. Honkalinnan mukaan nykyään nuorten tyttöjen tulevaisuudenkuva onkin eräänlainen super nainen: viehättävä, uraa luova perheenäiti. (Honkalinna 1987; sit. Tuohinen & Vuorinen 1987, 150-151.) Vaikka tytöt ovat enemmistönä korkeakouluissa, niin vuosikymmeniä jatkunut koulutusperinne, jossa tytöt tyytyvät vaatimattomampiin tutkintoihin, pätee yhä. Tytöt sijoittuvat tutkintohierarkiassa keskelle ja pojat taas ala- ja yläpäähän. Koulutusaloittain sukupuolten väliset jaot ja koulutuksellinen hierarkia ovat vuosikymmenien saatossa pysyneet lähes ennallaan. (Kivinen & Rinne 1995, 33-37.)

Koululla olisi siis tehtävää omien sukupuolistavien käytäntöjensä murtamisessa. Mutta olisiko tästä mitään hyötyä? Aittolan ym. mukaan nuorille merkitykselliset oppimiskokemukset tapahtuvat yhteiskunnallisen ja kulttuurisen murroksen johdosta yhä vähemmän koulussa. Koulun sidokset työelämään, nuorten vapaa-aikaan ja elämäntilanteisiin sekä muuhun yhteiskuntaan ovat vähentyneet ja näin koulu on tyhjentynyt symbolisesti. Nykyisen koulun ristiriitaista tilannetta kuvaa se, että koulu on yhä olemassa instituutiona, hallintona ja säädösten verkkona. Sitä kuitenkin ympäröi täysin muuttunut kulttuurinen tilanne, jossa oppilaiden omat henkilökohtaiset tarpeet ovat tulleet odottamattoman tärkeiksi. Tätä uutta tilannetta voidaan kutsua institutionalisoitumisen ja subjektivoitumisen ristiriidaksi. Oppilaat eivät arvioi koulua enää samalla tavalla kuin ennen, sillä kulttuurin symbolinen todellisuus on muuttunut. (Aittola, Jokinen & Laine 1995, 122; Aittola, Jokinen & Laine 1991, 13.)

Krügerin (1990, 130-132) mukaan työttömyys ja koulun ympäröivän maailman raju muuttuminen ei ole kuitenkaan horjuttanut koulun asemaa sosialisatioprosessissa. Länsisaksalaisessa tutkimuksessa havaittiin, että vaikka nuorisotyöttömyys on jatkuvasti kohonnut, niin nuoret eivät kuitenkaan ole menettäneet uskoaan virallisia sosialisatioinstituutioita kohtaan. Nuoret pitävät myös onnistumisia ja epäonnistumisia heistä itsestään johtuvina, eivätkä syytä sosiaalis-tajia huonosta systeemistä. Päinvastaisen näkemyksen esittää Tuohinen (1990, 58), jonka mukaan perinteisten sosialisatioinstituutioiden merkityksen vähenemisen on katsottu vaikuttavan esimerkiksi nuorten työhön suhtautumiseen ja sen kautta sosiaalistumiseen. Nuorten välinpitämättömyys työtä kohtaan olisi siis kasvanut.

Kuten jo edellisissä kappaleissa olemme todenneet, niin yhteiskunnan murtuminen on johtanut siihen että nuorten tilanne on vaikeutunut (työttömyys, kilpailu koulutuspaikoista jne.). Tämän päivän nuorten asema on aivan erilainen kuin edellisten sukupolvien asema. Willis pitää symbolista työtä ihmiselle välttämättömänä, sillä ”oikea työ” ei juuri tarjoa mahdollisuuksia tietojen, taitojen ja luovuuden kehittämiseen, vaan on enemmän yksitoikkoista ja puuduttavaa. Tämä koskee varsinkin nuoria, huonosti koulutettuja ja naisia. Toisaalta työpaikan saaminen ylipäätään on nuorelle nykyään yhä vaikeampaa, eikä se toteudu samoja ”urareittejä” pitkin kuten aikaisemmillä sukupolvilla. (Willis 1990, 10-14.) Nuorten työnsaantimahdollisuudet ovat heikentyneet, joten tilanne on päinvastainen kuin aikaisemmillä sukupolvilla, jolloin oli pakko tehdä työtä, jotta voi opiskella. (Tuohinen 1990, 68.)

3.2.2. Uudet sosiaalistajat – vertaisryhmät, vapaa-aika ja media

Nuorten elämässä uusien sosiaalistajien asema on vahvistunut yhteiskunnan muuttumisen myötä. Vanhat sosialisatioinstituutiot syrjäytyvät, koska ne eivät pysty toimimaan joustavasti muuttuneessa tilanteessa. Kuitenkaan ei pidä myöskään unohtaa vanhoja sosialisatioinstituutioita, koska ne eivät ole aivan toimintakyvyttömiä, kuten edellisessä kappaleessa todettiin. Itse uskomme, että uudet ja vanhat sosiaalistajat tulevat elämään synteisissä, niin että niiden sosiaalistamistehtävät jakautuvat tilanteen mukaan. Voidaan esimerkiksi ajatella, että koulun tehtäväksi jää sosiaalistaa tytöt tietotekniikan pariin, kun pojilla sosiaalistaja on usein vertaisryhmä (tästä lisää analyysiosiossa).

Nuoria ympäröivä ulkomaailma on siis laajentunut valtavasti lähinnä tiedotusvälineiden ansiosta, jotka ovat murtaneet aikaisempia kokemisen fyysisiä ja sosiaalisia esteitä. Ne tarjoavat nuorille loputtomasti tietoja, mielikuvia, merkityksiä ja asennoitumistapoja, joihin he voivat reagoida, suhteuttaa itseään ja elämäänsä. Seurauksena on, että yhä suurempi osa ulkomaailman tapahtumista jää oman elämän ”ulkopuolelle ja yksilöstä tulee katselija, ei osanottaja. (Tuohinen & Vuorinen 1987, 32-33; Tuohinen 1990, 54.) Myös Dencik toteaa, että lisääntyvästä teknologiasta on tullut tärkeä osa nuorten sosialisatiossa. Tänä päivänä vanhemmat eivät enää voi toimia mallina nuorille, joten nuori on sosialisatioprosessissa uudenlaisessa tilanteessa (Dencik 1989, 155-159).

Myös Fornäsin mukaan perheen ohella mediat, vapaa-ajan harrastukset, kuluttaminen ja työssäkäynti ovat olennaisia nuoren elämän strukturoijia (Fornäs 1993, 31). Baethge (1989, 27-39) taas näkee, että nuorten elinolosuhteissa ja identiteetin rakentumisessa tapahtuneet muutokset ilmentävät siirtymää perheen ja työn piirissä tapahtuvasta tuotannollisesta sosialisatiosta koulutusinstituutioiden ja vapaa-ajan piirissä tapahtuvaan konsumeristiseen socialisaatioon. Ziehe puhuu kulttuurisesta pakkoluovutuksesta tarkoittaen sillä sitä, että mediat tulkitsevat perinteisesti modernisaatiossa vapautuneet symbolit, ja tämä koetaan päälle tunkeutumisenä. Mahdollisuuksien päälle tunkeva läsnäolo aiheuttaa tietoisuuden siitä, ettei niitä pysty käyttämään hyväksi. Maailmassa vallitsee siis fiktiivinen runsaus, mutta samalla myös todellisuuden niukat mahdollisuudet. Mediajohtoisessa kulttuurissa on tarjolla useita samanaikaisia elämänmuotoja, jotka kilpailevat keskenään. (Ziehe 1991, 35.)

Aittolan ym. mielestä oppiminen tapahtuukin yhä enenevässä määrin muualla kuin perinteisissä instituutioissa, sillä esimerkiksi koululla on yhä vähemmän tekemistä nuorten elämässä työelämän, vapaa-ajan ym. kannalta. Lisäksi koululla on vähenevä rooli tiedon ja tarkoituksenmukaisten kokemusten jakajana. Vertaisryhmillä sekä massamedialla on aikaisempaa enemmän merkitystä nuorten identiteetin, kokemusten ja toimintatapojen kannalta (Aittola ym. 1994, 5-6). Ziehe käyttää käsitettä "epätavanomainen oppiminen", jolla hän tarkoittaa sitä, että kulutus, työ, vapaa-ajan aktiviteetit ja media toimivat epätavanomaisina oppimisympäristöinä (Ziehe 1991, 161.) Tuohisen mielestä kuva perinteisestä socialisaatiomallista nähdään kuitenkin vielä niin ideaalisena, että kaikki muutokset siihen verrattuna nähdään huonoina. Esimerkiksi koulun roolin muuttuminen nähdään menetyksenä, jolloin ei haluta nähdä uusia mahdollisuuksia.

Myös Vattimo puhuu medioiden laajenemisesta ja niiden aiheuttamasta maailmankuvien pluralisaatiosta. Vattimon (1989, 16-18) mukaan medioilla on keskeinen rooli postmodernissa yhteiskunnassa ja sen syntymisessä. Mediat eivät kuitenkaan läpivalaise yhteiskuntaa siten, että se tiedostettaisiin ja hallittaisiin paremmin, vaan pikemminkin mediat osoittavat yhteiskunnan kaaoksen ja monimutkaisuuden. Kuitenkin juuri kaaoksessa on toive emansipaatiosta. Joukkotiedotus mahdollistaa erilaisten ryhmittymien puheen ja maailmankuvan nousemisen muiden tietoisuuteen. Vattimon ajatukset asettuvat uuteen valoon, kun ajatellaan nykyistä Internetin laajentumista tiedotusvälineiden suuntaan. Internetissä kuka tahansa voi julkaista "uutisia" ilman minkäänlaista kontrollia joko omalla nimellä tai anonyymisti. Tästä on seurauksena toisaalta

täydellinen epävarmuus tiedon luotettavuudesta, mutta toisaalta se mahdollistaa demokraattisesti sananvapauden ilman, että julkaisijan tarvitsisi pelätä oman työpaikkansa tai vastaavan puolesta.

Omien autenttisten elämäkokemusten lisäksi nuorten elämäkatsomusta laajentavat sijaiskokemukset tai esikokemukset, jotka antavat paljon myönteisiä toimintamalleja. Työhön liittyviä esikokemuksia ei juuri nykyään esiinny kuin satunnaisesti, ja ne ovat usein yksipuolisia tai stereotyyppisiä. Medioiden välittämä sukupuolistereotyyppioita myötäilevä ammattijakauma on hyvä esimerkki median työsosialisaatiosta. Tuohisen mukaan se ei juurikaan vastaa sitä modernisaatioprosessia ja sukupuolten työtehtävien laajentumisprosessia, mikä reaali maailmassa on meneillään. (Tuohinen 1990, 69.) Toisaalta mediat ovat esittäneet myös realistisempia esimerkkejä sukupuolten uudesta roolijaosta.

Hurrelmann nostaa vertaisryhmät medioiden asemasta keskeiselle sijalle nuorten sosialisointiossa. Hänen mukaan vertaisryhmien vaikutus on enemmän nykyisyysorientoitunutta, kun perheen vaikutus oli tulevaisuusorientoitunutta (ks. s. 31). Vertaisryhmät vaikuttavat erityisesti kulutuksen rakenteisiin ja vapaa-ajan aktiviteetteihin niin, että ne luovat standardit orientaatiolle. Vertaisryhmät tarjoavat mahdollisuuden toimia ja osallistua tasa-arvoisesti, mitä koulu ja perhe ei voi samassa määrin tehdä (Hurrelmann 1989, 16). Tämä tuli esiin tutkimuksessamme juuri siinä, että tietotekniikan harrastaminen on tasa-arvoista ainakin siinä mielessä, että jos nuori tietää tietotekniikasta jotain mitä toinen ei tiedä, jaetaan tietoa mielellään. Tietotekniikan harrastaminen oli tasa-arvoista myös siinä mielessä että jos tyttöjä oli harrastajien joukossa, pidettiin heitä yhdenveroisena poikaharrastajien kanssa (tästä lisää analyysiosiossa).

Vertaisryhmillä on nuoren kasvun kannalta olennainen merkitys, sillä niiden kautta nuori omaksuu roolit muilta ryhmän jäseniltä. Ryhmä antaa nuorelle myös käyttäytymisnormit ja standardit, varsinkin jos vanhempien vaikutus ryhmään on heikko. Hyväksytyksi tuleminen ja omaan rooliin uskominen ovat jokaiselle ikäryhmälle tärkeitä, mutta erityisesti nuoruudessa niillä on keskeinen merkitys. (Hendry ym. 1993, 123-124.)

Vertaisryhmät antavat lisäksi vastapainon niille toiveille ja vaatimuksille, mitä vanhemmat ja koulu nuorelle asettavat. Ne mahdollistavat tasa-arvoisen kommunikaation ja keskustelun aihepiirien valinnan. Vertaisryhmät laajentavat yksilön sosiaalista horisonttia ja muokkaa persoonallisuuden kehityksestä. Vertaisryhmissä opitaan myös riippumattomuus vanhempien

autoritaarisuudesta. (mts, 34.). Frönes toteaa, että vertaisryhmissä keskustelu on monipuolista ja sosiaaliset suhteet ovat jatkuvassa muutoksen tilassa (Frönes 1991, 141). Esimerkiksi leikkimällä vertaistensa kanssa lapsi oppii monipuolisia kommunikatiivisia taitoja, joita koulun opetus tai perheen sosiaaliset suhteet eivät pysty kehittämään vastaavissa määrin (Frönes 1990, 17-18).

Frönes väittääkin, että vertaissuhteiden merkitys sosialisatioprosessissa on ollut keskeinen, ellei peräti tärkein elementti ihmiskunnan historiassa. Ennen teollista yhteiskuntaa lapset ja nuoret oppivat tiedot ja taidot leikkimällä eri ikäisten ei-aikuisten kanssa, mutta kuitenkin aikuisten välittömässä läheisyydessä. Historiallisesti tarkasteltuna vertaisten aseman heikkeneminen sosialisatiolla kannalta tapahtui sitä mukaa kun länsimainen perhe modernina ilmiönä yleistyi. Aiemmin perhe oli ollut lähinnä työn ja toimeentulon liitto patriarkaalisesti järjestäytyneessä kyläyhteisössä kuin emotionaalinen yksikkö. Perheen merkitys pääasiallisena sosiaalistajana on ollut Frönesin mukaan toissijainen lukuun ottamatta "lyhyttä" vaihetta sodan jälkeen (mts, 10-12)

Nykyisessä nuorisotutkimuksessa vertaisryhmien merkitys on nostettu uudestaan esiin. Kaverien kanssa vietetty vapaa-aika ja harrastukset ovat oppimisympäristöinä keskeisiä. Näiden uusien oppimisympäristöjen toiminnassa tapahtuvat muutokset heijastavat, esimerkiksi sukupuoliroolien osalta, valmiuksia laajempaan yhteiskunnalliseen muutokseen. Siuralan mukaan nuorten harrastukset ovatkin sekoittuneet, sillä on selvästi havaittavissa myös tyttöjen tunkeutumista poikien harrastusalueelle. (Siurala 1993, 56-57.) Eri sukupuolet kuitenkin suhtautuvat eri tavoin harrastamiseen. Lähteenmaan mukaan tytöt suhtautuvat esimerkiksi jalkapalloharrastukseen sosiaalisemmin (parempi joukkuehenki) ja he pitivät pelaamista enemmän "hauskana". Pojat taas suhtautuivat vakavammin, eivätkä poikien sosiaaliset suhteet joukkueessa olleet niin hyvät. Samoin poikien suhtautuminen skeittaamiseen (rullalautailuun) on erilaista tyttöihin verrattuna. Tytöt näkevät skeittaamisen hauskana, jos se ei ole väkinäistä eikä pakonomaista. Pojat taas kokivat sen hauskana silloin, jos suoritus onnistuu aggressiivisen yrittämisen kautta. (Lähteenmaa 1991, 110, 122.) Tämä on toisaalta vastakkainen tulos sen kanssa minkä me saimme, sillä tutkimusryhmämme tietotekniikkaa harrastavat tytöt olivat usein suunnitelmallisesti alkaneet harrastaa atk:ta, koska siitä on hyötyä. Pojille atk:n harrastaminen ei ollut laskelmoitua, vaan usein pelkästään huvia.

4. AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT

4.1. Metodien valitseminen

Tutkimuksen onnistumisen kannalta olennaisen tärkeää on, että osaa valita tutkimusmenetelmän, joka parhaiten vastaisi niihin kysymyksiin, joita tutkimuksella haluaa selvittää. Tutkimuksen pääongelmana oli, mistä nuoret omaksuvat tietotekniset valmiutensa. Muita tutkimusongelmia olivat mm. kuinka omaksuminen tapahtuu ja onko sukupuolella merkitystä tässä prosessissa. Emme löytäneet näiden ongelmien ratkaisemiseksi yhtä selkeätä ja konkreettista metodia.

Alkuvaiheessa kävimme keskustelua siitä, kuinka paljon sukupuoli vaikuttaa nuorten tietotekniikan omaksumiseen. Havaitimme, että on hyödytöntä tehdä kvalitatiivista “syvätutkimusta”, jos ongelman laajuus ja olemassaolo yleensä ei ole tiedossa. Päädyimme siis kvantitatiiviseen kyselylomaketutkimukseen. Tämä ei kuitenkaan täysin tyydyttänyt meitä, sillä kyselylomaketta suunnitellessamme selkeni, että pelkästään tilastollisella menetelmällä emme pääsisi välttämättä niiden kysymysten äärelle, jotka meitä alunperin kiinnosti.

Kvantitatiivisissa analyysissä argumentoidaan keskimääräisillä yhteyksillä, ja tämän taustalla on tutkimusyksiköiden välisten erojen löytäminen eri muuttujien suhteen. Periaatteena kvantitatiivisessa analyysissä on se, että etsitään tilastollisia säännönmukaisuuksia siitä tavasta, jolla eri muuttujien arvot liittyvät toisiinsa (Alasuutari 1994, 28). Österbergin mukaan kyselyyn perustuvalla tutkimuksella pystymme hyvin kuvaamaan sosiaalisen elämän objektivoitavissa olevia osaluueita, mutta sen avulla on vaikea kuvata subjektiivisia kokemuksia (Österberg 1988, 18-31). Itse käsitimme sen niin, että jos kyselylomakkeen avulla saamme tuloksen, joka tukee esimerkiksi Frönesin antamia kuvauksia vertaisryhmien tärkeydestä oppimisympäristöinä, se ei vielä kerro sitä, miksi näin on. Siihen kvalitatiivinen metodi antaa paremmat välineet.

Päädyimme siis tekemään kyselyjen lisäksi haastattelut. Kahden metodin teettämä työmäärä ei meitä pelottanut, koska olihan meitä kaksi tekijääkin. Metodien valintaan vaikutti myös meidän henkilökohtainen uteliaisuutemme. Halusimme käytännössä kokeilla, miltä “perinteisten” kyselylomaketutkimuksen ja teemahaastattelujen tekeminen tuntuu.

4.2. Tutkimuskohteiden valinta

Päätimme tehdä kyselyt ja haastattelut kolmella eri kokoisella paikkakunnalla, jotka olivat Helsinki, Jyväskylä ja Saarijärvi. Kaupunkien valintakriteereinä pidimme niiden urbaanisuusastetta, siten että Saarijärvi edusti tutkimuksessamme pientä kaupunkia, jossa asukasluku on noin 10.000. Jyväskylän puolestaan valitsimme siitä syystä, että se edustaa urbanisoitunutta keskisuurta kaupunkia. Helsinki puolestaan on kaupunki, jonka urbanisointumistaso on maamme korkein.

Kaupungit olivat myös luonnollisesti erilaiset elinkeinorakenteeltaan. Saarijärvi on maatalousvaltainen ja hitaasti teollistuva maalaiskaupunki. Peruskoulun yläasteita on Saarijärvellä vain yksi, Saarijärven yläaste, joten sen oppilaskannan muodostavat sekä taajama- että syrjäkylän nuoret. Koulun valinta ei täten tuottanut ongelmia Saarijärvellä.

Jyväskylä on puolestaan tyypillinen keskisuuri kaupunki, jonka elinkeinorakenne pohjaa teollisuuteen, kauppaan ja palveluihin. Jyväskylässä yläasteita on useita ja niiden oppilaskanta muodostuu pääasiassa kunkin koulun lähialueiden nuorista. Pyrimme valitsemaan koulun siten, että se ei olisi kaupungin eliitti- tai ongelmakoulu, vaan että se olisi koulujen välisessä "arvoasteikossa" keskivaiheilla. Arvoasteikon olemme luoneet omien ja perimätiedon kokemusten kautta. Päädyimme Voionmaan yläasteeseen, joka edustaa keskiverto koulua arvoasteikollamme.

Helsingin valitsimme yhdeksi tutkimuspaikkakunnaksi siksi, että se edustaa Suomen keskustaa, ja jonne arvelimme myös tietotekniikan juurtuneen parhaiten. Yläasteen valinta tapahtui myös siellä samoin kriteerein kuin Jyväskylän kohdalla. Tässä apuna käytämme ystäviämme, joilla on parempi Helsinki-tuntemus kuin meillä. Päädyimme Aleksis Kiven yläasteeseen, joka edusti lähinnä taidesuuntautunutta koulua.

Meillä oli esioletus, että kaupunkien urbaanisuusaste vaikuttaisi nuorten kykyyn tai mahdollisuuksiin omaksua tietoteknisiä valmiuksia. Valitsemiemme koulujen oppilailta saadut tiedot eivät kuitenkaan tukeneet tätä väitettä, sillä urbanisaatioastetta suurempi selittäjä tuntui olevan koulujen erilaisuus. Saarijärvellä oli panostettu paljon tietotekniikan opettamiseen ja -välineisiin,

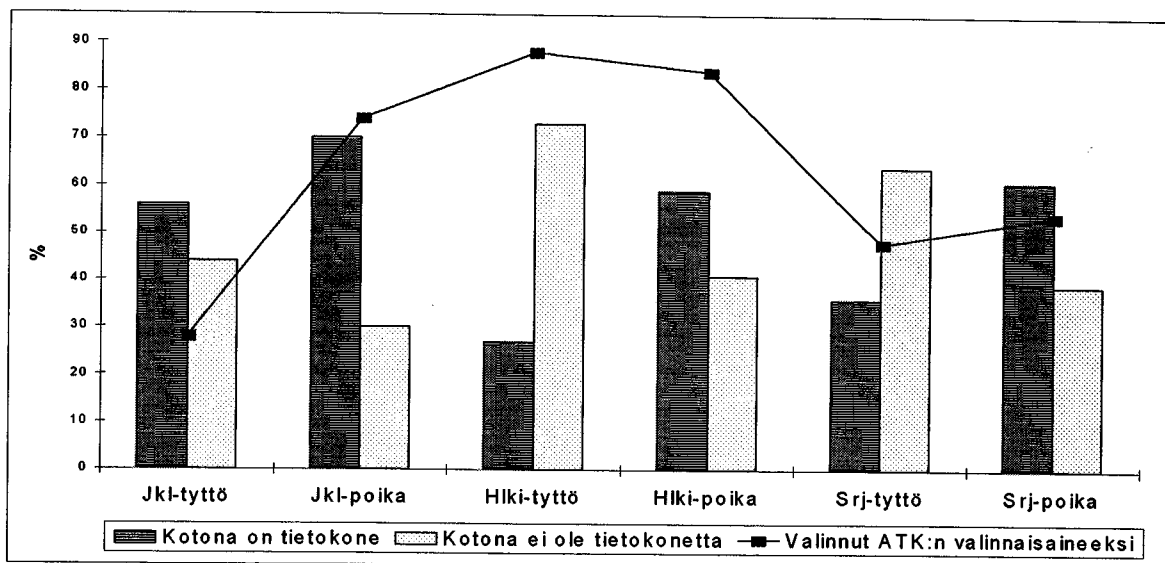
Jyväskylässä koulu oli taas liikuntapainotteinen ja Helsingissä taidepainotteinen. Urbaanisuuksaste ei siis ainakaan näiden koulujen kohdalla selittänyt tietoteknisiä valmiuksia tai omaksumiskykyä tai -halua.

Sivuhuomautuksena mainitsemme, että oli mielenkiintoista havaita, miten paljon koulujen sisäinen ilmapiiri vaihteli. Jyväskylässä oppilaat olivat vilkkaita, ehkä levottomiakin. Saarijärvellä taas oppilaat olivat aktiivisen innokkaita. Helsinki erosi muista siinä, että siellä oppilaat olivat rauhallisia, asiallisia ja "aikuismaisempia". Nämä luonnehdinnat jääköön omaan arvoonsa, mutta ne sai meidät kuitenkin epäilemään sitä, että urbaanisuuutta parempi selittäjä voisi olla koulun ilmapiiri ja sen vaikutus oppilaisiin ja heidän käytökseensä.

4.3. Kyselyyn ja haastatteluun osallistuneet

Kyselyyn osallistui jokaiselta paikkakunnalta kolme luokallista yhdeksäsluokkalaista. Yhteensä heitä oli 160. Tyttöjä ja poikia oli mukana lähes yhtä paljon (poikia 83 /tyttöjä 77). Jyväskylästä kyselyissä oli mukana 49 oppilasta (26 tyttöä/ 23 poikaa), Helsingistä 53 (26/32) ja Saarijärveltä 58 (25/28). Vastausprosentti oli lähes sata, sillä kävimme itse täyttämässä kyselylomakkeet kyseisillä paikkakunnilla ja näin myös aineiston kato oli pieni. Mukaan mahtui muutama nuori, jotka täyttivät lomakkeen vain osittain tai puutteellisesti.

Kohderyhmästä haluamme tässä vaiheessa ottaa vielä esiin kaksi seikkaa, eli tietokoneen omistuksen ja ATK:n valinnaisuuden suhteen toisiinsa. Ne osaltaan kertovat niistä lähtökohdistista, jotka meillä aineiston suhteen oli. Vastaajista 52%:lla (82/159) oli tietokone kotona. Poikia heistä oli 63%. ATK valinnaisaineena noudattaa miltei päinvastaista linjaa paikka kunnittain tarkasteltuna, eli että tietokone ostetaan useammin perheeseen jossa on poikalapsi. Paikka kunnittain he olivat jakautuneet seuraavasti.



Kuvio 3. Vastaajien jaottelu paikkakunnan, sukupuolen, tietokoneen omistuksen ja ATK:n valitsemisen valinnaisaineeksi mukaan.

Teemahaastatteluja kertyi yhteensä yhdeksän kappaletta. Haastattelun kohderyhmän valinnan teimme kyselylomakkeen esiluentojen perusteella. Ensimmäinen kriteeri oli se, että haastateltavien joukossa piti olla sekä tyttöjä että poikia tasapuolisesti. Lisäksi halusimme että molemmista sukupuolista löytyisi tietotekniikasta kiinnostuneita ja niitä, joita se ei kiinnosta. Valinnan pohjana on se, että saisimme mahdolliset erot tutkimusongelman kannalta esitetyksi. Tässä mielestämme onnistuimmekin kohtuullisen hyvin, sillä kaikki haastateltavat olivat sopivan erilaisia.

4.4. Tutkimuksen suorittaminen

Tutkimusongelmamme oli siis mistä nuoret omaksuvat tietotekniset valmiudet, mitkä on ne omaksumisväylät, jossa tämä oppiminen tapahtuu. Lisäksi pohdimme voidaanko sukupuolten välille tehdä eroa sen osalta kuinka paljon, ja mistä tietoa ja taitoa omaksutaan. Esioletuksena pidimme, että nuoret oppivat tänä päivänä tietotekniset valmiudet lähinnä uusilta sosiaalistajilta, siis kavereilta, vapaa-aikana ja medioista. Lisäksi odotimme, että sukupuolten väliset suhteet eri sosiaalistajiin, uusiin ja vanhoihin, on erilainen.

Kyselylomakkeen tekoon yritimme kiinnittää erityistä huomiota, koska meillä oli hyvin tiedossa sen merkitys tilastollisissa menetelmissä. Jälkiviisaana voimme kuitenkin esittää, että meille olisi

ollut eduksi, jos meillä olisi ollut jotain kokemusta siitä, miten kyselylomakkeiden informaatio muutetaan dataksi. Lomakkeeseemme jäi lieviä epäkohdonmukaisuuksia ja joitakin kysymyksiä terävöittämällä olisimme saaneet aineistosta enemmän irti.

Kysymyksiä lomakkeessa oli kaikkiaan 46, joista muodostimme 186 muuttujaa (ks. liite 1). Otoksen pienuudesta (160 kpl) johtuen emme hyötyneet kaikista kysymyksistä siinä määrin, mitä lomaketta tehdessämme suunnittelimme. Tästä esimerkkinä mainittakoon sisarten vaikutus vastaajiin. Kyselylomake oli rakenteeltaan sellainen, että ensin tiedustelimme vastaajan taustatietoja. Niitä olivat mm. sukupuoli, harrastukset, mieleisimmät kouluaineet ja atk:n valinnaisuus. Taustakysymyksiä oli kaikkiaan 13 kappaletta.

Taustakysymysten jälkeen kyselylomakkeessa seurasivat sfäärikohtaiset kysymykset. Ensimmäinen sfäärimme oli perhe, johon sisältyi viisi kysymystä. Tässä sfäärissä halusimme selvittää, kuka perheessä käyttää eniten tietokonetta, ja kuinka paljon nuori sitä itse käyttää. Lisäksi tiedustelimme keiden kanssa ja kuinka usein he kotona käyttävät tietokonetta. Halusimme myös tämän sfäärin osalta selvittää, onko nuori itse opastanut tietokoneen käytössä muita perheen jäseniä.

Seuraava sfäärimme oli kaverisfääri, ja se sisälsi viisi kysymystä. Nuorilta kysyttiin tietokoneen harrastamista kaveripiirissä, sekä kuinka paljon he viettävät yhdessä aikaansa tietokoneen ääressä. Lisäksi selvityksen kohteena oli, mitä he tekevät tietokoneella (eli onko käyttö hovi- vai hyötykäyttöä), ja millainen tietokoneharrastaja-kavereiden sukupuolijakauma on.

Koulusfäärin kohdalla teimme nuorille kuusi kysymystä, joista ensimmäinen koski koulun suhtautumista siihen, voiko nuori käyttää koulun tietokoneita välitunneilla ja muilla vastaavilla taukoajoilla. Lisäksi tiedustelimme käytetäänkö tietokoneita muuhun kuin atk:n opetukseen, ja jos käytetään niin millä tunneilla. Halusimme nuorten myös arvioivan kuinka paljon he oppivat tietotekniikasta yleensäkin koulussa. Meitä kiinnosti myös se onko oppilas joskus joutunut neuvomaan opettajaa tietotekniikan tiimoilta esimerkiksi opetuksen yhteydessä. Viimeiseksi tässä sfäärissä kysyimme mitä tietokoneen käytön osa-alueista (ohjelmointi, tekstinkäsittely, opetusohjelmat, grafiikka, musiikki, tietoliikenne, internet, tietokonepelit) nuori on tehnyt eniten koulussa.

Työsfäärin yksi neljästä kysymyksestä oli nuoren toiveammatti, jonka nuori sai itse vapaasti määritellä. Jaottelimme ne myöhemmin analyysivaiheessa ammattiluokitusten mukaisiin ryhmiin. Tiedustelimme myös haluaisiko nuori tulevaisuuden työn sisältävän tietotekniikkaa, ja mistä hän voisi tarvittavat taidot oppia. Vaihtoehdot olimme antaneet valmiiksi, ja ne olivat perhe, koulu, kaverit, vapaa-aika ja harrastukset, mediat ja työelämä itse. Kysyimme vielä nuoren omaa arviota tietotekniikan asemasta tulevaisuuden työelämässä.

Vapaa-ajan ja harrastussfäärin kohdalla päädyimme viiteen kysymykseen, joista ensin kyselimme nuorten yleistä kiinnostusta käyttää tietokoneita. Sen jälkeen määrittelimme, mitkä ovat suurimmat esteet harrastaa tietotekniikkaa. Annoimme tässä kuusi valmista vaihtoehtoa, jotka olivat: kotona ei ole tietokonetta, tietokone on vanhanaikainen, ei voi käyttää kotona olevaa tietokonetta tarpeeksi, ei ole aikaa, aloituskynnys korkea (perustaidot puuttuvat) ja ei kiinnosta. Lisäksi nuori sai itse määritellä halutessaan myös muita esteitä. Kysyimme myös mikä asema tietokoneella on nuoren vapaa-ajan harrastuksissa ja mitä mieltä nuori on siitä, voiko hän oppia tietokoneen käyttöä sitä harrastaessaan. Viimeiseksi kysyimme, onko tietokoneen käytön oppiminen lisännyt kiinnostusta aihetta kohtaan.

Myös mediasfäärin kohdalla teimme viisi kysymystä. Aloitimme tiedustelemalla mistä mediasta nuori etsii tietokoneisiin liittyvää tietoa. Olimme määritelleet mediat seitsemään osa-alueeseen, jotka olivat televisio, radio, sanomalehdet, alan erikoisjulkaisut, aikakauslehdet, kirjat ja mainokset. Mediat siis nähtiin laajana kokonaisuutena. Seuraavaksi kysyimme mistä mediasta nuori uskoisi tarvittaessa löytävänsä tietokoneisiin liittyvää tietoa. Kysyimme myös ostaako nuori tietokoneisiin liittyviä lehtiä tai tuleeko niitä kotiin. Halusimme myös selvittää, kuinka paljon nuori lukee näitä julkaisuja.

Kysymyslomakkeen loppuosassa oli vielä neljä yleisluonteista kysymystä, joilla halusimme saada selville mikä on tietotekniikan asema vastaajan elämässä ja miten hän siihen suhtautuu. Ensinnäkin tiedustelimme, mikä tietokoneen käytön osa-alueista nuorta kiinnostaa ja missä määrin. Kysyimme myös pääasiallista paikka missä nuori käyttää tietokonetta. Vaihtoehdot olivat koti, koulu, kaverin koti, joku muu tai ei missään. Tiedustelimme myös oppivatko sekä tytöt että pojat yhtä helposti käyttämään tietokonetta, johon vaihtoehdot olivat että oppivat yhtä helposti, pojat oppivat helpommin, tytöt oppivat helpommin ja ei osaa sanoa. Viimeisessä kysymyksessä määrittelimme tahoja (kaikki sfäärit), ja kysyimme kuinka paljon nuori on oppinut tietokoneen käyttöä kultakin taholta.

Tuloksia koodatessa ongelmallinen tilanne syntyi, kun meidän tuli päättää miten merkittävimmät puuttuvat tiedot aineistoon. Olimme tarkoituksella jättäneet suurimmasta osasta kysymyksiä vastausvaihtoehdon “en osaa sanoa” pois, koska oletimme, että nämä ovat niin helppoja kysymyksiä, joihin jokainen kykenee vastaamaan. Näin ollen, jos oppilas ei halunnut vastata kysymykseen tai ei osannut sitä tehdä, joutui hän jättämään kysymyksen tyhjäksi. Varsinainen ongelma syntyi siitä, että osa vastaajista jätti vastauskohdan tyhjäksi, vaikka heidän olisi kuulunut vastata “ei lainkaan”. Esimerkiksi jos nuori käytti tietokonetta isänsä, mutta ei äitinsä kanssa, vastasi hän ainoastaan isää koskemaan kysymykseen jättäen äitiä koskevan kysymyksen tyhjäksi. Ratkaisimme tämän ongelman tekemällä lisäluokituksen “ei merkannut”, jonka varsinaisessa analyysissä yhdistimme “ei lainkaan” luokkaan. Puuttuvien tietojen kohdalla tukeuduimme Alkulan, Pöntisen ja Ylöstalón (1994) antamiin neuvoihin.

Mitta-asteikkona käytimme välimatka-asteikkoa, joka ilmaisee havaintojen etäisyyttä asteikolla. Käytimme Likertin asteikkoa, jonka avulla pystyimme kuvaamaan kuinka paljon enemmän joku esimerkiksi oppii jostain sfääristä kuin toinen. Tällöin vastausvaihtoehdot muodostivat asteikon. Analyysimenetelmänä kyselyaineistossa käytimme suoria jakaumia, ristiintaulukointeja ja ryhmä ristiintaulukointeja. Koska sukupuoli oli vahvin taustamuuttuja, käytimme sitä lähes jokaisessa ristiintaulukoinnista toisena muuttujana. Paikkakunta muuttujaa käytimme myös paljon, mutta emme niinkään selittämään paikkakuntien tai kaupunkiasteen vaikutusta, vaan lähinnä koulujen eroa. Tilasto-ohjelmana käytimme suomalaista PATO -ohjelmaa.

Kyselylomakkeiden esiluenta toimi apuna valittaessa eri henkilöitä teemahaastatteluun, jonka halusimme tehdä vapaamuotoisena, sillä arvelimme siten saavamme parhaiten esiin tutkimusongelman kannalta olennaisen. Haastattelutilanteessa käytimme vain haastattelurunkoa, joka oli joustava, eli pystyimme tarvittaessa siirtymään “vieraille vesille” tai jättämään jotkut kohdat käymättä, jos tilanne sitä vaati. Alasuutarin mukaan laadullisessa tutkimuksessa olennaista on havaintojen pelkistäminen ja arvoitusten ratkaisu. Havaintojen pelkistäminen tapahtuu siten, että havaintoja tarkastellaan tietystä näkökulmasta. Erotellaan siis ne havainnot, jotka ovat teoreettisen viitekehyksen ja kysymyksenasettelun kannalta tärkeitä. Laadullisessa tutkimuksessa taas tapahtuu “ymmärtävää selittämistä” sekä muihin tutkimuksiin ja teoreettiseen viitekehykseen viittaamista (Alasuutari 1994, 30-39). Kyselylomake ja teemahaastattelurunko oli siis rakennettava siten, että ne antavat mahdollisimman paljon informaatiota meidän tutkimusongelmaamme.

Haastatteluihin valmistauduimme tekemällä kaksi koehaastattelua, joiden perusteella karsimme pois haastattelurungon epäolennaisuuksia. Koehaastatteluilla oli siis vaikutusta haastattelutekniikkaamme, mutta jouduimme jälkepäin kuitenkin tekemään sen havainnon, että viimeiset varsinaiset haastattelut sujuivat ensimmäisiä “paremmin”. Tällä ei kuitenkaan mielestämme ollut vaikutusta varsinaiseen informaatioon.

Haastattelut purimme nauhoilta teksteiksi, jotka sitten luimme molemmat useaan kertaan. Analysointi oli siis lähinnä tekstin ymmärtämistä ja haastatteluista löytyvien merkitysten yhdistämistä kyselyissä ilmeneviin tuloksiin. Tämä vuorottelu näkyy varsinaisessa analyysiosiosakin.

Pyrimme luomaan omalle tutkimukselle valideettia tutustumalla mahdollisimman hyvin aiheeseen liittyvään tutkimukseen. Tämä prosessi oli käynnissä koko prosessin ajan. Lisäksi pyrimme muodostamaan yleisluonteisen kuvan siitä, miten yhteiskunta on muuttunut historiallisesti ja miten tämä muutos on vaikuttanut yleiseen sosiaalistumisprosessiin. Myös tutkimuksen suunnittelulla on tässä tärkeä asema, sillä kyselylomakkeen ja haastattelurungon tuli olla sellainen että löytäisimme vastaukset tutkimusongelmaan.

5. TIETOTEKNIIKAN OMAKSUMISVÄYLÄT 15-VUOTIAILLA

Kuten teoriaosuudessa totesimme nuorten identiteetin muodostus ja sosiaalistuminen yhteiskuntaan tapahtuu tänä päivänä pääasiassa uusien oppimisympäristöjen (vertaisryhmät, vapaa-aika ja media) kautta. Vanhat oppimisympäristöt (perhe, työ ja koulu) ovat käyneet riittämättömiksi, sillä nuorten vapaa-aika on lisääntynyt ja elämänuran suunnittelu on vaikeutunut. Lisäksi yhteiskunta on jatkuvassa muutoksen tilassa, ja näihin muutoksiin uudet oppimisympäristöt pystyvät reagoimaan nopeammin kuin vanhat oppimisympäristöt. Uusien oppimisympäristöjen merkitys korostuu etenkin tietotekniikan kohdalla, joka johtuu lähinnä alan nopeasta kehityksestä. Nuoret luovatkin omaa identiteettiään lähinnä vapaa-aikana ja kavereiden avulla. Lisäksi valtava informaatiotarjonta ja lisääntyneet kulutusmahdollisuudet muokkaavat nuorille uusia käyttäytymismalleja.

Analyysin ensimmäisessä osassa tarkastelemme nk. vanhojen sosiaalistajien (perhe, koulu, työ) asemaa tietoteknisten taitojen omaksumisessa, ja pohdimme onko niiden asema todellakin syrjäytymässä. Toisessa osassa pohdimme millä tavoin ATK:n omaksuminen tapahtuu uusien sosiaalistajien kautta. Tarkastelemme myös myötävaikuttavatko kaverit, vapaa-aika ja mediat tietojenkäsittelytaitojen oppimiseen. Lisäksi pohdimme onko näistä sfääreistä löydettävissä mekanismeja, jotka omalla tavallaan sosiaalistavat ns. informaatioyhteiskuntaan.

5.1. PERINTEISET OPPIMISYMPÄRISTÖT - Perhe, koulu ja työ

5.1.1. Perhe

Perheen asema sosialisatioinstituutiona on vielä tänä päivänä keskeinen. Nuoren tietoteknisten taitojen edistämässä perhe tulee osalliseksi resurssien, mallin ja kannustuksen antajana. Perhesfääriä käsitellessämme tarkastelemme lähinnä vanhempien vaikutusta, koska sisaret voidaan helpommin samaistaa nuoren elämässä vertaisryhmiin.

Kyselymme osoitti, että vastaajien vanhempien koulutuksella oli vaikutusta sille, onko perheeseen hankittu tietokone vai ei. Niistä vanhemmista, joista kummallakin oli yliopistokoulutus takanaan, 77% (10/13) oli hankkinut tietokoneen myös kotiin. Keskiaste tasoisen koulutuksen saaneista vanhemmista vastaava prosenttiluku oli 43% (17/40) ja peruskoulutasoisen 40%

(12/30). Eli mitä korkeampi on vanhempien koulutus, sitä todennäköisempää on, että he ovat myös hankkineet tietokoneen kotiin.

- *entäs vanhempien koulutustasolla tai ammatillisella asemalla tai.. onko sillä vaikutusta siihen, että alkaako lapsi käyttämään? Mites sun vanhemmat.. käyttikö ne?*
- *kyllä mun isä käyttää.. se tekee niin hirveästi noita artikkeleita ja noita.. tutkimuksia..*
- *mitä sää luulet, jos vanhemmat ei käyttäis ollenkaan tai ei tietäis tietokoneista yhtään mitään niin vaikuttaako se jollain tavalla?*
- *kyllä se nyt aika paljon vaikuttaa.. että jos vaikka vanhemmat ei tiedä yhtään mitään.. ja lapsi menis sanomaan, että osta mulle tietokone.. niin ei varmaan.. vois olla, ettei ostais..*
- *oisko siinä kova perustelevinen?*
- *niin.. (poika, Jyväskylä).*

Vanhempien sosiaalinen tausta nähdään lisäävän todennäköisyyttä myös tietokoneen omistamiselle. Ehkä myös tietoiselle kasvattamiselle.

- *tai ammatillisella asemalla tai mitä ne tekee työkseen.. onko sillä vaikutusta?*
- *kyllä mä uskon.. ainakin, että jos on semmoinen perhe, että ne on älyttömän rikkaita niin luultavasti niillä on tietokone vaikka sitä ei kukaan harrastaisikaan.. mutta luultavasti sillä tulis kuitenkin jotain tehtyä ja sitten jos on vanhemmat semmosia, että ne tarvii töissään tietokonetta niin usein kotonakin on tietokone.. tai sitten silleen pyrkii ainakin vaikuttamaan siihen lapseen sillai, että sekin harrastais tietokoneita.. kyllä se ainakin jonkun verran vaikuttaa..(tyttö, Jyväskylä).*

Yksi keskeisistä kysymyksistä oli, missä nuoret pääasiassa käyttävät tietokonetta. Halusimme selvittää, onko käyttö pääasiassa kotona, koulussa vai kaverin kotona tapahtuvaa käyttöä. Pojista 52% (43/83) käytti konetta pääasiassa kotona, 23% koulussa ja peräti 19% kaverin kotona. Tyttöillä yleisin ympäristö oli odotetusti koulu, sillä 61% (46/75) sanoi käyttävänsä tietokonetta pääasiassa koulussa ja 27% kotona. Muualla tytöt eivät konetta juuri käyttäneet. Tyttöjen kohdalla tulokset antoivat ymmärtää, että tyttöjä koneet kiinnostavat vain hyötymielessä, eli koulussa. Vapaa-ajalla tietokoneet eivät herätä tyttöjen mielenkiintoa.

Tämä antaisi sellaisen kuvan, että pojat ovat valmiita menemään kaverin luokse, jos kotona ei ole tietokonetta tai jos kaverin kotona on parempi kone. Tässä suhteessa vanhempien merkitys tietokoneen hankkimisessa korostuu, mutta lähinnä vain poikien kohdalla. Pojat osaavat vaatia itselleen tietokonetta ja he keksivät perustelut sen hankkimiselle. Tyttöjen kohdalla vanhempien on itse oltava aktiivisia asiassa, sillä tyttö harvoin tulee itse ehdottaman tietokoneen hankkimista.

TAULUKKO 1. Missä nuoret pääasiassa käyttävät tietokonetta.

		tytöt (N=75)	pojat (N=83)
koti	%	27	52
koulu	%	61	23
kaverin koti	%	3	19
muu	%	1	0
ei missään	%	8	6
yhteensä	%	100	100

Vanhempien merkitys näyttää korostuvan myös silloin kuin lapset valitsevat valinnaisaineita. Usein ne vanhemmat, jotka joutuvat itse käyttämään työssään tietokonetta patistavat myös lapsiaan valitsemaan ATK:n valinnaisaineeksi. Vanhemmilla näyttää olevan sellainen kuva, että koulun ATK opetus on riittävää ja sillä voidaan taata nuorten tietotekninen osaaminen. Koulun ATK opetus nähdään ehkä liiankin ratkaisevassa asemassa.

- *entäs sosiaalinen tausta, ajatellaan just vanhempien koulutusta, ammatillista asemaa..?*
- *se voi olla sen verran. .että pitää tietysti olla sen verran varaa, että olis kaikki tietokoneet kotona, että pystyy viettämään vapaa-aikansa tietokoneiden ääressä, mutta ei nyt paljoa, että harvoin harrastukset ja tällaiset ammatit vaikuttaisi siihen.. se olis enemmänkin se oppilas jos semmonen olis.. ei ne vanhemmat siihen vaikuta..*
- *mites sulla.. sulla vanhemmat nähtävästi tarvii konetta jonkun verran niin mites ne suhtautuu esim. sun tietokoneen käyttöön.. onko ne niinkun edistänyt sitä tai kannustanut sitä tai onko ne perustellut sitä, että se olis ihan hyvä vai..?*
- *niin no sillon kun puhuttiin valinnaisista niin nehan ne oli ne, jotka sano, että ehkä sun olis ihan hyvä se ottaa ja sitten mä itekin ajattelin ja nehan mut siihen potkas sitten enimmäkseen ja sitten ne aina kyselee, että mitä sää oot oppinut siellä ja jos ei olla opittu mitään niin sitten ne on aina uhkaillut, että ne menee valittamaan opettajalle ja sitten mä oon aina, että elkööhän nyt, että se on mun asia, että olkaahan nyt ihan kunnolla.. siinä se nyt oikeestaan on, että ei me nyt paljoo mitenkään keskustella tietokoneista.. (tyttö, Jyväskylä).*

Usein myös lapsen sukupuolella on merkitystä, kun vanhemmat pohtivat investointia kotitietokoneeseen. Kyselymme osoitti, että kotiin hankitaan tietokone luultavammin, jos lapsi on poika. Jos vastaaja oli yksilapsisesta perheestä, niin pojista 50% (9/18) oli kotona kone ja vastaavista "tyttöperheistä" vain 22% (9/18). Tästä voisi olettaa, että tietokone nähdään enemmän poikien leikkikaluna, tai sitten tytöt eivät itse osaa vaatia konetta kotiin. Tietysti tietotekniikkaan investoiminen on kallista, ja harvalla perheellä on vara sijoittaa siihen pelkästään jälkikasvun toiveesta, varsinkin jos vanhempi sukupolvi ei hankinnasta hyödy. Kuitenkin investointi perustellaan hyvin usein lauseella "kun se poika/tyttö tarvitsee sitä opinnoissaan". Myös pojat ovat joutuneet perustelemaan tietokoneen hankintaa, sillä vanhemmilla on ollut usein sellainen

kuva, että pelkkä tietokoneen ääressä oleminen voi olla vahingollista.

- *mites sun omalla kohdalla.. siis sun vanhemmat ei hirveästi ymmärtänyt.. niin oliko sun vaikea perustella, että nyt mun pitää saada kone?*
- *se oli tosi vaikee.. sitä harkittiin pitkään.. Mää tota ostin kuitenkin sen verran halvan siinä alussa, että sen ymmärsi..*
- *että ne meni vähän niinkun retkuun..?*
- *niin.. (naurua)*
- *niin ja nyt ne on tyytyväisiä kumminkin?*
- *niin vaikka siihen nyt menikin huomattavasti rahaa..*
- *mutta niillä on kuiteskin positiivinen asenne sun harrastamiseen?*
- *joo ja kuitenkin määharrastan sitä jalkapalloa, että se ryhtikin pysyy.. (poika, Jyväskylä).*

Nuoret ovat itsekin huomanneet sen, että monilapsisessa perheessä tietokone hankitaan pääasiassa pojille, ja että pojat helposti omivat sen itselleen. Tyttöjäkin se saattaa kiinnostaa, mutta heidän asemansa koneen käyttäjinä on usein toissijainen.

- *jos perheessä on paljon lapsia ja siellä on kone.. niin onko ne kaikki lapset välttämättä kiinnostuneita siitä..*
- *kyllä määhluulen, että jos siellä on yksi, joka on kiinnostunut niin kyllä määhluulen, että ne muutkin kiinnostuu, että siitä tulee myöhemmin tappelu, kuka sillä saa pelata.. ehkä ne pojat on enemmän sen kanssa, mutta kyllä se tyttökin on sen kanssa.. (tyttö, Helsinki)*

Yritimme myös selvittää, käyttävätkö nuoret kotona olevaa tietokonetta yhdessä vanhempien kanssa ja jos käyttävät niin missä määrin. Tarkoituksena oli saada selville, voivatko vanhemmat opettaa nuorta tai päinvastoin. Tytöille oli sama, kumman vanhemman kanssa he mieluummin käyttävät kotona olevaa tietokonetta, sillä 23% (6/26) tytöistä käytti tietokonetta isän ja 25% (7/28) äidin kanssa ainakin joskus. Pojat taas eivät juuri viihdy äidin ja tietokoneen seurassa samaan aikaan. 12% (6/52) sanoi käyttäneensä konetta äidin kanssa joskus ja vastaavasti isän kanssa 28% (12/43). Tytöt siis kokevat voivansa oppia sekä isältä että äidiltä, pojat taas pääasiassa isältä.

Sama tilanne näkyy myös sisarten käyttäessä tietokonetta keskenään. Tytöt käyttävät keskimäärin samassa suhteessa konetta sekä veljiensä että siskojensa kanssa, mutta pojat taas selvästi mieluummin veljiensä seurassa. Tytöistä 56% (10/18) käyttää konetta siskonsa kanssa ainakin joskus ja taas 50% (10/20) veljiensä kanssa. Pojista taas 30% (8/27) käyttää konetta siskonsa kanssa ainakin joskus, mutta veljen seurassa vastaava osuus on 68% (21/31). Pojat siis käyttävät tietokonetta usein keskenään, kun taas tytöt käyttävät sitä sekä sekä saman että vastakkaisen sukupuolen kanssa. Tämä tekee poikien käyttäjäryhmistä homogeenisempia.

Nuoret myös näyttävät oppivan kotona tietokoneen käyttöä vanhemmiltaan ja sisariltaan. Kyselymme osoittaa, että eniten eri perheenjäsenistä nuoret oppivat tietotekniikkaa veljeltään ja isältään: 27% (25/91) oppi ainakin jonkin verran veljeltään, 26% (31/123) isältään, 19% (28/146) äidiltään ja vain 7% (6/87) siskoltaan. Sukupuolten välillä ei oppimisessa juuri ollut eroja. Tytöt kuitenkin oppivat hiukan enemmän veljeltään ja äidiltään kuin pojat.

Ennako-oletusten mukaan pojat myös toimivat tyttöjä enemmän tietotekniikkaa opastavina henkilöinä perheen piirissä. Tytöistä kukaan ei vastannut opettavansa perheenjäseniään paljon. Vähintään jonkin verran tytöistä opasti siskoaan 16% (7/43), äitiä 13% (9/70) ja veljeä tai isää 7% (3/46). Poikien kohdalla tilanne oli aivan toinen. Tulokset heijastelevat pitkälti sitä, kenen kanssa tietokoneen ääressä puuhataan, sillä 63% (28/45) oli opastanut veljeä, 45% (19/43) siskoa, 42% (25/60) isää ja 23% (17/75) äitiä ainakin jonkin verran.

Kun tarkastellaan pelkästään perheenjäseniltä oppimista, niin näyttäisi siltä, että tytöt ja pojat oppivat yhtä paljon, koska prosenttiosuudet eivät juuri eroa toisistaan. Opettaminen ei kuitenkaan perheen sisällä ole kaksisuuntaista, sillä tyttöjen ja poikien eri tietotasosta johtuen perheenjäsenillä ei ole juuri kykyä opettaa poikia. Tyttöjen opettamiseen heillä taas ei ole juuri tilaisuutta, koska tytöt eivät ylipäätään viihdy tietokoneen ääressä kotona.

Nuoret kokevat kuitenkin vanhempien merkityksen ATK -taitojen omaksumisessa. He antavat mallia, mutta vielä oleellisempaa on, että he usein rahoittavat tämän suhteellisen kalliin harrastuksen. Vanhempien rooli voidaan nähdä tänä päivänä lähinnä rahoittajina ja kannustajina, mutta ei niinkään opettajina.

5.1.2. Koulu

Koulujen asenne käyttää tietotekniikkaa opetuksessa

Koulua koskeva kyselyosuus alkoi kartoittamalla kuinka paljon muilla kuin ATK:n tunneilla käytetään hyväksi tietokoneita. Tällä halusimme saada selville sen, kuinka yleistä tietokoneiden käyttö kouluissa on yleensä. Vastaukset antoivat epäsuorasti myös informaatiota siitä, millainen on laitteistojen ja ohjelmistojen taso, samoin kuin opettajien valmius käyttää ja soveltaa tietokoneita opetukseen.

Tietokoneiden käyttöastetta emme pysty vertailemaan aineittain, koska osa aineista on valinnaisaineita ja opiskelijamäärät ovat joissakin valinnaisaineissa pieniä. Toinen ongelma on koulujen vertailtavuus. Oppilas ei juuri pääse vertailemaan tilannetta muiden koulujen kesken, eli hän tekee tietokoneen käyttöastevertailun siinä koulussa ja niiden aineiden kesken joita hän opiskelee. Näin ollen jos esimerkiksi vain kahdessa aineessa käytetään tietokonetta ja muissa ei ollenkaan voi oppilaalle muodostua sellainen kuva, että näissä kahdessa aineessa sitä käytetään paljon. Silti verrattuna johonkin muuhun kouluun määrä saattaa olla minimaalinen. Joka tapauksessa, jos kaikki oppilaat vastaavat, että tietyssä aineessa ei olla käytetty tietokonetta lainkaan, niin se on syytä silloin uskoa.

Paikkakunnittain asiaa vertaillessa tuli esiin, että eniten tietokonetta käytettiin muuhun kuin ATK:n opetukseen Saarijärvellä. Siellä oppilaiden vastausten mukaan yhdessätoista aineessa seitsemästätoista käytettiin tietokoneita ainakin jonkin verran. Varsinkin kieltenopetuksessa tietokonetta hyödynnettiin paljon verrattuna muihin kouluihin: 95% saarijärveläisoppilaista vastasi ruotsin opetuksessa käytetyn tietokonetta paljon tai jonkin verran. Vastaava prosenttiosuus englanninopetuksessa oli 85% ja äidinkielen 37%. Muita aineita, joissa Saarijärvellä käytettiin ATK:ta olivat saksa, opo, tekstinkäsittely, ranska, maantieto, kuvaamataito, fysiikka ja MMP (maa-, metsä- ja puutarhatalous).

Jyväskylässä tietokonetta käytettiin eniten hyödyksi historiassa, sillä 81% oppilaista vastasi tietokonetta käytetyn siinä paljon tai jonkin verran. Äidinkielessä vastaava prosenttiosuus oli 40%, matematiikassa 21% ja kaupallisissa aineissa 16%. Muita ATK:ta hyväksi käytettäviä aineita olivat Jyväskylässä LTK (kaupalliset aineet), ruotsi, kemia ja englantia.

Heikoin tilanne oli Helsingissä, sillä vain neljässä aineessa seitsemästätoista käytettiin tietokonetta hyväksi opetuksessa. Äidinkielessä 59% vastasi konetta käytetyn paljon tai jonkin verran. Oppilaan ohjauksessa 14%. Muu aineet olivat tekstinkäsittely ja MMP.

Syitä siihen, että ATK:ta ei käytetä hyväksi opetuksessa muilla kuin ATK:n tunneilla voi johtua monesta seikasta. Ensimmäkin koulussa saattaa olla vähän tietokoneita, eli ne saattavat olla aina varsinaisen ATK opetuksen palveluksessa. Toiseksi laitteet saattavat olla myös niin vanhoja, ettei niihin sovellu nykyiset opetusohjelmat jotka usein vaativat nopean multimedia tietokoneen. Kolmanneksi opettajilla saattaa myös olla ennakkoluuloja ATK:ta kohtaan tai heidän voi olla vaikea muuttaa opetusrutiinejaan. Meidän tutkimuksemme ei anna kuitenkaan näihin kysymyk-

siin minkäänlaista vastausta, eikä ollut tarkoituskaan. Meitä lähinnä kiinnostaa se, kuinka paljon on merkitystä sillä, miten koulut tietotekniikkaan suhtautuvat, ja että miten tämä puolestaan vaikuttaa nuoren kykyyn omaksua tietoteknisiä taitoja. Sinänsä tutkimuksen kannalta oli onni, että koulut ovat niinkin erilaisia tässä suhteessa kuin ovat.

Erot tietokoneen käyttöasteissa muilla kuin ATK tunneilla heijastuvat jonkun verran myös vastaajien kokemukseen koulussa oppimisesta. Saarijärveläisistä 32% (17/53) sanoo oppivansa koulusta paljon tietotekniikan tietoja ja taitoja. Vastaavasti helsinkiläisistä niitä oppi vain 9% (5/58) ja jyvaskyläläisistä 10% (5/49). Jonkin verran saarijärveläisistä oppi 53% (28/53), helsinkiläisistä 67% (39/58) ja jyvaskyläläisistä 55% (27/49). Tulokset näyttäisivät vahvistavan sitä olettamusta, että mitä enemmän koulussa hyödynnetään tietotekniikkaa eri tunneilla, sitä enemmän nuoret kokevat tutustuvansa myös itse tietotekniikkaan. Toisaalta tämän logiikan mukaan jyvaskyläläisillä pitäisi olla enemmän kokemuksia ATK:n oppimisesta koulusta kuin helsinkiläisillä, mutta tulokset eivät tue tätä käsitystä. Tämä tuli esiin sekä tyttöjen, että poikien vastausten kohdalla. Taulukko 2 havainnollistaa asiaa.

TAULUKKO 2. Tyttöjen ja poikien tietotekniikan oppiminen koulusta paikkakunnittain.

		tytöt			pojat		
		Jyväskylä (N=26)	Helsinki (N=26)	Saarijärvi (N=25)	Jyväskylä (N=23)	Helsinki (N=32)	Saarijärvi (N=28)
paljon	%	8	15	36	13	3	29
jonkin verran	%	61	70	60	48	66	46
vähän tai ei lainkaan	%	31	15	4	39	31	25
yhteensä	%	100	100	100	100	100	100

Toinen huomattava seikka on se, että tytöt tuntevat oppivansa koulusta enemmän tietokoneen käyttöä kuin pojat. Ainoastaan Jyväskylässä tilanne on poikien eduksi. Varsinkin saarijärveläiset tytöt ovat saaneet koulusta paljon ATK tietoutta. Tätä saattaa selittää se, että Saarijärvellä käytetään tietotekniikka paljon kielten opetuksessa ja kielet ovat enemmän tyttöjen mieleen. Jokaisessa koulussa kielet olivat tytöillä kolmen mieliaineen joukossa enemmän verrattuna poikiin. Saarijärvellä ero oli huomattavin, sillä 40% (10/25) tytöistä oli mieliaineena jokin kieli, kun taas poikien vastaava prosenttiosuus oli vain 14% (4/28). Sinänsä on vaikea sanoa,

johtuuko tyttöjen mieltymys kieliin Saarijärvellä ATK:n käytöstä kielten tunnilla, mutta todennäköisesti se ei ainakaan ole ollut haitaksi kiinnostukselle.

ATK valinnaisaineena

Lisäksi halusimme tutkia, mitä vaikutusta ja kuinka paljon ATK:n oppimiseen on sillä, onko nuori valinnut ATK:n valinnaisaineeksi vai ei. Tutkimuksessamme tuli ilmi, että ATK valinnaisaineena ei sinänsä yksinään näytä selittävän sitä, oppiiko nuori tietokoneen käyttöä koulusta vai ei. Tätä näkemystä puoltaa se, että kun helsinkiläisistä 86% (50/58), saarijärveläisistä 51% (27/53) ja jyväskyläläisistä 50 (24/48)% oli valinnut ATK:n valinnaisaineeksi, niin voisi olettaa, että tämä näkyy myös oppimisessa siten, että helsinkiläiset kokisivat oppivansa koulussa tietojenkäsittelyä enemmän. Näin ei näytä kuitenkaan olevan. Tähän tietysti vaikuttaa monta seikkaa. Jos koulussa on vähän valinnaisaineita niin on mahdollista, että oppilas valitsee monesta kiinnostamattomasta aineesta sen joka kiinnostaa edes jollain tavalla. Tällöin ATK -ryhmään tulee osa sellaisia oppilaita, joiden motiivi oppia ei ole sama kuin niiden, jotka ovat valinneet ATK:n sen perusteella, että haluavat todella oppia. Valinnaisaineiden vähyydestä saattaa juuri olla kysymys Helsingin kohdalla, koska siellä tytöistä 88% (23/26) valitsee ATK:n valinnaisaineeksi. Saarijärvellä tytöistä 48% (12/25) valitsee ATK:n ja Jyväskylässä ainoastaan 28% (7/25). Poikien kohdalla Helsingissä 84% (27/32), Jyväskylässä 74% (17/23) ja Saarijärvellä 54% (15/28) oli valinnut ATK:n valinnaisaineeksi.

Verrattaessa ATK:n valitsemista ja ATK:n oppimista koulusta paikkakunnittain, teimme sellainen mielenkiintoinen havainnon, että Saarijärvellä oppilaat kokevat saavansa huomattavasti muita enemmän irti ATK opetuksesta. Taulukko 3 osoittaa, että Jyväskylässä ja Helsingissä ATK:n valinneet kokevat saavansa koulusta yhtä paljon ATK -taitoja, mutta Saarijärvellä tilanne on aivan toinen. On syytä korostaa, että tämä ei välttämättä kerro esimerkiksi siitä, että opetuksen taso olisi Saarijärvellä parempi. Saattaahan olla, että muissa kouluissa oppilaat ovat sen verran taitavampia, että he vain turhautuvat koulussa, mutta voi olla myös mahdollista, että Saarijärvellä oppilaat ovat asiasta enemmän kiinnostuneita. Kuitenkin tuloksista voi tehdä sen johtopäätöksen, että Saarijärvellä on luotu myönteinen ilmapiiri koulun tietotekniikan suhteen.

TAULUKKO 3. ATK:n valinneiden kokemus tietojen ja taitojen oppimisesta koulussa paikkakunnittain.

		Jyväskylä (N=24)	Helsinki (N=50)	Saarijärvi (N=27)
paljon	%	13	10	52
jonkin verran	%	66	70	33
vähän tai ei lainkaan	%	21	20	15
yhteensä	%	100	100	100

Tiedon jakautuminen luokkahuoneessa

Myös koulusfäärin kohdalla nousi esiin kysymys tiedonjakamisen kaksisuuntaisuudesta. Kysymyslomakkeessamme olikin kysymys jolla pyrimme saamaan selville sen, kuinka yleistä opettajan opettaminen on oppilaan taholta, ja voiko tiedonjakaminen olla kaksisuuntaista. Kysymyksessä emme määritelleet opettajia sen kummemmin, mutta ilmeistä on, että tällainen tilanne syntyy yleensä tietokoneen äärellä, eli jos opettaja ei ikinä vie oppilaita ATK-luokkaan, niin todennäköistä on, ettei oppilaat juuri pääse opettajaa opastamaan. Tänä päivänä ei pidetä mitenkään ihmeellisenä sitä, että oppilas osaa jonkin erityisalueen paremmin kuin opettaja. Varsinkin ATK:n kohdalla tämä saattaa olla hyvin yleistä.

Tytöistä kukaan ei myöntänyt opettaneensa opettajaa tietokoneen käytössä. Emme aivan odottaneet näin musertavaa tulosta, sillä ennakkokäsityksemme oli, että myös tytöt voisivat opastaa opettajaa tietokoneen käytössä tarvittaessa. Ehkä tämä johtuu siitä, että ongelmia kohdatessaan opettaja kysyy neuvoa luokan "atk-nerolta", joka yleensä on poika. Opettajilla saattaa olla myös ennakkokäsitys, että pojat hallitsevat tietokoneet paremmin ja he eivät tällöin edes kysy neuvoa tytöiltä. Pojista 8% (7/83) sanoikin neuvovansa opettajia paljon, 18% (15/83) jonkin verran.

Muilla kuin ATK-tunneilla sattuu nähtävästi usein tilanteita, joissa tarvitaan tietotekniikan tietämystä ja sitä ei esimerkiksi kielten opettajilla välttämättä ole. Näissä tilanteissa poikien vapaa-aikana ja koulussakin hankkima ATK-tietämys pääsee oikeuksiinsa ja sillä on todennäköisesti suuri merkitys nuorten suhtautumistapoihin tietotekniikkaa kohtaan. Poikien itseluottamus kasvaa, koska he pystyvät ohittamaan jopa koulutetun aikuisen, mutta tytöille nämä tilanteet todennäköisesti ovat vahvistusta sille mielikuvalle, että tietokone kuuluu miesten maailmaan.

- *mites sää muuten.. oot sää ite huomannut siinä opetustilanteessa.. suhtautuuko opettaja eri tavalla tyttöihin kuin poikiin.. esim. silloin kun te käytätte niitä kielten tunnilla?*
- *ei se oikeestaan.. kun kielten opettajat ei itekään.. kun ne kysyy itekin sellaselta oppilaalta, joka osaa vähän enemmän.. just niinkun, että miten laittaa päälle ja.. ei opettajat oikeestaan puutu siihen yhtään mitenkään*
- *eli ne ei neuvo yhtään sen enempää tyttöjä kuin poikiakaan*
- *niin*
- *neuvooko ne pojat siellä tunnilla tyttöjä?*
- *neuvoo.. nehän justiin.. kun opettajat ei itekään osaa.. nämä kielten opettajat.. niin kysyy sitten sellaselta, joka osaa*
- *onko se muuten, kun ajattelee opettajia.. kun joillekin on kova paikka kun nuoret oppii tietokoneen käytön paremmin kuin opettajat, niin onko se ollut.. oot sää huomannut, että se olis niiden ylöpydelle kova pala tai..?*
- *ei.. ne on sanonutkin, että jos kysyy jotakin.. niin, että kysy oppilaalta.. kuka sitten osaa käyttää..(tyttö, Saarijärvi).*

ATK tuntien kokeminen

ATK-tunnit koettiin eri tavoin sukupuolittain, sillä tasoerot tyttöjen ja poikien välillä olivat suuret. Sukupuolten väliset tasoerot tietoteknisessä osaamisessa voivat haitata yleistä oppimisen ilmapiiriä. ATK-tuntien opetussisällöt eivät jaksa kiinnostaa poikia, sillä tunneilla opetettavat asiat ovat usein jo tuttuja ennestään, tai sitten he ovat todenneet ne merkityksettömiksi varsinaisen tietojenkäsittelyn kannalta. Heidän turhautumisensa tarttuu myös tyttöihin, jotka eivät ehkä ole kuitenkaan kykeneviä itse erittelemään sitä, mikä on olennaista ATK-osaamista ja mikä ei.

- *miten se opetus silloin käytännössä menee?*
- *esim. niitä poikia, jotka on hirveen paljon tekemisissä tietokoneiden kanssa.. niin niitä ottaa hirveesti päähän, että me käydään semmosia asioita, jotka ei niitä tippaakaan kiinnosta.. sitten työstäkin se on tyhmää vaikka ne ei sitä tiedäkään, mutta silti se on tyhmää, niin sitten..*
- *tulee semmonen yleisnegatiivinen..?*
- *niin, että kukaan ei ole tyytyväinen siellä tunnilla*
- *miten se opettaja käytännössä ratkaisee.. jakaako se jotain eri hommia?*
- *ei.. se antaa esim. jotkut monisteet ja sitten se pitää tehdä.. sitten toiset tekee ja toiset pelaa ja toiset ettii jotain muuta sieltä tai jotain vastaavaa.. että se on aika semmosta, ettei hirveen yhtenäistä..*
- *oot sää oppinut siellä mitään?*
- *kyllä mää jotain olen oppinut.. että kyllä siitä varmasti on ollut jotain hyötyäkin.. mutta on siellä ollut.. siis tuo loppusyksy.. niin pelattiin joka tunti tai että sai tehdä niinkun mitä vaan.. sitten se alkoi tuntumaan vähän tyhmältä ja sitten kun jotkut valitti, että eikö me tehdä täällä mitään, että eikö täällä niinkun opi mitään, ettei kantsi käydä tunnilla, jos me aina vaan pelataan.. niin sitten se on siitä lähtien aina..*
- *järjestänyt jotain tekemistä?*
- *niin.. (tyttö, Helsinki).*

Tyttöjen oppimiskokemusta haittaa myös se, etteivät he pysty siirtämään koulusta oppimaansa arjen käytäntöihin. Koulussa opetettavat asiat ja ohjelmistot eivät välttämättä ole samoja, joita tytöt voisivat käyttää kotona ja toisaalta heillä ei riitä mielenkiintoa tai kykyä pyytää esimerkiksi

vanhempia hankkimaan samoja ohjelmia. Tämä koulun ja koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen olosuhteiden erilaisuus lannistaa tytöt, ja estää osaltaan jo heränneen mielenkiinnon kasvamisen.

- oot sää oppinut koulusta niin paljon, että kun sää oot mennyt kotikoneelle, niin sää oot ihan osannut tehdä jonkun jutun.. onko siitä ollut hyötyä niin paljon?
- no kun määhän silloin aluksi kokeilin ja mun mielestä se oli hirveen hauskaa, mutta kun määhän huomasin, että meillä oli ihan eri ohjelmat ja silleen.. niin ei mun mielestä.. määhän en osannut sitä sitten mitenkään osannut laittamaan ja sitten kun määhän.. mun mielestä se johtu ihan vaan siitä, että meillä on eri ohjelmat.. (tyttö, Saarijärvi).

Tietokoneen käyttö on selvästi mielenkiintoista tytöistä, mutta se on sitä ainoastaan koulussa. Kone on ehkä jännittävä uusi oppimisväline, mutta se on sitä ainoastaan oppitunnin keston ajan. Välitunnin alettua sen asema on tyttöjen elämässä todennäköisesti sama kuin diaprojektorin.

Pojille koulun ATK -opetus voi olla jopa niin turhauttavaa, että he katsovat mielekkäämmäksi olla osallistumatta ATK-tunneille kokonaan. Näin ollen he kyseenalaistavat myös todistusarvosanan. Pojat eivät siis välttämättä koe koulua varsinaisena ATK:n oppimisympäristönä, vaan pikemminkin kenttänä, jossa muualla hankittuja taitoja voidaan esittää.

- mites yleensä, jos ajattelee atk:ta.. siis tietokoneen käsittelyn oppimista.. niin voiko sen oppia kursseilla, koulussa tai muuta.. vai pitääkö siihen pistää omaa vapaa-aikaa peliin..?
- määhän pidän sitä ihan humpuukina koulussa tätä atk:ta.. että määhän kävin muutamaa tuntia kattomassa kun niitä valittiin.. niin kyllä se mulla ainakin tulee enemmän kotoa..
- elikä sää et ole edes valinnut atk:ta?
- en.. se on täällä niin.. tietysti siitä olis saattanut saada helpon numeron, mutta en määhän usko, että siitä olis ollut mulle mitään oppia.
- no, mites semmoset, joilla ei ole kotona konetta.. mistähän ne vois saada sen.. jos ei ne koulussa..?
- no internet tietysti se on täällä ja onhan yliopistolla ja joka paikassa.. ja onhan kirjastossa kirjoja.. (poika, Jyväskylä).

Tytöille taas ATK-tunnit voivat olla hyvinkin mielekäs oppimiskokemus, mutta se edellyttää sitä, että tunnit ovat mielenkiintoisia. Koulu on tytöille oppimisympäristö, jossa he keskittyvät aiheeseen kuin aiheeseen yleensä vakavammin kuin pojat ja opettaja on henkilö, jolta he ovat tottuneet kysymään neuvoa. Koulun asema korostuu, koska tytöt eivät näe esimerkiksi vertaisryhmiä oleellisena oppimisympäristönä. Suotuisissa olosuhteissa juuri koululla on mahdollisuus tarjota tytöille kanava oppia tietotekniikkaa.

- mites se opettaja on vetänyt sitä. .se on ollut käytännössä varmaan joka ikisessä koulussa ja joka ikisessä atk-oppitunnilla sama juttu, että osa tietää hirveen hyvin ja osa huonosti.. niin onks se niinkun onnistunut vetämään sitä porukkaa vai oot sää esim. omalla kohdalla huomannut, että nyt tästä ei tule mitään, että muut menee kun höyryjuna..?
- no, alkuvuosi kyllä meni silleen, että määhän en tota ymmärtänyt yhtikäs mitään.. jotain opettaja käski, mitä nappuloita piti painaa ja sitten me tehtiin niin, mutta määhän en tajunnut miksi niin tehtiin ja mitä hyötyä siitä

oli tai vastaavaa, mutta sitten me saatiin ruveta tekemään ohjelmia.. tossa joskus joulun jälkeen.. tehtiin tyttöporukassa sitten ohjelma.. ja se oli tietysti meidän tasoa sitten ja kun me ite se tehtiin ja saatiin kokeilla miten se toimii niin se oli jo sitten paljon parempi.. siinä jäi jo jotain päähänkin, että nyt mä osaan ehkä jo jotain tehdä.. joo se oli kyllä joo se ohjelman teko kyllä ainut.. ja tietysti irkkaamista kun me ollaan nyt nää viimeiset pari kuukautta tai kuukausi kun me irkattiin pelkästään.. (naurua..) - no kun ei meidän opettaja keksinyt mitään tekemistä..

- mites tota.. kun ajattelee sitä oppituntia.. niin siellä on pojat jotka mukamas tietää jotain ja sitten muut jotka ei niin jakaantuuko se tieto siellä.. esim sulle, jos sulla on joku ongelmatilanne.. niin kysyt sää sitä opettajalta vai vierustoverilta..

- opettajalta.. opettajalta yleensä.. jos se osaa itekään sitä neuvoa.. vierustoverilla oli just, että sillä oli pää silleen kiinni siinä tietokoneruudussa ja näppäili tälleen.. anteeks, en mä haluais häiritä.. kyllä se tuli opettajalta kysyttyä jotain jos oli jotain kysyttävää..

- mites yleensäkin kun ajattelet kaikkia ihmisiä.. niin mitä sää oot oppinut.. niin keneltä sää oot eniten oppinut tietokoneen käytöstä?

- no, mitä mä nyt oon oppinut, niin opettaja varmaan.. se nyt on ne perusasiat opettanut suurinpiirtein.. (tyttö, Jyväskylä).

Koulu sukupuolistuneiden käytäntöjen ylläpitäjänä

Mielenkiintoista oli, että osalla nuorista on vahva käsitys siitä, että pojilla on kyky omaksua tietoteknisiä valmiuksia paremmin kuin tytöillä. 23% (17/75) tytöistä vastasi, että pojat oppivat tietotekniikkaa helpommin kuin tytöt ja pojista vastaavasti 20% (16/82). Siis nuorista viidennes on siinä luulossa, että pojat ovat lähtökohdiltaan paremmassa asemassa ja heillä on sellaista kykyä oppia tietotekniikkaa, mikä tytöiltä puuttuu. Haastatteluissa tarkensimme tätä kysymystä ja perusteluna käytimme sitä että pojat todellakin ovat tietokoneen kanssa enemmän tekemisissä ja he sitä kautta oppivat sen käyttöä helpommin.

- sää oot ollut sitä mieltä, että pojat oppii atk:ta helpommin kuin tytöt.. milläs sää perustelet sitä?

- no se tietysti kun.. no sen pelaamisen kautta.. kun pojathan rupeaa pelaamaan.. en tiijä.. ne on vaan jotenkin semmosia kätevämpiä siihen hommaan kuin tytöt.. (tyttö, Saarijärvi)

TAULUKKO 4. Nuorten käsitykset eri sukupuolten kyvystä oppia ATK:ta.

Mieliopide	Tytöt (N=75)	Pojat (N=82)
	%	%
oppivat yhtä helposti	64	58
pojat oppivat helpommin	23	20
tytöt oppivat helpommin	0	0
ei osaa sanoa	13	22
yhteensä	100	100

Koulun merkitys tyttöjen tietotekniikan omaksumisessa havainnollistaa Göte Nymanin (HS 1.3.1996 C9) huomiota samasta asiasta yleisemmin. Hän painottaa sitä, että kouluun ja opetukseen kohdistuneet vaatimukset ovat sekä tietoisesti että tiedostamatta kasvaneet. Koulun pitäisi pystyä tarjoamaan välineet käyttää tietotekniikkaa, asiantuntevia opettajia ja antaa vielä edellytykset arvioida uudella tavalla saamaansa tietoa kriittisesti. Tästä olisi hyötyä molemmille sukupuolille hieman eri painotuksin.

Nuoret tuntuivat käsittävän ATK:n tarpeellisuuden tulevaisuudessa. Varsinkin tyttöjen kohdalla "pitäisi" -asenne näkyy ATK:n valitsemisessa valinnaisaineeksi. ATK tiedostetaan yleishyödylliseksi aineeksi, josta voisi olla hyötyä tulevaisuudessa. Varsinkin, jos mitään muuta ei löydy tilalle, niin ATK on yleinen valinta myös tytöillä. Tämä tuli esiin haastatteluissa sekä tyttöjen että poikien kohdalla.

- mites se muuten, kun kahto noita teidän kysymyslomakkeita, niin hirveen moni oli valinnut atk:n.. onko se ihan yleistä, että atk on sillai suositu aine vai mistä se johtuu.?
- kyllä kai.. kai se on.. muut on vähän tylsiä..valinnat.. jos ei mitään muuta keksi, niin laittaa atk:n.. (poika, Helsinki)

- mitäs sää luulet, että tytöt.. kun ne valitsee vaikka atk:n koulussa?
- musta tuntuu, että tytöt taas ajattelee aika paljon sitä, että se on niinkun osattava..
- että enemmän niinkun hyötytarkoitukseen.. mistäs se.. onko se sisäänrakennettuna tytöissä.. onko pojat jotenkin lapsellisempia?
- voi ollakin.. en mä tiedä.. musta tuntuu, että pojat on vaan enemmän kiinnostunut niistä, missä on vaan hirveesti niitä nappeja.. ja sitten taas tytöillä tuntuu vaan aika oleelliselta, että kun lähtee opiskelemaan, että opiskelee vaan hyvät pohjat ja kun sitä kuitenkin tarvitaan.. (tyttö, Saarijärvi)

Tietokoneiden hyväksikäyttö vaihteli siis paikkakunnittain niin että "aktiivisissa" kouluissa niitä käytettiin useiden oppiaineiden opetuksessa ja "passiivisissa" vain vähän. Huomion arvoista on myös se, että tytöt tunsivat oppivansa enemmän tietokoneen käytöstä koulussa kuin pojat. Myös ATK:n valinnaisuus oli tytöille tärkeää usein siksi, että se nähtiin hyödylliseksi. ATK -opetus oli usein tyttöjen koulussa hyvää, mutta pojat olivat usein turhautuneita opetuksen tasoon.

Koulu on siis tytöille pääasiallinen oppimisympäristö tietoteknisten taitojen omaksumiseen. Tytöiltä odotetaan hyviä arvosanoja ja he yleensä keskittyvät jokaiseen aineeseen. ATK:n valittuaan he suoriutuvat myös siitä yhtä tunnollisesti kuin muistakin aineista, jotka eivät välttämättä ole niin kiinnostavia. Pojille taas koulu ei tarjoa juuri mitään uutta ATK:ssa ja sen arvo oppimisympäristönä onkin poikien kohdalla siinä, että he pystyvät siellä osoittamaan omaa,

muualta hankittua osaamistaan. Mielenkiintoista oli myös se, että nuoret liittivät ATK:n traditionaalisten sukupuoliroolien mukaan miesten alueeksi.

5.1.3. Työ

Työsfääri on nuorilla lähinnä tulevaisuuspainotteinen. Halusimme selvittää mm. nuorten toiveammatit ja ATK:n tarpeelliseksi kokemisen työelämässä. Toiveammatit on jaoteltu ammattiluokituksen mukaan yhdeksään pääluokkaan. Ensimmäinen pääluokka on tekninen, luonnontieteellinen, lainopillinen, humanistinen ja taiteellinen työ, joka siis sisältää laajasti eri akateemisia ammatteja. Toinen pääluokka on terveydenhuolto ja sosiaalialantyö. Kolmas on hallinto- ja toimistotyö, neljäs kaupallinen työ, viides maa- ja metsätaloustyö sekä kalastusala. Kuudes pääryhmä on kuljetus- ja liikenne, seitsemäs puolestaan teollinen työ, koneenhoito, kaivos ja louhintatyö sekä rakennustyö, josta käytämme lyhennettä teollisuus. Kahdeksas on palvelutyö ja viimeinen on muualla luokittelematon työ, joka käsittää lähinnä opiskelun ja vastavalmistuneet.

Pyysimme nuoria kertomaan toiveammattinsa, jotka sitten itse luokittelimme edellä mainittuihin luokkiin. Kysyimme nuorilta onko heillä mielessä jokin työ tai toiveammatti joka heitä erityisesti kiinnostaisi. Huomionarvoista on se, että tytöistä 42%:lla (31/73) ja pojista 69%:lla (57/83) ei ollut toiveammattia. Tytöistä 22%:a (16/73) kiinnostaa toiveammattina tekninen, luonnontieteellinen, lainopillinen, humanistinen ja taiteellinen työ. Lisäksi terveydenhuolto ja sosiaalialantyö on suosittu, sillä 16% (12/73) tytöistä on valinnut sen toivealukseen. Myös palvelutyö kiinnostaa 11%:a (8/73) tytöistä.

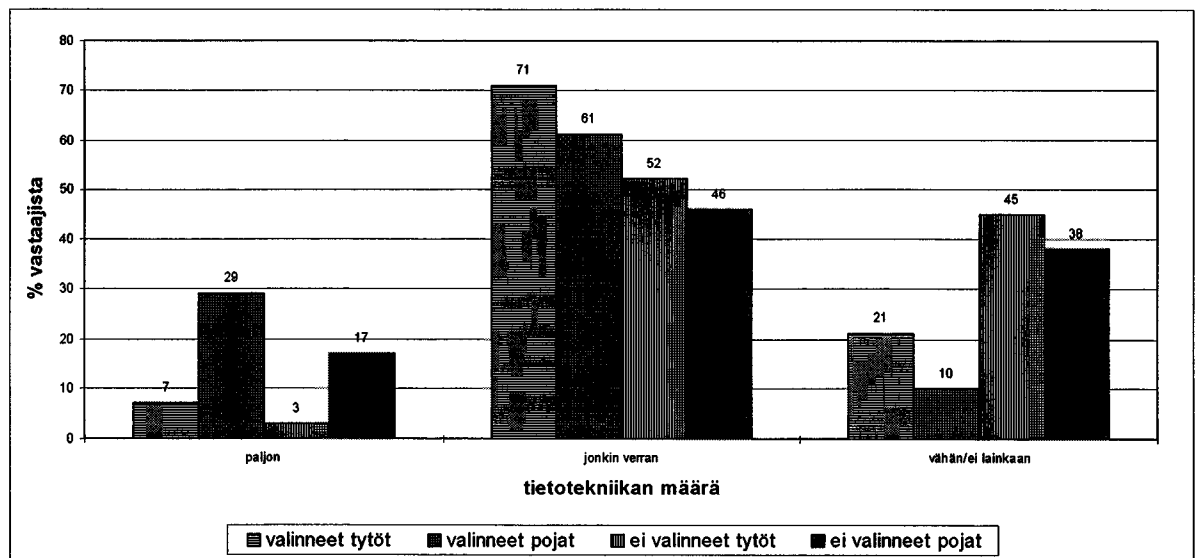
Pojilla tulevaisuuden toiveammatti ei ole niin selkeästi hahmottunut kuin tytöillä. Ammattialojen joukossa ei noussut esiin selvästi erottuvaa toivealaa kuin tytöillä. Eniten poikia kiinnostaa hallinto- ja toimistotyö, jonka 8% (7/83) pojista ilmoittaa toiveammattikseen. Seuraavaksi suosituin ala on tekninen, luonnontieteellinen, lainopillinen, humanistinen ja taiteellinen työ, jonka 7% (6/83) pojista mainitsee unelmatyökseen. Lisäksi myös teollinen työ saa 6%:n (5/83) kannatuksen poikien joukossa.

Kartoitimme myös erikseen ATK:ta harrastavien nuorten toiveammatit kasaantuivat eniten hallinnollisen ja toimistotyön kohdalle. Sitä toivoi ammatikseen 17% (7/42) vastanneista. Myös

tekninen, luonnontieteellinen, lainopillinen, humanistinen ja taiteellinen työ erottui hieman paremmin muista aloista, sillä sitä toivoi ammatikseen 10% (4/42) tietotekniikkaa harrastavista. Näyttäisikin siltä, että ATK:ta harrastavat toivovat myös työnsä sisältävän ATK:ta, sillä juuri edellä mainitut ammatit sisältävät tietotekniikkaa.

Kysyimme nuorilta myös sitä, kuinka paljon he haluavat tulevaisuuden työnsä sisältävän tietokoneen käyttöä. Tulokset osoittavat, että vaikka tytöt sinänsä näkevät ATK:n osaamisen tarpeellisena ja ymmärtävät, että tulevaisuudessa yhä useammassa ammatissa tarvitaan kyseisiä taitoja, niin kuitenkin tytöt haluaisivat poikia enemmän välttää tietotekniikalta tulevassa työssään. Tytöistä 5% (4/76) haluaa tulevan työnsä sisältävän tietotekniikkaa paljon ja 63% (48/76) jonkin verran. Pojista taas 25% (21/83) tahtoo työn sisältävän tietotekniikkaa paljon ja 57% (47/83) jonkin verran. Ne, jotka harrastavat ATK:ta haluavat yleensä myös työssään puuhastella tietokoneen parissa. Puolet harrastajista (21/42) haluaa työnsä sisältävän paljon tietotekniikkaa.

Tyttöjen ristiriitainen “pitäisi”-asenne näkyy myös siinä, miten he mielellään valitsevat ATK:n valinnaisaineeksi, mutta eivät silti viihdy sen parissa. ATK:n valinneista tytöistä vain 7% (3/42) haluaa työnsä sisältävän tietotekniikkaa paljon ja 71% (30/42) jonkin verran. ATK:n valinneista pojista 29% (17/59) haluaa työnsä sisältävän ATK:ta paljon. Oheisesta kuviosta käy ilmi miten jopa ne pojat, jotka eivät ole ATK:ta valinneet, haluavat työnsä sisältävän enemmän ATK:ta kuin ne tytöt, jotka ovat sen valinneet! Sukupuoli on siis ylivoimaisesti merkittävin tekijä tässä suhteessa.



Kuvio 4. ATK valinnaisaineena ja toive tietotekniikan yleisyydestä tulevassa työssä.

Sekä tytöt että pojat uskovat ATK:lla olevan keskeinen asema tulevaisuuden työelämässä. Tytöistä 46% (35/76) näki ATK -taidot tarpeelliseksi ja 45% jokseenkin tarpeelliseksi. Pojista 59% (48/81) näki ne tarpeelliseksi ja 33% jokseenkin tarpeelliseksi. Tämä on odotettua, sillä haastatteluissa tuli ilmi, miten tytöt suhtautuivat pragmaattisemmin tietotekniikkaan. Tytöille ATK on työssä olennainen alue; sitä olisi hyvä osata, mutta siihen se usein jää. Myös pojatkin tietävät sen olevan tärkeää tulevaisuudessa, mutta se ei ole motiivi koneen kanssa puuhastelulle. Pääasia on hauskan pitäminen.

- *miten sää ite.. mitä tietokone sulle niinkun.. minkalainen suhde sulla siihen on.. mitä tulee mieleen sanasta tietokone?*
- *en mää tiedä.. mutta semmonen, että sitä tulee tarten sitten myöhemmin, että mää en nyt tiedä miksi se on nyt yhtä-äkkiä alkanut kiinnostamaan jonkin verran, mutta ehkä just se, että kun äitikin on sanonut, että sitä tarvii niin paljon, että melkein joka ammatissa tulee tarviin niin onhan sitä hyvä osata sitten.. jonkun verran..*
- *mikäs sun tota.. saako udella, että mikäs sun äiti on ammatiltaan?*
- *joo.. se on pankissa töissä, niin se on joka päivä tietokoneella.. (tyttö, Helsinki).*

Tytöillä saattaa olla käsitys tietoteknisen sosialisaaion epäsuhdasta sukupuolten välillä, mutta he saattavat käsitellä tätä ongelmaa perinteisellä "se on luonnollista" -keinolla. Tässä he saavat tukea kavereilta, medioista, ehkä vanhemmilta ja jopa koulusta. Tyttöihin ja tietotekniikkaan suhtaudutaan hieman kuten naisiin ja autoihin. Naisen ei tarvitse tietää kaikkea autoista, koska hän on nainen ja toisaalta miehen pitäisi tietää autoista aika paljon, koska on mies. Nämä asiat taitavat olla aika syvässä kulttuurissamme.

- *mites sitten, jos ajatellaan tulevaisuuden työelämää, miten sää luulet, että se vaikuttaa siihen tämmönen epäsuhta, mikä on tyttöjen ja poikien välillä?*
- *no kai sitä vaan on.. ne joiden sitten pitää.. niin pakko vaan alkaa, että en mää usko, että niillä on mitään vastaan sanottavana..*
- *eli naisten pitäis opetella se sitten työelämässä?*
- *niin.. jos ei sitä sitten missään enemmmin tule..*
- *onko siinä sinusta mitään haittaa.. tai onko sillä yleensäkään merkitystä vaikka se meneekin tällä tavalla?*
- *no oishan tietysti parempi, että tytötkin tykkäis tai silleen niinkun.. ois enemmän sen kanssa tekemisissä, mutta jos ne ei kerta kaikkiaan voi olla.. niin sitten se on vaan semmonen tosiasia.. pitää mennä sitten sillai.. (tyttö, Helsinki).*

Tytöillä on myös vahva käsitys siitä, että vaikka taitoja ei hanki nuoruusvaiheessa, niin ne ehtii omaksua myöhemmin esimerkiksi työelämässä. Tämä tuli ilmi useassa haastattelussa. Tyttöjen puheista voi myös päätellä, etteivät he pidä ongelmana sitä, että pojat viihtyvät tietokoneen parissa helpommin, vaan ainoastaan sitä, että pojat osaavat käyttää sitä paremmin.

- *luulet sää, että työelämä tarvittaessa opettaisi niitä tietotekniikan taitoja?*
- *luulis, että pakkohan niiden olis.. en mää usko, että kuiteskaan näillä näkymin niin hirveen moni nuori*

on niin älyttömän hyvä atk:ssa.. ja jostainhan niidenkin.. niinkun pitäis vaan varmaan oppia.. koska en mä usko, että ne työpaikat pelkästään tietokoneen käyttämisen perusteella valitaan.. uskos ainakin.. (tyttö, Saarijärvi)

- miten sitten tulevaisuudessa jos ajatellaan oikein yleisesti, että on naiset ja miehet työmarkkinoilla ja jos tää kuva on näin hullu, että sun ikäsistä juuri kukaan tyttö ei harrasta atk:ta ja taas yli puolet pojista niin miten sä luulet, että se vaikuttaa vai onko siinä mitään merkitystä niinkun työelämän kannalta miten työt jakaantuu..?

- khmm.. tietysti.. mitähän mä nyt sanoisin.. kun miettii, että tietysti kun isäkin käyttää tietokonetta erittäin paljon ja tota äiti taas vähän vähemmän ja sillä on helpompia tehtäviäkin niin kyllä se varmaan sen verran, että kuka osaa tään verran tietokoneista mitä tarvitaan tähän työhön ja jos luultavasti suurin osa pojista on parempia kuin tytöt.. onhan tietysti näillä likoillakin aina tulevaisuudessa mahdollisuus oppia tään tarpeellisen sitten, että pääsee näihin ammatteihin, mutta kyllähän, että oishan se kiva että työhönkin löytyis enemmän innostusta.. onhan se hyvä.. tasavertaisuus ja kaikki.. (tyttö, Jyväskylä)

Vaikka tietokoneenkäyttö pojille on pääasiassa hauskanpitoa, eli he eivät suhtaudu harrastukseensa tavoitteellisesti, niin he kuitenkin tiedostavat tyttöjen tavoin sen hyödyllisyyden tulevassa työelämässä.

- no kysytään vielä lopuksi tuommosta, että kuinka tärkeäksi sä näet siinä tulevassa työelämässä tietotekniikan

- no on se tärkeä.. joka ammatissahan niitä yleensä on.. nykyään..

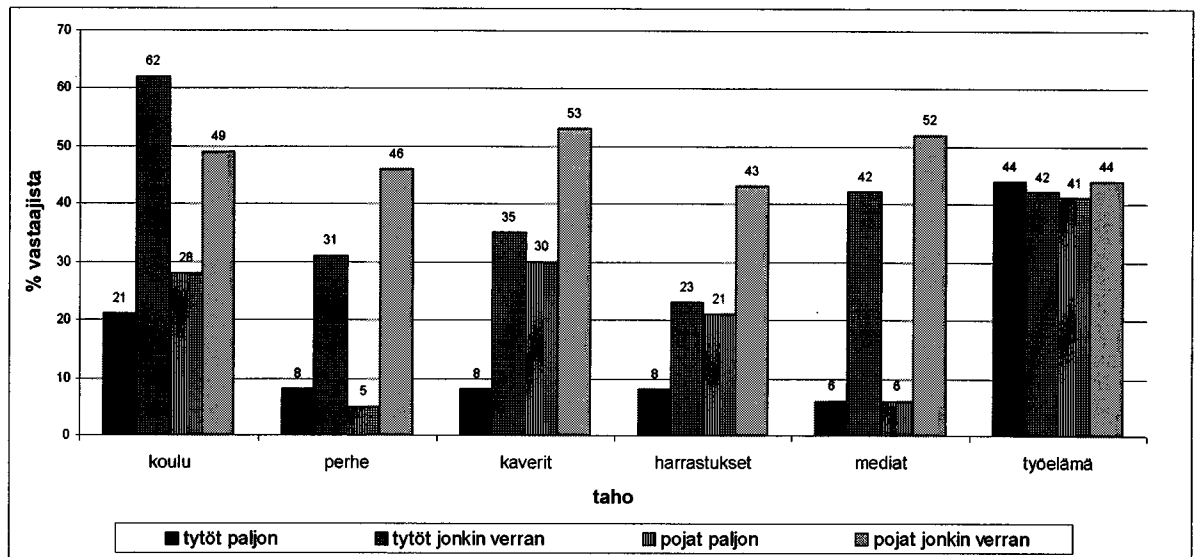
- miten sä luulet, että niitten käy jotka ei nyt ole ptkääkään kiinnostuneita ja sanovat, etteivät halua oppiakaan.. niin miten niitten käy työelämässä.?

- no ne menee varmaan sitten johonkin varastotöihin.. tai johonkin, missä ei tarvi tietokoneita..

- luulet sä että jos hallitsee koneiden käytön niin saa parempia töitä?

- kyllä mä luulen.. (poika, Helsinki)

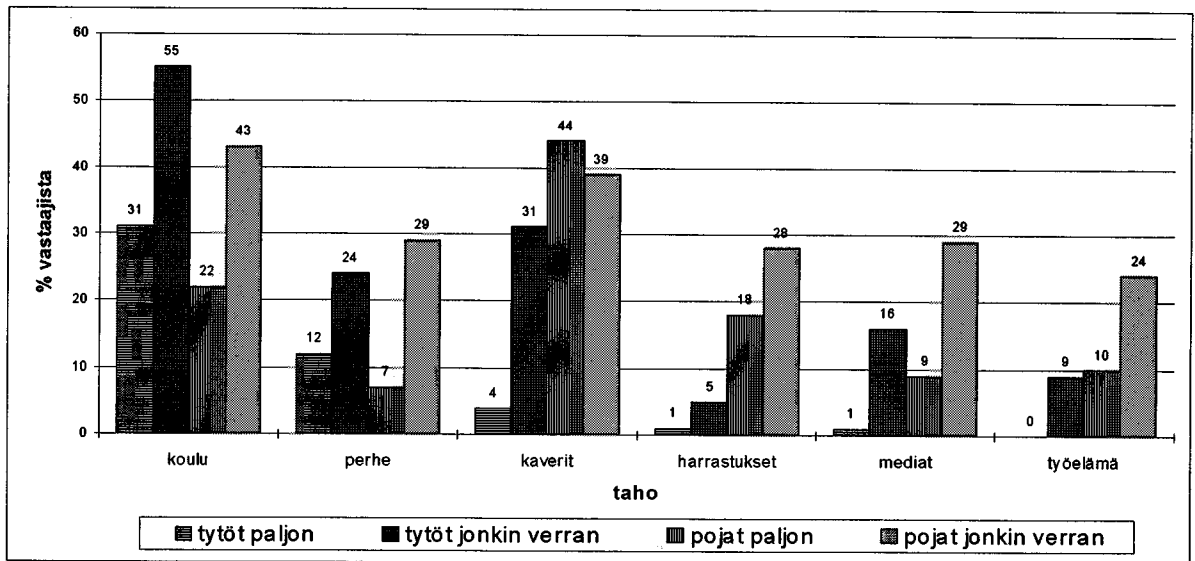
Kysyimme nuorilta myös sitä, missä he luulevat parhaiten omaksuvansa työelämässä tarvittavat ATK:n taidot. Oheisesta kuviosta selviää, että pojat arvelivat saavansa kyseisiä taitoja lähinnä työelämästä, kavereilta, koulusta ja harrastuksista. Näissä kaikissa oli yli 20%:n kannatus. Tyttöillä vastaavia oppimisympäristöjä oli ainoastaan työelämä ja koulu. Tytöt eivät siis joko myönnä tai miellä ns. uusia oppimisympäristöjä tietoteknisen sosialisoinnin kannalta tärkeäksi, vaan luottavat vielä perinteisiin oppimisympäristöihin.



Kuvio 5. Tyttöjen ja poikien arviot siitä, mistä saa työelämässä tarvittavat tietotekniikan taidot.

Nuorten toiveammatit jakaantuivat perinteisesti siten, että tyttöjä kiinnostavat ns. akateemiset ammatit ja terveydenhoito- ja sosiaaliala. Poikia taas kiinnosti hallinto- ja toimistotyö sekä akateemiset ammatit. Tulevaisuuden työn tytöt haluavat sisältävän vähän tietoteknisiä vaatimuksia, pojat taas suhtautuivat asiaan positiivisemmin. Tämä on ristiriitaista siinä, että tytöt kuitenkin uskoivat ATK:lla olevan keskeinen asema tulevaisuuden työelämässä! Kysely osoittikin, että lähinnä tytöt uskovat voivansa oppia työssä vaadittavat ATK -taidot työelämässä.

Kysymyslomakkeemme viimeisenä kysymyksellä teimme nuorille mahdolliseksi arvioida eri sfäärejä ATK:n oppimisympäristöinä. Kysymys kuului: seuraavassa on lueteltu eri tahoja, joista voit omaksua tietotekniikan tietoja ja taitoja. Rengasta kunkin tahon kohdalla, kuinka paljon olet oppinut tietokoneen käytöstä sen kautta. Olimme merkanneet oppimisympäristöt alekkain taulukkoon, jolloin kysymyksen asettelu mahdollisti eri ympäristöjen "vertailemisen". Tulokset on nähtävissä kuviosta 6.



Kuvio 6. Tyttöjen ja poikien tietotekniikan oppimiskokemus eri tahoilta.

Tuloksena oli, että tytöt tunsivat oppivansa pääasiassa koulusta ja jonkin verran perheeltä sekä kavereilta. Pojat taas tunsivat oppivansa pääasiassa kavereilta, koulusta ja harrastuksista. Perhe, mediat ja työelämä olivat pojilla samanarvoisia oppimisympäristöjä. Oheinen kuvio esittää, kuinka pojilla kaikki sfäärit ovat kuitenkin oppimiskokemuksia antavia, kun taas tytöillä löytyy elämänalueita, joissa he eivät tunne oppivansa ollenkaan. Kysymys siis osoitti, että pojat kykenevät käyttämään erilaisia oppimisympäristöjä tehokkaammin hyväkseen kuin tytöt. Poikien verkostoituminen ATK:n saralla vapaa-aikana voisi osaltaan selittää poikien parempaa osaamista ja kiinnostusta.

5.2. UUDET OPPIMISYMPÄRISTÖT - Vertaisryhmät, vapaa-aika ja media

5.2.1. Vertaisryhmät

Teoriaosuudessa tuli jo todetuksi, kuinka oleellinen oppimisympäristö vertaisryhmät ovat tänä päivänä. Tämä korostuu nuorilla varsinkin 15-vuoden iässä, jolloin identiteettiä haetaan paljon kaveripiirin kautta ja vapaa-aikakin vietetään lähinnä kavereiden kanssa. Kavereilta ei pelkätään opita uusia asioita, vaan he vaikuttavat myös omalta osaltaan nuoren kiinnostuksen kohteisiin, tyyliin, persoonallisuuteen jne. Tämän sfäärin kohdalla halusimme selvittää, miten kaverit vaikuttavat tietotekniikan parissa viihtymiseen, kiinnostuksen laajenemiseen ja kuinka pätevänä oppimisympäristönä nuoret itse kaveripiirin kokevat.

Nuoret viettävät aikaansa keskenään tietokoneen ääressä mieluiten silloin, kun heillä on mahdollisuus pelata. Pelaaminen oli ylivoimaisesti suosituin yhdessä tekemisen muoto sekä tytöillä että pojilla. Sukupuolten väliset tietokoneen käyttämistä koskevat erot tulivat esiin siinä, että tytöt käyttivät kavereiden kanssa enemmän aikaa ns. "hyötyohjelmien" (tekstinkäsittely, grafiikka ja opetusohjelmat) parissa. Pojat taas olivat pelaamisen jälkeen eniten innostuneita musiikin, grafiikan ja tietoliikenteen tekemisestä. Vähiten tytöt harrastivat kaveripiirissä ohjelmointia ja pojat taas opetusohjelmia. Tulokset eivät kuitenkaan anna selkeää kuvaa tyttöjen yhteisestä atk-harrastamisesta, sillä tytöt eivät käyttä tietokonetta paljon kavereiden kanssa (kukaan tytöistä ei vastannut käyttävänsä kavereiden kanssa tietokonetta paljon ja jonkin verran sitä käytti tytöistä ainoastaan 3/26.) Poikien kohdalla tilanne oli toinen. Poikia, jotka viettivät aikaa koneen ääressä yhdessä kavereiden kanssa paljon oli 13/69, ja jonkin verran aikaa viettäviä oli 36/69.

Tulokset osoittivat, että vaikka tytöt olisivat kiinnostuneita ATK:sta ja käyttäisivät vapaa-aikaansa siihen, niin ei se kuitenkaan tapahdu yhdessä kavereiden kanssa. Tämä tuli selville myös haastatteluissa.

- ehkä useimmilla pojilla.. niillä joilla on tietokone.. tai en määhän tiedä ketään tyttöä, jolla olis nyt ihan tämän ajan tietokone, että jokin muukin kuin ihan pelikone.. ehkä ne jos yks siis viihtyy.. niin sen luona alkaa käymään kavereita.. nekin sitten alkaa.. kun on kivaa, niin ostaa oman ja silleen.. mutta sitten taas tytöt, jos ei kellään ole.. niin kun ne sitten ei ole silleen.. tunne niin hyvin.. niin tuskin sitten kellään tulee yhtä-äkkiä mieleen, että määhän haluan tietokoneen..

- *mities, jos sulle hommataan se kone, niin luuletko sää, että sulla käy omien kavereitten kanssa samalla tavalla?*

- en määhän usko, että kukaan siitä silleen hirveesti innostuu.. tai siis.. niin.. en määhän usko.. (tyttö, Helsinki).

Tytöt ovat siis havainneet sen mekanismin, jolla kiinnostus etenee poikien piirissä, mutta tyttöjen kohdalla sama mekanismi ei tunnu toimivan. Tietotekniikka ei kuulu tyttöjen kohdalla niihin asioihin, joka laukaisisi yleisen innostuksen ja kiinnostuksen tyttöjen piirissä. Poikien kohdalla innostuminen tietokoneisiin näyttäisi tapahtuvan juuri tällä tavalla.

- *muistat sää kun se ensimmäinen komppu.. saiko sen joku kaveri vai mistä tuli päähän, että semmonen pitää hommata?*

- no niitä alkoi sillon olemaan, että se oli just kun se tuli kauppaan ja kaikki alkoi ostamaan, niin minäkin ajattelin, että minä otan kanssa.. (poika, Saarijärvi).

Tietotekniikkaa harrastavan kaveripiirin sukupuolikoostumus oli selvästi poikavoittoinen. Vastanneista pojista suurin osa (69% 47/68) oli sellaisia, joiden "atk-kaverit" olivat samaa sukupuolta ja 29%:lla kaveripiiriin kuului sekä tyttöjä että poikia. Tyttöjen atk:ta harrastava

kaveripiiri poikavoittoinen. Vastanneista tytöistä 65% (15/23) kuului sellaiseen kaveripiiriin, jossa oli molempia sukupuolia ja 22%:lla kaikki oli poikia. Pelkästään tyttöpuolisia ATK-kavereita oli 13%:lla. Näyttäisi siis siltä, että tytöt eivät keskenään viihdy tietokoneen ääressä kavereiden kanssa ja jos kaveripiiriin kuuluu ATK:ta harrastava nuori, niin hän on yleensä poika.

Nuoret eivät löytäneet juuri syytä sille, miksi pojat viettävät aikaansa tietokoneen ääressä, mutta tytöt eivät. Haastattelut kyllä osoittivat, että nuoret olivat hyvin sisäistäneet perinteiset nais- ja miesroolit. Tämä todentaa Grabruckerin tekemää huomiota tyttöjen vieroittumisesta tekniikasta jo lapsuusiässä (ks. s. 25).

- mistä se johtuu.. (atk:n omaksuminen) kun yleensä koulussa tytöt on aika paljon tummollisempia.. koululäksyissä esimerkiksi?

- oiskohan se siitä, että kun yleensä kun on kaveripiiri, niin jollain niistä on jonkinlainen tietokone tai tv-peli tai ihan joku tällanen niin ne vaan oppii niitä värkkäämään ja sitten pojat ei jaksakaan ehkä lukea mitään biologiaa ja historiaa tai kieliäkään välttämättä..

- niin, että ne olis ihan pienestä pitäen paljon enemmän tekemisissä kaikkien pelien ja semmosten kanssa?

- niin ja yleensähän kaikki ne poikien vempaimet on semmosia teknisiä enemmän.. (tyttö, Saarijärvi).

- ei kai ne sitten ajattele.. niillä on varmaan sellanen kuvitelma, että ei kai ne tulevaisuudessa kun ei niiden äitikään joutunut koneella.. sehän on tuolla kampaajana, että miksi hänkään tartteis.. se on oikeestaan aika vaikeeta sanoa.. kun en mä pysty toisen päähän hyppäämään, että mitä sää nyt ajattelet.. en tiedä.. (tyttö, Jyväskylä).

Tämä tukee sitä näkemystä, että tyttöjen sosiaalistuminen tietotekniseen yhteiskuntaan ei tapahdu kaverisfääriin kautta, ellei kaveripiiri ole kumpaakin sukupuolta sisältävä. Se nuoruuden vaihe, jolloin yksilö liikkuu paljon vertaisryhmien kanssa, mutta ei solmi vielä suhteita vastakkaiseen sukupuoleen, on tässä mielessä "vahingollinen" tytöille ja positiivinen pojille. Haastatelussa tuli hyvin ilmi se, että seurusteluvaihe ja suhteiden muodostaminen vastakkaiseen sukupuoleen lähentää tyttöjä tietotekniikkaan (ks. s. 21).

- sää olit vastannut, että harrastuksissa atk:lla jokseenkin suuri asema.. mistäs moinen.. sulla ei ole kotona konetta?

- no kun mun jätkäkaverilla on kone.. ja sitten ollaan aika paljon siellä..

- hei.. no kerro siitä lisää..

- niin.. no siellä mä oon sitten saanut sen suurimman innostuksen siitä.. tietokoneista.. ettei se nyt ennen ollut niinkun.. vuosi pari sitten ei niin hirveästi kiinnostanut hirveen paljon.. tai kiinnosti ja kiinnosti, mutta kumminkin ei ollut semmosta, että olis pakko saada kotiin..

- tykkäkö sun poikakaveri tehdä koneella?

- joo

- kerrohan lisää.. se on siis lisännyt sitä kiinnostusta, mutta millä tavalla se on siis tapahtunut.. onko se pitänyt sulle pitkiä luentoja vai?

- ei.. en mä muista miten se alko.. mutta kumminkin tuli vaan semmonen, että nyt mä haluan, että nyt tehdään sitä..

- teettekö te kahdestaan koneella paljon?

- no suurimmaksi osaksi varmaan pelataan
- jos ajatellaan teidän yhteistä ajankäyttöä.. niin ootteko te koneella paljon?
- kyllä me aika paljon, mutta siis kyllähän me paljon muutaki tehdään, ettei se kummiskaan pelkkä kone sitten ole..

Nuorten kiinnostuminen vastakkaisesta sukupuolesta saattaa tytöillä aiheuttaa siis kiinnostusta myös tietotekniikkaan. Seurustelun yksi yleinen piirre on, että innostutaan samoista asioista seurustelukumppanin kanssa, oli kyse sitten moottoripyöristä, musiikkimausta, fanina olemisesta tms. Tämä on luonnollista varsinkin silloin, jos huomataan, että vastapuoli on kokonaisvaltaisesti kiinnostunut jostain tietystä harrastuksesta. Tietokone saattaa myös olla seurustelussa ”kolmas pyörä”, jolloin tyttöjen kiinnostus saattaa aluksi herätä, mutta muuttua myöhemmin pikkuhiljaa negatiiviseksi.

- paljos sun poikakaveri käyttää.. onko se innokas tietokoneen käyttäjä?
- on.. sehän nytten lähtee opiskelemaan niin sen pitää ostaa hyvä tietokone.. sehän tarviikin siihen opiskeluun sitä
- käyttääkö se sitä niin paljon, että sua joskus ottaa niin sanotusti nuppiin?
- kyllä.. meillekin mennään.. niin aina melkein tietokone päälle..(tyttö, Saarijärvi).

Viidentoista vuoden iässä monet nuoret vasta aloittelevat seurustelun ja vaikka nuoruus onkin kokemusten omaksumisen kautta koko ajan aikaistunut, niin tässä iässä ei vielä varsinaisesti mennä yhteen asumaan tai muuta vastaavaa. Meidän tutkimuksemme ei anna vastausta sille, miten myöhemmässä iässä, jolloin vertaisryhmistä siirrytään seurusteluvaiheeseen, seurustelu ja sukupuolten aktiivisempi yhdessäolo vaikuttaa tyttöjen suhtautumiseen tietokoneita kohtaan.

Pelkän yhdessä harrastamisen lisäksi pyrimme selvittämään kokevatko nuoret oppivansa tietoteknisiä taitoja kavereiltaan. Pojat vastasivat oppineensa kavereilta ATK:sta enemmän kuin tytöt. Tytöistä 9% (7/74) sanoi oppineensa kavereilta paljon, 38% jonkin verran. Pojista puolestaan 42% (34/81) oppi paljon, 38% jonkin verran. Tyttöjen ATK-harrastaminen ei näyttäisi ”kertaantuvan” kaverisfäärissä siten, että tieto jakaantuisi ja lisääntynyt tietomäärä kasvattaisi myös kiinnostusta. Pojilla taas prosessi näyttäisi etenevän juuri näin.

- miten se sun harrastus alkoi.. mikä sut pisti pyytämään commadorea?
- se tuli semmonen kuume, että kaikilla oli commadore 64.. tai että kavereillakin oli aika useilla..
- mikäs siinä kiinnosti eniten?
- no kun kaverit aina keskusteli kaikkee semmosta, niin sitä oli vähän ymmällä..
- mitäs ne teki sillä mikä kiehtoi.. oliko ne pelit tai jotain muuta vastaavaa..?
- ei sillä paljon pystynyt muuta kun pelejä pelaamaan.. basicia tai jotain..
- onko se muuttunut mitenkään se harrastaminen vai onko se vieläkin vaan pelailua?
- ei se ole pelailua.. että on siinä kaikkea hyötykäyttöäkin ja olen mää nyt aloittanut ohjelmoinninkin.. turbo pascalilla.. (poika, Jyväskylä).

Poikien kohdalla oppimiskokemus on kaksisuuntainen, sillä pojat kertoivat itse opettaneensa kavereita. Pojista 15% (12/79) oli opettanut kavereita paljon, 39% jonkin verran. Suurimmalla osalla pojista on ollut tilaisuus itse opastaa kavereita ja konkretisoida näin omaa osaamistaan. Tyttöillä näitä kokemuksia oli vähemmän, sillä vain 4% (3/73) oli opettanut kavereita paljon, 32% jonkin verran ja 64% vähän tai ei lainkaan.

Pojat ovat sitä mieltä, että kaverit antavat tulevaisuuden työelämässä vaadittavia atk-taitoja, siitä huolimatta että ensinäkemältä poikien kaveripiirissä yhteinen tekeminen on lähinnä pelaamista. Pojista 30% (24/81) vastasi oppivansa työssä tarvittavia ATK-taitoja kavereiltaan ja 53% oppii jonkin verran. Ainoastaan 17% pojista oli sitä mieltä, että kavereilta ei opi mitään tulevaisuuden työn kannalta oleellista. Tytöt taas eivät arvostaneet kavereita tässä mielessä sosiaalistajiksi. Tytöistä 8% (6/77) vastasi, että kavereilta oppii paljon, 35% jonkin verran ja 57% epäili, että kavereilta ei opi mitään oleellista.

Kavereista tai vertaisryhmistä voisi tässä vaiheessa tehdä ainakin sen johtopäätöksen, että niiden merkitys on erilainen tytöille ja pojille ATK:n oppimisen kannalta. Poikien kiinnostus herää usein kaverin kautta, eli esimerkiksi oman koneen saaminen voi tuntua välttämättömältä siinä vaiheessa kun naapurin poika saa sen ensiksi. Pojat myös kerääntyvät usein sen kaverin luokse, missä on parhaat mahdollisuudet harrastaa ATK:ta.

- huulet sää, että siinä tapauksessa sun kotona kävis.. tai että sää olisit enemmän kavereiden kanssa siinä koneen ääressä?

- no en mä oikeen tiedä.. mä menisin varmaan kaverille, jolla on modeemi.. (poika, Helsinki).

- oletteko te kavareitten kanssa ulkona.. tai jonkun toisen kaverin kotona tai tuleeko sun kaverit teille kotiin?

- no, oon mä mun kaverillakin, mutta sillä on vähän huonompi kone, ettei se jaksaa oikein ohjelmia pyörittää, niin kyllä se sitten tulee yleensä meille.. (poika, Jyväskylä).

Pojat eivät panttaa tietojaan toisilta kavereilta, vaan yleensä kaikki uusi osaaminen esitellään myös toisille, jolloin myös muut saavat vinkkejä uusista keinoista hallita paremmin konetta. Kaiken kaikkiaan kaverisfääri tukee ja lujittaa nimenomaan poikien ATK-harrastamista. Pelaaminen, taitojen esittely, pelien vaihtelu jne. antaa nuorille enemmän taitoja juuri kavereiden kanssa. Poikien elämästä löytyykin paljon niitä piirteitä, mitä Bourdieu tuo julki kenttäteoriasaan. Jatkuva pätevyyden osoittaminen, joka tulee ilmi esimerkiksi tiettyjen taitojen arvostamisena tai väheksymisenä, on esimerkkinä tästä. Konkreettisesti tämä näkyy esimerkiksi kiinnostuksen kohdistamisen pelaamisesta ns. hyötykäyttöön, jolloin tietotekniikan harrastaja siirtyy

“seuraavalle sarjatasolle”. Tämä jatkuva kilvoittelu, jonka alkuperää nuoret eivät välttämättä itsekkään ole sisäistäneet, lisää poikien tiedonjanoa jatkuvasti sen jälkeen kuin kiinnostus kentällä pelaamiseen on tuotu julki.

Tytöillä tällainen positiivinen kehä jää syntymättä vertaisryhmissä. Yksittäisiä tyttöjä, jotka ovat ATK:sta kiinnostuneita saattaa löytyä, mutta tämä ei laukaise kaveripiirissä yleisempää kiinnostusta. Tytöt näkevät tietoteknisten taitojen hankkimisen yhtä arvokkaana kuin pojat virkkaamistaitojen. Näillä taidoilla ei ole arvoa kentillä, joilla pelataan. Tytöillä kaverisfääri ei siis edistä ATK:n harrastamista, vaan pikemminkin on sen esteenä.

- ooko sää yrittänyt viedä atk:n ilosanomaa eteenpäin.. miten jos sää alat puhumaan jotain, että esim. että nyt oli hauska irkki-ilta, niin miten ne kommentoi sitä?

- joo.. kyllä mä sen oon tehnyt, että just jutellut, että joo et mä vaan irkkasin ja että oli tosi jännää, oli hauskaa ja vastaavaa.. ja sitten mun sisko on ollut ihan haavi auki, että hä, mitä on irkkaaminen, että selitä ja sitten mä alan selittää ja sitten se, että jaa että ihan hienoo, mutta en mä oikeestaan ikinä pystys kuvittelemaan, että ne ite istus vaan koneen ääressä irkkaamassa, ellei ne sitten ite tosiaan tuu sinne tai jotain jos niitä alkais kiinnostamaan.. mutta en mä usko, että mä omalla voimallani pystyisin tunkemaan niitä tietokoneen ääreen.. että ne kiinnostuisivat siitä..

- pitääkö ne sua jotenkin kummajaisena jos sää näpöttelet vai miten ne yleensäkin suhtautuu.. sun kaveripiiri?

- no, ei ne nyt mitenkään.. siis kaikkihan me jotain erilaista tehdään ja kun en määkään siitä nyt niin paljoo puhu.. oikeestaan paljoo yhtään puhu ja ei vapaa-aika mee siihen, että mä istusin vaan tietokoneen ääressä, niin ei se niin paljon häiritse ketään.. (tyttö, Jyväskylä).

5.2.2. Harrastaminen

Harrastukset voivat vaihdella nuorilla satunnaisesta harrastamisesta ajankäytöltään tarkasti suunniteltuun harrastamiseen. Motiivina voi olla pelkästään kavereiden tapaaminen, hauskanpito, ammatin löytäminen harrastuksen saralta tai sitten vaikka nämä kaikki yhdessä. Nuoren harrastaessa täysipainoisesti yhtä lajia, ei muille mahdollisuuksille juuri jää aikaa.

Kartoitimme nuorten eri harrastukset ja vertasimme niitä sukupuolittain. Selvitimme myös, miten asuinpaikka vaikuttaa harrastamiseen etenkin ATK:n osalta. Ristiintaulukoimme myös eri harrastukset ATK-harrastuksen kanssa ja yritimme näin kartoittaa sitä, mitkä ovat ATK:ta poistyöntäviä ja mitkä taas puoleensa vetäviä harrastuksia.

Yleensä ottaen nuorten harrastukset noudattivat hyvin pitkälle samoja tuloksia, mitä esimerkiksi Heli Joen (Aittola ym. 1995, 37-38) tutkimuksesta käy ilmi. Liikunta oli yleisin harrastus, jonka jälkeen tulivat musiikki ja lukeminen. ATK:n asema nuorten harrastuksissa noudattelee samoja

linjoja Joen tutkimuksen kanssa, sen asema on pojilla neljäntenä ja tytöillä vasta kolmantenatoista. Tytöt harrastivat ATK:ta vähemmän ainoastaan moottoriurheilua, valokuvausta sekä metsästystä ja kalastusta. Paikkakunnalla oli sen verran merkitystä, että Saarijärvellä ei ATK ollut niin suosittu harrastus kuin suuremmissa kaupungeissa. Siellä sen sijoitus oli vasta yhdeksäs. Mielenkiintoinen yksityiskohta oli se, että kaikki ATK:n tyttöharrastajat löytyivät Jyväskylästä. Jyväskyläläisistä tytöistä 12% (3/26) harrasti tietotekniikkaa. Tämä johtuu todennäköisesti siitä, että Jyväskyläläisessä koulussa oli Internet yhteys, joka mahdollisti tyttöjen suosiman ”irkkaamisen”¹. Saarijärveltä tai Helsingistä tyttöharrastajia ei löytynyt.

Meidän tutkimuksemme ei näyttäisi tukevan Pirjo Linnakylän ja Marja Kankaanrannan (HS 7.2.1996 A9) havaintoa, jossa tietokone päihittää nuorten harrastuksissa lukemisen. Sen sijaan heidän tuloksensa paikkakunnan urbanisaatioasteen vaikuttamattomuudesta poikien tietokoneella pelaamisessa näkyi myös meidän tutkimuksessamme.

Taulukko 5 osoittaaakin, että kolme suosituinta harrastusta nuorten keskuudessa on samat paikkakunnasta riippumatta. Mutta ainoastaan Saarijärvellä ATK:n harrastaminen ei mahtunut viiden suosituimman joukkoon.

TAULUKKO 5. Viisi suosituinta harrastusta paikkakunnittain.

Jyväskylä (N=49)		Helsinki (N=58)		Saarijärvi (N=53)	
	%		%		%
Liikunta	67	Liikunta	62	Liikunta	77
Musiikki	65	Musiikki	52	Musiikki	47
Kirjallisuus&lukem.	51	Kirjallisuus&lukem.	40	Kirjallisuus&lukem.	36
ATK	29	ATK	29	Metsästys&kalastus	26
Lemmikkieläimet	22	Lemmikkieläimet	29	Elokuvat	25

Tuloksista saimme myös sen havainnon, että keräily on harrastuksena puoleensa vetävä ATK:lle. 23:sta keräilyn harrastajasta 16 (70%) sanoi harrastavansa myös ATK:ta. Tässä kuitenkin harrastusta vahvempi selittäjä on sukupuoli, sillä keräilyä harrasti tytöistä vain 6%

¹”Irkkaaminen” eli Internet Relay Chat (=IRC) mahdollistaa reaaliaikaisen keskustelun Internetissä eri käyttäjien kesken. Keskustelu tapahtuu erilaisilla kanavilla ja niitä voi olla samanaikaisesti monta käytössä. Irkkaamisen on havaittu olevan tietotekniikan osa-alue, josta myös tytöt ovat kiinnostuneita.

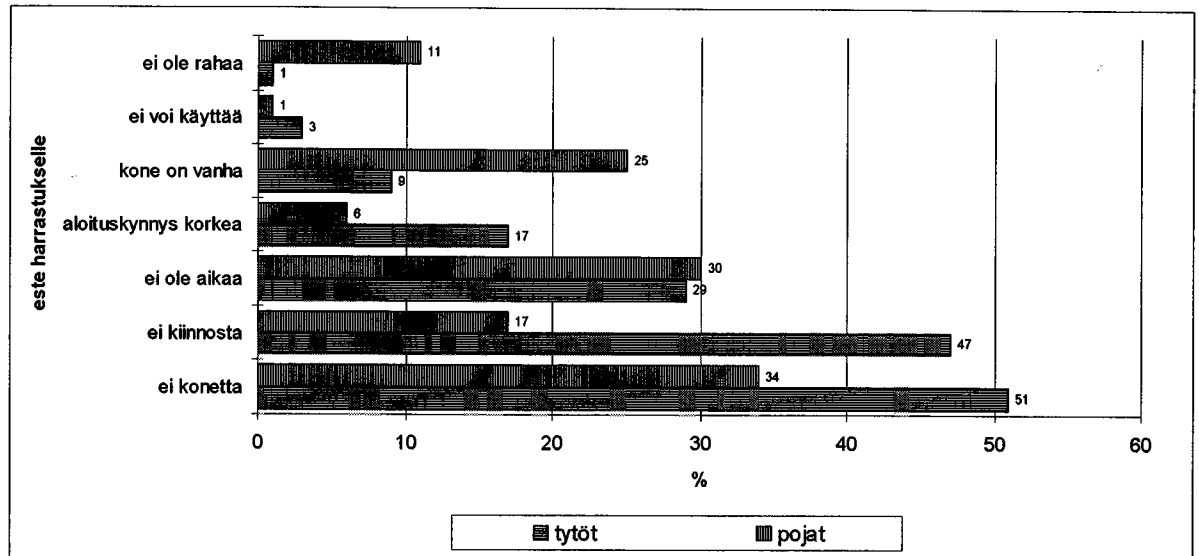
(5/77), kun pojista sitä harrasti 22% (18/83). Samoin myös ne harrastukset, jotka olivat ATK:ta “pois työntäviä” olivat tyttövoittoisia. ATK:sta ja keräilystä löytyy kuitenkin paljon samoja piirteitä, jotka selittävät yhteistä harrastajakuntaa. Kummassakin on mahdollista kerätä kokoelmaa, järjestellä asioita eri kategorioiden mukaan. Keräilyssä niin kuin tietotekniikassakin on omat “vaihdokkinsa”, joiden kautta harrastusta jaetaan kavereiden kanssa jne.

Olimme myös kiinnostuneita, miksi nuoret eivät harrasta ATK:ta. Kysyimme nuorilta mitkä ovat heidän mielestään suurimmat esteet omalle ATK:n harrastamiselle. Olimme antaneet valmiiksi seuraavat vaihtoehdot: 1.) Kotona ei ole tietokonetta 2.) Kotona oleva tietokone on vanhanaikainen 3.) En voi käyttää kotona olevaa tietokonetta niin paljon kuin haluaisin 4.) Ei ole aikaa 5.) Aloituskynnys on korkea (perustaidot puuttuvat) 6.) Ei kiinnostusta 7.) Joku muu, mikä?. Vaihtoehdot eivät kuitenkaan mahdollistaneet erilaisten subjektiivisten käsitysten esiin tuomista esimerkiksi siitä, mikä on vanhanaikainen tietokone. Toiselle kaksi vuotta vanha tietokone on ihan samanlainen tietokone kuin kaikki muutkin, toiselle se taas on auttamattomasti vanhanaikainen, jolla ei voi tehdä mitään.

Yleisesti esteinä omalle tietotekniikan harrastamiselle koettiin tietokoneen puute, kiinnostuksen puute ja ajan riittämättömyys. Tyttöjen kohdalla suurimmat esteet olivat tietokoneen ja kiinnostuksen puute (noin puolet tytöistä vastasi näin), sekä ajan puute (kolmanneksella tytöistä esteenä). Pojista noin kolmannes sanoi esteenä olevan tietokoneen ja ajan puutteen ja neljännestä valitti tietokoneen vanhanaikaisuutta. Vastauksista kävi ilmi, että tyttöjen kotona on vähemmän koneita ja että pojat osaavat vaatia parempaa konetta vanhan tilalle. Tytöt eivät juuri osanneet eritellä mikä tietokone heillä on kotona, kun taas pojat tiesivät kellotaajuuden tarkkuudella oman koneen hyvät ja huonot puolet.

Johanna Korhonen ja Minna Lammi (HS 8.3.1996 D1) ovat koonneet yleisimmät selitykset, miksi naiset ovat syrjässä tietotekniikan maailmasta. Tyttöjen mahdollista kiinnostusta tietotekniikkaan ei vahvisteta, joten he jäävät ulkopuoliseksi jo alkuvaiheessa. Naisten myös sanotaan olevan kiinnostuneita eri asioista kuin miehet ja tietotekniikassa ei naisia tällä hetkellä kiinnosta muu kuin viestintämahdollisuudet. Toisaalta tietoverkoissa kehittynyt viestintäkulttuuri ei vastaa naisten tapaa viestiä, koska se on turhan tarkka ja anteeksiantamaton. Nuoret naiset eivät myöskään opiskele tietotekniikkaa, jolloin he jäävät alan työmarkkinoiden ulkopuolelle. Lisäksi tietotekniikan kehitystä on sanottu hallitsevan “hyvä veli”-verkosto, josta puuttuu “naisen kädenjälki”. Työmarkkinoilla, myös tietotekniikan osalta, naiset ovat suorittavissa ja miehet

suunnittelemissa töissä. Kaikki nämä tekijät johtavat siihen, että naisten tietämys ja tätä kautta itsetunto tietotekniikan parissa jää puutteelliseksi. Seurauksena on että naiset haluavat karttaa tilanteita, jossa heidän vähäisempi osaamisensa ehkä tulisi julki.



Kuvio 7. Tyttöjen ja poikien kokemat esteet omalle ATK:n harrastamiselle.

ATK:n asema nuorten vapaa-ajassa vaihteli myös sukupuolen mukaan. Tytöistä 84% (65/77) sanoi ATK:lla olevan pieni tai mitätön asema harrastuksissa ja ainoastaan yksi tyttö vastasi aseman olevan suuri. Pojista 27%:lla (23/83) asema oli suuri ja 39%:lla jokseenkin suuri. Jopa niistä pojista, jotka eivät vastanneet erityisesti harrastavansa ATK:ta, 36% (16/44) sanoi aseman olevan jokseenkin suuri. Tietojenkäsittely on nähtävästi tunkeutunut poikien elämään niin laajasti, että he eivät siltä juuri voi välttyä. Poikkeuksen tekevät aktiiviharrastajat, esimerkiksi urheilun tai kulttuurin saralla, jolloin nuorella ei yksinkertaisesti jää aikaa muuhun. Esimerkiksi haastatteluissa mukana olleella jalkapalloa harrastavalla pojalla harjoitukset olivat 5-6 kertaa viikossa ja lisäksi henkilökohtaiset harjoitukset vapaapäivinä ja pelit viikonloppuna. Ylimääräistä aikaa jää juuri ja juuri läksyjen tekoon, ei tietotekniikan harrastamiseen.

Nuorten ATK-harrastukseen näytti vaikuttavan sukupuolen lisäksi onko kotiin hankittu tietokone vai ei. Pojista, joiden kotona on kone, vain 12% (6/52) sanoi ATK:lla olevan pieni tai mitätön asema heidän harrastuksissaan. Tyttöillä taas vastaava prosenttiosuus oli 73% (22/30).

TAULUKKO 6. ATK:n asema nuorten harrastuksissa jaoteltuna kotona olevan tietokoneen omistamisen mukaan.

		tytöt (N=76)		pojat (N=83)	
		on tietokone	ei ole tietokone	on tietokone	ei ole tietokone
asema suuri	%	3	0	40	6
asema jokseenkin suuri	%	23	9	48	23
asema pieni tai ei ollenkaan	%	74	91	12	71
yhhteensä	%	100	100	100	100

Tämä antaa viitteitä sille oletukselle, että tytöt eivät innostu tietojenkäsittelystä vaikka heille luotaisiin siihen olosuhteet. Tätä selittää hyvin se, että melkein puolet tytöistä sanoi esteeksi ATK:n harrastamiselle kiinnostuksen puutteen. Kiinnostusta toisaalta ei edistä se aloituskynnys, jonka tytöt kokevat liian suureksi.

- osaat sää sanoa, mistä se johtuu, että se veli on niin kiinnostunut tai sun veljet? Oliko se alusta asti kun se kone tuli.. oliko se sillai, että sää aloit kattamaan vieestä vai olitteko te yhtä innostuneita vai..?

- mää.. Marko oli paljon innostuneempi ja se johtuu varmasti siitä, että sillä on semmosia tietokone.. oikein siis neroja.. kavereina ja just, että niillä oli jotain hyviä pelejä, joita olis voinut siihen meidän omaan hommata.. että se oli silleen.. sen mielestä se oli aivan hirveen hyvä juttu, kun meille hommattiin kone ja mulle se oli ihan, että jaa.. mitäs tuolla voi tehdä?

...

- osaat sää sanoa, miksei se sua kiinnosta.. tää on ehkä vähän tinkaamisen tuntuista..?

- oiskohan se just silleen, että mää en osaa niitä välttämättä käyttää.. se on varmaan niin vaikee selkoista ja ehkä se on sitäkin, että mää en tiedä mistä mää niitä ohjeita haen siihen.. silleen, että miksei niitä tietysti kirjastosta sais kirjoja joista vois tehdä, mutta en mää niinkun koskaan tiedä.. että kun mulle sanotaan, että kannattais harjoitella tietokoneella, niin en mää tiedä mitä mää sillä harjoittelen.. se johtuu varmaan siitä, että se on niin vaikea selkoista se juttu.. (tyttö, Saarijärvi).

Nuorten vastauksista havaitsimme, että tytöt kiinnostuvat tietojenkäsittelystä vain siksi, että se on ehkä hyödyksi heidän myöhemmälle urakehitykselleen. Tutustuminen tietojenkäsittelyyn tapahtuu siis tietoisien valinnan kautta, eli silloin kun koulussa valitaan valinnaisaineita. ATK näyttelee silloin samanlaista roolia tyttöjen elämässä kuin kaupalliset aineet tai konekirjoitus. Pojilla kiinnostus tietotekniikkaa kohtaan taas tapahtuu yleensä spontaanisti, kavereiden innoittamana. Innoittajana saattaa olla pelit, mutta varsinainen tietokoneen hankinta perustellaan usein kuitenkin "siitä on hyötyä opiskelussa" -perustelulla.

- niin sää ootkin valinnut atk:n?

- joo

- oliko se ihan tietonen valinta muuten, että..

- oli se oikeestaan, että se tuli niinkun ensimmäisenä oikeestaan, että se olis ihan hyvä ottaa, koska sitä tulevaisuudessa tarvitsee ja sitten meidän porukat hommas meille ihan tietokoneenkin sitä varten, että me saatas harjoitella..

- *että siinä oli kuiteskin enemmän kumminkin semmonen hyötynäkökulma?*

- joo.. oli ihan koska mä en tiedä.. mä en varmaan kauhean hyvin tule koneiden kanssa pärjäämään, koska mun mielestä ne koneet rupeaa aina kiusaamaan mua.. ne menee aina tiltiin kun mä meen niitä naputtelemaan.. (tyttö, Saarijärvi)

Kyseisessä perheessä kone siis hankittiin lasten tietotekniikan harjoittelua varten, eli hyötynäkökulma oli hankittaessa vahvasti esillä. Lopputulos kuitenkin oli, että perheen poika valloitti koneen pelaamiseen ja omaan harrastamiseen ja tyttö vieraantui siitä alkuinnostuksen jälkeen.

Tytöt ovat huomioineet pelien luonteen olevan aggressiivisia ja yksipuolisia, jotka vetoavat lähinnä poikiin. Toisaalta he kuitenkin näkevät pelaamisen ylipäättään lapsellisena ja tämä viittaisi siihen, että ei ole välttämättä keksitty sellaisia pelejä, jotka vetoaisivat tyttöihin. Tyttöjen jäädessä pelaamisen ulkopuolelle heille ei muodostu positiivisia kokemuksia tietotekniikasta. Koulun ATK-opetus ei parhaimmillaankaan voi olla jatkuvasti innostavaa, vaan aivan kuten kaikissa kouluaineissa, myös ATK-tunneilla oppilas saattaa jäädä jälkeen, turhautua, kyllästyä jne. Kaikki nämä kokemukset saattavat olla tytölle ainoita kokemuksia ATK:sta ja näin halu tutustua siihen omalla vapaa-ajalla on jo koulussa tukahdutettu.

- *niin.. siitä vielä, että mikä siinä on, ettei tytöt ole niin innostuneita tietokoneista?*

- no varmaan tytöt viihtyy ehkä paremmin niinkun muualla.. eikä ne välttämättä tykkää niin hirveesti mistään tietokonepeleistä.. sitten ne ei muutenkaan.. että ne ajattelee, että siinä on pelkkiä pelejä.. että ne on saanut ehkä semmosen käsityksen siitä.. en mä tiedä..

- *onko teillä ollut ikinä mitään puhetta esim. kaveripiirissä..?*

- ei.. että kyllähän aika monella on sitten kuitenkin atk.. mutta sieltäkin on varmaan aika moni saanut kielteisen vaikutuksen..

- *eli sää äsken sanoit, että.. tai mä sain semmosen käsityksen, että pojat sen takia on, että ne tykkää pelata enemmän..*

- niin ja ne on sitten varmaan sen myötä oppinutkin kaikkea muuta.. siis silleen, että jos ne on pienempänä pelannut.. sitten ne on saanut koneen ja ne on alkanut kattomaa.. ehkä niitten äiti tai isä on opettanut tai jotain muuta.. kumminkin sitten on löytynyt sieltä sitten jotain kiinnostavia juttuja..

- *mikä siinä sitten on ettei tytöt pelaa pienenä?*

- en mä tiedä..

- *onko ne pelit tehty pojille vai..?*

- voi olla.. aika paljon semmosia tappelu tai semmosia ns. tappelupelejä, että.. ja autopelejä, että aika vähän semmosia pelejä, että olis pelkille tytöille.. (tyttö, Helsinki)

Melkein kaikilla pojilla ATK:n harrastaminen on alkanut pelaamisesta. Pojat eivät kuitenkaan näe pelaamista sinänsä arvokkaana, vaikka siitä voisi jotain oppiakin. Pojat, kuten nuoret yleensäkin, eivät ole sisäistäneet pelaamisen ja huvikäytön merkitystä porkkanana viihtyä tietokoneen ääressä yleensä. Harrastamisen jäädessä pelaamisen tasolle, sen katsotaan olevan esimerkiksi tulevan työelämän kannalta täysin hyödytöntä.

- *mites sää ite näet jos sää ite alat pelailee jotain seikkailupelejä.. tai sitten kun sää pelasit enemmän.. menikö sulla aika hukkaan vai opitko sää siitä jotain..*
- *no.. kieliä siinä oppii tietysti.. mutta kyllä se muuten on ihan ajanvietettä.. ei siinä pahemmin mitään opi..*
- *onks ne pelit sillai.. tai onko susta tuntunut.. tai sanotaan, että jos pelejä ei olis ollenkaan, niin harrastasit sää atk:ta?*
- *en tiedä, kun siitä se lähti.. kyllä muutkin nyt kiinnostaa.. (poika, Helsinki).*

- *mites sää yleensäkin.. kumpaa sää pidät hauskempana.. sitä pelaamista vai sitä muuta touhua?*
- *no se on niinkun.. no kyllähän se kumpikin on niinkun ihan mukavaa..*
- *mites tietokoneen käyttö.. onko se sulle enemmän hupia vai hyötyä?*
- *no onhan se tietysti hyvä.. se on niinkun puolet sek.. on se ihan hauskaa ja on siitä sitten hyötyäkin..*
- *mitä sää luulet, että jos pelejä ei olis ikinä keksittykään, että tietokoneella ei pystyis pelaamaan.. niin harrastaisitko?*
- *voi olla etten harrastas sitten.. kun en olis ensin pelaillut.. (poika, Saarijärvi).*

Kaiken kaikkiaan poikien haastatteluissa kävi ilmeiseksi se, että pojat pitävät pelaamista ajanhukkana, eivätkä itse ymmärrä sen merkitystä tietotekniikan oppimisen kannalta. Ilman pelejä ei monellekaan olisi tullut mieleen hankkia omaa konetta tai istua sen ääressä monia tunteja. Pelien pelaaminen, niiden asentaminen, vaihtaminen, kopioiminen, poistaminen jne. opettaa kaiken aikaa nuorelle koneen hallitsemista ja samalla nuori viihtyy huomaamattaan tietokoneen ääressä.

- *mitä tietokone sulle merkitsee.. mitä sulle tulee siitä ekana mieleen?*
- *se on työväline ja sitten ajanviete..*
- *kummalla sulla itelläs on enemmän painoa.. hyöty vai huvikäytöllä?*
- *tällä hetkellä hupi..*
- *mitä sää luulet, jos sää vaikka pelailet tai jotain muuta huvikäyttöä, niin onko sulla siitä hyötyä myöhemmin?*
- *ei.. se on vaan semmosta ajankäyttöä..*
- *onko pelaaminen sun mielestä ajanhukkaa?*
- *en nyt sanois, että se on ajanhukkaa, mutta.. on se nyt ihan kivaa, mutta ei siitä hirveesti ole mitään hyötyäkään..*
- *oppiiko pelaamisesta mitään tietokoneesta.. oot sää esim. oppinut?*
- *en nyt niin sanois.. kyllä siitä ehkä jotakin..*
- *oot sää esim. itse asentanut pelejä koneeseen.. että olet joutunut vaihtelevaan muistiasetuksia tai jotain muuta vastaavaa?*
- *kyllä joo.. niitä pitää vaihdella, jos ei toimi..*
- *mites, jos joku peli ei toimi, niin onko se pistänyt opettelemaan vai olet sää lyönyt kädet ylös, että nyt joku viisaampi tähän.. vai olet sää omatoimisesti alkanut miettimään, että mikäköhän tässä on?*
- *yleensä omatoimisesti..*
- *onko siinä ollut onnistumisen iloa, kun olet saanut pelin toimimaan?*
- *kyllä siinä alussa, kun ei paljoa tiennyt.. nyt niinkun hallitsee aika paljon.. (poika, Jyväskylä).*

ATK harrastuksena tuntuu olevan pojille hyvin luonnollinen asia. Jopa niin luonnollinen, että tytötkin ovat tämän sisäistäneet. Tietokoneen kanssa voi tehdä hyvin vähän niitä asioita, jotka ovat olleet tyttöjen omalle kulttuurille ominaista. Ainoastaan IRC eli irkkaaminen on herättänyt myös tyttöjen kiinnostuksen laajemmassa mittakaavassa. Tällöinkin tietokone tai pääte on vain

väline keskustelu- ja kirjeenvaihtokulttuurin jatkamiseen. Irkkaaminen ei ole juuri herättänyt kiinnostusta muuta tietotekniikkaa kohtaan. Tietotekniikka ei yksinkertaisesti kiinnosta tyttöjä.

Tyttölapselle hankittiin harvemmin tietokone kotiin, joten siihen tutustuminen tätä kautta oli vaikeaa. Lisäksi ohjelmat ja pelit eivät tuntuneet kiinnostavan tyttöjä, sillä ne ovat suunniteltu pojille. Voisikin ajatella, että jos tietokoneiden ohjelmat yms. olisi suunniteltu ”tyttöystävällisemmin”, myös tytöt voisivat kiinnostua niistä enemmän.

Pojilla taas tietotekniikka soveltuu hyvin perinteisen keräilyharrastuksen jatkeeksi. Ohjelmistojen ja pelien ja uusien ”kikkojen” vaihtelu on yleistä poikien keskuudessa. Lisäksi pojat ovat saaneet tyydyttää ”luontaista” seikkailun haluaan erilaisten pelien kautta. Tytöille ei ole juuri keksitty pelejä, jotka olisivat heitä kiinnostaneet. Viimeisimmät yritykset ovat olleet erilaisia ihmissuhdepelejä, jotka tyyliltään muistuttavat tytöille tarkoitettua kioskirjallisuutta. Näin pelit muistuttavat pitkälle nuorten lukutottumuksia (ks. Mustonen, Rönkä & Uotinen 1992, 237). Tietokonemaailma on pitkälti miesten rakentama, joten on ymmärrettävää, että pojat tuntevat sen helpommin omakseen. Siinä on niitä elementtejä, joita poikien kasvatuksessa yleisemmin käytetään. Tyttöjen kohdalla tilanne on päinvastainen.

5.2.3. Mediat

Medioitten vaikutusta nuorten socialisaatioon on vaikeata yliarvioida tänä päivänä. Jatkuvasti tulee uusia televisio- ja radiokanavia ja uusia aikakauslehtiä. Jokaiselle harrastuksellekin löytyy nykyään oma lehtensä ja esimerkiksi tietotekniikan saralla löytyy lehtiä eri ATK:n osa-alueilta käyttöjärjestelmistä, Internetistä, peleistä, ohjelmistoista ja laitteistoista jne. Mediat myös antavat erilaisia samaistumisen malleja ja aineksia identiteetin rakentamiseen joko tietoisesti tai tiedostamatta. Mediat jakavat myös valtavan määrän informaatiota ja antavat nuorelle mahdollisuuden vahvistaa omaa pätevyystään valitsemallaan alalla.

Haastattelemamme nuoret seuraavat eri medioita, mutta kukaan ei myöntänyt niiden vaikuttavan suoraan omaan persoonallisuuteen. Tuohinen ja Vuorinen puhuvat nuoren roolista enemmän katselijana ei aktiivisena osallistujana (ks. s. 35). Nuoret antoivat vaikutelman että he

seuraavat paljon eri medioita, mutta kokevat oman persoonallisuuden kasvavan tämän informaatiotulvan ulkopuolella. Nuoret haluavat korostaa yksilöllisyyttä ja esimerkiksi nuortensarjoista mallin katsominen koettiin erittäin negatiiviseksi.

- *mitä sää telkkarista katot.. minkalaisia ohjelmia?*

- *mää katon justiin näitä.. lähinnä justiin ne nuorisosarjat.. ja nyt mää oon jäänyt uudelleen kiinni kauniisiin ja rohkeisiin.. ja semmosia.. se varmaan riippuu paljon siitä, että millon mää laitan teeveen päälle.. en mää oikeestaan minkään sarjan semmonen.. niinkun että jos mää oon jossain, niin mun on pakko saada se kahtoa, että mun pitäis laittaa se nauhalle..*

- *haulet sää, että sää saat sieltä jotain mallia.. ehkä tiedostamatta? esim. tästä beverly hilsistä.. sinähän ne nuoret tekee tiettyjä juttuja..?*

- *en ikinä.. koska ne on nii..in älyttömän.. heti oikein katottu oikein semmosia unelmaihmisiä.. mun mielestä se on jotenkin niin tyhmää, koska siis jokainen on niin paljon eri näköinen kun ne.. ei mulla ja meidän porukoilla ole rahaa lähteä siihen, että kaikki pitää olla niin muodin mukaan puettuja.. ne on mulla vaan semmosta huvia..*

- *mites yleensä.. katot sää mitään ajankohtaisohjelmia tai jotain asiaohjelmia?*

- *se vähän riippuu.. että jos mää satun laittamann teeveen päälle, kun tulee joku mielenkiintoinen juttu, niin kyllä mää silloin sen yleensä katon loppuun..*

- *sää et kuiteskaan kato teeveeohjelmista, että nyt tulee a-studioossa semmosta, että täytyypäs olla kotona?*

- *en.. koska mää ylipäättään olen.. vaikka mää sanonkin, että mää katon teeveetä, niin mää en ole enää mikään teeveen orja.. mää pyrin olemaan mahdollisimman paljon pois sen teeveen äärestä.. (tyttö, Saarijärvi).*

Nuoret myöntävät saavansa vaikutteita medioista, mutta niiden osuus ei ole keskeinen identiteetin rakentaja ja missään nimessä niitä ei koeta mielipiteen "käännäyttäjiksi". Tässä mielessä nuoret haluavat nähdä itsensä kykenevinä objektiiviseen informaation käsittelyyn ja kykyyn tehdä johtopäätökset itse.

- *no, entäs sitten semmonen pienempi.. tai sanotaan muu elämä.. puhutaan esim. pukeutumisesta tai muista tämmösistä ihan pikkusista päätöksistä, ulkoisesta persoonasta, onko niinkun muita asioita, jotka vaikuttais, kuin koti, perhe, koulu, että esim. sanomalehdet, telkkari, että oot sää huomannut, että tuleeko sieltä mitään..*

- *no tietysti nyt jotain vaatemerkkejä.. mutta ei sen kummemmin..*

- *elikä sää et esim. amerikkalaisista televisiosarjoista hae mitään mallia, tai et ole edes huomannut, että niillä olis ollut vaikutusta..?*

- *en mää ole huomannut..*

- *no mites muuten.. mites sää niinkun innostuit tuosta alasta, että oliko sulla mitään semmosta, että sää olisit vaikka lehdestä lukenut, että nyt tämä asia tulee vahvistumaan..*

- *no kyllä mää sitäkin oon seurannut.. aika paljonkin.. ja sitten tuolla internetissä mää luen uutisia..*

- *että onko se osaltaan vaikuttanut yhtään siihen..*

- *no kyllä.. no ei se silleen.. ei juurikaan mikään muu kiinnosta.. jos ajattelee ammatiksi.. (poika, Jyväskylä).*

Yksilöllisyyden hakeminen tapahtuu medioitten kautta siten, että pyritään erottautumaan niistä nuorisotyyleistä, joita mediat esittelevät. Erilaisuus jaetaan usein kaverin kanssa, eli todellinen yksilöllisyys on harvinaista. Toisaalta tämä kuvastaa Frönesin (ks. s. 21) mainitsemaa postmodernin ajan ilmiötä, jolloin nuoret hakevat aikuisuudenmallit suoraan medioiden kautta.

- *.. oot sää esim. ite huomannut, että telkkariohjelmat tai sun vanhemmat tai sun kaverit tai tämmöset olis vaikuttanut siihen mitä sää aamulla pistät päälle tai yleensäkin tyyliin..*

- no vanhemmat ei ainakaan.. (naurua..) ne nyt ei todellakaan ole samaa mieltä mun pukeutumisesta ja koruista ja sitten taas.. mää en ikinä, missään tapauksessa halua kulkea muodin mukaan.. musta se on niin massajuttua, että sitä mää yritän erityisesti välttää.. tietysti nyt on tullut kaikki korut muotiin.. niitähän on nyt hirveesti, mulla oli kulmakarvassa ja otin pois kun niitä alko oleen taas ja sitten.. tietysti kaverin kanssa ollut silleen, että kun meillä alkoi tämä reijitys.. oikeesta sellanen kilpailu.. yhdessä, että kumpi uskals panna pahempaan paikkaan .. kaveri laitto huuleen, niin mää laitoin perässä ja sitten on ollut just.. korvixiakin ollaan kerätty silleen kilpaa, että mää kyllä voitin sen aika ylivoimaisesti, mulla on 12 tuossa ja kolme täällä ja voitin sen siinä.. ja sitten oli just, että mulle.. mää laitoin napaan ja sitten se näytti sitä kavereille ja ne innostu siitä ihan hirveesti.. ja semmosta.. kyllä sillai, että veetään jossain kirpparilla ja siellä just kaveri löytää jonkun kivan paidan ja sillä ei ole rahaa, niin se sanoo, että osta sää, että tää on mahtava.. sitten voi tosiaan kattoo, että toi on hieno, että okei, mää ostan sen.. että kyllä se jonkin verran tulee kavereista..

- tota.. joo, mites just kun sää sanoit, että sää et mee muodin mukaan, niin vaikuttaakse esim. se muoti, että kun ajatellaan jotain telkkuohjelmia jossa on just.. sanotaan amerikkalaiset pintanuoret niin vaikuttaako se just niin päin, että sää katot sieltä, että toltä mää en halua ainakaan näyttää..?

- niin heh.. voi just olla.. niinkun nyt just on nää levikset ja kaikki tämmöset muodissa.. aina ollut ja on edelleen niin mää aina kartan leviksiä.. kierrän just mahdollisimman erilaista kun mitä ne on .. kyllä tietysti joskus voi nähdä jotain.. hienoa jossain .. telkkarissa, lehdessä saattaa olla, että on myös ihan kiva..(tyttö, Jyväskylä).

Yhteiskunnallisesta muutoksesta johtuen medioiden välittämä informaatiotulva vaikuttaa nuoren persoonallisuuteen ja se on olennainen osa nuoren identiteetin rakennusainesta. Mielenkiintoista oli kuitenkin havaita, että yleinen asennoituminen medioita ja varsinkin televisiota kohtaan oli kuitenkin nuorten keskuudessa varautunut.

Medioiden kohdalla pääkiinnostuksen kohteemme oli mediat oppimisympäristönä. Meitä kiinnosti löytävätkö ja etsivätkö nuoret sieltä tietoa ylipäätään. Halusimme selvittää myös, onko mediat lisänneet nuorien kohdalla "pitäisi"- ajattelua tietotekniikkaa kohtaan.

Eniten nuoret hakivat tietotekniikkaan liittyvää tietoa alan erikoislehdistä. Vastanneista 22% (34/158) käytti niitä tiedonhankinnassa paljon ja 28% jonkin verran. Pojat käyttivät tätä mediaa, kuten muitakin, enemmän kuin tytöt. Vastaajilla oli vahva käsitys siitä, että erikoislehdistä on mahdollisuus löytää eniten ATK alan tietoutta tarvittaessa, sillä 65% (100/153) arveli niistä löytyvän tietoa paljon. Seuraavaksi parhaana tiedonvälittäjänä nuoret näkevät kirjallisuuden, mainokset ja television. Melkein yhtä hyvin pärjäsivät sanoma- ja aikakauslehdet. Heikoimmin nuorten mielestä tietoa löytää radion kautta.

Jaoimme tietotekniikan erikoisjulkaisut kahteen eri luokkaan, eli asiapitoisiin tietokonelehtiin ja tietokonepeleihin keskittyviin erikoisjulkaisuihin. Tietokonelehtiä osti irtonumeroina vain 8% (13/160) ja pelilehtiä 6% (9/160) vastaajista. Tytöistä ainoastaan 1% (1/77) ja pojista 14% (12/83) osti tietokonelehtiä. Pelilehtiä tytöistä ei ostanut kukaan ja pojistakin vain 11% (9/83).

Tulosten mukaan tietokonelehtiä on tilattu enemmän poikien kotiin, sillä 24%:lle (20/83) pojista tulee kotiin tietokonelehti ja tytöistä ainoastaan 6%:lle (5/77). Pelilehtiä oli tilattu vähemmän kuin tietokonelehtiä. Pojista 13%:lle (11/83) tuli kotiin pelilehti ja tytöistä vain 1%:lle (1/77). Kotiin saattaa tulla tietotekniikka-alan lehtiä myös esimerkiksi vanhemmille tai sisarille niin, että ne eivät silti kiinnosta kyseistä nuorta lainkaan. Pojista, joiden kotiin tulee tietokonealan lehtiä 52% (12/23) lukee niitä paljon ja 43% ainakin jonkin verran. Tytöistä taas suurin osa, eli 67% (4/6) ei lukenut kotiin tulevia tietokonelehtiä juuri lainkaan, yksi tyttö luki paljon ja yksi jonkin verran. Tämäkin osoittaa sitä, että nuoria ympäröivä "informaatiotulva" ei välttämättä tartu kaikkiin. Toisaalta nuorten mediakäyttötutkimuksessa (Puro, P-R., Pieksämäen lehti 72.1996) ilmeni, että noin 90% 12-20-vuotiaista tunsivat Internetin, mutta vain 10% kertoi käyttävänsä sitä.

Haastattelujen mukaan mediat antavat tytöille ja pojille erilaisen kokemuksen tietotekniikasta ja sen asemasta yhteiskunnassa. Tytöt kokivat tietotekniikkaan liittyvän terminologian vaikeaksi, mutta ymmärsivät tietotekniikan tärkeyden tämän päivän yhteiskunnassa. Pojat puolestaan helposti vähätelivät medioitten antamaa informaatiota. Seuraavat otteet haastatteluista kuvastavat hyvin sitä, kuinka mediat lisäävät juuri tyttöjen kohdalla "pitäsi" -asennetta. ATK:ta voisi kuvailla tyttöjen osalta samalla tavoin kuin kurjaa kesätyöpaikkaa. Se ei välttämättä ole kivaa, mutta siitä voisi olla hyötyä tulevaisuudessa. Se pitäisi hankkia omaksi henkiseksi pääomaksi.

- millanen kuva sinusta annetaan tietotekniikasta tai tästä tietoteknisestä tulevaisuudesta tiedotusvälineissä?

- no semmonen, että niitä olis melkein niinkun pakko osata, jos haluaa jonnekin, että se nyt on.. että ei oikeestaan ole muunlaista saanutkaan.. kumminkin, että jokapaikassa on tietokone ja sitten sitä tarvii..

- onko se hyvä vai huono?

- ei se nyt huonokaan ole, mutta ei sitä mun mielestä tarviis niin hirveästi mainostaa ja muutenkin.. no on se nyt toisaalta ihan hyvä, mutta kun kaikki menee siihen, että kaikki on tietokoneella ja kaikki pitää tehdä sinne.. niin sitten se menee vähän, että kohta ei ole kun pelkkä tietokone ja kaikki pitää tehdä sinne.. niin sitten se menee vähän..(tyttö, Helsinki).

- minkalaisen kuvan sää saat jos ajatellaan ihan sanomalehtiä tai ihan yleensäkin medioita.. telkkaria, radiota, sanomalehtiä.. niin minkalaisen kuvan ne antaa tietotekniikasta tänä päivänä?

- ainakin se.. että se on tosissaan joku tulevaisuuden ala.. niinkun varmasti on.. se, että se on hyödyllistä opetella se.. en mä muuta tiedä.. (tyttö, Saarijärvi).

Pojat taas ovat usein kykeneviä arvioimaan medioissa esiintyvää ATK -keskustelua ja he pystyvät seuraamaan yleistä keskustelua ehkä kriittisemmin. ATK:ta harrastavat pojat pystyvät korjaamaan väärää informaatiota ja ohittamaan hyödyttömän tai jo tutun tiedon. He siis saavat halutessaan medioitten kautta tulevasta informaatiosta enemmän irti.

- *mites muuten.. esim. internetistä ollaan puhuttu lehdistössä aika paljon, kiinnitkö sää ite mitään huomiota?*
- no, oon mä lukenut ne kaikki..
- *eli kaikki kohu mikä käytiin keväällä, niin sää kiinnitit huomiota ja huomasit?*
- joo.. ja niistä puhutaan aika paljon siellä netissäkin..
- *no onko sun mielestä se, mitä lehdissä tai yleensäkin tiedotusvälineissä.. se keskustelu.. niin onko se.. onko ne tiennyt mitä ne puhuu..?*
- no enemmän ne siellä netissä silleen tietää kun lehdissä.. Ne on aika pintaraapaisua ne, mitä jossain iltasanomissa ja noissa on.
- *minkälaisen kuvan ne antaa.. sanomalehdet?*
- no, en mä tiedä.. aika amatööriä ne jotka niitä on tutkinut.. ne on vaan nopeasti yritetty saada lehteen, että saa myytyä sen..
- *niin elikkä sää et nyt välttämättä kauheesti saa medioista sitä tietoa.. niinkun esim. lehdistä ja televisios- ta..*
- no en ainakaan suomalaisista..
- *mites jos ajatellaan tietokonelehtiä, jos ei puhuta peli-lehdistä, niin onko se teksti mikä niissä on.. pitääkö olla tietty tietotaso, että niitä pystyy lukemaan vai onko ne sillai kevyesti kirjoitettu..*
- no kyllä mun mielestä ainakin noi ulkolaiset on aika hyviä lehtii.. sit noi suomalaiset bitit ja pelit-lehti on aika huonoja. tai nekin oli ennen hyviä, mutta nyt ne on mennyt vähän tollasiks kaupallisiksi.. (poika, Helsinki).

Mediasfääri ATK:n oppimisympäristönä kohtelee siis tyttöjä ja poikia eri tavalla. Tytöille se kertoo siitä, että tietotekniikkaa olisi hyvä hallita tulevaisuuden kannalta. Samalla se esittelee tietotekniikan vaikeasti omaksuttavana, ainoastaan miesten hallittavissa olevana asiana. Poikien kohdalla mediat vahvistavat heidän kiinnostumistaan ATK:ta kohtaan antamalla roolimalleja ja jatkuvasti uutta ajan tasalla olevaa tietoa kasvavaan tiedonjanoon.

Mediasfääriä koskevat ennakko-odotukset olivat yhtenäisiä tulosten kanssa. Arvelimme ettei mediasfäärin asema ole olennainen nuorten tietotekniikan omaksumisessa. Nuoret käyttävät eri medioita, mutta niistä tietotekniikkaan liittyvän tiedon löytäminen on vielä vähäistä, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Eri medioita, kuten televisiota, radiota, sanomalehtiä, aikakauslehtiä, erikoisjulkaisuja, kirjoja ja mainoksia käytetään arkielämässä, mutta nuoret eivät kokeneet oppivansa niistä erityisen paljon. Poikkeuksen tekevät tietysti ATK -alan erikoislehdet. Kysely antoi viitteitä, että nuoret kokevat löytävänsä ATK -tietoa enemmän televisiosta kuin radiosta. Myös erilaisia lehtiä luetaan jonkin verran, ja mainoksiin kiinnitetään huomiota. Kyselymme ei selvitä mistä tämä johtuu, mutta yhtenä syynä voi olla se, että atk oli aiheena vielä uusi, että siihen liittyvää tietoa oli vähän saatavilla eri medioista. Uskomme kuitenkin, että medioiden asema tietotekniikan opettamisväylänä tulee lisääntymään tulevaisuudessa.

6. JOHTOPÄÄTÖKSET

Nykyisen jälkimodernin yhteiskunnan vaatimukset sosialisatiolle ovat huomattavan erilaiset verrattuna aikaisempaan moderniin yhteiskuntaan. Esimerkiksi työpaikan varmistamiseksi nuori joutuu hyvän koulutuksen lisäksi hankkimaan tutkinnon ulkopuolisia taitoja, ja nämä taidot hankitaan lähinnä vapaa-aikana koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä. Työkokemus, kieli-, vuorovaikutus- ja myös tietotekniset taidot ovat kaikki luonteeltaan sellaisia, jotka nuoren olisi hyvä omata, mutta tänä päivänä niiden oppiminen pelkästään koulussa tuntuu yhä enemmän mahdottomalta.

Tässä tutkimuksessa keskityimme lähinnä tietoteknisten taitojen omaksumiseen jälkimodernin ajan erilaisissa oppimisympäristöissä. Kuten johdannossa jo totesimme, niin tietotekniikan merkitystä henkisenä pääomana helposti yliarvioidaan, mutta toisaalta myös aliarvioidaan siinä mielessä, että se olisi pelkästään yksi tekninen taito muiden joukossa. Itse näemme, että nykyään ja vielä enemmän tulevaisuudessa, tietotekniikka eri sovelluksineen on taitona välttämättömyys, mutta myös itsestäänselvyys. Ketkä tämän uuden informaatioyhteiskunnan rakentavat ja ketkä sen asettamat vaatimukset omaksuvat, ovat kysymyksiä, joiden esittäminen tuntuu oleelliselta.

Kävimme tutkimuksessamme läpi nuoren eri elämänsfäärit ja pyrimme ottamaan selville, millaisena tietotekniikan omaksumisväylänä nämä sfäärit toimivat. Näyttää siltä, että tietotekniikan omaksumisen ollessa kyseessä, sfäärit oppimisympäristöinä noudattavat sitä keskustelua, mitä niistä on käyty, mutta lähinnä poikien kohdalla. Tällä tarkoitamme sitä, että vaikka uusien sosiaalijärjestelmien vahvistuneesta merkityksestä nuorten elämässä on puhuttu paljon, näyttäisi siltä, että tytöt eivät pysty samassa määrin omaksumaan tietoja ja taitoja esimerkiksi vertaisryhmästä. Heille perinteiset sosiaalijärjestelmät toimivat tärkeässä asemassa tässä suhteessa.

Oppimisympäristönä perheen merkitys on yleisesti ottaen pienentynyt, mutta tietoteknisten taitojen omaksumisen kannalta perheellä on olennainen rooli. Vanhemmat eivät kuitenkaan toimi itse enää tiedonlähteenä, vaan lähinnä resurssien, kannustuksen ja mallin antajina. Pojilla perhe ja vanhemmat olivat nimenomaan harrastuksen mahdollistajia ja rahoittajia, mutta tytöillä taas enemmän kannustajia ja esimerkkejä. Tytöt saattoivat perustella tietoteknisten taitojen tarpeen sillä, kuinka paljon heidän oma äitinsä tai hänen sukupolvensa naiset on sitä tarvinnut. Tytöt saivat vanhemmilta kannustusta esimerkiksi valita koulussa ATK, koska sen hallinta

nähtiin olennaiseksi tulevaisuuden kannalta. Meille muodostuikin sellainen kuva, että vanhemmille tuntuu riittävän, että lapset valitsevat koulussa ATK:n, jonka jälkeen he olettavat koulun pystyvän antamaan lapsille riittävät taidot tietotekniikasta.

Nykyaikainen perhe näyttää oppimisympäristönä noudattavan sitä periaatetta, että nuorelle halutaan luoda mahdollisuuksia, mutta aktiivinen ohjaus ja opastus jäävät vähemmälle. Nuoret selvästikin saavat itse melko vapaasti päättää omasta elämästään, esimerkiksi minkä koulutuksen he peruskoulun jälkeen valitsevat. Vanhemmat pyrkivät kyllä avaamaan ovia mahdollisimman paljon, jolloin tietokoneen hankkimistakin on helppo perustella nuoren “tulevaisuuteen sijoittamiseksi”. Sukupuolistava kulttuuri näyttää olevan vielä vallalla perheissä. Tytöille esimerkiksi hankittiin tietokone harvemmin kotiin, kuin perheen pojalle. Tytöt saavat tietokoneen yleensä vasta sitten, kun siitä on todella jotain hyötyä (esimerkiksi myöhemmissä opinnoissa).

Koulun mahdollisuudet tasoittaa sukupuolieroja tietotekniikkaan suhtautumisessa ovat olemassa, mutta se edellyttää näiden erojen tiedostamista. Tulosten valossa koulu näyttäytyy nuorille ja varsinkin tytöille paikkana, jossa voi oppia tietokoneista sen, mitä tulevaisuudessa “pitäisi” osata. Tämä näkyy esimerkiksi tyttöjen osallistumisena valinnaiseen ATK opetukseen. Todistusnumerolla ATK:sta on tytöille eri merkitys kuin pojille. Pojat saattavat jättää ATK:n valitsematta, koska he eivät tunne oppivansa siitä mitään uutta, vaikkakin siitä saisi helposti hyvän arvosanan.

Tytöille koulu näyttäisi olevan lähes ainut ATK:n oppimisympäristö. Juuri missään muualla he eivät hakeudu tietokoneiden ääreen. Jos koulujen ATK -opetukseen suhtauduttaisiin samalla tavoin kun Räsänen (1996) mainitsemaan “Avaava projektiin”, niin voisi olla mahdollista, että tätä kautta tytöt saataisiin enemmän innostumaan tietotekniikasta. Tämä ei tietenkään koske ainoastaan koulun ATK -opetusta, vaan kaikkea opetusta, missä tietotekniikkaa käytetään hyväksi. Koululta vaadittaisiin siis aktiivista, eikä pelkästään neutraalia otetta suhtautumisessa sukupuoliin.

Siihen, pystyykö koulu vastaamaan informaatioyhteiskunnan haasteisiin, emme yritäkään vastata tässä tutkimuksessa. Näemme kuitenkin, että koulun täytyisi kriittisesti tarkastella omia opettamistapoja ja käytäntöjä, lähinnä siis atk:n opetuksen suhteen. Koulun tulisi pyrkiä ratkaisemaan sitä koskeva kaksitasoinen ongelma; pojat kokevat atk-opetuksen usein liian

helpoksi ja tytöt taas liian vaikeaksi ja monimutkaiseksi. Ratkaisuja tähän ongelmaan on useita (esimerkiksi tasoryhmät), mutta emme käsittele niitä tässä yhteydessä.

Työtä, joka voidaan myös lukea perinteisiin sosiaalistajiin, käsitelimme tutkimuksessamme ainoastaan siinä mielessä, mitä toiveita ja ajatuksia nuorilla on tulevaisuuden työlle ja mikä asema tietotekniikalla siinä on. Sekä tytöt että pojat pitivät selvänä, että tietotekniikka on tarpeellinen taito tulevassa työelämässä. Pojat kuitenkin näkivät tämän enemmän positiivisena kuin tytöt, jotka eivät niin mielellään halunneet tulevan työnsä sisältävän sitä ainakaan laajamittaisesti. Tässä kulminoituukin yksi tutkimuksemme ideasta; tietotekniikka näyttäytyy sukupuolten elämänsisällöissä eri tavalla. Pojille/miehille positiivisena, mahdollisuuksia antavana, mielenkiintoisena ja jopa elämää muuttavana. Tytöille/naisille se on enemmän välttämätön ja konkreettinen asia, joka pitää hallita edes jollain tasolla, halusi sitä tai ei.

Tytöt siis kokevat tietotekniikan aseman tulevaisuudessa väistämättömänä, mutta ei välttämättä miellyttävänä asiana. Kyselyn tuloksista voi jopa päätellä, että tytöt eivät edes haluaisi sitä tarvittavan lainkaan, jos se vaan olisi mahdollista. Myös toiveet tulevasta työpaikasta noudattivat hyvin pitkälle perinteistä sukupuolijakaumaa. Tyttöjä kiinnostivat edelleen perinteiset koulutusalat, eivätkä tekniset alat, ei siis myöskään tietotekniikka, kiinnostaneet suurestikaan heitä. Myös poikien kohdalla perinteiset ammatit kiinnostivat, eikä kukaan heistä ilmoittanut esimerkiksi hoitotyötä toiveammattikseen. Lisäksi kaikki maininnat tietotekniikkaan liittyvistä töistä olivat poikien ilmoittamia.

Uusista oppimisympäristöistä myös media näyttäytyi eri tavalla tytöille ja pojille tutkimusongelmamme kannalta. Mediat osaltaan ylläpitivät ja vahvistivat tyttöjen ja myös heidän vanhempiensa "pitäisi" -asennetta, kun taas pojille mediat olivat yksi olennainen tilaisuus lisätä omaa pätevyyttään. Tässä mielessä mahdollisuuksien päälle tunkevuus koskettaa nimenomaan tyttöjä. Pojat, joiden asenne tietokoneisiin ei pohjautu "pitäisi" -ajattelulle, ottavat vapaasti mediasta irti sen, mitä itse pitävät tärkeänä. Tytöille jokainen uusi uutinen tietotekniikasta sisältää ehkä kysymyksen "pitäisikö tuokin hallita". Tämä voi puolestaan aiheuttaa tyttöjen elämään ahdistusta ja turhautumista aihetta kohtaan.

Tässä yhteydessä ei voi olla nostamatta esiin sitä kysymystä, joka ainakin meille heräsi. Nimitäin se, miksi tyttöjä ei ATK kiinnosta, ja mistä se voisi johtua. Sivusimme haastatteluissa kysymystä lyhyesti, mutta nuoret eivät itse tahtoneet löytää tälle asialle selitystä. Tyttöjen

tunteita kiinnostuksen puute aihetta kohtaan täytyy olla niin syvällä arkiajattelussa ja -toiminnassa, että vastausten löytäminen voi olla vaikeaa. Myös tässä olisi uusi aihe jatkotutkimukselle.

Mediat eivät kuitenkaan välttämättä ole niin ratkaisevassa asemassa tietoteknisten taitojen omaksumisessa, kuin vertaisryhmät ja vapaa-aika. Kuten jo teoriaosuudessa mainitsimme, niin 15-vuoden iässä vertaisryhmillä on olennainen osa nuoren elämässä. Harrastuksien valitseminen, vapaa-ajan viettäminen ja identiteetin rakentaminen tapahtuu nuorilla yleensä pitkälti juuri vertaisryhmien kautta. Tutkimusongelmamme kannalta vertaisryhmien merkitystä pidimme tärkeänä jo alkuoletuksissa. Jos koulu ei pysty vastaamaan ympäristössä tapahtuvaan informaatiomuutokseen, niin tällöin koulun ulkopuolinen aika – vapaa-aika merkityksellistyy. Ja mitä enemmän vapaa-aikaa vietetään kavereiden kanssa, sitä tärkeämmäksi oppimisväyläksi he myös tulevat.

Kuitenkin herää kysymys, mitä merkitystä tällä on tyttöjen ja poikien informaatioyhteiskuntaan sosiaalistumiseen, ja tarjoaako uudet sosiaalistajat pojille välttämättä parempia omaksumiskeinoja. Ainakaan niitä ei saa itsestään selvästi pitää ”parempina” sosiaalistajina kuin vanhoja sosiaalistajia. Tätä voisi tutkia tarkemmin, sillä kuten jo todettiin, ei voida itsestään selvyytenä väittää, että juuri uudet sosiaalistajat tarjoavat sitä oikeaa osaamista ja vanhat tarjoivat merkityksettä ja aikansa eläneitä toimintatapoja.

Vapaa-ajan ja vertaisryhmien merkityksellistyminen nuorten elämässä tuli hyvin esiin poikien kohdalla. He pitivät vertaisryhmiä ylivoimaisesti parhaana väylänä oppia tietoteknisiä taitoja verrattuna muihin oppimisympäristöihin. Tämä tulos yhdistettynä siihen tietoon, mikä meillä on nuorten nykyisistä löyhistä ryhmittymistä voisi johtaa siihen johtopäätökseen, että vertaisryhmät eivät pelkästään anna nuorelle tietoteknisiä taitoja, vaan ne myös lisäävät ATK:n harrastuneisuutta. Pojat ovat siis ottaneet tietokoneet yhteisen hauskanpidon välineeksi, joka on lähtökohdalla täysin erilainen verrattuna tyttöjen ”pitäisi” -asenteeseen.

Vertaisryhmät eivät pojilla ole pelkästään oppimisympäristöjä, vaan heitä voisi pitää myös Bourdieun mainitsemien kenttien pelaajina. Aineistostamme oli selvästi havaittavissa se, että tietotekniikka on myös henkistä pääomaa, jota käytetään sille omistetulla kentällä. Voisi melkein puhua eri divisioonista, jotka jaottuvat sen mukaan, millaiset taidot nuorella on. Tyttöjen kohdalla vertaisryhmät eivät toimi samalla tavalla, vaan näyttäisi siltä, että tytöt jäsentävät ATK:n perinteisen sukupuolirooliajattelun mukaan miehille kuuluvaksi tekniseksi

alaksi. Tytöt eivät saa kaveripiiriltään mahdolliselle tietotekniikkaharrastukselleen tukea niin kuin pojat.

Tärkeää olisikin voida rikkoa näitä kankeita perinteisiä käytösmalleja, jotka uusintavat sukupuolirooleja. Niiden muuttaminen on ymmärrettävästi vaikeaa, sillä ne ovat syvällä yhteiskunnallisissa käytännöissä ja toimissa. Tässä mielestämme on koululla perinteisenä sosiaalistamisinstituutiona keskeinen asema. Tyttöjä tulisi yhä enemmän rohkaista esimerkiksi tietotekniikan käyttöön ja tehdä atk-opetus heille mielekkääksi. Tämä voisi tapahtua kehittämällä opetusta niin, että se tarjoisi myös tytöille onnistumisen mahdollisuuksia ja kehityshaasteita. Tärkeintä on se, että tyttöjen kiinnostus ja motivaatio tietotekniikkaa kohtaan saadaan kasvamaan. Tässä suhteessa koulutusinstituutiolla on paljon tehtävää.

Perinteisiä sukupuolirooleja vahvistavat myös nuoren muu ympäristö, kuten esimerkiksi perhe. Jos vanhemmat omaavat hyvinkin perinteiset käsitykset naisten ja miesten asemasta esimerkiksi työelämässä, ei nuorelle juurikaan jää mahdollisuutta itse omaksua modernimpia sukupuolirooleja. Lisäksi myös vertaisryhmien asenteet ja arvot vaikuttavat nuorten roolikäyttäytymiseen.

Onko sillä, että tyttöjen ja poikien tietotekniikan omaksuminen ja siitä johtuen myös tietoteknistien taitojen eritasoisuus, mitään laajempia merkityksiä? Ei, jos oletamme, että tietotekniikka on tulevaisuudessa vain pieni osa elämäämme. Ei, jos tietotekniikka kehittyy lähitulevaisuudessa vahvasti siihen suuntaan, että siitä tulee todella globaali koko kansan väline, joka houkuttelee myös tyttöjä käyttäjiksi. Ei, jos pidämme tätä epäsuhtaa luonnollisena, sukupuolten erilaisuuteen kuuluvana asiana. Jos taas nämä olettamukset hylätään, niin voitaisiin ajatella, että tässä sukupuolten välisessä epäsuhdassa on selvitettävää.

Korostamme sukupuolten välisiä eroja lähinnä siksi, että muita näin räikeitä eroja emme tutkimuksessamme havainneet. Samoin vanhempien sosiaalinen tausta näyttää jonkin verran vaikuttavan siihen, miten nuoret suhtautuvat tietotekniikkaan. Paikkakuntien urbanisoitumisasteella ei puolestaan tuntunut olevan juuri vaikutusta tietoteknistien taitojen omaksumiseen tai yleensäkin tietotekniikasta kiinnostumiseen. Useimmat kysymykset näyttävät kulminoituvan sukupuoleen ja siihen, että toinen niistä on pystynyt siirtämään ATK:n niihin oppimisympäristöihin, joissa oppiminen on omaehtoista ja hengeltään positiivista.

Mielestämme tilanteen korjaamiseksi oleellista ongelman tiedostaminen, jota tämä tutkimus osaltaan tukee. Olisi kyettävä huomaamaan, että tietotekniikan omaksumisessa on erilaisia mekanismeja eri sfääreissä. Mekanismit ovat sekä omaksumista tukevia, että rajoittavia. Koulun kohdalla nämä asiat ovat vielä korjattavissa, mutta muissa sfääreissä, esimerkiksi perheessä, vertaisryhmissä ja vapaa-ajan osalta perinteisten käsitysten ja toimintamallien muuttaminen on huomattavasti vaikeampaa, mutta ei kuitenkaan mahdotonta.

LÄHTEET:

- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1991. "Koulun haihtunut lumous". Nuorisotutkimus 3/1991.
- Aittola, T. & Jokinen, K. & Laine, K. 1994. Young People, the School, and New Learning Environments. Kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Philosophieunterricht -seminar, Jyväskylän yliopisto 29.9.1994.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1995. Nuoret ja koulu kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa Takala, T. (toim.) Kasvatustieteologia. WSOY, Juva.
- Alanen, L. 1986. Reproductio ja sosialisointi- käsitteiden ja toiminnan kentät. Teoksessa Rantalaiho, L. (toim.) Miesten tiede naisten puuhet. Yhteiskuntatieteen kritiikkiä naisten työn näkökulmasta. Toimittanut Liisa Rantalaiho. Vastapaino, Tampere.
- Alasuutari, Pertti. 1994. Laadullinen tutkimus. Vastapaino, Tampere.
- Alho, O. 1986. "Liikkunut tieto, pysähtynyt ihminen. Viestintävallankumouksen kynnyksellä". Teoksessa tietoyhteiskunta meissä. Pelot, toiveet, teot. Joukkotiedotusteknologian tutkimusohjelma, Liikenneministeriö. Valtion painatuskeskus.
- Allardt, E. 1987. Sosiologia 1. WSOY, Juva.
- Allat, P. & Bates, I. 1994. "Arjen valinnat - Etnografinen tarkastelu kulttuurin vaikutuksista ammattitieteen muutoutumiseen". Nuorisotutkimus 1/1994.
- Alkula, T., Pöntinen, S., Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Wsoy:n graafiset laitokset, Juva.
- Bauman, Z. 1987. Legislators and Interpreters. On modernity, Post-modernity, and Intellectuals. Cornell University Press, Ithaca.
- Baethge, M. 1989. Individualization as Hope and as Disaster. In Hurrelmann, K. & Engel, U. (Ed.) The social world of adolescents. Walter de Gruyter, New York.
- Beck, U. 1995. Poliittikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. 1995. Nykyajan jäljillä - Refleksiivinen modernisaatio. Vastapaino, Tampere.
- Bourdieu, P. 1984. Distinction. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts.
- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Vastapaino, Tampere.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. 1992. An Invitation to Reflexive Sociology. Polity Press, Cambridge

- Bradley, H. 1989. Men's work, women's work. A sociological history of the sexual divisions of labour in employment. Pility Press, Great Britain.
- Broady, D. 1985. Piilo-opetussuunnitelma. Vastapaino, Tampere.
- Bronfenbrenner, U. 1981. Sosialisatiotutkimus. Weilin+Göös, Espoo.
- Brüchner, P. 1990. "Changes In the Social Biography of Childhood in the FRG". Teoksessa Chisholm, L., Büchner, P., Krüger, H-H. & Brown, P. Childhood, Youth and Social Change. The Falmer Press, London.
- Dencik, L. 1989. Growing Up in the Post-Modern Age: On the Child's Situation in the Modern Family, and on the Position of the Family in the Modern Welfare State. Acta Sociologica 1989 (32), 2: 155-180.
- Durkheim, E. 1964. The division of labour in Society. The Free Press, New York.
- Durkheim, E. 1990. Sosiaalisesta työnjaosta. Gummerus, Jyväskylä.
- Einarsson, J. & Hultman, T. 1984. Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan. Liber Förlag, Stockholm.
- Eisenstadt, S. N. 1973. Tradition, Change and Modernity. John Wiley & Sons, New York.
- Featherstone, M. 1991. In Pursuit of the Postmodern. Theory, Culture & Society, 5 (2-3). Sage Publications, London.
- Fornäs, J. 1992. Dimensions of modernity. Teoksessa Fornäs, J. & Bolin, G. (toim.) Moves in Modernity. Almqvist & Wiksell International, Stockholm.
- Fornäs, J. 1993. Ungdomar i skilda sfärer. Teoksessa Fornäs, J. & Boethius, U, Reimer, B. (toim.) Ungdomar i skilda sfärer. Symposium, Stockholm.
- Friedman, J. 1995. Yksityinen/Julkinen. ARS 95, Helsinki.
- Frönes, I. 1990. "Vertaissuhteiden merkityksestä". Nuorisotutkimus 3/90, 9-21.
- Frönes, I. 1991. Growing up Modern: Socialization in the Landscape of Modernity. In Ehrnrooth, J. & Siurala, L. (ed.) Construction of Youth. VAPK- Publishing, Helsinki.
- Giddens, A. 1979. Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Otava. Keuruu.
- Giddens, A. 1991. Consequences of Modernity. Polity Press, Cambridge.
- Giddens, A. 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. Nykyajan jäljillä - Refleksiivinen modernisaatio. Vastapaino, Tampere.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1992. "Tytöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa". Teoksessa Lähteenmaa, J. & Näre, S. (toim.) Letit liehumaan - tyttökuulttuuri murroksessa. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki.

- Gordon, T. & Lahelma, E. 1995. "Koulutus ja sukupuoli". Teoksessa Takala, T. (toim.) Kasvatussosiologia. WSOY, Juva.
- Grabruker, M. 1991. Siinäpä vasta kiltti tyttö. Kääntöpiiri, Helsinki.
- Griffin, C. 1985. *Typical Girls?* Routledge & Kegan Paul, London.
- Grönfors, M. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Wsoy, Juva. 1982
- Habermas, J. 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft.* Frankfurt am Main.
- Hartmann, H. 1979. Capitalism, patriarchy and job segregation by sex. In Eisenstein, Z. (ed.) *Capitalist patriarchy and the case for socialist feminism.* Monthly review Press: New York and London.
- Harvey, D. 1986. *The Condition of Postmodernity.* Polity Press, Cambridge.
- Hautamäki, A. 1996. Individualismi on humanismia. Teoksessa Hautamäki, A., Lagerspetz, E., Sihvola, J., Siltala, J., & Tarkki, J. *Yksilö modernin murroksessa.* Gaudeamus, Tampere.
- Hendry, L. B., Shucksmith, J., Love, J. G. & Glendinnig, A. 1993. *Young People's Leisure and Lifestyles.* Routledge, London.
- Himmelweit, S. 1983. The real dualism of sex and class. *Review of radical political economics*, vol. 16 No 1.
- Hincliffe, K. 1987. Education and the Labour Market. In Psacharopoulos, G. (ed.) *Economics of Education.* Pergamon Press, Oxford.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1991. *Johdatus kasvatustieteeseen.* Juva: WSOY.
- Honkalinna, M. 1987. Aikuistumisen vaihtoehdot, AVO-ammatinvalinnanohjaus 1987: 1-2.
- Hurrelmann, K. 1989. *The Social World of Adolescents: A Sociological Perspective.* University of Bielefeld.
- Härkönen, R-S. 1986. "Lapsi ja uusi viestintäteknologia". Teoksessa tietoyhteiskunta meissä. Pelot, toiveet, teot. Joukkotiedotusteknologian tutkimusohjelma, Liikenneministeriö. Valtion painatuskeskus.
- Jallinoja, R. 1991. *Moderni elämä.* Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki.
- Jallinoja, R. 1995. Sosiologiaa postmodernisuudesta: Zygmunt Bauman. Teoksessa Rahkonen, K. (toim.) *Sosiologisen toiminnan uusimmat virtaukset.* Gaudeamus, Tampere.
- Jokinen, T. 1988. Nuoruuden yhteiskunnallisesta ja psykologisesta sisällöstä. Teoksessa Ekola, J., Linnakylä, P. & Volanen, M. V. (toim.) *Aikuistuva nuori ja ammatillinen koulutus.* Jyväskylän Yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja B 23.

- Jokinen, K. 1996. "Kasvaminen ja oppiminen traditioiden jälkeen". Teoksessa Suurpää, L. & Aaltojärvi, P. (toim.) Näin nuoret - näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki.
- Julkunen, R. 1990a. "Työelämän sukupuolijärjestelmän muutospainet". Teoksessa Heiskanen, T. (toim.) Työelämän muuttuvat ehdot - kohti 1990-luvun työpolitiikkaa Työelämän tutkimuskeskus 19/1990. Raportti työelämän muutoksen asiantuntijaseminaarista Tampereella 9.-10.1.1990. Tampereen Yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos.
- Julkunen, R. 1990b. Suomalainen hyvinvointivaltio-naisten liittolainen? Hyvinvointivaltion sukupuolijärjestelmän tutkimusprojekti. Julkaisu nro 1. Jyväskylän Yliopiston yhteiskuntapolitiikan laitoksen työpapereita nro 58.
- Järvelä, M. 1984. "Luokka ja sosiaalirakenne". Teoksessa Suomalaiset luokkakuvassa, Luokkaprojekti. Gummerus, Jyväskylä.
- Kangas, R. 1989. Jyrgen Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoria. Tutkijaliiton julkaisusarja 45, Helsinki.
- Kinnunen, M. & Korvajärvi, P. 1996. "Lukitsevat käytännöt". Teoksessa Kinnunen, M. & Korvajärvi, P. (toim.). Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Gummerus, Jyväskylä.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys - Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Tilastokeskus, Helsinki.
- Kivistö, K & Vaherva, T. 1981. Kasvatussosiologia. Gummerus, Jyväskylä.
- Kolehmainen, S. 1992. Sukupuolen mukainen segregatio työelämässä. Sosiologia 1/1992.
- Korhonen, J. & Lammi, M. 1996. "Yhden kaveri, toisen ei." Helsingin Sanomat, 8.3.1996, D1.
- Kortteinen, M. 1988. Hallittu rakennemuutos? Hanki ja jää, Helsinki.
- Krüger, H. 1990. "The Shifting Sands of a Social Contract: Young People in the Transition Between School and Work". In Chisholm, L., Büchner, P., Krüger, H-H. & Brown, P. Childhood, Youth and Social Change. The Falmer Press, London.
- Lahti, M. 1992. "Aktiiviset pojat ja passiiviset tytöt". Nuorisotutkimus 1/1992.
- Lash, S. 1995. Refleksiivinen ja sen vastinparit: rakenne, estetiikka, yhteisö. Teoksessa Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. Nykyajan jäljillä - Refleksiivinen modernisaatio. Vastapaino, Tampere.
- Lehtinen, J & Luotola, T. 1986. Näkökulmia informaatioyhteiskuntaan: Suomalaisen ja kansainvälisen keskustelun tarkastelua ja arviointia. Valtion painatuskeskus.
- Lehtonen, H. 1990. Yhteisö. Vastapaino, Tampere.

- Liljesröm, R. 1986. "Sukupuolijärjestelmä ja naisen työ". Teoksessa Rantalaiho, L. (toim.) *Miesten tiede naisten puuhat*. Gummerus, Jyväskylä.
- Lähteenmaa, J. 1991. Hip-hoppareita, lähiöläisiä ja kultturelleja. Nuorisoryhmistä 80-luvun lopun Helsingissä. Helsingin kaupunki. Nuorisoasiainkeskus. Julkaisuja 1991:1.
- Lähteenmaa, J. & Näre, S. 1992. "Tyttötutkimuksen palmikkoja punomassa". Teoksessa Lähteenmaa, J. & Näre, S. (toim.) *Letit liehumaan - tyttökuulttuuri murroksessa*. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki.
- Lähteenmaa, J., Riihelä, M., Strandell, H. & Vesikansa, S. 1990. "Vertaisryhmät yhteiskuntatutkimuksen kohteena". *Nuorisotutkimus* 3/1990.
- Mead, M. 1971. *Ikäryhmien ristiriidat*. Sukupolvikuilun tutkimusta. Otava, Helsinki.
- Melucci, A. 1992. *Youth silence an voice*. In Fornäs, J. & Bolin, G. (ed.) *Moves in Modernity*. Almqvist & Wiksell International, Stockholm.
- Metso, T. 1992. "Yhdessä vai erikseen - Tytöt ja piilo-opetus suunnitelma". Teoksessa Lähteenmaa, J. & Näre, S. (toim.) *Letit liehumaan - tyttökuulttuuri murroksessa*. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki.
- Mitterauer, M. 1993. *Youth groups in transformation*. In Fornäs, J. & Bolin, G. (ed.) *Moves in Modernity*. Almqvist & Wiksell Internatiolal, Stockholm.
- Mustonen, A., Rönkä, A. & Uotinen, V. 1992. "Elämisen malleja, rakkautta ja ihanteita - Lukeminen työttöjen minäkuvan jäsentäjänä". Teoksessa Lähteenmaa, J. & Näre, S. (toim.) *Letit liehumaan - tyttökuulttuuri murroksessa*. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki.
- Mäki-Kulmala, A. 1989. *Nuoruus on nuoruus*. Gummerus, Jyväskylä.
- Mäki-Kulmala, A. 1993. "Nuoruuden monet kasvot jälkimodernina aikana". Teoksessa *Valtiolaivasta kiikkeriin jolliin*. Hakapaino, Helsinki.
- Mäkinen, H. 1993. *Yhteiskunnan tieto*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 381.
- Noro, A. *Yksilöllistyvä palkkatyöläisyhteiskunta kyllä, entä posttraditionaaliset yhteisöt?* *Sosiologia* 1/1989.
- Nyman, G. 1996. "Kulttuurien tuntemus määrää verkkomaailman rajat." *Helsingin Sanomat*, 1.3.1996, C9.
- Pantzar, M. 1993. "Uutuuden viehätyks - modernin kulutuksen kehityssuunnat". Teoksessa Ilmonen, K. (toim.) *Kestävyyskoe*. Vastapaino, Tampere.

- Pietarinen, J. 1986. "Humanistin näkökohtia informaatioyhteiskuntaan". Teoksessa tietoyhteiskunta meissä. Pelot, toiveet, teot. Joukkotiedotusteknologian tutkimusohjelma, Liikenneministeriö. Valtion painatuskeskus.
- Puro, P-R. 1996. "Sanomalehti mukana yhä useammalla oppitunnilla." Pieksämäen lehti, 7.2.1996.
- Rantalaiho, L. 1986. "Reproduktion maisema". Teoksessa Rantalaiho, L. (toim.) Miesten tiede naisten puuhat. Yhteiskuntatieteen kritiikkiä naisten työn näkökulmasta. Gummerus Oy, Jyväskylä, 1986.
- Robinson, P. 1981. Perspectives on the Sociology of Education. London.
- Rose, M. A. 1992. The Post-modern & the Post-industrial. Cambridge University Press, Cambridge.
- Räsänen, L. 1996. "Sukupuolijakojen purkaminen". Teoksessa Kinnunen, M. & Korvajärvi, P. (toim.). Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Gummerus, Jyväskylä.
- Santamäki-Vuori, T. & Sauramo, P. 1995. Nuorten työttömyys Suomessa vuosina 1993-94. Työpoliittinen tutkimus 107. Työministeriö, Helsinki.
- Siurala, L. 1993. "Myöhäismodernin nuoruuden muuttuvat vapaa-ajan viettotavat. Teoksessa Valtiolaivasta kiikkeriin jolliin. Hakapaino, Helsinki.
- Siurala, L. 1994. Nuoriso-ongelmat modernisaatioperspektiivissä, Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 1994:3, Helsinki.
- Stenbäck, I. 1996. "Televisiota tuijotteleva nuori vierastaa kirjojen maailmaa." Helsingin Sanomat, 7.2.1996, A9.
- Sulkunen, P. 1994. Sosiologian avaimet. WSOY, Porvoo.
- Takala, T. 1991. Jondanto teoksessa Takala, T. (toim.) Kasvatussosiologia. WSOY, Juva.
- Tarmo, M. 1992. "Tytöt ne mutisee mekkoonsa - Opettajien käsityksiä tytöistä". Teoksessa Lähteenmaa, J. & Näre, S. (toim.) Letit liehumaan - tyttökuultuuri murroksessa. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki.
- Tervo, J. 1993. Hapuilua ja Hallintaa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 387.
- Tuohinen, R. 1990. Työlle viileä sukupolvi? Työministeriö, Helsinki.
- Tuohinen, R. & Vuorinen, P. 1987. Nuoret työn yhteiskunnassa. Otava, Helsinki.
- Vattimo, G. 1989. Läpinäkyvä yhteiskunta. Gaudeamus, Helsinki.
- Väärälä, R. & Kangas, K. 1991. Nuorten alkielämä ja nuorisotyön kehittäminen. Lapin Yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja No. 31. Rovaniemi.

- Walby, S. 1986. Patriarchy at work. Patriarchal and capitalist relations in employment. Polity Press, Cambridge.
- Walby, S. 1990. Theorizing patriarchy, Basil Blackwell Ltd, UK.
- Weber, M. 1947. The theory of social and economic organisation. Free Press, New York.
- Willis, P. 1984. Koulunpenkiltä palkkatyöhön. Kuinka työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt. Vastapaino, Tampere.
- Willis, P. 1990. Common Culture. Open University Press, Buckingham.
- Ziehe, T. 1987. "Kulturell friställning och narcissistik sårbarhet". I Fornäs, J., Lindberg, U. & Serhede, O. (red.) Ungdomskultur: Identitet och motstånd, Stockholm/Lund: Symposion Bokförlag & Tryckeri AB.
- Ziehe, T. 1989. Kultur analyser. Stockholm/Skåne: Brutus Östling Bokförlag Symposion.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso - Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Vastapaino, Tampere.
- Ziehe, T. 1992. Cultural modernity and individualization. In Fornäs, J. & Bolin, G. (ed.) Moves in Modernity. Almqvist & Wiksell International, Stockholm.
- Zinneker, J. 1990. "Youth and Sociocultural Change in the FRG". Chisholm, L., Büchner, P., Krüger, H-H. & Brown, P. Childhood, Youth and Social Change. The Falmer Press, London.
- Österberg, D. Metasociology. University Press, Oslo. 1988.

LIITE 1

KYSYMYSLOMAKE

lomake nro _____

TAUSTATIEDOT

1. Oletko
 1. tyttö
 2. poika

2. Rengasta seuraavista ne harrastukset, joita sinulla on
 1. liikunta
 2. käsityöt
 3. kirjallisuus ja lukeminen
 4. musiikki
 5. keräily
 6. ATK
 7. lemmikkieläintoiminta
 8. luonto ja ympäristö
 9. kerhotoiminta
 10. järjestötoiminta
 11. kuvaamataide
 12. näyttämötaide
 13. elokuva
 14. valokuvaus
 13. kalastus ja metsästys
 14. Jokin muu, mikä? _____

3. Mitkä ovat sinulle kolme *mieluisinta* kouluainetta? Kirjoita mieluisin ensimmäiseksi
 1. _____
 2. _____
 3. _____

4. Menestytkö koulussa
 1. kiitettävästi
 2. hyvin
 3. tyydyttävästi
 4. välttävästi
 5. heikosti

5. Oletko valinnut valinnaisaineeksi ATK:n?
 1. kyllä olen
 2. en ole

6. Jos voit valita koulusi ATK-opetuksen sisällä erilaisia kursseja (esim. alkeet, ohjelmointi jne.), kirjoita viivoille valitsemasi kurssit. Jos taas koulusi ATK-opetus on kaikille sen valinneille samanlaista, siirry seuraavaan kysymykseen.
 1. _____
 2. _____
 3. _____

7. Kuinka monta hyvää ystävää sinulla on? _____ kpl

8. Onko sinulla siskoja tai veljiä? Jos on, niin merkitse heidän lukumääränsä ja ikänsä alla oleville viivoille
1. siskoja ___ kpl, heidän ikänsä ___ v., ___ v., ___ v., ___ v.
 2. veljiä ___ kpl, heidän ikänsä ___ v., ___ v., ___ v., ___ v.
 3. minulla ei ole siskoja eikä veljiä
9. Ketkä sinun lisäksi asuvat tällä hetkellä kotonasi?
1. isä
 2. äiti
 3. veli/veljet ___ v., ___ v., ___ v., ___ v.
 4. sisko/siskot ___ v., ___ v., ___ v., ___ v.
 5. muu/muut, ketkä? _____
10. Mikä on isäsi koulutus?
1. yliopisto- tai korkeakoulu tasoinen koulutus
 2. keskiaste tai ammatillinen koulutus
 3. kansa-/ keski-/ peruskoulu
11. Mikä on äitisi koulutus?
1. yliopisto- tai korkeakoulu tasoinen koulutus
 2. keskiaste tai ammatillinen koulutus
 3. kansa-/ keski-/ peruskoulu
12. Kuka/ ketkä perheenjäsenistä tarvitsevat tietokonetta työs-
sään/koulutuksessaan? Rengasta seuraavista vaihtoehtoista kaikki tietokonetta
tarvitsevat.
1. minä itse
 2. isä
 3. äiti
 4. veli/veljet ___ v., ___ v., ___ v., ___ v.
 5. sisko/siskot ___ v., ___ v., ___ v., ___ v.
 6. joku muu, kuka? _____
13. Onko kotonasi tietokone?
1. kyllä on, mikä? _____
 2. ei ole, siirry kohtaan 17.

PERHE

14. Kuka käyttää tietokonetta kotonasi *eniten*?
1. minä itse
 2. isä
 3. äiti
 4. veli/veljet ___ v., ___ v., ___ v., ___ v.
 5. sisko/siskot ___ v., ___ v., ___ v., ___ v.
 6. joku muu, kuka? _____

15. Kuinka paljon arviolta vietät *viikossa* aikaa kotona tietokoneen ääressä?
1. hyvin paljon (yli 15 tuntia viikossa) n. _____ tuntia
 2. paljon (10-15 tuntia viikossa)
 3. jonkin verran (5-10 tuntia viikossa)
 4. vähän (2-5 tuntia viikossa)
 5. hyvin vähän (alle 2 tuntia viikossa)
 6. en lainkaan

16. Kuinka usein käytät tietokonetta kotonasi seuraavien henkilöiden seurassa?
Rengasta jokaiselta riviltä yksi vaihtoehto.

	hyvin usein	usein	joskus	harvoin	hyvin harvoin	en lainkaan
1. isän	1	2	3	4	5	6
2. äidin	1	2	3	4	5	6
3. siskon/siskojen	1	2	3	4	5	6
3. veljen/veljien	1	2	3	4	5	6
4. kavereiden	1	2	3	4	5	6
5. jonkun muun, kenen kanssa?	1	2	3	4	5	6

17. Kuinka paljon olet oppinut ja saanut tietoa tietokoneen käytöstä seuraavilta henkilöiltä? **Rengasta jokaiselta riviltä yksi vaihtoehto.**

	hyvin paljon	paljon	jonkin verran	vähän	hyvin vähän	en lainkaan
1. isältä	1	2	3	4	5	6
2. äidiltä	1	2	3	4	5	6
3. siskolta/siskoilta	1	2	3	4	5	6
4. veljeltä/veljiltä	1	2	3	4	5	6
5. kavereilta	1	2	3	4	5	6
6. joltain muulta, keneltä?	1	2	3	4	5	6

18. Kuinka paljon olet itse opastanut seuraavia henkilöitä tietokoneen käytössä?
Rengasta jokaiselta riviltä yksi vaihtoehto.

	hyvin paljon	paljon	jonkin verran	vähän	hyvin vähän	en lainkaan
1. isää	1	2	3	4	5	6
2. äitiä	1	2	3	4	5	6
3. siskoa/siskoja	1	2	3	4	5	6
4. veljeä/veljiä	1	2	3	4	5	6
5. kavereita	1	2	3	4	5	6
6. jotain muuta, ketä?	1	2	3	4	5	6

KAVERIT

19. Harrastetaanko kaveripiirissäsi tietokoneen käyttöä?

1. kyllä
2. ei harrasteta, siirry kohtaan 23.

20. Kuinka paljon arviolta vietät *viikossa* aikaa kavereittesi kanssa tietokoneen ääressä?

1. hyvin paljon (yli 15 tuntia viikossa) n. _____ tuntia
2. paljon (10-15 tuntia viikossa)
3. jonkin verran (5-10 tuntia viikossa)
4. vähän (2-5 tuntia viikossa)
5. hyvin vähän (alle 2 tuntia viikossa)
6. en lainkaan

21. Seuraavassa on esitelty eräitä tietokoneen käytön osa-alueita. **Rengasta jokaiselta riviltä yksi vaihtoehto**, sen mukaan kuinka paljon käytät aikaa siihen kavereittesi kanssa.

	hyvin paljon	paljon	jonkin verran	vähän	hyvin vähän	en lainkaan
1. ohjelmointi	1	2	3	4	5	6
2. tekstinkäsittely	1	2	3	4	5	6
3. opetusohjelmat	1	2	3	4	5	6
4. grafiikka	1	2	3	4	5	6
5. musiikki	1	2	3	4	5	6
6. tietoliikenne	1	2	3	4	5	6
7. internet	1	2	3	4	5	6
8. tietokonepelit	1	2	3	4	5	6

22. Tietotekniikkaa harrastavien kavereideni joukossa on
1. vain tyttöjä
 2. vain poikia
 3. sekä tyttöjä että poikia

KOULU

23. Onko koulusi tietokoneiden käyttö koulun vapaa-aikana (välitunneilla, hyppy-tunneilla) sallittua?
1. kyllä on
 2. ei ole
24. Oletko käyttänyt koulusi tietokoneita muillakin kuin ATK-tunneilla?
1. kyllä olen
 2. en ole, siirry kohtaan 26.
25. Millä muilla tunneilla olet käyttänyt tietokonetta? **Merkitse viivalle aine, jossa olet käyttänyt tietokonetta, ja rengasta myös kuinka paljon olet sitä käyttänyt.**

aine	hyvin paljon	paljon	jonkin verran	vähän	hyvin vähän	en lainkaan
_____	1	2	3	4	5	6
_____	1	2	3	4	5	6
_____	1	2	3	4	5	6
_____	1	2	3	4	5	6
_____	1	2	3	4	5	6
_____	1	2	3	4	5	6

26. Kuinka paljon olet oppinut ja saanut tietoa tietokoneen käytöstä koulustasi?
1. hyvin paljon
 2. paljon
 3. jonkin verran
 4. vähän
 5. hyvin vähän
 6. en lainkaan
27. Oletko itse opastanut koulussa opettajia tietokoneen käytössä?
1. hyvin paljon
 2. paljon
 3. jonkin verran
 4. vähän
 5. hyvin vähän
 6. en lainkaan

28. Seuraavassa on esitelty eräitä tietokoneen käytön osa-alueita. **Rengasta jokaiselta riviltä yksi vaihtoehto**, sen mukaan kuinka paljon olet tehnyt sitä koulussa.

	erittäin paljon	paljon	jonkin verran	vähän	erittäin vähän	en lainkaan
1. ohjelmointi	1	2	3	4	5	6
2. tekstinkäsittely	1	2	3	4	5	6
3. opetusohjelmat	1	2	3	4	5	6
3. grafiikka	1	2	3	4	5	6
4. musiikki	1	2	3	4	5	6
5. tietoliikenne	1	2	3	4	5	6
6. internet	1	2	3	4	5	6
7. tietokonepelit	1	2	3	4	5	6

TYÖ

29. Onko sinulla jo mielessäsi jokin työ tai toiveammatti joka sinua kiinnostaa?
 1. kyllä on, mikä?
 2. ei ole

30. Haluatko että työsi sisältää tulevaisuudessa tietotekniikan käyttöä?
 1. hyvin paljon
 2. paljon
 3. jonkin verran
 4. vähän
 5. hyvin vähän
 6. ei lainkaan

31. Tulevaisuudessa yhä useammassa ammateissa tarvitaan tietotekniikkaa. Seuraavassa on lueteltu eri tahoja, joissa sitä voi oppia. **Rengasta jokaisen tahon kohdalla** antavatko ne *mielestäsi* työelämässä mahdollisesti tarvittavia tietotekniikan tietoja ja taitoja.

	hyvin paljon	paljon	jonkin verran	vähän	hyvin vähän	ei lainkaan
1. koulu	1	2	3	4	5	6
2. perhe	1	2	3	4	5	6
3. kaverit	1	2	3	4	5	6
4. vapaa-ajan harrastukset	1	2	3	4	5	6
5. mediat	1	2	3	4	5	6
6. työelämä itse	1	2	3	4	5	6

32. Kuinka tarpeelliseksi näet tietotekniikan aseman tulevassa työelämässä?
1. hyvin tarpeelliseksi
 2. tarpeelliseksi
 3. jokseenkin tarpeelliseksi
 4. tarpeettomaksi
 5. hyvin tarpeettomaksi
 6. täysin tarpeettomaksi

VAPAA-AIKA/ HARRASTUKSET

33. Kiinnostaako sinua tietokoneen käyttö yleensä?
1. hyvin paljon
 2. paljon
 3. jonkin verran
 4. vähän
 5. hyvin vähän
 6. ei lainkaan
34. Mitkä ovat mielestäsi suurimmat esteet omalle tietotekniikan harrastamisellesi?
Rengasta kaikki sopivat vaihtoehdot.
1. kotona ei ole tietokonetta
 2. kotona oleva tietokone on "vanhanaikainen"
 3. en voi käyttää kotona olevaa tietokonetta niin paljon kuin haluaisin
 4. ei ole aikaa
 5. aloituskynnys korkea (perustaidot puuttuvat)
 6. ei kiinnosta
 7. jokin muu, mikä? _____
-
35. Kuinka suuri asema tietotekniikalla on vapaa-ajan harrastuksissasi?
1. hyvin suuri
 2. suuri
 3. jokseenkin suuri
 4. pieni
 5. hyvin pieni
 6. ei minkäänlaista asemaa
36. Kuinka tärkeää mielestäsi on tietotekniikan harrastaminen (omalla vapaa-ajalla) sen omaksumisessa ja oppimisessa?
1. hyvin tärkeää
 2. tärkeää
 3. jokseenkin tärkeää
 4. melko merkityksetöntä
 5. ei lainkaan tärkeää
 6. en osaa sanoa

37. Onko sinun kohdallasi tietotekniikan oppiminen (esim. koulussa) lisännyt kiinnostusta sitä kohtaan?
1. hyvin paljon
 2. paljon
 3. jonkin verran
 4. vähän
 5. hyvin vähän
 6. ei lainkaan

MEDIAT

38. Seuraavassa on lueteltu eri medioita, joissa jaetaan tietotekniikkaa koskevaa tietoa. **Rengasta kunkin median kohdalla, missä määrin käytät sitä** etsiessäsi tietotekniikkaa koskevaa tietoa.

	hyvin paljon	paljon	jonkin verran	vähän	hyvin vähän	ei lainkaan
1. televisio	1	2	3	4	5	6
2. radio	1	2	3	4	5	6
3. sanomalehdet	1	2	3	4	5	6
4. alan erikoisjulkaisut	1	2	3	4	5	6
5. aikakauslehdet	1	2	3	4	5	6
6. kirjat	1	2	3	4	5	6
7. mainokset	1	2	3	4	5	6

39. Seuraavassa on lueteltu eri medioita, joissa jaetaan tietotekniikkaa koskevaa tietoa. **Rengasta kunkin median kohdalla, kuinka paljon mielestäsi voit löytää tietoa tietotekniikasta sen kautta.**

	hyvin paljon	paljon	jonkin verran	vähän	hyvin vähän	ei lainkaan
1. televisio	1	2	3	4	5	6
2. radio	1	2	3	4	5	6
3. sanomalehdet	1	2	3	4	5	6
4. alan erikoisjulkaisut	1	2	3	4	5	6
5. aikakauslehdet	1	2	3	4	5	6
6. kirjat	1	2	3	4	5	6
7. mainokset	1	2	3	4	5	6

40. Ostatko tietotekniikkaan liittyviä lehtiä irtonumeroina?
1. en osta
2. ostan, minkä/mitä?

41. Tuleeko kotiisi jokin tietotekniikkaan liittyvä lehti?
1. ei tule, siirry kohtaan 43.
2. tulee, mikä/mitkä?

42. Kuinka paljon luet kotiisi tulevia tietotekniikkaan liittyviä lehtiä?
1. hyvin paljon
2. paljon
3. jonkin verran
4. vähän
5. hyvin vähän
6. en lainkaan

MUUT

43. Seuraavassa on esitelty eräitä tietokoneen käytön osa-alueita. **Rengasta joka riviltä yksi vaihtoehto** sen mukaan kuinka paljon se sinua kiinnostaa.

	hyvin paljon	paljon	jonkin verran	vähän	hyvin vähän	ei lainkaan
1. ohjelmointi	1	2	3	4	5	6
2. tekstinkäsittely	1	2	3	4	5	6
3. grafiikka	1	2	3	4	5	6
4. musiikki	1	2	3	4	5	6
5. tietoliikenne	1	2	3	4	5	6
6. internet	1	2	3	4	5	6
7. tietokonepelit	1	2	3	4	5	6

44. Mikä on pääasiallinen paikka, missä käytät tietokonetta?
1. koti
2. koulu
3. kaverin koti
4. joku muu, mikä?
5. en käytä tietokonetta missään

45. Oppivatko *mielestäsi* sekä tytöt että pojat yhtä helposti käyttämään tietokonetta?
1. oppivat yhtä helposti
2. pojat oppivat helpommin
3. tytöt oppivat helpommin
4. en osaa sanoa

46. Seuraavassa on lueteltu eri tahoja, joista voit omaksua tietotekniikan tietoja ja taitoja. **Rengasta kunkin tahon kohdalla**, kuinka paljon olet oppinut tietokoneen käytöstä sen kautta?

	hyvin paljon	paljon	jonkin verran	vähän	hyvin vähän	ei lainkaan
1. koulu	1	2	3	4	5	6
2. perhe	1	2	3	4	5	6
3. kaverit	1	2	3	4	5	6
4. vapaa-ajan harrastukset	1	2	3	4	5	6
5. mediat	1	2	3	4	5	6
6. työelämä (työharjoittelu tms.)	1	2	3	4	5	6

Kiitos vaivannäöstä. Toivotamme menestyksestä kevätlukukautta opinnoissasi.

LIITE 2

HAASTATTELURUNKO

- Kannustus ja ei-kannustus sfääreissä.
- Vastaaja ja tietokone eri sfääreissä. Sfäärien vaikutus vastaajan atk-harrastamiselle tai harrastamattomuudelle.
- Vapaa-ajan kulku.
- Nuorten tulevaisuudenkuva? Pelottava vai rohkaiseva?

PERHE

- Katso kysymyslomakkeen vastaukset
- Onko perheenjäsenillä ollut kannustavaa/passivoivaa vaikutusta tietotekniikan omaksumisen suhteen? Keillä? Millä tavalla? Miten kavereilla? Millainen vaikutus sillä on ollut?
- Miten viettää aikaa kotona? Kenen kanssa?
- Millaiset käsitykset perheen muilla jäsenillä on tietotekniikkaan? Mistä luulee niiden johtuvan?
- Oletko keskustellut vanhempiesi tai sisariesi kanssa ammatinvalintaan liittyvistä kysymyksistä tai yleensä tulevaisuudestasi/tulevaisuudesta? Millaista keskustelua? Mitä johtopäätöksiä/mielipiteitä keskustelussa on ilmennyt?

KOULU

- Kannustetaanko koulussa tietotekniikan oppimiseen. Millä tunneilla? Miten? Kannustavatko kaikki opettajat? Pitävätkö opettajat mielestäsi tietotekniikan omaksumista tärkeänä? Voisiko opettajat kannustaa enemmän? Miten?
- Koulun merkitys atk-omaksumisessa. Onko mielestäsi koulun atk-opetus kummallekin sukupuolelle yhtä tärkeää/arvokasta/tarkoituksenmukaista tms.?
- Jos koulussa ei opetettaisi atk:ta lainkaan (ei siis millään tavoin), miten se vaikuttaisi henkilökohtaiseen atk-osaamiseen? Yrittäisitkö hankkia/ saisitko ne taidot jostain muualta? Mistä? Miten?
- Kuvaa koulusi atk-opetusta. (opetuksen tasapuolisuus, kannustavuus, innostavuus, tarkoituksenmukaisuus).

KAVERIT

- Kavereillasi kannustavaa/passivoivaa vaikutusta tietotekniikan omaksumisen suhteen. Mitä itse luulet, millainen merkitys on sillä harrastaako kaverisi atk:ta vai ei?
- Miten kaverisi suhtautuvat atk:n harrastamiseen?
 - Mitä mieltä he ovat ihmisistä jotka harrastavat atk:ta/ eivät harrasta atk:ta?
 - Mitä yleensä teette kavereiden kanssa? Jos harrastetaan atk:ta mikä on mieluisinta, ohjelmointi, pelailu etc.?
 - Miksi kaverisi harrastaa/ei harrasta atk:ta?
 - Onko sinulla tietotekniikkaa harrastavia vastakkaisen sukupuolen edustajia kavereina?
 - Mikä on suurin este atk:n harrastamisessa kavereiden kanssa? Jos et harrasta atk:ta kavereidesi kanssa, onko olemassa syitä miksi ette harrasta?
 - Keskustellaanko kaveripiirissäsi tietotekniikasta? Miten puhutaan? Mistä puhutaan? Kenen kanssa?
 - Kannustaako/passivoiko kaverisi sinua harrastamaan atk:ta?

MEDIAT

Saatko medioista tietotekniikkaan liittyviä tietoja? Miten mielestäsi mediat käsittelevät tietotekniikkaan liittyviä asioita? Esitetäänkö asiat niin että ne ovat helposti ymmärrettävissä/vaikeasti ymmärrettävissä?

- Jos luet/et lue tietotekniikkaan liittyviä julkaisuja, miksi? Millainen kuva sinulla on tietotekniikkaan liittyvistä lehdistä? Jos lukee miten lukee, mitä lukee, kenen kanssa?
- Luoko mediat tietyn kuvan esim. mainonnan kautta pitäisikö olla kiinnostunut tietotekniikasta tänä päivänä? Luoko mediat tai vapaa-aika odotuksia käyttäytymiseen?

VAPAA-AIKA

- Kulutustottumuksesi. Miten paljon ja mihin kulutat? Onko atk:n harrastaminen kallista? Tai pidätkö sitä kalliina harrastuksena? Miksi?
- Jos ei ole tietokonetta kotona, kokeeko että on olempi status?
- Mitä harrastat? Jos harrastaa atk:ta miten sen harrastaminen suhteutuu muihin harrastuksiin? Jos ei harrasta atk:ta, onko muut harrastukset ehkä esteenä atk:n harrastamiselle?

TYÖ

- Onko nykyisellä atk:n harrastamisella merkitystä työn saannin kannalta? Jos et harrasta atk:ta onko sillä merkitystä em. asian kannalta?
- Mitä tekemistä omalla atk:n kiinnostuksella on ammatin valintaan? Joutuuko luopumaan tietyistä ammanteista sen takia ettei atk kiinnosta?
- Helpottaako/vaikeuttaako atk:n hallinta/ei-hallinta työnsaantia tulevaisuudessa?