

NUORET – KOULU – TULEVAISUUS

TAIVUTUKSIA ”NOTKEAN MODERNIN” TAPAAAN¹

PIRJO NUUTINEN

NUORUUDEN HÄMÄRÄ KÄSITE | IDENTITEETTI PROSESSINA | SUOMALAISNUORTEN
IDENTITEETTI JA ARVOT | KOULU IDENTITEETTEJÄ RAKENTAVANA YHTEISÖNÄ | NOTKEANA
TULEVAISUUTEEN? | LÄHTEET

NUORUUDEN HÄMÄRÄ KÄSITE

Nuoren valtaan kasvamisessa, itsenäistymisessä ja elämänhallinnan saavuttamisessa on pelkistetysti ja ihanteellisessa muodossa kaksi puolta: kasvaminen itsehallintaan ja kasvaminen tasavertaiseen yhteistoimintaan muiden kanssa menettämättä omaa erityislaatuaan. Millaiseksi nuori kehittyy ns. valtasubjektina, riippuu osaltaan kullekin koululle ominaisista vallankäyttötavoista.

Tiedämme muun muassa kansanterveyslaitoksen tutkimuksen perusteella (Aalto-Setälä 2002), että noin joka neljäs nuori aikuinen kärsii mielenterveyden ongelmista ja vastaavia ongelmia esiintyy myös huomattavalla osalla kouluikäisiä. Toisaalta tiedetään, että osalla nuoria menee erittäin hyvin ja heidän tulevaisuuden näköalansa ovat valoisia. Koulujen opettajilla näyttää olevan vastaavaanlaista kahtiajakautumista. Vuosituhannen vaihteessa tiedusteltiin valtakunnallisessa kyselyssä, kokivatko opettajat (ja heidän joukossaan myös rehtorit) työolojensa viime vuosina jotenkin muuttuneen ja jos ne ovat muuttuneet niin mihin suuntaan. Noin kolmannes ilmoitti, että oli tapahtunut myönteistä kehitystä, ja samoin kolmannes näki, että oli tapahtunut kehitystä huonompaan suuntaan. (Nuutinen 2003.) Kahtiajakautuminen on sinänsä huolestuttava asia, mutta nuorten ja koulujen henkilöstön huonovointisuuden välillä ei ehkä kuitenkaan pidä nähdä suoraa vastaavuutta. Vaikeuksia kokeva koti voi olla kaikesta huolimatta lapselle hyvä kasvuympäristö, ja samaa voidaan olettaa vaikeuksia kokevasta kouluyhteisöstäkin. Yhdessä koetut ja jaetut vaikeudet, jotka eivät kasva kohtuuttomiksi, vahvistavat nuorta enemmän kuin helppo elämä. Avainasemassa on kouluyhteisön eetos: miten ja mille arvoille kouluyhteisö rakentuu ja miten se arvojaan nuorten kanssa toteuttaa.

Nuoruus on monessa mielessä hämärä käsite. Nuorisotutkijat ovat kautta aikojen rajanneet eri tavoin nuoruuteen kuuluvat ikävuodet, jolloin irtaudutaan lapsuudesta ja astutaan aikuisuuteen. Eri kulttuureissa niin ikään nuoruusajan pituus on vaihdellut ja vaihtelee, jos ylipäätään mitään nuoruuden vaihetta on olemassa. Esimerkiksi lapsisotilaat ja -prostituoidut siirtyvät suoraan lapsuude-

¹ KIRJOITUS PERUSTUU SUOMEN REHTORIT RY:N KEVÄTPÄIVILLÄ SAVONLINNASSA 16.–17.4.2004 PIDETTYYN ESITELMÄÄN.

ta elämänvaiheeseen, joka on totuttu liittämään aikuisuuteen pahimmillaan. Meillä useimmat nuoret tulevat täysi-ikäisiksi vielä ollessaan koululaisia tai opiskelijoita ja useimmiten myös vaiheessa, jolloin heillä ei vielä ole taloudellisesti itsenäisen elämän edellytyksiä. Monien nuorien kohdalla voidaan puhua aikuistumisen lykkääntymisestä, joka ilmenee mm. taloudellisena riippuvuutena vanhemmista ja johon keskeisenä tekijänä liittyy se, etteivät työelämän rakenteet tue riittävästi aikuiselämään vakiintumista samalla tavoin kuin menneinä vuosikymmeninä.

Nuoruusvuosien rajaamista vaikeuttaa myös se, että viime vuosisadan jälkipuoliskolla varsinkin läntisen kulttuurimme piirissä nuoruudesta on tullut voimakas kaupallinen arvo, jota markkinakoneistot levittävät ja hyödyntävät. Paljon puhuttu lapsuuden lyheneminen ei perustu mihinkään historialliseen pakoon kuten lapsisotilaiden tai -prostituutujen tapauksessa, vaan se perustuu lastenkulttuurin kaupallistumiseen.

Aikuisten ikäluokissa nuoruuden pintailmiöiden ihannointi näkyy myös vanhenemisen peittelynä niin naisten kuin yhä enemmän myös miesten keskuudessa. Kulttuurillemme ominainen ”kaupallinen nuoruus” ulottuu siten alle kouluikästä vanhuuteen. Nuoruuden yksiselitteinen rajaaminen kouluikään ei onnistu myöskään siksi, että yhä useammin myös aikuiset löytävät itsensä opiskelemasta uutta ammattia tai ammatin vaatimia uusia valmiuksia.

Käsittelen kirjoituksessani nykynuoruutta koulun kontekstissa pitäen kuitenkin mielessä, etteivät nuoruuden ilmiöt rajoitu vain oppilaisiin vaan ne ulottuvat varsinkin laajennetun kaupallisen nuoruuden myötä myös koulun aikuisiin. Koulujen osalta kiinnostava kysymys on, miten itseisarvoiseksi nuoruuden vaihe nähdään koulussa. Katsotaanko, että se tarvitsee omaa tilaa, oman kehitysrauhansa, kuten ns. juventologit ajattelevat, vai onko se vain välivaihe, joka täytyy tehokkaasti koulutuksen avulla viedä loppuun? Kouluian keskeiseksi kehitystehtäväksi nähdään nuoren identiteetin muodostuminen. Nuorisotutkijat ovat laajalti kiinnittäneet huomiota siihen, miten identiteetin muodostuksen edellytykset ovat rajusti muuttuneet.

IDENTITEETTI PROSESSINA

Identiteettiin sisältyy tunne yhtenäisestä ja pysyvästä yksilöllisyydestä, ainutkertaisesta minuudesta. Se kertoo, kuka ihminen on, mitä varten hän elää ja on olemassa. Erik H. Erikson, joka on paljon vaikuttanut kasvatusajatteluumme 1960-luvulta alkaen, kuvasi monista ajattelijoista poiketen ihmisen identiteettiä prosessiksi, jonka ydin on samanaikaisesti sekä yksilön persoonallisuudessa että häntä ympäröivässä kulttuurissa. Erikson sijoittaa minäidentiteetin rakentamisen erityisesti nuoruusikään, jolloin nuori tekee sarjan valintoja, joilla hän tavaltaan paaluttaa omaa tulevaisuuttaan: jokainen merkityksellinen valinta (opintouran, ammatin, ihanteen tai esikuvan valinta) säätelee muita tulevaisuudessa suoritettavia valintoja karsiessaan joitakin vaihtoehtoja pois. Jokainen merkityk-

sellinen valinta rakentaa nuoren minuutta, samalla kun nuori integroi vähitellen aikaisemman kehityksensä saavutuksia. Eriksonin mukaan yksilöiden identiteetin muodostuksen vaikeudet ja häiriöt liittyvät jyrkkiin muutoksiin koko kansan ja kulttuurin identiteetissä (Erikson 1968; 1994; Crain 1980, 167). Elämme tällaista jyrkkää muutosta. Monet tutkijat ovat päätyneet siihen, että nykyihmisen minuus on epävakaata ja hajanainen – ei vain murrosiän kriisissä kamppailevan nuoren, vaan yhtä lailla aikuisten.

Myöhäismodernilla ihmisellä ajatellaan olevan useita identiteettejä, jotka lisäksi voivat olla keskenään ristiriitaisia. Kuten Erikson myös Castells (1997) käsittää identiteetin prosessiksi, jonka avulla yksittäinen ihminen tai ryhmä tunnistaa itsensä erilaisista tarjolla olevista samastumiskohteista ja löytää mielekkyyttä olemassaolonsa. Samastuminen johonkin kohteeseen vaikuttaa paitsi näkemykseen itsestä myös senhetkisiin valintoihin ja toiminnan suuntaan.

Stuart Hallin (1999) mukaan identiteetti on kuin ”liikkuva juhla”, joka muuntuu jatkuvasti suhteessa kulloisiinkin tapoihin, joilla yksilöä puhutellaan vaihtelevissa kulttuurisissa järjestelmissä. Perinteisesti olemme tottuneet ajattelemaan, että ihminen, jolla ei ole ulkoisesti tunnistettavaa identiteettiä, on jollakin tapaa luonteeton, mutta myöhäismoderni keskustelu on jalostanut ilmiön refleksiiviseksi elämäntilanteeksi. Castellsin (1997) mukaan refleksiivinen elämäntilanne on kuitenkin mahdotonta muille kuin verkostoissa sukuloiville eliiteille. Muiden kohdalla se merkitsee enemmän tai vähemmän vaikeuksia saada otetta kokonaisuudesta yhteiskunnassa, jossa valtaa kasautuu verkostoille ja varsinaiset vallanhaltijat etäännyvät pois tavallisten ihmisten näköpiiristä ja välittömästä kontaktiyhteydestä.

Verkostojen valta ei perustu samaan kuin laillisten valta-instituutioiden. Verkostoissa tilannekohtaiset tekijät määräävät ratkaisut, joilla esimerkiksi verkoston hyväksyttävien joukkoa laajennetaan, hajotetaan tai supistetaan. Verkostojen ja virallisten instituutioiden välille syntyy jännitteitä, ja instituutiot joutuvat mukautumaan ympärillään tapahtuviin muutoksiin. Tämäntapaisia ilmiöitä Bauman (2002) kutsuu ”notkeaksi moderniksi”, jossa ei enää muodostu samanlaisia yhteisön kiintopisteitä kuin aiemmin modernissa yhteiskunnassa tiettyjen institutionaalisten arvojen ja asemien pohjalta. Suomalainen koulu aikoo jatkaa melko perinteisenä instituutiona notkean modernin keskellä, jos opetussuunnitelmauudistusta ajatellaan suunnan näyttäjä.

SUOMALAISNUORTEN IDENTITEETTI JA ARVOT

Nuorten maailmankuvaa ja arvoja pitkään tutkinut Helena Helve kysyy pari vuotta sitten ilmestyneessä kirjassaan ”Arvot, muutos ja nuoret”, rakentavatko nuoret identiteettiään, arvojaan ja omaa käsitystään maailmasta kuvien, jotka esittävät jotain sellaista, mitä ei ole olemassa. Onko heidän maailmankuvansa muodostunut jo sellaiseksi, ettei sitä voida liittää enää minkään laajoja joukkoja yhdistävän katsomuksen yhteyteen? Elävätkö nuoret lumetodellisuudessa, ovat-

ko he vieraantuneet juuristaan ja historiastaan? Selittyvätkö esimerkiksi nuorten käsittämättömät väkivallan teot heidän todellisuudentajunsa muutoksella? (Helve 2002, 26.)

Tutkimukset eivät anna näihin kysymyksiin mitään johdonmukaisia ja tyhjentäviä vastauksia. Sirkka Ahonen on tutkinut nuorison historiallisen identiteetin rakentumista 1990-luvun nuorten keskuudessa kahden aineiston pohjalta. Ahonen teki sadan noin 1980 syntyneen suomalaisen haastattelututkimuksen ja osallistui laajan yhteiseurooppalaisen saman ikäluokan kyselytutkimuksen toteuttamiseen. Jälkimmäisessä oli suomalaisia vastaajia noin tuhat yhteensä 32 000 eurooppalaisen nuoren joukossa.

Ahosen tulosten perusteella suomalaiset nuoret osoittautuivat molempien aineistojen valossa kansallismielisiksi ja Euroopan Unionin sydänmaissa asuviin nuoriin verrattuina he pitivät kansakuntaan kuulumista itselleen henkilökohtaisesti tärkeänä. Vaikka haastateltavat olivat kasvaneet jälkikekkoslaisessa Suomessa, heistä enemmistö puhui Ahosen mukaan yllättäen lähes Kekkosen aikalaisten kieltä arvostaen reaalipolitiikkaa ja patriarkaalisuutta. Ajatus suomalaisista selviytyjinä oli nuorten historiallisen identiteetin ydin. Selviytyminen oli enemmän yksilöstä ”ittestä kiinni” kuin yhteisöstä, olipa kyse sodasta tai taloudesta. Kun yhteiseurooppalaisessa kyselyssä selvitettiin nuorten käsityksiä siitä, miksi jotkut omassa maassa olivat rikkaampia kuin toiset, suomalaisnuoret yhtyivät muita kiihkeämmin väitteeseen ”koska he ovat olleet yritteliäitä ja uskaltaneet ottaa riskejä”.

Ahosen mukaan haastatteluissakaan nuoret eivät osanneet kertoa niistä yhteisistä ponnistuksista, joilla hyvinvointivaltion rakenteet luotiin. Yhteiseurooppalaisessa kyselyssä nuoret katsoivat elämän muuttuneen lähinnä luonnontieteen ja tekniikan kehityksen ansiosta. Pienellä ihmisellä he eivät uskoneet olevan paljonkaan osaa tai arpaa historian tekemisessä. Jos menneisyyden kuva oli deterministinen, sellainen oli myös tulevaisuuden kuva. Historiatietoisuus ratkaisi, millä ehdoin tulevaisuuden odotuksia rakennettiin. Kaiken kaikkiaan nuorten suomalaisten historiallinen identiteetti näytti Ahosen aineistojen valossa ohuelta mutta siinä määrin yhtenäiseltä, ettei jälkimodernista identiteetin hajoamisesta voida nuorten kohdalla puhua. (Ahonen 1998.)

Helve löytää vuosituhannen vaihteen nuorten arvomaailmoista perinteisyyden lisäksi muitakin painotuksia. Hän tyypittelee nuoria humanisteihin (tasa-arvo), traditionalisteihin (perhearvot), vihreisiin (ympäristöarvot), kyynisiin individualisteihin (antipoliittiset arvot) ja kansainvälisiin globalisteihin (suvaitsevaisuus). Helve kuitenkin toteaa ainakin osittain sopusoinnussa Ahosen tulosten kanssa, että oleellisia nuorten arvomaailmassa ovat yksilökeskeisyys ja individualismi. Yksilöiden toiminnassa erilaiset, jopa keskenään ristiriitaisilta näyttävät arvot voivat sekoittua: esimerkiksi kännykkäyrityksen 27-vuotias omistaja ja tuotantojohtaja sanoo, että hän on juppi ostaessaan hienon television, anti-juppi vaihtoehtoisessa musiikkimaussa, kapitalisti omistaessaan firman, liberaali salliessaan homoliitot ja vihreä kannattaessaan kierrätystä (Helve 2002,

27). Helve väittää myös, etteivät nuoret edes halua toteuttaa mitään annettua tai pysyvää roolia, vaan haluavat tehdä omat valintansa ja tehdä ne yhä uudelleen odottaen samaa myös muilta (emt., 207–223).

Useassa nuorisotutkimuksessa on pohdittu nuorten hedonismia, narsismia ja lyhytjännitteisyyttä suhteessa tulevaisuuteen. Suurpää (1996) on oman, pieneen kaupunkilaisnuorten ryhmään kohdistuneen tutkimuksensa perusteella päätenyt siihen, että näennäisesti lyhytjännitteisesti elävissä nuorissa on realisteja, jotka ovat oivaltaneet, ettei tulevaisuudessa ole sellaisia pysyviä kiinnekohtia, jotka rajoittaisivat nykyhetken valintoja. Siksi tulevaisuuden epävarmuus voidaan kääntää myönteiseksi vapaudeksi ja löytää avoimia mahdollisuuksia itsen rakentamisen projekteihin. Näiden projektien päämääränä ei ole perimmiltään nautinto, eikä niissä pitäydytä vain nykyhetkeen, kuten nuorten tulevaisuuteen suuntautuneisuutta epäiltäessä usein selitetään. Vastuu tulevaisuudesta ilmenee muun muassa globaalien ympäristöongelmien käsittelynä ja toteutuu autenttisten, lyhytkestoisten projektien ketjussa, ei tulevaisuuteen lykättyjen palkkioiden tavoittelussa. (Suurpää 1996.)

Anita Rubin (2002) puolestaan kirjoittaa artikkelissaan, että ”unelmien tarinayhteiskunnassa ajan ilmiönä alttiut lyhytjännitteiseen narsistiseen halujen tyydyttämiseen kasvaa harkintaan perustuvien tarpeiden, pitkäjännitteisen elämäntilanteen kustannuksella”. Jukka Relanderiin (2000) nojautuen hän väittää, että identiteetin määrittäminen on yhä harvemmin kokonaisvaltainen kasvuprosessi ja yhä useammin sarja peräkkäisiä ”hetkessä häivähtäviä läsnäolokokemuksia”. Identiteetit pelkistyvät elämäntyyleiksi, vaihtuviksi ja sirpaleisiksi rooleiksi ja niiden välisiksi peleiksi, joita esitetään eri tilanteissa eri yleisöille.

Rubinin mukaan individualisaatio – jonka sivumennen sanottuna peruskoulun alkuperäisen hengen mukaisesti tuli seurata hyvin edennyttä sosialisaatiota – johtaakin elämän pirstaloitumiseen; nuoret eivät enää pysty hahmottamaan laajoja sosiaalisia järjestelmiä ja tapahtumien syitä ja seurauksia. Elämyksellisyyden ja hetkellisyyden merkityksen kasvaessa syvyysuuntainen aikakäsitys vähitellen haurastuu ja tulevan ennakoiminen vaikeutuu, kun kokonaisuuksien logiikan ymmärtäminen hämärtyy. Reaaliaikainen, tarinoiden lumoama tunnepohjainen elämysyhteiskunta edellyttää lyhytjännitteisessä päätöksenteossaan nopeutta ja tehokkuutta. Itsestä ja omasta ruumiista tulee uusien elämäntyylien kokeilukenttä. Samalla omaan itseen liitetyistä erilaisista projekteista tulee ainoa alue, jota nuori voi täysin kontrolloida. Missään ei ohjata nuorta siinä, miten ja millä edellytyksillä tulevaisuutta koskevia valintoja pitäisi tehdä muuttuvassa ja yhä monimutkaisemmaksi muodostuvassa todellisuudessa ja miten otetaan oman elämän ohjat käsiin.

Rubin (2002) sanoin: ”Mitä syvemälle elämysten ja tarinoiden yhteiskuntaan siirrymme, sitä enemmän tiedon välityksestä tulee nuorelle terapeutin kokemus. Näin hän hakee virtuaalista lohtua yksinäisyyteen, näköalattomuuteen ja muuttuvan todellisuuden pelkoon. Mikään ei tunnu enää sillä tavalla pysyvältä ja varmalta, että sen varaan voisi rakentaa elämänsä ja ripustaa oman todelli-

suutensa toiveineen ja tavoitteineen. Arjen tapahtumisen hahmottamista ja haluttuunottoa vaikeuttaa uuden reaaliaikaisen tiedon tuomien rinnakkaisten maailmankuvien ja arvojen pysähtymätön ja esteetön liike.”

KOULU IDENTITEETTEJÄ RAKENTAVANA YHTEISÖNÄ

Niin identiteetin rakentamisessa kuin valtaan kasvamisessakin on yksilöllisen lisäksi myös yhteisöllinen puolensa. Koululla on osuutensa molemmissa. Kuten edellä on käynyt ilmi, nuorison tilanteessa ilmenee polarisaatiota elämänhallinnan onnistumisen suhteen. Nuorten kokema stressi ja masennus viittaavat voimattomuuteen ympäristön vaatimusten edessä, samoin erilaiset addiktiot, joiden avulla hetkellisesti sukkuloidaan toisessa todellisuudessa. Syömishäiriöissä omasta kehosta on ylikorostuneesti tullut nuoren vallankäytön kohde. Yhteiskunnallinen syrjäytyminen kertoo siitä, ettei nuori ole onnistunut yhdistämään voimiaan toisten kanssa tasaveroisena kansalaisena. Castellsin (1997) ajatusta soveltaen Suurpään kuvailemien realistinuorten asenne näyttää lähinnä mahdolliselta eliitille, jolle vapautuminen perinteisen yhteisöelämän kontrollista tuomonlaisia etuja. Se lienee mahdollinen mutta ehkä erityylistenä myös kansalais- ja vaihtoehtoliikkeiden nuorille, joiden tavoitteet eivät samastu eliitin tavoitteisiin ja joilla toisaalta on mahdollisuus myös ryhmäidentiteetin rakentamiseen yhteisöissään.

Millaista on yhteisöllisyys koulussa ja mitä se tarjoaa nuorten identiteettityöhön? Nuorten lisääntyvää individualismia on koulussa vastassa, näin ainakin ollaan taipuvaisia ajattelemaan, opettajien individualismi. Tämä on vain yksi puoli asiaa, jos totta ollenkaan. Lähes koko lapsuus- ja nuoruusikää jäsentävänä elämänpuitteena koulu kokoaa yhteen eritaustaisia lapsia ja nuoria ammattilaisten ohjaamaan toimintaan säännöllisemmin ja suurempina joukkoina kuin mikään muu instituutio. Lasten ja nuorten tulevaisuus on pitkät jaksot elämästä tulevaisuutta koulussa, jossa he elävät opetussuunnitelmissa valmiiksi hahmoteltua elämää. Koulussa nuoret ovat jatkuvasti henkilökunnan työpaikalla, jossa he saavat yhdenlaisia malleja aikuisten työnteosta, josta monien kokemukset muuten jäävät ohkaisiksi. Opettajat ovat keskeisiä työ- ja kansalaiskulttuurin välittäjiä ja esimerkkejä aikuisista kansalaisista.

Toiselta kannalta katsottuna koulu on tärkeä nuorisokulttuurin tuottamisen ja välittämisen foorumi. Koulussa edustettuna oleva nuorisokulttuuri on voittopuolisesti aikuislähtöistä, aikuisten ideoimaa. Toisaalta se on viralliseen opetussuunnitelmaan perustuvaa ja toisaalta aikuisten ideoimaa kaupallista nuorisokulttuuria. Jälkimmäinen tulee kouluun paitsi oppilaiden myös jossain määrin opettajien mukana, sillä sekä nuoret että koulun henkilökunta tuovat yhteisöön mukanaan habituksensa, joka heille on siihenastisen elämän aikana muodostunut.

Nuorten kokemuksissa nämä kaksi nuorisokulttuuria eivät yksiselitteisesti erottune toisistaan, vaan pikemminkin limittyvät. Kuten nuorten koulumyönteis-

syys vaihtelee, samoin vaihtelee heidän suhtautumisensa kaupallisen kulttuurin välittämiin tyyliin, jotka voivat toimia koulun sisäisiä ryhmiä erottelevina tekijöinä. Vastaavasti koulun henkilökunta voi enemmän tai vähemmän jakaa nuorten kanssa kaupallista nuorisokulttuuria esimerkiksi musiikkiharrastuksissaan ja pukeutumistyyliinsään tai hyödyntää muuten sitä työskentelyssään ja arkisessa olemisessaan. Mutta kun koulun opetussuunnitelman mukaiseen nuorisokulttuuriin osallistuminen edellyttää niin opettajilta kuin oppilailtakin ahkeruutta, itsekuria ja uralle omistautumista, kaupallinen kulttuuri perustuu kuluttamista ja nautintoa suosiville arvoille. (Bell 1973, 477–478; Laine 2000.)

Nuorten omaehtoisen kulttuurin tila koulun aika- ja toimintarakenteissa näyttää marginaaliselta muun muassa ilmaisu- ja taideaineiden vähäisen osuuden vuoksi. Voidaan kuvitella, että mitä vähemmän opetussuunnitelmaan perustuva nuorisokulttuuri antaa tilaa omaehtoiselle luovuudelle ja siitä kumpuavalle hyväälle ololle, sen suurempi sosiaalinen tilaus on kaupallisen kulttuurin kouluun ujuttautuvilla tarjouksilla.

Postmodernissa tilanteessa koulu on kuitenkin useimmille nuorille perheen ohella ainoa vakiintunut pitkäkestoinen yhteisö. Yhteisönä se voi tarjota mahdollisuuksia ryhmäidentiteettien muodostamiseen, tasoittaa nuorten individualismin kielteisiä vaikutuksia, kuten yksinäisyyttä, eristyneisyyttä ja media- tai verkkokontaktien välineriippuvuutta. Baumanin (2002) mukaan toimijoiden jakautuminen meihin ja muihin on olennaista ryhmäidentiteetin rakentumiselle. Erottautuminen muista antaa omalle ryhmälle mahdollisuuden kokea itsensä eheäksi, keskenään solidaariseksi ja emotionaalisesti tasapainoiseksi ilman, että oman ryhmän sisäiset erilaisuudet olisivat esteenä. Yhteisönä koulu voi luoda tilaa sosiaalisten taitojen kehittämiseksi aitojen kontaktien tasolla. Mutta ryhmäidentiteettienkään muodostuminen ei näytä yksiselitteiseltä notkean modernin valossa.

Jos ryhmäidentiteetti on neuvottelun tulosta, siitä tulee rakenteeltaan löyhempi ja alttiimpi muutoksille, sanoo Bauman (2002). Castellsin (1997) tapaan ryhmäidentiteetit voidaan jakaa legitimoiviin, vastustaviin ja projekti-identiteetteihin. Legitimoiva identiteetti perustuu valtaapitävien instituutioiden arvoille ja totuuksille. Koulussa tämä ryhmäidentiteetti rakentuu opetussuunnitelman ja sitä toteuttavien virallisten käytäntöjen varaan. Sen ilmeisenä vaikeutena ja haasteena on arjen koulutyöhön tunkeutuva kaupallinen populaarikulttuuri.

Toiseksi Castells (emt.) nimeää vastustavan ryhmäidentiteetin. Vastustavan identiteetin omaksunut ryhmä vastustaa nimensä mukaan valtaapitävien auktoriteettia, arvoja ja käytänteitä. Nuorten koulunvastainen alakulttuuri tai henkilökunnan sisälle muodostuvat klikit ovat tästä esimerkkejä ja heijastavat koulun ja sen johdon vaikeuksia ottaa yhteisön ristiriidan aiheita neuvoteltaviksi ja ratkaistaviksi. Koulujen lakkauttamisen yhteydessä nousevat paikalliset, lakkautusta vastustavat liikkeet edustavat myös nähdäkseen tällaista ryhmäidentiteettiä, mutta niissä voi olla myös Castellsin kolmantena mainitseman ryhmäidentiteetin ulottuvuuksia.

Kolmas Castellsin nimeämä identiteetti on projekti-identiteetti. Projekti-identiteettiin liittyy ryhmäläisten oman (yhteiskunnallisen) aseman uudelleen määrittelyä ja pyrkimystä sosiaalisten rakenteiden muuttamiseen. Kouluissa, joissa on toteutettu ns. osallisuushankkeita (lähidemokratia, nuorten ja koko väestön vaikuttamismahdollisuuksien parantaminen), nähdäkseni on rohkaistu tämäntyyppistä ryhmäidentiteettiä (Salmikangas 1998). Castells pitää näiden identiteettien perättäistä kehitystä syklissä mahdollisena. On otaksuttavaa, ettei yksittäisissä kouluissa esiinny mitään näistä ryhmäidentiteeteistä puhtaana. Jokainen kouluyksikkö on oma tapuksensa.

Tulevaa kehitystä ajatellen postmodernien muutosten ja hajaannuksen keskellä on eräänlainen ihme, että suomalaisen yleissivistävän koulutuksen valtakunnalliset opetussuunnitelmat laaditaan jokseenkin perinteiseltä arvopohjalta ylijohtaja Lindströmin sanoin kymmentä seuraava vuotta varten (Tutkintorakennemuudistusseminaari 13.2.2004). Voidaan kysyä, onko perinteisyys tietoinen valinta ja onko koulusta uudistuksen kautta tarkoitus muodostua vastavoima myöhäismodernille hajaannukselle? Vai onko kyse vain siitä, että ”notkean modernin” onkin tarkoitus toteutua paikallistasolla, siellä, missä tunnetusti tähänkin asti viralliset opetussuunnitelmat on käytännössä kirjoitettu uudelleen eli koulujen, opettajien ja oppilaiden arkityössä?

Notkean modernin mukaista ei ole luoda yhden jäykän instituution tilalle toista jäykkää instituutiota, vaan notkistaa olemassa olevaa muuttuviin tarkoituksiin sopivaksi (Bauman 2002). Rakenteellisesti kouluorganisaation on opetussuunnitelmauudistuksen myötä tarkoitus uudistua ainakin moniammatillisen ja kodin ja koulun välisen yhteistyön tiivistämisen kautta. Tarkemmin tulkittuna kysymys on verkostosta, jonka tiivistyvän asiantuntemuksen avulla nuorten kasvatusta ja oppimista pyritään muuttamaan nykyisestä. Miten tämä rakenneosaa integroituu tulevaisuudessakin pitkälti ainejakoisen ja aineenopettajavoittoisen perusrakenteen kanssa, näyttää ongelmalliselta. Opettajien lyhyehköiksi, osin satunnaisiksikin jäävät kohtaamiset usein satojen oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa entistä mutkikkaammissa olosuhteissa tuskin riittävät aidon yhteistyön saati aidon kasvatuksen toteuttamiseen tai edes ongelmien riittävän aikaiseen ennakoimiseen, kun valtakunnallisesti seurattava tulostavuu samalla tiukentuu. Vielä pulmallisempi on yksittäisten koulupsykologien, opinto-ohjaajien, kuraattoreiden ym. asiantuntijoiden tilanne, kun he vastaavat jopa usean koulun oppilasjoukoista.

NOTKEANA TULEVAISUUTEEN?

Tulevaisuuteen liittyvät asiat ovat ns. kontingenteja totuuksia. Tiedämme niistä kohtalaisella varmuudella vasta sitten, kun ne itse asiassa ovat jo menneisyyttä. Ihmisen laaja aikatiETOisuus kuitenkin antaa mahdollisuuden suunnitelmien tekemiselle ja niiden toteuttamiselle. Nuoren kasvun ja kasvatuksen ytimessä on praktinen syllogismi: jos haluat saavuttaa tämän tavoitteen, sinun pitää toimia

niillä tavoilla, joilla kyseisiin tavoitteisiin oletettavasti päästään. Kukaan ei neuvo tavoittelemaan masennusta, syömishäiriöitä tai syrjäytymistä, eikä ole syytä olettaa, että nuoret omaehtoisesti näitä kärsimyksiä itselleen haluaisivat.

Eurooppalaista koulutuspolitiikkaa ja koulutuksen tulevaisuutta 1970-luvun puolivälissä hahmotellut Plan Europe-2000 -ryhmä väitti tuolloin (1976), että tulevaisuus on avoin ja valittavissa. Mutta kuten hyvin tiedetään, kun valinta on tehty, on samalla rajattu ulos vaihtoehtoiset ratkaisut. Nuorilta odotetaan viisasta harkintaa valinnoissaan. Kuitenkin individualismin voimistuessa on hyvä muistaa, että puolestamme on tehty ja tehdään valintoja, joita itse emme koskaan olisi tulleet tehneiksi. Nietzscheläisittäin tulkittuna kyse on ns. tulevaisuuden lainlaadinnasta, ratkaisuista, jotka talouden, politiikan ja hallinnollisen päätöksenteon tasolla sitouttavat yleensä laajojen joukkojen toimintaa ja samalla rajoittavat mahdollisuuksia tulevaisuuteen nähden (Nietzsche 1964).

Nuorten tulevaisuuden suunnitelmat ovat kollektiivisen prosessin tuloksia. Niiden epäonnistuminen merkitsee kollektiivista epäonnistumista. Nuoren vastuu epäonnistumisesta elämänsuunnittelussaan on suhteutettava siihen, missä määrin hän on saanut omaehtoisesti rauhassa koota itseään, tutkia ja rakentaa vaihtoehtojaan ja mitkä edellytykset hän on saanut ymmärtää kunkin vaihtoehdon seuraukset. Nuorten kannalta avainkysymyksiä on, miten koululta onnistuu yhteisönä – eikä pelkästään moniammatillisen yhteistyön hetkinä – kahden ristiriitaisen aikuislähtöisen nuorisokulttuurin hallinta aineenopettajajärjestelmän pirstaleisin edellytyksin, miten halukkaita koulussa ollaan nuorten omaehtoisen kulttuurin tukemiseen ja miten koulu lopulta onnistuu pitämään kiinni arvopohjastaan maailmassa, jossa vakavasti esitetään taloudellista kilpailukykyä yhteiskunnan ylimmäksi arvoksi, ylemmäksi kuin ihmisoikeudet, tasa-arvo ja demokratia.

Saako juventologien ajatus nuoruuden itseisarvosta vastakaikua koulun piirissä? Nähdäänkö nuoruus vain välivaiheena ja välineenä? Ovatko nuoret koulussa koulujen keskinäisen kilpailun välikappaleita, tuotteita valmistautumassa ehkä vieläkin kovempaan kilpailuun työmarkkinoilla? Annetaanko suurin merkitys huipuille erinomaisuuden eetoksen hengessä (Simola 2000) ja sallitaanko kilpailussa epäonnistuneiden kamppailla syrjäytymistä vastaan omilla ehdoillaan? Vai onko nuoruudella itseisarvoista merkitystä aitona ja koskemattomana, myös erillisenä kaupallisesta laajennetusta nuoruudesta?

Nuorten elämänhallinnan kannalta notkean modernin avaama näkökulma on osittain lohduton: koulun opetussuunnitelman perusteiden lupaama tasa-arvon yhteiskunta onkin ehkä vain osa sitä samaa lumetodellisuutta, joka vyöryy populaarikulttuurin saatossa, kun todellisessa yhteiskunnassa valtasuhteet muuttuvat entistä vaikeammin havaittaviksi ja ymmärrettäviksi valtaeliitin sukukuloidessa verkostoissaan eriarvoisuuden samalla kasvaessa. Mutta kauemmaksi katsoen voisi paradoksaalisesti löytää lohtua siitä, että eliitti joka tapauksessa tarvitsee markkinansa ja kuluttajansa ja tietenkin ne, jotka tekevät perustyon. Koulun tulevaisuus- ja kansalaiskasvatuksen objektiivisuudesta osaltaan riippuu,

ovatko tulevaisuuden kuluttajat ja perustyötä tekevät aidosti tietoisia omasta vastavallastaan.

LÄHTEET

- Aalto-Setälä, T. 2002. Depressive disorders among young adults. Publications of the National Public Health Institute, KTL A 22. Helsinki: National Public Health Institute.
- Ahonen, S. 2000. Historiaton sukupolvi. Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa. Historiallisia tutkimuksia 202. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Bauman, Z. 2002. Notkea moderni. Tampere: Vastapaino.
- Beck, U. 1990. Riskiyhteiskunnan vastamyrryt. Tampere: Vastapaino.
- Bell, D. 1974. The coming of post-industrial society. London: Heineman.
- Castells, M. 1997. The power of identity. The information age: economy, society and culture. Vol. II. Oxford: Blackwell Publishers.
- Crain, W. C. 1980. Theories of development. Concepts and applications. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Erikson, E. H. 1962. Lapsuus ja yhteiskunta. Jyväskylä: Gummerus.
- Erikson, E. H. 1994. Identity, youth and crisis. New York: Norton.
- Eurooppa 2000. 1976. Onko koulutuksella tulevaisuutta? Helsinki: Otava.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.
- Helve, H. 2002. Arvot, muutos ja nuoret. Helsinki: Yliopistopaino.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Sophi 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nietzsche, F. 1964. Der Wille zur Macht. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Rubin, A. 2002. Elämäntyylejä kokeilemassa: tarinayhteiskunnan nuori ja hyvän elämän haasteet. Futura 4/02.
- Salmikangas, A.-K. Osallisuus suomalaisessa yhteiskunnassa – kokemuksia osallisuushankkeista. Helsinki: Sisäasiainministeriö.
- Simola, H. 2000. Koulutuspolitiikka ja erinomaisuuden eetos. Kasvatus 32 (3), 290–297.
- Suurpää, L. 1996. Yksilöllistä sosiaalisuutta vai sosiaalista yksilöllisyyttä? Nuorten yhteiskunnallisten identiteettien poluilla. Teoksessa L. Suurpää & P. Aaltojärvi (toim.) Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Tietoliipas 143. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.