

Toivon pedagogiikkaa¹

Juha Hämäläinen

Puheenvuoroni aiheena on toivon pedagogiikka. En puhu toivosta uskonnolliselta vaan maalliselta kannalta. Esitykseni ei ole niinkään tiedon jakamista vaan pikemminkin toivon pedagogiikan käsitteen ympärillä tapahtuvaa pedagogista pohdiskelua.

Toivon näkökulma pedagogiikan teoriassa

Pedagogiikka – sanan yleisessä merkityksessä – tarkoittaa oppia ihmisen kasvatuksesta. Moninaisuutta käsitteeseen tuo se, että meillä on erilaisia pedagogisia oppisuuntia, jotka pohjautuvat erilaisiin käsityksiin ihmisestä, yhteiskunnasta, tiedosta, moraalista ja muista katsomuksellisista seikoista. Pedagogisiin teorioihin ja oppisuuntiin voi sisältyä myös erilaisia käsityksiä toivosta ja sen edellytyksistä.

Mitä toivon näkökulma siis merkitsee pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa? Käsitteessä ”toivon pedagogiikka” sana ”toivo” on genetiiviattribuutti, joka määrittää pedagogiikka-pääsanaa. Kysymykseni on, mikä tekee pedagogiikasta nimenomaan toivon pedagogiikkaa. Samalla on kysyttävä, mitä toivo on, miten se ilmenee ja mikä sitä kasvattaa tai saa aikaan.

¹ Puheenvuoro etäyhteydellä Kansanopistokokouksessa 29.9.2021 Mikkelissä. Julkaistu blogikirjoituksena Suomen Kansanopistoyhdistyksen kotisivuilla (www.kansanopistot.fi) 15.11.2021.

Toivon käsite on haasteellinen: sillä on erilaisia käyttöyhteyksiä ja siihen liittyy erilaisia sivumerkityksiä. Kirjallisuudessa puhutaan toivon filosofiasta, ja toivoa ja siihen liitettyjä merkityksiä on tutkittu esimerkiksi psykologiassa, kulttuurintutkimuksessa ja lääketieteessä. Tunnettu kasvatustieteilijä Paulo Freire julkaisi vuonna 1992 kirjan *Pedagogy of Hope* (Toivon pedagogiikka), jossa hän pohdiskeli – tai niin kuin nykyisin on tapana sanoa – reflektoi toivon näkökulmasta käsin varhaisemman läpimurtoteoksensa, vuonna 1968 julkaistun *Pedagogy of Oppressed* (Sorrettujen pedagogiikka) teoksen keskeistä sisältöä. Freire kuvaa toivon ihmisen perustavanlaatuiseksi tarpeeksi ja liittää sen tietoisuuteen muutoksen mahdollisuudesta. Tällä hän viittaa mahdollisuuteen vaikuttaa yhteiskunnallisiin oloihin, taistella sortavia taloudellisia ja poliittisia rakenteita ja käytäntöjä vastaan ja saada aikaan muutos. Hän pitää tämän tietoisuuden herättämistä kasvatuksen keskeisenä tehtävänä.

Hyvin samankaltaisesti kasvatuksen tehtävää muutoksen mahdollisuutta koskevan tietoisuuden herättämisenä ovat kuvanneet Freiren lisäksi monet muutkin kasvatustieteilijät. Esimerkiksi saksalainen sosiaalipedagogiikan klassikko Herman Nohl pohtiessaan nuorten rikoksenteijöiden kasvatuksellista auttamista puhuu ”uinuvan ihmisyden herättämisestä”. Kyse on kasvuprosessista, jossa nuori alkaa katsoa elämäänsä uudella tavalla. Keskusteluissa oman aikansa oikeusoppineiden kanssa Nohl tarkasteli nuorisorikollisuutta nimenomaan pedagogisena kysymyksenä ja korosti kasvatuksen ensisijaisuutta rankaisemisen asemesta. Hän ymmärsi, ettei nuoria voida pakottaa muutoksen synnyttävään elämäänsä uudelleenkatseluun, koska muutos rakentuu nuorten omista sisäisistä prosesseista, joita kasvatuksella voidaan ainoastaan herättää. Tässä herättämistyössä hän korosti pedagogista tahdikkautta, tilan antamista nuoren omalle oivallukselle ja pohdinnalle. Nuorta autetaan tunnistamaan oma itsekasvatuspotentiaali ja mahdollisuus vaikuttaa omilla valinnoilla omaan elämänsä kulkuaan ja elinoloihin. Rikollisesta elämäntavasta luopumista ei voi pakottaa mutta sen aikaansaavia sisäisen kasvun ja tiedostamisen prosesseja voi panna liikkeelle.

Jos Nohlin esimerkin näkökulmaa syvennetään tahdonfilosofian suuntaan, tullaan toivon pedagogiikassa kysymyksiin ihmisen autonomiasta ja tahdon vapaudesta ja samalla myös tahdon kasvatuksesta. Otan tästä esimerkiksi Paul Natorpin, joka kehitti pedagogista teoriaa Immanuel Kantin moraalifilosofiaan pohjautuvana tahdon kasvatuksen teoriana. Siinä kasvatuksen keskeisenä tehtävänä on auttaa ihmistä tiedostamaan

oma autonomiansa ja vapaassa tahdossa ilmenevä kaikille yhteinen moraalilaki. Menemättä syvemmälle filosofiseen pohdintaan siitä, onko ihmisen tahto vapaa ja kuinka vapaa se on, olennaista toivon pedagogiikan kannalta on ajatus toivon yhteydestä ihmisen tahtomisen kykyyn. Toivon ainekset ovat sisään rakennettuina ihmisen kyvyssä ajatella, harkita ja tehdä tietoisia valintoja. Toivon näkökulma ikään kuin löytyy siitä, että ihminen – jokainen ihminen – on autonominen ja järkevään moraaliseen harkintaan kykenevä olento. Meillä on toivoa, koska meillä on järki ja tahto, ja tämän tiedostaminen on toivoa synnyttävän kasvatuksen keskeinen päämäärä.

Elämän merkityksellisyys toivon ylläpitäjänä

Osallistuin 1980-luvun lopulla nuorena tutkijana Wienissä tieteelliseen konferenssiin, jossa pääpuhujana oli logoterapian kehittäjä, tuolloin jo yli 80-vuotias psykiatri Viktor E. Frankl. Hän oli saanut 1950-luvun puolivälissä nimityksen Wienin yliopiston neurologian ja psykiatrian professuuriin, Sigmund Freudin aikanaan hoitamaan oppituoliin. Franklin tie logoterapian kehittäjäksi on monelle tuttu, mutta otan sen esille, koska se tuo esille toivon ja merkityksellisyyden yhteyden.

Frankl oli Itävallan juutalainen, ja hänen kehittämänsä logoterapian taustalla ovat hänen kokemuksensa Theresienstadtin ja Auschwitzin keskitysleireillä. Hän havaitsi, että ne vangit, joilla oli elämässä jokin tarkoitus, jokin syy elää – aate, läheinen ihminen, kutsumus tai vastaava asia – kestivät keskitysleirin olosuhteita ja jaksoivat sinnitellä ja pysytellä hengissä paremmin kuin ne, joilta tällainen tarkoitus puuttui. Niinpä kerrotaan, että Frankl saattoi sittemmin psykiatrina terapiaistunnossa yllättäen kysyä ihmiseltä, joka kertoi ahdistuksestaan ja sisäisestä tuskastaan, miksei tämä tee itsemurhaa, vaikka elämä on yhtä kärsimystä. Sikäli kun jokin – mikä tahansa – oljenkorsi löytyi, alettiin tulevaisuutta rakentaa sen pohjalle. Toivo on siis siinä jossakin, mikä antaa elämälle tarkoitusta ja olemassaololle merkitystä.

Konferenssiesityksessään Frankl kertoi, kuinka hän nuorena lääketieteen opiskelijana kehitti Wienissä nuorisotyötä, erityisesti nuorille tarjottua kunnallista neuvonta-asemien järjestelmää. Hän toi painokkaasti esille sen, kuinka he järjestivät 1920-luvun Wienissä työttömille nuorille mahdollisuuksia sellaiseen työhön, jossa nuoret saattoivat kokea itsensä merkityksellisiksi. Franklin mukaan juuri tällaiseen itsen merkitykselliseksi kokemiseen sisältyy erityistä kasvatuksellista voimaa, joka

auttaa katsomaan omaa elämää ja tulevaisuutta uudella tavalla. Siinä toteutuu konkreettisesti se, mitä saatamme kutsua toivon pedagogiikaksi. Kokemus omasta merkityksellisyydestä antoi toivoa ja muovasi nuoren sisäistä tulevaisuudennäkymää, toi näköalaa näköalattomaan tulevaisuudenkuvaan ja käynnisti sellaisia sisäisen kasvun prosesseja, jotka auttoivat tiedostamaan mahdollisuuksia rakentaa omaa tulevaisuutta ja löytää omaa kutsumusta elämässä ja omaa paikkaa yhteiskunnassa.

Itsen merkitykselliseksi kokemisella on ilmeinen yhteys Paul Natorpin kautta tarkasteltuihin autonomian, vapaan tahdon ja valintojen tekemisen teemoihin. Kyse nimittäin on myös siitä, että ihminen, joka kokee itsensä merkitykselliseksi, tunnistaa itsessään moraalisen harkinnan mahdollisuuden ja jokaiselle ihmiselle tunnusomaisen moraalisen vapauden ja vastuun. Ja kääntäen voidaan sanoa, että tällainen moraalisen vapauden ja vastuun tunnistaminen itsessä antaa kokemuksen omasta merkityksellisyydestä. Samalla on kyse sellaisesta nuoren – tai ylipäätään ihmisen – yhteiskuntasuhteen rakentumisesta, jossa maailmaa ei tarkastella vain omalta kannalta vaan ymmärretään mahdollisuus ja velvollisuus osallistua ja kantaa vastuuta yhdessä toisten kanssa. Toivo syntyy siitä, että ihminen kokee itsensä merkitykselliseksi oman elämänpiirinsä ja yhteiskuntansa vastuullisena ja osallistuvana jäsenenä.

Toivolla on edellytyksensä mutta myös seurauksensa. Freire on oikeassa sanoessaan, että ilman toivoa ei ole ponnistelua paremman tulevaisuuden eteen. Ihmisen on uskottava, että hän voi valinnoillaan ja tekemisillään vaikuttaa omiin ja maailman asioihin. Toivon näköala syntyy tästä tietoisuudesta, ja sen herättämistä tai vaalimista on ilmeisen perusteltua pitää kasvatuksen keskeisenä tehtävänä. Voidaan puhua myös itsekasvatuspotentiaalın herättämisestä, jossa ihminen alkaa tiedostaa autonomiaansa ja moraalista vastuutaan itsestään ja maailmasta ja nähdä itsensä merkitykselliseksi. Freireltä paljon vaikutteita saanut amerikkalainen sosiologi Jack Mezirow puhuu transformatiivisesta kasvatuksesta (tai transformatiivisesta oppimisesta), jossa ihmisen maailmankuva ja olemistapa muuttuvat ja jossa sisäiset tietoisuuden muutosprosessit ja ulkoisessa toiminnassa ilmenevät muutokset kietoutuvat toisiinsa.

Toivon pedagogiikan yhteiskunnalliset haasteet

Oma kysymyksensä on se, miten käytännön kasvatustyössä avataan toivon näköalaa ihmiselle, joka kamppailee moninaisten elämän vaikeuk-

sien keskellä, ja miten vahvistetaan hänen luottamustaan tulevaisuuteen. Toivon pedagogiikasta puhuttaessa on helppo nostaa esiin yhteiskuntakriittinen näkökulma ja osoittaa, että pieni ihminen on väistämättä yhteiskunnan armottomien ja säälimättömien voimien heiteltävänä ja että niiden edessä ihmisen toivottomuus on ikään kuin oikeutettua. En mene äänestämään, kun ei sillä kuitenkaan ole merkitystä. En jaksakaan ponnistella, kun kaikki on kuitenkin sattumanvaraista ja minusta riippumatonta. Muutoksen vauhti on niin huima, että en pysty suunnittelemaan elämäni. On vain yritettävä selvitä päivästä toiseen. Tällaiset vaikuttamismahdollisuuksien suhteen toivonsa menettäneen ihmisen lausahdukset eivät ole mitenkään harvinaisia.

Toivon pedagogiikasta puhuttaessa meidän on kysyttävä itsekkriittisesti, eikö ihmisen, joka elää erilaisten sosiaalisten epäkohtien puristuksessa – koulupudokkaan, pitkäaikaistyöttömän, konkurssin tehneen yrittäjän tai muuten elämän murjoman – ole oikeutettua olla uskomatta muutoksen mahdollisuuteen ja omien valintojen merkityksellisyyteen. Ainakin hänen epätoivonsa on ymmärrettävää. Miksi siis yrittää uskotella hänelle muuta ja kutsua sitä vielä hienosti toivon pedagogiikaksi? Tai eikö ole suorastaan väärin vakuuttaa tällaiselle ihmiselle, että kyllä muutos on mahdollinen.

Näin hahmottuvaa ristiriitaista asetelmaa voi kutsua toivon pedagogiikan dilemmaksi. Sellaiset kliseemäiset lauseet kuin ”kyllä elämä kantaa”, ”koskaan ei pidä luovuttaa” tai ”aina on toivoa” kuulostavat helposti kovin ontoilta. Dilemman ratkaisu olisi ehkä siinä, että toivon näköala elämässä on lähtökohtaisesti jotakin, mitä kasvatuksella voidaan vain herättää mutta joka jokaisen ihmisen täytyy lopulta itse rakentaa. Näin ajateltuna kyse on itsekasvatuksesta.

Jos vielä otetaan esille nykypäivänä paljon esillä olleet globaalit uhkakuvat elämää uhkaavasta ilmaston muutoksesta, pandemioista ja maailmantalouden romahtamisesta, on mainittava, että monet lapset ja nuoret – meillä Suomessakin – kokevat ahdistusta ja pelkoa tulevaisuuden edessä. Itse pystyn vain esittämään kysymyksen, mitä toivon pedagogiikka on suhteessa tällaisiin globaaleihin uhkiin ja miten näitä uhkia tulisi käsitellä erityisesti lasten ja nuorten kanssa osana heidän maailmankuvansa rakentumista. Tosin kun oikein pysähtyy miettimään maailman menoa ja uhkakuvia, saattaa itse kukin aikuinenkin musertua henkisesti, lamaantua ja lannistua. Kyseessä on joka tapauksessa perustavanlaatuisen pedagogiikan haaste meille tämän päivän aikuisille.

Toivo tietoisuutena muutoksen mahdollisuudesta

Palaan lopuksi esitykseni peruskysymykseen: mitä toivon pedagogiikka on tai mikä tekee pedagogiikasta toivon pedagogiikkaa? Mielestäni se on pedagogiikkaa, jossa ihmistä autetaan tiedostamaan muutoksen mahdollisuus itsessä ja ulkoisissa olosuhteissa. Toivon pedagogiikka koskee tietoisuuden herättämistä siitä, että ihmisellä on mahdollisuus vaikuttaa omilla valinnoillaan ja tekemisillään maailman menoon ja omaan elämänkulkuunsa. Sen edellytyksenä on, että ihminen tunnistaa itsessään järjen ja tahdon sekä järkevän tahtomisen mahdollisuuden. Olisinkin taipuvainen pitämään tällaisen tietoisuuden rakentumista toivon kasvatuksen tavoitteena ja määrittelemään toivon pedagogiikan sen kautta. Tähän yhteyteen kuuluvat myös kysymykset vaikuttamisen mahdollisuuksista ja rajoista. Niistä keskusteleminen tarjoaa mahdollisuuksia oppia tunnistamaan ja hyväksymään elämän rajallisuus lamaantumatta ja menettämättä toivoa.

Tietoisuus muutoksen mahdollisuudesta voi koskea ihmisessä itsessä tapahtuvaa transformaatiota, muutosta omassa ajattelussa ja yhteiskunta- tai maailmasuhteessa, tai se voi koskea uskoa siihen, että olosuhteita voidaan muuttaa. Muutostietoisuudessa ja siihen liittyvässä toivon pedagogiikassa nämä kaksi ihmisen olemassaolon maailmaa – sisäinen ja ulkoinen – eivät ole täysin erillisiä, vaikka on olennaisesti eri asia puhua ihmisessä tapahtuvasta sisäisestä muutoksesta ja muutoksesta ulkoisissa elinoloissa. Molemmista on kyse ihmisen tahtoa koskevasta tietoisuudesta.

Pidän perusteltuna, että toivon pedagogiikkaa tarkastellaan tahdon kasvatuksen pedagogiikkana. Tahdon kasvatuksessa puolestaan on kyse arvokasvatuksesta. Kuten suomalainen arvofilosofi Erik Ahlman sanoo: arvo on tahdon suunta, sen psyykinen kvaliteetti. Toisin sanoen ihmisen tahto ilmenee siinä, mitä hän pitää tärkeänä ja tavoittelee elämässä. Kiteytetysti ilmaistuna toivon pedagogiikassa ihminen herätetään ja häntä rohkaistaan pohtimaan omia arvojaan ja tunnistamaan muutoksen mahdollisuus itsessä ja ulkoisissa olosuhteissa. Toiminta, ponnistelu, tarpeelliseksi mielletyn muutoksen aikaansaamiseksi seuraa tietoisuutta sen tarpeellisuudesta ja siitä, että se on tehtävissä, sekä siitä, että ihminen tahtoo sitä. Toivo syntyy siitä, että tunnistetaan itsekasvatuksen mahdollisuus ja muutospotentiaali yhtäältä itsessä yksilönä ja toisaalta yhteisöllisenä toimintana omassa elämänpiirissä – niin henkilökohtaisessa lähipiirissä kuin laajemmissa yhteiskunnallisissa puitteissa.

Toivon pedagogiikka on siis sellaista oppia ihmisen kasvatuksesta, jossa kasvatuksen keinoin luodaan toivon näköalaa siihen, miten ihminen asemoi itsensä maailmaan ja katsoo tulevaisuuttaan. Tällainen itsen asemoi ei ole erillään siitä, miten ihminen näkee itsensä ja ymmärtää moraalisen vapautensa ja vastuunsa.



