



Tapaninen Timo Matias

Kosmopoliittista opetussuunnitelmaa etsiessä: teoriaohjaava sisällönanalyysi.

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Intercultural Teacher Education
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kosmopoliittista opetussuunnitelmaa etsiessä: teoriaohjaava sisällönanalyysi. (Matias Tapaninen)

Pro gradu -tutkielma, 54 sivua, ei liitteitä

Huhtikuu, 2019

Tämä pro gradu -tutkielma pyrkii teoriaohjaavan laadullisen sisällönanalyysin menetelmin selvittämään, millaisia kosmopoliittisia piirteitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on havaittavissa, ja millaiset kosmopoliittiset piirteet ovat läsnä perusopetuksen oppisisällössä. Kosmopolitanismi ymmärretään tutkielmassa filosofiana, josta globaalikasvatus kumpuaa. Perusopetuksen kosmopoliittisia lähtökohtia paremmin ymmärtämällä on toivon mukaan mahdollista tehostaa myös globaalikasvatuksen asemaa kouluissa.

Kosmopolitanismin käsitteen juuret yltävät liki kahdentuhannen vuoden päähän. Filosofi Kwame-Anthony Appiah ((1954 -)) pyrkii teoksessaan *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers* (2006) määrittämään uudelleen sen, mitä kosmopolitanismi voisi tarkoittaa nykyajan ihmisille. Teoksesta johdettua teoriaa hyödynnetään tutkielmassa ohjaavana teoriana. Aineistoa tulkitaan teorian avulla ja sitä peilataan teoriaan, mutta ennen kaikkea tutkielma pyrkii havainnoimaan teorian ja datan välistä vuoropuhelua. Tutkielman aineistona käytetään vuonna 2014 hyväksyttyä ja sittemmin valtakunnallisesti käyttöön otettua ”*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*” -asiakirjaa (2014), joka on kaikkea suomalaista opetusta ohjaava, sitova ja määrittävä.

Tulosten perusteella voidaan todeta kosmopolitanismin olevan vahvasti läsnä opetussuunnitelman perusteissa, ja että kosmopolitanismi vaikuttaa yhteiskunnassamme. Perusteiden sisältö heijastelee niin paikallista kuin globaalia liikehdintää, ja palvelee paikallista sekä globaalia yhteisöä. Kodin kulttuuria pidetään merkittävänä, mutta rinnalla kulkee alati oletus, että lapsista kasvaa täysimittaisia demokraattisen yhteiskunnan kansalaisia. Niin arvokasvatus, vuorovaikutustaidot kuin kulttuurien tuntemus ja arvostus niitä kohtaan kietoutuvat toisiinsa opetuksessa. Keskeisin johtopäätökseni on, että opettajien objektiivinen identiteettiinsä vaikuttaneiden tekijöiden arviointi on välttämätön ensiaskel, mikäli globaalikasvatusta halutaan tehostaa kouluissamme ja tehdä siitä niin opettajille kuin oppilaille merkityksellisempää.

Avainsanat: perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, kosmopolitanismi, Kwame-Anthony Appiah, kosmopoliittinen teoria

Sisältö / Contents

1. Johdanto.....	5
1.1 Tutkielman taustaa.....	5
1.2 Tutkimusmetodina teoriaohjaava sisällönanalyysi.....	8
1.3 Tutkimuskysymykset.....	11
2. Kosmopolitanismi tutkimuksen teoriana.....	12
2.1 Kosmopolitanismi yleiskäsitteenä.....	13
2.2 Kosmopolitanismin teoriat.....	15
2.2.1 Kosmopolitanismin teorioiden jaottelu ja määrittely.....	16
2.2.2 Näkemyksiä Immanuel Kantin kosmopoliittisesta teoriasta.....	19
2.2.3 Yhteenveto kosmopoliittisista teorioista.....	21
2.3 Kosmopoliitti.....	22
2.4 Kwame-Anthony Appiahin kosmopoliittinen teoria.....	24
2.4.1 Paikallisuus ja globaalius.....	25
2.4.2 Keskustelu työvälineenä.....	26
2.4.3 Teorian suhde kulttuuriin.....	28
3. Opetussuunnitelman esittely.....	31
3.1 Koulutusta ohjaava lainsäädäntö.....	32
3.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tutkielman aineistona.....	35
3.2.1 Perusopetuksen arvoperusta.....	35
3.2.2 Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet.....	36
3.2.3 Laaja-alainen osaaminen.....	36
4. Analyysin vaiheet.....	38
4.1 Analyysin alkuvaiheet.....	38
4.2 Analyysin aloittaminen.....	39
4.3 Analyysin myöhemmät vaiheet.....	41
5. Tutkimuksen tulokset.....	44
5.1 Paikallisuus ja globaalius opetussuunnitelman perusteissa.....	45
5.1.1 Demokraattinen kosmopoliitti.....	46
5.2 Moraali opetussuunnitelman perusteissa.....	48
5.3 Kulttuuri opetussuunnitelman perusteissa.....	49
5.3.1 Vuorovaikutustaidot opetussuunnitelman perusteissa.....	52
6. Johtopäätökset.....	54

1. Johdanto

“The people of the richest nations can do better. This is a demand of simple morality. But it is one that will resonate more widely if we make our civilization more cosmopolitan.”

– Kwame Anthony Appiah

Tämä tutkielma pyrkii vastaamaan kysymykseen siitä, millä tavoin Kwame-Anthony Appiahin kosmopoliittinen teoria on läsnä viimeisimmissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Läsnäololla viitataan siihen, mitä Appiahin kosmopoliittisen teorian piirteitä on havaittavissa opetussuunnitelman perusteissa, sekä millä tavoin teorian kaltaista kosmopoliittista maailmankuvaa perusteissa vaalitaan – joskin tiedostamatta. Kysymykseen pyritään vastaamaan teoriaohjaavan laadullisen sisällönanalyysin menetelmin.

Tämä tutkielma on jaettu kuuteen lukuun. Tässä ensimmäisessä luvussa esittelen tämän pro gradu -tutkielman taustoja, sekä kerron lyhyesti tutkimuksessa sovellettavasta tutkimusmetodista ja tutkielman keskeisistä käsitteistä. Raotan myös tutkimusmetodin valintaan johtaneita syitä. Tämän jälkeen kerron lyhyesti tutkielman teoreettisesta viitekehyksestä sekä tutkimusta ohjaavan teorian viitekehyksestä, sekä esittelen lyhyesti kyseisen teorian ontologiset lähtökohdat, ennen siirtymistä tutkielman teoriaa ja keskeisiä käsitteitä käsittelevään lukuun.

1.1 Tutkielman taustaa

Tämä pro gradu -tutkielma on jatkoa kandidaatintutkielmalleni *“Kosmopolitanismi teoriana: käsitteeseen perehtyminen ja Kwame-Anthony Appiahin kosmopoliittisen teorian esittäminen.”* (Tapaninen, 2018). Aikaisemman tutkielman pääpaino oli kirjallisuuskatsauksessa, joka suoritettiin saatavissa olleelle kosmopoliittisia teorioita käsittelevälle aineistolle. Kyseistä tutkielmaa voisi kuvailla kolmivaiheiseksi: kirjallisuuskatsauksessa havainnoitiin eri teorioiden kategorioita sekä teorioiden välisiä eroja. Näiden avulla pyrittiin saamaan selko siitä, mistä kosmopoliittinen teoria koostuu. Tuon tiedon avulla pyrittiin johtamaan selkeä kosmopoliittinen teoria brittiläis-ghanalaisen filosofin ja kosmopoliitin Kwame-Anthony Appiahin teoksesta *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers* (2006).

Kandidaatintutkielmani oli tietoinen esiaskel tälle pro gradu -tutkielmalle. Olin jo pitkään halunnut selvittää, kuinka kosmopoliittinen ideologia tai filosofia ilmenee suomalaisessa

opetuksessa. Tutkimuskohteeksi valikoitui jo tuolloin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) asiakirjan yleiskattavan luonteen vuoksi: kaikki Suomessa tapahtuva opetus järjestetään tuon asiakirjan ohjeita ja sääntöjä noudattaen ja tämän vuoksi aavistelin sen antavan eheän, vaikkakin vain teoreettisen, yleiskuvauksen kosmopolitanismin läsnäolosta suomalaisissa opetusympäristöissä. En kuitenkaan tuolloin osannut vielä aavistaa, kuinka laaja-alaisesta ilmiöstä olenkaan kiinnostunut!

En ollut pelkästään ymmärtänyt kosmopolitanismin käsitettä väärin, olin arvioinut tyystin virheellisesti sen kuinka monia eri määritelmiä ja näkemyksiä käsitteestä liikkuu niin arkisissa kuin tieteellisissä yhteisöissä, puhumattakaan siitä kuinka ristiriitaisia nuo näkemykset voivat keskenään olla. Lukijan on hyvä ymmärtää, että kosmopolitanismin käsitteelle ei ole olemassa yhtä selkeää määritelmää. Tämä johtuu ainakin osittain siitä, että käsitteen juuret yltävät antiikin kreikkaan, noin kahdentuhannen vuoden päähän. Käsitteen suosiota nosti myös sen käyttöönotto 1700-luvulla, kun Immanuel Kant käytti käsitettä teoksessa *Perpetual Peace: A Philosophical Sketch*. Määritelmät käsitteen ympärillä ovat sittemmin kasvaneet räjähdysmäisesti. Eri tieteenalojen tutkijoiden kesken ei edelleenkään ole konsensusta käsitteen oikeasta määritelmästä. Tämän tutkielman kannalta tuo toteamus ei kuitenkaan ole tuomiollinen: Appiahin teoria on käytännönläheinen katsaus kosmopoliitilta vaadittavista edellytyksistä ja taidoista, sekä on kansainvälisesti noteerattu kosmopoliittisena teoriana.

Aihetta käsittelevässä suomenkielisessä aineistossa ei myöskään olla yksimielisiä käsitteen kirjoitusasusta. Olen huomannut termejä kosmopolitanismi, kosmopolismi, maailmankansalaisuus ja kosmopoliitti käytettävän synonyymeina toisilleen. Näin toimiminen on kuitenkin mielestäni lukijaa harhaanjohtavaa. Tämän vuoksi päätin kirjoittaa käsitteestä tässä tutkimuksessa *kosmopolitanismina*, sillä mielestäni se on lähin ja loogisin käänös englanninkielen käsitteelle '*cosmopolitanism*'. Tässä tutkielmassa kirjoitetaan niin kosmopolitanismista yleiskäsitteenä, kosmopoliittisista teorioista sekä kosmopoliitista, eli kosmopoliittisen teorian tai ideologian toimijana.

Keskityin edellisessä tutkielmassani ensisijaisesti kosmopolitanismin käsitteen ympärillä käytävään diskurssiin perehtymiseen. Mielestäni tämä oli oikea päätös, sillä kandidaatintutkielmani toimii nyt yhtenä tämän tutkielman kivijalkana. Kandidaatintutkielmani kirjoittamisesta saavutetun tiedon avulla minun on nyt mahdollista tutkia opetuksen ja kosmopolitanismin suhdetta syvällisemmin, joka myös toivon mukaan parantaa tämän tutkielman validiteettia. Olen tätä tutkielmaa tehdessäni pyrkinyt välttämään liiallista omaan kandidaatintutkielmaani nojaamista. Tiedostan oman, varsin varhaisen

tutkimustyön hyödyntämisen haitallisuuden tutkielman validiteetille. Koin kuitenkin tätä tutkielmaa kirjoittaessani, että käteni olivat paikoin sidotut.

Esimerkiksi globaalikasvatuksen sekä suomalaisen opetuksen suhteesta on saatavilla verrattain paljon tutkimustietoa. Sen sijaan kosmopoliittisen teorioiden ja suomalaisen opetuksen suhteesta ei ole saatavilla paljoa tutkimustietoa, vaikka juurikin kosmopolitanismi ideologiana luo filosofisen perustan globaalikasvatukselle. Täten kosmopolitanismin tutkiminen juurikin globaalikasvatuksen sijaan on perusteltua. On mielestäni epäilyttävää, ettei kouluissamme alati tilaa ottavan globaalikasvatuksen ideologista perustaa ole tutkittu. Toteamukseni ei kuitenkin ole tarkoitus kuulostaa globaalikasvatuksen vastaiselta. Mielestäni globaalikasvatusta tulisi kehittää ja viedä eteenpäin niin, että sillä olisi vastaisuudessa pysyvä rooli jokaisessa luokkahuoneessa. Koen henkilökohtaisesti, että näin ei kuitenkaan vielä ole. Päinvastoin, oma kokemukseni on että globaalikasvatus näkyy vain marginaalisen ryhmittymän, eli asiasta todella kiinnostuneiden opettajien, opetus- ja kasvatustyössä. Väitänkin, että yksi tie globaalikasvatuksen ehostamiseen on tutkimustyö, jossa tarkastellaan globaalikasvatusta ohjaavan filosofian, eli kosmopolitanismin, ja tämänhetkisen opetusjärjestelmän suhdetta.

Tammy Birkin (2011, s. 2) mukaan opetus- ja kasvatustyö ajaa aina eteenpäin jonkinlaista maailmankuvaa ja että kyseinen työ puhuu aina itse opetettavaa asiaa isompien filosofisten, kulttuuristen tai poliittisten arvojen puolesta. Birk argumentoikin (2011, s. 3), että mikäli globaalikasvatus on oleva keskeisessä asemassa kasvatuksessa, tulisi sitä opettavien opetus- ja kasvatusalan ammattilaisten kyetä kriittisesti refleктоimaan niitä arvoja, joista globaalikasvatus kumpuaa. Birk (2011, s. ii) väittää myös, että yleistynyt globaalikasvatuksen käsite on ja pysyy laveasti määriteltynä ja tulkinnanvaraisena. Birkin väite on sidottu kontekstiin, jota en koe mieleiseksi avata tässä, mutta yleistäen voidaan todeta, että globaalikasvatuksen lähtökohdat kumpuavat globaalisti sovellettavista säännöksistä ja materiaaleista. Väitän, että toteamus on totta myös Suomessa. Olen sitä mieltä, että globaalikasvatuksen tutkimisen ohella tulisi ehdottomasti tutkia myös globaalikasvatusta määrittäviä ideologisia suuntauksia, kuten kosmopolitanismin eri muotoja.

Vaikka tutkielmalla pyritään tutkimaan todellisuutta, tutkielman datana käytetään kuitenkin pelkästään yhtä Opetushallituksen laatimaa asiakirjaa, jonka sisältöä voisi kuvailla parhaiten toteamalla, että se kertoo millaista opetuksen *tulisi olla*, sen sijaan että se kertoisi millaista opetus *on*. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirja ei kykene antamaan rehellistä kuvaa kosmopolitanismin ja opetuksen nykytilan suhteesta, jolloin luonnollisesti tämä tutkielma ei myöskään pyri kommentoimaan tuota todellisuutta. Voidaan myös

argumentoida, että koska opetus- ja kasvatustyö on jo lähtökohtaisesti ideologisesti latautunutta ja niin sanotusti ylhäältä alaspäin saneltua, pitäisi kosmopolitanismin ja opetuksen suhteeseen perehtyäkin ensisijaisesti tällä tavoin. Partikularistinen maailmankuvani saattaa olla läsnä analyysissa, mutta tutkimusaineiston ja teorian suhteeseen on pyritty suhtautumaan kunnioittavasti ja mahdollisimman objektiivisesti läpi tutkielman työstämisen.

Teoriaohjaavan sisällönanalyysini kohteena on vuonna 2014 julkaistu asiakirja ”Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.” Kyseistä asiakirjaa sekä tässä tutkielmassa avattavia lukuja käsitellään tarkemmin tutkielman luvussa kolme. Opetussuunnitelman perusteet valikoitui tämän tutkielman tutkimuskohteeksi arvioituani sen tarjoavan kaikista kattavimman selostuksen siitä, kuinka vahvasti kosmopolitanismi on läsnä suomalaisessa opetus- ja kasvatustyössä. Perusteet ovat lain näkökulmasta kaiken Suomessa tapahtuvan opetuksen lähtökohta. Paikalliset opetussuunnitelmat ja täten opetus on aina sidottu tässä tutkielmassa käsiteltävässä asiakirjassa määrättyihin asiakohtiin, kokonaisuuksiin ja tavoitteisiin (Koulutuksen arviointineuvosto, 2010, s. 23).

Tutkielma ei yritä vastata kysymykseen siitä, millä tavoin kosmopolitanismi on läsnä *arjen* opetus- ja kasvatustyössä. Tällaiseen kysymykseen vastaaminen edellyttäisi huomattavasti enemmän resursseja, jotka tulisi suunnata esimerkiksi haastatteluihin tai pitkäkestoiseen observointiin. Tuota tehtävää vaikeuttaisi myös se, ettei kosmopolitanismi ole ainakaan oman ymmärryksen mukaan tuttu käsite kasvatustieteen ammattilaisille. Kyseinen tutkimusasetelma olisi kuitenkin sovellettuna mielenkiintoinen jatkotutkimuksen kohde.

1.2 Tutkimusmetodina teoriaohjaava sisällönanalyysi

Tutkielman tutkimusmetodina käytetään teoriaohjaava laadullista sisällönanalyysia. Tuomi & Sarajärvi (2009, s. 104) toteavat sisällönanalyysista, että se on ”*tekstianalyysia... [jossa] etsitään tekstin merkitystä.*” Perinteistä sisällönanalyysia tehdessä aineistosta tehtävät havainnot pyritään pitämään ikään kuin puhtaina, koskemattomina teoriasta. Havainnot tehdään aineistoa kunnioittaen niin, ettei siihen sotketa muuta dataa tai teoriaa. Tutkijan oma ymmärrys ja tietämys saa toki näkyä ja sen pitääkin, sillä ilman näitä ei laadukasta uutta tietoa voi syntyä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa havainnot tehdään yhä aineistosta, mutta ero perinteiseen sisällönanalyysiin on, että aineisto valikoituu ja sitä tulkitaan tutkimuksen ohjaavan teorian avulla. Teoria toimii eräänlaisena suodattimena tai linssinä, jonka lävitse aineistoa tarkastellaan. Tätäkin tutkielmaa suorittaessa on teoria ollut läsnä liki alusta alkaen.

Tutkielman ohjaavana teoriana käytetään Kwame-Anthony Appiahin teoksesta *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers* (2006) johdettua teoriaa. Appiahin teoria edustaa niin sanotun uuden kosmopolitanismin teorioiden aaltoa (Birk, 2011, s. 61), jossa partikularismi ja post-nationalismi ovat vahvasti esillä. Appiahin teoria voidaan kategorisoida maadoitetun kosmopolitanismin (*'grounded cosmopolitanism'*) teorioiden luokkaan. Maadoitetulla kosmopolitanismilla viitataan ajattelutapaan, jossa yksilö hahmotetaan osana useita yhteisöjä ja diskursseja, jotka kommentoivat toisiaan menneisyydessä, nykyisyydessä ja tulevaisuudessa (James, 2014, xiv). Erona moniin muihin kosmopoliittisiin teorioihin on se, että Appiahin teoriassa korostetaan yksilöiden roolia globaalien yhteisöjen kehittäjinä. Yksilöt pyrkivät kunnioittamaan vuorovaikutukseen niin yhteisönsä jäsenten kuin vieraiden yhteisöjen (eli esimerkiksi kulttuurien) edustajien kanssa, sekä ymmärtämään omaan identiteettiinsä vaikuttaneita kulttuurisia tekijöitä sekä tarkkailemaan asemaansa eri yhteisöissä.

Aloittaessani tutkimusprosessin, perustui tietämykseni teoriaohjaavan sisällönanalyysin tekemisestä lähinnä kahdesta tutkimusprosessia kuvaavasta teoksesta saamaani tietoon. Nuo teokset olivat Jari Metsämuuroisen *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (2003) sekä Tuomen ja Sarajärven *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (2009). Aloitin laadullisen, teoriaohjaavan sisällönanalyysin tekemisen näissä teoksissa esitettyjen määritelmien valossa sekä ehdotetuilla ohjeistuksilla. Noiden ohjeiden avulla pääsin alkuun, mutta sanoisin teoriaohjaavan sisällönanalyysin 'auenneen' minulle vasta luettuani Ulla-Maija Salon teoriaohjaavaa sisällönanalyysia kommentoivan kriittisen kirjoituksen teoksessa *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (Aaltonen, Höglbacka, 2015).

Salon tekstin lukemisen myötä Appiahin teorian rooli analyysissä selkeni. Salon kirjoituksessa tehdyt havainnot, kritiikki ja vaihtoehdot jouduttivatkin prosessia melkoisesti. Vasta tämän tekstin sanoman oivallettua kykenin kunnolla etenemään sisällönanalyysini kanssa. Appiahin teoria oli toki ollut läsnä tutkielmassa liki alusta asti: esimerkiksi tutkielman analysoitava data valikoitui jokseenkin teorian vaikutuksen alaisena. Myös datalle suoritettu kategorisointi tapahtui pitkälti teoriasta esiin nousseiden termien ja kokonaisuuksien mukaan. Nuo kategorisoinnit elivät lähestulkoon koko prosessin ajan, mutta lopullisessa muodossa aineistoa tulkittiin kolmen teorian avulla aineistosta johdetun kategorian kautta. Näitä olivat:

1. *Paikallisuus ja globaalius opetussuunnitelman perusteissa*
2. *Moraali opetussuunnitelman perusteissa*
3. *Kulttuuri opetussuunnitelman perusteissa*

Tutkielman tulokset esitetään lopuksi noita kolmea kategoriaa hyödyntäen. Aineistoa ei luonnollisestikaan kyetty esittämään niin, että ne olisivat täydellisesti istuneet kyseisten kategorisointien sisään, mutta toisaalta en myöskään näe tällaisen tavoittelua mielekkäänä. Kategorisointi on lopulta tutkijan työtapana ja ennen kaikkea vaihe, josta edetään kohti uuden tiedon luontia.

Salon tekstin luetuani rohkaistuinkin päästämään osittain irti luomistani kategorisoinneista ja kuvainnollisesti 'hyppäämään tekstin sisään' teorian tiedon kanssa. Annoin mielenkiintoisten ja tärkeiltä vaikuttavien lauseiden ja toteamusten nousta esiin tekstistä. Pyrin havainnoimaan sitä, kuinka Appiahin teorian mukainen kosmopolitanismi oli läsnä näissä lainauksissa: vaalittiinko tekstissä tiettyjä kosmopoliittisia taitoja, puhuttiinko siinä mahdollisesti jollain tapaa kosmopoliittisesti toimivasta yksilöstä, saattaisiko tekstillä olla yhteys teoriaan mikäli sitä ymmärrettäisiin tulkita jonkin toisen perusteissa tehdyn maininnan kanssa... Tekstiä verrattiin teoriaan, tekstiä tulkittiin teorian avulla. Teoria ja teksti ikään kuin kommentoivat alati toisiaan, ja minä toimin tuon sananvaihdon kirjurina, lisäten tekstin täyteen myös omaa pohdintaani esimerkiksi siitä, miksi jokin yhteys oli vahvempi kuin toinen tai mitä sanomatonta jokin perusteiden mahdollisesti implikoi. Kuvaan käsitystäni teoriaohjaavasta sisällönanalyysista tarkemmin tämän tutkielman neljännessä luvussa, jossa esittelen lukijalle tämän tutkielman analyysin vaiheet sekä kuvaan myös sitä, kuinka Appiahin teoriaa hyödynnettiin tutkimuksen loppuun saattamisessa.

Appiahin kosmopoliittisen teorian johtoajatukset ovat merkittävässä asemassa omassa elämässäni ja pyrkimyksissäni kohdata muita ihmisiä. Tunnistankin partikularistisen maailmankatsomuksen omassa tavassani tarkkailla maailmaa ja tiedostan, että ne ovat saattaneet vaikuttaa esimerkiksi tässä tutkielmassa esitettävään analyysiin tai johtopäätöksiin. En kuitenkaan pidä tätä lähtökohtaisesti haitallisena asetelmana. Kuvaan myöhemmässä kappaleessa perusteellisesti analyysia tehdessä läpikäymääni ajatusprosessia. Toivon mukaan tuossa kappaleessa esitettävä informaatio havainnollistaa sitä, kuinka varauksellisesti ja paikoin jopa kyynisesti dataan on suhtauduttu. Jokaisen datan ja teorian välisen, positiivisesti korreloivan havainnon yhteydessä on pysähtytty keskustelemaan juurikin yhteyden vahvuudesta, etsimään selityksiä sille mikä moisen yhteyden synnyttää sekä pohtimaan erityisesti sitä, kuinka data *ei tue* teoriaa. Tätä prosessin vaihetta selvennettiin edellisessä kappaleessa sekä käydään läpi tutkielman neljännessä luvussa.

1.3 Tutkimuskysymykset

Pyrin tässä tutkimuksessa teoriaohjaavan laadullisen sisällönanalyysin keinoin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitä Kwame-Anthony Appiahin kosmopoliittisen teorian piirteitä on havaittavissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa?
2. Mitä havainnot kertovat opetus- ja kasvatustyön kosmopoliittisista lähtökohdista Suomessa?

Aineiston aiemman tutkinnan valossa tiesin, että aineistosta löytyy ainakin jonkinlaisia viitteitä Appiahin teoriaan. Olin tietoinen aineiston ja teorian välisistä yhteyksistä, mutta tämä ennakkotieto ei kuitenkaan perustunut perusteelliseen tieteelliseen analyysiin. Siksi päätin muotoilla ensimmäisen tutkimuskysymyksen niin, että se pitää sisällään oletuksen yhteyksien olemassaolosta, mutta ei kommentoi niiden määrää tai laatua. Kaikki datan ja teorian väliset polut ovat tervetulleita. Tulkitsemalla dataa, verraten sitä teoriaan sekä pyrkimällä ymmärtämään datan ja teorian välisiä eroja onnistutaan myös toivon mukaan luomaan sellaista uutta tietoa, jonka valossa on mahdollista arvioida opetus- ja kasvatustyön kosmopoliittisia lähtökohtia. Tutkielman johtoajatus on, että pyrkimys tarkastella peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden ideologista perustaa voi vastaisuudessa palvella omaa jatkotutkimustani, jolla kehittää globaalikasvatuksen implementointia jokaisen suomalaisen koulun arjessa. Tästä tutkielmasta saatavien vastauksien valossa on toivon mukaan mahdollista myös arvioida kosmopolitanismin asemaa nyky-yhteiskunnassa, sekä tulevaisuudessa ainakin siltä osin, millaisia kosmopoliittisia valmiuksia koulujärjestelmämme tukee ja opettaa.

Seuraavassa luvussa pyrin selventämään lukijalle kosmopolitanismin kategorisointien merkityksiä sekä kategorisointien yhteyksiä ja eroja tutkielman toisessa luvussa. Käyn tuon samaisen luvun lopuksi läpi ne osat Appiahin teoriasta, jotka ovat merkittäviä tälle tutkielmalle.

2. Kosmopolitanismi tutkimuksen teoriana

Esittelen tässä luvussa kosmopolitanismin käsitteen siten kuin se tässä tutkielmassa ymmärretään. Tätä varten lukijan tulee ymmärtää, mitä tarkoitetaan kosmopoliittisella teorialla, sekä havaita kuinka monet yleiskäsitykset eroavat näistä tai kuinka vajavaisia ja harhaanjohtavia ne voivat olla. Käsitteen merkitystä avataankin tässä luvussa ensin noiden yleiskäsitysten avulla. Uskon, että niitä tuntemalla on helpompi havaita kosmopoliittisten teorioiden määrittäviä tekijöitä. Kirjoitan tässä yhteydessä myös omista virheellisistä tulkinnoistani sekä nykyisestä ymmärryksestäni. Toivon mukaan tämä informaatio kertoo asiaan jo perehtyneelle lukijalle jotain myös tämän tutkielman lähtökohdista.

Luvun toisessa kappaleessa käsitellään kosmopolitanismia eritoten tieteellisenä teoriana. Monet tässäkin tutkielmassa esiteltävistä kosmopoliittisista teorioista on sidottu joko yhteiskuntaa tai kulttuuria tutkiviin tieteellisiin viitekehyksiin ja diskursseihin. Monet kyseisistä teorioista kommentoivat toisiaan, ammentavat toisistaan tai kritisoivat toisiaan. Niiden läpikäyminen on mielestäni kuitenkin tärkeää, sillä vain näin lukijan on mahdollista ymmärtää sitä tieteellistä kenttää, jossa tämän tutkielman ohjaava teoriakin operoi. Kosmopoliittisia teorioita tarkastellaan niille annettujen luokitelmien ja määritelmien avulla. Näitä kategorisointeja tarkastelemalla pyritään tarjoamaan lukijalle vankka teoreettinen perusta johon hän voi nojata, kun tutkielmassa edetään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tulkintaan tutkielman ohjaavan kosmopoliittisen teorian avulla. Tässä kappaleessa esitettävät teorioit vertautuvat väistämättä keskenään, mutta esittelyssä pyritään pidättäytymään teorioiden välisestä arvottamisesta.

Luvun kolmannessa kappaleessa esitellään kosmopoliittisen teorian toimija, eli kosmopoliitti. Kosmopoliitti ymmärretään monesti ensisijaisesti ideologian kannattajana tai ideologian arjessaan havaitsevana yksilönä, mutta tässä tutkielmassa kosmopoliittia tarkastellaan eritoten aktiivisena toimijana. Kosmopoliittia kuvataan tässä kappaleessa kuitenkin vain pääpiirteittäin ja osittain edeltävässä kappaleessa esitettyjen teorioiden valossa, sillä kosmopoliitin toimintaa kuvataan uudestaan tutkielman neljännessä kappaleessa. Tuossa kappaleessa esitellään tutkielman ohjaava teoria.

Tutkielman ohjaavana teoriana käytetään Kwame-Anthony Appiahin teoksesta *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers* (2006) johdettua teoriaa. Kyseessä on niin sanottu maadoitettua kosmopolitanismia (itsenäinen käänös termistä 'grounded cosmopolitanism') edustava teoria, jossa painottuu etiikan vaaliminen kunnioittavan

vuorovaikuttamisen keinoin. Kyseistä teoriaa tarkastellaan tässä tutkielmassa kolmesta etiikan, teorian toimijan eli kosmopoliitin, sekä etiikan vaalimisen keinojen näkökulmista. Ideologian toimija, eli kosmopoliitti, on teoriassa avainasemassa. Appiahin teorian toimijan erityispiirteitä sekä tälle asetettuja odotuksia avataan siis luvun neljännessä kappaleessa. Viimeisen kappaleen jälkeen siirrytään seuraavaan lukuun, jossa esitellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Tutkielman aineisto on valittu kyseisestä asiakirjasta.

Seuraavassa kappaleessa käsitelen siis kosmopolitanismin käsitettä yleisellä tasolla. Kirjoitan käsitteen synnystä, sekä siitä miten sitä tulkitaan, sekä tulkitaan väärin, tänä päivänä. Kosmopolitanismista liikkuu monenlaisia käsityksiä, joista väittäisin suuren osan olevan virheellisiä ja perustelemattomia. Noiden tulkintojen seasta saattaa kuitenkin löytyä myös joukko perusteltuja mutta ristiriitaisia näkemyksiä siitä, mitä kosmopolitanismi on. Tämä tieto saattaa myös kertoa meille jotain siitä, mitä kosmopolitanismin toivotaan olevan.

2.1 Kosmopolitanismi yleiskäsitteenä

Kosmopolitanismin käsitteelle on olemassa lukuisia ja taas lukuisia eri määritelmiä. Kosmopolitanismi voikin tarkoittaa kahdelle keskustelijalle, puhujalle ja kuuntelijalle tai kirjailijalle tai lukijalle hyvin erilaisia asioita. Costa (2016, s. 999) kiteyttää hyvin todetessaan, että käsitteellä viitataan monesti laveasti määriteltyyn heterogeeniseen joukkoon käsityksiä. Jotkin teorioitsijat jopa ohittavat monia eriäviä kosmopoliittisia teorioita ja/tai näkemyksiä. Kosmopolitanismililla viitataan kuitenkin yleisesti ottaen ideologiaa, jonka juuret juontavat antiikin kreikassa syntyneeseen kosmopoliitin käsitteeseen, maailmankansalaiseen.

Vaikuttaa kuitenkin siltä, että kosmopolitanismin käsitteellä on kautta historian viitattu tavalla tai toisella sellaiseen näkemykseen, jossa paikalliset rajat ylittävä laajempi yhteisö on asetettu pienempien yhteisöjen, kuten perheen, heimon tai kansallisuuden edelle. Scholtzin (2010, s. 1) mukaan kosmopolitanismin käsite on kautta aikain vaalinut ideaalia universaalista, globaalista yhteisöstä, vaikkakin eri teorat lähestyvät tätä kokonaisuutta eri tavoin. Tässä kappaleessa käsitellään jonkin verran noita teorioita, mutta pyritään pidättäytymään yleiskäsityksissä.

Kosmopolitanismin käsitteellä saatetaan monesti samassa yhteydessä viitata niin Immanuel Kantin (1724 - 1804) muutaman vuosisadan takaiseen merkittävään kosmopoliittiseen teoriaan, kuin nykyajan trendikäseen ideaan globaaliista kansalaisuudesta. Sikäli tässä ei ole mitään väärää, sillä käsitteellä on ikää, mutta liian lavea käsitys on este eheälle diskursille.

Strandin (2010, s. 230-231) mukaan kosmopolitanismilla viitataan nykyiseen, kehittyvään ja kompleksiin sosiaaliseen todellisuuteen, sekä tapaan tulkita tuota todellisuutta. Strand väittää, että käsite kuvaa elämisen globaalien aspektien tiedostavan, moni-kansallisen ja monia identiteettejä omaavan maailmankansalaisen elämäntapaa. Ei siis ihme, että käsityksiä määritelmistä on monia taikka virheellisiä. Birk taas tiivistää kosmopolitanismin edustavan globaalien kansalaisuuden ympärille kietoutunutta normatiivista ideaalia ja diskurssia (2011, s. 45). Itse väittäisin kuitenkin, ettei kosmopolitanismi ole pelkästään kietonut itseään kyseisen ideaalin ja diskurssin ympärille, vaan se on filosofisena perustana toiminut näiden konseptien perustana! Skrbis, Kendall ja Woodward (2004, s. 110) toteavat, ettei nykypäivän kosmopolitanismia voi käsitellä ilman, että ottaa esiin myös modernin globalisoituneen aikakauden sosiaalisia, kulttuurisia, poliittisia ja taloudellisia piirteitä. Muun muassa juuri nämä tekijät tekevät käsitteestä lukemisesta, kirjoittamisesta tai keskustelemisesta aika ajoin työlästä.

Fazal Rizvi (2008, s. 101) väittää, että kosmopolitanismi mielletään yhtä aikaa moraalisena ja poliittisena vastauksena globaalisaation aiheuttamille yhteiskunnallisille muutoksille. Tämä väite voinee tarkoittaa sitä, että moraalit yhdistyy poliittisen päätöksenteon kautta syntyviin käytäntöihin, taikka sitä, että kosmopolitanismilla voidaan viitata niin yksilön arvoihin kuin abstraktimpaan lainsäädäntöön. Nähdäkseni tällä on yhteys organisatoriseen eli hallinnolliseen kosmopolitanismiin, joista James (2014, s. xi) kirjoittaa. Organisatorisella kosmopolitanismilla tarkoitetaan niitä käytännön keinoja, joilla kosmopoliittista etiikkaa vaalitaan. Voisikin kenties todeta kosmopolitanismin olevan siitä erittäin mielenkiintoinen tutkimuksen kohde, että sillä voidaan yhtä aikaa viitata niin yksilön ajatteluun ja toimintaan, kuin poliittisista liikehdintää ohjaavaan laajempaan arvokokonaisuuteen. Saman aikaisesti kummankaan näistä näkökulmista ei tarvitse olla toisiaan poissulkevia.

Niin valtion kuin globaalien yhteisöjen kansalaiselta edellytetään aina jonkin asteista aktiivisuutta. Aktiivisuus ja yhteisöllisyys korostuvatkin paljon Kwame-Anthony Appiahin kosmopoliittisessa teoriassa, joka on vaikuttanut paljon myös omaan käsitykseeni kosmopolitanismista. Itse näen kosmopolitanismin tätä nykyä ideaalia tavoittelevana filosofiana "jota luovat, vaalivat ja [toteuttavat] teorit... toteutuvat ihmisten spontaanissa toiminnassa ja johdetussa toiminnassa." (Tapaninen, 2018, s. 23). Toisin sanoen, vaikka kosmopolitanismin käsitykset ja teorit eroaisivat suuresti toisistaan, mielestäni vain ne teorit jotka toteutuvat ihmisten toiminnassa, ovat valideja teorioita.

Kenties tyypillisin käsitys kosmopolitanismista muistuttaa määritelmää, jossa kosmopolitanismia kuvattiin kutakuinkin näin: kosmopolitanismi *hylkää* kansalaisuuden kulttuuri-identiteetin tai kansallisuuden perustana, ja vaalii sen sijaan kulttuurisia eroja ja monimuotoisuutta sekä globaaleja hallintomuotoja. (Alcaraz et. al, 2016, s. 314) Perustuen omiin subjektiivisiin havaintoihini, väitän, että edellä mainitun kaltainen näkemys kosmopolitanismista, on varsin yleinen sellainen. Monet yhdistävät kosmopolitanismin helposti esimerkiksi monikulttuurisuuden kritiikittömään ihannointiin tai naiviin maailmankatsomukseen. Monet haluavat tietoisesti nähdä kosmopolitanismin ontuvana ideologiana.

Kosmopolitanismia kritisoivista teksteistä paistaakin aika ajoin läpi sekaannus kosmopolitanismin ja kosmopolitanisaation välillä. Beck (2006, s. 19) kirjoittaa kosmopolitanisaatiolla tarkoitettavan muun muassa sellaisia ihmisten toimia ja käytäntöjä, jotka ikään kuin ottavat osaa globaalin kaupankäyntiin. Kosmopolitanismin ja kosmopolitanisaation sekoittava kritiikki saattaisi olla esimerkiksi sellainen, joka kohdistuu itsensä löytämisen toivossa maailman toiselle laidalle lentävään ihmiseen. Kosmopolitanismia kritisoidaan ennen kaikkea etuoikeutettujen länsimaalaisten elintapana, jossa korostuvat sosiaalisen vastuunkannon ja kulttuuristen erojen todellisiin syihin paneutumisen sijaan yksilöllisyys ja turismi (Birk, 2011, s. 57). Tällaisessa kritiikissä kritisoidaan ennemminkin kosmopolitanisaatiota kuin kosmopolitanismia.

Edellä mainittujen, kosmopolitanismin ja kosmopolitanisaation sekoittavien ja täten kosmopolitanismia väärin perustein kritisoivien näkemysten vuoksi kosmopolitanismia ei mielletä helposti diskurssina, etiikkana tai käytäntönä. Tämä taas on omiaan toimimaan esteenä esimerkiksi keskustelulle kosmopolitanismin pedagogista hyödyistä (Birk, 2011, s. 27). Tutkielman ohjaavaa teoriaa, muita kosmopoliittisia teorioita sekä analysoitavaa aineistoa läpikäydessä saattaa lukija kuitenkin havaita, kosmopolitanismin pedagogisten hyötyjen tutkimiselle olisi tarvetta. Ja kuten tulemma seuraavassa kappaleessa pyritään havainnollistamaan, kosmopolitanismin käsitteen tarkka määritelmä on aina riippuvainen kosmopoliittisten teorioiden viitekehystä.

2.2 Kosmopolitanismin teoriat

Tutkielmassa on tähän mennessä todettu, että kosmopolitanismi sekoittuu yleiskielessä virheellisesti niin sanotun kosmopolitanisaation ilmiön kanssa. Käsitteellä viitataan myös yleiskielessä laveasti sellaisiin ideologioihin tai käsityksiin, joissa globaalin yhteisön merkitys yksilölle on tärkeämpi kuin paikallinen yhteys, kuten yhteys omaan välittömään yhteisöön tai

kotimaahan. Tästä eteenpäin tutkielmassa kirjoitetaan kuitenkin lähtökohtaisesti kosmopolitanismista kosmopoliittisena teoriana.

Kosmopolitanismia käsittelevässä tieteellisessä diskursissa painotetaan alinomaan kosmopoliittisten teorioiden viitteellisiä eroja. Tässä kappaleessa pyritään havainnollistamaan eri kosmopoliittisten teorioiden erilaisia kategorisointeja, teoreettisia viitekehyksiä, maailmankatsomuksellisia näkemyksiä sekä ohjaavia arvoja. Kappaleessa pyritään tuomaan ennen kaikkea esille erilaisten teorioiden tavoitteita, sekä keinoja joilla niitä tavoitellaan. Teorioita on kuitenkin lukuisia, eikä tässä tutkielmassa ole mitenkään mahdollista avata jokaisen teorian taustalla vaikuttavia tekijöitä. Olen tätä kappaletta laatiessani pyrkinyt ennen kaikkea selkeyteen siinä, kuinka teorit esitetään lukijalle. On hyvä pitää mielessä, että varsinkin kosmopoliittisten kategorisointien yhteydessä saattaa olla mahdollista luokitella teorioita monella eri tavalla, eikä yksikään teoria välttämättä edusta absoluuttisesti vain sitä luokittelua, jonka yhteydessä se tässä tutkielmassa esitetään. Esittelen seuraavaksi joitain keskeisiä kosmopolitanismin teorioita ja niiden kategorisointeja, tuoden näin esiin niitä samaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat myös tutkielman ohjaavan teorian taustalla.

2.2.1 Kosmopolitanismin teorioiden jaottelu ja määrittely

Georg Cavallar (2015, s. 4) on jakanut kosmopolitanismin teorit viiteen luokkaan. Näitä ovat moraalisen; poliittisen; kulttuurisen; taloudellisen; ja epistemologisen kosmopolitanismin luokat. Esimerkiksi tämän tutkielman ohjaava teoria on joissain yhteyksissä tulkittu kulttuurisen kosmopolitanismin teoriaksi, vaikka väittäisin siinä olevan viitteitä myös moraalisen ja epistemologisen kosmopolitanismin luokista. Suppeampaa ja suoraviivaisempaa luokittelua tarjoaa Birk (2011, s. 28), joka jakaa kosmopoliittiset teorit kolmeen luokkaan. Näitä ovat eettisen, poliittisen ja kulttuurisen kosmopolitanismin luokat. Tällaisia luokitelmiä tullaan esittämään tässä kappaleessa vielä lisää, mutta on hyvä pitää mielessä ettei näitä kategorisointeja ole tarkoitus tulkita joustamattomasti. Ne ovat suuntaa antavia luokitelmiä, joiden ensisijainen tarkoitus on helpottaa eri kosmopoliittisista teorioista käytävää keskustelua.

Birkin määritelmä eettisestä kosmopolitanismista korostaa moraalin merkitystä diskurssissa, kun taas poliittinen kosmopolitanismi painottaa lainsäädännön merkitystä. Birkin kulttuurisen kosmopolitanismin määritelmässä taas painotetaan ihmisten kokemuspohjaissten havaintojen merkitystä vieraiden kulttuurien kohtaamisissa (2011, s. 28). Birk (2011, s. ii) kirjoittaa myös niin sanotusta kriittisestä kosmopolitanismista, jota hän omin sanoin kuvaa kosmopoliittisen diskurssin variantiksi. Tässä vaihtoehtoisessa lähestymistavassa pidättäydytään tyytymästä

abstrakteihin universaaleihin totuuksiin koskien ihmisiä tai globaaleja yhteisöjä, käsitellään paikallisuutta ja globaaliutta aina niiden suhde toisiinsa tiedostaen, kannetaan huolta toisista katsomatta liikaa näitä erottavia tekijöitä, murretaan sosiaalista identiteettiä ja valtaa koskevia vakiintuneita ajattelumalleja, sekä haastetaan kritiikitön kulttuurien omiminen ja näiden esineellistäminen. Oma tulkinta on, että kriittistä kosmopolitanismia voitaisiin kuvata kosmopolitanismin alakategoriaksi, jonka alle voidaan tämän jälkeen lukea sellaiset teoriat, jotka ottavat kantaa edellä mainittuihin painotuksiin, tai joiden päämäärät palvelevat niitä.

Scholz (2010, s. 5) on jakanut kosmopolitanismin suuntauksset neljään alakategoriaan. Näitä ovat hänen mukaansa pluralistinen lähestymistapa, jota edustavat teoriat priorisoivat pluralismin kosmopolitanismin universaalien aspektien edelle (s. 6); universalistinen lähestymistapa jossa ensisijaisesti vaalitaan kosmopolitanismin universaalien aspekti (s.8); esteettinen lähestymistapa, jossa kahden edellä mainitun aspektin välistä kuilua yritetään kuroa kiinni ajattelemalla kosmopolitanismista elämäntapana (s. 9 - 10), sekä yhteensopivuuden lähestymistapa, jonka mukaan ihmisyyden monimuotoisuutta ei voi sivuuttaa, sillä kosmopolitanismi kumpuaa yksilön oikeuksien vaalimisesta (s. 11). En väitä, että tämä olisi huono tapa kategorisoida kosmopolitanismin teoriat, mutta mikäli tutkijan ohjaava teoria yritettäisiin sovittaa yhteen näistä muoteista, huomattaisiin hyvin pian, että se sisältää piirteitä lähestulkoon kaikista näistä alakategorioista.

Sharon Todd (2009) taas on jakanut kosmopolitanismin teoriat klassisen ja uuden kosmopoliittisen teorian kategorioihin. Keskeinen ero näiden kahden kategorian välillä on, että jälkimmäiset, uudet kosmopolitanismin teoriat ovat Toddin mukaan syntyneet vastineena nimenomaan globaalille pluralismin kasvulle, kun taas klassisen kosmopolitanismin teorioilla voidaan käsittää ne teoriat, jotka vetoavat universaaliin ihmisyyteen, [universaaleihin] oikeuksiin ja/tai maailmankansalaisuuteen (Todd, s. 25). Muun muassa juuri esiteltyä Immanuel Kantin kosmopoliittista teoriaa voidaan pitää malliesimerkkinä klassisen kosmopolitanismin teoriasta. Itse taas väittäisin, että tässä tutkimuksessa hyödynnettävää Appiahin teoriaa voi taas pitää malliesimerkkinä eettisen kosmopolitanismin teoriasta.

Klassiset kosmopoliittiset teoriat vetoavat lähes poikkeuksetta universaaliin moraliin, tai eettiseen universalismiin, jonka keskeinen viesti yksilölle on paikallisten siteiden hylkääminen (Birk, 2011, s. 50). Klassisen kosmopolitanismin teoriat ovatkin saaneet paljon kritiikkiä tästä, sillä valtaosa tämän aallon teorioista tulee lähes poikkeuksetta länsimaista. Ongelman ytimessä on kysymys siitä, kuka päättää minkä universaalien sääntöjen varaan maailmanrauhaa rakennetaan. Ei kuitenkaan pidä ajatella, että nykyaikainen kosmopolitanismikaan olisi välttynyt kritiikiltä. Monia tuon aallon teorioita on kritisoitu

muun muassa siitä, että ne edustavat neo-liberalismia ja tukevat sokeasti globaalia markkinataloutta yrittäessään polkea valtioiden roolia yksilöiden elämässä (Birk, 2011, s. 58).

Kenties yksi syy sille, miksi klassinen kosmopolitanismi on helppo mieltää paremmin politiikkaan, piilee juurikin siinä, kuinka se vaalii universalismia pluralismin sijaan. Poliittinen päätöksenteko on vaikeaa, liki mahdotonta, mikäli kyseinen poliittinen elin ei ole riittävän yksimielinen asiasta. Ihmisten välisten ristiriitojen sietäminen on vaikeaa ilmankin byrokratiaa, ja ristiriitoja vaalivan lain säätäminen sitäkin vaikeampaa. Arvelisin, että juuri tästä syystä niin sanottu "uusi kosmopolitanismi" (Todd, 2009, s. 25) onkin luonteeltaan kuvailtavissa parhaiten kulttuurisena ja eettisen' kosmopolitanismin muotona. Uusi kosmopolitanismi elää ristiriidoista, eriävistä arvoista ja mielipiteistä. Universalismin ja ihmisiä yhdistävien piirteiden vaalimisen sijaan uuden kosmopolitanismin teorioissa korostetaan ihmisten yksilöllisyyttä. Diskurssi, yksilöiden ja yksilöiden koostamien yhteisöjen välinen mikro- ja makrotason keskustelu on tämän vision keskeinen työkalu, jolla rakennetaan kestävä maailmanrauha.

Skrbisin, Kendallin ja Woodwardin (2004, s. 117) mukaan nykyistä kosmopolitanismin käsitteen ympärillä käytävää tieteellistä diskurssia varjostaa käsitteen soveltamisen päämäärättömyys (*'indeterminacy'*). Vaikka käsitteen käytön tarkoitusperät ovat hyvät -- ratkaista globalisaation, kansallisuuteen, etnisyyteen ja identiteettiin liittyviä ongelmia --, on sen soveltaminen käytännössä erittäin vaikeaa, koska selkeitä, jaettuja näkemyksiä ei ole (2004, s. 118). Tällä he viittaavat käsittääkseni juurikin eri teorioiden ristiriitaisuuteen ja siihen etteivät teoriat läheskään aina kommunikoi keskenään. Teorioita ohjaavat näkemykset ovat liian kaukana toisistaan, joka taas johtaa siihen, ettei käsitettä voi juurikaan hyödyntää sellaisenaan esimerkiksi juuri tässä tutkielmassa tutkittavan, opetus- ja kasvatustyötä ohjaavan asiakirjan laadinnassa. On mielestäni kuitenkin sopivaa pohtia sitä, kuinka paljon teorioiden vertaaminen ja analysointi keskenään hyödyttää, mikäli käytännön tasoa ei huomioida? Tässä tutkielmassa pyritään arvioimaan juurikin sitä, miten käsitettä sovelletaan tai voidaan soveltaa käytännössä, vaikkakin vain yhden ohjaavan teorian näkökulmasta.

Olen nyt esitellyt lukijalle joitain tapoja luokitella ja jaotella kosmopoliittisia teorioita. Jaottelut voivat olla yksityiskohtaisia tai laveampia, sekä korostaa erilaisia tapoja tulkita kosmopolitanismia. Kategorisoinnit ovat ennen kaikkea kosmopolitanismista käytävää keskustelua hyödyntäviä ajattelun ja kielen apuvälineitä. Kuten pyrkimys luokitella Appiahin teorian esimerkiksi Cavallarín (2015), Birkin (2011) tai Scholzin (2010) kategorioihin osoitti, ei näin yksioikoisessa käsitteistön raamittelussa pidäytyminen palvele tieteellistä tutkimusta. Väittäisin, että näiden eri luokittelujen parasta antia tälle tutkielmalle onkin se,

kuinka ne havainnollistavat hyvin sitä, kuinka kunkin teorian fokus vaihtelee alinomaan yksilön, yhteisön ja/tai poliittisten toimeksi panijoiden välillä. Kyseisen oivalluksen valossa on myös toivottavasti mielekkäämpää tulkita tämän tutkielman tuloksia. Appiahin teoria painottaa kosmopoliittisen etiikan vaalimista partikularistiseen maailmankatsomukseen pyrkivien yksilöiden toiminnan avulla. Mutta jahka löydämme siitä merkkejä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, voi teoriakin muuttaa tulkinnan mukaan muotoaan ja pitää sisällään myös esimerkiksi organisatorisen kosmopolitanismin piirteitä.

Seuraavaksi esittelen Immanuel Kantin kosmopoliittisen teorian. Teoria esitetään tässä tutkielmassa omassa alakappaleessaan, sillä kyseinen teoria on maailmanhistorian näkökulmasta kenties yksi merkittävimmistä kosmopoliittisista teorioista. Kantin visioima kosmopoliittinen maailma on osittain toteutunutkin. Alkuperäiseen painokseen Kantin kosmopoliittisesta teoriasta on kuitenkin vaikea päästä käsiksi sen iän ja kielen vuoksi, joten hänen esittämänsä kosmopoliittinen teoria esitellään tässä muiden tutkijoiden havaintojen ja näkemyksien avulla.

2.2.2 Näkemyksiä Immanuel Kantin kosmopoliittisesta teoriasta

Immanuel Kantin kuuluisaa kosmopoliittista teoriaa kuvataan ensisijaisesti poliittisena kosmopolitanismin teoriana. Kantin teoriassa onkin nähtävissä paljon merkkejä tästä ajasta, joka on kenties yksi syy sille, minkä takia Kantin kosmopoliittinen teoria on nostanut päätään tieteellisessä diskurssissa viime vuosikymmenien aikana.

Kantin teoriaa ohjaa visio, jossa yhdistyvät toisiinsa kansainvälinen laki, kosmopoliittiset oikeudet ja auktoritaarinen kansainvälinen auktoriteetti (Fine, 2007, s. 24). Esimerkiksi Yhdistyneet kansakunnat tai Euroopan Unioni ovat monikansallisia, lakia valvovia tai lakeja säättäviä auktoriteetteja, jotka kuvastavat Kantin vision valvovia toimielimiä ja kansainvälisiä auktoriteetteja. Yhdistyneet kansakunnat vaalii yhtenäisiä ihmisoikeuksia globaalissa mittakaavassa, ja Euroopan Unioni suo esimerkiksi jäsenmaidensa kansalaisille vapaan matkustusoikeuden. Kosmopoliittin oikeuksiin voidaan lukea myös oikeus matkustaa, oleskella ja asua vapaasti Euroopan Unionin jäsenmaiden sisällä. Jäsenmaidensa hallituksilta EU odottaa yhdessä sovituista kansainvälisistä laista sekä ennen kaikkea arvoista kiinnipitämistä, joka myöskin heijastelee Kantin esittämää ideaa kosmopoliittisesta maailmanjärjestyksestä.

Mignolon (2010, s. 112) mukaan Kantin kosmopoliittinen teoria oli länsimaalaisen kulttuurin globaalia johtoasemaa vahvistava projekti, joka koettiin sivistystä edistävänä tehtävänä, ei

osana vapaata markkinataloutta tai demokratiaa. Mignolo argumentoikin, että tästä syystä kosmopolitanismin käsite elää ja voi hyvin tänäkin päivänä länsimaissa. Hugglerin mukaan (2009, s. 139) Kantin kosmopoliittisen teorian tarkoituksiperät eivät välttämättä olleet puhtaasti poliittisia. Huggler katsoo, että Kantin vision toimeenpaneva globaali elin on välttämätön tekijä jota tukemalla ja ylläpitämällä varmistetaan Kantin kosmopoliittisen teorian todellinen päämäärä, eli universaali ihmisarvo. Näitä kahta näkemystä vertaamalla saattaa löytyä myös yksi selitys sille, miksi kosmopolitanismin ideologiaankin kohdistuu niin paljon kritiikkiä. Olipa Kantin kosmopoliittisen teorian tavoitteena sitten tukea sivistyksen etenemistä tai vaalia universaalia ihmisarvoa – siis lähtökohtaisesti hyvää tarkoittavia asioita – on näiden vaaliminen saostunut juurikin poliittisessa diskurssissa erottamattomaksi osaksi vapaata markkinataloutta, mitä ei kaikkialla Euroopan Unioninkaan sisällä katsota hyvällä. Tutkielman analyysivaiheessa tehdäänkin mielenkiintoisia löytöjä demokratian ja kosmopolitanismin välisestä, mielestäni kyseenalaisesta yhteydestä.

Skrbis, Kendall ja Woodward (2004, s. 123) argumentoivat olevan juurikin Kantin teorian syytä, että kosmopolitanismi käsitetään yleiskielessä universalistisena käsitteenä. Se on kuitenkin ensimmäinen viime vuosituhatvuotuisella isosti esille noussut kosmopoliittinen teoria ja täten vahvasti läsnä monissa myöhemmissä kosmopoliittisissa teorioissa. Tämä käsitys taas vaikeuttaa käsitteen hyödyntämistä yhteiskuntatieteissä ja ilmenee esimerkiksi niin, että käsitteen määritelmille ei olla onnistuttu luomaan minkäänlaisia yhteisiä parametreja tai rajoja (Skrbis, Kendall ja Woodward, 2004, s. 123). Tämänkin luvun sisältö lukuisin eri risteävin ja ristiriitaisin määritelmien, teorioiden sekä argumenttien on yhdenlainen osoitus tästä tilanteesta.

Tässä kappaleessa on esitelty Kantin teoria sekä tutkijoiden näkemyksiä sen vaikutuksista länsimaissa. Saatavilla ollut teoriaa kommentoiva aineisto kommentoi suurimmaksi osaksi Kantin vision hallinnollisia Aspekteja. Siksi niitä korostettiin selkeästi myös tässä kappaleessa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö Kantin teoriassa olisi kirjoitettu yksilöstä tai yksilön velvollisuuksista kyseisen kosmopoliittisen vision saavuttamiseksi. On kuitenkin hyvä huomioida, että kansalaisen käsitys itsestään, sekä se, miten kansalainen nähtiin ennen, poikkesivat suuresti siitä, mitä kaikkea kansalaisen käsitteellä tarkoitetaan tänä päivänä. Siksi onkin mielekkäämpää paneutua kosmopoliitin määritelmiin ammentaen kaikista tähän asti esitetyistä teorioista, eikä vain Kantin teoriasta. Kosmopolitanismin ideologian toteuttajaa eli kosmopoliittia käsitellään heti tätä kappaletta seuraavan yhteenvedon jälkeen.

2.2.3 Yhteenvedo kosmopoliittisista teorioista

Olen tässä kappaleessa esitellyt kosmopolitanismin teorioiden määritelmiä ja keskeisiä eroja sekä ennen kaikkea pyrkinyt havainnollistamaan lukijalleni sitä, kuinka kosmopolitanismin käsite ymmärretään sitä käsittelevässä tieteellisessä diskurssissa. Perehtyminen aineistoon osoittaa, että käsitteen ympärille on vuosikymmenien aikana kasaantunut lukuisia merkityksiä ja käsityksiä, ristiriitaisiakin, sekä selkeitä trendejä teorioiden painotuksissa. Tästä huomaamme, että voidakseen keskustella kosmopolitanismin määritelmästä tulee keskustelijan myös tietää jonkin verran eri kosmopoliittista teorioista.

Keskeisiä muistettavia asioita kosmopoliittisia teorioita käsittelevistä kappaleista on tieto teorioiden jaoista erityisesti eettiseen, poliittiseen tai kulttuuriseen teoriaan. Tutkielman ohjaavassa teoriassa painottuvat nähdäkseni juurikin eettisyys ja kulttuuri. On siis hyvä muistaa myös, etteivät mitkään kategorisoinnit ole absoluuttisia. Esimerkiksi tutkielman ohjaavaa teoriaa pyritään havaitsemaan asiakirjasta, jonka ensisijainen tarkoitus on toimia opettajan työkaluna ja kansalaiskasvatuksen oppaana. Teoriaa siis ikään kuin tarkastellaan myös poliittisena teoriana.

Appiahin teoria elämä käsitetään moninaisena ja värikkäänä. Ihmiset ymmärretään yksilöinä, joilla on jokaisella omat taustansa. Teorian maailmankatsomus on siis partikularistinen, mutta kuten tutkielman analyysi osoittaa, keinot joilla teoriaa tiedostamatta vaalitaan opetussuunnitelman perusteissa, heijastavat odotukset kaikkiin oppijoihin. Teorian viitteiden havaitseminen opetussuunnitelman perusteissa edustaakin mielestäni kosmopoliittisten teorioiden vastavoimien, partikularismin ja universalismin, yhteen törmäystä. Kantin kosmopoliittisen teorian merkitystä tullaan korostamaan näistä tutkimustuloksista kirjattavissa johtopäätöksissä.

Seuraavassa kappaleessa esittelen kosmopolitanismin ideologian toimijan, eli kosmopoliitin. Koulujärjestelmämme ensisijainen funktio on valmistaa oppilaista kelpoja kansalaisia. Mikäli perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista löytyy viitteitä minkäänlaisesta kosmopolitanismista ideologiasta tai teoriasta (tässä tutkielmassa Appiahin kosmopoliittisesta teoriasta), tarkoittaa se luonnollisesti sitä, että kansalaiskasvatuksellamme on kosmopoliittisia piirteitä. Tätä tutkielmaa onkin alkujaan ohjannut halu selvittää, kuinka vahvasti kosmopoliittiset piirteet ovat läsnä opetusjärjestelmän tuloksena syntyvässä kansalaisessa. Vaikkakin tuo pyrkimys on sittemmin hylätty, saatetaan tutkielman johtopäätöksissä esittää joitain viitteitä siitä, millaisia kosmopoliitteja opetus- ja kasvatusjärjestelmämme ainakin teoriassa luo.

2.3 Kosmopoliitti

Niin klassisen kuin uuden kosmopolitanismin teorian toimijasta puhutaan ja kirjoitetaan kosmopoliittina. Termi kosmopolitanismi juontaakin antiikin Kreikkaan ja tuolloin syntyneeseen käsitteeseen kosmopoliitti, *'kosmopolite'*. Käsitettä käytti tietävästi ensimmäisen kerran filosofi Diogenes (412 eKr. - 323 eKr.) (Birk, 2011, s. 31) ja sen käyttötarkoitus oli mitä ilmeisimmin ironinen. Nykyään sillä voidaan ajatella viitattavan henkilöön, joka "kokee yhteenkuuluvuuden tunnetta ihmisiin joko ihmisyyden, kansalaisuuden tai yhteisön, tai näiden erilaisten yhdistelmien takia." (Tapaninen, 2018, s. 22)

Birkin (2011, s. 40) mukaan moni kosmopoliitiksi itsensä identifioiva henkilö kokee kansallisaatteen hohdokkuuden riisumisen hyödyllisenä, ja toivottaa sen sijaan tervetulleeksi globaalin yhteenkuuluvuuden eri muodot. Monet kosmopoliittiset teoriat tekevät kuitenkin selkeän pesäeron niiden ajamiensa agendojen ja globaalin markkinatalouden ajaman agendan välille. Globaalilla yhteenkuuluvuudelle Birk siis tuskin viittaa vain globalisaation tuomiin pintapuoleisiin ilmiöihin kuten globaalin sosiaaliseen mediaan, vaan ennemminkin ihmisyyttä ja kaikkien ihmisarvoa korostavaan maailmankatsomukseen.

Kosmopoliitteina voidaan pitää niin henkilöitä jotka identifioivat itsensä kosmopoliiteiksi, kuin henkilöitä, joiden toiminta ja/tai ajatukset nähtävästi edustavat jonkinlaista kosmopoliittista visiota. Globaalin kansalaisen ja kosmopoliitin käsitteillä taas on selkeä yhteys, mutta en yksioikaisesti uskaltaisi väittää näiden olevan synonyymeja toisilleen. Molemmat käsitteet ovat kuitenkin relevantteja. Oma näkemykseni on että ne ovat aivan yhtä valideja ja abstrakteja käsitteitä kuin esimerkiksi kansalaisuuden käsite.

Globalisaation tuomat muutokset haastavat vakiintuneita kuulumuuden ja kansalaisuuden käsitteitä, tuoden globaalin ja kansallisen identiteetin lähemmäs toisiaan (Birk, 2011, s. 42). Tällöin myös kosmopoliitin määritelmä hämärtyy. Tällä on taas selkeä yhteys aiemmin tässä luvussa käsiteltyihin virheellisiin näkemyksiin ja perusteettomaan kosmopolitanismin kohdistuvaan kritiikkiin. Itsensä tai muiden määrittely kosmopoliitiksi edellyttää nähdäkseni kosmopoliittisten teorioiden tuntemusta. Väittäisin, että puutteelliseen tietoon ja ymmärrykseen perustuvat tulkinnat itsestä tai muista häiritsevät kosmopolitanismista käytävää diskurssia. Yksi tämän tutkielman tavoite onkin kyetä havainnollistamaan sitä, mitä kosmopolitanismi oikeastaan on ja miten se vaikuttaa jo esimerkiksi opetusjärjestelmässämme.

Toisenlaista näkemystä edustavat Skrbis, Kendall ja Woodward (2004, s. 119), jotka kirjoittavat kosmopoliitin käsitteen kolmesta trendikkäästä määritelmästä, joihin he lukevat

globaalin eliitin, pakolaiset ja expatriaatit (*'global business elite', 'refugees' & 'expatriates'*). Näissä määritelmässä painotetaan kaikissa ihmisten kykyä ja halukkuutta matkustaa tavoittelemansa asian kuten rahan, vallan, työn tai hyvän elämän perässä. Vaikka tutkijat myöntävät näillä määritelmillä kuvattavan ensisijaisesti länsimaalaista kosmopoliittia, ovat he kuitenkin myös sitä mieltä, ettei tätä käsitystä tulisi pyrkiä murtamaan esimerkiksi pluralististen tai uusien merkityksiä luovien kuvitteellisten ideaalien avulla (2004, s. 121). Toisin sanoen juurikin sellaisten maailmankatsomusta ohjaavien näkemysten avulla, jotka vaikuttavat keskeisesti myös tämän tutkielman ohjaavassa teoriassa. Kyseisten tutkijoiden näkemyksen esittämisellä pyritäänkin ensisijaisesti eriävien näkemysten olemassaoloa sekä määritelmien vakiintumisen haasteita. Opetusjärjestelmän tuloksena syntyvän kosmopoliittisia piirteitä omaavaan kansalaiseen ei ensisijaisesti suhtauduta rahan, työn tai itsensä löytämisen perässä maailmaa matkustavana yksilönä.

Nowickan ja Roviscon (2009, s. 2) mukaan kosmopolitanismin ideologia voidaan havaita yhtenäisen maailman jäseniksi identifioivien ihmisten eli kosmopoliittien ajatuksista ja teoista. Kosmopolitanismin ideologia voidaankin nähdä kosmopoliitin tavoittelemana moraali-ihanteena, jota vaalitaan ilmentämällä kyseistä ideologiaa toimijan omissa teoissa ja ajatuksissa. Birk (2011, s. 45) taas väittää maailmankansalaisiksi itsensä identifioivien yksilöiden ymmärtävän, että kosmopoliittista ideaalia vaalitaan ja luodaan tekemällä eettisiä valintoja sekä sitoutumalla niihin. Tässä tutkielmassa pyritään osaltaan myös selvittämään, kuinka noiden ideaalien vaalimista opetetaan.

Tässä kappaleessa on avattu kosmopolitanismin toimijan eli kosmopoliitin käsitettä. Ja kuten lukija on varmasti havainnut, myöskään kosmopoliitin käsitteelle ei ole yhtä oikeaa määritelmää. Tärkein tässä kappaleessa esitetystä tiedosta johdettava havainto on, että kosmopoliitin määritelmä on riippuvainen siitä kosmopoliittisesta teoriasta, jossa se esiintyy. Sellainen itsensä kosmopoliitiksi identifiointi joka perustuu tietoon ja ymmärrykseen kosmopoliittisista teorioista myös luonnollisesti edustaa jotain kosmopoliittista teoriaa. Kosmopoliittien toiminta on kosmopolitanismin ideologiaa vaalivaa, mutta tuon vaalimisen keinoja voi kuvata ainoastaan kosmopoliittisten teorioiden avulla. Keinot joilla ideologiaa vaalitaan voivat erota toisistaan paljonkin.

Esittelen seuraavassa kappaleessa tätä tutkimusta ohjaavan teorian. Se on brittiläis-ghanalaisen filosofin Kwame-Anthony Appiahin kirjoittama näkemys siitä millaista tämän päivän kosmopolitanismin tulisi olla. Teoriassa painotetaan juurikin niitä käytännön keinoja, joilla kosmopoliittista ideologiaa vaalitaan. Appiah lähestyy tekstissään sosiaalisesti kestävästä tulevaisuudesta paikallisuutta korostaen. Tämä on kosmopoliittisille teorioille epätyypillinen

lähestymistapa. Appiahin kriitikot ovatkin huomauttaneet, että paikallisuuden korostaminen universaaliuden rinnalla kosmopoliittista etiikkaa vaaliessa voi olla suuressa mittakaavassa haitallista, sillä paikallisuuden käsite on universaliuteen verrattuna ihmisille luontaisempi sekä tutumpi. Kriitikoiden mukaan voikin käydä niin, että ihmiset taantuvatkin tyystin varjelemaan paikallisuutta universaliuden sijaan (Birk, 2011, s. 61).

Kritiikki on nähdäkseni aiheellinen. Voimme päivittäin havaita omin silmin, kuinka mukavuuden haluisia laumaeläimiä olemmekaan. Me harvemmin haluamme poiketa ruodusta, saatika kyseenalaistaa identiteettiimme vaikuttaneita tekijöitä. Tämä ei olisi ainoastaan epämiellyttävää, vaan myöskin raskasta! Toisaalta, näitä taitoja voitaisiin opettaa. Tutkielman analyysivaiheessa havaitaankin miten opetussuunnitelman perusteissa kannustetaan tällaiseen itsetutkintaan, mutta huomataan myös, miten ongelmallinen teorian ja datan välinen suhde paikoin on.

2.4 Kwame-Anthony Appiahin kosmopoliittinen teoria

Tämän luvun aiemmissa kappaleissa on tähän mennessä avattu kosmopoliittisille teorioille tyypillisiä käsitteitä. Tässä kappaleessa keskitytään tarkastelemaan kuinka nuo eri esitetyt ideat ja käytännöt toteutuvat tutkielman ohjaavassa teoriassa. Tutkielman ohjaava teoria on johdettu teoksesta *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers* (2006). Teoria olettaa, että kosmopoliiteiksi itsensä identifioivat yksilöt pyrkivät omalla toiminnallaan ja omista lähtökohdistaan etenemään kohti samaa päämäärää, sosiaalisesti vakaata tulevaisuutta. Universaalien säännöksiä pohtimisen, näistä päättävien toimeenpanijoiden harkitsemisen taikka vapaan markkinatalouden hyötysuhteen punnitsemisen sijaan Appiahin teoria yllyttää lukijaansa pohtimaan aidosti vaikeita kysymyksiä. Se yllyttää itsereflektioon, identiteettiin vaikuttaneiden sekä hiljaisesti hyväksytyjen arvojen kyseenalaistamiseen sekä niistä keskustelemiseen.

Esittelen seuraavaksi teoksesta johtamani teorian tuomalla lukijan tietoon Appiahin teoksessaan esittämiä argumentteja ja näkemyksiä niitä samalla kommentoiden. Näin teoria pyritään esittämään lukijalle eheänä ja selkeästi. Suosittelem kuitenkin lämpimästi lukemaan myös alkuperäisen teoksen, sillä vaikka olen parhaani mukaan pyrkinyt esittämään tutkielman ohjaavan teorian liioin alkuperäistekstin sisältöä kaunistelematta tai sitä virheellisesti tulkiten, on kyseessä lopulta kuitenkin subjektiivinen näkemys siitä, millaisen teorian Kwame-Anthony Appiah teoksessaan esittää.

2.4.1 Paikallisuus ja globaalius

Kwame-Anthony Appiahin kosmopoliittista teoriaa pidetään yhtenä tunnetuimmista niin kutsutun uuden kosmopolitanismin aallon edustajista (Birk, 2011, s. 61). Appiahin teoria edustaa maadoitetun kosmopolitanismin (oma käänös termistä 'rooted cosmopolitanism') muotoa. Maadoitetun kosmopolitanismin määritelmän keskeinen toteamus on se, että yksilöä tarkastellaan osana historiaa ja tulevaisuutta, sekä noissa ajoissa toimivien yhteisöjen jäsenenä. Kirjoittaessaan maadoitetusta kosmopolitanismista, James (2014, xiv) toteaa, että moraalikäsitteemme sekä noudattamamme etiikka on tulosta yksilöiden, yhteisöjen ja filosofien käymästä ja jo käydystä diskurssista.

Nykyään operoivat kosmopoliittiset teoriat ovat tunnetusti pyrkineet tuomaan globaalin yhteisön lähemmäksi paikallisia yhteisöjä. (Birk, 2011, s. 10). Appiahin teoria tekee juurikin näin, ja jopa enemmän. Teoria lähestyy kosmopoliittisen maailmanjärjestyksen vaalimista paikallisuutta korostaen. Tämä lähtökohta poikkeaa suuresti monista muista kosmopoliittisista teorioista, joissa korostuu pyrkimys vaalia maailmanrauhaa universaalien moraalikäsitteiden avulla. Appiahin kosmopoliittisen teorian tavoitteena on yhä kehittää ja parantaa globaalin yhteisön hyvinvointia, mutta universalistisen arvopohjan tavoittelun sijaan se kysyykin, kuinka tuota maailmanjärjestystä voisi vaalia hylkäämättä paikallisia siteitämme. Heimoon aina kuuluneen, heimossa kasvaneen sekä heimon välittömässä vaikutuksessa kehittyneen ihmisen tulisikin Appiahin mukaan oppia soveltamaan oppimaansa uudessa globaalissa heimossa, johon hän myös kuuluu, jossa hän kasvaa ja jossa hän kehittyy (2006, xiii).

Universalististen moraalikäsitteiden tavoittelu on tyypillistä niin sanotun klassisen kosmopolitanismin teorioille. Objektiviin moraalisiin totuuksiin uskomisen on Appiahin mukaan kuitenkin vain tieteen vahvistamaa virheellistä ajattelua (2006, s. 17). Teorian mukaan käsityksemme tiedosta ja faktoista pohjautuu tosi asiassa pitkälti siihen, mihin yhteisöön synnymme tai kasvamme ja mihin kyseisessä yhteisössämme hyväksytysti uskotaan. Se, mitä kukin pitää uskottavana tai selitettävänä, on pitkälti riippuvainen niistä ideoista ja ajatuksista joiden valossa otamme uuden tiedon tai väitteen vastaan (Appiah, 2006, s. 39).

Appiahin teorian toimija eli kosmopoliitti tarkkailee itseään ajassa, sekä punnitsee aktiivisesti niin hänen identiteettiinsä vaikuttaneita tekijöitä, kuin omien toimintojensa vaikutuksia ympäristöön. Hän tiedostaa etteivät omina pitämme arvot ole, eivätkä ole koskaan olleetkaan, niin sanotusti puhtaasti paikallisia. Ne ovat tulosta tuosta ajasta ja paikasta sitomattomasta diskurssista jota olemme käyneet jo vuosikymmenten ajan, paikallisesti ja globaalisti. Kosmopoliitti pyrkii siis toimimaan oikein niin paikallista kuin globaalia yhteisöä kohtaan,

mutta pyrkimys palvella globaalia yhteisöä edellyttää kuitenkin kyseisen teorian mukaan itsensä ja ympäröivän maailman tuntemista.

Keskeinen osa itsensä tuntemusta on oman ja yhteisönsä menneisyyden tunteminen. Appiahin mukaan paikalliset yhteydet eivät pelkästään vaikuta siihen mitä haluamme, vaan myös määrittävät sen keitä me olemme (2006, s. xviii). Meillä jokaisella on oikeus kokea vahva yhteys tuohon välittömään ympäristöön. Se on kuitenkin taannut meille jokaiselle turvallisen ympäristön kasvulle ja kehitykselle, ja näin me kunnioitamme juuriamme. Tuossa ympäristössä kasvu taas johtaa luonnollisesti siihen, että meistä kukin uskoo johonkin subjektiiviseen moraaliseen totuuteen (Appiah, 2006, s. 11). Välittömässä ympäristössä vaikuttava yhteisö ymmärretään identiteettiämme aktiivisesti ja luontaisesti muokanneena tekijänä. Yksilön lojaalius globaalia yhteisöä kohtaan kuitenkin velvoittaa tätä arvioimaan tuon välittömän ympäristön vahvistamien totuuksien ja näkemysten vaikutusta arkeemme. Näin toimiessamme otamme ensimmäisen askeleen kohti kyseisen kosmopoliittisen vision toteutumista, sekä kosmopoliitin identiteetin omaksumista.

Subjektiivisen moraalikäsitteen mukaan eläminen heijastelee niitä meissä valmiiksi olevia ajatuksia, ideoita ja katsomuksia jotka meille annetaan jo syntyessämme (Appia, 2006, s. 41) Tämän syy - seuraussuhteen olemassaolon havaitseminen ilmenee kosmopoliitin toiminnassa kahdella tavalla. Hän pyrkii selvittämään, mitä ja millaisia nuo kyseiset ajatukset, ideat ja katsomukset ovat, sekä suhtautuu niihin kriittisesti, ellei ole jo toiminut näin. Toisekseen, hän tiedostaa nämä asiat vuorovaikuttaessaan toisten ihmisten kanssa ja täten hyväksyy sen, että nuo ennalta sisäistetyt näkemykset vaikuttavat myös hänen kanssaan vuorovaikuttavan henkilön maailmankatsomukseen. Kosmopoliitti ei voi samanaikaisesti väittää kunnioittavansa muita sekä ajatella, että kaikkien tulisi elää kuten hän elää. Kosmopolitanismi on lopulta kunkin yksilön valinta ja tämän yksilön omien moraalikäsitteiden mukaista elämistä (Appiah, 2006, s. xx). Tätä jälkimmäistä ajatusta on mieluisampaa käsitellä lisää seuraavassa alakappaleessa, kun perehdymme tarkemmin teorian diskurssia ja vuorovaikutusta käsittelevään osaan.

2.4.2 Keskustelu työvälineenä

Ihmisyhteisöissä on kautta aikain tarvittu yhteiselon mahdollistavia käytäntöjä (Appiah, 2006, s. xix), sillä elämme jatkuvassa vuorovaikutuksessa muun maailman kanssa. Appiah korostaakin tekstissään keskustelun merkitystä ja kirjoittaa siitä, kuinka tärkeä rooli sillä arjessamme on. Se miten keskustelemme – mitä sanomme, mitä emme sano, miten kuuntelemme ja miten olemme läsnä – heijastaa sitä kuinka havaitsemme itsemme, muut,

sekä itsemme suhteessa muihin. Perehtymällä itseemme, tapaamme nähdä itsemme sekä tottumuksiimme siitä miten näemme muut, voimme parantaa tuon vuorovaikutuksen muotoa. Appiahin teoksen tekstistä keskeisin johdettava väite on, että mikäli emme tee näin, ei keskustelu yhteiselon mahdollistavana käytäntönä palvele nykyajan globaalia ihmisyyhteisöä.

Eri yhteisöjen, kulttuurien sekä ylipäänsä erilaisten elämäntapojen edustajien välisillä keskusteluilla on Appiahin mukaan kriittinen rooli kestävän maailmanrauhan rakentamisessa. Yhteentörmäykset eri kulttuurien välillä ovat väistämättömiä, mutta erilaisuuden hyväksyminen on kaikkien näitä törmäyksiä seuraavien diskurssien ensiaskel (Appiah, 2006, s. xxi). Erilaisuuden hyväksymistä ei kuitenkaan tulisi nähdä silkkana suvaitsevaisuutena, vaan pikemminkin kunnioituksena toista kohtaan (Tapaninen, 2018, s. 18) Tällaiset konfliktit vain havainnollistavat sitä, kuinka tärkeä yhteys jo opittuun ja totuttuun on meille jokaiselle ihonväriin tai kulttuuriin katsomatta.

Kuten edellisessä kappaleessa totesin, Appiahin teorian kosmopoliitti ymmärtää miten jokainen meistä perii syntyessään ajatuksia ja käsityksiä jotka vaikuttavat keskeisesti siihen, miten suhtaudumme uuteen tietoon. Tämän oivalluksen valossa kosmopoliitin tulee hyväksyä myös se, ettei hän välttämättä kykene koskaan vakuuttamaan tuota toista tahoja pelkästään omin näkemyksin tai argumentein (Appiah, 2006, s. 44). Appiah toteaaakin, ettemme tällaisissa tilanteissa voi parhaimmillaan muuta, kuin hyväksyä nuo vieraat näkemykset (2006, s. 11), sillä miellämmepä sen miten vaikeaksi tahansa, vakaan ja kestävän sosiaalisen tulevaisuuden rakentaminen vaatii universaalien totuuksien rinnalle myös monia paikallisia totuuksia (Appiah, 2006, s. xxi). Tämä toteamus on linjassa Appiahin teorian partikularistisen luonteen kanssa. Paikalliset, tutut 'totuudet' ovat meille jokaiselle elintärkeitä. Luultavasti emme kykenisi lainkaan vuorovaikuttamaan ilman niitä! Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö noita paikallisia totuuksia voi tai tulisi altistaa muutokselle.

Tapaamme vuorovaikuttaa muun globaalien yhteisön jäsenten kanssa vaikuttavat suuresti meitä ympäröivät kulttuurit, yhteisöt ja siinä esiintyvät tavat havaita maailmaa. Sikäli kun operoimme meille kullekin välittömässä ja tutussa ympäristössä, ei meidän myöskään liioin tarvitse pysähtyä pohtimaan arvojamme. Arvokäsityksemme ovat kuitenkin, ainakin Appiahin mukaan, kollektiivisia käsitteitä. Arvot ovat yhteisömme jakamassa kielessä esiintyviä toteamuksia ja uskomuksia, ihmisten välisessä kommunikaatiossa esiintyviä ja juurikin tuota samaista kommunikointia ohjaavia työkaluja (Appiah, 2006, s. 28). Appiahin diskurssin yhdeksi osa-alueeksi voikin mieltää eräänlaisen arvoilla käytävän vaihtokaupan – keskusteluun osallistujien kosmopoliittien tulee kyetä pohtimaan, mitkä paikalliset arvot ovat kiinni pitämisen arvoisia, mitkä adoptoitavan arvoisia sekä mitkä kenties universaaleiksi

nostettavia. Mikäli emme pysty toimimaan näin, on keskustelu Appiahin mukaan turhaa (2006, s. 31). Arvojen kauppaaminen ei suinkaan ole kaiken keskustelun päämäärä. Joskus riittää pelkkä eriävien näkemysten esille tuonti ja ymmärtäminen. Mutta ymmärtämisellekin on esteensä. Näkyvin este, johon kosmopoliitti törmää, on kielellinen. Kaikessa yksinkertaisuudessaan, meidän on hyvin vaikea vuorovaikuttaa, mikäli emme ymmärrä toisiamme.

Perustavanlaatuiset ongelmat vuorovaikutuksessa syntyvät hyvin usein silloin, kun yksi taho käyttää sellaista käsitettä, jota toinen ei tunne niin hyvin, että ymmärtäisi esimerkiksi sen käytössä ilmeneviä konnotaatioita, tai se merkitsee yksilölle jotain muuta hänen välittömässä ympäristössään (Appiah, 2006, s. 46 - 47). Ristiriitaiset näkemyksiä ei kuitenkaan havaita yksinomaan eri kulttuurien välisissä diskursseissa, vaan, kuten tiedämme, ovat arkea myös niille, jotka jakavat kielen. Emme kuitenkaan lannistu tästä, vaan jatkamme luonnollisesti elämäämme näistä ristiriidoista huolimatta. Appiahin mukaan meidän ei tulisi kuitenkaan lannistua näiden vaikeiden tilanteiden edessä, vaan olla uteliaita ja perehtyä meille vieraisiin ihmisiin ja yhteisöihin, heidän sivilisaatioihin, argumentteihin, virheisiin ja saavutuksiin, jotta ymmärtäisimme heitä. Perustavanlaatuiset ongelmat tulisi nähdä tilaisuuksina oppia toisilta ja näin oppia ymmärtämään heitä paremmin (Appiah, 2006, s. 78).

2.4.3 Teorian suhde kulttuuriin

Teorian ristiriitaisin osa on sen suhde kulttuuriin. Kenties jossain määrin tänä päivänä suosittu näkemyksen vastaisesti Appiah ei liioin perusta kulttuurien monimuotoisuuden väkinäisestä vaalimisesta tai suojelusta. Aukaisen tuota näkemystä aivan pian, mutta sivuhuomiona mainittakoon, että henkilökohtaisesti pidän kirjan sivuilla 107 – 111 esitettävää kulttuuri-imperialismin kritiikkiin *kohdistuvaa* kritiikkiä – jonka yhteydessä näkemys esiintyy – jokseenkin yksipuoleisena ja pinnallisena. Tästä huolimatta, havaitsen tässä teorian toteamassa silti paljon huomion arvoistakin. Aavistelen, että Appiah pyrkii tekstillään vastustamaan eräänlaista haitallisen toiseuden ilmentymistä. Näkisin, ettei Appiah tässä kohdassa tekstiä kritisoi niinkään esimerkiksi kulttuurista appropaatiota, vaan pikemminkin niitä käytäntöjä, joiden avulla tahattomasti korostamme vähemmistökulttuurien edustajien toiseutta ja sidomme heitä tahtomattaan noihin rooleihin.

Kulttuurit ovat ja ovat aina olleet alati muuttuvia. Ihanteellisissa olosuhteissa tuo muutos on haluttua ja hyväksyttyä kulttuureiden molemmiin puolin. Teorian kosmopoliitin kunnioitus erilaisuutta kohtaan on kuitenkin kunnioitusta, joka ensisijaisesti kohdistuu erilaisuutta edustavaan ihmiseen (Appiah, 2006, s. 113). Vaalimme ihmisenä olemisen eri olomuotoja

lähtökohtaisesti siksi, että haluamme vapaiden ihmisten saavan parhaan mahdollisuuden elää itsensä näköistä elämää. Emme kuitenkaan saa väkimmäisesti ylläpitää kulttuurista monimuotoisuutta niin, että samalla sidomme ihmiset sellaisiin kulttuureihin joista he haluavat irtaantua. Vieraiden kulttuurien erityispiirteet tai traditiot eivät säily sellaisinaan, mikäli kyseisen yhteisön jäsenet eivät saa ilmentää niitä vapaasti (Appiah, 2006, s. 105). Appiahin väitteen voidaan siis tulkita edustavan toista ääripäätä länsimaisesta tavasta vuorovaikuttaa vieraiden kulttuurien kanssa. Ensimmäisessä ääripäässä voidaan havaita merkkejä kulttuurisesta appropiaatiosta, esimerkiksi vähemmistökulttuurien näkyvimpien ja tunnetuimpien traditioiden tai ilmentymien anastamisesta. Toisessa ääripäässä voidaan taas havaita merkkejä tiedostamattomasta, hyvää tarkoittavasta toiseuden eksotiikan ylläpitämisestä. Ottamatta liioin kantaa edellä mainittuun väitteeseen tai siihen, missä määrin kulttuurien monimuotoisuutta tulisi kouluissa tukea, tullaan tästä teorian ja datan välisestä suhteesta tekemään mielenkiintoisiakin havaintoja tutkielman analyysivaiheessa.

Päätöksenä niin tälle kappaleelle kuin koko edeltävälle luvulle haluaisin vielä kerrata mielestäni tärkeimmät asiat. Ensinnäkään kosmopolitanismin käsitteelle ei ole olemassa yhtä, vakiintunutta määritelmää. Kaikkien käsitteelle luotujen määritelmien ja käsitteestä ammentavien teorioiden juuret johtavat kaikki antiikin kreikkaan ja maailmankansalaisuuden käsitteeseen. Globaali yhteisö, maailmanrauhan tavoittelu ja toiseus ovat jossain määrin yhteisiä kaikille kosmopoliittiselle teorioille. Se kuinka nämä asiat ilmenevät sekä kuinka niitä sovelletaan eri teorioissa, eroaa kuitenkin teorioiden välillä suuresti.

Tutkielman ohjaavan teorian mukaan toimiva kosmopoliitti tarkkailee itseään ja ympäristöään sekä pyrkii havaitsemaan ja ymmärtämään identiteettiään muokanneita tekijöitä. Yksilö havaitsee paikalliset juurensa, mutta toimii ennen kaikkea globaalia yhteisöä palvellen. Hän kunnioittaa muita, mutta vuorovaikuttaa heidän kanssaan ensisijaisesti oman moraalikäsitteensä mukaisesti, hyväksi katsomiaan asioita puolustaen. Hän kuitenkin ymmärtää, että me kaikki olemme tulosta jostain sellaisesta, johon meillä ei syntyessämme ollut päätösvaltaa. Näin ollen teorian kosmopoliitti ei myöskään liioin vaadi toiselta muutosta. Hänen tulee yrittää vaikuttaa, mikäli havaitsee jonkin olevan mielestään väärin, mutta ymmärtää myös oman katsomuksensa rajallisuuden.

Tähän päättyy tutkielman teoriaosuutta käsittelevä luku. Seuraava luku käsittelee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Suomalaista opetusta ohjaava asiakirja esitellään niin lainsäädännön näkökulmasta, kuin sisältöä sivuten. Tämän luvun tarkoituksena on perehdyttää lukija tutkielman aineistoon. Luvun luettuaan lukija toivon mukaan tietää, millaisista yhteyksistä tutkielmassa analysoitu data on poimittu. Kyseistä sisältöä

käsitellään kuitenkin vain pääpiirteittäin. Olennaiset tekstistä ilmenevät havainnot kuitenkin esitetään tutkielman tulosten yhteydessä.

3. Opetussuunnitelman esittely

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on suomalaista opetus- ja kasvatustyötä ohjaava asiakirja, jolla on keskeinen osa perusopetuksen ohjausjärjestelmässä. Ohjausjärjestelmän "tarkoituksena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle" (Opetushallitus, 2014, S. 9). Perusteet luovat siis pohjan paikallisesti säädettäville opetussuunnitelmille ja täten myös kaikelle kouluissa tapahtuvalle opetus- ja kasvatustyölle.

Peruskouluissa tapahtuvan opetus- ja kasvatustyön tavoitteet, rajoitteet ja sisältö on määritelty peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Peruskouluissa tapahtuvaa oppimista ja kasvua nimetään perusopetuksiksi, joka "luo perustan oppilaiden yleissivistykselle", ja joka "rakentuu yhteiselle arvoperustalle ja käsitykselle oppimisesta." Opetussuunnitelman perusteiden tehtävä on varmistaa, että opetettava sisältö, tavoitteet ja muu kouluelämän keskeinen sisältö on valtakunnallisesti linjassa keskenään. (OPH, 2014, S. 14)

Opetushallitus linjaa, että opetus on järjestettävä kaikkialla Suomessa siten, "että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä". Terve kasvu ja kehitys kuuluu kaikille sukupuoleen, ikään, etniseen tai kansalliseen alkuperään, kansalaisuuteen, kieleen, uskontoon, vakaumukseen, mielipiteeseen, seksuaaliseen suuntautumiseen, terveydentilaan, vammaisuuteen tai muuhun henkilöön liittyvään syyhyyn katsomatta. (OPH, 2014, s. 14) Tässä tutkielmassa ilmenevät asiasisällöt koskevat siis teoreettisesti kaikkia Suomen koulujärjestelmän sisällä kasvavia lapsia ja nuoria.

Tutkittava aineisto on tutkimustyötä edeltäneen alustavan materiaalin läpikäynnin perusteella rajattu perusteiden päälukuihin 1. - 3., mutta valmistautumisena tutkielman tekemiseen on aineistosta luettu perusteellisesti luvut "1. Paikallisen opetussuunnitelman merkitys ja laadinta" (s. 9 - 13), "2. Perusopetus yleissivistyksen perustana" (s. 14 - 17), "3. Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet" (s. 18 - 25), "4. Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri" (s. 26 - 33), "5. Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen" (s. 34 - 46), "9. Kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä" (s. 86 - 88), sekä vuosiluokittain oppiaineet "uskonto (s. 134 - 138, 246 - 252, 404 - 410), elämäkatsomustieto (s. 139 - 140, 253 - 254, 411 - 414), historia (s. 257 - 259, 415 - 417) ja yhteiskuntaoppi (s. 260 - 262, 418 - 421)".

Esittelen tässä luvussa opetussuunnitelman perusteiden sisällön siltä osin kun se on tämän tutkielman kannalta olennaista. Olen jättänyt pois osioita, jotka eivät suoranaisesti liity

tutkielman aiheeseen. Tällaisia osioita ovat esimerkiksi jotkin monialaisten oppiaineiden opettamista käsittelevät kappaleet, jotka alun perin vaikuttivat mielenkiintoisilta tutkimuksen kohteilta, mutta jotka resurssien puutteellisuuden vuoksi jouduttiin rajaamaan tutkielman ulkopuolelle. Muita samasta syystä pois jätettyjä osioita ovat opetuksen muuta järjestämistä käsittelevät kohdat kuten vaikkapa koulujen yhtenäistä toimintakulttuuria käsittelevät osiot, sekä sellaiset perusteiden kohdat jossa käsitellään paikallisesti säädettäviä asioita.

Tämä luku on jaettu kahteen alalukuun. Ensimmäinen alaluku käsittelee koulutusta ohjaavaa lainsäädäntöä. Lainsäädäntö on osin kansallisesti säädettyä ja osin kansainvälisen lainsäädännön sekä muiden kansainvälisten sopimusten alaista tai mukaista. Toisessa alaluvussa esitellään ne opetussuunnitelman perusteiden luvut, joista tässä tutkielmassa analysoitavaksi poimittu aineisto on valittu. Tavoitteenani on tarjota lukijalleni eheä mielikuva sekä riittävästi tietoa opetussuunnitelman perusteiden sisällöstä siltä osin kuin katson sen tämän tutkielman ymmärtämisen kannalta olennaiseksi.

3.1 Koulutusta ohjaava lainsäädäntö

Suomalaisen koulutusalan konkarit Matti Lahtinen ja Timo Lankinen avaavat perusteellisesti suomalaista opetus- ja kasvatustyötä ohjaavaa lainsäädäntöä liki viimeisen kahdenkymmenen vuoden ajalta kirjassa *“Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä”* (2015). Kyseistä kirjaa hyödynnetään tässä tutkielmassa taustoittamaan opetussuunnitelman lainsäädännöllistä taustaa.

Suomessa jokainen vakinaisesti asuva lapsi on oppivelvollinen (Lahtinen & Lankinen, 2015, s. 46). Oppivelvollisuuden vuoksi kaikki Suomessa kasvavat lapset ja nuoret ovat velvollisia läpikäymään esi- ja alkuopetuksen, perusopetuksen sekä käytännössä katsoen toisen asteen koulutuksen. Oppivelvollisuus alkaa yleensä kaikilla lapsilla heidän täyttäessään seitsemän ja päättyy sinä vuonna kun nämä täyttävät seitsemäntoista (”Oppivelvollisuus ja koulupaikka, 2019)

Perusopetus on perusopetuslain määräämä kokonaisuus jonka “tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja” (Lahtinen & Lankinen, 2015, s. 48). Ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen kasvu merkitsee Lahtisen ja Lankisen (2015, s. 113) mukaan “sitä, että opetuksen ja kasvatuksen tulee tukea oppilaiden kasvua tasapainoisiksi, itsetunnoltaan terveiksi ihmisiksi ja kriittisesti ympäristöön suhtautuviksi yhteiskunnan jäseniksi.” Tasapainoisen, itsetunnoltaan terveen ja ympäristöönsä kriittisesti suhtautuvan

yhteiskunnan jäsenen voi kuitenkin nähdäkseni ymmärtää monellakin tapaa. Tässä tutkielmassa tämän kuvauksen kaltaisella kansalaisella voidaan viitata myös ihmiseen, joka kykenee puntaroimaan esimerkiksi sitä, millaiseen aikaan ja paikkaan on syntynyt, miten nämä tekijät ovat vaikuttaneet hänen perheeseensä ja miten tämä kaikki on vaikuttanut hänen omaan identiteettiinsä ja sitä kautta hänen ajatteluun ja tapaan suhtautua ympäristöönsä.

Elämässä tarpeelliset tiedot ja taidot pyritään antamaan lapsille opetuksella, joka antaa heille perustan “laajaan yleissivistykseen sekä aineksia ja virikkeitä maailmankuvan avartumiseen ja syvenemiseen”. Tämä edellyttää muun muassa “ihmisten tunteiden ja tarpeiden, uskontojen ja elämäkatsomusten, historian, kulttuurin ja kirjallisuuden...tuntemusta” (Lahtinen & Lankinen, 2015, s. 113). Tältä osin perusopetusta ohjaava lainsäädäntö antaa siis ainakin jossain määrin olettaa, että perusteista poimittavasta aineistosta saatetaan hyvinkin tehdä tutkielman ohjaavan kosmopoliittisen teorian kanssa resonoivia havaintoja.

Lahtisen & Lankisen (2015, s. 114) mukaan tasa-arvoa taas edistetään takaamalla opetus kaikille “sukupuolesta, kansalaisuudesta, terveydentilasta ja kehitystasosta, asuinpaikasta sekä huoltajien tuloista ja varallisuudesta riippumatta”. Ainakin lainsäädännön näkökulmasta opetuksen tulisi täten saavuttaa kaikki Suomessa opiskelevat lapset ja nuoret, mutta tutkimuksen kannalta olennaisempaa lienee se, millaista tuon opetuksen sisältö on. Tämän tutkimuksen kirjoitushetkellä suomalaisissa kouluissa opitaan ja opetetaan vuonna 2014 julkaistun ja vuosiluokilla 1-6 vuonna 2016 syksyllä ja vuosiluokilla 7-9 yhä porrastetusti käyttöön otettujen perusteiden alaisuudessa (Opetushallitus, 2018). Koulutuksen arviointineuvoston (2010, s. 23) mukaan “*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* on kansallinen kehys, jonka pohjalta paikallinen, opetuksen järjestäjän laatima opetussuunnitelma laaditaan ja hyväksytään käytettäväksi”. Perusteet noudattavat koulutusta koskevaa lainsäädäntöä, joka “luo koulutukselle edellytyksiä vaikuttaa yhteiskunnalliseen kehitykseen” sekä “pyrkii vastaamaan niihin tulevaisuuden haasteisiin, joita kansainväliset ja yhteiskunnalliset muutokset edellyttävät koulutusjärjestelmältämme” (Lahtinen & Lankinen, 2015, s. 11) Suomessa “opetus- ja kulttuuriministeriö valmistelee yleissivistävään koulutukseen liittyvän lainsäädännön ja valtioneuvoston päätökset sekä ohjaa hallinnonalan toimintaa.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018).

Lainsäädäntö tapahtuu EU-jäsenmaissa itsenäisesti, mutta lainsäädäntöä ohjaavat lukuisat kansainväliset lait. Yksi tämän tutkimuksen kannalta relevantti laki on muun muassa “kansalaisyhteiskunta- ja poliittisia oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus” tai “KP-sopimus” joka sisältää määräyksiä muun muassa vähemmistöjen oikeudesta nauttia omasta kulttuuristaan, tunnustaa ja harjoittaa omaa uskontoaan tai käyttää omaa kieltään sekä

vanhempien ja holhoojien vapaudesta turvata lapsilleen vakaumuksensa mukainen uskonnollinen ja moraalinen kasvatusta” (Lahtinen & Lankinen, 2015, s. 36). Kulttuuri, uskonto, moraalikäsitteet ja arvot ovat keskeisessä roolissa yksilön identiteetin muotoutumisessa. Tutkijana minua kiinnostaakin tietää, millä tavoin esimerkiksi muut kulttuurit näyttäytyvät peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa ja miten se kasvattaa oppilaita suhtautumaan niihin.

Lahtinen & Lankinen (2015, s. 19) näkevät koulutuksen ja “sen tuottamiseen rakennetut järjestelmät... tulevaisuutta luoviksi mahdollisuuksiksi”. Koulutuksessa nähdään piilevän avain kestävään tulevaisuuteen. Yksi noista avaimista on elinikäisen oppimisen merkityksen korostaminen. Peruskouluissa halutaan taattavan lapsille ja nuorille oppimaan oppimisen valmiudet ja perusta “työelämässä tapahtuvalle oppimiselle ja myöhemmille koulutusvaiheille” (Lahtinen & Lankinen, 2015, s. 20). Oppimaan oppimisen valmiudet on helppo mieltää tarkoittavan vain valmiuksia uuden työelämätaitoihin sidonnaisen tiedon ja osaamisen oppimiseksi, mutta samanaikaisesti se tulee ymmärtää myös uuden sosiaalisen ja toiminnallisen kulttuurisidonnaisen tiedon ja osaamisen oppimiseksi.

Koulutus heijastaa aina yhteiskunnallisia muutoksia. Lahtinen & Lankinen (2015, s. 24) mukaan koulutuksessa näkyvät nyt niin kansainvälisyys kuin kansallisuus ja alueellisuus. Heidän mukaansa opetussisällössä onkin tätä nykyä oltava nähtävissä “globaaleja elementtejä” sekä “kansallisuutta vahvistavia sisältöalueita”. Näiksi globaaleiksi elementeiksi voisi tulkita esimerkiksi EU:n jäsenmaita velvoittavat eurooppalaisen koulutusyhteistyön strategiset puitteet, jotka rakentuvat neljästä tavoitteesta. Näillä tavoitteilla “edistetään elinikäistä oppimista ja ulkomailla opiskelua, parannetaan koulutuksen laatua ja tehokkuutta, edistetään tasapuolisuutta, sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja aktiivista kansalaisuutta [ja] edistetään luovuutta, innovointia ja yrittäjyyttä kaikilla koulutusasteilla (European Commission, 2018). Lahtinen & Lankinen (2015, s. 29) katsovat koulutuksen olevankin “olennainen osa Euroopan sosiaalista ulottuvuutta”, koska se edistää solidaarisuutta, yhtäläisiä mahdollisuuksia ja yhteiskunnallista osallistumista, sekä “vaikuttaa myönteisesti terveyteen, rikollisuuden ehkäisyyn, ympäristöön, demokratisoitumiseen ja yleiseen elämänlaatuun”.

Vaikkakaan lainsäädäntö ei sisälly tämän tutkimuksen analysoitavaan osioon, on kuitenkin huomionarvoista osoittaa, että demokratia esiintyy ainakin tässä yhteydessä hyvin lähellä arvoja. On toki melkein itsestään selvää, että demokratia nähdään länsimaisessa, eurooppalaisessa kontekstissa hyvänä asiana, mutta tämän tutkimuksen valossa on myös mielenkiintoista pohtia, missä valossa - jos missään - koulutusta ohjaava lainsäädäntö ja täten

opetus suhtautuu vieraisiin hallintomuotoihin ja nähdäänkö opetus- ja kasvatustyötä ohjaavissa perusteissakin demokratia, tai muut hallintomuodot, arvoina.

3.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet tutkielman aineistona

Esittelen seuraavasti lyhyesti niitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden osia, joista tutkielmassa analysoitava aineisto on poimittu. Nuo osat koostuvat pitkälti tutkielman luvuista 1. - 3., mutta niiden välisissä painotuksissa on suuriakin eroja. Tämän vuoksi en näe mieleiseksi esitellä esimerkiksi perusteiden ensimmäistä lukua, joka käsittelee perusopetuksen lähtökohtia. Nähdäkseni tämä tehtiin jo edellisessä luvussa, jossa käsiteltiin perusopetuksen ohjaavaa lainsäädäntöä.

Käsittelenkin seuraavaksi lähinnä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjaa, opetus- ja kasvatustyön yleissivistävää tehtävää sekä opetuksen laaja-alaisen osaamisen tavoitteita.

3.2.1 Perusopetuksen arvoperusta

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirja on laadittu kyseisen asiakirjan sivuilla 15 - 16 esitettävän arvopohjan mukaisesti (OPH, s. 15). Kyseinen arvopohja ohjaa siis kaikkea perusteissa esitettävää sisältöä, sekä luonnollisesti täten myös paikallisesti säädettäviä kuntien ja koulujen opetussuunnitelmia sekä koulukohtaista opetusta.

Suomen perustuslaki ja yhdenvertaisuuslaki kieltävät ihmisten syrjinnän ja eriarvoistamisen. Tämän perusteella voidaan tehdä se oletus, että Suomen koulujärjestelmässä jokainen oppilas nähdään ainutlaatuisena ja arvokkaana yksilönä, jolla "jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä". (OPH, s. 15) Opetus- ja kasvatustyöllä pyritään vaalimaan elämän ainutlaatuisuutta ja ihmisoikeuksia. Sillä myös ohjataan "niiden puolustamiseen" (OPH, s. 15). Yhteiskunnan jäsenyyteen kuuluvia taitoja harjoitetaan oppiaineiden avulla ja yksi tätä tutkimustyötä edeltäneistä hypoteeseista onkin ollut, että noiden oppiaineiden sisällöt sisältävät kosmopoliittisia piirteitä.

Perusopetusta kuvataan kasvuna "ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan." Opetus on luonteeltaan yleissivistävää ja sivistyneen ihmisen oletetaan ilmentävän tätä tavassaan suhtautua itseensä, "muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon" arvostavasti. (OPH, s. 14 – 15) Osaksi yleissivistystä luetaan ihmisen kyky havaita edellä mainitusta kasvusta aiheutuvat jännitteet ja käsitellä niistä syntyviä "ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti". Oppijan halutaan kykenevän tekemään ratkaisuja,

joihin päädytään "eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella" Näillä keinoilla oppijaa ohjataan "pohtimaan, mikä elämässä on arvokasta". (OPH, s. 14). Koulujärjestelmää voidaan siis tarkastella kansalaiskasvattamisen instituuttina, jonka kohteelle, oppijalle, pyritään antamaan kaikki eväät aktiivisen, toiset ihmiset, ympäristön ja kulttuurit huomioon ottavan kansalaisroolin omaksumiselle.

3.2.2 Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet

Perusopetuksen tehtävä on laaja ja moniosainen. Keskeisenä osana perusopetuksen tehtävää on kuitenkin tarjota oppilaille mahdollisuus "laajan yleissivistyksen perustan muodostumiseen ja oppivelvollisuuden suorittamiseen". Näin perusopetuksessa rakennetaan oppijoiden "myönteistä identiteettiä ihmisinä, oppijoina ja yhteisön jäsenenä". Taustalla vaikuttavat osallisuus, kestävät elämäntavat ja demokraattisen yhteiskunnan jäsenyys. Yhteiskunnallisena tehtävänä ajatellaan olevan tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistäminen, kun taas kulttuurisena tehtävänä korostuvat monipuolinen kulttuurinen osaaminen, kulttuuriperinnön arvostaminen ja kulttuuri-identiteetin sekä kulttuurisen pääoman rakentaminen. Nämä yhdistetään näkemykseen perusopetuksesta kansallisesti ja kansainvälisesti "yhteiskuntaa rakentavana muutosvoimana" (OPH, s. 18). Kuten perusopetuksen arvoperusta, myös perusopetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet ohjaavat "paikallisen opetussuunnitelman laadintaa ja koulutyötä" (OPH, s. 19).

Tämän tutkielman kannalta onkin mielenkiintoista havainnoida, kuinka ihmisyyteen kasvu ja laaja-alainen osaaminen toteutuvat opetuksessa. Ihmisyyteen kasvun keskeinen tavoite on oppilaan tukeminen hänen kasvaessaan "ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen". Opetuksella pyritään edistämään "kulttuurien sekä aatteellisten, maailmankatsomuksellisten ja uskonnollisten... perinteiden sekä länsimaisen humanismin perinteen tuntemista ja ymmärtämistä. (OPH, s. 19) Näiltä osin opetussuunnitelman sisällön sopii odottaa olevan luonteeltaan varsin kosmopoliittista.

3.2.3 Laaja-alainen osaaminen

Yksi tämän tutkimuksen kannalta keskeinen asiakokonaisuus on opetussuunnitelman perusteissa esiteltävä laaja-alaisen osaamisen tavoitteet -osio. Ne ovat Opetushallituksen opetus- ja kasvatustyöhön asettamia tavoitteita, joiden tulee jollain tavalla sisältyä kaikkeen kouluissa opetettavaan sisältöön. Ne kumpuavat "ympäröivän maailman muutoksista" ja

Opetushallituksen näkemys on, että tiedon- ja taidonalat ylittävä ja yhdistävä osaaminen ovat välttämättömiä tulevaisuuden kansalaisen taitoja (OPH, s. 21).

Norrenan (2015, s. 90) mukaan koulujärjestelmämme “pohjautuu konstruktiiiviseen tieto- ja oppikäsitteeseen. Norrena (s. 27) toteaa, että “Laaja-alainen osaaminen on oppilaan ajattelussa ja teoissa tapahtuvaa toimintaa.” Kokonaisuudessaan laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia on perusteissa lueteltu seitsemän, ja ne on nimetty seuraavanlaisesti: “Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1)”, “Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)”, “Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)”, “Monilukutaito (L4)”, Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5)”, “Työelämätaidot ja yrittäjäyys (L6)” ja “Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7)”.

Norrena (2015, s. 59) väittää, ettei laaja-alaisessa osaamisessa ole kyse mistään uudeltaisesta innovaatiosta, vaan että samankaltaisia tavoitteita on asetettu opetustyölle jo “vuosikymmeniä”. Osaamisen tavoitteet lienevät siis vanhoja käsitteitä, jotka on uudessa opetussuunnitelman perusteissa pyritty järjestämään uusiin, tulevaisuuden taitojen kannalta relevantteihin kokonaisuuksiin. Osaamiskokonaisuudet nivoutuvat yhteen erilaisista tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista ja tahdoista, jotka yhdessä muodostavat yhden laajemman kokonaisuuden, laaja-alaisen osaamisen taidot. (OPH, 2016, s. 20). Kokonaisuuden muodostavat tekijät nähdään tulevaisuudessa tarvittavina välttämättöminä taitoina. Norrenan (2015, s. 20) mukaan kyseisessä kokonaisuudessa painotetaan tulevaisuuden taitoja, mutta asiasisällön lähempi tarkastelu kertoo, että se sisältää myös paljon oppisisältöä. Tämä on sikäli tämän tutkimuksen kannalta relevantti maininta, sillä uskon että tämän sävyeron tiedostaminen auttaa datan analyysissä ja johtopäätösten tekemisessä.

Opetushallituksen (2016, s. 20) mukaan “Arvot, oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri luovat perustan osaamisen kehittymiselle”. Osaamisella tarkoitetaan tässä yhteydessä laaja-alaisiin osaamiskokonaisuuksiin kuuluvien eri tekijöiden hallintaa, johon vaikuttavat niin oppisisältö, työskentelytavat ja oppijan ja ympäristön vuorovaikutus. Osaamisen ymmärretään kehittyvän oppiessa ja sitä harjoittaessa. “Olellainen ajatus... on, että oppimisen keskiössä ovat oppilaan oma uteliaisuus, kokemusmaailma sekä työskentely-ympäristö.” (Norrena, 2015, s. 22). Ollakseen tehokasta, tulee kehityksen lähteä oppilaasta itsestään. Kehitys tapahtuu luontaisen uteliaisuuden ja hedelmällisen oppimisympäristön yhteisvaikutuksessa.

Olen tässä luvussa esitellyt perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet niiltä osin kuin sen tuntemus on tutkielman kannalta nähdäkseni relevanttia, sekä esitellyt opetus- ja kasvatustyötä ohjaavaa lainsäädäntöä. Seuraavassa luvussa esittelen analyysin vaiheita. Analyysin vaiheiden esittelyä seuraa lopulta tutkimustulosten ja johtopäätösten esittäminen.

4. Analyysin vaiheet

Kuvaan seuraavaksi tutkielman tekemisen vaihteita. Luonnollisesti tutkielman eteneminen ei ollut aina niin suoraviivaista ja selkeää kuin se on edellä kuvattu, mutta olen parhaani mukaan kirjannut vaiheet rehellisesti ja kaunistelematta, pyrkien kuitenkin selkeyteen ja miellyttävään lukukokemukseen.

Kuvaan ensin lyhyesti tutkielman alkuvaihteita, edeten sitten analyysin alkuvaiheisiin ja varsinaiseen analyysiin. Alkuvaiheiden kuvaus osoittaa lukijalle, mistä lähtökohdista analyysia on lähdetty tekemään, mitä siihen on aiottu sisällyttää ja toivon mukaan selitetty riittävän selkeästi se, miksi osa aineistosta on lopulta jätetty pois.

4.1 Analyysin alkuvaiheet

Jo ennen analyysiprosessin aloitusta olin silmäillyt perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (OPH, 2014) useaan otteeseen. Näinä lukukertoina vahvistui kokemukseni siitä, että tulevan tutkielmani kannalta relevanttia dataa löytyy ensisijaisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luvuista 1. - 3.; *Paikallisen opetussuunnitelman merkitys ja laadinta; Perusopetus yleissivistyksen perustana; Perusopetuksen tehtävä ja yleiset tavoitteet* (s. 9 – 25).

Päätin ennen varsinaisen analyysin aloittamista sisällyttää aineiston läpilukuun myös uskonnon, elämäkatsomustiedon ja yhteiskuntaopin oppiaineiden opettamista käsittelevät kappaleet vuosiluokittain. Ajatuksena oli, että noista kappaleista löytyvällä tiedolla olisi mahdollisesti voitu tukea muuta esiin nousevaa dataa. Analyysin aloittamiseksi luin läpi vuonna 2014 julkaistut perusteet fokusoiden lukuprosessini edellä mainittuihin kappaleisiin. Kiinnitin lukuprosessini aikana huomioni erityisesti kulttuureja, kulttuurista kasvatusta ja arvokasvatusta koskeviin ilmaisuihin. Oma käsitykseni oli, että juuri nämä käsitteet ovat keskeisiä ilmaisuja tutkimusongelman ratkaisun kannalta.

Ensimmäisen lukukerran jälkeen keskeisiä ja kiinnostavia ilmaisuja olikin löytynyt määrällisesti paljon. Tämä ei kuitenkaan indikoinut vielä mitään kyseisen datan laadukkuudesta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on monien eri opetus- ja kasvatustieteilijöiden ja ammattilaisten kirjoittama kokonaisuus, joten luonnollisesti osa tekstistä toistaa tavalla tai toisella jo aiemmin ilmaistua asiaa. Toistuvaa aineistoa ei voinut hylätä, mutta oli tärkeää pyrkiä erottelemaan tästä datasta tutkielman kannalta merkittävät ilmaisut, sekä sulkea pois merkityksettömät ilmaisut.

Oppiaineita käsittelevistä kappaleista nousi esiin paljonkin mielenkiintoisia ilmaisuja. Valitettavasti niiden käsitteleminen osana tätä tutkielmaa olisi ollut varsin ongelmallista, kun ottaa huomioon tutkielmaa varten varatut resurssit. Eniten tutkielmaa ohjaavan Appiahin teorian kanssa kuitenkin resonoi elämäkatsomustiedon oppiainetta käsittelevä aineisto. Kyseisen oppiaineen opetusta käsittelevän datan poisjättöä tukee myös se seikka, että elämäkatsomustieto oppiaineena on marginaaliselle – vaikkakin kasvavalle – kohderyhmälle opetettava oppiaine. Ainetta opetetaan peruskoulussa lähinnä kirkkoon kuulumattomille oppilaille sekä heille, joiden ei ole mahdollista saada oman uskontonsa mukaista opetusta. Elämäkatsomustiedon oppiainetta analysoimalla ei siis voida tehdä juurikaan johtopäätöksiä kosmopolitanismin asemasta suomalaisessa koulujärjestelmässä yleisesti.

Uskonnon opetusta käsittelevästä aineistosta löytyi toiseksi eniten teorian valossa relevanttia dataa, mutta kuitenkin huomattavasti vähemmän, kuin elämäkatsomusopin opetusta käsittelevän aineiston yhteydessä. Osa tästä tekstistä on myös vahvasti kristinuskonnollisesti värittynyttä. Tämän suhteen tutkiminen olisi ollut mielenkiintoista, varsinkin jos sekaan otettaisiin myös elämäkatsomustiedon opetusta valottava sisältö. Tulin kuitenkin siihen tulokseen, että yhden oppiaineen sisältäminen osaksi tutkielmaa ilman toista olisi epäedullista myös tutkimustulosten kannalta. Historian ja yhteiskuntaopin opetusta käsittelevästä aineistosta esiin noussut relevantti aineisto olikin sitten jo varsin vähäistä, joten näiden käsittely suljettiin pois varsinaisesta analyysistä. Aiemmin valitsemani oppiainekohtaiset kappaleet jäivät siis kaikki analysoitavan alueen ulkopuolelle. Mainittavaa kuitenkin on, että elämäkatsomustiedon opetusta käsittelevä aineisto olisi mielestäni erittäin hedelmällinen tutkimuskohde jatkotutkimusta ajatellen. Kyseisen oppiaineen sisältöalueet vaalivat monin paikoin juurikin niitä samoja arvoja ja näkemyksiä, joista niin sanotun ”post-nationalistisen aallon” kosmopoliittisissa teorioissakin kirjoitetaan.

4.2 Analyysin aloittaminen

Vaikka tutkielman ongelman kannalta mielenkiintoista dataa löytyi paljon, päätin ensimmäisen lukukerran jälkeen rajata analyysiin valittavan aineiston alkuperäisen suunnitelman mukaisesti perusteiden kolmeen ensimmäiseen lukuun. Esittelen valitsemani kappaleet tarkemmin tämän luvun myöhemmissä alakappaleissa. Tässä vaiheessa analyysia kolmen ensimmäisen luvun sisällöstä poimittiin tutkittavaksi kaikki relevantilta vaikuttava sisältö myöhempiä vaiheita varten.

Ennako-oletukseni datan määrästä tai laadusta ennen varsinaisen analyysin aloittamista olivat vähäiset. En olettanut löytäväni valitsemastani aineistosta paljoakaan aineistoa jota

kommentoida valitsemani teorian valossa. Olinkin siis varsin innoissani tehdessäni aineistosta ensimmäiset havainnot jotka selvästi sitoivat aineiston valitsemaani teoriaan ja vaikuttivat jopa kommentoivan sitä. Näiden havaintojen kommentointi ja pyrkimys uuden tiedon luomiseen edellyttivät kuitenkin vielä suuria määriä valmistautumista tutkielman teoreettisen osuuden parissa. On huomioitava, että aloitin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden selailun ja tutkimisen hyvissä ajoin. Itse asiassa aineistoon tutustuminen alkoi jo ennen kandidaatintutkielmani viimeistelyä. Tuolloin ymmärrykseni teoriasta, sen kattavuudesta tai sidoksista muihin kosmopolitanismin teorioihin ei ollut yhtä vahva kuin tätä tutkielmaa kirjoittaessa. Näköalani aiheeseen olinkin varsin kapea. Tässä tutkielmassa esitettävä tutkimustyö onkin päätös joitain vuosia sitten alkaneelle tutkimusprosessille, jossa toivottavasti on havaittavissa myös tutkimusta ohjaavan teorian viitekehys.

Valittu aineisto koodattiin useasti ennen tutkielman varsinaista aloittamista. Vaikka tällä vaiheella on varmasti suuri merkitys tutkielman lopulliselle muodolle, en kuitenkaan ajattele näiden vaiheiden kuitenkaan vielä auttaneen uuden tiedon luomisessa. Jo kandidaatintutkielmaani tehdessä suoritin osille tässäkin tutkielmassa esitettävää sisältöä erilaisia kategorisointeja, joiden avulla yritin paremmin havaita yhteyksiä materiaalin ja teorian välillä. Nämä menetelmät sisälsivät niin kuvausten lajittelua, lajitellun aineiston kuvaamista kuin materiaalin ja teorian vertaamista.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa etsin ja alleviivaan tekstistä teorian valossa relevantin datan. Poimin perusteista sellaisia avainsanoja ja -termejä, jotka ovat joko esiintyneet sellaisina tutkimuksen teoriaosiossa, liittyvät mielestäni keskeisesti tutkimuksen teoriaan tai assosioin tässä tutkielmassa läpikäytyjen kosmopolitanismin kuvausten, kosmopoliittisten teorioiden, kosmopoliitin määritelmien tai tutkijoiden esittämien tulkintojen kanssa. Sanat kuten 'arvo', 'tasa-arvo', 'etiikka' ja 'identiteetti' ovat näistä avainsanoista vain joitain mainitakseni. Pyrin pitämään tämän vaiheen tarkoituksenmukaisesti suoraviivaisena. Listasin opetussuunnitelman perusteista ne luvut ja alakappaleet, joissa näitä avainsanoja esiintyi. Luin läpi opetussuunnitelman perusteista valikoidun datan ja listasin siitä ne lauseet tai lausekkeet, joissa avainsanat esiintyivät. Sanat kategorisoituivat lopulta itseohjautuvasti neljäksitoista avainsanaksi, joiden alle perusteissa esiintyneet lauseet tai lausekkeet luetteloin.

Toisessa vaiheessa poimittuun dataan tehtäisiin merkintöjä, joiden avulla se puettiin narratiiviseen muotoon. Kun tarkastelin poimimieni lainausten *määrällisiä* eroja, huomasin että olin luetellut selkeästi eniten poimintoja avainsanojen tai -termien *vuorovaikutus*, *yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen* sekä *kulttuuri*, alle. Datasta poimittuja lauseita tai lausekkeita ei ole tässä vaiheessa arvoitettu millään tavalla keskenään. Mikäli jokin

käsite esiintyi useammin kuin kerran samaa aihetta käsittelevässä *paragraafissa, sisälsin sen* otantaan omana mainintanaan, mutta aina harkinnanvaraisesti. Havainnollistan tätä vaihetta seuraavalla esimerkkitaulukolla, jossa näkyvät avainsana tai -käsite, toistojen määrä eritellysti, sekä lainaus:

Taulukko 1

AVAINSANA	TOISTOT	KONTEKSTI
Arvot	3	<ul style="list-style-type: none"> - perusopetuksen yhteinen arvoperusta - tiedonvälityksen, tietoverkkojen ja sosiaalisen median tiedostetaan muokkaavan lasten ja nuorten arvoja - oppilaita ohjataan tunnistamaan ja nimeämään kohtaamiaan arvoja ja pohtimaan näitä kriittisesti

Edellä havainnollistamani prosessi ei kuitenkaan suoranaisesti voi ohjata datan analyysia. Lajiteltuani valikoidun datan alustavasti, etsin tämän jälkeen miellekarttoja ja erilaisia taulukointisovelluksia hyödyntäen lauseista ja lausekkeista viitteitä muista avainsanoista ja -käsitteistä, rakentaen itselleni eheää mielikuvaa eri painotusten välisistä yhteyksistä. Tiivistin lopulta identifioimani avainsanat neljään kategoriaan: *moraali, etiikka ja arvot; yksilöllisyys ja yksilön taidot; yhteisöllisyys; kulttuuri ja globaalius*. Noista kategorioista muodostettiin väittämiä kuten ”*Opetus tukee oppilaiden kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa muun muassa pyrkimys oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan*” tai ”*Perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle ja oppilaita kasvatetaan tuntemaan ne ja puolustamaan niitä*”. Yhteensä tällaisia tietoa yhdisteleviä väittämiä syntyi yli kaksikymmentä. Tässä vaiheessa analyysia jouduin keskeyttämään työnteon muiden, aikaa vievien velvollisuuksien vuoksi. Sapatti oli kuitenkin hyväksi, sillä koin ettei tutkimukseni juurikaan edennyt.

4.3 Analyysin myöhemmät vaiheet

Menetelmäni olivat pitkälti kvantitatiivisia ja itse määrittelemäni kategoriat tuntuivat jopa tulevan joka käänneessä varsinaisen analyysin tielle. Tästä samaisesta ongelmasta kirjoittaa myös Ulla-Maija Salo kokoomateoksessa *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (2015, toim. Aaltonen, Högbäck). Salo kirjoittaa: ”*Keskeinen idea sisällönanalyysissa on ollut tiivistää ja luokitella suuria tekstimassoja seuraamalla aineistoon rakennettuja koodaamisen sääntöjä... Luokittelu on suoraviivaista ja usein se on*

tarkoittanut esimerkiksi sanojen toistumistiheyden laskemista. Menettely noudattaa logiikkaa, joka olettaa että aineisto ”on siellä jossakin olemassa”, sellaisessa todellisuudessa, joka on löydettävissä ja koodattavissa.” (2015, s. 169 – 170) Itse ymmärrän tämän näkemyksen tarkoittavan sitä, että mikäli tutkija olettaa uuden tiedon syntyvän itsestään kun aineistoa vain ”koodataan” riittävän kauan. Salon mukaan keskeinen ongelma piilee laadullisen sisällönanalyysin käsitteessä, siinä että tutkimusmetodin määritelmänä se on yksinkertaisesti epämääräinen tai ”hämärä” (2015, s. 169). Havaitsin itsekin, ettei loputon aineiston määrällinen kategorisointi tuota juurikaan uutta tietoa. Uskaltaisinkin jopa väittää, että tuhlasin tähän vaiheeseen paljon kallisarvoista aikaa ja energiaa.

Luehtani lisää Salon ajatuksia teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä, päätin lopulta lähestyä analyysia adoptoiden omaan työskentelytapani joitain hänen (ja muiden Salon mainitsemien tutkijoiden) metodeja. Salo esittelee kirjoituksessaan kolme vaihtoehtoista lähestymistapaa laadulliselle sisällönanalyysille. Läpikäymättä muita vaihtoehtoja, puhutteli näistä minua erityisesti esitys aineiston ajattelemisesta ”teorian kanssa” (2015, s. 180). Tähän mieltymykseen vaikutti luonnollisesti myös se, että olin alusta asti orientoitunut tutkimuksen tekemiseen teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Salon tekstiä voisi siis tämän tutkielman yhteydessä tulkita niin, että se ehdottaa Appiahin teorian käsitteitä hyödynnettävään ”ajattelun apuvälineinä” (2015, s. 181) jo analyysia suorittaessa, en vain johtopäätöksiä tehdessä. Analyysi ei siis kumpuaisi vain aineistosta itsestään, vaan se sotkettaisiin jo tässä vaiheessa rohkeasti teoriaan.

Monella tapaa teoria on kuitenkin ollut näkyvillä analyysissani alusta asti. Analyysiluvussa esitettävä aineisto on valittu esitettäväksi juuri siksi, että näen siinä selkeän yhteyden kosmopolitanismiin ja Appiahin teoriaan. Sikäli työskentelytapani on jo alusta asti toteuttanut Salon näkemystä siitä, kuinka ”Teoreettisten ideoiden olisi hyvä ohjata jo aineiston hankintaa.” (2015, s. 182) Salon kirjoitus kuitenkin yllyttää hyödyntämään teoriaa niin, että se 'ohjaa' analyysiprosessia vain satunnaisesti. Vertauskuvallisesti siis laitetaan ”töpseli seinään, teoria päälle ja ajatukset kulkemaan!” (Salo, 181) Ongelmalliseksi tässä lähestymistavassa koen sen, milloin teoria otetaan analysointiin mukaan. Pohdinkin ennen analyysin aloittamista, ovatko kaikki sisältöön luomani merkitysyhteydet yhtä valideja keskenään, jos osa niistä on luotu teorian avulla vain silloin, kun en muuta keksi? Kuinka paljon teorian tulee näkyä tässä vaiheessa prosessia ja mikä osa jätetään johtopäätöksiä varten? Näitä kysymyksiä pohtiessani aloin kuitenkin ajatella, että kenties minunkin tulisi ajatella hiukan pidemmälle eikä vain niin sanotusti ensimmäisen kulman taakse. Hyväksyin sen itseäni pelottaneen ajatuksen, että todellakin laadullisen sisällönanalyysin tuottaminen edellyttää aineistoon uppoamista ja oman hännän jahtaamista. Tässä kontekstissa ajatus teorian

mukaan otto analyysivaiheeseen ei enää tuntunutkaan niin vieroksuttavalta tai tieteellisesti väärältä.

Tästä oivalluksesta sai alkunsa analyysin kolmas vaihe, joka toimii myös runkona tässä tutkielmassa esitettäville tutkimustuloksille. Tavoitteenani oli kolmatta vaihetta kirjoittaessa säilyttää riittävä, mutta myös riittävän väljä yhteys aineiston ja teorian välillä. Nähdäkseni onnistuin tuon tavoitteen saavuttamisessa, vaikkakin minun on myönnettävä, että teorian läsnäolo yllätti minut täysin analyysia suorittaessani. Ainakin tätä tutkielmaa suorittaessa sillä oli positiivinen vaikutus.

Mainittavan arvoista myös on, etten mieltänyt perusteiden linkittämistä 'globaaliin kontekstiin' välttämättömänä *kulttuurisen kosmopolitanismin* ja Appiahin teorian kannalta. Näin toimiminen mahdollisti kuitenkin jokseenkin kattavamman lähestymisen aineiston analysointiin. Tarkastelipa suomalaista koulujärjestelmää paikallisesta, valtakunnallisesta tai kansainvälisestä näkökulmasta, sisältää siinä ilmenevä kulttuurinen kosmopolitanismi väistämättä piirteitä myös hallinnollisesta kosmopolitanismista.

5. Tutkimuksen tulokset

Tätä tutkielmaa ohjasivat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Mitä Kwame-Anthony Appiahin kosmopoliittisen teorian piirteitä on havaittavissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa?
2. Mitä havainnot kertovat opetus- ja kasvatustyön kosmopoliittisista lähtökohdista Suomessa?

Kerroin tämän tutkielman alussa, että tutkielmaan valittua analysoitavaa aineistoa tarkasteltaisiin kolmesta, teorian avulla johdetusta, kategoriasta. Nuo kategoriat olivat:

1. Paikallisuus ja globaalius opetussuunnitelman perusteissa
2. Moraali opetussuunnitelman perusteissa
3. Kulttuuri opetussuunnitelman perusteissa

Kerroin, että tutkielman tulokset esitettäisiin lopuksi kyseisiä kategorioita hyödyntäen. Tutkimustulokset on jaoteltu kategorioittain karkeasti, ja on hyvinkin mahdollista, että lukija havaitsee materiaalia lukiessaan tutkimustuloksissa yhteyksiä myös muihin kategorioihin. Jako on karkea, mutta tulokset esitetään näin selkeyden ja lukukokemuksen parantamisen vuoksi.

Näiden kategorioiden lisäksi tulokset esitetään kahden ylimääräisen alaluvun avulla. Ensimmäinen näistä alaluvuista käsittelee demokratian ja kosmopolitanismin suhdetta. Tämä tuntui luontevalta sijoittaa paikallisuutta ja globaaliutta käsittelevän luvun alle. Toinen alaluvuista käsittelee vuorovaikutustaitoja, jotka näin parhaaksi esitellä kulttuuria käsittelevän luvun alle. Vastaukset tutkielman ensimmäiseen tutkimuskysymykseen siitä, mitä Appiahin teorian piirteitä perusteista oli havaittavissa, kerrotaan tässä luvussa noita kyseisiä kategorioita hyödyntäen. Vastaukset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen on siis jaettu seuraavien alalukujen yhteyteen. Kunkin alaluvun lopussa pyritään vielä kirjoittamaan lyhyt yhteenveto, joka toimii vastauksena ensimmäiselle tutkimuskysymykselle. Toiseen tutkimuskysymykseen siitä, mitä tutkimusprosessin aikana tehtävät havainnot kertovat opetuksen kosmopoliittisista lähtökohdista Suomessa tällä hetkellä, vastataan osittain seuraavien alalukujen yhteydessä, osin tutkielman viimeisessä ja kuudennessa pääluvussa ”Johtopäätökset”.

Kuten tutkielman alussa kerroin, olin ennen tutkimusprosessin aloittamista jo tietoinen joistain datan ja teorian välisistä yhteyksistä. Tutkimuskysymyksiä laatiessa siis oletettiin, että

viitteitä on, mutta tutkielman pyrkimyksenä olisi selvittää millaisia nuo yhteydet ovat laadultaan. Dataa teorian avulla analysoimalla pyrittäisiin luomaan uutta tietoa opetus- ja kasvatustyön tämän hetkisistä lähtökohdista.

Suoranaiset viittaukset kosmopolitanismiin (tai tällaisiksi tulkittavat viittaukset) ovat kuitenkin perusteissa varsin vähäiset. Esimerkiksi luvuissa 1. - 3. mainitaan käsite 'maailmankansalaisuus' yhteensä vain kerran. Opetuksen globaalia aspektia ilmentäviä väittämiä on toki jonkin verran enemmän, mutta näiden yhdistäminen kosmopolitanismiin vaatii kuitenkin aina oman tulkintansa ja perustelunsa. Toteamusten, väittämien ja tavoitteiden lähempi tarkastelu kuitenkin osoittaa, että kosmopolitanismi on läsnä opetussuunnitelman perusteissa – olipa tämä tiedostettua taikka ei. Nähdäkseni tutkimustulokset kertovatkin yhtä aikaa niin siitä kuinka kansalaiskasvatuksemme vaalii kosmopolitanismia, kuin miten kosmopolitanismi jo vaikuttaa yhteiskunnassamme.

Ennen tutkimustulosten esittelyä lienee kuitenkin paikallaan todeta vielä, että teorian ja datan suhteesta olisi ollut kenties mahdollista tehdä tulkintoja, mikäli en analyysia kirjatessani olisi tiedostanut yhtä kyseisten tekstien fundamentaalista eroavaisuutta. Molemmat tekstit, niin Appiahin teos *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers* (2006) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ovat teksteinä reaktiivisia. Ne ottavat kantaa ja kommentoivat joko suoraan tai epäsuoraan maailman nykytilaa suhteellisen vielä lyhyen aikavälin sisällä. Tavot jolla ne luovat pohjaa uuden kehitykselle eroavat kuitenkin toisistaan suuresti. Tämä on se seikka, jota en huomioinut ennen tutkimusprosessin aloittamista. Siinä missä opetussuunnitelman perusteet luo tulevaisuutta erinäisin kansalaiskasvatusta muokkaavin säädöksin, ohjein ja huomioin, Appiahin teos pyrkii vaikuttamaan nykyhetkeen. Tämä ero pakottaa tarkastelemaan teoriaa hiukan eri valossa, kuin mihin se on ehkä alkujaan tarkoitettu. Ne ongelmallisuudet joita tämä pakko tuo mukanaan ovat kuitenkin vähäisempiä kuin ne mielenkiintoiset havainnot, joiden tekemisen se myös mahdollistaa.

5.1 Paikallisuus ja globaalius opetussuunnitelman perusteissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on osa perusopetuksen ohjausjärjestelmää. Järjestelmän muita osia ovat muun muassa kulttuuri- ja opetusministeriö, sekä valtakunnallinen lainsäädäntö ja globaalit sopimukset. Yksi tällainen globaali sopimus on YK:n lapsen oikeuksien sopimus. Suomalainen opetus tulee järjestää niin, ettei se ole ristiriidassa sopimuksen kanssa, jonka mukaan ”*jokaisella lapsella on oikeus... yksilölliseen, ruumiilliseen, henkiseen, hengelliseen, moraaliseen ja sosiaaliseen kehittymiseen.*”

(Opetussuunnitelman perusteet, s. 15) Nämä oikeudet ovat vahvasti edustettuina myöhemmin tässä luvussa käsiteltävässä perusteiden arvoperustassa.

Yhdistyneiden Kansakuntien lapsen oikeuksien sopimus sitoo opetussuunnitelman perusteet lähtökohtaisesti ja lainsäädännöllisesti globaaliin yhteisöön. Havainto implikoi, että opetus järjestetään ainakin jossain määrin globaalia yhteisöä edustavan YK:n toiveiden mukaisesti. Vetoamus on globaalin yhteisön sanelema ja kommentoi lapsen eli oppijan oikeuksia, jonka vuoksi voidaan tehdä myös varovainen johtopäätös siitä, että lapsi on perusteita laatiessa havaittu yhtä lailla niin paikallisen yhteisön (Suomi) kuin globaalin yhteisön (maailma) jäsenenä. Tältä osin YK vaikuttaa esiintyvän opetussuunnitelman perusteissa Immanuel Kantin kosmopoliittisessa visiossa esitetyn kosmopoliittisen ideologian toteutumista valvovana toimielimenä.

Niin opetuksen ohjausjärjestelmää kuin opetussuunnitelman perusteitakin uudistetaan aika ajoin ”*jotta... pystytään ottamaan huomioon muutokset koulua ympäröivässä maailmassa ja vahvistamaan koulun tehtävää kestävän tulevaisuuden rakentamisessa.*” (OPS, s. 9). Perusopetus nähdään myönteisenä ja yhteiskuntaa rakentavana muutosvoimana joka edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa. Koska ympäröivän maailman käsitettä ei tässä yhteydessä ole millään tavoin rajattu, voidaan analyysia tehdessä olettaa, että perusteiden sisältö on laadittu ennakoiden niin paikallisia ja valtakunnallisia kuin globaalejakin muutoksia.

Paikallisuuden aspekti välittyy niin tässä kuin myöhemmissä osissa pitkälti demokraattiseen yhteiskuntaan kuuluvuuden ja kansalaisuuden kautta. Tämän havainnon merkitystä ei voi kuitenkaan kuvata muistuttamatta lukijaa siitä, että kosmopolitanismi esitetään monesti nationalismin antiteesinä. Appiahin teoria taas pyrkii uudistamaan perinteisen kosmopolitanismin määritelmän. Tämän pyrkimyksen vuoksi en miellä havaintoa siitä, että paikallisuus korostuu perusteissa usein kansalaisuuden kautta, niin ongelmalliseksi tai ristiriitaiseksi, kuin miltä se saattaa alkujaan vaikuttaa. Perusteista välittyy kuitenkin käsitys kansalaisuudesta yksilön identiteettiä ennemminkin tukevana kuin määrittävänä tekijänä.

5.1.1 Demokraattinen kosmopoliitti

Demokraattisen, ja nimenomaan suomalaisen demokraattisen (OPS, s. 19) yhteiskunnan jäsenyyteen kasvua korostetaankin perusteissa monessa yhteydessä. Jopa niin paljon, että katsoin tarpeelliseksi kirjoittaa demokratian ja kosmopolitanismin yhteydestä oman

alalukunsa. Demokratia käsitteenä nimittäin rinnastetaan (tai sotketaan) perusteissa mielestäni perusteettomasti moneen sellaiseen asiaan, joihin sitä ei kuuluisi rinnastaa.

Koulujärjestelmän keskeisenä tavoitteena on luoda tasapainoinen, terveen itsetunnon omaava ja eettisesti vastuullinen suomalaisen demokraattisen yhteiskunnan jäsen (OPS, s. 18 – 19). Sinänsä demokratian korostaminen ei suuremmin myötäile Appiahin teoriaa tai ole ristiriidassa sen kanssa. Demokraattisen yhteiskunnan jäsenyys voidaan kuitenkin Appiahin teorian valossa ymmärtää yhtenä jokaisen suomalaiseksi syntyneen identiteetin keskeisenä rakennuspalana. Tätä identiteetin osaa luonnollisesti vahvistetaan koulussa tapahtuvan opetus- ja kasvatustyön yhteydessä.

Esimerkiksi yhdenvertaisuus ja tasa-arvo luetellaan suomalaisen yhteiskunnan demokraattisiksi arvoiksi (OPS, s. 19). Myös yhteisön sisällä tapahtuva vuoropuhelu esitetään ainakin yhdessä yhteydessä demokraattisena toimintana (OPS, s. 28). Vaikka Suomessa korostettaisiinkin poikkeuksellisen paljon yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa tai yhteisöjen ja ihmisten välistä vuoropuhelua, nähdäkseni nämä eivät ole millään tavoin yksinoikeudella suomalaisia näkemyksiä tai toimintatapoja. Viitekehys jonka sisällä tätä tutkielmaa tehdään, ei kuitenkaan tarjoa tämän enempää työkaluja tämän ristiriidan pohtimiseen. Tämän vuoksi todettakoon vain, että ihmisten välisen tasa-arvon ja dialogin merkityksen korostaminen itsessään ovat tutkielmalle tärkeitä Appiahin teoriaa myötäileviä löytöjä. Se, että ne esitetään jonkinlaisina demokratiasta johdettuina toimintoina tekevät kyseisistä havainnoista kuitenkin vähintään ristiriitaisia.

Perusopetuksen ohjausjärjestelmä pyrkii luomaan *”hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle”* (OPS, s. 9), jotta koulutusjärjestelmä kykenisi tarjoamaan *”mahdollisuuden laajan yleissivistyksen perustan muodostumiseen”* (OPS s. 18). Yleissivistyksen määritelmää avataan perusteissa *”opetus- ja kasvatustehtävän, yhteiskunnallisen tehtävän, kulttuuritehtävän sekä tulevaisuudentehtävän näkökulmasta.”* (OPS, s. 18) Näiden tehtävien sisältöä tarkasteltaessa onkin havaittavissa niin paikallisuuden ja kansallisuuden yhteyttä korostavia piirteitä kuin yksilön vuorovaikutustaitoja kuvaavia piirteitä. Sisältö resonoi monin tavoin tutkielman ohjaavan teorian sisällön kanssa, mutta harvoin yhteys on yksiselitteinen. Nämä havainnot ovatkin tutkielman tulosten mielenkiintoisinta antia.

Opetus- ja kasvatustyön kohteen, oppijan, halutaan kykenevän aikuisena osallistumaan yhteiskunnan kehittämiseen aktiivisesti sen eri tasoilla yksilön mahdollisuuksien mukaan, kohti tasa-arvoisempaa, yhdenvertaisempaa ja oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa. Tämän edellytyksenä nähdään kansalaisen myönteisyys häntä itseään kohtaan elinikäisenä oppijana ja

valitsemansa yhteisön jäsenenä, sekä kyky arvostaa niin omaa kuin toisten kulttuuriperimää ja -identiteettiä.

Näiltä osin opetussuunnitelman perusteet -asiakirjassa siis toteutuu Appiahin kosmopoliittisen teoriaa ohjaava näkemys yksilön yhteydestä niin paikalliseen kuin globaaliin yhteisöön. Yhteys ei myöskään ole tulkinnanvarainen, vaan selkeästi paikallisesta ja globaalista lainsäädännöstä johdettava tulkinta. Oppijat nähdään yksilöinä ja tällöin kunkin kodin toimintakulttuurit, traditiot ja arvot tiedostetaan myöskin perusteissa tärkeinä yksilöä muokkaavina tekijöinä. Ja vaikka koulun näkökulmasta oppilaaseen suhtaudutaan ainutlaatuisena yksilönä, häneen suhtautumista värittää näkemys jokaisesta oppilaasta tulevana, aktiivisena demokraattisen yhteiskunnan kansalaisena. Ja kuten jo tässä luvussa aiemmin totesin, tuo demokraattisen yhteiskunnan jäsenyys ei itsessään ole ristiriidassa Appiahin teorian kanssa. Ristiriidat syntyvät siitä, kun perusteet piirtävät mielikuvaa hyveellisistä näkemyksistä ikään kuin demokraattisen yhteiskunnan tuloksena.

5.2 Moraali opetussuunnitelman perusteissa

Perusteiden arvoperusta on konkreettinen esimerkki siitä, kuinka jokin ohjausjärjestelmän osa uusiutuu kohdatakseen nykyhetken ja tulevaisuuden haasteita. Siinä esimerkiksi tiedostetaan *"Arvokasvatuksen merkitys... maailmassa, jossa monimediainen tiedonvälitys, globaalit tietoverkot, sosiaalinen media ja vertaissuhteet muokkaavat lasten ja nuorten arvomaailmaa"*. (OPS, s. 15). Globaalit muutokset ovat toki paljon muutakin kuin vain globaaleihin tietoverkkoihin ja sosiaaliseen mediaan liittyviä. Esimerkiksi tällä hetkellä maahanmuuton ympärillä käytävä keskustelu on nähdäkseni osa tällaisia globaaleja muutoksia ja varmasti niin kodin kuin koulujen välityksellä myös osa lasten ja nuorten arkea. Yksi syy arvoperustan olemassaololle vaikuttaisi olevankin pyrkimys auttaa yksilöä kohtaamaan niin itsensä kuin muut, sekä vieraat yhteisöt ja kulttuurit.

Kouluissa tapahtuvaa arvokasvatusta pidetään tärkeänä oppimisen ja kasvun aspektina. Arvokasvatus nähdään ennen kaikkea työkaluna, jonka avulla oppija kykenee suhtautumaan kriittisesti ja vastuullisesti ympäröivän maailman häneen kohdistamaan tietoon, joka välittyy globaalien tietoverkkojen ja monimediaisen tiedonvälityksen kautta. Oppijan halutaan kykenevän myös arvioimaan arvoja tämän tiedonvälityksen ja vaikuttamisen takana. Oppijan oman arvoperustan rakentamista yhdessä koulun ja kodin kanssa pidetään tärkeänä, ja koulun henkilöstön avointa ja kunnioittavaa suhtautumista kotien erilaisiin "uskontoihin, katsomuksiin, perinteisiin ja kasvatuskäsityksiin" rakentavan vuorovaikutuksen perustana. (OPH, s. 15) Tämän lisäksi opetuksen tulee olla " oppilaita uskonnollisesti, katsomuksellisesti

ja puoluepoliittisesti sitouttamaton" (OPH, s. 16). Vastuu lapsen arvokasvatuksesta on siis yhtä lailla koululla ja kodilla. Tässä tutkielmassa kuitenkin paneudutaan vain siihen arvokasvatukseen, jota kouluissa tapahtuu, tai tarkemmin ilmaistuna, jota kouluissa *pitäisi tapahtua* opetussuunnitelman perusteiden mukaan.

Appiahin teoria pyrkii antamaan yksilölle työkaluja, joiden avulla kohdata vieraat kulttuurit arvostavasti ja vastaanottavasti, hylkäämättä kuitenkaan omia arvoja (mikäli yksilö ei koe tälle tarvetta). Perusteissa todetaankin, että vieraat kulttuurit ohjataan näkemään *"lähtökohtaisesti myönteisenä voimavarana."* (OPS, s. 21), ja annetaan ymmärtää, että kulttuurit nähdään alttiina muutoksille. Perusteissa kirjataan, että oppilaat oppivat *"välittämään, muokkaamaan ja luomaan kulttuuria ja perinteitä"* (OPS, s. 21). Huomion arvoista on, että tässä yhteydessä toimija on oppilas – kulttuurin ja perinteiden välittämisestä, muokkaamisesta ja luomisesta kirjoitetaan selvästi kontekstissa, jossa edellä mainittu toiminta tapahtuu oletettavasti yhteisön yhteisten pelisääntöjen puitteissa. Kulttuurisella välittämisellä on siis tässä yhteydessä fundamentaalisesti eri konnotaatio kuin esimerkiksi kulttuurisella appropaatiolla.

Moraali- ja arvokasvatuksen kosmopoliittisuutta on vaikea arvioida perusteellisesti vain opetuksen lähtökohtia käsittelevän aineiston avulla. Moraali- ja arvokasvatuksen sisältöä olisi luultavasti mahdollista kommentoida perehtymällä esimerkiksi uskonnon ja elämäntietämisen oppiaineiden sisältöön. Tämä ei kuitenkaan ollut ajallisesti mahdollista. Sen sijaan moraali- ja arvokasvatuksen kosmopoliittisuudesta voidaan sanoa jotain, mikäli tarkastellaan sitä, kuinka opetussuunnitelma kohtaa eri kulttuurit.

5.3 Kulttuuri opetussuunnitelman perusteissa

Appiahin teoriaan viitataan joskus kulttuurisen kosmopolitanismin teoriana. Tutkielman teoriana se onkin vahvinten läsnä niissä perusteiden osissa, joissa käsitellään opetuksen kulttuurista aspektia. Tätä havainnollistaa hyvin esimerkiksi perusteiden kulttuurista tehtävää käsittelevä kohta, jossa perusopetuksen kulttuuriseksi tehtäväksi luetellaan kulttuurisen osaamisen ja kulttuuriperinnön arvostamisen edistäminen, oppilaan kulttuuri-identiteetin ja kulttuurisen pääoman rakentamisen tukeminen, sekä kulttuureiden moninaisuuden lisääminen. Opetus myös *"auttaa hahmottamaan kulttuureita menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden jatkumoina"* (OPS, s. 18). Nämä käsitteet ja kokonaisuudet ovat keskeisiä Appiahin teoriassa. Kieltämättä, niiden havaitseminen ensimmäistä kertaa osana dataa tuntui alkuun käänteen tekevältä hetkeltä. Datan perusteellisempi tarkastelu kuitenkin osoittaa, että

jotkin yhteydet datan ja teorian välillä ovat enemmän kosmeettisia kuin merkittävää näyttöä teorian läsnäolosta opetussuunnitelman perusteissa.

Perusteiden kulttuuritehtävän yhteydessä kirjoitetaan paljon kulttuurisesta osaamisesta. Kulttuurisen osaamisen käsitettä ei suoranaisesti perusteissa määritellä, mutta tekstiä tulkiten se on *”ihmisoikeuksien kunnioittamiselle”* perustuva laaja ja versova kokonaisuus niistä taidoista, näkemyksistä ja valmiuksista, joita *”Kulttuurisesti kestävä elämäntapa ja monimuotoisessa ympäristössä toimiminen edellyttävät”*. Kulttuurisesti kestäväällä elämäntavalla viitataan mitä ilmeisimmin maailman kulttuurisuuden, kielellisyyden, uskonnollisuuden ja katsomuksellisuuden moninaisuuden (OPS, s. 21) vaalimiseen ja suojelemiseen. Kulttuurien, kielten, uskontojen ja katsomusten tukeminen ja ylläpito ovat keskeinen osa perusteiden kulttuurista tehtävää.

Tämän tehtävän suhde teoriaan on kaksiteräinen. Jotta Appiahin teoriaa voidaan soveltaa käytännössä, on edellytyksenä juurikin edellä mainitun kaltainen, kulttuurisesti moninainen ympäristö (kieli, uskonto ja elämäkatsomus ymmärretään osaksi kulttuuria). Toisaalta, Appiahin teorialla ei pyritä suoranaisesti tukemaan *kaikkia* kulttuurimuotoja, eikä näin ollen pyritä väkinoisesti ylläpitämään kulttuurisesti moninaista ympäristöä, kuten voidaan argumentoida perusteiden tekemisen. Päinvastoin, teoria ohjaa kosmopoliittia suorittamaan itselleen kulttuurisen reduktion, joka taas mahdollistaa objektiivisemmän sekä kunnioittavan suhtautumisen vieraisiin kulttuureihin. Tämä ei siis automaattisesti tarkoita vieraiden kulttuurien periaatteellista suojelua, vaan saattaa johtaa jopa niiden arvostuksen laskemiseen.

Huolimatta siitä, että kulttuurisesti kestävä elämäntapaa käsittelevän datan ja teorian suhde on vahva, on se kuitenkin myös paradoksinen. Kulttuurista reduktiota ja sitä seuraavaa kunnioittavaa suhtautumista tuskin voi tapahtua ilman, että yksilö arvostaa kulttuuriperintöään, tunnistaa niitä tekijöitä joista hänen kulttuuri-identiteettinsä rakentuu, sekä ilman kulttuurisesti moninaista kontekstia. Näitä havaintoja tukevat väitteet esitetään perusteissa kuitenkin niin, että sisällön viesti on ristiriidassa datan kanssa.

Tärkein tässä tutkielmassa tehty havainto on se, kuinka oppilaita kannustetaan *”arvostamaan... juuriaan [sekä] pohtimaan... paikkaansa sukupolvien ketjussa”* (OPS, s. 21). Väite mukailee maadoitetun kosmopolitanismin johtoajatusta, joka kannustaa yksilöä tarkkailemaan itseään osana jo käytyä, käytävää ja vielä käymättä olevaa yksilöiden ja yhteisöjen välisiä diskursseja. Väite on myös avainasemassa Appiahin teoriassa, jossa todetaan, että vain arvostamalla sekä kriittisesti tarkkailemaan juuriaan, voi yksilö objektiivisesti arvostaa ja kriittisesti tarkkailla toisten kulttuurien edustajien katsomuksia.

Kyky hahmottaa oma paikkansa sukupolvien ketjussa avartaa kykyä nähdä myös muut omien sukupolviensa ketjussa.

Omaan identiteettiin vaikuttaneiden tekijöiden lisäksi perusteissa ohjeistetaan ”*tunnistamaan, miten kulttuurit, uskonnot ja katsomukset vaikuttavat yhteiskunnassa... sekä pohtimaan myös, millaisia asioita ei voida ihmisoikeuksien vastaisena hyväksyä*” (OPS, s. 21) Kulttuurisia perintöjä tulee kunnioittaa, mutta ei kuitenkaan nähdä koskemattomana. Yhdistyneiden Kansakuntien nimeämät ihmisoikeudet asettavat konkreettiset rajat hyväksytyksi ja hyväksymättömäksi katsottavalle toiminnalle. Toisaalta, ihmisoikeuksia kunnioittamaton toiminta on jo silkan lainsäädännön vuoksi suomalaisissa kouluissa lähes olematonta. Jotta koulujärjestelmämme muistuttaisi tältä osin enemmän Appiahin teoriaa – enkä väitä, että sen tulisi – pitäisi siinä olla kirjaus, että oppilaita ohjeistetaan pohtimaan myös, millaisia asioita ei voida oppilaiden näkemysten tai henkilökohtaisten arvojen vastaisina hyväksyä.

Seuraava ajatusleikki korostaakin Appiahin teorian ja tutkielman datan hankalaa suhdetta: mikäli Appiahin teoriasta johdettaisiin perusteisiin edellä mainitun retorisen toteamuksen kaltainen vaatimus, saattaisi opetus tältä osin murentua omaan mahdottomuuteensa. Appiahin teoria kuvastaa ensisijaisesti yksittäisten toimijoiden, eli kosmopoliittien, välisiä toimia. Yksilöiden välisellä vuorovaikutuksella on avainasema yhteisöjen välisen hyvinvoinnin parantamisessa, mutta nämä yksilöt toimivat itseohjautuvasti osana eri yhteisöjä, eri konteksteissa. Tältä osin nykyinen peruskoulu ei siis voi mallintaa Appiahin teoriaa. Oletan tässä yhteydessä kuitenkin, että yhteiskunnassamme odotetaan jonkin asteista yhdenmukaisuutta ja vaihtoehtomuutta (*'uniformity'*) valtakunnallisissa kouluissa tapahtuvalta arvokasvatukselta, silloinkin kun se olisi ristiriidassa oman kotitalouden arvomaailman kanssa. Toisaalta, edellä mainittu retorinen ilmaisu saattaisi hyvinkin löytyä jonkin koulun koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta. Mikäli sellainen löytyisi, olisi toteamuksen implementaation arviointi ehdottomasti mielenkiintoinen tutkimuksen kohde.

Kunnioittava suhtautuminen vieraisiin kulttuureihin on alati läsnä Appiahin teoriassa. Muiden ihmisten arvostus ja hyvien tapojen noudattaminen mainitaan luonnollisesti myös perusteissa. Kunnioittava suhtautuminen on läsnä niin oppijan suhteessa omaan kulttuuriin kuin sen vieraisiin muotoihin. Opetus ohjaa tunnistamaan ja arvostamaan ympäristön kulttuurisia merkityksiä, sekä rakentamaan omaa kulttuuri-identiteettiä ja myönteistä ympäristösuhdetta (OPS s. 21). Kyky nähdä vieraiden kulttuurien positiiviset piirteet omassa elinympäristössään on myös tärkeää Appiahin teoriassa. Ilman tätä taitoa, ei vuorovaikuttamisella olisi päämäärää. Omaan identiteettiin vaikuttaneiden taustatekijöiden identifioiminen, näiden omaan elämään myönteisen elämänvaikutuksen punnitseminen ja johtopäätöksen mukaan

toimiminen ovat tärkeitä, mutta yhtä tärkeää on kyky havaita ja adoptoida muita käyttäytymismalleja, arvoja ja näkemyksiä maailmasta ja muista ihmisistä. Tämä edellyttää juurikin perusteissa vaalittavaa kunnioitusta ja luottamusta toisiin. Perusteissa väitetäänkin, että *”Kunnioitusta ja luottamusta muita ihmisryhmiä ja kansoja kohtaan vahvistetaan kaikessa toiminnassa, myös kansainvälistä yhteistyötä tehden.”* (OPS, s. 21) Luottamusta ja kunnioitusta harjoittamalla tehdään tietä myöhemmälle itsensä muokkaamiselle. Ja sikäli, kun tämä harjoittaminen tapahtuu toiminnan avulla, saavat oppilaat *”kokemuksia vuorovaikutuksen merkityksestä myös omalle kehitykselle.”* (OPS, s. 21). Yli kieli- ja kulttuurirajojen tapahtuva vuorovaikutus voi itsessään jo olla opetus- ja kasvatustyön työkalu, jolla vahvistetaan tulevan kosmopoliitin valmiuksia kasvaa ja vaikuttaa.

Tältä osin voidaan todeta, että datan ja teorian välinen korrelaatio on vahva. Perusteiden suhtautuminen eri kulttuureihin avaa myös näköalaa sen suhtautumiseen moraali- ja arvokasvatukseen. Opetuksessa tulee ainakin jossain määrin painottaa oman kulttuurihistorian vaikutusta nykyaikana tapahtuvaan arvokasvatukseen. Samoin vieraisiin kulttuureihin suhtaudutaan kunnioittavasti ja niin, että suhtautumisessa näihin pyritään myös tarkkailemaan niitä omissa historiallisissa jatkumoissaan. Nähdäkseni tästä voidaan myös tehdä tulkinta, että niin oppijan oma kulttuurihistoria kuin vieraat kulttuurit voidaan perustellusti lukea osaksi niin sanotun globaalin yhteisön kulttuurihistoriaa, joka on vuosituhansien ajan polveillut ja haarautunut lukuisiksi eri kulttuuriperimiksi ja historiallisiksi jatkumoikseen.

5.3.1 Vuorovaikutustaidot opetussuunnitelman perusteissa

Opetuksen yhteiskunnallinen tehtävä on *”edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta.”* sekä – mutta ei pelkästään – kartuttaa sosiaalista pääomaa, joka koostuu *”ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta”*. Osaltaan tämä edistää myös yksilön ja yhteiskunnan hyvinvointia (OPS, s. 18). Perusteissa myös pidetään tärkeänä sitä, että oppilas kokee voivansa *”rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia”* (OPS, s. 15) Tämä logiikka muistuttaa hyvin paljon Appiahin teorian logiikkaa. Appiahin teoriassa yksilön ja yhteiskunnan suhde ei kuitenkaan ole näin selkeän kaksisuuntainen.

Teos, josta teoria on johdettu, kylläkin päättyy vetoomukseen siitä, että maailmastamme tulisi tehdä enemmän kosmopoliittinen. Appiah ei kuitenkaan liioin määritä tämän tekijää. Kuten hän antaa tekstissäänkin ymmärtää, päätös kosmopoliittisen ideologian mukaan elämisestä on lopulta yksilön vastuulla. Kosmopoliittisen ideologian ehtojen sanelijaksi ei missään vaiheessa nimetä yhteiskuntaa tai sen eri toimijoita, kuten koulutusjärjestelmää. Tällainen toiminta olisi teorian ydinsanomana vastaista, sillä teorian mukaan kukin kosmopoliitti

toteuttaa ideologiaa omista henkilökohtaisista moraalisisista lähtökohdistaan. Teorian toteutumisen kannalta tärkeitä taitoja on kuitenkin mahdollista opettaa.

Yksilöiden väliseen toimintaan vaikuttamalla pyritään parantamaan niin yksilön kuin laajemman yhteisön hyvinvointia. Oppilaita ohjataan huomaamaan, että *"jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen"* (OPS, s. 22). Myös ympäristö ymmärretään osana tätä kokonaisuutta. Laajemman yhteisön käsite ulottuu aina globaaliin yhteisöön asti, mutta voidaan myös rajattomasti jakaa pienempiin makro- ja mikroyhteisöihin kuten valtioon, kuntaan, koulu- ja työyhteisöön sekä eri sosiaalisiin piireihin... Siispä, vaikka perusteissa ei kirjoiteta globaalista yhteisöstä vaan suomalaisesta yhteiskunnasta, voidaan silti olettaa, ettei perusteita ole kirjoitettu vain Suomen valtion hyvinvointia ajatellen. Tätä oletusta tukevat myös perusteissa esitetyt maininnat opetusta ohjaavasta kansainvälisestä lainsäädännöstä.

"Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle" jonka nähdään muodostuneen ja muodostuvan eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa. Opetuksen avulla rakennetaan jokaisen oppijan omaa kulttuuri-identiteettiä ja tuetaan heidän "kasvua aktiivisiksi toimijoiksi" heidän omissa kulttuureissaan ja yhteisöissä herätellen samalla kiinnostusta "muita kulttuureita kohtaan". Tällä pyritään edistämään niin kulttuurien sisäistä kuin niiden välistä vuorovaikutusta ja kulttuurisesti kestävästä kehitystä. (OPH, s. 16). Koulutuksen sisällöstä tulee siis välittyä tiedostus maamme vaiheikkaasta historiasta, maamme roolista globaalissa kontekstissa ennen ja nyt sekä eri kulttuurien ja näiden kohtaamisten merkityksestä yksilöille, yhteisöille, sukupolville ja valtiolle.

Osana koulutuksen yleissivistävää tehtävää nähdään sivistyksen ekososiaalinen aspekti, jonka keskeisenä tehtävänä nähdään sellaisen elämäntavan ja kulttuurin luominen, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta. Perusopetuksen nähdään laajentavan oppijoiden perspektiiviä ja näkemään heille kuuluvan globaalin vastuun sukupolvet ylittävänä tehtävänä (OPH, s. 16). Tähän tehtävään kuuluu mitä ilmeisimmin ymmärrys luonnonvarojen vastuullisesta käytöstä, omien toimien vaikutuksesta muiden ihmisten elämänlaatuun globaalissa mittakaavassa, sekä luonnon monimuotoisuudelle haitalliseen toimintaan vaikuttaminen oman elintilan piirissä. Tällaiset kirjaukset, mukaan lukien muutokset koulutuksen hallinnollisuuden ja rahoituksen puolella, voidaan Aution (2003, s. 301) mukaan tulkita osaksi voidaan laajempia, kulttuurisia, sosiaalisia, poliittisia ja taloudellisia siirtymiä ympäri maailman. Toisin sanoen, muutosten voidaan nähdä olevan osa globalisaation myötä tapahtunutta kehitystä.

6. Johtopäätökset

Kaiken kaikkiaan uskaltaisin todeta, että datan ja teorian, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden käsiteltyjen lukujen sekä Appiahin kosmopoliittisen teorian, välinen yhteys on vahva. Mielestäni tämä havainto kielii siitä, että molemmat tekstit heijastavat yleisesti länsimaissa hyväksytyjä, trendikkäitäkin, ajatusmalleja ja oikeutettuina pidettäviä näkemyksiä. Näiden näkemysten historialliset juuret saattavat hyvinkin olla yhteydessä länsimaalaisen sivistysvaltion syntysijoille, mutta opetussuunnitelman perusteita ja teoriaa yhdistäviä havaintoja ei voi pitää itsestäänselvyyksinä. Toisaalta havainnot eivät myöskään olleet ristiriidattomia. Näiden sisällöllisten eriävyyksien havainnointi olikin itselleni tutkielmanluomisprosessin mieleisintä antia, sillä ne ohjaavat suhtautumaan ankarammin niin aineistoon kuin teoriaan, pakottaen näin niiden sisällön perusteellisempaan tarkasteluun.

Tutkimustulokset kertovat myös jotain opetus- ja kasvatustyön kosmopoliittisuudesta tänä päivänä. Ensinnäkin kansalaisuuteen kasvaminen ymmärretään perusteissa synonyymisesti kasvuna aktiiviseksi, demokratiaa vaalivaksi yhteiskunnan jäseneksi. Ja vaikka henkilökohtaisesti pidänkin demokratiaa hallintomuotona hyvänä, on mielestäni hiukan kyseenalaista, että sellaiset ideat kuten yhdenvertaisuus ja tasa-arvo sidotaan niin yksioikoisesti suomalaiseen demokratiaan. Tämä ei mielestäni edistä vuoropuhelua globaalissa yhteisössä, vaan vaikuttaa pikemminkin yritykseltä tukea jonkinlaista ajatusta suomalaisen demokratian erityisestä arvokkuudesta. Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta voidaan (ja pitää) edistää valtakunnallisin keinoin, mutta lopulta näiden näkemysten vaaliminen on yksilöiden vastuulla, eikä sen tulisi katsoa mihinkään valtioon sidottua kansalaisuutta tai roolia.

Arvokasvatuksen merkitystä korostetaan perusteissa. Silti, ainakin tutkitun datan valossa, voidaan todeta ainoastaan, että sitä pidetään tärkeänä, mutta että koulun rooli jää tällä saralla paljon kodin roolia pienemmäksi. Toisaalta, oppilaat kasvavat osana erilaisia kouluyhteisöjä, joiden sisällä tapahtuu väistämättä niin sanottua näkymätöntä arvokasvatusta, joka kumpuaa niin oppilaiden välisestä vuorovaikuttamisesta kuin henkilöstön läsnäolosta. Arvokasvatus kietoutuukin perusteissa yhteen vuorovaikuttamisen käsitteeseen, joka taas ymmärretään perusteissa niin välittömänä vuorovaikuttamisena kuin globaaliin yhteisöön asti ulottuvana, aktiivisen kansalaisen toimintana. Näin ollen arvokasvatus, vuorovaikutus ja kulttuurien tuntemus nivoutuvat kaikki, ainakin teoriassa, toisiinsa opetus- ja kasvatustyössä.

Kaiken kaikkiaan Appiahin kosmopolitanismista on opetussuunnitelman perusteissa viitteitä paljonkin. Näiden havaintojen pohtiminen on kuitenkin osoittanut, ettei kyseistä teoriaa ja aineistoa vertaamalla voida tehdä kovin pitkälle vietäviä johtopäätöksiä. Teorian ja datan välisen suhteen tutkiminen on kuitenkin valottanut ennen kaikkea sitä, millaisessa yhteiskunnassa jo osittain elämme, ja minkälaista yhteiskuntaa olemme opetus- ja kasvatustieteistämme avulla luomassa! Sikäli tutkielma siis onnistui kertomaan jotain opetuksen nykytilasta sekä siitä, minkälaisia kansalaisia pyrimme luomaan. Tutkielman tiedon valossa voidaan myös pohtia opettajan itsereflektiokykyjen, ammatilliseen rooliin sitoutumisen sekä henkilökohtaisen pohdinnan merkitystä opetus- ja kasvatustyölle. Esimerkiksi työelämässä työskennelleiden opettajien kokemukset arvokasvatuksesta, kansalaiskasvatuksesta tai globaalista kansalaisuudesta olisivatkin mielenkiintoinen jatkotutkimuksen kohde.

Vaikka opetussuunnitelman perusteet on ollut alati läsnä Oulun Yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnassa opiskellessani, koen ymmärtäväni kyseistä asiakirjaa kunnolla vasta nyt, saatettuani tämän tutkielman päätökseen. Keskeisin, tulevaan ammattiuraani vaikuttava havainto onkin ollut se, kuinka opetussuunnitelman perusteisiin perehtymällä on kyseisestä asiakirjasta mahdollista identifioida kuinka minun *opettajana* tulisi suhtautua *oppilaisiini*, kuinka minun *ihmisenä* tulisi suhtautua *itseeni opettajana*, sekä kuinka *opetus- ja koulujärjestelmä* suhtautuu *minuun* ja *oppilaisiini*. Uskonkin, että tämä uusi tieto auttaa minua vastaisuudessa suhtautumaan omaan työhöni opettajana mielekkäämmin ja rakentavammin.

Kunnioittava vuorovaikutus ja itsereflektio ovat yleisesti hyväksytyjä ja opetussuunnitelman perusteissakin useasti mainittuja ja painotettuja kokonaisuuksia. Mitä minä opettajana haluan tehdä, on edesauttaa tulevia oppilaitani ymmärtämään sitä, *miksi* näitä asioita heiltä yhteiskunnan kansalaisina odotetaan, sen sijaan että tuon roolin oivaltaminen jäisi aikuisiksi kasvaneiden oppilaiden omille harteille. Tutkielman tehtyäni koenkin havaitsevani entistä paremmin kansalaiskasvatuksen ja globaaliin kansalaisuuteen kasvamisen yhteyksiä. Näin ollen työni globaalikasvatuksenkin toivon mukaan helpottuu, kun kykenen havainnoimaan niin itseni kuin oppilaani osana useita eri yhteisöjä, enkä ainoastaan koulun ja kodin yhteisöihin kuuluvana jäsenenä.

Aivan tämän tutkielman loppuun haluaisin todeta, että olen tutkimusprosessin päättyessä ennen kaikkea tyytyväinen luomaani tutkielmaan ja tekemääni työhön. Sen lisäksi, että tutkimusprosessin loppuun saattaminen itsessään on henkilökohtaisesti merkittävä hetki, miellän tämän prosessin loppuun saattamisen myös merkitykselliseksi itselleni, tulevana opetus- ja kasvatustieteen ammattilaisena. Suhtaudun tämän tutkielman painoarvoon

tiedeyhteisössämme kuitenkin realistisesti. En liioin odota tutkielman poikivan paljoa keskustelua tai herättävän sen suurempaa mielenkiintoa muissa yhteisöni jäsenissä. Silti, uskon että tutkielman tekeminen on auttanut minua paremmin ymmärtämään Intercultural Teacher Education -koulutusohjelman merkitystä tulevassa työelämässä, sekä havaitsemaan globaalikasvatuksen haasteita.

Lähteet / References

- Aaltonen, S., Högbacka, R. (2015) Umpikujasta oivallukseen : Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Tampere University Press. 978-951-44-9785-8.
- Alcaraz, J., M., Sugars, K., Nicolopoulou, K., Tirado, F. (2016) Cosmopolitanism or globalization: the Anthropocene turn *Society and Business Review*; Bradford Vol. 11, Iss. 3, (2016): 313-332.
- Appiah, K.A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. New York: W. W. Norton
- Autio, T. (2003) Postmodern Paradoxes in Finland: The Confinements of Rationality in Curriculum Studies. Teoksessa Pinar, W.F. (toim.) *International handbook of curriculum research*. (s. 301-328). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Beck, U. (2006). *Cosmopolitan Vision*. Cambridge: Polity Press.
- Birk, T. (2011) *Becoming Cosmopolitan: Toward a Critical Cosmopolitan Pedagogy*. Dissertation, Ohio State University
- Cavallar, G. (2015). *Kant's Embedded Cosmopolitanism: History, philosophy and Education for World Citizens*. Berlin: de Gruyter.
- Costa, M. V. (2016) *Cosmopolitanism as a Corrective Virtue*. *Ethic Theory Moral Prac* (2016) 19:999–1013 DOI 10.1007/s10677-016-9711-z
- European Commission (2018, 09.05. klo 12.30), *Koulutusyhteistyön strategiset puitteet 2020*. Haettu osoitteesta http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_fi
- Fine, R. (2007). *Cosmopolitanism*. London: Routledge.
- Finlex (2019, 24.01. klo 10.29) *Valtioneuvoston asetusperusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta*. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>
- Huggler, J. (2010) *Cosmopolitanism and Peace in Kant's Essay on 'Perpetual Peace'*. *Stud Philos Educ* (2010) 29:129–140 DOI 10.1007/s11217-009-9167-x

- James, P. (2014). Political Philosophies of the Global: A Critical Overview. Teoksessa James, P. (toim.) Globalization and Politics, Vol. 4: Political Philosophies of the Global. (s.vi-xxx). London: SAGE.
- Koulutuksen arviointineuvosto (Sulonen, K., Heilä-Ylikallio R., Junttila, N., Kola-Torvinen, P., Lainen, T., Ropo, E., Suortamo, M., Knubb-Manninen, G., Korkeakoski, E.,) (2010) Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus). Bookwell Oy, Jyväskylä.
- Lahtinen, M., Lankinen, T. (2015) Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. © Tietosanoma Oy, Lahtinen, M., Lankinen, T., Helsinki.
- Metsämuuroinen, J. (2003) Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. © International Methelp Ky ja Jari Metsämuuroinen, Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Mignolo, W. Stud Philos Educ (2010) Cosmopolitanism and the De-Colonial option 29: 111. <https://doi.org/10.1007/s11217-009-9163-1> Springer Netherlands
- Norrena, J., (2015) Innostava koulun muutos: opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. PS-kustannus, Jyväskylä. Bookwell Oy, Juva.
- Opetushallitus (2016) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus, Next Print Oy.
- Opetushallitus (2018, 09.05. klo 11.34), Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haettu osoitteesta www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus
- Opetushallitus (2019, 22.02. klo 10:34) Oppivelvollisuus ja koulupaikka. Haettu osoitteesta www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppivelvollisuus_ja_koulupaikka
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018, 09.05. klo 11.42), Yleissivistävä koulutus <http://minedu.fi/yleissivistava-koulutus>
- Definitions of *ethics* in English (2018, 15.06.) Haettu osoitteesta <https://en.oxforddictionaries.com/definition/ethics>
- Rizvi, F. (2008). Education and Its Cosmopolitan Possibilities. Teoksessa Lingard, B., Nixon, J. & Ranson, S. (toim.) Transforming Learning in Schools and Communities: The Remaking of Education for a Cosmopolitan Society. London: Continuum
- Scholz, B. R. (2010) Indirect and Partial Cosmopolitanism. Dissertation, Harvard University, Cambridge, Massachusetts

- Skrbis, Z., Kendall, G., Woodward, I. (2004) Locating Cosmopolitanism: Between Humanist Ideal and Grounded Social Category. *Julkaisussa Theory, Culture & Society* 2004 (SAGE, London, Thousand Oaks and New Delhi), Vol. 21(6): 115–136
DOI: 10.1177/0263276404047418
- Smith, D.G. (2003) Curriculum and Teaching Face Globalization. Teoksessa Pinar, W.F. (toim.) *International handbook of curriculum research*. (s. 35-52). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Strand, T. (2010) The Making of a New Cosmopolitanism. *Stud Philos Educ* (2010) 29:229–242 DOI 10.1007/s11217-009-9161-3
- Tapaninen, T. (2018) Kosmopolitanismi teoriana : käsitteeseen perehtyminen ja Kwame-Anthony Appiahin kosmopoliittisen teorian esittäminen. Oulun Yliopisto
- Todd, S. (2009) *Toward an Imperfect Education: Facing Humanity, Rethinking Cosmopolitanism*. USA: Paradigm Publisher
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. (2009) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. © Tuomi, Sarajärvi, Kustannusosakeyhtiö Tammi., Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.