

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Alanko, Antti

Title: Toivo ja demokratiakasvatus : kahdeksasluokkalaisten käsityksiä toivosta Paulo Freiren ja C. R. Snyderin teorioiden valossa

Year: 2021

Version: Published version

Copyright: © 2021 Kasvatus & Aika

Rights: CC BY-NC-ND 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Please cite the original version:

Alanko, A. (2021). Toivo ja demokratiakasvatus : kahdeksasluokkalaisten käsityksiä toivosta Paulo Freiren ja C. R. Snyderin teorioiden valossa. *Kasvatus ja aika*, 15(3-4), 263-281.

<https://doi.org/10.33350/ka.107604>

ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.107604>

Toivo ja demokratiakasvatus – Kahdeksaluokkalaisten käsityksiä toivosta Paulo Freiren ja C. R. Snyderin teorioiden valossa

Antti Alanko

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kahdeksaluokkalaisten toivokäsityksiä. Nuorten yhteiskunnallinen osallistuminen Suomessa on vähäistä huolimatta yhteiskunnallisten tietojen hyvästä tasosta. Tutkimuksessa lähestyttiin ongelmaa toivon näkökulmasta. Tämä tutkimus pitää toivoa demokratian ja demokratiakasvatuksen kannalta tärkeänä käsitteenä. Toivoa tarkasteltiin erityisesti kahden teoriaperinteen, C. R. Snyderin psykologisen toivoteorian ja Paulo Freiren toivon pedagogiikan, kautta. Kahdeksaluokkalaisten toivokäsityksiä tutkittiin haastatteluin (N = 15) fenomenografista analyysii hyödyntämällä. Toivokäsitykset jakautuivat selkeästi kahteen ylimmän tason kategoriaan, toimijuuskeskeisiin sekä passiivisiin toivokäsityksiin. Toimijuuskeskeisessä toivokäsityksessä toivo nähtiin uskona tavoitteiden saavuttamiseen oman toimijuuden kautta. Passiiviset toivokäsitykset voitiin jakaa kahteen alakategoriaan, toivoon uskona jonkin suotuisan asian tapahtumiseen ja toivoon tunteena tai voimavarana, joka auttaa jaksamaan ja kestäämään vaikeita tilanteita. Toivolla nähtiin olevan suuri merkitys sekä hyvinvoinnin että toimijuuden kannalta. Tutkimuksessa esiin tulleet toivokäsitykset olivat samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa. Haastatteluissa ei tullut esiin yhteisöllisiä toiveita tai unelmia, mikä nähtiin haasteena demokratiakasvatuksen kannalta. Kouluissa tulisi kiinnittää huomiota myös unelmoinnin opettamiseen, ja tässä toivon pedagogiikalla olisi annettavaa.

Johdanto

Kansainvälisten ICCS-tutkimusten mukaan suomalaisnuorten tiedot yhteiskunnasta ovat hyvällä tasolla, mutta osallistuminen yhteiskunnan toimintaan ja yhteisten asioiden hoitamiseen on ollut varsin laimeaa jo pitkään (Mehtäläinen ym. 2017). Demokratiakasvatus jää suomalaisessa koulussa usein pelkästään muodolliseksi tietojen omaksumiseksi ja oppilaiden osallistuminen päätöksentekoon jää pinnalliseksi (Ahonen 2005; Moisio & Rautiainen 2015). Tässä artikkelissa tätä demokratiakasvatuksen haastetta lähestytään toivon näkökulmasta. Tämä tutkimus lähtee olettamuksesta, että toivo ja demokratia ovat kytköksissä toisiinsa. Toivoon liittyy unelmia ja tavoitteita, joiden eteen demokratiassa toimitaan. Ihminen, jolla on toivoa, toimii todennäköisemmin tavalla, joka edesauttaa toivon toteutumista

(ks. Fromm 1968, 12; Freire 1994, 8; 1998, 76; Snyder 2002, 251). Epätoivoinen, haavoittuvassa asemassa oleva ihminen on helpommin ohjailtavissa varsinkin sellaisten liikkeiden toimesta, jotka vetoavat ihmisen pelkoihin ja erityisesti vihan tunteisiin (ks. Hernández-Tubert 2011, 33; Salmela & von Scheve 2018; Waisbord 2020, 451). Täysin toivoton ihminen saattaa puolestaan passivoitua ja vaipua apatiaan (Hellman & Gwinn 2017, 270).

Suomessa kouluissa oppilailta on muodollista valtaa, mutta tämä valta ei usein realisoitu oppilaiden aktiivisuudeksi. Esimerkiksi oppilaskuntatoiminnan kokevat sekä oppilaat että opettajat monesti näennäisvaikuttamiseksi. (Manninen 2008; Tujula 2012.) Pelkästään muodollinen oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien laajentaminen ei välttämättä tarkoittaisi, että oppilaat käyttäisivät vaikutusmahdollisuuksia sen enempiä kuin ennenään. Siksi tarkastelen tässä tutkimuksessa erityisesti toivoa. Ennen kuin valtaa käyttää, on oltava jokin visio siitä, mitä vallalla tehdään. Valta ilman päämäärää tai tavoitteita ei vielä muuta mitään. Ilman mielikuvitusta, ilman toivoa, valta on tyhjää. On siis perusteltua tutkia, miten oppilaat Suomessa toivon käsittävät ja mitä he toivovat.

Tämän tutkimuksen tavoite on ollut selvittää, miten kahdeksaluokkalaiset käsittävät toivon, mitä he toivovat sekä pohtia, miten hyödyntää toivoa demokratiakasvatuksessa. Tämän artikkelin keskeisin tutkimuskysymys on, millaisia käsityksiä toivosta haastattelemillani peruskoulun kahdeksaluokkalaisilla on. Tutkimustuloksia on tarkoitus hyödyntää sekä käytännön demokratiakasvatustyössä että jatkotutkimusten pohjana. Tässä artikkelissa käsitellään toivon käsitettä erityisesti Paulo Freiren ja psykologi C. R. Snyderin teorioiden valossa. Koska tutkimuskohteena ovat oppilaiden käsitykset toivosta, menetelmäksi valikoitui fenomenografinen analyysi, joka on erityisesti käsitysten tutkimukseen kehitetty menetelmä (Marton 1981; Marton & Pong 2005; Huusko & Paloniemi 2006). Tutkimusaineistoni koostuu yhdelle peruskoulun kahdeksannen luokan opetusryhmälle tekemistäni 15 haastattelusta.

Toivo

Toivosta on kirjoitettu historian saatossa paljon, vähintäänkin antiikin Kreikan ajoista lähtien. Toivolla on keskeinen rooli tarinassa Pandoran lippaasta, jossa Pandora avasi lippaan ja vapautti kaikki maailman vitsaukset, mutta ainoa mitä lippaaseen jäi, oli toivo. Toivon roolin tarinassa voi tulkita kahdella tapaa: toivon voi joko nähdä kallisarvoisena ja säilyttämisen arvoisena tai vitsauksista pahimpana, joka on pidettävä vangittuna. Toivoon on suhtauduttu historian saatossa eri tavoin. Siellä missä uskottiin kohtaloon ja sen muuttumattomuuteen, toivo nähtiin illuusiona. Toisaalta esimerkiksi kristinuskossa toivoa on pidetty pääosin hyvänä asiana. Kuitenkin se, mikä yhdistää lähes kaikkia tunnettuja tapoja ymmärtää toivo, ovat positiiviset tulevaisuudenodotukset. (Snow, Murray & Callina 2018, 11–12.) Tässä artikkelissa pohditaan oppilaiden käsityksiä toivosta erityisesti suhteessa demokratiakasvatukseen. Tätä aihepiiriä ei ole Suomessa juurikaan tutkittu, mutta se on kytköksissä esimerkiksi Olli-Pekka Moisioin vuosina 2017–2019 johtaman Utopia metodina -tutkimushankkeen teemoihin. Vaikka Freiren edustaman kriittisen pedagogiikan ja Snyderin edustaman psykologian kentältä tulevan toivoteorian (Hope Theory) lähestymistavat eroavat toisistaan merkittävästi, molemmissa nähdään positiivinen korrelaatio toivon ja toimijuuden välillä (Freire 2016 [1970], 100–101; Snyder 2000, 8–9). Kriittisellä pedagogiikalla viitataan keinoihin ja tapoihin, joiden avulla pyritään ymmärtämään ja muuttamaan yhteiskunnallisissa instituutioissa kuten kouluissa ilmeneviä erinäisiä epäoikeudenmukaisia käytäntöjä ja niiden juurisyytä (Kanpol 1999, 27). Leena Kurki kirjoittaa, että ”kriittinen pedago-

giikka on vapauttavaa, emansipatorista: Sen avulla ihmiset lähtevät liikkeelle ja motivoituvat toimimaan” (Kurki 2005, 336). Merkittäviä kriittisen pedagogiikan nimiä ovat Freiren lisäksi esimerkiksi Henry Giroux, bell hooks, Peter McLaren ja Ira Shor (ks. Darder ym. 2009).

Muutamit varsinkin Yhdysvalloissa toimivat kriittiseen pedagogiikkaan suuntautuneet opettajat ja tutkijat ovat yhdistelleet Freiren toivon pedagogiikkaa ja Snyderin toivoteoriaa käytännössä ja yksi tämän tutkimuksen tarkoitus on soveltaa heidän työtään suomalaisessa kontekstissa (ks. Duncan-Andrade 2009; Martin & te Riele 2011; Bullough & Hall-Kenyon 2012; Webb 2013). He ovat hyödyntäneet toivoteoriaan liittyviä toiveikkuuden mittaamiseen käytettyjä työkaluja, kuten lasten toiveikkuutta mittaavaa CHS-kyselyä (Children’s Hope Scale) sekä toivoteorian piirissä kehitettyjä empiirisesti koeteltuja menetelmiä toivon kasvattamiseen (ks. Snyder ym. 1997; Lopez & Marques 2018; Pedrotti 2018). Merkittävä ero Freiren ja Snyderin välillä on se, että toivoteoria on korostuneen yksilökeskeinen (Braithwaite 2004, 131). Yksi suurimmista haasteista Freiren toivon pedagogiikan ja Snyderin toivoteorian yhdistämisessä onkin niiden erilainen suhde yhteisölliseen toivoon. Myös Freirelle toivon subjekti on yksilö, mutta toivon kohteet ovat usein yhteisöllisiä. Snyderin toivoteoriassa toivo nähdään erityisesti yksilön elämään vaikuttavana asiana ja tavoitteet ovat pääosin henkilökohtaisia. Demokratiakasvatuksen kontekstissa olisi olennaista, että toivoteoriaa pystyttäisiin soveltamaan myös yhteisöllisen toivon kontekstissa.

Toivo on monisyinen käsite ja on eri asia, onko yksilö toiveikas oman elämänsä suhteen vai onko hän toiveikas yhteiskunnallisen muutoksen tai jonkin muun jaetun ja yhteisöllisen suhteen. Toivon kohteen lisäksi toivon käsitettä voidaan pohtia myös toivon laadun suhteen – on eri asia toivoa ihmettä, toivoa voittavansa lotossa, kuin toivoa että oppisi puhumaan vierasta kieltä. Toinen on kiinni sattumasta ja toinen huomattavasti enemmän omasta työstä tavoitteen eteen. Toivon käsitettä on käsitelty monella eri tavalla eri teoriaperinteissä, mutta usein niissä toistuu edellä kuvaamani dualismi kateettoman toiveajattelun ja syvemmän, todellisuuteen ja tahtoon pohjaavan kriittisen toivon välillä (Fromm 1968; Bloch 1986; Snyder ym. 1991; Halpin 2001; Duncan-Andrade 2009; Freire 2016 [1978], 48).

Freire ja toivon pedagogiikka

Toivo on yksi keskeisimmistä käsitteistä Freiren kasvatusajattelussa, mutta siitä huolimatta hän ei koskaan antanut sille tarkasti rajattua ja yksiselitteistä määritelmää (Suoranta 2005, 48; Van Heertum 2006, 46; Webb 2010, 327; Tiainen ym. 2019, 643). Freire viittasi toivolla erinäisiin ideoihin kuten demokratiaan, kansalaisuuteen ja taisteluun paremman yhteiskunnan puolesta. Toivo ja kasvatus ovat Freirelle kytköksissä ihmisen epätäydellisyyteen ja keskeneräisyyteen sekä niistä kumpuavaan kutsumukseen tulla entistä inhimillisemmäksi. (Webb 2010, 327–330.) Juha Suoranta kirjoittaa, että Freire tarkoittaa toivolla kasvatuksen tulevaisuuteen tähtäävää ulottuvuutta. Toivo on Freiren mukaan käytännöllistä ja kiinni yhteiskuntatodellisuudessa. Toivo on se mikä tekee kasvatuksesta utooppista. Toivoa luodaan ja kasvatetaan kieltämisen ja tunnustamisen prosessissa, jossa kieltäminen tarkoittaa ”epäinhimillistävän todellisuuden kritiikkiä” ja tunnustaminen on positiivista toimintaa sellaisen todellisuuden rakentamiseksi, jossa jokaisella on mahdollisuus olla täydemmin ihminen ja osallistua yhteiskuntaan ja sen rakentamiseen. (Suoranta 2019, 137–138.) Freirelle toivo ei ole odottavaa ja passiivista vaan yhteisöllistä aktiivista toimintaa (Freire 1994, 9). Tunnetuimmassa teoksessaan, *Sorrettujen pedagogiikka*, Freire kuvaa toivoa seuraavasti:

Toivo kasvaa ihmisen vaillinaisuudesta, jonka vuoksi hän suuntautuu maailmaan jatkuvasti uutta etsien — pohjimmiltaan aina yhdessä toisten kanssa. Toivottomuus on eräs vaikenemisen, maailman kieltämisen ja siitä pakenemisen muoto. Epäinhimillistyminen, joka on seurausta epäoikeudenmukaisesta järjestelmästä, ei saa antaa aihetta epätoivolle vaan toivolle. Se kannustaa etsimään uupumatta ihmisyyttä, jonka epäoikeudenmukaisuus on kieltänyt. Toivo ei kuitenkaan ole käsien ristimistä ja odottamista. Niin kauan kuin taistelen, minua kantaa toivo, ja toivo siivittää taisteluani, jos jaksan kärsivällisesti odottaa. Täydempää ihmisyyttä tavoittelevien ihmisten vapaata vuoropuhelua ei voi käydä epätoivon ilmapiirissä. Jos osapuolet eivät usko saavuttavansa mitään, on heidän kohtaamisensa tyhjää ja merkityksetöntä, byrokraattista ja väsyttävää. (Freire 2016 [1970], 100–101.)

Toivo on osa kaikkea muutokseen tähtäävää toimintaa, ja pyrkimys muutokseen on kasvatuksen ytimessä (Fromm 1968, 6; Freire 2007, 87; Moision & Suoranta 2007, 238; Moision, Raiker & Rautiainen 2016, 149). Freiren ajattelussa, kuten Darren Webb sen muotoili, juuri toivo teki kasvatuksesta mahdollista, välttämätöntä ja välttämättömän poliittista (Webb 2010, 327). Freiren mukaan demokraattisen kasvatuksen ja toivon pedagogiikan tulisi edistää oppilaiden oman kielen, omien ajatusten ja oman äänensä löytämistä – ei koulun, opettajien tai vallanpitäjien äänen omaksumista (Freire 1994, 39). Freiren toivon filosofia nostaa demokratiakasvatuksen keskiöön yksilön tarpeen tiedostaa oma tilanteensa ja toimia sen muuttamiseksi kuvittelemalla toisenlainen maailma.

Toivon käsite on vahvasti yhteydessä myös mielikuvitukseen ja luovaan ajatteluun, unelmiin ja utopioihin, joiden avulla yksilö voi nähdä yli vallitsevan tilanteen (Freire 2004; Halpin 2003; Rahkonen 1996). Tätä toivon ja utopioiden kytkeytymistä toisiinsa on käsitellyt erityisesti Ernst Bloch, jonka merkitystä Freiren ajattelulle useat eri tutkijat ovat korostaneet (ks. Van Heertum 2006; Moision & Rautiainen 2020). Utooppinen ja mielikuvituksellinen ajattelu ei tarkoittanut Freirelle pakoa todellisuudesta vaan todellisista yhteiskunnallisista olosuhteista lähtevää ja niiden ehdoilla tehtävää toimintaa, joka toimi vastalääkkeenä yhteiskunnalliselle näköalattomuudelle (Suoranta 2019, 138–139). Tässä Freiren ajattelu on lähellä Blochin konkreettista utopiaa, jolla Bloch viittasi objektiivisista ja todellisista mahdollisuuksista kumpuavaan utooppiseen ajatteluun ja toimintaan. Unelmointi on demokratiakasvatuksessa olennainen taito, mikäli ymmärrämme demokratiakasvatuksen tavoitteen John Deweyn tavoin vallitsevien olojen kyseenalaistamisena ja niiden yli nousemisena eikä pelkästään jatkuvana vallitsevan yhteiskunnan uusintamisena (Dewey 2008 [1916], 81).

Snyderin toivoteoria

Snyder määrittelee toivon kykenevyytenä johtaa polkuja haluttuihin tavoitteisiin ja motiivoida itsensä toimijuusajattelun avulla käyttämään niitä. Toivoteoriassa toivo nähdään siis kognitiivisena prosessina, joka muodostuu kolmesta tekijästä: tavoitteista (goals), toimijuuudesta (agency) ja poluista tavoitteisiin (pathways). (Snyder ym. 1991, 570–571; Snyder 2002, 250–251.) Tavoitteet ovat toivoteorian keskiössä. Polut ja toimijuus ovat tavoitteille alisteisia käsitteitä. Polut ovat mahdollisia toimintalinjoja, joita seuraamalla tavoite saavutetaan. Toimijuusajattelu on uskoa siihen, että pystyy etenemään polulla kohti tavoitteitaan. Jos yksilö ei pysty näkemään mahdollisia tavoitteisiinsa johtavia polkuja, toivo vähenee. Samoin on silloin, jos yksilö pystyy kuvittelemaan tavoitteeseensa johtavan polun, mutta ei

jostain syystä kykene tai usko kykenevänsä seuraamaan sitä polkua. (Snyder ym. 1991, 570–571; Snyder 2002, 250–251.)

Snyderin psykologisessa toivoteoriassa toivo on määritelty niin, että se on selkeästi rajattu ja mitattavissa. Toivoteoria keskittyy erityisesti yksilöiden toiveikkuuteen. Toivoteoria ymmärtää toivon kognitiivisena prosessina, joka on opittu ja opetettavissa. Toivoteoriassa kouluikäisten lasten toivoa mitataan tyypillisesti CHS-kyselyn avulla (Snyder ym. 1997). Psykologit Shane J. Lopez ja Chan Hellman, jotka molemmat ovat kuuluneet merkittävimpiin Snyderin työn jatkajiin toivoteorian kehittäjinä, ovat kiteyttäneet toivoteorian toivokäsityksen yhteen virkkeeseen: tulevaisuus tulee olemaan parempi kuin nykyisyys, ja sen toteutuminen on minun vallassani (Lopez 2013, 18). Hellman on antanut myös vaihtoehtoisen määritelmän, jossa toivo kuvataan positiiviseksi odotukseksi tavoitteen saavuttamisesta tulevaisuudessa (Hellman 2017, 270).

Tutkimusaineisto ja –menetelmät

Tutkimusmenetelmäksi tässä tutkimuksessa valikoitui fenomenografia, joka on laadullinen tutkimussuuntaus, jonka tutkimuskohteena ovat ihmisten erilaisia ilmiöitä koskevat käsitykset. Tutkimussuuntauksen perustajana pidetään Ference Martonia, jonka mukaan on olemassa rajallinen määrä tapoja, joilla ihmiset kokevat, käsittävät tai ymmärtävät kohtamia ilmiöitä (Marton 1981, 180–181; Marton & Pong 2005, 335; Huusko & Paloniemi 2006, 162–163). Tavoitteena fenomenografiassa on ymmärtää, analysoida ja kuvailla erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä niiden keskinäisiä suhteita. Vaikka fenomenografisen analyysin aineisto muodostuu yksilöiden kuvauksista tutkittavasta ilmiöstä, fenomenografisen tutkimuksen tulokset kuvaavat käsitysten variaatiota tutkittavien joukossa. (Marton & Pong 2005, 335; Marton 2015, 116.) Käsitysten eroavaisuuksien perusteella luodaan kuvauskategoriat ja muodostetaan lopullinen tulosalue eli kuvauskategorioiden kokonaisuus joka muodostaa tutkimuksen päätuloksen. (Marton & Pong 2005, 335; Huusko & Paloniemi 2006, 169.)

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla 15 kahdeksaluokkalaista, seitsemää tyttöä ja kahdeksaa poikaa. Haastateltavat kuuluivat kaikki samaan opettamaani historian opetusryhmään. Haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista. Haastateltavien ikä vaihteli 14 ja 15 vuoden välillä. Haastattelun yhteydessä haastateltaville keksittiin pseudonyymi, jolla viitataan heidän vastauksiinsa tässä tutkimuksessa. Haastattelut toteutettiin koulussa, kouluaikana ja opettajan toimesta, mikä saattoi vaikuttaa esimerkiksi koulumenes-tyksen korostumisessa vastauksissa. Haastattelut toteutettiin vuonna 2020 alkaneen koronaviruspandemian aikana, mikä näkyi oppilaiden vastauksissa. Haastattelut olivat puolistrukturoituja haastatteluja, joissa kaikille haastateltaville esitettiin samat kahdeksan kysymystä samassa järjestyksessä, muutamia poikkeuksia ja jatkokysymyksiä¹. Haastattelut kestivät keskimäärin noin kuusi minuuttia, lyhimmän kestäessä vähän alle kolme ja pisimmän hie-
man yli 11 minuuttia. Kysymysten muotoilussa otin mallia aikaisemmista toivokäsityksiä

1 Haastattelukysymykset olivat: 1. Mitä sinä toivot? 2. Mitä toivo sinulle merkitsee? 3. Mikä on toivon vastakohta? 4. Mitkä asiat herättävät sinussa toivoa? 5. Entä mitkä asiat vievät toivoa sinulta pois? 6. Miten toivo tai sen puute vaikuttavat elämääsi? 7. Millainen on ihminen, jolla on toivoa? 8. Millainen on ihminen, jolla ei ole toivoa?

käsitelleistä tutkimuksista, minkä jälkeen muokkasin kysymykset tähän tutkimukseen sopiviksi (ks. Hinds 1984; Holt & Reeves 2001). Tarvittaessa esitin myös tarkentavia kysymyksiä tai pyysin selvennystä.

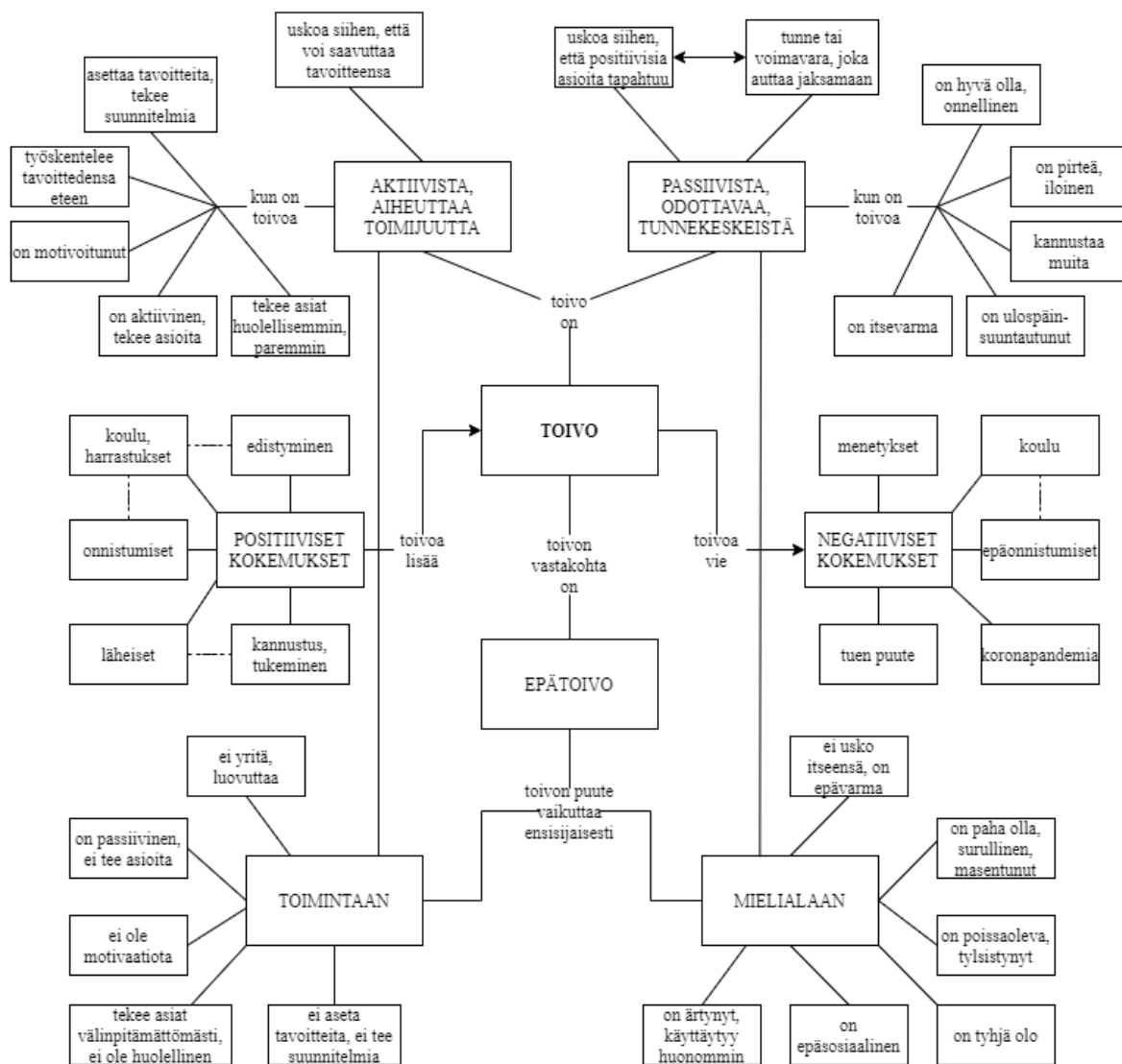
Analyyysi

Aloitin analyysiprosessin muokkaamalla haastattelut kirjalliseen muotoon, minkä jälkeen luin aineiston useaan kertaan läpi kokonaisuudessaan saadakseni alustavan käsityksen aineistossa esiintyvistä toivokäsitysten variaatioista. Sen jälkeen etsin aineistosta toivokäsityksiä kuvaavia merkityksellisiä ilmauksia, joiden sisällön pelkistin merkitysyksiköiksi (ks. Taulukko 1).

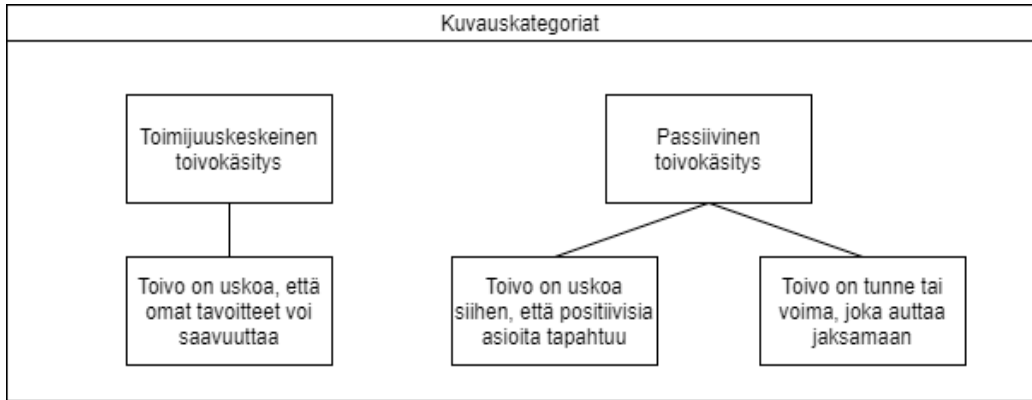
Alkuperäinen haastatteluaineisto	Merkitykselliset ilmaisut	Merkitysyksikkö
[<u>Toivo on</u>] tavallaan niinku joku <u>yliluonnollinen voima</u> periaatteessa. On niinku, <u>se on tärkeä osa elämää</u> , et on toivoo ja niinku <u>se helpottaa silleen oloa</u> ja niinkun <u>auttaa silleen pärjäämään</u> oikeestaan.	[<u>Toivo on</u>] ylliluonnollinen voima, se on tärkeä osa elämää, se helpottaa oloa ja auttaa pärjäämään	toivo on ylliluonnollinen voima toivo on tärkeä osa elämää toivo auttaa pärjäämään
[<u>Toivo</u>] on niinku <u>uskomista johonki tulevaan ja se mihin sä uskot ni riippuu</u> vähä niinku <u>omista näkemyksistä ja mitä sinä haluat</u> niinku <u>tapahtuvan</u> .	Toivo on uskomista johonki tulevaan ja se mihin sä uskot riippuu omista näkemyksistä ja mitä sinä haluat tapahtuvan	toivo on uskoa johonkin, minkä haluaa tulevaisuudessa tapahtuvan
<u>Toivo merkitsee mulle... että mulla on niinku joku asia, mihin mä niinku uskon tai haluan</u> niinku <u>saavuttaa ja siit tulee se niinku toivon vivahde mulle, että mulla on niinku toivo saada niinku asia, joku asia onnistuu vaikka se oiski kaukana, mutta siinä asiassa on joku pieni vivahde mikä voisi auttaa niinku et sen saa niinku sillee tehtyä</u> .	Toivo merkitsee mulle, että mulla on niinku joku asia, mihin mä uskon tai haluan saavuttaa ja siit tulee se toivon vivahde mulle, että mulla on toivo saada joku asia onnistuu vaikka se oiski kaukana, mutta siinä asiassa on joku pieni vivahde mikä voisi auttaa et sen saa tehtyä	toivo merkitsee, että on jotain johon uskoo toivo merkitsee, että on jotain minkä haluaa saavuttaa toivo auttaa uskomaan, että jokin tavoite on mahdollista saavuttaa vaikka se olisi-kin kaukana

Taulukko 1. Esimerkki merkityksellisten ilmausten pelkistämisestä merkitysyksiköiksi.

Merkitysyksiköiden kartoittamisen jälkeen aloin vertailla ja ryhmitellä niitä toivokäsityksiä kuvaaviksi kategorioiksi, etsimällä merkitysyksiköitä yhdistäviä tekijöitä. Lopulta vertailin kategorioita toisiinsa ja kuvailin niiden keskeiset piirteet sekä kategorioiden väliset suhteet ja muodostin ylimmän tason kuvauskategoriat ja tulosalueen (ks. Kaavio 1). Päädyin lopulta horisontaaliseen kuvauskategorija järjestelmään, sillä erot kuvauskategorioiden välillä olivat sisällöllisiä. Ylimmän tason kuvauskategorioita muodostui lopulta kaksi, toimijuuskeskeinen ja passiivinen toivokäsitys (ks. Kaavio 2).



Kaavio 1. Tulosalue kuvaa kategorioiden suhdetta toisiinsa sekä kuvauskategorioiden määräytymisen perusteita.



Kaavio 2. Kuvauskategoriat selityksineen ja alakategorioineen.

Kuvauskategoriat

Haastattelemani kahdeksaslukulaisten toivokäsitykset voidaan jakaa kahteen horisontaalisessa suhteessa olevaan ylimmän tason kuvauskategoriaan, toimijuuskeskeisiin ja passiivisiin toivokäsityksiin.

Toimijuuskeskeisissä toivokäsityksissä korostui toivon ja toimijuuden välinen yhteys ja toivon koettiin vaikuttavan ensisijaisesti toimijuuteen. Toimijuuskeskeistä toivokäsitystä ilmentävissä vastauksissa todettiin toiveikkuuden vaikuttavan positiivisesti muun muassa aktiivisuuteen, motivaatioon, yritteliäisyyteen, huolellisuuteen, tavoitteelliseen tekemiseen ja tavoitteiden asettamiseen. Toimijuuskeskeisen toivokäsityksen ytimessä oli ajatus, että toivo on uskoa siihen, että omat tavoitteet voi saavuttaa. Toimijuuskeskeinen toivokäsityksessä on monia samoja piirteitä kuin tässä tutkimuksessa käsitellyissä teorioissa. Snyderin toivoteoria määritteli toivon kykenevyytenä johtaa polkuja haluttuihin tavoitteisiin ja toimia tavoitteiden eteen (Snyder ym. 1991, 570–571; Snyder 2002, 250–251). Myös Freire korosti todellisen toivon olevan ennen kaikkea aktiivista, todellisuuden pohjaavaa toimintaa (Freire 1994, 9).

Passiivisissa toivokäsityksissä toivo nähtiin suotavana asiana, mutta toivon toteutumisen ei nähty liittyvän omaan toimijuuteen. Passiivinen toivokäsitys voidaan jakaa kahteen alakategoriaan, toivoon uskona siihen, että suotavia asioita tapahtuu tulevaisuudessa, sekä toivoon tunteena tai voimavarana, joka auttaa jaksamaan erityisesti silloin kun on vaikeaa. Alakategoriat ovat samansuuntaisia aiempien tutkimusten ja teorioiden kanssa. Ensimmäinen alakategoria muistuttaa sitä, mitä Freire kutsui kätteettömäksi toivoksi, Erich Fromm passiiviseksi ei-toivoksi ja mihin Bloch viittasi toiveajattelun ja abstraktin utopian käsitteillä (Fromm 1968, 6–8; Bloch 1986, 144–145; Freire 2016 [1978], 48). Toimijuuskeskeisen ja passiivisen toivokäsityksen ero heijastuu sanaparissa saavuttaa/tapahtuu. Saavuttaminen implikoi omaa toimintaa, tapahtuminen ei.

Myös toiselle passiivisen toivon alakategorialle, toivolle eräänlaisena resilienssinä, löytyi vastine tutkimuskirjallisuudesta. Psykologit Gabriel Oettingen ja Malin Patricia Chromik argumentoivat, että myös kätteettömät positiiviset fantasiat voivat auttaa pääsemään yli nykyisyyden rajoituksista ja jaksamaan sietää sellaisia tilanteita. Tämän käsityksen mukaan toivo on uskoa hyvään tulevaisuuteen, vaikka sen saavuttaminen näyttäisi epätodennäköiseltä. Tällainen toivo ei välttämättä vaikuta siten, että yksilön toimijuus kasvaa, vaan se vain auttaa sietämään vaikeuksia. (Oettingen & Chromik 2018, 70–75.) Myös muut toivon

merkitystä ja käsittämisen tapaa käsitelleet tutkimukset, mukaan lukien yksi 15 tutkimuksen metatutkimus hoitotieteen alalta, jossa oli mukana myös suomalaisia tutkimuksia, ovat erotelleet samantapaisen toivokäsityksen omaksi kokonaisuudekseen (Hammer ym. 2009, 553).

Tätä passiivisen toivokäsityksen toista alakategoriaa voidaan kutsua myös tunnekeskeiseksi toivokäsitykseksi. Tunnekeskeisen toivokäsityksen omaavat vastaajat käsittivät toivon muun muassa yliluonnolliseksi voimaksi tai tunteeksi, joka auttaa sietämään vaikeuksia ja parantaa oloa. Aineiston analysoinnin alkuvaiheessa ylimmän tason kuvauskategorioita oli vielä kolme. Toimijuuskeskeisen ja passiivisen toivon kuvauskategorioiden lisäksi tunnekeskeinen toivokäsitys muodosti oman kuvauskategoriansa. Analyysivaiheessa kuitenkin ilmeni, että passiivinen ja tunnekeskeinen toivokäsitys sisältävät niin samankaltaisia käsitteitä, että muodostin tunnekeskeisestä käsityksestä passiivisen toivokäsityksen alakategorian, sillä fenomenografisessa tutkimuksessa limittäisiä kuvauskategorioita tulee välttää (Huusko & Paloniemi 2006, 168).

Toimijuuskeskeinen toivokäsitys

Toimijuuskeskeisissä toivokäsityksissä korostui tavoitteellinen toiminta ja asioiden saavuttaminen. Tuomas antoi kuvaavan esimerkin toimijuuskeskeisestä toivokäsityksestä. Hänelle toivo merkitsi jotain, jonka hän haluaa saavuttaa, jotain jossa hän voi onnistua omalla työllään, vaikka se olisikin vielä sillä hetkellä kaukana: ”Toivo merkitsee mulle... että, mulla on niinku joku asia, mihin mä niinku uskon tai haluan niinku saavuttaa ja siit tulee se niinku toivon vivahde mulle, että mulla on niinku toivo... saada niinku asia, joku asia onnistuu vaikka se oiski kaukana, mutta siinä asiassa on joku pieni vivahde mikä voisi auttaa niinku et sen saa niinku sillee tehtyä.”

Toimijuuskeskeinen toivokäsitys nousi esiin myös vastauksissa kysymykseen, mikä on toivon vastakohta. Lähes kaikki vastaajat, riippumatta toivokäsityksestä, totesivat toivon vastakohtana olevan epätoivo, joka koettiin uskon menettämisenä tulevaan. Toimijuuskeskeistä toivokäsitystä ilmentävissä vastauksissa kuvailtiin epätoivon vaikuttavan negatiivisesti ensisijaisesti toimijuuteen ja jaksamiseen. Jouko kuvasi epätoivoa vastauksessaan seuraavasti: ”ei niinkun usko et mikään nyt oikeen tulee onnistumaan ja se tavoite mitä sä yrität niiku vaikka saavuttaa ja [että se] mitä sä haet [...] tapahtuis”. Eräs oppilas vastasi, että epätoivo on sitä, ”että ei niinkun odota mitään tulevalta. Ei tee, ei niinku jaksaa panostaa asioihin eikä tee asioitten eteen mitään ja sit on vähän [...] huonolla tuulella koko ajan. Että ei niinku yritä, [...] tehdä asialle mitää.”

Toimijuuskeskeisen käsityksen mukaan ihminen, jolla ei ole toivoa, oli heidän mielestään passiivinen, epämotivoitunut, helposti luovuttava, välinpitämätön eikä asettanut tavoitteita tai tehnyt suunnitelmia. Epätoivoinen tai kokonaan toivoton ihminen ei yritä saavuttaa tavoitteitaan tai hänellä ei ole tavoitteita ollenkaan ja on välinpitämätön eikä panosta mihinkään. Muun muassa Joukon vastaus ilmensi tällaista käsitystä: ”no voiha se vähä niinku liittyy kans laiskuutee, ettei niinkun jaksaa tehdä sitä... [...] sä tarviit [...] jotain motiivoimaan ittees jos on tällasii tilanteit, mutta just jos on niinku toivon puutetta niin asiat voi tuntua hyvin vaikeelta.” Myös Anna koki toivon puutteen näkyvän erityisesti tekemisessä: ”No jos niinku on [toivoa], ni sit vois olla silleen niinku et jaksaa tehdä paremmin kaikkee, jotain koulujuttuja ja tälleen.”

Oppilaiden kuvaukset toivon puutteen vaikutuksista muistuttavat Snyderin toivoteorian käsitystä toivottomasta ihmisestä. Toivoteorian mukaan toivon vastakohta on apatia, täydell-

linen toivottomuus, ei epätoivo. Hellman kuvaa matkaa toivosta toivottomuuteen toivon portaiden metaforan avulla, joiden toisessa ääripäässä on toivo ja toisessa ääripäässä apatia eli toivottomuus. Kun menettää toivoa vaikkapa sen takia, että tavoitetta ei voi saavuttaa koska mahdollisia polkuja tai toimintalinjoja ei ole olemassa, on toivosta seuraava porras viha ja turhautuneisuus. Vihaa ja turhautuneisuutta seuraa epätoivo ja epätoivoa apaattinen toivottomuus. Epätoivoinen ihminen saattaa siis vielä taistella tavoitteidensa eteen, mutta toivoton ihminen on luovuttanut kokonaan. (Hellman & Gwinn 2017, 270.) Myös Freire kirjoittaa, että ilman toivoa on mahdotonta aloittaa taistelua. Freiren mukaan toivo ilman käytännön toimintaa, taistelua, kääntyy toivottomuudeksi. Freirelle toivottomuus ja epätoivo ovat samaan aikaan sekä toimettomuuden syy että seuraus. (Freire 1994, 9.) Hellmanin malli näyttää intuitiivisesti sopivan myös toivon ja demokraattisen osallistumisen tarkasteluun. Ihminen, jolla on toivoa, toimii tavoitteidensa eteen. Toivon puute ilmenee ensin vihana ja turhautuneisuutena, joka voi kanavoitua vielä rakentavaan toimintaan. Jos toivo laskee entisestään seuraa epätoivo, jolloin epätoivoinen ihminen on alttiimpi manipulaatiolle. Epätoivoa seuraa apatia, täydellinen toivon menetys poliittiseen järjestelmään ja poliittiseen toimintaan osallistumisen väheneminen.

Passiivinen toivokäsitys

Passiivista toivokäsitystä ilmentävät vastaukset jakautuivat kahteen alakategoriaan: niihin, jotka korostivat toivoa tunteena tai voimana, ja niihin, jotka käsittivät toivon jonkin hyvän asian tapahtumista odottavana asenteena. Esimerkiksi Martta kuului niihin, jotka kuvasivat toivoa yliluonnollisena voimana, joka helpottaa oloa ja auttaa jaksamaan: [Toivo on] ”tavallaan niinku joku yliluonnollinen voima periaatteessa. On niinku, se on tärkeä osa elämää, et on toivoo ja niinku se helpottaa silleen oloa ja niinkun auttaa silleen pärjäämään oikeestaan.” Toiselle vastaajalle toivo ilmeni tunteena, ”että selviytyy jostain”. Käsitys toivosta asiana, joka helpottaa oloa ja auttaa pärjäämään muistuttaa Oettingenin ja Chromikin käsitystä ja on samansuuntainen myös aiempien toivon merkitystä tarkastelleiden tutkimusten kanssa.

Passiivisen toivokäsityksen toinen alakategoria oli käsitys toivosta jonain, jonka tapahtumista toivoja odottaa tai johon hän uskoo, mutta jonka tapahtuminen ei riipu hänen omasta toiminnastaan. Iiri korosti toivon yliluonnollista puolta, mutta ei voimana tai tunteena, vaan uskona hyvien asioiden tapahtumiseen, jos niitä vain toivoo: ”No usko johonkin tai sitten niinku [...] just esimerkiksi ripsi tippuu ja sit sä pystyt siit niinku toivoo tai jos näkee tähdenlennon... sellasta.” Petteri puolestaan totesi toivon olevan ”semmost niinku että pystyy uskoa johonki et tavallaa jotai voi viel tapahtuu... jotai siistii vaikka tulevaisuudes.” Jotkut haastateltavat totesivat toivon olevan esimerkiksi ”unelma”, ”usko johonkin parempaan” tai ”usko johonkin tulevaan”.

Passiivisen toivokäsityksen tunnekeskeistä alakategoriaa ilmentäville vastaajille toivon puute vaikutti ensisijaisesti mielialaan. Eräs vastaaja kuvaili toivon puutteen aiheuttamaa olotilaa seuraavasti: ”se on semmonen surullinen, ei luottava... [...] et jos mä en toivo, ni mä en jotenki luota itseeni tai niinku halua itsestäni mitään.” Toinen vastaaja kertoi, että toivon vastakohta on uskon menetystä tulevaan: ”semmonen ettei niinku usko enää mihkään tai niinku sillee, ettei enää usko, et mitään voi tapahtuu eli kaikki on ohi.” Tunnekeskeistä käsitystä ilmentävissä vastauksissa korostui erityisesti toivon tai sen puutteen vaikutus mielialaan ja tunteisiin. Vastaajat kokivat toiveikkaiden ihmisten olevan onnellisia, pirteitä, innokkaita, itsevarmoja, kannustavia, kohtelevan muita hyvin ja olevan ulospäinsuuntautu-

via. Vastaavasti toivon puutteen nähtiin vaikuttavan päinvastoin. Toivon puute näkyi pahan olona, surullisuutena, masentuneisuutena, ärtyneisyytenä, poissaolevuutena, tylsistyneisyytenä, tyhjänä olona, huonona käytöksenä ja epäsosiaalisuutena. Martan vastaus on edustava esimerkki tällaisesta käsityksestä: ”No se, että mulla on toivoa ni se tekee niinku musta positiivisen ja hyvinvoivan silleen henkisesti ja mulla on hyvä olla aina ku mul on toivo. Jos mulla ei ole toivoa niin mä oon surullinen vaan niinkun ihan pohjalla ja mun on vaikea päästä ylös sieltä.” Jarno puolestaan kuvasi toivon puutteen tuntuvan ”ihan tyhjältä”.

Miten toivoa kasvatetaan?

Kysyttäessä mitkä asiat herättävät sinussa toivoa, haastateltavat kertoivat monia konkreettisia esimerkkejä asioista, jotka heidän kokemuksensa perusteella olivat lisänneet heidän toivoaan. Toivoa haastateltavissa lisäsivät onnistumiset, edistyminen jossain merkityksellisessä koetussa asiassa, mahdollisuudet, läheiset ihmiset, kannustus, mukavat asiat, harrastukset ja koulu. Tuomaksen vastauksessa ilmeni monia näistä piirteistä. Hänelle toivoa antoivat ”perheenjäsenet ja just niinku sellaset ihmiset ketkä osaa [...] tsempata sua ja niinkun kattoo susta niinku pidemmälle hyvällä tavalla, et sust tulee jotain, ni se antaa niinku mulle toivoa”.

Kysyttäessä, mitkä asiat vievät sinulta toivoa pois, haastateltavat vastasivat suurelta osin ikään kuin peilikuvana sille, mitkä asiat olivat herättäneet toivoa. Toivoa vähensivät epäonnistumiset, menetykset, muut määrittelemättömät ikävät asiat, koronapandemia, aamulla herääminen ja koulu. Listan viimeinen asia, koulu, on siitä mielenkiintoinen, että se oli ainoa asia, joka mainittiin molemmissa yhteyksissä sekä toivoa kasvattavana että sitä vähentävänä tekijänä. Erityisesti perheenjäsenten menetys yksilöitiin useampien vastaajien toimesta selkeästi vievän toivoa pois. Eräs haastateltava ilmaisi asian seuraavasti: ”No varmaa just niinku perheenjäsenten menetys ja kaikki tällainen, että sitten pitää vaan lähteä aika niinku pohjilta uudestaan jos menettää elämästä paljon kaikkea, niinku iloa tai sellaista, mikä on ittelletärkeää, niin se voi sit menettää sen toivon halua tai silleen, ettei osaa oikee toivoa sit enää mitään.” Myös mahdollisten toimintalinjojen avautuminen tai sulkeutuminen nähtiin oppilaiden vastauksissa toivoon vaikuttavina tekijöinä. Tuomas totesi, että esimerkiksi jos on huonot harrastusvälineet niin ei välttämättä pysty etenemään kohti tavoitetta ammattilaisuudesta, jolloin toivo lopahtaa jo siihen. Jouko totesi, että toivo vähenee ”jos sua ei niinkun kannusteta esimerkiks tekemään mitään”. Vastauksesta voidaan tulkita, että hänen mielestään kannustus ylläpitää tai kasvattaa toivoa.

Se miten toivoa kasvatetaan, riippuu siitä, mitä toivolla tarkoitetaan. Tässä tutkimuksessa on pyritty selvittämään, miten kahdeksaluokkalaiset käsittävät toivon ja peilaamaan heidän toivokäsityksiään erityisesti Freiren ja Snyderin teorioihin ja aiempiin toivoa käsitelleisiin tutkimuksiin. Snyderin toivoteoria on määritellyt toivon tavalla, joka on tehnyt siitä mitattavan suureen. Tämä on auttanut kehittämään menetelmiä, jotka ovat todistettavasti vaikuttaneet tällä tavalla määritellyn toivon lisääntymiseen. Yksi keino, jota kouluissa voidaan hyödyntää, on tavoitteiden asettamisen opettaminen. On tärkeää, että asetettava tavoite on merkityksellinen oppilaalle itselleen. Lisäksi tavoitteen tulee olla selkeä ja saavutettavissa oleva. Abstraktit ja epäselvät tavoitteet vaikeuttavat niiden saavuttamista ja saattavat jopa laskea toivoa. Hyvä tavoite on sellainen, jossa pyritään saavuttamaan eikä välttämään jotain. Toinen tapa kasvattaa toivoa toivoteorian mukaan on auttaa oppilaita kehittämään polkuja tavoitteisiinsa. Yksi keino on opettaa jakamaan tavoitteet pienempiin osatavoittei-

siin, jotka etenevät loogisesti kohti päätavoitetta. Myös positiivisen itselleen puhumisen tavan on havaittu vaikuttavan positiivisesti toivoon, kuten myös menneiden ja tulevien onnistumisten kokemusten kuvittelemisen, vaalimisen ja muistelemisen mielessään. (Lopez & Marques 2018, 122–123.)

Freiren toivon pedagogiikassa ja Snyderin toivoteoriassa on merkittäviä yhtymäkohtia. Molemmat korostavat toimijuutta ja lähtevät liikkeelle ihmisen omista lähtökohdista. Freire pitää ensiarvoisen tärkeänä, että tavoitteet ovat merkityksellisiä oppilaille itselleen (Freire 1994, 104; Freire 2016 [1970], 96). Kouluissa tapahtuvan demokratiakasvatuksen kontekstissa tämä tarkoittaa sitä, että opettajan ei tulisi antaa omia valmiiksi pureskeltuja tavoitteita ja toimintalinjoja oppilaille, vaan aidon dialogisen kohtaamisen kautta haastettava oppilaat löytämään ne itse (Freire 2016 [1970], 55–56). Todellisuus on tunnistettava ennen kuin sitä voi alkaa muuttaa. On kriittisesti tiedostettava sorron syyt ja vasta sen jälkeen voidaan muuttaa yhteiskuntaa aidosti inhimillisempään suuntaan (Freire 2016 [1970], 48). Freiren mukaan kouluissa on myös vältettävä valmiiden totuuksien antamista oppilaille sellaiseen ylöpäättään. *Sorrettujen pedagogiikka* teoksessa Freire erottelee toisistaan tallettavan ja problematisoivan kasvatuksen käsitteet. Freirelle tallettava kasvatus on passivoivaa ja jähmettävää ja luovuutta ehkäisevää ja johtaa eräänlaiseen historialliseen fatalismiin. Problematisoiva kasvatus on Freirelle puolestaan ”vallankumouksellista tulevaisuuden katsomista” ja esittää nykytilanteen ihmisille ongelmana. Omasta tilanteestaan kriittisesti tietoiset ihmiset eivät tyydy kohtaloonsa vaan pyrkivät muutokseen ja ottavat aktiivisen roolin oman tulevaisuutensa muovaamisessa. (Freire 2016 [1970], 90–91.) Toivon kasvattamiseksi olisi siis hyvä siirtyä tallettavasta kasvatuksesta kohti problematisoivaa, vapauttavaa kasvatuksista.

Webbin mukaan Snyderin toivoteorian ja Freiren toivokäsitykset eroavat toisistaan merkittävällä tavalla siinä, että Snyder ja toivoteoria näkevät toivon kognitiivisena prosessina, joka voidaan oppia tai olla oppimatta (Webb 2010, 328–329). Freire puolestaan näkee toivon ontologisena tarpeena, joka on keskeinen ja myötäsyntyinen osa ihmisenä olemista, jota ei varsinaisesti opita. Toivottomuus on Freirelle ihmissuonnon vääristymä. Ihminen ei synny toivottomana ja myöhemmin opi toivomaan, mutta toivon voi syystä tai toisesta myöhemmin menettää. Freiren mukaan toivo on ihmiselle niin keskeistä, että ilman toivoa on mahdotonta edes elää. (Freire 1998, 69–70.) Jos Snyderille toivo on jotain, jonka voi oppia, Freirelle se on jotain jonka voi menettää. Freiren tarkoittaman toivon pedagogiikan tavoitteena ei voi täten olla toivomaan opettaminen, toisin kuin Snyderin toivoteoriassa.

Freiren vastaus toivon luomiseen ja kasvattamiseen on utooppinen pedagogiikka, kieltämisen ja tunnustamisen prosessi, jossa kielletty nykytilanne väistyy tunnustetun tulevaisuuden tieltä (Freire 1998 [1970], 492–493). Freiren mukaan toivo alkaa kasvaa, kun yksilö tai ryhmä ensin tiedostaa sekä vallitsevat olosuhteet että oman potentiaalinsa (Freire 1973, 13). Utooppinen pedagogiikka kyseenalaistaa nykyisen tilanteen, mutta ei tyydy tähän vaan tarjoaa myös utooppisen vision ihmisestä ja maailmasta. Utooppinen pedagogiikka ei siis pelkästään kritisoi vallitsevia olosuhteita vaan myös tarjoaa parempia vaihtoehtoja. Utooppisessa pedagogiikassa opettajien on oltava arkeologeja, jotka pyrkivät löytämään oppilaiden piilevät ja peitetyt halut ja unelmat ja auttaa löytämään mahdollisten tulevaisuuksien häilyvät ääriviivat (Webb 2017, 552; Moisio & Rautiainen 2020, 102–103). Fredric Jamesonin sanoin, on opittava kuvittelemaan utopia (Jameson 1988, 355). Demokratiakasvatuksen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että opettaja toimii mahdollisten tulevaisuuksien arkeologina, ei niiden arkkitehtina (Webb 2017, 552). Freiren opetusfilosofiassa tämä tarkoittaa pyrkimystä aitoon dialogiin ja opetuksen kytkeytymistä oppijoiden konkreettisiin elämäntilanteisiin ja ongelmiin.

Yhteisöllisten toiveiden puute

Kaikki haastattelut yhtä lukuun ottamatta alkoivat samalla avoimella kysymyksellä, mitä sinä toivot. Kysymyksen sijoittaminen alkuun perustui oletukseen, että siihen on helpompaa vastata kuin abstraktimpiin kysymyksiin siitä, mitä toivo on. Haastateltavien yleisimmät toiveet koskivat rahaa, hyvää työtä tai ammattia, koulumenestystä, terveyttä, onnellista elämää sekä koronapandemian loppumista (haastattelut suoritettiin lokakuun 2020 ja maaliskuun 2021 välisenä aikana, koronapandemian rajoittaessa elämää). Haastateltavien vastaukset kysymykseen keskittyivät lähes yksinomaan heihin itseensä. Suurin jakolinja toiveissa oli materialististen toiveiden ja onnellisuuden toivomisen välillä. Ainoa esiin noussut toive, joka ei suoraan liittynyt haastateltaviin itseensä, oli toivo siitä, että läheisillä olisi asiat hyvin. Yksi haastateltava vastasi, ettei toivo mitään, ja muutamalla muulla oli vaikeuksia kertoa toiveistaan.

On mahdollista, että erilaisella kysymyksenasettelulla olisi voinut saada myös yhteisöllisiä toiveita esiin. Toisaalta, kysymykset olivat tarkoituksellisen avoimia, joten todennäköisesti haastateltavat olisivat esittäneet enemmän yhteisöllisiä toiveita, mikäli he olisivat kokeneet ne todella tärkeiksi itselleen. On kuitenkin muistettava, että oppilaiden toiveet ja tavoitteet voivat heijastella myös vertaisten, vanhempien tai opettajien heihin asettamia odotuksia (Lopez & Marques 2018, 123). Haastattelut tehtiin opettajan toimesta koulussa, joten esimerkiksi koulumenestyksen korostuminen vastauksissa ei ole erityisen yllättävää. Toisaalta, haastateltavat eivät esittäneet mitään muita suoraan kouluun liittyviä toiveita.

Yksikään haastateltava ei siis esittänyt yhteisöllisiä toiveita, joita olisi voinut kutsua utooppisiksi tai jotka olisivat vaatineet toteutuakseen suuria muutoksia. Mahdollisia selittäviä tekijöitä on monia, muun muassa haastateltavien ikä, kehitysvaihe tai puutteet otoksen edustavuudessa. Toiveiden yksilökeskeisyydessä on kuitenkin yhtäläisyyksiä erityisesti nuorten tulevaisuuskatoon keskittyneen vuoden 2016 Nuorisobarometrin kanssa, jossa todettiin nuorten suhtautuvan pääosin luottavaisesti omaan tulevaisuuteensa, mutta olevan huolissaan muiden ihmisten ja maailman tulevaisuudesta (Myllyniemi 2017, 6). Samassa tutkimuksessa havaittiin, että erityisesti alle 20-vuotiaiden poikien toiveet olivat tyyppillisesti materialistisia, mikä korostui myös haastatteluissa. Alle 20-vuotiaat tytöt puolestaan toivoivat lisää globaalia solidaarisuutta, mikä ei kuitenkaan tämän tutkimuksen yhteydessä tehdyissä haastatteluissa noussut esiin. (Myllyniemi 2017, 24–27.) Nuorisobarometrissa 2016 havaittiin myös, että tutkimuksen nuorimmalla ikäryhmällä, 15–19-vuotiailla, luottamus sekä maailman että Suomen tulevaisuuteen oli synkentyneen enemmän kuin vanhemmilla ikäryhmillä, mutta luottamus omaan tulevaisuuteen ei ollut laskenut (Myllyniemi 2017, 36).

Muissa ja muualla tehdyissä murrosikäisten nuorten toiveita koskeissa tutkimuksissa on havaittu hieman enemmän yhteisöllisiä toiveita, vaikka niissäkin ovat tyyppillisesti korostuneet yksilökeskeiset toiveet (Briones ym. 2011, 2–4). Eräässä amerikkalaisessa tutkimuksessa kysyttiin 11–18 vuotiailta nuorilta, jos he voisivat toteuttaa kolme toivetta, mitä ne olisivat. Tutkimuksessa havaittiin, että 21 prosenttia vastaajista esitti toiveita, jotka koskivat maailmaa eli yhteisöllisiä toiveita. Suurin osa toiveista oli henkilökohtaisia tai läheisiin kohdistuvia. Myös tässä tutkimuksessa eniten toivottiin taloudellista ja muuta henkilökohtaista menestystä. (Boyd ym. 2015, 1–4.)

Erään asiaa selittävän teorian on esittänyt Giroux, joka on kirjoittanut mielikuvituksettomuuskoneesta (disimagination machine), jolla hän viittaa joukkoon kulttuurisia mekanismeja, jotka koostuvat esimerkiksi kouluista, mediasta ja erinäisistä informaalisista oppimisympäristöistä ja heikentävät yksilöiden kykyä ajatella kriittisesti ja kuvitella kuvittelematon

eli nousta ajattelemalla vallitsevan tilanteen ylä- tai ulkopuolelle ja kuvitella toisenlainen maailma (Giroux 2013, 263). Tai kuten Moisio ja Rautiainen asian ilmaisevat, hegemoniset ideologiat muuttavat mahdolliset tulevaisuudet ikuisiksi nykyisyyden toistoiksi (Moisio & Rautiainen 2020). Filosofin Noam Chomsky on kritisoinut kouluja samansuuntaisesti liiallisesta indoktrinaatiosta ja kuuliaisuuteen kasvattamisesta, jonka seurauksena koulut eivät toteuta omia julkilausuttuja ideaalejaan itsenäisten ja luovien ajattelijoiden kehittämisestä vaan pikemminkin ylläpitävät vallitsevia olosuhteita (Chomsky & Macedo 2000, 3).

Yhteisöllisten ja utooppisten toiveiden ja unelmien puuttuminen on merkityksellistä niin toivon pedagogiikan kuin demokratiakasvatuksen kannalta. Jos yhteisiä toiveita tai unelmia ei ole, ei ole ihme, ettei osallistuminen yhteiseen päätöksentekoon kiinnosta. Tutkimustulos on linjassa tämän artikkelin alussa asetetun tutkimusongelman eli runsaan yhteiskunnallisen tiedon, mutta vähäisen yhteisöllisen aktiivisuuden kanssa. Jatkoa ajatellen on myös syytä pohtia, mikä on koulun rooli siinä, mitä opimme toivomaan, tarjoaako demokratiakasvatus oppilaille unelmia ja tavoitteita vai pelkkiä tietoja. Freirelle ja toivon pedagogialle kasvatus on mahdollisuuksien esiin tuomista, parempien tulevaisuuksien arkeologiaa (Freire 1994, 7; Webb 2017, 552; Moisio & Rautiainen 2020, 103). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella näyttääkin siltä, että demokratiakasvatuksen kannalta olisi oleellista, että oppilaat oppisivat kouluissa myös unelmoimaan.

Pohdinta

Haastateltavien käsitykset toivosta voitiin jakaa kahteen ylimmän tason kuvauskategoriaan, toimijuuskeskeisiin ja passiivisiin toivokäsityksiin. Myös muissa toivokäsityksiä käsitellessä tutkimuksissa on tehty samankaltaisia jaotteluja, joskin kategorioiden määrä ja perusteiden laatu ovat vaihdelleet (ks. Benzein ym. 2000; Hammer 2009). Esimerkiksi terveiden ruotsalaisten aikuisten toivokäsityksiä tutkineessa artikkelissa tehtiin jako kahteen päätason kategoriaan, toivon suhteessa olemiseen ja toivon suhteessa tekemiseen. Toivo suhteessa olemiseen on olennaisilta osiltaan yhtenevä tässä tutkimuksessa passiiviseksi toivoksi nimetyn toivokäsityksen kanssa. Tällainen toivo auttaa jaksamaan vaikeissa tilanteissa, se on uskoa tulevaan, vaikka sille ei löytyisi sillä hetkellä perusteita. Toivo suhteessa tekemiseen taas on samankaltainen tässä tutkimuksessa esitetyn aktiivisen, toimijuuskeskeisen toivokäsityksen kanssa. Tämänkaltaisessa toivossa toivolla nähtiin olevan korostunut vaikutus tavoitteelliseen tekemiseen ja se muistuttaa paljon niin Freiren käytännön toimintaan nojaavaa kuin Snyderin toivoteorian tavoitteellista toivokäsitystä. (Benzein ym. 2000, 308–311.) Freirelle, kuten myös Frommille ja Blochille, toivo suhteessa olemiseen eli passiivinen toivo merkitsee tietynlaista toivon vääristymää. Fromm jopa kutsuu tällaista toivokäsitystä toivottomuudeksi toivon valepuvussa (Fromm 1968, 9). Myös Snyderin toivoteoriassa odottava ja passiivinen toivo edustaa eräänlaista toivon epätäydellisyyttä, sillä passiivisista toivokäsityksistä usein uupuu vähintään kaksi toivoteorian mukaista toivon komponenttia: polut tavoitteisiin sekä toimijuus, joskus myös tavoitteet.

Haastateltavat kokivat, että positiivisilla kokemuksilla oli toivoa kasvattava vaikutus. Esimerkiksi eräässä vastauksessa haastateltava nosti esiin, kuinka hyvät harrastusvälineet pitävät mahdollisuutta ammattilaisuudesta avoinna ja ylläpitävät toivoa. Vastaus on linjassa Snyderin toivoteorian kanssa, jossa toivon yksi osa-alue oli polkujen löytäminen tavoitteisiin (Snyder ym. 1991, 570–571; Snyder 2002, 250–251). Toisaalta myös Freire korostaa omalla tavallaan mahdollisten toimintalinjojen löytämistä ja oman tilanteensa tiedostamisen merkitystä toivon syntyprosessissa. Freirelle toivo rakentuu historiallisesta tilanteesta

kumpuaville aidoille vaikutusmahdollisuuksille. (Freire 1994, 91.) Erityisesti onnistumiset ja edistyminen koettiin toivoa kasvattavina asioina. Demokratiakasvatuksen kannalta olisi hyvä, jos oppilaat saisivat onnistumisen kokemuksia demokraattisesta päätöksenteosta, vaikka onnistumiset näyttäisivätkin vaikuttavan toimijuuteen positiivisesti myös yleisellä tasolla eikä vain niissä asioissa, joissa onnistuttiin.

Riippumatta siitä, edustivatko oppilaat toimijuuskeskeistä vai tunnekeskeistä toivokäsitystä, olivat toivon lisääntymisen vaikutukset positiivisia. Demokratiakasvatuksen kannalta olennaista olisi kuitenkin keskittyä erityisesti aktiivisen toivokäsityksen kasvattamiseen, sillä juuri se vaikutti toimijuuteen positiivisesti. Ei pidä kuitenkaan väheksyä tunnekeskeisen toivokäsityksen tärkeyttä, koska sillä vaikuttaa olevan merkittävä rooli henkisen hyvinvoinnin kannalta. Haastateltavat kokivat, että heidän toivoaan lisäsivät erityisesti onnistumiset, edistyminen ja kannustus, jotka ovat kaikki asioita joissa koulu voi ja sen täytyy olla mukana. Koululla on iso rooli lasten ja nuorten elämässä riippumatta siitä, pitävätkö he siitä tai eivät. Tämä heijastui myös siinä, että koulu mainittiin sekä toivoa lisäävien että sitä vähentävien asioiden joukossa. Koulujen tulisi olla toivon instituutioita, joten on keskityttävä siihen, ettei koulu aiheuttaisi toivottomuutta oppilaissa ja opettaisi heitä passiivisiksi kansalaisiksi.

Lähteet

Kahdeksaluokkalaisten yksilöhaastattelut, Tuusula, lokakuu 2020–maaliskuu 2021. Haastattelija Antti Alanko. Äänitteet mp3-tiedostoina, litterointi docx-tiedostoina, kirjoittajan hallussa.

Kirjallisuus

- Ahonen, Sirkka 2005. Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa Rantala, Jukka & Siikaniva, Anu (toim.), *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 19–32.
- Benzein, Eva G., Saveman, Britt-Inger & Norberg, Astrid. 2000. The Meaning of Hope in Healthy, Nonreligious Swedes. *Western Journal of Nursing Research*, 22 (3), 303–319. <https://doi.org/10.1177/01939450022044430>
- Bloch, Ernst 1986. *The Principle of Hope* (käänt. Paul Knight, Neville Plaice & Stephen Plaice). Cambridge: MIT Press.
- Boyd, Josh P., Steiner, Michael J., Cockrell Skinner, Asheley, Coyne-Beasley, Tamera & Perrin, Eliana M. 2015. World Peace, To Be a Millionaire, and Hoop Dreams: Adolescent Wishes on Health Screening Surveys. *North Carolina Medical Journal*, 76 (1), 9–12. <https://doi.org/10.18043/ncm.76.1.9>
- Braithwaite, Valerie 2004. The Hope Process and Social Inclusion. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 592 (1), 128–151. <https://doi.org/10.1177/0002716203262096>
- Briones, Elena, Tabernero, Carmen & Arenas, Alicia 2011. Adolescents' future wishes and fears in their acculturation process. *International Journal of Intercultural Relations*, 35 (1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.06.003>

- Bullough, Robert V. & Hall-Kenyon, Kendra M. 2012. On Teacher Hope, Sense of Calling, and Commitment to Teaching. *Teacher Education Quarterly*, 39 (2), 7–27.
- Chomsky, Noam & Macedo, Donaldo (toim.) 2000. *Chomsky on Mis-education*. Lanham: Rowman & Littlefield Publ.
- Darder, Antonia, Baltodano, Marta & Torres, Rodolfo D. 2009. *The critical pedagogy reader. (2nd ed.)* New York: Routledge.
- Dewey, John 2008 [1916]. *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*. Auckland: Floating Press.
- Duncan-Andrade, Jeffrey 2009. Note to Educators: Hope Required When Growing Roses in Concrete. *Harvard Educational Review*, 79 (2), 181–194. <https://doi.org/10.17763/haer.79.2.nu3436017730384w>
- Freire, Paulo 1973. *Education for Critical Awareness*. New York: The Seabury Press.
- Freire, Paulo 1994. *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, Paulo 1998 [1970]. The Adult Literacy Process as a Cultural Action for Freedom. *Harvard Educational Review*, 68 (4), 480–498. <https://doi.org/10.17763/haer.68.4.656ku47213445042>
- Freire, Paulo 1998. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*. Lanham: Rowman & Littlefield Publ.
- Freire, Paulo 2004. *Pedagogy of Indignation*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Freire, Paulo 2007. *Daring to Dream: Toward a Pedagogy of the Unfinished*. Boulder, Colorado: Paradigm.
- Freire, Paulo 2016 [1970]. *Sorrettujen pedagogiikka* (suom. Joel Kuortti, Tuukka Tomperi & Juha Suoranta). Tampere: Vastapaino.
- Freire, Paulo 2016 [1978]. *Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau*. London: Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474268950>
- Fromm, Erich 1968. *The Revolution of Hope: Toward a Humanized Technology*. New York: Bantam Books.
- Giroux, Henry A. 2013. The Disimagination Machine and the Pathologies of Power. *Symploke*, 21 (1–2), 257–269. <https://doi.org/10.5250/symploke.21.1-2.0257>
- Halpin, David 2001. The Nature of Hope and its Significance for Education. *British Journal of Educational Studies*, 49 (4), 392–410. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00184>
- Halpin, David 2003. *Hope and Education: The Role of the Utopian Imagination*. New York: RoutledgeFalmer.
- Hammer, Kristianna, Mogensen, Ole, & Hall, Elisabeth O. C. 2009. The Meaning of Hope in Nursing Research: A Meta-Synthesis. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 23 (3), 549–557. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2008.00635.x>
- Hellman, Chan & Gwinn, Casey 2017. Camp HOPE as an Intervention for Children Exposed to Domestic Violence: A Program Evaluation of Hope, and Strength of Character. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 34 (3), 269–276. <https://doi.org/10.1007/s10560-016-0460-6>
- Hernández-Tubert, Reyna 2011. The Politics of Despair: From Despair to Dialogue and Hope. *Group Analysis*, 44 (1), 27–39. <https://doi.org/10.1177/0533316410390455>
- Hinds, Pamela S. 1984. Inducing a Definition of “Hope” Through the Use of Grounded Theory Methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 9 (4), 357–362. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1984.tb00384.x>

- Holt, Jeanie, & Reeves, Joan S. 2001. The Meaning of Hope and Generic Caring Practices to Nurture Hope in a Rural Village in the Dominican Republic. *Journal of Transcultural Nursing* 12 (2), 123–131. <https://doi.org/10.1177/104365960101200206>
- Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37 (2), 162–173.
- Jameson, Fredric. 1988. Cognitive Mapping. Teoksessa Nelson, Cary and Grossberg, Lawrence (toim.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Chicago: University of Illinois Press, 347–360. https://doi.org/10.1007/978-1-349-19059-1_25
- Kanpol, Barry 1999. *Critical Pedagogy: An Introduction (2nd ed.)*. Westport: Bergin & Garvey.
- Kurki, Leena 2005. Sosiokulttuurinen innostaminen yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 335–357.
- Lopez, Shane J. 2013. *Making Hope Happen: Create the Future You Want for Yourself and Others*. New York: Atria Books.
- Lopez, Shane J. & Marques, Susana 2018. Promoting Hope in Children. Teoksessa Gallagher, Matthew W. & Lopez, Shane J. (toim.), *The Oxford Handbook of Hope*. Oxford: Oxford University Press, 117–132.
- Manninen, Jyri 2008. *Matkalla osallisuuteen: osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu - kehittämishankkeen vaikuttavuuden arviointi*. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Martin, Gregory & te Riele, Kitty 2011. A Place-Based Critical Pedagogy in Turbulent Times: Restoring Hope for Alternative Futures. Teoksessa Malott, Curry Stephenson & Portifilio, Bradley (toim.), *Critical Pedagogy in the twenty-first Century: A New Generation of Scholars*. Charlotte: Information Age Publishing, Inc., 23–52.
- Marton, Ference 1981. Phenomenography – Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructional Science*, 10 (2), 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Marton, Ference & Pong, Wing Yan 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research and Development*, 24 (4), 335–348. <https://doi.org/10.1080/07294360500284706>
- Marton, Ference 2015. *Necessary Conditions of Learning*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315816876>
- Mehtäläinen, Jouko, Niilo-Rämä, Mikko & Nissinen, Virva 2017. *Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Moisio, Olli-Pekka & Suoranta, Juha 2007. Hope and Education in the Era of Globalization. Teoksessa Roth, Klas & Gur-Ze'ev, Ilan (toim.), *Education in the Era of Globalization*. Dordrecht: Springer, 231–245. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5945-2_13
- Moisio, Olli-Pekka & Rautiainen, Matti 2015. Alussa(kin) oli lupaus. Huomioita kouluun liittyvän lupauksen katoamisista ja palautumisista. Teoksessa Harni, Esko (toim.), *Kontrollikoulu: Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen*. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 20–36.
- Moisio, Olli-Pekka, Raiker, Andrea & Rautiainen, Matti 2016. Fighting Against the Flow in Theorizing Education. Teoksessa Raiker, Andrea & Rautiainen, Matti (toim.), *Educating for Democracy in England and Finland: Principles and culture*. Abingdon, Oxon: Routledge, 140–153.

- Moisio, Olli-Pekka & Rautiainen, Matti 2020. Utopian Education: May the Hope Be With You. Teoksessa Eskelinen, Teppo (toim.), *The Revival of Political Imagination: Utopia as Methodology*. London: Zed Books, 97–112.
- Myllyniemi, Sami (toim.) 2017. *Katse tulevaisuudessa: Nuorisobarometri 2016*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Oettingen, Gabriel, & Chromik, Malin Patricia 2018. How hope influences goal-directed behavior. Teoksessa Gallagher, Matthew W. & Lopez, Shane J. (toim.), *The Oxford Handbook of Hope*. Oxford: Oxford University Press, 69–79. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199399314.013.6>
- Pedrotti, Jennifer 2018. The Will and the Ways in School: Hope as a Factor in Academic Success. Teoksessa Gallagher, Matthew W. & Lopez, Shane J. (toim.), *The Oxford Handbook of Hope*. Oxford: Oxford University Press, 107–116.
- Rahkonen, Keijo 1996. *Utopiat ja anti-utopiat: Kirjoituksia vuosituhatosen päätyessä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmela, Mikko, & von Scheve, Christian 2018. Emotional Dynamics of Right- and Left-wing Political Populism. *Humanity & Society*, 42 (4), 434–454. <https://doi.org/10.1177/0160597618802521>
- Snow, Nancy, Murray, Elise D., & Callina, Kristina 2018. The History of Philosophical and Psychological Perspectives on Hope: Toward Defining Hope for the Science of Positive Human Development. Teoksessa Gallagher, Matthew W. & Lopez, Shane J. (toim.), *The Oxford Handbook of Hope*. Oxford: Oxford University Press, 9–26.
- Snyder, C. R. 2000. *Handbook of Hope: Theory, Measures & Applications*. San Diego: Academic Press.
- Snyder, C. R. 2002. Hope Theory: Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry*, 13 (4), 249–275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, C. R., Harris, Cheri, Anderson, John R., Holleran, Sharon A., Irving, Lori M., Sigmon, Sandra T., Yoshinobu, Lauren, Gibb, June, Langelle, Charyle, & Harney, Pat 1991. The Will and the Ways: Development and Validation of an Individual-Differences Measure of Hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (4), 570–585. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Snyder, C. R., Hoza, Betsy, Pelham, William E., Rapoff, Michael., Ware, Leanne, Danovsky, Michael, Highberger, Lori, Rubinstein, Howard & Stahl, Kandy J. 1997. The Development and Validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22 (3), 399–421. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399>
- Suoranta, Juha 2005. *Radikaali kasvatus: Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoranta, Juha 2019. *Paulo Freire: Sorrettujen pedagogi*. Helsinki: Into.
- Tiainen, Katariina, Leiviskä, Anniina & Brunila, Kristiina 2019. Democratic Education for Hope: Contesting the Neoliberal Common Sense. *Studies in Philosophy and Education*, 38 (6), 641–655. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09647-2>
- Tujula, Mikko 2012. *Osallisuutta vai näennäisdemokratiaa?: Ohjaavien opettajien käsityksiä alakoulujen oppilaskuntatoiminnasta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Van Heertum, Richard 2006. Marcuse, Bloch and Freire: Reinvigorating a Pedagogy of Hope. *Policy Futures in Education*, 4 (1), 45–51. <https://doi.org/10.2304/pfie.2006.4.1.45>
- Waisbord, Silvio 2020. Why Paulo Freire is a Threat for Right-Wing Populism: Lessons for Communication of Hope. *The International Communication Gazette*, 82 (5), 440–455. <https://doi.org/10.1177/1748048520943694>

- Webb, Darren 2010. Paulo Freire and 'the Need for a kind of Education in Hope'. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), 327–339. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526591>
- Webb, Darren 2013. Pedagogies of Hope. *Studies in Philosophy and Education*, 32 (4), 397–414. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9336-1>
- Webb, Darren 2017. Educational Archaeology and the Practice of Utopian Pedagogy. *Pedagogy, Culture & Society*, 25 (4), 551–566. <https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1291534>

FM Antti Alanko on jatko-opiskelija Jyväskylän yliopistossa kasvatustieteiden tohtoriohjelmassa ja työskentelee aineenopettajana Kellokosken koulussa Tuusulassa.