

ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.107863>

Vuosi lähempänä hautaa? Törmäyksiä demokraattisessa kouluyhteiskunnassa

Ari Sivenius & Päivi Armila

Artikkeli pohjautuu kysymykseen siitä, kohtaavatko koulutusyhteiskunnan vaatimukset ja demokratiakasvatuksen prinssiipit toisensa silloin, kun niitä tarkastellaan yksittäisten nuorten näkökulmasta. Oman elämän ohjailua, tasa-arvoa ja sekä autonomiaa että yhteisöllisyyttä korostavat demokratiakasvatuksen lupaukset kyseenalaistuvat, kun käännetään katse niihin, joiden kokemukset koulutusyhteiskunnan vaatimuksiin vastaamisesta ovat tulkittavissa törmäyksiksi pedagogisten ideaalien kanssa. Artikkelin empiirinen aineisto muodostuu kolmen nyt 21-vuotiaan nuoren seurantahaastattelusta, joita on tehty kaksi kertaa vuodessa yhteensä viiden vuoden ajan. Tapauksia tarkastellaan esimerkkeinä siitä, miten koulutusyhteiskunnan välttämättömyyksiin vastaaminen voi johtaa apatiaan, aggressioon ja uupumiseen esimerkiksi silloin, kun nuori joutuu alistamaan omat toiveensa välttämättömyyden vallalle tai kun opintiestä tulee sisällöllisesti tyhjää koulutuspeleihin ja -kilpailuun osallistumista. Törmäyksillä voi olla kohtalokkaita elämäkulullisia seurauksia.

Sana taustaksi

Demokratiassa kasvatuksen ja koulutuksen tulisi tarjota tilaa yhteiskunnalliselle muutokselle ja toivolle paremmasta maailmasta samoin kuin kasvatettavien ja koulutettavien henkilökohtaisille pyrkimyksille. Toimijuuden näkökulmasta demokratia on paitsi otteen ottamista omasta elämästä, myös yhteisöllistä osallisuutta ja jotain paljon enemmän kuin yhteiskuntakelpoisuutta ”kansalaiskyvykkyytensä” (hooks 2003, 43–46). Näin ajateltuna pedagogian pitäisi toimia katalysaattorina, jonka pyrkimyksenä on huomioida elämäänsä muovavaan yksilön ainutkertaisuus: ehyt, tietävä ja tunteva subjektiviteetti. Ainutkertaisuuden huomiointi ei sulje pois ajatusta yhdenvertaisuudesta: esimerkiksi Gert Biesta (2009, 101–103) näkee demokratian keskiössä kaikkien tasa-arvoisen huomioimisen, sillä yksilöt ja yhteisöt yhdessä muodostavat demokratian idean. Jos yksilö osana yhteiskuntaa ja yhteisöjään ei voi käyttää ääntään edes omissa asioissaan, seuraukset voivat olla elämäkulullisesti merkittäviä ja jopa kohtalokkaita. Jacques Rancière (Tanke 2011, 56–59) on tarttunut tähän kysymykseen toteamalla, että yksilöllisten ”äänenkäytön” mahdollisuuksien tulee olla yhteisösuhteiden perusolettamus, ei tavoitetila.

Tässä artikkelissa otamme tarkasteltaviksi kolme suomalaisessa koulutusyhteiskunnassa elettyä nuoruutta, joiden olemme tulkinneet asettuvan ristiriitaan edellä kuvattujen pedago-

gisten ja demokratiateoreettisten ideaalien kanssa. Nuoruuksien kautta hahmotamme ristiriidan näiden ideaalien ja sekä koulunkäynnin arjen että yksilöä elämänsäkulusta ja valinnoistaan vastuuttavan, neoliberaliksi kutsutun koulutusyhteiskunnan välillä. Kasvatus ja koulutus ovat keskeisiä välineitä yhteiskuntamme muutoksessa, ja niiden tehtävänä on ylläpitää ja parantaa yhteiskuntaa (ks. esim. Dewey 1957, 25–26, 36–39). Demokratiatieteiden kehyksessä tämä tarkoittaa, että koulutusjärjestelmän tehtävä ei voi olla vain avata ja sulkea ovia järjestelmän läpi virtaavien yksilöiden edessä (Poropudas & Volanen 2003). Järjestelmän niin tehdessä se laiminlyö keskeisimmän velvoitteen.

Artikkelissa osoitamme ristiriidan, joka näyttäisi syntyvän neoliberalismia myötäilevän kasvatustieteiden ja autonomista toimijuutta, yksilön oikeuksia ja osallisuutta edistävän demokratiakasvatuksen välille. Aikalaiskasvatustieteillä tarkoitamme demokratiavasusta ajanhenkeä, joka määrittelee epäonnistuneiksi tai ”syrjäytyneiksi” ne elämänsäkulut, jotka eivät noudata koulutusyhteiskunnan muovaamaa polkua. Koulutuspolitiikalla viittaamme toiminnan tasoon, jolla kasvatustieteet muuttuu elämänsäkuluja ohjaavaksi rakenteeksi. Nuoret ovat kuitenkin keskenään eriarvoisessa asemassa suhteessa siihen, miten merkitykselliseksi ohjailevat rakenteet lopulta tulevat arjen valinnoissa ja elämän koetuksissa mielekkyydessä ja minkälaiset mahdollisuudet heillä on sukkuloida niiden puitteissa. Joillekin nuorille suunnistaminen koulutusyhteiskunnan rakenteissa on helppoa, joillekin se on vaikeaa (esim. Varjo ym. 2018) ja joillekin jopa vastentahtoista.

Tapausanalyysit: Kolme tarinaa, kolme törmäystä

Artikkelissa kysymme, missä määrin sellaiset demokratiakasvatuksen ideaalit kuin mahdollisuuksien tasa-arvo kolmen esimerkinuoren kohdalla todellistuvat elämäksi ja missä yhteyksissä ne mahdollistuvat, missä murtuvat. Tutkimuksemme on luonteeltaan teoreettis-empiirinen tapausanalyysi, jonka olemme rakentaneet kolmen nuoren kuvaamasta elämästä aikamme koulutusyhteiskunnassa. Empiirinen aineisto koostuu syrjäisissä pikkukylissä asuvien kolmen nuoren seuranta-haastattelusta, joita on tehty kahdesti vuodessa viiden vuoden ajan. Haastattelut on koottu osana valtakunnallista pitkittäistutkimusta *Nuoret ajassa (2015-2025)*¹, jossa seurataan eri puolella Suomea asuvien vuonna 2000 syntyneiden nuorten kasvua teini-ikästä aikuisuuteen. Haastattelutilanteissa on keskusteltu nuorten elämässä kulloinkin tärkeiksi koetuista asioista. Syvenevän ymmärtämissäyrkimyksen takia aineistosta on valittu kolmen nuoren haastattelut, mikä mahdollistaa analyttisen ja tarkentuneen katseen nuoren ihmisen elämänorientaatioiden ja -ongelmien kehkeytyvään luonteeseen. Haastateltavat kasvavat aikuisiksi itäsuomalaisissa syrjäkylissä, joista esimerkiksi toisen asteen koulutukseen on pitkä matka ja huonot kulkuyhteydet. He siis kasvavat ympäristössä, jossa koulutusmahdollisuudet ovat niukat mutta vaatimukset koulutautua tiukat (Armila & Käyhkö 2018).

Analyysin yhteydessä olemme lähilukeneet aineiston (yhteensä 3 x 10 haastattelua) ja rakentaneet siitä elämänsäkulukokonaisuuksia, joissa korostuu nuorten suhde aikamme koulutusyhteiskuntaan ja sen odotuksiin. Haastattelujen tekoajat ajoittuvat elämänsävuosiin, joihin sisältyy paljon muutoksia ja kauaskantoisikin elämänsävalintoja. Narratiivimuotoon rekonstruoitu aineisto sisältää haastattelusta ne ilmaukset, jotka olemme hermeneutiikan ”lupauksen” (ks. Gadamer 1979, 438–441) mukaan tulkinneet tutkimustehtävän kannalta

1 Haastatteluaineiston kokoamisessa ovat olleet mukana myös Sinikka Aapola-Kari, Mari Käyhkö ja Ville Pöysä.

merkityksiltään olennaisiksi. Lähestymistapaamme voi kuvata kehkeytyväksi ja hienovaraiseksi tiedonmuodostamisen tavaksi ymmärtämisen kehällä elämäksi eletyn tulkinnassa (ks. Sivenius 2012; Sivenius & Friman 2017).

Aineistomme seurantalunne mahdollistaa myös näiden ilmausten tulkinnan yksittäisten elämänkulkujen laajemmassa kontekstissa. Olemme asettaneet nuorten elämismaailmoista ja elämänkuluista kumpuavat tulkintamme dialogiin yksilön vapautta, kunnioittamista ja autonomiaa koskevan pedagogisen keskustelun (hooks 1994; 2003) sekä aihetta sivuavien muiden tutkimusten kanssa (Koski 2011; ks. myös Sivenius & Friman 2020). Gadamerilaisittain (1979, 268–269) sanoitettuna analyysimme tavoittelee osallistumista nuoren elämismaailmaan ja elämänkuluun (ks. myös Tontti 2001). Tapaustutkimuksen epistemologiaan nojaten näemme, että ainutlaatuisuudestaan huolimatta nämä yksittäiset haastattelukokonaisuudet kertovat paljon paitsi itsestään, myös niistä materiaalisista ja sosiokulttuurisista puitteista, joissa elämät eletään tosiksi.

Katsomme, että elämä kerrottuna heijastaa elämää elettyä ja että näillä on puolestaan yhteytensä laajempiin yhteiskunnallisiin tekijöihin. Kolmea tutkimukseemme osallistunutta nuorta yhdistää asuinpaikka kaukana erilaisista keskuksista, mikä merkitsee sitä, että koulutusyhteiskunnan odotuksiin vastaaminen vaatii heidän kohdallaan erityisjärjestelyjä ja ylimääräistä vaivannäköä.

Nuorten parissa toteutettuun laadulliseen seurantatutkimukseen liittyy myös omanlaisiaan eettisiä kysymyksiä. Tutkimussuhteen ja keskinäisen luottamuksen kehkeytyminen saa usein tutkimuksen kuluessa nuoret kertomaan aroistakin asioistaan varsin vapaasti. Olemme tutkimuksen kuluessa huolehtineet, että nuoret ovat tietoisia siitä, että heidän puheitaan käytetään aineistoina tutkimusteksteissä. Koko prosessi perustuu nuorten antamaan suostumukseen ja tietoiseen tutkimuksessa mukana olemiseen. Tutkimuseettisistä syistä emme kerro analyysipaikkakuntamme tarkkaa sijaintia tai luonnehdi sitä kovinkaan tarkasti. Olemme myös muuttaneet nuorten puhetta yleiskieliseen suuntaan ja neutralisoinneet vahvat murteelliset ilmaukset. Artikkelissa esitellyt nuorten nimet ovat pseudonyymeja.

Seuraavissa luvuissa annamme puheenvuoron kolmelle nuorelle, jotka ovat joutuneet törmäyskursseille koulutusyhteiskunnan vaatimusten kanssa. Ensimmäisessä törmäyksessä nuoren toimijuus kuvautuu näivettymisenä oman elämän sivustaseuraajaksi tilanteissa, joissa hänen ideaalimääritelmien mukaisesti olisi pitänyt saada suunnistaa kohti omaksi koettua tulevaisuutta. Toisessa törmäyksessä kiinnitämme katseen erilaisuuden kokemuksen nostattamiin ulosjäämisen ja turhautumisen kuvauksiin. Kolmannessa törmäyksessä osoitamme, miten nuoren pyrkimykset täyttää koulutusyhteiskunnan vaatimukset voi johtaa uupumiseen ja mielen murtumiseen.

Näemme suomalaisen koulutusyhteiskunnan aikamme kasvatuspolitiikkaa aktualisoivana rakenteena ja kuljetammekin analyysissa käsitteitä kasvatus ja koulutus toisiinsa sisältyneinä ja toisiinsa viittaavina. Tarkastelemme kasvatusta ja koulutusta elämänkulkuja ohjaavina järjestyksinä, jotka ovat kietoutuneet yhteiskunnallisesti määrittyneisiin odotuksiin (esim. Sivenius, Värrä & Pulkki 2018; Tervämäki & Tomperi 2018) sekä kyvykkyyksiä tai kyvyttömyyksiä koskeviin uskomuksiin. Kasvatus ei koskaan ole neutraalia, luonnollista tai juuri jollakin tietyllä tavalla välttämätöntä. Se pitää aina sisällään vallan käyttöä ja sosiaalista kontrollia. Demokratiakasvatuksella ja demokratiaan kasvamisella puolestaan viittaamme pedagogisiin periaatteisiin ja ohjelmiin, joissa korostetaan kasvatuksen osallistavaa ja voimaannuttavaa tavoitteistoa (esim. hooks 2003; ks. myös Malama 2017, 15, 29) ja joille aikamme kasvatuspolitiikassamme näyttää lopulta olevan niukanlaisesti tilaa.

Tämä niukkuus näkyy parhaiten, kun sitä tarkastellaan sivuraiteille tai ulkopuolelle sysätyiksi tulleiden kautta.

Törmäys I: Antautuminen ja ohi soljuva elämä

Aineistomme ensimmäinen sekä koulutusyhteiskunnan että demokratiakasvatuksen ideaalien kanssa törmäyskurssille ajautunut nuori on Samps, jonka elämää kohti aikuisuutta olemme seuranneet siitä lähtien, kun koulutusyhteiskunnan velvoitteet asettivat hänet ensimmäisen kerran välttämättömäksi puhutun valinnan ja päätöksen eteen.

[Yhtä alaa] kokeilin ja aattelin että näitä olis kyllä tosi mukava tehdä mutta sitten se [toinen kohde] oli lähempänä ja tutumpi [...] Siellä [toivealalla] olis ollu kyllä tiiviimpi porukka, mutta kun ei oikeestaan kiinnostanu jatkaa koko koulua, kun ei ne houkuta oikeestaan ollenkaan [...] Opo pitkälti kaikkea ehdotti, että kun johonki investoi se kannattaa [...] Mikä ois kiinnostanu oikeasti oli niin kaukana täältä. Sinne pitäis muuttaa, jos haluis siellä käydä [...] Olis pitäny asua yksin, omassa huoneessa. Vaan istua jossain asuntolassa niin se ei oo mitään herkkua ja sitten pitäis vielä jonkun kyyvillä. [Ei] oo mahdollista bussilla tai vastaavalla. Mut en mitenkään pilannu sitä peruskoulun käymistä että sain ihan ookoo keskiarvon. Oisin voinu päästä aikalaille minne ite halusin et ei menny se pieleen.

15-vuotiaana Samps päätti peruskoulun hyvin arvosanoin, minkä jälkeen hän joutui tekemään toisen asteen kouluttautumista koskevia valintojaan. Päätötodistusnumeroiden avaa-
masta muodollisesta mahdollisuusvalikosta huolimatta valitsemisesta tuli kompromissien leimaama projekti. Koulutusyhteiskunnan pedagoginen lupaus ”kulje ja kasva kohti unelmaasi” tyhjensi, kun arkea raamittavat välttämättömyydet vähensivät Sampsalle mahdollisten vaihtoehtojen kirjoa lähes olemattomiin.

Sampsan puheet velvollisuusopiskelemisestään asettuvat ristiriitaan suhteessa kasvatuksen ja koulutuksen kirjattuihin tavoitteisiin, joissa painotetaan omien unelmien merkitystä elämänvalintojen arvopohjana (ks. esim. Mun elämä 2017). Sampsasta tuli olosuhteille antautuja, ei elämäänsä aktiivisesti suuntaava ja refleктоiva toimija. Unelmista luopuminen loi Sampsan koulutuskerrontaan sävyn, jossa elämä ja sen ratkaisut ikään kuin soljuvat eläjästä piittaamatta ja jossa ”minästä” tulee joku, joka ei tee asioita vaan jolle asiat vain tapahtuvat.

Demokratiakasvatuksen teorioissa kasvaminen oman elämän päättäjäksi tapahtuu vapauteen uskovassa vuorovaikutuksessa, jossa kasvatettavaa johdatellaan vähitellen ja tilaa antaa omien valintojen ja tekemisten haltuunottoon (hooks 1994, 61–63). Tämä ihanne ja tavoitetila tulee kuitenkin haastetuksi Sampsan kokemissa kasvatussuhteissa, joissa vuorovaikutus on ollut kitkaista ja katkonaista ja siten kaukana bell hooksin kuvaamasta vastuullisesta pedagogiikasta.

Mutta meillä joillakin loppu se motivaatio, ku tuol on pari semmosta opettajaa minkä kanssa ei tuu toimeen niin se on tosi vaikeeta kun ei kiinnosta ollenkaan ni tehdä ees mitään, meil oli yhdessä vaiheessa semmonen ihan älyttömän hyvä opettaja niin sitten se vaan hävis, reksikään ei taida tietää minne se lähti. [Peruskoulun päättyessä hyvää on] että pääsee eroon niistä opettajista.

Sampsan kuvaama kokemus nurjan kasvatuksellisen vuorovaikutussuhteen päättymisestä voidaan tulkita helpotusta tuottavaksi siirtymäksi pois peruskoulun vaikutuspiiristä. Yhtä hyvin voidaan todeta, että koulu varusti koulutuspolulla etenevän kovin niukoin eväin ja epävarmoin odotuksin (vrt. esim. Haverinen 2020). hooksin mukaan (2003) kasvatusta kohti omaksi koettua elämää ei merkitse kasvatettavan ”maailmaan heittämistä” vaan opettaja-kasvattajan antautumista yhteiseen kehittymisen projektiin. Myös kriittisessä kasvatustieteessä ja koulutussosiologiassa (Biesta 2006; ks. myös Biesta 2013; Ahonen 2002) on kiinnitetty huomiota neoliberalistiseen ajanhenkeen, joka jättää nuoret yksin tai perheiden armoille ja edellyttää heidän omaksuvan tee-se-itse-täsmälämän mahdollisimman varhain.

Aikuistuvaa nuorta ympäröivät yhtäältä jatkuvasti tarkentuvat onnistumisen tai epäonnistumisen kriteerit (ks. esim. Simola 2001) mutta toisaalta myös omin voimin selviytymisen ja varhaisen vastuunoton vaatimukset (esim. Hilpelä 2001; 2004). Ajanhenkeä noudattelevat pedagogiset innovaatiot (ks. esim. ns. Protokoulu) ”opiskelijoiden valtauttaminen” ja ”oman oppimisensa omistaminen ja johtaminen” muodostuvat Sampsan kokemuksissa hänen kouluvuosiensa epäonnistumisen kriteereiksi. Opinpolkuaan kulkeva nuori saattaa-kin kohdata pedagogiset aikalaistuulet erilaisina opettamisen ja opiskelun ei-toivottuina ja tempoilevina kokeiluina. Sampsan koulumuistoissa uusi ja opiskelijoille tilaa antava valtauttamisen pedagogiikka konkretisoituu vieraalta tuntuvana ja ulkopuolisuuden kokemusta kasvattavana käytäntönä, koulupäiviin sijoittuvana ei-minkään tekemisenä.

Melkein tyhjä ollut tää [amiksen] kolmas vuosi. Pitää istuu kotona ja koittaa epätoivosesti keksii tekemistä ku ei oo oikeesti mitään. Etäpäivät ei toimi. Yleesä ne on semmoset, et se ope selitti jotain ja kaikki sit pelaa omalla koneella kotona. Siellä ei oikeesti tehä mitään. Todellisuudessa ne pelaa keskenään tai sitten hörppii kahvii ja syö. Ei niitä opettajia kiinnostu, koska tää on vapaaehtonen tää amis. Ei sitä opettajaa kiinnostanu eikä me tehty hommia. [Opintosuoritusten arvioinnit] muuttu aina edestakaisin jostain syystä, miten sattuu. Ja alat. Yhdistetään ja erotetaan miten sattuu. [Oon helpottunut] koska koulu loppuu, saa sen pois alta.

Vaikka Sampsan kulkua koulutusyhteiskunnan rattaissa voi kuvata sarjaksi periksiantamisia, pettymyksiä sekä tekemättömyyden ja oppimattomuuden kokemuksia, hänen kohdallaan koulutuksesta vastaava viranomainen voi olla tyytyväinen. Vaikka oppivuodet soljuivat ohi ilman, että poika olisi kiinnittynyt niihin mitenkään päämäärätietoisesti, hänen voi kuitenkin sanoa toteuttaneen koulutuspoliittisen valmistumistavoitteen – joskin koko ajan väärää valintaansa katuen:

Oisin voinut valita paljon paremmin koska kakkosvuonna jo tuli semmonen et tiijän et tää ei oo oikeesti mun juttu eikä kiinnostu. Eka vuosi tehtiin mitä sattuu, kakkosvuonna valitsin sen helpomman linjan, ei kiinnostanu mutta olin sitten siellä. Ja nyt valmistun siltä puolelta.

Koulutusyhteiskunnan isossa kuvassa Sampsan kaltaiset koulutuksen läpivirtaajat eivät olekaan ongelma, sillä hehän tilastoituvat valmistuneiksi. On kuitenkin syytä kysyä, miten Sampsan kuvaama sisällyksettömään ja merkityksettömään asiaan kahlittu toimijuus (vrt. esim. Vanhalakka-Ruoho 2014) asettuu suhteessa ammatillisenkin koulutuksen julkilausuttuun tavoitteeseen herätellä opiskelijassa itseensä luottava ja elämäänsä ohjaava ihminen

(esim. Laukia 2017, 77–78). Kun muutaman vuoden kuluttua kysyimme Sampsalta, mitä hänelle jäi mieleen toisen asteen opinnoista, vastaus kuului: ”No ei silleen mitään”.

Esimerkiksi Carmen Leccardi (1999, 8, 12) on tuonut esiin, että nuoren ihmisen yksilöllisyys, erityisyys ja autonomia tulevat tosiksi hänen mahdollisuuksissaan tehdä valintoja ja kontrolloida elämänsä suuntaa. Sampsan elämän eksistentiaalisessa projektissa korostuu kuitenkin pikemminkin ”alta pois tekeminen” jotain epämääräistä ja parempaa odoteltaessa. Hänen nuoruusvuosiensa kuvaukset täyttyivät velvollisuussuoritteista ja innottomuudesta. Kun ei pysty kurkottamaan haluamaansa, syntyy merkityksettömyyden kehä.

Demokratiakasvatuksen ja aktiiviseen toimijuuteen kasvamisen näkökulmasta tilanne on tyly. Kysyttäessä Sampsalta, mitä hän tekee päivisin kun ei enää ole koulussa, hän vastaa seuraavasti: ”Mä vain olen. Ei mulla ole mitään tekemistä. Se on vähän harmi vain. Seinä ja kelloa katson ja toivon et jotain tapahtuisi.”

Törmäys II: Frustraatio ja reaktio

Toinen meille törmäilyistään kertonut nuori on monenlaisiin hankaluuksiin kesken kouluvuosiensa ajautunut Rasmus. Myös Rasmuksen koulutusyhteiskuntasuhteen alkuaikoja luonnehtivat negatiiviset peruskoulukokemukset: mielikuvat itsestä ”huonona oppilaana” ja kokemukset kouluyhteisöstä jännitteisenä sosiaalisena tilana:

Meidän luokassa oli se ongelma et oli todella paska luokkahenki, oltiin me pojat ja sit ne joita puhuttiin nörteiks. Ja sitten oli nää tytöt jotka oli vähän elosempia, me tultiin niitten kanssa hyvin toimeen, ei taas näitten nörttien ja hikkien kanssa. Ne tuli toimeen keskenään. Me ei voitu sietää toisiamme [...] Se koulunkäynti oli semmosta pelleilyä. Aina tyhmä olo oikeestaan, ku ei vittu vaikka mitä [opettaja] yrittää selittää, ei ymmärrä. Se tekee aika tyhmän olon.

Rasmuksen kerronnassa meille avautuikin kuvaus koulusta, jonka ilmapiiriä rakentavat tietyllä tavalla ikaikaiselta tuntuvat kyky- ja suhdhierarkiat. Vielä 2000-luvullakin koulutusorganisaatiot tuottavat varsin pysyvän sosiaalisen suhdemuodostelman, joka säilyy, vaikka väki vaihtuu. Uudet pedagogiset opit uusien opettajien myötä yrittävät ilmeisen turhaan muuttaa kouluyhteisön rakenteita (esim. Paju 2011; Paju & Hoikkala 2014; ks. myös Harinen & Halme 2012). Hyvän ja huonon oppilaan tunnusmerkit (esim. Kasanen 2003) paljastavat ne hyvän ja halutun määreet, jotka oikeuttavat koulun arjessa elävän epädemokraattisuuden. Yksittäisten toimijoiden tehtäväksi jää oman arvonsa todistaminen, ja joidenkin kohdalla tämä velvoite konkretisoituu intoa ja pystyvyyden tunnetta nujertavaksi voimaksi elämäntilanteineen seurauksineen (ks. Leccardi 1999, 10–11).

Sampsan tavoin myös Rasmus joutui tekemään toisen asteen alavalintansa ”pienimmän pahan” logiikkaa noudattaen ja omat unelmansa unohtaen: ”Semmonen perinteinen metsuri, se ois mukavaa hommaa. Siihen kun kävis koulut ja oppis viimeisen päälle hyvät tekniikat, miten sen puun saa nurin ja muuta. Se on siisti.” Opiskelijapaikkakunta oli kuitenkin liian kaukana kotoa. Tehtyään valintansa ja siirtyessään uuteen, hänelle realistisesti mahdolliseen oppimisympäristöön hän huomasi pian – tai jälleen – olevansa erilainen kuin muut. Samaan muottiin valetut ja samaa muottia eteenpäin välittävät vertaiset eivät tuntuneet siltä opintoyhteisöideaalilta, joita koulutuksen mainoksissa valintojaan tekeville nuorille esitetään.

Ensivaikutelma [uusista koulukavereista] oli kun menin sinne, nää on just semmosia jätkiä, semmosia runkkareita et en vittu käsitä mikä järki tässä massoittumisessa on. Miks pitää tehdä itestään jonkun kopio. Ne on ihan oikeesti kun jotain robotteja, puhelimet kädessä kävelee ja näyttää tismalleen samalta.

Rasmusen kerronnasta välittyvät turhautuminen ja torjutuksi tulemisen kokemus. Tämän nuoren muistoissa kuvastuu koulutodellisuus, jonka käytännöissä korostuvat jonkinlaiset valmiit paikat ja asemat – sosiaaliset kulissit, joihin jossain määrin tahdottomiksi kuvautuvat yksilöt asetellaan tai asettautuvat (Goffman 1997, 91–92). Tässä kontekstissa erilaiseksi kokemisesta tulee ongelma. Jos kokee olevansa kielteisellä tavalla erilainen, on hankalaa nähdä ja esittää itsensä vahvana, itseään ilmaiseksi mutta yhteistyökykyisenä ”kanssalaissena” (ks. Leccardi 1999, 10, 14). Yhteisön reunoille jääminen on nuorelle myös emotionaalinen riski (esim. Törrönen & Vornanen 2002; Sivenius & Friman 2020). Muun muassa tästä syystä hooks (1994, 15) velvoittaa opettaja-kasvattajat pitämään huolta siitä, että näin ei käy – tasa-arvoisessa ja huomioivassa oppimisyhteisöissä kaikkien on voitava hyvin.

Rasmusen turhauttavat koulukokemukset ja niistä kumpuava toisenlaisen yhteyden etsintä purkautuivat lopulta asioina, joita on totuttu luonnehtimaan ”ongelmakäyttäytymisen” termin. Sanktiot tästä kostautuivat koulupäivien pitenemisenä varsin uuvuttaviin mitoihin:

[Nyt kun lukuvuosi on päättynyt] on enimmäkseen juhlittu. Koko tuo kouluvuosikin tuli aika kovaa mentyä [...] Asuntolavalvoja oli aika kyrpä, helposti suuttu aina ja jos huoneessakin pikku roska niin pakko oli siitäkin [huutaa]. Jaksoin kyllä käydä koulua mutta motivaatio oli hukassa. Katos täysin kiinnostus hyvin moneen asiaan, et mikään ei tuntunu kiinnostavan [...] En mä nyt jätä kesken tätä [jätti seuraavana vuonna], on tää aika perseestä [...] Mä olin kaks persoonaa, että olin [opiskelu]kaupunkipersoonaa ja maalaispersoonaa [...] Viis päivää kaupungissa niin kyllästyy ja haluaa mennä välillä kotiinsa [...] Mutta täällä [kotikylässä] jos jotain tapahtuu, niin se on joku masentava ryyppyreissu. Sain nyt [toisena amivuonna] sitten lopullisen erottamisen [asuntolasta] kaljoteltiin vähän [...] Nyt on vaikeeta oikeesti [käydä koulua koska asuu niin kaukana]. Pitää sitten herätä joka aamu siinä kello viiden aikaan ja lähteä [...] Kuuden linkalla lähdän kaupungista pois päin sitten.

Koulupäivien venyminen 14 tunnin mittaisiksi teki Rasmusen päivistä yhtäältä täydet mutta toisaalta tyhjät: vuorokaudet kuluivat asiaan, joka suututti ja turhautti ilman vastineeksi saatua mielekkyyden kokemusta. Varsin nopeasti kävikin niin, että Rasmus etsi turhautumiselleen vastapainoa erilaisista päihteistä, joiden myötä elämäänsä astuivat paitsi väkivalta ja erilaiset ristiriitatilanteet myös ajoittaiset hyvätkin hetkensä.

Oon ihan samanlainen kuin ennenki [vaikka käytän huumeita], se ei vaikuta mun psyykkeeseen hyvässä tai pahassa. Tai hyvässä itse asiassa. Nykyään ajattelen asiat paljon monipuolisemmin, yllättävän positiivisesti ajattelen aina. Ennen olin semmonen kunnan pessimisti, aina kaikki oli päin helvettiä ja mikään ei ollu ikinä hyvin. [...] Sehän ei oo mistään muusta kuin tylsyydestä, aika lailla. On vain tylsää tekemistä niin pistetään sitten pää sekasin.

Rasmusen toisen asteen aikaiset näkemykset koulusta oppimisen tilana myötäilevät nekin Sampsan havaintoja ja pohdintaa. bell hooksin (2003, 15–16, 86–87) tavoin Rasmus kaipaa koulumaailmaan sekä nuoren omaa päätäntävaltaa että aikuisen ohjaavaa otetta. Rakenteesiin ja ideaaleihin törmäilevän Rasmusen kuvauksissa koulusta rakentuu yhtäältä avoin karsina ja toisaalta lähes totaalinen instituutio (ks. Goffman 1997), joka kahlitsee päätäntävaltaa vailla olevan alaikäisen merkityksettömään odottelun tilaan. Tässä ristiriidassa nuoren autonomia on yhtä kuin irtiotto koulusta ja kytkeytyy vain muodollisiin yhteiskunnan ikäjärjestyksiin:

Jos haluttas että koulussa oppis niin pitäs jotenki silleen kunnolla, semmosella oikeella tavalla, mutku siellä on nyt se mikä se on, se uus pedagoginen järjestelmä vai mikä lie.. Elikkä jätetään siis junnut keskenään opiskelee. Se on varmaan sanomattakin selvä, että sehän ei toimi. [Koulussa] ei oo oppinut mitään, ruoka on mukava ollu. [...] Mulla yks kaveri, se sanoi, että tappaa koulussa vain aikaa. Että täyttää 18 ja lähtee muualle.

Pedagogisissa ideaalikuvauksissa kasvaminen kohti autonomiaa merkitsee tietoista ja tiedostettua kulkua kohti jotain omaksi koettua ja määriteltyä – itsenäistä ja elämänsä mielekkääksi kokevaa toimijuutta sekä ”tasapainoista ihmisyyttä” (Vanhalakka-Ruoho 2014; Laukia 2017, 72). Kuten Sampsan, myös Rasmusen puheissa koko prosessi kuitenkin latistuu, eikä sille asetettu päämäärä tai sen lupaama uuden alun mahdollisuus houkuta.

Aina ahdistavaa kuvitella itteni silleen että peruskoulu, sä teet sen, suoritat. Yhdeksän vuotta kulunu elämästä, tai kymmenen, sitten alkaa amis, kolme vuotta, ehkä enemmän, suoritat sen. Mitäs sitten, etit töitä, pääset töihin, teet töitä siihen asti et oot eläkkeellä, pari vuotta aikaa olla hengissä [...] Mitäpä siinä enää jaksaa tehdä, selkävaivaa päälle ja on lapsenlapsia vittuilemassa ja käy aina kylässä. Sittenpä elelet kaks vuotta ja kuolla kupsahdat, paljonkos on saatu aikaseks? Teen töitä jolleki henkilölle, sain siitä vähän fyrkkaa ja iteni pidetty hengissä, ahdistaa se idea.

Pelkkä hengissä pysyttelemine ei ole Rasmusen visioissa kovin kohottava tavoite, mutta muutakaan niissä ei kouluvuosien kuluessa ja niiden päättyessä ole vielä näkynyt. Kuvaukset opiskelutilanteista ovat tässäkin suhteessa kaukana esimerkiksi oppilaitosten mainosmaisista kuvista, joissa esitetään yhdessä ja yhdenvertaisella tavalla kohti päämäärää ponnistelevia ylisukupolvaisia oppimisyhteisöjä. Rasmusen elämänkerrontaa on kuitenkin kuljettanut eteenpäin sukupolvikuilusta ja epäriiluuden kokemuksista tarpeekseen saanut vastavirtaan uija, jännitteisistä suhteista ja kokemuksista kehkeytynyt pahantuulinen minä.

Työharjoittelussa me ei saatu tehdä töitä lainkaan, meitä käytettiin vain hyväkseen, siivottiin koko ajan, mitään muuta ei saanu tehdä [...] Ei siinä hirveästi talon rakentamisesta opi [...] Ne sano ettei tykänneet, että me sanottiin vastaan. Sitten ne sano, että jospa se olis tässä se toppi, me kirjoitetaan teille ne paperit, kaikki näyttöpaperit [saivat suoritukset vaikka eivät tehneet mitään]. Paskahommiahan ne, kuhan itse saavat rakennettua ja palkka juoksee, niin mitäpä ne meillä pennuilla, ilmasta työvoimaa.

Onnistuneeseen, kohti täyttä autonomiaa matkaavaan aikuistumiseen on liitetty myönteis-sävyinen vapauden, voimaantumisen ja päätävävallan kasvun kokemus (Vehkalahti, Armila & Sivenius 2021; Vanhalakka-Ruoho 2014). Rasmus, joka aikoinaan ”heitettiin maailmaan” selviämään yksin omien erilaisuuskokemustensa kanssa, katsoo asiaa kuitenkin toisin.

[Aikuistuminen on yhtä kuin] vuosi lähempänä hautaa, eipä oikeestaan muuta. Itsekseen asuminen, se on aika kuumottava idea, että pitäis mennä yksin neljän seinän sisään ja katella tälleen, et mitä mä nyt teen ...Jossain itsemurhayksiossä ympäriinsä, että onpas siistiä. Asuntolassa halusin kokeilla aikuistumista. Nyt kun se on kokeiltu ja sain nämä fudutkin, niin tuli oikeasti mietittyä, että lähdinkö [asumaan yksin] liian aikaseen.

Rasmuksen kohdalla opintie päättyi sittemmin koulutuksen keskeyttämiseen. Tämän jälkeen pohdintoihin nostettu itsellinen aikuisuus ei ole merkinnyt hänelle toiveikkaasti odotettavia asioita vaan mahdollisia riskejä elämän kutistumisesta edelleen.

Jos kuvitellaan semmonen, että oon viiden vuoden päästä töissä yhtäkkiä ja oon semmonen kunnan työnarkomaani, teen koko ajan töitä ja unohdan kaiken, kaverit, tai vaikka mulla ois joku manipuloiva ja dominoiva muija, se veis multa kaiken elämänilon.

Rasmuksen kohdalla nuoruusajoista jäänyt kokemus itsestä ei sekään mairittele: puheissa esiintyy pikemminkin oman elämänsä tunaroija kuin sen ohjailija ja johtaja. Demokratia-kasvatuksen (hooks 1994) näkökulmasta tämä kumuloitunut minäkäsitys on ongelmallinen ja ei-toivottu. Itsen näkeminen oppimaan kykenemättömänä on elämänkullullisia valintoja rajoittava itsetuomio:

Kovasti ois mielenkiintoo kyhäillä musiikkii, mutta ku ei [...] Ideoitahan aina riittää mutta paha niitä on tuoda ulos, kun en osaa [...] Olis kyllä unelma et osais soittaa kitaraa, semmoseen omaan genreen pyrkisin [...] Mutta ei tähän päähän oppi tartu, niin se on. Ainahan se on niin ollu [...] tuon oppimisen ymmärtäminen, opin ymmärtäminen on silleen, että toisesta sisään toisesta ulos [...] ni miten ne sitten kattoo siellä armeijassa, että se ei ymmärrä tai että ohi menee joku homma. Jossain vaiheessa varmaan kyllästyy kaveritki siihen, uskon että moni asia tulee menemään pieleen. Ihan vain tietäen itseä. Moni muuki asia menny yleensä mitä on yrittäny.

Kuten Rasmuksen kerronnasta voi havaita, koulunkäynnin arjessa erilaisuuden kokemus voi olla eksklusioon vievä riski – vaikka koulutuspoliittisten manifestien mukaan Suomessa tarvitaankin arvostuksen antoa erilaisuudelle. Tilan antaminen yksilöllisyydelle ja erilaisuudelle on kuitenkin edellytys kaikkien oppimiselle. Rasmuksen kokemukset omasta oppimisen arjestaan pakottavat meidät kuitenkin kysymään: Onko kouluissa sittenkään hyväksyttyä tilaa erilaisuudelle?

Törmäys III: Yritys ja uupumus

Koulutusyhteiskuntaa on joissakin tarkasteluissa (esim. Rinne, Kivirauma & Simola 2002) määritelty kehikoksi koulutuspeliksi kutsutulle orientaatiolle, jossa keskeistä on ”suorittaa” oikeita asioita oikeaan aikaan. Tässä pelissä on hyvä olla sekä materiaalisia että sosiokulttuurisia pääomia tai resursseja (ks. Bernstein 1990, 17–19). Pelissä selviytymisen edellytyksiä ovat valmius ja halu tarttua empimättä sopivaan koulutustarjontaan, kyky ennakoida ja tehdä linjakkaita kouluttautumissuunnitelmia. Kaikessa tässä olennaista on yksilöllisen tekemisen ja etenemisen painotus, jossa korostuu kilpailuhenkisyys (Rinne ym. 2002).

Kolmas analyysimme nuoruuskohtalo tuo näkyväksi koulutuspelissä kilpailumiseen liittyvät uupumisen riskin ja seuraukset. Miten nuorelle voi käydä – ja monelle käykin – kun liikutaan kohti aikuisuutta päämäärätietoisesti ja koulutusjärjestelmän siirtoja odottavassa puristuksessa? Analyysimme kolaroija, jota kutsumme Tintiksi, tuo esiin myös koulutuspelissä uupumisen sukupuolijärjestyksen; onhan useissa kansallisen tason analyyseissa ja keskusteluissa kiinnitetty huomiota erityisesti lukioissa opiskelevien tyttöjen masennukseen ja uupumiseen (esim. Lukiolaisbarometri 2019; Ahvensalmi & Ruoho 2012). Demokratiakasvatuksen näkökulmasta koulutuspelejä ja -kilpailuja ovat tuhoisia: kilpailussa pärjäämisen edellyttämät tunnollisuus ja totteleminen eivät ole sitä vapautta, jota autonomiaan kasvamisen ”ilosanomissa” (esim. Mun elämä 2017) luvataan.

Kaikki vuosien mittaan Tintin kanssa käymämme keskustelut täyttyivät joskus hengästyksen asti venyvillä kuvauksilla nuorta mieltä askarruttaneista pohdinnoista ja suunnitelmista. Peruskoulun päättövaiheessa tätä hengästystä eivät varmaankaan helpottaneet nuorten tulevaisuudensuunnitelmia työkseen tivaavat nuorisotutkijat. Haastattelutilanteisiin Tintin kanssa syntyikin nopeasti vaikutelma siitä, että tyttö teki meille tunnollista ja tarkkaa tiliä elämästään ja sen järjestelmän tarjontaan sovittelemisesta. Jo yläkoulun kahdeksannelä luokalla Tintti oli hyvin tietoinen koulutusyhteiskunnan kilpailuhierarkioista ja alkoi sijoitella itseään hyviin asemiin koulutuspeleiden pelilaudalla, oikeita ja vääriä siirtoja pohtien ja harmitellen:

Joskus aattelin et haluaisin työskennellä musiikin parissa, piti ottaa valinnaisena se, että pääsis johonkin kouluun. Sitten saksa ja musiikki meni päällekkäin ja menin tyhmä valitsemaan musiikin. Olis ollu parempi vaihtoehto se saksa mutta sitä ei voi enää vaihtaa. Oon koittanut sitä kotona opiskella. Kielikurssit on liian kaukana [asuu 65 km päässä syrjäkylässä, ei bussiliikennettä]. Sitten meillä on valinnaismatikka ja kielet. Kaikkien on pakko käydä mutta toinen puoli luokasta tekee enemmän haastavampia asioita, ne kouluttaa paremmin lukioon. Sitten toinen on semmonen basic-ryhmä, perusjuttuja käydään. Varmaan se on opettajien keksimä semmone. On kysytty ihan et ketkä menee lukioon.

Tintin peruskoulun viimeisiä vuosia leimasivat paitsi runsaat tulevaisuudensuunnitelmat ja -laskelmat, myös kokemukset koulussa vietettyjen tuntien ”opillisesta tyhjyydestä” (ks. Ziehe 1992):

Yhteiskuntaoppikin on aika paha, meinaa nukahtaa sinne [sitten kertoo pitkästi, miten pojat lyöneet oppitunnit läskiksi ja pitäneet opettajia pilkkanaan] Ei ne opettajat mitään mahda niille, vedättävät menen tullen, koko ajan.

Rasmusen tavoin Tintti tuo esiin koulun ongelmallisena suhdekenttänä, jolla toimittaessa olemisen ja tekemisen mieli myös sukupuolittuu: poikien puuhaillessa omiaan ja haastaessa opettajiaan tytöt katsovat laskelmoiden tulevaan. Samantapaisiin sukupuolittuneisiin koulupäivienkäyttöstrategioihin on törmätty muissakin yläkoululaisuutta koskevissa tutkimuksissa (esim. Mäntyniemi, Joro & Armila 2019).

Numerotiedon politiikka on käsitepari, jota on sovellettu yhteiskuntatieteellisissä väestötason ohjailua ja rankkaamista tarkastelevissa analyyseissa, myös koulutuksen kansallista merkitystä ja vaikutuksia puitaessa (esim. Kuusipalo & Alastalo tulossa). Tintin kerrontaa tulkittaessa huomaa, että käsitepari on siirrettävissä myös yksilötason tarkasteluihin. Tintin ja hänen ystäviensä keskuudessa koulusaavutuksia mittaavista numeroista on keskusteltu paljon. ”Numeroiden elämänpolitiikka” on puhuttanut tyttöjä desimaalien tarkkuudella, ja koulunkäynnin sisältömerkitys on pitkälti puristunut pohdintoihin siitä, mitä kannattaa valita ja mihin numeroihin valintoja silmällä pitäen on syytä pyrkiä.

Nuo numerot, ihan itteni takia haluan nostaa niitä. Mun keskiarvo keväällä oli 9.3 niin mä koitan nostaa sen mahdollisimman lähelle kymmentä. [...] Ei se keskiarvo nyt ainakaan laskemaan saa päästä. [...] Ellulla on ihan superhyvä keskiarvo, joku 9.8. Sannalla on 9.7.

Toisin kuin Sampsan ja Rasmusen kohdalla, jo Tintin varhaisissa valinnoissa ja suunnanotoissa korostuivat lukuisat mahdolliset tulevaisuudet ja kipuilu koulutusyhteiskunnan mahdollisuusvalikoiden runsaudessa. Ajatus siitä, että yksi siirto koulutuspelellä laudalla merkitsee katkoksia tai avauksia suhteessa seuraaviin siirtoihin, oli Tintille selkeä jo peruskoulun yhdeksännellä luokalla – siirtojen moninaisista ja päällekkäisistä vaikutuksista huolimatta.

En oo varma, pääsenkö ensimmäiselle sijalle, mut mulla oli kolme vaihtoehtoo. Kyl joku onnistuu. Mulla pitäs olla päättärissä yheksän piste viis [keskiarvo]. Jos kaksoistutkintoo ja sitten amk, mistä saa sairaanhoitajan tutkinnon lisänimikkeenä ensihoitaja ja sitten meen Pelastusopistoon, ku siellä pystyy pelastajatutkinnon. Siinä pystyy hyväkslukemaan sairaankuljetuksen osat ni se on sit vaan kaksivuotinen se opiskelu. Mut tietysti sotkee armeija siinä välissä. [...] Oon hyvä kielissä niin aattelin, et mieluummin käyn kaksoistutkinnon. Kaksoistutkinto antaa hyvän pohjan lähtee mihin vaan, jos käy sen IB-linjan, mut siinäkin on korkeet ne rajat. Et ei saa laskee nyt keskiarvo. Ammattikorkeeseen on helpompi hakea, jos on käynyt kaksoistutkinnon, kun sinne pystyy hakemaan kahessa jonossa. Pystyn hakemaan molemmilla, että jos menee hyvin se pääsykoe, vaikka täydet pisteet, niin silloin oon siellä korkeella. Tai jos mulla on hyvät arvosanat ja vielä kokeesta hyvät pisteet, mul on suurempi mahollisuus päästä sinne. Ja siellä sotella pystyy erikoistumaan kuuteen hommaan. Käytännössä mulla ois työpaikka ensihoidossa ja pelastuspuolella, pystyy tekemään keikkaa kummalla tahansa.

Päinvastoin kuin edellä tarkasteltujen poikien tapauksessa, Tintin suunnitelmissa opinahjoista kaukana sijaitseva kotipaikka ei pidätellyt tai asettanut ehtoja hänen valinnoilleen. Uutta suunniteltiin ja entistä hyvästeltiin toimitaasti.

Syksyllä muutan kaupunkiin. Helpottaa kun koulumatkoihin menee paljon vähemmän. [...] Kevätjuhla on kohta, viimeinen tässä koulussa. Kyselivät oisko ehdokkaita puhetta pitämään juhlassa. Halusin pitää englanninkielisen. Oon kirjotellu sitä jo.

Uusi elämänvaihe merkitsi Tintin elämässä askeleita kahden ja myöhemmin kolmen oppilaitoksen, työharjoittelupaikan, harrastusten ja kodin välissä. Leimallista tytön kerronnassa tässä elämänvaiheessa oli askeleiden toisiinsa sitomien tekemisten tulevaisuushyöty.

Aktiivisuusranneke [näyttää uutta lahjaansa], näkee askeleet, miten paljon oon liikkunu. Ja millon on suorittanut sen koko päivän. Joskus se tulee huomaamatta täyteen, niin ei tarvii ajatella, että nyt on pakko saada. [...] Palokuntaharrastus on edelleen, oon tehny työsopimuksen paloaseman kanssa. Meinasin hommata C-kortin, sitten saa ajaa paloautoo. Italukiossa on niitä lukiotunteja niin se on vähän hankala tietysti. Mietin, et pitäskö sittenkin se armeija, se vois auttaa tuota pelastusalavalintaa ja toisin päin. Koska meillä nyttenkin [palokunnassa] on samalla tavalla, pidetään kuri ja ollaan ku armeijassa, kaikki nää kolmijonot ja rivit, asennot, hyvinkin tuttuja. Ja leirit. Ja tuolta alalta vois päästä lääkintäänkin [armeijassa].

Vaikka Tintin koulutustarina on lähtökohdiltaan ja argumenteiltaan erilainen kuin Sampsan ja Rasmuksen, jotain samaa siinä kuitenkin on. Tämä samuus näkyy erityisesti siinä, miten tekemisen täyteen oppivuodet vähitellen opiskelukokemusten karttuessa tyhjenivät sisällöllisestä mielekkyydestä ja saivat välineellisen merkityksen.

Lukio ei oo ihmistä varten, se on ihan hirveetä. Oisin halunnu monessa vaiheessa lopettaa, mut kun en lopettanu sillon aikasemmin, päätin et nyt vaan käyn tään loppuun koska ei oo mitään järkee tässä vaiheessa ku on käyty jo niin paljon. [Kouluun hakemattomuus] ei ois ollut mahdollista, ei porukat ois suostunu semmoseen. Kyl meidän perheessä on sen verran vahva työmoraali ja kyllä nyt itekin haluan tehdä. Opiskelu on vaan tää valitettava välivaihe mitä joutuu käymään ennen kun pääsee oikeesti töihin.

Ikävuosien karttuessa Tintin pyrkimys koota koulutusyhteiskunnan pelimerkkejä kasvoi, ja hän alkoi tavoitella kolmoistutkintoa. 17-vuotiaan nuoren turboahdetussa elämässä asiat opposivat toisiinsa niin, että arjen ja pyhän, työn, koulun ja vapaa-ajan välille ei enää syntynyt erityisiä merkityseroja. Tintin tuskaillessa opintojen keskellä häneen asettuivat sama valintoja koskeva katumus kuin edellä esiteltujen poikien kohdalla ja sama ajatus siitä, että sisällöllistä mieltä vailla oleva suorittaminen on kuitenkin tekemättömyyttä parempi (vrt. Simola 2001). Pohtiessaan demokratiaan kasvattamista hooks (2003, 44) kritisoi vahvasti kasvatusotetta ja kasvatustalitiikkaa, joka ruokkii nuorissa tällaista orientaatiota ja näin ”eristää ja vieraannuttaa heidät maailmasta”.

Kun meillä on koeviikko, tehdään neljä kurssikoetta samana päivänä. On aika rankka, opiskella on pitkä aika, kieliäki kerran viikossa ja puol vuotta ja sitten kerralla rysäyttää kokeet [...] Vihaan opiskelua yli kaiken. En sit kuitenkaan lääkikseen, kun siihen menis ainakin 10 vuotta. En oo jaksanut ponnistaa tuohon lukiopuoleen, mut silti oli ruotsi kymppi ja enkku kymppi, terveystieto, äidinkieli ja tieto- ja viestintätekniikka oli ysit [...] Joka päivä kadun sitä, että valitsin nää alat. Kyl se jotenkin kannattaa, vaikka se ei ookaan mukavaa. [...] Talvella käytiin [harrastuksen puitteissa] ralleissa päivystämässä ja nosteltiin autoja takasin, ku ne aina sattu sinne penkkaan ajamaan, ja ajettiin reitit puhtaiks että sinne ei jää ketään. Katottiin että oli kunnossa ne ihmiset. Ensiapu, alkusammutuskoulutuksia, käyn niissä yleensä. En pääse kesällä festareille, kun oon töissä palokuntaleirillä. Oon kurssin johtaja niin on pakko olla siellä koko aika. Viime vuonna koulutin yhtä venäläisporukkaa ja sit mulla oli oma EAI -kurssi mitä kävin siinä.

Kun voimat ja aika ovat vähissä, liikkuminen koulutusyhteiskunnan pelilaudalla onnistuu, jos osaa optimoida ajankäyttönsä ja vaivannäkönsä. Tämä vaatii pelisilmää ja perusteluja omasta erityisestä oppijaidentiteetistä: ”Oon huomannu et pääsen hyvillä arvosanoilla läpi, vaikka en tee tehtäviä. Ni en sitten tee. Käyn tunneilla ja jos teen verkossa niin teen vaan ne pakolliset mitä pitää palauttaa. Käyn vain kokeissa.” Kun Tintistä tuli täysi-ikäinen, nuoruudessa harjoitettu tekemisen ja suunnittelemisen vauhti kuitenkin kostautui.

Mulla diagnosoitiin masennus ja ahdistushäiriö. Käyn viikoittain sairaalassa tehostetussa psykiatrian avohoidossa. Miljoona eri aikaa terapeuteille. Itsetuhoisuus ja itsemurhayritykset, semmonen yleinen tunteettomuus [...] Alussa meni kaks päivää, et vaan nukuin, yli 20 tuntia sen vuorokauden aikana. Sit kuitenkin ihan normaalisti kävin taas koulussa. [...] Koulussa on samaan aikaan yks iltakurssi ja verkossa paljon, ku on kolme kirjoitettavaa ainetta niin niihin on vissiin viis kurssii jäljellä. Pakkohän ne on tehdä, eihän mulla muuten tulis elämästä mitään.

Tästä eteenpäin Tintin koulunkäyntitarina muuttuu kertomukseksi romahduksista, sairasteluista, hoitajaksoista, terapioidista ja lääkityksistä. Vaikeuksista huolimatta periksiantaminen on ollut vaikeaa, vaikka aiemmin suuntansa tuntenut, opinnoissaan pärjännyt ja laskelmoivia valintojaan korostanut vahva toimija (Vanhalakka-Ruoho 2014) on kadonnut.

Kirjotin kolme ainetta yo-kirjoituksissa. Huonosti meni. Kirjotin pitkän enkun, terkan ja bilsan. En oikeen missään vaiheessa lukenut yhtään ja mulla ei ollut mitään pohjaa. Sain terkasta ja bilsasta B:t. [...] Kunhan sieltä pääsee pihalle [...] pakko hakea jonnekin keväällä, että on joku järkevyyys tässä hommassa. Kun musta tuntuu, et jos jäisin välivuodelle, se kestäis ikuisesti. En tiedä vielä minne.

Kun Tintti kokoaa yhteen kouluvuosiensa saldoa, tähänastinen tulos on hyvin erilainen kuin viisi vuotta aiemmin suunniteltu. Aiemmin hallittuna esitetty elämäntapahtumien laskelmointi on muuttunut epävarmaksi (vrt. Leccardi 1999, 10–12). Nyt nuori aikuinen osaa katsoa myös itsensä ulkopuolelle ymmärtäen, että onkin kenties tehnyt jotain, minkä juuret

ovat toisten ihmisten odotuksissa. Koulutusyhteiskunnan asettamista suoriutumisosotuksista ei kuitenkaan ole helppo löytää ulospääsyä.

Koko ajan olo on semmonen, en jaksaa, ja varsinkin kun ei saa aikaseksi niitä asioita mitä oikeesti haluais, että jaksaa tehdä vaan ne mitkä on pakko. Pitää tehdä toisia varten mutta näitä omia juttuja ei vaan ikinä. Lähinnä että saisi nuo koulut, et saisi niitä kursseja tehtyä ja jotenkin pidettyä itsestä huolta. [...] Koitan mennä vähän kerrallaan, että kuhan nyt selviää jotenkin elämästä, ja koitan vähitellen tehdä niitä kursseja eteenpäin. Tosiaan jos sattus joskus valmistuun, ei roikkuis enää se kouluosio tossa, mut ei mitään hajua. Et periaatteessa haluisin jonnekin opiskelemaan, mutta nyt ku ei tiedä et mille alalle. [...] Pitäähän mulla olla seuraavaa koulua varten jotkut paperit alla, eihän sinne pysty ees hakemaan ilman. [...] Toisaalta mun elämä on koko ajan ollut vaan tämmöstä välivaihetta.

Kertoessaan elämästään Tinti päätyy lopulta hakemaan syytä ongelmiin itsestään, neoliberaalistisen ajattelun hengessä ja siihen kasvatettuna (ks. Hilpelä 2004; Brunila ym. 2019). Keskeinen kysymys hänelle näyttää olevan: Millä tavoin kauan jatkuneesta ”välitilasta” voi ponnistaa ajan vaatimuksia vastaavaksi ja koulutusyhteiskuntakelpoiseksi toimijaksi? Näissä pohdinnoissaan Tinti jatkaa jo peruskoulussa aloittamaansa oman paikan etsintää olemassa olevasta ja hänen kohdallaan kapenemaan päin olevasta ”putkesta”, mikä on ristiriidassa esimerkiksi hooksin (2003) ja Ranciéren (2010) korostamien vapauden ja vastarinnan ideoiden kanssa. Koulutusyhteiskunnassa periksi antaminen, vaikka tämä olisi oma valinta, on vaihtoehto, johon ajanhenki ei kannusta (ks. Armila & Käyhkö 2018).

Päätellen

Yhteiskunnassa harjoitettu koulutuspolitiikka asettaa yksittäisten toimijoiden tajuntaan ja tietoisuuteen rajat, joiden sisällä uudet ideologiat muuntuvat kyselemättömiksi välttämättömyyksiksi ja nämä puolestaan suoranaiseksi hyveiksi (Poropudas & Volanen 2003, 20).

Olemme edellä osoittaneet, miten tietoinen tai tiedostamaton koulutusyhteiskunnan välttämättömyyksiin vastaaminen voi johtaa näköalattomuuteen, turhautumiseen ja uupumiseen esimerkiksi silloin, kun nuori joutuu alistamaan omat toiveensa välttämättömyyden vallalle tai kun opintiestä tulee sisällöllisesti tyhjää koulutuspeliin ja -kilpailuun osallistumista. Aikamme koulutuspolitiikkaa ohjaavat kyselemättömät välttämättömyydet perustuvat ajatukselle jokaisen nuoren velvollisuudesta osallistua koulutukseen ja rakentaa omia elämäntalintojaan sen pohjalta. Vaikka erilaiset pedagogiset ideaalit korostavat jokaisen vapautta valita ja oikeutta kurottaa kohti unelmiaan, koulutusyhteiskunnan ideologiset puitteet – ja konkreettiset rakenteet – voivat jättää nämä lupaukset myös lunastamatta. Onkin tärkeää, että kasvatus- ja koulutuspolitiikkaa käytännöiksi muuttavaa koulutodellisuutta katsotaan tarkasti ja muutenkin kuin vain pedagogisen teorian linssin. Epäkohdat tulevat parhaiten näkyviin, kun niitä katsotaan törmäyksiin ajautuneiden ihmisten elämismailmasta käsin.

Ideaalitasolla esitettyjen periaatteiden todeksi eläminen koskee lähinnä niitä, joiden elämä ja valinnat nivoutuvat saumattomasti yhteen koulutusyhteiskuntamme diskursiivisten

odotusten kanssa. Analyysimme kolme koulutuskohtaloa osoittavat, että ajatukset demokraattisesta koulusta ja opintiestä eivät toteudu kaikkien – esimerkiksi hankaliksi määriteltujen tai koulutuspelissä uupuvien – kohdalla. Demokratia on taitolaji, johon opitaan harjoittamalla sitä yhdessä (Poropudas & Volanen 2003). Kolmessa tarkastelemassamme törmäyksessä tulevat kiteytyneellä tavalla esiin opinpolulla kumuloituneet apatia ja aggressio sekä mielen ja minän murtuminen. Äärimmillään ilmaisten voisi puhua jopa eksistentiaalisen kodittomuuden kokemuksesta.

Koulutusyhteiskunnassa kasvatus- ja koulutuspolitiikka rajaavat nuoren ihmisen elämämaailmaa ja elämänsä ehtoja. Jos nuoren elämä etenee ideologisten aikalaisvirtojen suuntaisesti, syntyy tunne osallistumisesta ja hallinnasta. Rancière (2010, 3–4) näkee tämän tunteen kuitenkin tuloksena ”huijauksesta”, joka uusintaessaan vallitsevia käsityksiä kyvyistä, meriiteistä ja etenemisestä nakertaa demokratiakasvatuksen emansipatorista sisältöä. Tehdessään näin se ylläpitää eriarvoisuutta yhteiskunnassa (ks. Biesta 2006). Samaan aikaan näennäisen tasa-arvoinen kasvatuspolitiikka luo uskoa kapeasti määriteltyyn kehitykseen ja eriarvoisuuden oikeutukseen niin, että tutkimuksemme nuorten tavoin sen kohteet palauttavat ongelmien alkulähteitä itseensä: kykyihinsä, väärin valintoihinsa tai vääränlaisen elämänorientaatioonsa (ks. Hilpelä 2004; Brunila ym. 2019).

Kasvatuksella ja koulutuksella on valta ja vastuu pohtia ja määrittää arvostusten, halujen ja asenteiden muodostumista yhteiskunnassa, joka puolestaan määrittää onnistujansa ja epäonnistujansa pitkälti koulutukseen osallistumisen ja siinä pärjäämisen perusteella. Vaikka olemme tässä tutkimuksessa tarkastelleet vain kolmen nuoren koulutuskokemusta, jo niiden kautta avautuu se, minkälaisia ongelmia demokratiakasvatuksen tavoitteisiin yltyäseen voi liittyä. Nuorten mahdollisuudet tavoitella omiksi koettuja tulevaisuuksia eivät ole yhdenvertaisia eivätkä demokraattisia, kun joidenkin kohdalla välttämättömyyden valta alistaa heidät ei-haluttuihin valintoihin. Myös neoliberaalin kasvatuspolitiikan ja sen koulutuspuolien merkityssisällöistä tyhjentämät opiskelutilanteet voivat olla omiaan nakertamaan kouluttautumisen mieltä siihen osallistuvien kokemuksissa.

Olemme edellä kysyneet, missä määrin sellaiset demokratiakasvatuksen ideaalit kuin mahdollisuuksien emansipaatio, yhdenvertaisuus ja autonomia ovat tutkimuksemme nuorten kohdalla muuttuneet eleytyksi elämäksi – ja todenneet näiden nuorten kokemusten asettuvan ristiriitaan monen heille annetun lupauksen kanssa. Jatkossa olisi tärkeää tutkia vieläkin enemmän ideaaleihinsa uskovan kasvatuspolitiikan ja koulutusjärjestelmän sekä niiden tuottaman eksklusion kysymyksiä analysoimalla elämäksi elettyä koulutuspolitiikkaa.

Lähteet

Nuoret ajassa -tutkimushanke (2015–2025). Nuorten haastattelulitteraatiot Päivi Armilan hallussa.

Kirjallisuus

Ahonen, Sirkka 2002. *Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Snellmanista tähän päivään*. Tampere: Vastapaino.

Ahvensalmi, Sini & Vanhalakka-Ruoho, Marjatta 2012. Opinnoissa menestyvien lukiotyttöjen koulu-uupumus elämänhistorian kontekstissa. *Nuorisotutkimus* 30 (4), 21–33. <https://doi.org/10.1016/j.irbmw.2012.02.004>

- Armila, Päivi & Käyhkö, Mari 2018. Koulutusyhteiskunnan reunamerkitöjä – Syrjäseuduilla asuvat nuoret ja toisen asteen koulutukseen hakeutuminen. Teoksessa Silvennoinen, Heikki, Kalalahti, Mira & Varjo, Janne (toim.), *Koulutuksen lupaukset ja koulutus-usko*. Kasvatussosiologian vuosikirja vol. 2. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 79. Suomen Kasvatustieteellinen seura, 129–161.
- Bernstein, Basil 1990. *Class, Codes and Control* (volume 4): *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Biesta, Gert 2006. *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, Co.: Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert 2009. Sporadic Democracy: Education, Democracy, and the Question of Inclusion. Teoksessa Katz, Michael, Verducci, Susan & Biesta Gert (toim.), *Education, Democracy, and the Moral Life*. Springer, Dordrecht, 101–112. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8626-7_8
- Biesta, Gert 2013. *Beautiful risk of education*. Abingdon: Routledge.
- Brunila, Kristiina, Mertanen, Katariina, Ikävalko, Elina, Kurki, Tuuli, Honkasilta, Juho, Lanas, Maija, Leiviskä, Anniina, Masoud, Ameera, Mäkelä, Kalle & Fernström, Pinja (2019). Nuoret ja tukijärjestelmät haavoittuvuuden eetosessa. *Kasvatus* 50 (2), 107–119.
- Dewey, John 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Helsinki: Otava.
- Gadamer, Hans-Georg 1979. *Truth and Method*. London: Sheed and Ward.
- Goffman, Erving 1997. *Minuuden riistäjät. Tutkielma totaalisista laitoksista*. Riihimäki: Mielenterveyden keskusliitto.
- Harinen, Päivi & Halme, Juha 2012. *Hyvä paha koulu. Kouluhyvinvointia etsimässä*. Helsinki: Suomen UNICEF.
- Haverinen, Ville-Samuli 2020. *Miesten työmarkkinoille kiinnittymisen edistäminen*. Itä-Suomen yliopisto: Reports and Studies in Social Sciences and Business Studies.
- Hilpelä, Jyrki 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa Jauhiainen, Arto, Rinne, Risto & Tähtinen, Juhani (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 139–154.
- Hilpelä, Jyrki 2004. Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? – ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 35 (1), 55–65.
- hooks, bell 1994. *Teaching to Transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- hooks, bell 2003. *Teaching Community: A pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- Kasanen, Kati 2003. *Lasten kykykäsitteet koulussa*. Joensuun yliopisto: Psykologian laitos.
- Koski, Leena 2011. Dialoginen tematisointi. Teoksessa Puusa, Anu & Juuti, Pauli (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 157–172.
- Kuusipalo, Paula & Alastalo, Marja tulossa. Koulutustasoindikaattorit koulutus- ja hyvinvointipolitiikan instrumentteina. Teoksessa Kauko, Jaakko, Silvennoinen, Heikki & Varjo, Janne (toim.), *Kasvatussosiologian vuosikirja: Koulutuksen politiikat ja hallinnan muodot*.
- Laukia, Jari 2017. Demokratiakasvatus ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa Männistö, Perttu, Rautiainen, Matti & Vanhanen-Nuutinen, Liisa (toim.), *Hyvän lähteillä. Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä*. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, 66–79.
- Leccardi, Carmen 1999. Time, Young People and the Future. *Young* 7 (1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/110330889900700102>

- Lukiolaisbarometri 2019 [www-lähde]. < <https://www.otus.fi/julkaisu/lukiolaisbarometri-2019/> > (Luettu 02.04.2021).
- Malama, Mia 2017. Ihmisoikeuskasvatus: tärkeä osa kaikkea kasvatusta ja koulutusta. Teoksessa Männistö, Perttu, Rautiainen, Matti & Vanhanen-Nuutinen, Liisa (toim.), *Hyvän lähteillä. Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä*. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos, 14–35.
- Mun elämä 2017 [www-lähde]. < <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/mun-elama/tulevaisuuden-aidot/unelmointi> > (Luettu 02.04.2021).
- Männistö, Perttu, Rautiainen, Matti & Vanhanen-Nuutinen, Liisa 2017. (toim.), *Hyvän lähteillä. Demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus opetustyössä*. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Mäntyniemi, Niina, Joro, Tuula & Armila, Päivi (2019). *Näkymätön nainen miesten maailmassa. Metsäala tyttöjen ja nuorten naisten koulutus- ja ammatinvalinnoissa*. Kuopio: Metsämiesten säätiölle.
- Paju, Petri 2011. *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ja Nuorisotutkimusverkosto.
- Paju, Petri & Hoikkala, Tommi 2014. *Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura & Nuorisotutkimusverkosto.
- Poropudas, Olli & Volanen, Matti Vesa 2003. *Kohti asiantuntijayhteiskunnan koulutuspolitiikkaa* [www-lähde]. < https://www.academia.edu/7793441/Kohti_asiantuntijayhteiskunnan_koulutuspolitiikka > (Luettu 02.04.2021).
- Protokoulu [www-lähde]. < <https://protokoulu.ideascale.com/> > (Luettu 02.04.2021).
- Rancière, Jacques 2010. On Ignorant Schoolmasters. Teoksessa Bingham, Charles & Biesta, Gert (toim.), *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. London; New York: Continuum, 1–24. <https://doi.org/10.5040/9781472546975.ch-001>
- Rinne, Risto, Kivirauma, Joel & Simola, Hannu 2002. Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? The Finnish case of educational reconstruction. *Journal of Education Policy* 17 (6), 643–658. <https://doi.org/10.1080/0268093022000032292>
- Shanahan, Michale J. & Elder, Jr. Glen H. 2002. History, Agency, and the Life Course. Teoksessa Crockett, Lisa J. (toim.), *Agency, Motivation, and the Life Course. Nebraska Symposium on Motivation* Vol. 48. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 145–185.
- Simola, Hannu 2001. Koulutuspolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus* 32 (3), 290–297.
- Sivenius, Ari 2012. *Aikuislukion eetos opettajien merkityksenantojen valossa*. Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 23. University of Eastern Finland.
- Sivenius, Ari & Friman, Iina 2017. Taidelähtöinen projekti tutkimuksellisena lähestymistapana – nuorten elämä kuvin ja sanoin. *Nuorisotutkimus* 35 (1–2), 26–38.
- Sivenius, Ari & Friman, Iina 2020. Can I? Dare I? *International Journal of Education & the Arts* 21 (8). <http://doi.org/10.26209/ijea21n8>
- Sivenius, Ari, Värri, Veli-Matti & Pulkki, Jani 2018. Ekologisemman sivistysajattelun haasteita aikamme taloudellistuneessa arvoympäristössä. Teoksessa Silvennoinen, Heikki, Kalalahti, Mira & Varjo, Janne (toim.), *Koulutuksen lupaukset ja koulutususkko*. Kasvatustieteiden tutkimuskeskus vol. 2. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 79. Suomen Kasvatustieteellinen seura, 101–125.
- Tanke, Joseph J. 2011. *Jacques Rancière: An Introduction. Philosophy, Politics, Aesthetics*. New York & London: Continuum. <https://doi.org/10.5040/9781472546968>

- Tervämäki, Tuomas & Tomperi, Tuukka 2018. Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & näin* 25 (2), 164–200.
- Tontti, Jarkko 2001. Hans-Georg Gadamer – Oikeus, traditio ja tulkinta. Teoksessa Tontti, Jarkko & Mäkelä, Kaisa (toim.), *Filosofien oikeus II*. Helsinki: Suomalainen Lakimiesyhdistys, 219–238.
- Törrönen, Merja & Vornanen, Riitta 2002. Emotionaalinen huono-osaisuus peruskoululaisien korostamana syrjäytymisenä. *Nuorisotutkimus* 20 (4), 33–42.
- Vanhalakka-Ruoho, Marjatta 2014. Toimijuus elämäkulussa - ohjaustyön perusta? *Aikuis-kasvatus* 34 (3), 192–199. <https://doi.org/10.33336/aik.94099>
- Vanhalakka-Ruoho, Marjatta 2015. Toimijuus ja suunnanotto elämässä. Teoksessa Kauppi-la, Päivi, Silvonen, Jussi & Vanhalakka-Ruoho, Marjatta (toim.), *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku*. Joensuu: Itä-Suomen Yliopisto, 39–54.
- Varjo, Janne, Karalahti, Mira & Jahnukainen, Markku 2018. ”Ei oikein mikään oo mun juttu” – rajoittuneita ja rajoitettuja siirtymiä peruskoulusta eteenpäin. *Nuorisotutkimus* 36 (4), 19–34.
- Vehkalahti, Kaisa, Armila, Päivi & Sivenius, Ari 2021. Emerging Adulthood in the Time of Pandemic: The COVID-19 Crisis in the Lives of Rural Young Adults in Finland. *YOUNG* 29 (4), 399–416. <https://doi.org/10.1177/11033088211026502>
- Ziehe, Thomas 1992. *Uusi nuoriso: Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Tampere: Vastapaino.

KT Ari Sivenius työskentelee Itä-Suomen yliopistossa kasvatustieteiden metodologian ja tutkimuskäytännön yliopistonlehtorina. Hänen tutkimusintressejään ovat muun muassa ihmistieteiden metodologia, laiminlyövä kasvatuspolitiikka ja käytännöllinen viisaus kasvatuksessa.

YTT, dosentti Päivi Armila työskentelee Itä-Suomen yliopistossa sosiologian yliopistonlehtorina. Hänen tutkimuksensa ovat keskittyneet erilaisten marginaaliin asetettujen nuorten yhteiskunnallisen ja sosiokulttuurisen aseman problematisointiin.