

**Moninaisuudessaan yhtenäinen Suomi?  
Monikulttuurinen Suomi globaalikasvatuksen keskiössä Oulun  
seudulla keväällä 2016**

Pro gradu -tutkielma  
Oulun yliopisto  
Kulttuuriantropologia  
Kevät 2017  
Armi Honkanen

# Sisällysluettelo

<b>1. Johdanto</b>	<b>2</b>
1.1. Tutkimuksen tausta	2
1.2. Tutkimusongelma ja -kysymykset	4
1.3. Tutkielman eteneminen	5
1.4. Tutkimusetiikka	6
<b>2. Teoreettinen viitekehys</b>	<b>8</b>
2.1. Kasvatusantropologia	8
2.2. Monikulttuurisuuden kriittiset ulottuvuudet	12
2.2.1. Monikulttuurisuuden monet merkitykset	12
2.2.2. Monikulttuurisuus tieteen kentällä	14
2.2.3. Suomen lukuisat etniset vähemmistöt	16
2.3. Monikulttuurisempi Suomi	21
2.3.1. Kuva suomalaisuudesta muuttuu	21
2.3.2. Monikulttuurisuuden haasteet	23
<b>3. Aineisto ja tutkimusmenetelmät</b>	<b>27</b>
3.1. Kenttätöiden onnistumiset ja haasteet	27
3.2. Aineiston keruu	28
3.2.1. Haastattelut ja sähköpostikyselyt	29
3.2.2. Oppilaiden kirjoitustehtävä	30
3.2.3. Globaalikasvatuksen ohjelmat Yhdistyneistä kansakunnista Suomen opetusministeriöön	32
3.4. Aineiston analyysi	33
<b>4. Globaalikasvatuksen kansainvälisistä linjauksista koulujen arkeen</b>	<b>36</b>
4.1. Globaalikasvatus YK:sta Suomeen	34
4.2. Globaalikasvatus koulun penkillä	40
4.2.1. Globaalikasvatuksen haasteet koulumaailmassa	40
4.2.2. Globaalikasvatuksen tavoitteet ja tehtävät	44
4.2.3. Globaalikasvatuksen arvot	47
<b>5. Oppilaiden kuvaukset monikulttuurisesta Suomesta</b>	<b>50</b>
5.1. Traditionaaliset vähemmistöt sulautuvat kantaväestöön	50
5.2. Uudet vähemmistöt jakavat suomalaisten mielipiteitä	54
5.3. Katukuvan kasvava kulttuurien kirjo	59
<b>6. Globaalikasvatuksella kohti moninaisuuden hyväksymistä?</b>	<b>67</b>
6.1. Keinot globaalikasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseen	64
6.2. Haasteet globaalikasvatuksen tavoitteiden saavuttamisessa	67
<b>7. Lopuksi</b>	<b>70</b>
<b>Lähteet</b>	<b>73</b>

# 1. Johdanto

## 1.1. Tutkimuksen tausta

Monikulttuurisuus on aihe, joka on erittäin ajankohtainen Suomessa erityisesti syksystä 2015 lähtien. Syksyllä 2015 Suomi koki niin sanotun maahanmuuttoaallon, jossa turvapaikanhakijoita tuli Suomeen kerralla enemmän kuin yleensä. Mediassa nousi paljon keskustelua maahanmuuttokriittisistä, maahanmuuttomyönteisistä sekä maahanmuuttokielteisistä. Monikulttuurisuus toki tarkoittaa paljon enemmänkin kuin turvapaikanhakijoita Suomessa, mutta tämän ”maahanmuuttoaallon” seurauksena kiinnostukseni heräsi tutkimaan kyseistä aihetta.

Sosiologi Vesa Puuronen (2011: 254–255) määrittelee monikulttuurisuuden kuvailevan käsitteen tarkoittavan, että jossain maassa asuu useisiin kansoihin ja etnisiin ryhmiin kuuluvia ihmisiä, jotka edustavat erilaisia kulttuureja. Nämä kulttuurit kohtaavat siis toisiaan ja sekoittuvat myös keskenään. Näin selitettynä monikulttuurisuus ei ole uusi asia Suomessa, sillä Suomessa on ollut kautta aikojen kulttuurisia vähemmistöjä. Huomio monikulttuurisuuteen kasvoi silti vasta 1990luvulla maahanmuuton lisääntymisen aikaan. Opinnäytetyöni keskittyy tähän määritelmään monikulttuurisuudesta. Tutkielmaani osallistuneet oppilaat kirjoittivat kuvailevan määritelmän mukaisesti monikulttuurisuudesta: millaista monikulttuurisuus on oppilaan näkemyksenä – ei niinkään monikulttuurisuuspolitiikan tai sen erilaisten teorioiden pohjalta.

Tutkin opinnäytetyössäni monikulttuurisuutta globaalikasvatuksen kautta. Opetusministeriön julkaisun Kansainvälisyyskasvatus 2010 mukaan globaalikasvatuksella tarkoitetaan toimintaa, joka muun muassa ohjaa oppilaita globaaliin vastuuseen, opettaa maailmankansalaisen etiikkaan, tukee kasvua kriittiseksi ja mediakriittiseksi kansalaiseksi sekä auttaa ymmärtämään erilaisuutta ja erilaisia kulttuureja. Kansainvälisyyskasvatuksen osa-alueita ovat ihmisoikeuskasvatus, tasa-arvokasvatus, rauhankasvatus, mediakasvatus, kulttuurienvälinen ymmärrys, kehitys- ja oikeudenmukaisuuskysymykset sekä kasvatus kestävään kehitykseen. (Opetusministeriö 2007.) Nykyään globaalikasvatuksen termi on yleisempi, vaikka opetusministeriö

käyttää vielä vuoden 2007 julkaisussa termiä kansainvälisyyskasvatus ja koulussa, jossa tein kenttätöni, valinnaisaineen nimenä on kansainvälisyyskasvatus. Näistä syistä tutkielmassani näkyvät jonkin verran rinnakkain molemmat termit, mutta pyrin pääasiallisesti käyttämään termiä globaalikasvatus. Globaalikasvatus on siis laaja kirjo erilaisia teemoja, joilla globaalikasvatuksen parissa työskentelevät tahot, kuten koulut ja kansalaisjärjestöt, opettavat lapsia ja nuoria tiedostamaan maailman ja ihmisten moninaisuutta.

Minulla on myös omakohtaista kokemusta koulun globaalikasvatuksesta, sillä minulla oli yläasteella valinnaisena aineena kansainvälisyyskasvatus. Olen erittäin kiinnostunut globaalikasvatuksen tavoitteista saada oppilaat tiedostamaan ja ymmärtämään erilaisia kulttuureja ja tähän liittyy myös Suomen alati kasvava monikulttuurisuus. Ihmisiä muuttaa Suomeen monenlaisista eri syistä ja suomalaisia muuttaa ulkomaille – tämä lisää Suomen monikulttuurisuutta. Suomessa on ollut kautta aikojen vähemmistöjä, joita muodostuu koko ajan enemmän muuttoliikkeiden myötä ja siksi onkin mielenkiintoista tutkia Suomen monikulttuurisuutta ja juuri globaalikasvatuksen kautta, jossa keskeisenä tavoitteena on erilaisista kulttuureista oppiminen (Opetusministeriö 2007). Tutkijan positiioni vaikuttavat niin taustani globaalikasvatuksen oppiaineesta kuin myös maahanmuuttomyönteinen asenteeni. Tiedostan tutkijan positiioni vaikuttavan tutkielman tekoon jo aiheen valinnasta asti, mutta teen tutkielmani mahdollisimman objektiivisesti ottaen esille mahdollisimman monenlaisia näkökulmia.

Antropologiassa on tutkittu monikulttuurisuutta ja muuttoliikkeitä jo pitkän ajan. 1970-luvulta lähtien antropologit ovat keskittyneet tutkimaan pitkälti etnisyyttä monikulttuurisissa yhteiskunnissa ja 1990-luvulta alkaen tutkijat ovat keskittyneet vielä tarkemmin siirtolaisiin ja transnationalismin tutkimiseen. (Vertovec 2007: 961.) Omassa tutkielmassani tarkastelen monikulttuurisuutta Suomessa globaalikasvatuksen kautta. Globaalikasvatusta on tutkittu paljon kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, muun muassa Anna-Kaisa Pudas on tehnyt väitöskirjan globaalikasvatuksesta vuonna 2015 Oulun yliopistolla. Jonna Kurikka on tehnyt kulttuuriantropologian pro gradu -tutkielman globaalikasvatuksesta myös vuonna 2015 Oulun yliopistolla.

## 1.2. Tutkimusongelma ja -kysymykset

Keskityn tutkielmassani tutkimaan Suomen monikulttuurisuutta globaalikasvatuksen kautta. Haastatteleamalla globaalikasvatuksen parissa työskenteleviä ammattilaisia sain käsityksen, mitkä ovat globaalikasvatuksen keskeisimmät tavoitteet ja tehtävät. Näiden tavoitteiden ja tehtävien juuret ovat Yhdistyneissä kansakunnissa asti, josta ne ovat tulleet Suomeen Euroopan unionin kautta. Koin siis myös tarpeelliseksi avata tätä globaalikasvatuksen taustaa opinnäytetyössäni UNESCO:n ohjelmajulistuksista aina Suomen opetusministeriöön asti. Avaan opinnäytetyössäni myös globaalikasvatuksen haasteita, jotka näkyvät esimerkiksi kouluympäristöissä. Haasteet vaikuttavat globaalikasvatuksen tavoitteiden ja tehtävien saavuttamiseen, joten katson tärkeäksi nostaa ne esille ja pohtia niiden vaikutusta globaalikasvatukseen.

Tutkin Suomen monikulttuurisuutta opinnäytetyöhöni osallistuneiden oppilaiden kirjoituksista. Oppilaat ovat koulunsa kansainvälisyyskasvatusryhmässä ja tavoitteeni on siis vertailla heidän näkemyksiään monikulttuurisuudesta globaalikasvatuksen tavoitteisiin ja tehtäviin. Monikulttuurisuudesta nousee haasteita, kuten myös globaalikasvatuksesta. Haasteet kuuluvat kokonais kuvan muodostamiseen, joten pohdin monikulttuurisuuden haasteita aineistoni käsittelyn yhteydessä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Ketkä ovat globaalikasvatuksen toimijat?

1. Mitkä ovat globaalikasvatuksen toimijoiden tavoitteet ja tehtävät?

2. Miten kansainvälisyyskasvatuksen oppiaineen oppilaat näkevät monikulttuurisuuden Suomessa?

Vastaamalla ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni avaun globaalikasvatuksen taustoja. Globaalikasvatuksen toimijoilla on tietynlaiset tavoitteet ja tehtävät, mutta on myös syytä avata sitä, ketkä ovat ne toimijat näiden tavoitteiden ja tehtävien takana. Tavoitteeni ei ole listata koko maailman globaalikasvatuksen parissa työskentelevät toimijat, mutta avaun niiden taustalla olevien organisaatioiden tavoitteita ja tehtäviä YK:n tasolta aina Suomeen asti. Ensimmäinen ja toinen tutkimuskysymys siis

käsittelevät globaalikasvatusta ja sen toimintaa. Kolmas tutkimuskysymykseni toimii tutkimuksessani erityisen vahvassa roolissa, sillä tutkimukseni pääaineisto tulee juuri kansainvälisyyskasvatuksen oppiaineen oppilaiden kirjoituksista. Globaalikasvatuksen toimijoiden, tehtävien ja tavoitteiden avaaminen luo pohjaa kolmannelle tutkimuskysymykselleni ja sen avaamiselle.

### **1.3. Tutkielman eteneminen**

Aloitan tutkielmani esittelemällä teoreettisen viitekehyksen, joka on siis sovellus kasvatustutkimuksesta ja monikulttuurisuuden tutkimuksesta. Teoreettisessa viitekehyksessä avaan myös tutkielmani keskeisimmät käsitteet, jotka nousevat esille niin kirjallisuuden kuin myös kenttätöni pohjalta. Teoria-luvun loppuun avaan Suomen monikulttuurisuutta tilastojen, luokittelujen ja haasteiden kautta. Kolmannessa kappaleessa esittelen käyttämäni tutkimusmenetelmät ja aineiston keruuprosessin. Pohdin tutkielman tekemistä, siinä onnistumisia ja haasteita. Lopetan luvun avaamalla sisällönanalyysia, jonka avulla analysoin tutkimusaineistoni.

Teoreettisen viitekehyksen ja tutkimusmenetelmien esittelyn jälkeen siirryn tutkimaan tutkimusaineistoani luvussa neljä. Pohdin alkuun globaalikasvatuksen ohjelmajulistuksia Yhdistyneistä kansakunnissa, Euroopan unionissa sekä Suomen opetusministeriössä. Esittelen näistä ohjelmajulistuksista nousevia kysymyksiä, haasteita ja ristiriitaisuuksia. UNESCO, joka on siis osa Yhdistyneitä kansakuntia, määrittelee globaalikasvatuksen tavoitteet ja tehtävät ja nämä säilyvät lähes muuttumattomina aina Suomeen asti. Miten haastattelemani globaalikasvatuksen parissa työskentelevät ammattilaiset näkevät nämä tavoitteet ja tehtävät? Ovatko ne linjauksessa YK:n kanssa? Mitä haasteita globaalikasvatuksesta voi syntyä kouluympäristössä ja opetuksessa? Vastaan näihin kysymyksiin luvun lopuksi.

Viidennessä luvussa keskityn kansainvälisyyskasvatusryhmän oppilaiden kirjoituksiin monikulttuurisuudesta Suomessa. Aloitan luvun nostamalla esiin tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa oppilaiden kirjoituksiin eri aikakausista erilaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa. Tämän jälkeen esittelen oppilaiden kirjoituksista nousseet asiat teemoittain

aikajärjestyksessä: 1900-luvulta nykypäivään ja nykypäivästä lähitulevaisuuteen. Vertailen myös oppilaiden kirjoituksista syntyviä teemoja lähdekirjallisuuteeni. Kuudennessa ja viimeisessä aineiston käsittelyluvussa yhdistän kahden edellisen kappaleen aineiston yhtenäiseksi päätelmäkappaleeksi. Tutkielmani lopuksi pohdin vielä lyhyesti tutkielman tekoa, jatkotutkimuskysymyksiä ja vastaan lyhyesti, mutta ytimekkäästi tutkimuskysymyksiini, jotka asetin luvussa 1.2.

#### **1.4. Tutkimusetiikka**

Eettisyys on asia, jota tutkijan tulee pohtia ja suunnitella ennen tutkimuksen alkua. Hyvä tieteellinen käytäntö ohjaa tutkimusta alusta loppuun. Siihen kuuluvat muun muassa tutkimuksen uskottavuus ja tutkijan eettiset ratkaisut. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat muun muassa toisten tutkijoiden saavutuksien huomioiminen ja oikeanlainen viittaus omassa tutkimuksessa, rehellisyys ja huolellisuus tutkimuksen teossa ja tiedonhankinnan eettisyys informantteja ajatellen. Hyvän tieteellisen käytännön myötä tutkimuksen ja tutkijan uskottavuus lisääntyy, kuin myös tutkimuksen luotettavuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 132–133.) Tutkijan tulee taata informanttien anonymiteetti tekemällä valintoja mistä kirjoittaa ja mitä jättää tutkimuksen ulkopuolelle. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi informantin henkilötiedot, mutta myös arkaluontoiset ja liian herkäät asiat. (Dewalt, Dewalt & Wayland 1998: 273.) Tutkijan tulee myös varmistaa, etteivät informantit kärsi mitenkään tiedoista mitä he antavat, mistä teemme tutkimusta ja mistä kirjoitamme. (Dewalt ym. 1998: 291.)

Koska tutkimukseeni osallistui alaikäisiä lapsia, minun piti huomioida tutkimusetiikka erityisen tarkasti. Tutkimusetiikkaan kuuluvat tutkijan vastuu suorittaa tutkimuksen teko kunnioituksella informantteja kohtaan ja olemalla avoin tutkimuksen tavoitteista, päämääristä ja tutkimuksen kulusta sekä sen lopputuloksista. Alaikäiset oppilaat pysyvät nimettöminä tutkimuksessani ja käsittelen heidän kirjoitustehtäviä kirjaimilla A-G. Lähetin oppilaiden vanhemmille suostumuslomakkeen, missä kerroin tutkimuksen tarkoituksesta, tavoitteista, tutkimuksen kulusta sekä osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja nimettömyydestä. Kerroin myös oppilaille, että osallistuminen on täysin vapaaehtoista

ja he voivat peruuttaa osallistumisensa ihan milloin vain. Koska suoritin kenttätyöni kouluympäristössä, oppilaille olisi voinut helposti muodostua käsitys, että tutkimukseen osallistuminen vaikuttaisi jollain tapaa heidän oppiaineen arvosanaan, mutta selitimme aineen opettajan kanssa oppilaille, että tästä ei ole kyse. Eli oppilaat saivat osallistua tutkimukseen, jos he saivat vanhemmilta luvan, jos he itse halusivat osallistua ja ilman minkäänlaista sidosta oppiaineessa menestymiseen. Haastateltavat globaalikasvatuksen parissa työskentelevät aikuiset allekirjoittivat myös suostumuslomakkeen, missä kerroin samat asiat, kuin oppilaiden vanhemmille lähetetyssä suostumuslomakkeessa. Kaksi haastateltavaa esiintyy tutkielmassani omilla, oikeilla nimillään, mutta kaksi haastateltavaa pysyy nimettöminä anonymiteetin suojaamiseksi. Näistä toinen on koulun opettaja, jonka nimen pois jättämällä varmistan, että oppilaiden anonymiteetti säilyy ja toinen haastateltava halusi puolestaan itse esiintyä nimettömänä. Kerroin haastateltaville nauhoittavani haastattelut etukäteen ja sain luvan siihen.



## 2. Teoreettinen viitekehys

### 2.1. Kasvatusantropologia

Esittelen ensimmäiseksi kasvatusantropologiaa, sillä tutkielmani pohjautuu hyvin paljolti kouluympäristöön niin aiheeltaan, kuin myös aineiston keruultaan. Antropologi George Knellerin (1982: 11) perinteisen määritelmän mukaan kasvatukseen kuuluvat kaikki ne prosessit, jotka auttavat muokkaamaan ihmisen ajattelua, persoonaa tai ominaisuuksia. Kasvatus on jatkuva prosessi, joka kestää syntymästä kuolemaan. Ihmiset oppivat uusia ajatustapoja ja käyttäytymismalleja elämän eri vaiheissa: ihmiset siis kasvavat jatkuvasti. Kasvatus liittyy ulkoisiin tekijöihin eli vain ihmisen genetiikka on kasvatuksen ulkopuolella. Suppeammin määriteltynä kasvatus tarkoittaa tietynlaisia tietoja, uskomuksia, näkemyksiä ja ajattelutapoja, jotka ihmiset oppivat erilaisissa instituutioissa, kuten kouluissa. Yleisesti uskotaan, etteivät lapset kehity, elleivät heitä vanhemmat opeta kuinka tehdä asioita. Erilaisissa kulttuureissa siis ihmiset uskovat vanhempien rooliin lasten kasvattajina, mutta kulttuurit eroavat siinä, millaista kunkin kulttuurin kasvatus on. Länsimaat uskovat vahvasti koulun rooliin kasvattajana. (Kneller 1982: 11.)

1700-luvun filosofin Rousseau'n mukaan länsimaisessa opetuksessa tulisi ottaa huomioon enemmän lapsen minuus ja yksilön kehitys, kuin yhteiskunnalliset normit opetuksen kehittäjänä. (Wulf 2002: 17.) Länsimaisessa, modernissa opetuksessa onkin kyse yksilön kasvamisen prosessista osaksi hänen yhteisöään. Kasvatuksessa yksilö oppii hänen yhteisönsä elämäntavat. Tästä käytetään termiä enkulturaatio (engl. enculturation). Antropologian avulla ihmiset voivat tutkia enkulturaatiota eli yksilön oppimista hänen yhteisönsä elintavoista ja ajattelutavoista. Kasvatus ei ole kaikkialla samanlaista ja siihen liittyy koulun ohella muitakin tekijöitä. Yksilön kasvatukseen liittyvät esimerkiksi perhe, uskonto, ikätoverit ja media. Näillä tekijöillä, jotka liittyvät yksilön kasvatukseen, on heidän omat arvonsa, lähtökohtansa ja tavoitteensa. Yksilön kasvatukseen vaikuttavat siis useat erilaiset tekijät kouluinstituutin ohella. (Kneller 1982: 12.) Aika ja paikka määräävät paljolti sitä, mitä oppilaiden tulisi oppia. Koulut pyrkivät opettamaan oppilaille sitä, mikä koetaan ajankohtaiseksi ja tärkeäksi, mutta

kukaan ei voi ennustaa sitä, mitä seuraavan sukupolven oppilaiden tulisi oppia. (Kneller 1982: 13.) Ajan myötä kulttuurit muuttuvat ja tieto kehittyy jatkuvasti. Näihin muutoksiin koulutus vastaa esimerkiksi tulkitsemalla tietoa uudella tavalla, jonka myötä opettajat voivat opettaa oppilaita ajantasaisilla tiedoilla. (Kneller 1982: 82.)

Antropologia ja ihmisten kasvatus liittyvät vahvasti toisiinsa. Antropologit tutkivat usein yksilöiden ja ryhmien moninaisuutta ja kulttuurien erilaisuutta. Antropologi Christoph Wulf (2002: 28–29) toteaa, ettei erilaisuus olisi mahdollista ilman samankaltaisuuksia. Ihmiset voivat löytää toisistaan erilaisuutta, mutta myös yhdistäviä tekijöitä. Tarkastelemalla ihmisten ja ryhmien välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä ymmärrämme toisiamme ja tätä kautta ymmärrämme paremmin myös itseämme. Tässä syntyy juuri antropologian ja opetuksen yhteys. Wulfin näkemys soveltuu hyvin globaalikasvatukseen, jossa opettajat opettavat erilaisista kulttuureista ja yhdenvertaisuudesta: erilaisuuksien kautta huomataan myös yhtäläisyydet.

Kneller (1982) käsittelee kasvatustutkimuksen näkökulmaa kulttuurisiin arvoihin ja niiden vaikutukseen opetukseen. Kulttuuriset arvot muokkaavat opetusta kouluissa. Ne vaikuttavat siis siihen, mitä ja miten opettajat opettavat oppilaille. Arvot vaikuttavat niin opetuksen sisältöön, kuin myös oppilaiden käyttäytymiseen opetustilanteissa. (Kneller 1982: 116.) Arvot vaikuttavat paitsi kasvatuksessa, mutta myös suhtautumisessa muihin ihmisiin. Monikulttuurisuus ja kulttuurien vuorovaikutus ovatkin siis oiva esimerkki arvojen vaikutuksesta. Ennen kuin syvennyn kouluympäristössä vaikuttaviin arvoihin, avaan hieman niiden määritelmää.

Arvot ovat päämääriä, joita ihmiset tavoittelevat toiminnallaan ja joiden perusteella he arvioivat toimintaansa ja yhteiskuntaansa. Kun arvot ilmaisevat, mikä on hyvää ja tavoiteltavaa, moraalijattelu puolestaan kertoo mikä on oikein. (Pirttilä-Backman, Ahokas, Myyry & Lähteenoja 2005: 7.) Ihmiset pyrkivät elämään arvojensa mukaisesti ja toimimaan moraalisesti oikein. Se mikä on moraalisesti oikein ja väärin, onkin haastavampi dilemma, joka vaihtelee kulttuurista toiseen. Moraali tarkoittaa erilaisia periaatteita ja harkintakykyä siitä mikä on oikein ja väärin annettussa kulttuurisessa konseptissa. Arvot vaikuttavat pitkälti yhteiskunnallisiin normeihin: mitä arvoja

pidetään tärkeinä ja hyvinä, mitkä arvot ovat vähemmän tärkeitä. Yhteiskunnalliset normit ja arvot vaikuttavat siis toisiinsa. (Heintz 2009: 3-4.)

Psykologian tutkija Anne Colby (2005: 37) määrittelee moraalin antropologi Monica Heintzin tavoin yhteiskuntasidonnaiseksi. Monenlaiset tekijät, kuten kasvuympäristön kulttuuri, perhe, koulu, uskonnolliset tekijät ja erilaiset kokemukset muokkaavat yksilön moraalista käsitystä yhteiskunnan normien mukaisiksi. Moraalinen kasvu tarkoittaa sitä, että eri tilanteissa, eri aikoina ihmisillä on moraalisia heikkouksia, jolloin ihmiset eivät halua toimia tai eivät pysty toimimaan moraalisesti oikein. Moraalisten heikkouksien lisäksi ihmisillä on myös moraalisia vahvuuksia ja nämä voivat vuorotella ihmisen elämässä tilanteen ja iän mukaan. (Colby 2005: 39.) Kukaan ei siis voi elää koko elämänsä täysin moraalisesti oikein.

Psykologian tutkija Shalom Schwartz (2005) pohtii tärkeitä kysymyksiä siitä, mihin asti arvot vaikuttavat ihmisten toimintaan. Yleisistä arvoista useimmat ihmiset ovat samaa mieltä siitä, että avuliaisuutta, anteeksiantamista, oikeudenmukaisuutta, tasaarvoa ja rauhaa pidetään tärkeinä, mutta ketä nämä koskevat? Autammeko kaikkia ihmisiä katsomatta etniseen taustaan, uskontoon tai muuhun tekijään vai autammeko ensikädessä läheisimpiämme eli perhettä ja ystäviä? Mielestäni tämä on mielenkiintoinen dilemma pohtia: kuinka pitkälle ihmiset toimivat siten, mitä pitävät moraalisesti oikeana? Tietynlaiset arvot, kuten kaikkien ihmisten hyvinvointiin tähtäävät arvot, voidaan nähdä universaaleiksi eli ne koskevat laajassa käsityksessä kaikkia yhteiskunnan ryhmiä ja ihmisiä. Koska arvojen merkitys eri yhteiskunnissa voi vaihdella suurestikin, myös se, ketä kaikkia arvot koskevat, vaihtelee. Joissain yhteiskunnissa perusarvot, kuten juuri hyvinvointiin liittyvät, nähdään koskevan kaikkia, jossain muualla samat arvot voidaan nähdä koskevan vain pientä yhteisöä, niin sanottua sisäryhmää. (Schwartz 2005: 216–217.)

Opetuksessa arvot luovat tietynlaisia haasteita. Kneller (1982: 118–119) määrittelee näitä haasteita seuraavanlaisiksi:

1. Ideaalit arvot vastaan todelliset kulttuuriset tavat
2. Kulttuuriset arvot kulttuurin muutoksen keskellä

### 3. Enemmistön arvot vastaan vähemmistöjen arvot

Arvot ovat keskeisessä asemassa kasvatuksessa, koulujen opetuksessa, kuin myös kotioloissa, vaikka sitä ei aina tiedostettaisikaan. Ensimmäinen haaste liittyy opetuksen dilemmaan siitä, opettavatko opettajat oppilaita kulttuurin ihanteellisten arvojen mukaisesti vai todellisten kulttuuristen tapojen mukaisesti. Kulttuurin arvot heijastuvat koulujen opetussuunnitelmiin: yhteiskuntaopissa opettajat opettavat demokratian hyvydestä, historiaa tarkastellaan tietynlaisesta näkökulmasta ja niin edelleen. Arvot vaikuttavat siis siihen, miten opettajat opettavat ja mistä aiheista. (Kneller 1982: 119.) Wulf (2002: 145) huomauttaa, että yhteiskunnalliset odotukset ja vaatimukset ohjaavat koulujen opetusta tietynlaiseksi, mutta opettajien tulee ottaa huomioon myös oppilaiden yksilöllisyyden tukeminen ja kehitys. Valtion roolia tulisi siis vähentää niin opetuksessa kuin myös yhteisöiden toiminnassa. Tällöin korostuisi erilaisista taustoista tulevien tasa-arvoinen asema ja yksilöiden kehitys. (Wulf 2002: 30.)

Toinen arvoihin liittyvä opetuksellinen haaste on perinteisten ja nykyaikaisten arvojen vastakkainasettelu. Nuoret opettajat ovat alttiimpia korostamaan nykyaikaisia arvoja opetuksessaan, kun puolestaan iäkkäämmät opettajat seuraavat useimmin perinteisiä arvoja. Oppilaiden arvojen muodostumiseen kuuluu koulun lisäksi vanhempien vaikutus kotona. Jos vanhemmat ovat konservatiivisia, perinteisten arvojen kannattajia, suurella todennäköisyydellä niin on myös tästä perheestä tuleva oppilas koulussa. Oppilaat ja opettajat tuovat siis opetustilanteisiin omat arvot, jotka voivat olla niin perinteisiä, kuin myös nykyaikaisia. Opettajat eivät useinkaan tietoisesti siirrä omien arvojen mukaista ajattelutapaa oppilailleen, mutta he tekevät sitä opetuksen kautta tiedottomasti. (Kneller 1982: 122.)

Kolmas kouluympäristössä vaikuttava haaste on enemmistön ja vähemmistöjen arvot. Kouluympäristössä on monenlaisia opettajia kuin myös oppilaita ja jokaisella on oma kulttuurinen tausta, johon kuuluvat myös yksilön arvot. Tästä nousee haaste opettajille, joiden pitäisi löytää tehokas opetustapa ja ottaa huomioon kaikki oppilaat kouluympäristössä, jossa oppilaat ovat kulttuurisesti monimuotoinen ryhmä. Jos oppilaan omat arvot ovat ristiriidassa koulun edustamien ja opettamien arvojen kanssa,

hänen voi olla vaikea tuntea itsensä kuuluvaksi siihen kouluun. (Kneller 1982: 128.) Monenlaisten arvojen yhteensovittaminen kouluympäristössä luovat siis haasteita opettajille opettamiseen, mutta myös oppilaille oppimiseen.

## **2.2. Monikulttuurisuuden kriittiset ulottuvuudet**

### **2.2.1. Monikulttuurisuuden monet merkitykset**

Tutkielmani johdannossa esittelin Puurosen (2011: 254–255) määritelmän monikulttuurisuuden kuvailevasta käsitteestä, joka on toiminut työni keskeisimpänä monikulttuurisuuden käsitteenä käsitteiden viidakossa ja paljoudessa. Anna Rastas, Laura Huttunen ja Olli Löytty (2005: 20) yhtyvät Puurosen määrittelyyn monikulttuurisuuden kuvailevasta käsitteestä, joka siis yksinkertaisimmillaan tarkoittaa sitä, että yhteiskunnassa elää monia erilaisia kulttuurisia ja etnisiä ryhmiä. Avaan tähän kappaleeseen myös muita käsitteitä, joita eri tutkijat ovat käyttäneet monikulttuurisuudesta. Näin lukija saa paremman, laajemman käsityksen termin monipuolisuudesta.

Monikulttuurisuuden normatiivinen merkitys liittyy monikulttuurisuuspolitiikkaan, jossa monikulttuurisuus tarkoittaa toivottavaa tai tavoiteltavaa asiaintilaa. Monikulttuurisuuden normatiiviseen määritelmään kuuluvat ymmärrys yhteisöön kuulumisen ja kulttuuri-identiteetin tärkeydestä ihmisille ja moninaisuuden hyväksyntä. (Puuronen 2011: 255.) Monikulttuurisuuden normatiivisesta käsityksestä nousee myös kritiikki, jossa nostetaan esille mahdollisuus partikularismiin eli monikulttuurisuus normatiivisena tavoitteena voi johtaa siihen, että painotetaan ihmisten ja kulttuurien välisiä eroja eikä yhtäläisyyksiä. (Puuronen 2011: 257.) Rastas ym. (2005: 20, 25) määrittelevät monikulttuurisuuden normatiivisen käsitteen samoin kuin Puuronen, mutta he käsittelevät hieman pidemmälle Puurosenkin mainitsemaa normatiivisen käsityksen kritiikkiä. Suomessa tavoiteltava, poliittinen monikulttuurisuus näyttää erottelevan yksityisen ja julkisen. Yksityisyys tarkoittaa tässä tilaa, jossa ihmiset harjoittavat omaa kulttuuriaan ja julkinen jonkinlaista kulttuuritonta tilaa, jossa kulttuurit eivät vaikuttaisi.

En näe, että tällainen asetelma olisi edes mahdollinen. Rastas ym. (2005) huomauttavat myös, että yksityinen ja julkinen tila limittyvät useasti. Julkinenkin tila on kulttuurista, joka näkyy muun muassa koulujen juhlissa. Jos tavoiteltava monikulttuurisuus tarkoittaa sitä, että ihmiset saavat yksityisessä piirissä harjoittaa omia kulttuureita, se ei edistä juurikaan toisista kulttuureista oppimista, tiedon lisäämistä ja kulttuurien välistä vuorovaikutusta vaan ajaa helposti Puurosen (2011: 255) esille tuomaan partikularismiin, jossa korostetaan kulttuurien välisiä eroja.

Julkisen ja yksityisen piirin erottelu liittyy normatiivisen käsitteen lisäksi monikulttuurisuuden konservatiiviseen malliin, jossa eri kulttuurien edustajilla on mahdollisuus säilyttää omat tapansa ja elää niiden mukaan yksityisessä piirissä eli he voivat noudattaa oman kulttuurin sääntöjä ja harjoittaa oman kulttuurin tapoja esimerkiksi ruokakulttuurissa, uskonnossa, kielessä, lauluissa, tansseissa, vaatetuksessa ja niin edelleen. Julkiseen piiriin kuuluvissa asioissa, kuten lainsäädännössä, työelämässä ja koulutuksessa puolestaan noudatetaan niin sanottuja yhteisiä sääntöjä ja silloin oletetaan kaikkien käyttäytyvän samoin. (Puuronen 2011: 261.) Konservatiivisen monikulttuurisuusmallin mukaan esimerkiksi oman äidinkielen käyttäminen tulee rajoittua vain yksityiseen piiriin ja kouluissa tulee käyttää valtion virallista kieltä. Vaikka uskonto ja pukeutuminen kuuluvatkin niin sanottuun yksityiseen piiriin, se näkyy silti julkisessa piirissä, kuten muslimien burkhat ja kristittyjen ristit kaulakoruissa.

Konservatiivisen mallin vastakohta on monikulttuurisuuden liberaali malli, jossa kulttuurien autonomiaa kunnioitetaan ja niiden olemassaoloa ja kehitystä tuetaan. Kaikkien kulttuurien on silti kunnioitettava universaaleja ihmisoikeuksia, jotka ovat määritelty YK:n ihmisoikeuksien julistuksessa ja muissa kansainvälisissä sopimuksissa. Eli kaikki saavat harjoittaa omaa kulttuuriaan, kuitenkin kunnioittaen ihmisoikeuksia. Liberaali malli tukee etnisiä ja kulttuurisia vähemmistöjä paremmin kuin konservatiivinen malli antaen enemmän vapauksia ilmaista ja harjoittaa omaa kulttuuria, korostaen erityisesti kulttuurien moninaisuuden kehityksen tukemista. Puurosen (2011: 261) mukaan Suomessa vallitsee monikulttuurisuuden kolmas malli eli eriytyneen monikulttuurisuuden malli. Eriytyneen monikulttuurisuuden mallissa eri vähemmistöjä ja kulttuureja kohdellaan eri tavoin. Esimerkiksi suomalaisessa yhteiskunnassa asuvilla

vähemmistöillä ei ole samanlaisia oikeuksia kuin valtaväestöllä: eri vähemmistöihin sovelletaan erilaista monikulttuurisuuspolitiikkaa. (Puuronen 2011: 261.)

### **2.2.2. Monikulttuurisuus tieteen kentällä**

Antropologiassa monikulttuurisuutta on yleensä tutkittu siirtolaisuuden ja muuttoliikkeiden vaikutusten kautta. Monikulttuurisuuden tutkimuksen juuret antropologiassa ulottuvat vähintään 1930-luvulle asti. Jo ennen teollisuusyhteiskuntia ja kansainvälisiä muuttoliikkeitä antropologit ovat huomanneet siirtolaisuuden vaikutuksen paikallisiin yhteisöihin ja laajempiin yhteiskuntiin, missä ihmiset muuttivat esimerkiksi maaseudulta kaupunkiin tai paikkakunnalta toiselle. Siirtolaisuus on ollut siis pitkään yksi antropologian osa-alue, mutta antropologit alkoivat tutkia sitä enemmän Manchesterin koulukunnan myötä 1950-luvulla. (Vertovec 2007: 961–962.)

1900-luvun alun Afrikassa työskennelleet antropologit, muun muassa Max Gluckman, J. Clyde Mitchell ja koko Manchesterin koulukunta ovat saaneet tunnustuksen siirtolaisuuden antropologian kehityksestä. (Vertovec 2007: 962.) 1950-luvulla Manchesterin koulukunta ja Barthin transaktionalismi saivat näkyvyyttä antropologian kentällä. (Barnard 2000: 80.) Barth korostaa etnisen identiteetin kontekstisidonnaisuutta eli kontekstin muuttuessa esimerkiksi siirtolaisuuden myötä, ihmisen etninen identiteetti myös muuttuu. (Vertovec 2007: 963.) Eriksen (2004) tekee etnisestä identiteetistä, sen tiedostamisesta ja muuttumisesta myös samanlaisia huomioita kuin Barth. Ihmisen etninen identiteetti ei ole mikään muuttumaton, pysyvä asia.

Siirtolaisuuden antropologiassa (engl. anthropology of migration) suosittuja tutkimusteemoja ovat muun muassa identiteetti, kansalaisuus, laki ja laillinen status, uskonto, perhe, kasvatus ja koulutus, terveys ja niin edelleen. (Vertovec 2007: 961.) Yhteistä näille teemoille on, että tutkijat keskittyvät juuri siirtolaisyhteisöihin, alkuperäiskansoihin tai maahanmuuttajiin. 1990-luvulta lähtien suosittu transnationalismi keskittyy tutkimaan globalisaation ja kulttuurin määritelmää sekä sen muodostamista niin sanotussa paikattomuudessa, missä ihmisten fyysinen ja henkinen paikka muuttuu jatkuvasti. Ihmisten ja kulttuurien vuorovaikutuksen ja liikkuvuuden myötä paikka käsitteenä ei ole enää kovin stabiili. (Vertovec 2007: 964.)

Antropologi Steven Vertovec lainaa Clifford Geertziä (2007: 965), joka on sanonut, että antropologian teorian ja metodien tulisi huomioida kulttuurisen moninaisuuden kasvaminen. Tutkijoiden tulisi siis huomioida globalisaatio tutkimuksen teossa. Geertzin mukaan tutkijoiden tulisi tarkastella moninaisuutta eri tavoin miten tutkijat ovat tottuneet sitä tarkastelemaan. Globalisaatio muuttaa yhteiskuntia ja yhteisöjä entistä moninaisimmiksi kulttuurisesti ja etnisesti. Antropologien tulee osata muuntautua siihen. (Vertovec 2007: 965.) Pro gradu -tutkielmassani esittelen juuri kulttuurista moninaisuutta ja monikulttuurisuuden kehittymistä Suomessa 2010-luvulla.

Vaikka monet tutkijat mieltävät monikulttuurisuuden edistävän tasa-arvoa, kansalaisoikeuksia ja suvaitsevaisuutta, se jakaa tutkijoiden mielipiteitä toimivuudesta ja käyttötarkoituksesta. Antropologi Ralph Grillo (1998) esittää monikulttuurisuuden kritiikiksi toiseuden eksotiikan. Monikulttuurisuudessa siis jaotellaan helposti ihmisiä tällaiseen vastakkainasetteluun ”me ja toiset”. Kriitikoiden mukaan monikulttuurisuus näyttää aiheuttavan erimielisyyttä, konflikteja ja kilpailua, jossa yksi yhteisö nostetaan toisen yläpuolelle. Tällaisen monikulttuurisuuden kuvan vaihtoehtona voisi toimia moninaisuuden korostaminen ja yhtenäinen kulttuuri (*engl. common culture*). Monikulttuurisuuden kritiikiksi monet tutkijat nostavat esille myös kuvan, jossa kulttuurit nähdään suljettuina ”asioina”, jotka ovat immuuneja ulkopuolisille vaikutuksille ja jotka ovat irrallisina muista. Tällainen kuva kulttuureista on todistettu vääräksi antropologiassa. (Prato 2009: 2.) Antropologi Terence Turner (1994: 408) pohtii antropologi Giuliana Praton (2009) tavoin yhteiskunnassa toimivaa yhtenäistä kulttuuria, jossa kulttuurinen moninaisuus nähdään voimavarana, jonka avulla yhdistetään enemmistön ja vähemmistöjen kulttuuriset tavat yhtenäiseksi kulttuuriksi.

Turner (1994: 407) pohtii antropologisesta näkökulmasta monikulttuurisuuden tieteen haasteita. Ensiksi, monikulttuurisuuden ja antropologian kulttuurin määritelmät eroavat laajalti toisistaan. Monikulttuurisuuden teoreetikot ajavat muutosta: vähemmistöille enemmän oikeuksia, muutosta yhteiskuntaan ja vähemmistöjen asemaan. Monikulttuurisuuden teorioissa kulttuuri yleensä määritellään samaksi kuin etninen identiteetti. Antropologiassa puolestaan kulttuuri ja etninen identiteetti määritellään täysin eri asioiksi. Rastas, Huttunen ja Löytty (2005: 26) esittävät kulttuurin perinteisen



määritelmän tarkoittamaan ihmisten koko elämäntapaan vaikuttavaa asiaa, johon kuuluvat kaikki ihmisten arkisesta elämästä korkeakulttuuriin, niin kuin taiteet. Antropologi Thomas Hylland Eriksenin (2004: 340–341) määrittelemä etnisyys liittyy ihmisten vuorovaikutukseen, jossa he katsovat eroavansa toisistaan kulttuurisesti. Etnisyyttä ei siis olisi ilman muita ihmisiä. Toinen merkittävä ero näiden tieteenalojen välillä on niiden lähtökohdat, jonka vuoksi antropologien voi olla haastavaa ymmärtää monikulttuurisuuden teorioita. Antropologit kritisoivat monikulttuurisuuden teoreetikoita siitä, ettei heillä useinkaan ole taustaa yhteiskuntatieteistä tai antropologiasta. Heillä ei myöskään yleensä ole omakohtaista kokemusta erilaisista kulttuurisista ryhmistä, joiden asiaa he niin innokkaasti ajavat. (Turner 1994: 414.) Monikulttuurisuus, jossa tarkoitetaan sen yhteiskunnallisen muutoksen käsitettä, ja antropologia eivät siis kulje käsi kädessä.

Kulttuurirelativismi on yksi harvoista suorista lainauksista antropologiasta, jotka näkyvät vahvasti monikulttuurisuudessa. (Turner 1994: 408.) Kulttuurirelativismi tarkoittaa, että kulttuuria tulisi tarkastella sen omista lähtökohdista ja tutkijan olisi siis hyvä ymmärtää kulttuurien ja yhteiskuntien erilaisuutta tuomitsematta kulttuurisia tapoja vain, koska ne eivät kuulu esimerkiksi hänen omaan kulttuuriin. (Eriksen 2004: 332–333.) 1800-luvun lopulla antropologit, kuten Boas, omaksuivat ajatuksen kulttuurien tasa-arvoisesta asemasta ja hylkäsivät ajatustavan, jonka mukaan toiset kulttuurit ovat ylempiä kuin toiset. Tämä kulttuurien tasaarvoisen aseman omaksuminen sai monet antropologit kulttuurirelativismiin edustajiksi. Kulttuurirelativismi nousi ikään kuin länsimaisen etnosentrismen vastalauseeksi suojelemaan kulttuurien omia traditioita ja ilmiöitä globaalia länsimaistumista vastaan. (Prato 2009: 5.)

### **2.2.3. Suomen lukuisat etniset vähemmistöt**

Monikulttuurisuus ei ole uusi asia Suomessa eikä Suomi ole koskaan ollut yksikulttuurinen eli monokulttuuri, vaikka sitä on sellaiseksi usein väitetty julkisessa keskustelussa. Monikulttuurisuuden käsite puolestaan on melko uusi Suomessa. (Rastas ym. 2005: 16–17.) Yleinen keskustelu monikulttuurisuudesta kasvoi valtavasti Suomessa niin sanotun maahanmuuttoaallon myötä 1990-luvulla.

Monikulttuurisuuskeskustelu toi huomion suomalaisen yhteiskunnan vanhanaikaisiin etnisiin ja kulttuurisiin ennakkoluuluihin.

Ennen 1990-lukua Suomi nähtiin melko homogeenisenä maana kulttuurisesti sekä etnisesti, vaikka Suomessa on ollut etnisiä sekä kulttuurisia vähemmistöjä kautta aikojen. (Puuronen 2011: 68.) Löytty (2004: 46) tekee samanlaisia huomioita virheellisestä suomalaisen homogeenisuuden kuvasta. Suomen kieli, suomalaisten etninen samankaltaisuus, kansanluonne ja Suomen perifeerinen maantieteellinen sijainti ovat toimineet selityksinä Suomen vahvan yhtenäiskulttuurin mielikuvalle. Suomen vahva yhtenäiskulttuuri kuitenkin on pelkkä väittämä, stereotypia tai mielikuva suomalaisen kantaväestön yhdestä kulttuurista. Kuten esitän opinnäytetyössäni, Suomessa on lukuisia erilaisia kulttuureita. Osa näistä kulttuureista on uusia, osa satoja vuosia vanhoja. Siispä kuva suomalaisesta homogeenisuudesta onkin pelkkä harhakuva.

1990-luvun alussa Suomessa asui vähän yli 26 000 ulkomaiden kansalaista ja vuoden 2009 lopussa heitä oli jo yli 115 000 (Puuronen 2011: 67). Kuusi vuotta myöhemmin vuonna 2015 Suomessa oli jo 229 765 ulkomaiden kansalaista. Suurin yksittäinen kansalaisuus, reilu viidesosa kaikista ulkomaiden kansalaisista, oli virolaiset. Venäläiset ja ruotsalaiset olivat toiseksi ja kolmanneksi suurimmat kansalaisuusryhmät Suomessa kyseisenä vuonna. (Tilastokeskus: Väestö, 1.4.2016.) Reilu 60 prosenttia Suomessa asuvista ulkomaiden kansalaisista kuuluu niin sanottuihin uusiin vähemmistöryhmiin, jotka kattavat siis kaikki muut vähemmistöryhmät kuin Suomen niin sanotut vanhat, traditionaaliset vähemmistöt. Tähän 60 prosenttiin kuuluvat niin kiinalaiset, somalit, thaimaalaiset kuin myös intialaiset, saksalaiset, puolalaiset ja niin edelleen. (Tilastokeskus: Väestö, 1.4.2016.)

Tilastoja tarkastellessa törmää useasti käsitteeseen etninen vähemmistö. Millaisia asioita kyseinen termi pitää sisällään ja mitä sillä tarkoitetaan tieteen kentällä? Sosiaalisessa antropologiassa tutkitaan etnisyyttä muun muassa etnisten tilanteiden ja asetelmien samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien kautta. Se pyrkii esittämään etnisyyden kompleksisuuden nykyaikaisessa maailmassa. (Eriksen 2010: 2.) Arkipuheessa sana etnisyyks voi herättää ajatuksia vähemmistöistä, mutta sosiaalisessa antropologiassa se

viittaa yksinkertaisesti ryhmien välisiin suhteisiin, joissa eri ryhmät tunnustavat itsensä kulttuurisesti omaleimaisiksi ja erilaisiksi toisesta ryhmästä. Enemmistö ja vähemmistö -termit kuvaavat vain valtion rajojen sisäistä tilannetta, mutta enemmistöt ovat yhtäläillä etnisiä kuin vähemmistötkin. (Eriksen 2010: 5.)

Etninen vähemmistö tarkoittaa ryhmää, jolla ei ole poliittista valta-asemaa ja joka on olemassa etnisenä kategoriana. Etniset vähemmistöt ovat yleensä siis poliittisesti alistetussa asemassa. Etninen ryhmä -termi ei automaattisesti viittaa etniseen vähemmistöön, vaan etninen ryhmä voi olla vähemmistönä yhtäällä ja toisaalla enemmistönä, esimerkiksi maahanmuuttajat, jotka ovat etnisenä vähemmistönä Suomessa, mutta omassa kotimaassaan voivat kuulua etniseen enemmistöön. (Eriksen 2004: 365.) Etninen vähemmistö on olemassa nyky maailmassa valtion rajojen sisällä. Jos valtion rajat olisivat toisenlaiset, myös vähemmistö/enemmistö asetelma muuttuisi. Vähemmistöt voivat myös muuttua enemmistöksi, jos he saavat esimerkiksi oman valtion, missä asetelma voi muuttua päinvastaiseksi: vähemmistöstä tulee enemmistö ja enemmistöstä voi tulla vähemmistö. (Eriksen 2010: 147–148.) Etninen vähemmistö ja -enemmistö ovat siis alati muuttuvia käsitteitä. Sosiologi Laura Huttunen (2005: 119) tekee Eriksenin kanssa samanlaisia huomioita etnisyyden tarkoittavan myös enemmistöjä. Yleisessä keskustelussa etnisyydestä puhutaan usein virheellisesti tarkoittaen pelkkiä vähemmistöjä, vaikka etnisyys ei ole vain vähemmistöjen ominaisuus. Vähemmistöistä voi silti käyttää termiä etninen ryhmä ja juuri tätä termiä suositaan antropologiassa muun muassa heimo -termin sijaan, sillä heimojärjestelmä on melko harvinainen nyky maailmassa ja myös rajat muuttuvat jatkuvasti *meidän* ja *heidän* välillä: etnisiä ryhmiä on niin antropologien omissa yhteiskunnissa kuin myös muualla. (Eriksen 2004: 340–341.)

Huttunen (2005: 128) ja Eriksen (2004: 341) määrittelevät ihmisten etnisen tietoisuuden tai etnisen identiteetin asiaksi, joka tulee esille vain kohdatessaan muita. Jotta ihmisten etnisyys tulee esille, niin sanotuksi oikeaksi asiaksi, tarvitaan jonkinlaista yhteydenpitoa toisten ihmisten kanssa. Etnisyys siis rakentuu, kun kulttuurisista eroista tehdään merkityksellisiä ihmisten välisissä kanssakäymisissä. Kulttuurierot eivät ole jokin oikeasti olemassa oleva fakta. (Eriksen 2004: 341.) Antropologian dosentti ja sosiologi

Rastas (2005: 77–78) määrittelee kulttuurierot usein liittyvän ihmisten tapaan vedota kulttuurieroihin selittäessään etnisten ryhmien erilaisuuksia tai jopa yksilöiden välisiä erimielisyyksiä, vaikka yleensä juuri nämä kulttuurierot yhdistetäänkin tietyn näköisiin ihmisiin. Ihmisten ulkonäkö siis voi vaikuttaa siihen, että heillä nähdään olevan kulttuurieroja, joista ei voi päästä yhteisymmärrykseen. Jos kaksi suomalaista, tai jopa suomalainen ja ruotsalainen, kiistelevät jostain asiasta, se voidaan nähdä kahden yksilön väliseksi erimielisyydeksi. Jos kyseessä olisi valkoinen suomalainen ja tummaihoisen afrikkalaistaustainen, tämä selitettäisiin helpommin kulttuurieroksi. Kulttuurieroilla siis ihmiset voivat erotella ryhmiä vielä kaukaisemmiksi toisistaan kuin ne todellisuudessa ovat. (Rastas 2005: 77–78.)

Hakemalla tietoisesti eroa eri etnisten ryhmien välillä, ihmiset luovat omaa etnistä identiteettiä ja määrittelevät myös toisen ryhmän etnisyyttä. Tämä johtaa useasti stereotypioihin. Stereotypia tarkoittaa yksinkertaistavaa määritelmää toisten ryhmien kulttuuripiirteistä, joiden olemassaoloon tavanomaisesti uskotaan. Stereotypioissa yleensä nähdään kokonainen etninen ryhmä samankaltaisiksi ihmisiksi eikä yksilöllisiä eroja juurikaan tunnusteta. Kun ihmiset pyrkivät hakemaan eroja oman etnisen ryhmän ja toisen etnisen ryhmän välille eli toisen etninen ryhmä pyritään luokittelemaan, stereotyyppisesti se nähdään yleensä jollain tapaa huonompana kuin oma etninen ryhmä ja oma kulttuuri. (Eriksen 2004: 344.) Kulttuurieroista ja etnisistä eroavaisuuksista keskustellessa kulttuurin ja etnisyyden termit voivat sekoittua tarkoittamaan samaa asiaa. Ne liittyvät paljolti toisiinsa ja siksi näkyvätkin rinnakkain opinnäytetyössäni, mutta etnisyyden syntyy ihmisten vuorovaikutuksessa, jossa he erottelevat ryhmiä kulttuurierojen perusteella. (Huttunen 2005: 177.) Kulttuuri puolestaan tarkoittaa kaikkea ihmisten elämäntapaan liittyvää: arkiset käytännöt, ruoka ja juoma, pukeutuminen, musiikki, arvot ja normit. Kulttuuri vaikuttaa myös tapamme katsoa maailmaa. (Rastas ym. 2005: 26.)

Etnisyyden käsittelyn jälkeen avaan hieman suomalaisten vähemmistöjen rakennetta. Suomen vähemmistöjä voi jakaa monella eri tapaa, esimerkiksi traditionaalisiiin, vanhoihin vähemmistöihin sekä uusiin, 1990-luvulla tulleisiin vähemmistöihin, mutta Puuronen (2011: 261–263) jakaa Suomen vähemmistöt viiteen eri ryhmään:

1. Suomenruotsalaiset, joilla on poliittiset, kielelliset, kulttuuriset ja taloudelliset oikeudet
2. Saamelaiset, joilla on periaatteessa täydet poliittiset oikeudet ja oikeus osallistua valtaväestön poliittisiin elimiin, mutta heillä ei ole poliittista tai taloudellista itsehallintoa. Heidän kulttuuriset oikeudet ovat rajalliset ja heidän kieltään uhkaa assimilaatio kielen opetuksen vähäisyyden vuoksi.
3. Niin sanotut vanhat vähemmistöt, joihin kuuluvat romanit, juutalaiset, tataarit ja vanha venäläinen vähemmistö. Nämä vähemmistöt ovat melkein kokonaan sulautuneet valtaväestöön, myös kielellisesti. Suomen kansalaisina heillä on samat oikeudet kuin valtaväestöllä. Vanhat vähemmistöt voivat kokea myös jonkin verran ennakkoluuloja ja syrjintää valtaväestöltä, esimerkiksi romaneita syrjitään.
4. Uusien maahanmuuttajien vähemmistöt, joilla on Suomen kansalaisuus: kansalaisuuden saaneilla on samat oikeudet kuin valtaväestöön kuuluvilla, mutta tämän ryhmän edustajat joutuvat valitettavan usein rasismien kohteeksi niin rakenteellisesti kuin arkielämässä, heidän kieliään uhkaa assimilaatio kielten opetuksen puutteen vuoksi eikä heidän kieliään ole mainittu perustus- tai kielilaeissa.
5. Maahanmuuttajat, joilla ei ole laillista asemaa Suomessa: pakolaiset, turvapaikanhakijat, laittomat maahanmuuttajat sekä ihmiskaupan uhrit. Tämän ryhmän vähemmistöjen asema on kaikkein huonoin, erityisesti laittomat maahanmuuttajat ja ihmiskaupan uhrit joutuvat elämään lähes kaikkien yhteiskunnan sosiaalisten turvaverkkojen ulkopuolella ja kohtaavat rasismia.

Puurosen vähemmistöjaottelu on todella laaja ja kattava, mutta itse lisäisin vielä maahanmuuttajat, jotka tulevat töihin, opiskelemaan tai perheen luokse, joilla ei ole kansalaisuutta, mutta eivät ole myöskään pakolaisia tai turvapaikanhakijoita. Kuten Puurosen jaottelusta näkee, Suomessa on ollut erilaisia vähemmistöjä jo kauan ennen 1990-luvulla tulleita vähemmistöryhmiä.

## 2.3. Monikulttuurisempi Suomi

### 2.3.1. Kuva suomalaisuudesta muuttuu

Käsitykset suomalaisuudesta muuttuvat ajan saatossa, mutta pysyvyyttä näille käsityksille luovat muun muassa stereotypiat. Stereotypiat suomalaisista ja suomalaisuudesta pysyvät pitkälti samanlaisina vuosikymmenestä toiseen, joita hyödynnetään esimerkiksi turismissa, markkinoinnissa ja mediassa. Turismin markkinoinnissa pyritään piirtämään kuva suomalaisen luonnon puhtaudesta, kauniista maisemista ja erämaasta ulkomaalaisille turisteille. Suomalaiset puolestaan nähdään hiljaisina, ahkerina, rehellisinä ja suorapuheisena luonnonkansana. Jotkut stereotypiat voivat toki muuttua ajan saatossa, mutta tunnistamme kaikki varmasti tällaisen kuvan suomalaisuudesta. (Löytty 2004: 32–33).

Luonto ja kulttuuri luovat kuvaa Suomesta mainoksissa, mutta mainonnassa näkyy yhä enemmän monikulttuurisuus ja niin sanottu muuttuva Suomi. Esimerkiksi helmikuussa 2016 julkaistussa Felixin mainoksessa esiintyy tummaihoinen suomalainen. Tämä kyseinen mainos sai paljon kritiikkiä, mutta myös kannustusta monikulttuurisuuden nostamisesta mainoksiin. Mainoksesta on lukuisia uutisartikkeleja, esimerkiksi MTV:n verkkosivuilla on julkaistu artikkeli siitä 23.3.2016 otsikolla ”Felix-mainoksesta nousi rasistinen kohtu – Yhtiö: Odotimme huutelua, mutta tämä meni jo yli”. Mainoksia, joissa esiintyy suomalaisia, jotka eroavat ulkonäöllisesti niin sanotusta kantaväestöstä, tehdään yhä enemmän ja enemmän. Tämä on yksi monikulttuurisuuden vaikutus, mutta tulkitsisin sen myös viestiksi yleisölle, että Suomi on muuttumassa entistä moninaisemmaksi.

Sanomalehdillä ja muulla medialla on käsitys heidän lukijakunnasta: mitkä uutiset kiinnostavat lukijakuntaa, millaista tietoa he haluavat ja tarvitsevat ja kenelle lehti on suunnattu. Medialla on siis käsitys lukijakunnastaan, joka usein esitetään me-muodossa. Monikon ensimmäisen muodon käyttäminen on retorinen keino, jota viljellään paljon niin mediassa, kuin myös esimerkiksi politiikassa. (Löytty 2004: 44–45.) Tästä herää kysymys, että ketkä kuuluvat niihin ”meihin”? Onko esimerkiksi sillä merkitystä, mitä maahanmuuttajataustaiset kotiäidit haluavat tietää, mistä he ovat kiinnostuneet, kun

mediassa pohditaan mitä ”me” haluaa tietää ja mikä myy? Mediassa näkyy monikulttuurisuus, mutta kuuluvatko he silti ”meihin”?

Monikulttuurisuus näkyy Suomessa median, markkinoinnin ja mainosten lisäksi monikulttuuristen perheiden yleistymisessä. Suomessa on entistä enemmän monikulttuurisia perheitä eikä valkoinen ihonväri, siniset silmät ja pellavapää kuvaa enää suomalaisia lapsia kovinkaan osuvasti. Rastas (2008) käsittelee jakoa ”valkoisiin” ja ”ei-valkoisiin”. Jos miellämme itsemme valkoisiksi, se tarkoittaa, että miellämme myös jotkut toiset ei-valkoisiksi. Monikulttuurisuuden myötä on entistä vaikeampaa tehdä tällaista jakoa. Mielestäni tällaisesta jaottelusta olisi luovuttava monikulttuurisuuden myötä. Suomessa syntynyt lapsi, jonka äiti on vaaleahiuksinen, sinisilmäinen suomalainen ja isä on tummahiuksinen intialainen, on yhtäläillä suomalainen, kuin muutkin, jotka identifioituvat suomalaisiksi. Kulttuurinen ”valkoisuus” siis pakostakin muuttuu monikulttuurisuuden lisääntymisen vuoksi. (Rastas 2008: 250.) Valkoisuus voi tarkoittaa ihonvärin lisäksi erilaisia asioita, kuten etnistä taustaa, ”rotua” tai etuoikeutettua yhteiskunnallista asemaa. Yhteiskunnalliset valtasuhteet tekevät ”valkoisista” ja ”ei-valkoisista” eriarvoisia ryhmiä. (Rastas 2008: 253.)

Lasten ollessa pieniä he eivät tiedosta vielä erilaisten värien merkityksiä. He voivat huomata värien erilaisuuden, esimerkiksi kuinka sininen väriliitu jättää erivärisen jäljen kuin keltainen. He eivät tiedä, että pinkki on tyttöjen väri ja sininen poikien väri. Lapset oppivat värien merkitykset ympäristöstään: vanhemmilta, kavereilta, päiväkodin opettajilta, koulun opettajilta ja myös kulttuurituotteista, kuten lastenleikeistä, peleistä tai saduista. He oppivat värien merkityksiä ja myös ihonvärien merkityksiä. Lapset oppivat siitä, miten ympäristö kohtelee lapsia eri tavoin kuin aikuisia, tyttöjä ja poikia eri tavoin ja erilaisista kulttuureista tulevia eri tavoin poikkeavan ulkonäön vuoksi. Aasialaisen näköisiä ympäristö kohtelee tällä tavoin, ruotsalaisia näin ja afrikkalaisen näköisiä sillä tavoin. Lapset siis oppivat suhtautumista ja merkityksiä ympäristöistään. (Rastas 2008: 255–257.) Sakaranaho (2006: 26–27) nostaa myös ihmisten ulkonäölliset seikat esille: mitä erilaisemmalta ihminen näyttää, sitä vaikeampaa se on suomalaiselle hyväksyä heidät. Rasismin, syrjinnän ja ennakkoluulojen vuoksi toimiva

monikulttuurisuuspolitiikka ja koulujen globaalikasvatus ovat tärkeässä roolissa ennakkoluulojen muuttamisessa.

Jaottelua ”valkoisiin” ja ”ei-valkoisiin” sekä tietynlaisten merkitysten antamista kulttuurillisten taustojen tai ulkonäöllisten seikkojen vuoksi voidaan kyseenalaistaa ja muuttaa ihmisten välisillä kohtaamisilla, kokemusten jakamisilla, ihmisten kuulemisella ja ennen kaikkea toiminnalla. Ihmisten kohtaaminen ja toiminta ovat keskeisessä roolissa ennakkoluulojen muuttamisessa. (Rastas 2008: 261.)

Nuorisotutkija Tarja Tolonen haastatteli 1990-luvulla yhdeksäsluokkalaista helsinkiläisiä. Tolosen mukaan nuoret kuvaavat elämäänsä usein tavallisuuden ja normaalin kautta. Tavallisuus tekee pesäeroa epätavalliseen ja normaali puolestaan erottuu epänormaalista. Kun ihminen määrittelee itsensä ”tavalliseksi suomalaiseksi”, hän ilmaisee sillä eroa epätavallisiin ja erilaisiin, mutta myös ei-suomalaisiin. Tämä ei välttämättä ole tietoista erottelua, mutta se voi olla alitajunnassa tapahtuvaa luokittelua. (Löytty 2004: 49–51.) Yleinen puhe ”tavallisista suomalaisista” siis suurentaa kuilua kahden erotellun ryhmän välillä: tavalliset, oikeanlaiset suomalaiset ja erilaiset suomalaiset. Erilaisiin suomalaisiin voivat kuulua esimerkiksi maahanmuuttajat tai myös kantaväestön yksilöt, jotka poikkeavat jollain tavalla yleisestä suomalaisuuden normista. Jokainen ihminen voi tehdä jakoa näihin ryhmiin omilla kriteereillään eikä siis tällainen jako tavallisiin ja epätavallisiin ole mikään absoluuttinen fakta. Mikä siis nähdään tavalliseksi suomalaisuudeksi, on riippuvainen sitä määrittelevästä yksilöstä, kuin myös vallitsevasta yhteiskunnallisesta tilanteesta. (Löytty 2004: 53–54.)

### **2.3.2. Monikulttuurisuuden haasteet**

Miten suomalaiset näkevät erilaisuuden? Tiedostammeko edes omia ennakkoluuloja? Rastas pohtii rasismien vaikutusta suomalaiseen kulttuuriin ja ihmisten identiteetteihin artikkelissaan *Kuinka rasismi värittää kulttuuria ja identiteettejä*. Keskeiseksi monikulttuurisuuden haasteiksi voidaan määritellä ihmisten ennakkoluulot ja rasismi. Rasismia on monenlaista eikä se tarkoita pelkkää n-sanan huutamista ohikulkevalle tummaihoiselle, vaan rasismi voi olla esimerkiksi piilevää, ihmisen alitajunnassa olevaa. Rasismi tarkoittaa tietynlaisia oppeja ja ajattelutapoja, joissa ”ihmisrodut” arvotetaan



jonkinlaiseen hierarkiaan ja ihmisryhmien väliset erot nähdään pysyviksi. Ihmisryhmät voidaan luokitella rasismissa esimerkiksi perimän, ulkonäön tai kulttuurin kautta. (Rastas 2008: 248.)

Rasismilla on monenlaisia vaikutuksia ihmisiin, yhteiskuntaan ja ympäristöön. Erilaisuus on näyttäytynyt vallitsevana teemana monikulttuurisuudessa ja globaalikasvatuksessa opinnäytetyötäni tehdessä niin positiivisena kuin negatiivisena merkityksenä. Erilaisuus, erityisesti kulttuurinen erilaisuus, voi aiheuttaa nuorille identiteettiongelmia. Jos nuoret eivät koe kuuluvansa heidän elinympäristöönsä ulkonäöllisten tai kulttuuristen tekijöiden vuoksi, nämä tekijät voivat aiheuttaa nuorille haasteita käsitellä ja muodostaa omaa identiteettiä. Rasismi, jossa pyritään tekemään suurempaa ja suurempaa kuilua meihin ja toisiin, aiheuttaa monille maahanmuuttajataustaisille nuorille identiteettiongelmia. (Rastas 2008: 248.) Rasismi vaikuttaa nuorten identiteettien rakentumisen lisäksi ihmisten sijoittumiseen sen luokituksissa ja hierarkioissa. Jotkut ihmisryhmät hyötyvät rasismista, kun toiset kärsivät siitä ja kolmannet voivat ajatella, ettei rasismi vaikuta heihin. Ihmiset joutuvat jatkuvasti niin sanotusti neuvottelemaan omaa asemaansa sosiaalisissa kanssakäymisissä ja vuorovaikutuksessa rasismin vaikutuksen vuoksi. Mielikuvat kulttuureista, olivatpa ne negatiivisia tai positiivisia, eivät synny pelkästään ihmisten välisissä vuorovaikutuksissa, mutta niihin vaikuttavat myös erilaiset kulttuurituotteet. Kertomukset, koulukirjat, laulut, pelit, leikit ja elokuvat värittävät ihmisten mielikuvia erilaisista kulttuureista. (Rastas 2008: 249.)

Millä tavalla ihmiset suhtautuvat maahanmuuttajiin tai muihin vähemmistöjen edustajiin, kun kantaväestön edustajat kohtaavat heitä arjessaan? Eriksen (2004) esittelee kolme erilaista lähestymistapaa, joita voidaan soveltaa niin yksilöiden vuorovaikutukseen, kuin myös suurempaan yhteiskunnalliseen tai poliittiseen kuvaan.

Erottaminen tai erottelu tarkoittaa monikulttuurisuuden kentässä sitä, missä valtio tai enemmistö erottaa vähemmistön muusta yhteiskunnasta. Erottelun esimerkkejä ovat muun muassa Etelä-Afrikan apartheid ja Pohjois-Amerikan kaupunkien niin sanotut etniset raja-aidat. Tällaisissa tapauksissa vähemmistö rajataan fyysisesti enemmistön

ulkopuolelle ja usein heitä myös syrjitään ja kohdellaan alempiarvoisina. Erotettu vähemmistö koetaan helposti toisen luokan kansalaisiksi, olipa kyse alkuperäiskansasta tai uusista maahanmuuttajista. (Eriksen 2004: 368–369.)

Eriksenin (2004: 368) mukaan sulautuminen eli assimilaatio tarkoittaa tilannetta, missä vähemmistö sulautuu osaksi enemmistöä ja vähemmistön kulttuuri katoaa hitaasti olemattomiin. Sulautuminen voi olla joko vapaaehtoista, missä vähemmistön jäsen haluaa olla osa enemmistöä ja pyrkii luopumaan esimerkiksi omasta kielestä, uskonnosta ja kulttuurista ollakseen osa enemmistöä tai sulautuminen voi tapahtua myös pakon edessä, missä vähemmistöllä ei ole mahdollisuutta ylläpitää omaa kulttuuria. Joissain tapauksissa täydellinen sulautuminen valtakulttuuriin voi olla mahdotonta, jos esimerkiksi etnisyys perustuu fyysiseen eroavaisuuteen. Näin on käynyt muun muassa afroamerikkalaisille Yhdysvaltojen niin sanotussa sulatusuunissa. He eivät ole pystyneet sulautumaan osaksi valtakulttuuria ihonvärinsä vuoksi. (Eriksen 2004: 368.)

Puuronen (2011: 268) tarkastelee assimilaatiota hieman erilaisesta näkökulmasta. Hän nostaa esille maahanmuuttajien ja vähemmistöjen integraation yhteiskuntaan, joka on noussut suosituksi monissa maissa, myös Suomessa. Puhuttaessa integraatiosta, assimilaation käsite nousee esille. Assimilaatio tarkoittaa Puuronen mukaan ”tehdä samanlaiseksi” eli siis maahanmuuttajat ja suomalaiset muuttuvat ja luovat yhteisen kulttuurin. Tällaisessa tapauksessa siis kyse ei ole siitä, että vähemmistöt joutuvat muuttumaan ja sulautumaan valtaväestöön, vaan molemmat osapuolet muuttuvat. (Puuronen 2011: 268.) Kulttuurien kohtaamisissa kulttuurit muuttuvat alati ja ottavat vaikutteita toisiltaan – mikään kulttuuri ei pysy muuttumattomana ikuisesti.

Puuronen määrittelee assimilaation myös melko samanlaiseksi kuin Eriksen (2004) eli assimilaatiomallissa ajatellaan, että maahanmuuttajat ja vähemmistöt sulautuvat osaksi valtaväestöä kielellisesti, historiallisesti, uskonnollisesti ja niin edelleen. Assimilaatiossa siis pyritään saamaan aikaiseksi yksi valtaväestö, johon kaikki kuuluisivat. Tällaisessa asetelmassa ei huomioida laisinkaan ryhmän sisäisiä eroja vaan melkein pakonomaisesti pyritään tekemään kaikista yksilöistä samanlaisia. (Puuronen 2011: 260.)

Erottelun ja assimilaation välimuotona voidaan pitää kotoutumista eli integraatiota. Puuronen (2011: 268) sivusi jo integraatiota käsitellessään assimilaatiota, mutta Eriksen (2004: 369) määrittelee integraation eli kotoutumisen tilanteeksi, missä eri ryhmät osallistuvat yhteisiin instituutioihin yhteiskunnassa ja samalla he pystyvät ylläpitämään omaa ryhmäidentiteettiä ja harjoittamaan omaa kulttuuria. Tällaisessa tilanteessa siis vähemmistöt sekä enemmistö voivat toimia yhdessä ja osallistua yhdessä yhteiskunnan toimintoihin, mutta samalla he voivat ylläpitää omaa etnistä identiteettiä. Eriksenin integraation malli on ihannetila, mikä valitettavasti ei toimi sellaisenaan monessakaan yhteiskunnassa. Enemmistö pitää hallussaan poliittista valtaa ja monet vähemmistön jäsenet joutuvat syrjityiksi esimerkiksi työmarkkinoilla, missä ongelmiksi nousee muun muassa kielimuuri ja koulutustausta. (Eriksen 2004: 369.)

Olen käsitellyt tässä termejä, jotka liittyvät kantaväestön suhtautumiseen maahanmuuttajia, alkuperäiskansoja tai muita vähemmistöjä kohtaan, mutta asiaa on syytä tarkastella myös vähemmistöjen näkökulmasta: miten etniset vähemmistöt vastaavat enemmistön reagointiin? Enemmistön reagointi voi olla erottaa vähemmistö pois niin sanotuille omille alueille, sulauttaa heidät osaksi valtaväestöä tai integroida heidät osaksi yhteiskuntaa. Joillakin ryhmillä ei valitettavasti ole edes mahdollisuutta integroitua osaksi yhteiskuntaa, vaikka he siihen pyrkisivätkin. Esimerkiksi ulkonäkö, ihonväri ja pukeutuminen voivat olla tekijöitä, miksi vähemmistön jäsenet eivät voi integroitua osaksi yhteiskuntaa. (Eriksen 2010: 150–151.) Miten kantaväestö ottaa vastaan maahanmuuttajat vaikuttaa paljon siihen, miten he kokevat uuden yhteiskunnan ja siihen kotoutumisen. Maahanmuuttajien kotoutumisessa on kyse kaksisuuntaisesta sopeutumisesta: maahanmuuttajat sopeutuvat Suomeen, mutta myös suomalaiset sopeutuvat maahanmuuttajiin ja heidän kulttuuriin piirteisiin. (Sakaranaho 2006: 21.)

### 3. Aineisto ja tutkimusmenetelmät

#### 3.1. Kenttätöiden onnistumiset ja haasteet

Aloitin pro gradu -tutkielmani aineiston keruun ottamalla yhteyttä kouluihin, joissa on jollain tapaa globaalikasvatusta. Etsin internetistä Oulun alueen kouluja, jotka olisivat esimerkiksi Unesco-kouluja tai joilla on globaalikasvatusta oppiaineena. Otin yhteyttä yhteensä kuuteen Oulun seudulla toimivaan kouluun, ennen kuin sain yhteyden kouluun, jossa tein kenttätöni. Kyseisen koulun kansainvälisyyskasvatuksen opettaja vastasi myönteisesti tutkielmani osallistumiselle syksyllä 2015 ja alkuvuonna 2016 aloimme suunnitella yhdessä kenttätöni toteutusta. Päätimme opettajan kanssa, että pidän lyhyen esittelyn oppilaille monikulttuurisuudesta ja sen määrittelystä ennen heidän monikulttuurisuus -kirjoitustehtävää ja päätimme myös, että kirjoitustehtävän tekeminen parityönä olisi paras vaihtoehto, jotta oppilaat saisivat myös keskustella aiheesta ja pohtia yhdessä.

Sosiologi Alan Bryman (2004: 294) esittelee etnografisen tutkimuksen yhdeksi keskeisimmistä ja haasteellisimmista vaiheista tutkijan pääsemisen sisälle tutkimusympäristöön, johon kuuluu myös informanttien saaminen. Koin tämän juuri yhdeksi haasteellisimmista vaiheista kenttätöitä suunnitellessa, sillä monet koulut, joihin otin yhteyttä, eivät vastanneet sähköposteihin tai he vastasivat vasta useamman sähköpostin ja useamman viikon päästä. Lopulta onneksi ahkera työni palkittiin ja sain yhteyden kouluun, jossa tein kenttätöni. Koska koulu on myös niin sanottu suljettu ympäristö, se loi myös haasteen tutkimukselleni. Suljetulla ympäristöllä tarkoitan tutkimusympäristöä, joka ei ole avoin kaikelle yleisölle, kuten esimerkiksi julkiset tapahtumat, kadut ja niin edelleen. Tutkijan on haastavampaa päästä sisään suljettuun ympäristöön, kuin avoimeen ja julkiseen ympäristöön. (Bryman 2004: 294.)

Kenttätöni keskittyessä kouluympäristöön, minun tuli ottaa huomioon tietynlaisia tutkimustani määritteleviä asioita. Ensiksi, minun tuli saada lupa koulun rehtorilta ja aineen opettajalta tutkielman tekemiseen heidän koulussaan. Tämän jälkeen minun tuli saada lupa oppilaiden vanhemmilta, sillä oppilaat ovat alaikäisiä. Heidän luvan saatuaan

oppilailla oli vielä mahdollisuus kieltäytyä tutkielmaani osallistumisesta, sillä siihen osallistuminen oli kaikille vapaaehtoista. Tämä asetelma loi jo epätietoisuutta siihen, kuinka moni loppujen lopuksi tutkielmaani osallistuu ja minkä kokoisen aineiston saan kerättyä. Olin tyytyväinen, kun tutkielmaani päätti osallistua 16 oppilasta kaikkien lupien hakemisten jälkeen. Toinen asia, mikä tulee huomioida tutkimuksessani, on kansainvälisyyskasvatuksen oppiaineen valinneet oppilaat, jotka toimivat informanteina tutkimuksessani. Kenttätyöni tavoitteena oli tutkia, miten oppilaat näkevät Suomen monikulttuurisuuden lähihistorian, nykypäivän sekä lähitulevaisuuden. Koska valitsin oppilasryhmän, jotka ovat ottaneet valinnaisaineeksi kansainvälisyyskasvatuksen, tämä muokkaa jo tutkimustuloksia. Voidaan olettaa, että kansainvälisyyskasvatuksen valinneet oppilaat omaavat tietynlaisen maailmankatsomuksen ja tietotaidon monikulttuurisuudesta, joka vaikutti heidän kirjoituksiin. Tutkielmani lopputulokset eivät siis kerro kaikkien oppilaiden näkemyksiä monikulttuurisuudesta, mutta tämän kyseisen ryhmän näkemykset. Toisen osan aineistostani muodostavat globaalikasvatuksen parissa työskentelevien ammattilaisten haastattelut. Haastattelin kahta heistä kasvotusten ja kahdelle lähetin haastattelukysymykset sähköpostitse, jossa kerroin myös tutkielmani aiheesta, tavoitteesta ja menetelmistä. Koin, että nämä sujuivat helpommin ja näihin ammattilaisiin oli helpompi saada yhteys, kuin kouluihin.

### **3.2. Aineiston keruu**

Aineistoni koostuu kahdesta kasvokkain tehdystä haastattelusta, kahdesta sähköpostikyselystä ja Oulun seudun koulun kansainvälisyyskasvatus-valinnaisaineen ryhmälle pidetystä kirjoitustehtävästä. Kirjoitustehtävään osallistui yhteensä 16 yläasteikäistä oppilasta. Tämä kyseinen koulu on UNESCO-koulu eli koulu toimii UNESCO:n kouluverkkohankkeessa, joka on perustettu vuonna 1953 ja se toimii 180 maassa. Suomessa on yhteensä 70 oppilaitosta, jotka ovat mukana UNESCO:n kouluverkkohankkeessa. Hankkeen tavoitteena on saada lapset ja nuoret ajattelemaan ja toimimaan kansainvälisesti. Hankkeen peruspilareina toimivat kolme oppimisen aspektia: 1) oppia tietämään, 2) oppia tekemään sekä 3) oppia elämään yhdessä. Näillä siis pyritään saada oppilaat aktiivisiksi jäseniksi yhteiskunnassa, mutta myös globaalilla tasolla. Koulu, jossa suoritin kenttätyöni, on toiminut UNESCO-kouluna 2000-luvun

alusta ja kansainvälisyyskasvatus valinnaisaineena on ollut tässä koulussa useamman vuosikymmenen. Kansainvälisyyskasvatuksen suosio vaihtelee koulussa vuosittain, mutta vain yhtenä vuonna sen alkamisen jälkeen ei ole ollut tarpeeksi halukkaita oppilaita muodostamaan ryhmää. Pienin ryhmä on ollut 12 oppilasta ja suurin osallistujamäärä on ollut noin 40–45 oppilasta lukuvuonna. Tänä vuonna 2015–2016 yksi kolmasosa valitsi kansainvälisyyskasvatuksen valinnaiseksi aineeksi. (H2 1.2.2016.)

### **3.2.1. Haastattelut ja sähköpostikyselyt**

Etnografinen tutkimus on usein sekoitus havainnointia, haastatteluja ja arkistotutkimusta (Angrosino 2008: 53). Omassa pro gradu-tutkielmassani käytin puolistrukturoituja haastatteluja ja osallistuvaa havainnointia. Haastatteluja on montaa eri tyyppiä; on strukturoituja haastatteluja, avoimia haastatteluja, survey- ja lomakehaastatteluja ja niin edelleen (Ruusuvuori & Tiittula 2005: 29). Haastatteluni olivat puolistrukturoituja eli minulla oli muutama laaja kysymys, mihin haastateltavat saivat vastata omin sanoin. Nauhoitin haastattelut ja purin ne myöhemmin tietokoneelleni litterointia varten. Litteroinnin jälkeen aloin luokittelemaan tuloksia teemoittain, jonka jälkeen analysoin tutkimustulokseni ja vertailin niitä teoreettiseen viitekehykseeni.

Haastattelin tutkielmaani varten globaalikasvatuksen parissa työskenteleviä ammattilaisia: Eija Ruohomäkeä, joka toimii kehitysopettajana Oulun Maailmankoululla ja nimettömänä pysyvää kansainvälisyyskasvatuksen opettajaa. Näiden haastattelujen lisäksi tein kaksi sähköpostikyselyä haastavien aikataulujen ja välimatkojen vuoksi. Lähetin sähköpostikyselyn Sanna Rekolalle, joka toimii Kepan globaalikasvatuksen asiantuntijana sekä suomalaisessa yliopistossa työskentelevälle henkilölle, joka haluaa pysyä nimettömänä opinnäytetyössäni.

### **3.2.2. Oppilaiden kirjoitustehtävä**

Pidin Oulun seudulla sijaitsevan koulun kansainvälisyyskasvatus -ryhmälle oppitunnin 29.2.2016, jolloin pidin oppilaille lyhyen PowerPoint -esityksen monikulttuurisuudesta ja sen määritelmästä. Esitin heille monikulttuurisuuden kuvailevan käsitteen (ks. Puuronen 2011: 254–255, Rastas ym. 2005: 20) eli monikulttuurisuus tarkoittaa tilannetta, jossa valtiossa elää ja asuu erilaisia kulttuurisia ja etnisiä ryhmiä rinnakkain. Kulttuurit saavat vaikutteita toisista eikä monokulttuuri, missä siis valtion rajojen sisällä on vain yksi ainoa kulttuuri, ole edes mahdollinen. Lyhyen alustuksen jälkeen he kirjoittivat Suomen monikulttuurisuudesta pareittain. Tutkimukseen osallistui yhteensä 16 oppilasta ja kirjoitustehtävän he tekivät seitsemässä ryhmässä: viisi paria ja kaksi kolmen hengen ryhmää. Osa kansainvälisyyskasvatuksen oppilasryhmästä ei halunnut osallistua tutkimukseen ja he menivät kirjoitustehtävän ajaksi opettajansa kanssa toiseen luokkaan. Oppilaat ovat nimettöminä tutkimuksessani ja käsittelenkin heidän kirjoitustehtäviä vastauksina A – G, koska kirjoitukset ovat tehty 2-3 henkilön ryhmissä.

Kirjoitustehtävän otsikointi oli Monikulttuurisuus ennen, nyt ja tulevaisuudessa. Rajasin sen koskemaan Suomen monikulttuurisuutta ja sanan ennen tarkoittamaan 1900 -lukua. Ohjeistin oppilaita kirjoittamaan omin sanoin ja heidän omasta näkemyksestään eli heidän ei tarvitsisi pohtia sitä, mikä olisi niin sanotusti oikein tai väärin. Painotin tehtävänannon olevan mielipidekirjoituksen tyylinen. Alustuksen pitämisellä oli varmasti ainakin jonkinlainen vaikutus oppilaiden kirjoituksiin. En halunnut liikaa ohjata oppilaiden kirjoituksia mihinkään tiettyyn suuntaan, mutta pidimme silti opettajan kanssa tarpeellisena pitää alustus, jotta oppilaat saisivat siitä kuvan tutkielmastani ja kirjoitusten tarkoituksesta. Näin kirjoituksissa joitain samanlaisia huomioita, kun olin alustuksessani kertonut esimerkiksi kuinka 1900luvulla oli enemmän traditionaalisia vähemmistö entä uusia, etnisiä vähemmistöjä, mutta oppilaat olivat hyvin laajasti pohtineet aihetta ja myös erilaisista näkökulmista, joita en nostanut esille alustuksessani. Tiedostan myös, että alustuksen lisäksi tutkijan eli minun läsnäolo sekä oppitunti-ympäristö saattoivat myös vaikuttaa oppilaiden kirjoituksiin. Tutkielmaa suunniteltaessa ja tehdessä on hyvä huomioida mahdolliset seikat, jotka vaikuttavat lopputulokseen.

Koska pidin oppilaille oppitunnin, joka sisälsi lyhyen PowerPoint-alustuksen monikulttuurisuudesta ja tehtävänannosta, valvoin heidän kirjoitusprosessia ja vastasin oppilaiden tarkentaviin kysymyksiin, osallistuin kenttätöissäni havainnoinnin ohella. Havainnointia on monta eri tyyppiä, kuten myös haastatteluja, mutta Bryman (2004: 301) luokittelee ne neljään eri kategoriaan:

1. Täysin osallistuva tutkija jättää havainnoinnin taka-alalle, sillä hän on täysin osallistuva jäsen tutkimusympäristössään.
2. Tutkija on osallistuva jäsen tutkimusympäristössä, mutta muut tutkimusympäristön jäsenet ovat tietoisia hänen tutkijan asemastaan. Tämä luo hieman eroa tutkijan ja muiden välille.
3. Tutkija keskittyy havainnointiin tutkimusympäristössä, mutta osallistuu silti hieman muiden jäsenten toimintaan.
4. Tutkija ei osallistu tutkimusympäristön jäsenten toimintaan millään tavalla ja on siis vetäytynyt toiminnan ulkopuolelle tarkastelemaan.

Itse tunnistan tutkijan asemani olleen kategorian kohta kolme, jossa siis keskityin havainnoimaan ja olemaan enemmän oppilaiden kirjoitustyön ulkopuolella, mutta pyrin silti auttamaan heitä esimerkiksi selkeyttämällä tehtävänantoa ja vastaamalla heidän kysymyksiin.

Oppilaiden tullessa luokkahuoneeseen he olivat hieman hämillään siitä, että kuka heidän opettajan tuolissaan istuu. Tytöt istuivat tyttöjen kanssa ja pojat poikien – olimmehan yläkoulussa. Kaksi poikaa tuli eturiviin, kolmen pojan porukka puolestaan meni takariviin. Muut oppilaat etsivät mieluisat pulpetit niiden väliltä. Minua jännitti paljon oppitunnin pitäminen yläkouluikäisille nuorille ja huomasinkin, että he ikään kuin testasivat minua katseillaan ja myöhemmin myös kysymyksillään. Alustuksen jälkeen osa oppilaista lähti opettajan mukaan toiseen huoneeseen ja he, jotka halusivat osallistua tutkielmaani, jäivät luokkaan. Nyt jännittävä alustuksenpito oli ohi ja rentouduin. Huomasin saman myös oppilaissa: nyt alkoi tulla tarkentavia kysymyksiä kirjoitustehtävän luonteesta. Ryhmässä oli melko tasaisesti tyttöjä ja poikia ja vain yksi



poika erottui ryhmästä edustamaan toista etnistä ryhmää kuin suomalaiset. Oppitunnin jälkeen he kaikki kiittivät minua kohteliaasti ja ainakin minulle jäi erittäin mukava olo tästä kenttätyöosuudesta - toivottavasti myös heille.

### **3.2.3. Globaalikasvatuksen ohjelmat Yhdistyneistä kansakunnista**

#### **Suomen opetusministeriön**

Aloin tekemään globaalikasvatuksen taustatutkimusta internetistä. Globaalikasvatus on lähtöisin Yhdistyneistä kansakunnista, joten päätin tutkia niiden nettisivuja ensimmäiseksi. UNESCO:n nettisivuilta löysin paljon tietoa globaalikasvatuksen määritelmästä, arvoista, tavoitteista ja niin edelleen. UNESCO:n sivuilta löysin myös tietoa niiden globaalikasvatuksen hankkeesta *Global education first initiative*. Tämän globaalikasvatuksen juurten tutkimisen jälkeen päätin selvittää, miten Euroopan unionissa määritellään globaalikasvatus ja millaisia tavoitteita ja tehtäviä siihen liittyy EU:ssa. Huomasin, että nämä vastaavat hyvin pitkälti UNESCO:ssa määriteltyä termejä ja tavoitteita. Maastrichtin julistus vuonna 2002 on yksi keskeisimpiä globaalikasvatuksen julistuksia Euroopassa. Euroopan neuvoston nettisivuilta löysin paljon tietoa globaalikasvatuksen kongresseista, hankkeista ja muista projekteista. Kolmas ja siis viimeisin globaalikasvatuksen kongressi pidettiin vuonna 2015 Zagrebissa.

Suomessa yksi keskeisimmistä globaalikasvatuksen hankkeista on opetusministeriön Kansainvälisyyskasvatus 2010. Vertasin edelleen Suomen opetusministeriön globaalikasvatuksen määritelmiä, tavoitteita ja tehtäviä Euroopan unioniin ja Yhdistyneisiin kansakuntiin ja huomasin Suomen opetusministeriön myötäilevän näiden kansainvälisten organisaatioiden linjauksia. Käsittelen näiden yhteyksiä syvemmin aineiston käsittelyn yhteydessä luvussa neljä. Päätin ottaa näiden nettisivujen taustatutkimuksen osaksi aineistoani, sillä ymmärtääkseen Suomen globaalikasvatusta, on hyvä tiedostaa mistä sen juuret tulevat ja millaisia tavoitteita globaalikasvatukselle on määritetty kansainväliselläkin tasolla. Tutkimalla YK:n, EU:n ja Suomen opetusministeriön globaalikasvatuksen julkaisuja, hankkeita ja projekteja vastaan myös

tutkimuskysymyksiini yksi ja kaksi: ketkä ovat globaalikasvatuksen toimijat ja mitä tavoitteita sekä tehtäviä globaalikasvatuksella on.

### **3.4. Aineiston analyysi**

Sisällönanalyysi on yksi yleisimmistä analyysimuodoista laadullisessa tutkimuksenteossa. Sisällönanalyysissa tutkija nostaa aineistosta keskeisimmät pääkohdat, jonka jälkeen hän luokittelee, teemoittelee tai tyypittelee aineiston. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi laajojen teemojen alle luokittelua pienempiin, yksityiskohtaisempiin alaluokkiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 92–93.)

Päädyin itse valitsemaan sisällönanalyysin tutkielmani teossa, sillä aineistoni koostuu haastatteluista, sähköpostikyselyistä sekä oppilaiden kirjoitustehtävistä. Aineistoni siis on kerrottua tekstiä, jonka koen mielekkääksi analysoida nostamalla pääkohdat teemoiksi ja luokitella aineistoa myös alaluokkiin. Sidon aineistoni tulokset tutkielmani teoreettiseen viitekehykseen ja keskeisiin käsitteisiin teoriaohjaavassa analyysissä. Teoriaohjaava analyysi on yksi sisällönanalyysin muoto, jossa on sidontaa teoriaan, mutta analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 96.) Sisällönanalyysin keinoin vertailen globaalikasvatuksen parissa työskentelevien ammattilaisten vastauksia kansainvälisyyskasvatusryhmäläisten kirjoituksiin monikulttuurisuudesta: etsin niin yhtäläisyyksiä, kuin myös eroavaisuuksia. Jaottelen nämä siis teemoihin ja käsittelen niitä analyysissä sitomalla teemat tutkielmani teoriaan.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkin aineistoani haastattelukysymyksieni järjestyksessä: millaisia vastauksia sain kysymyksiini ja millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja löydän aineistosta. Tuen aineistoni analyysia vertaamalla haastattelujen tuloksia lähdekirjallisuuteeni sekä globaalikasvatuksen ohjelmajulistuksiin ja tavoitteisiin, jotka ovat asetettu Yhdistyneissä kansakunnissa. Analyysin toisessa vaiheessa vertailen globaalikasvatuksen ja monikulttuurisuuden aineistojani: näkyvätkö globaalikasvatuksen tavoitteet ja tehtävät oppilaiden kirjoituksissa monikulttuurisuudesta? Millaisia globaalikasvatuksen ja monikulttuurisuuden ristiriitaisuuksia, ongelmia tai haasteita aineistostani nousee? Esittelen nämä tutkimustulokset tutkielmani lopuksi erilaisten teemojen kautta.

## 4. Globaalikasvatuksen kansainvälisistä linjauksista koulujen arkeen

### 4.1. Globaalikasvatus YK:sta Suomeen

Globaalikasvatus opetuksen päämääränä, tavoitteena ja tehtävänä syntyi Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestössä, UNESCO:ssa. Vuonna 1974 se julkaisi suosituksen kasvatuksesta, joka keskittyy rauhan ja ihmisoikeuksien opetukseen. Tätä suositusta uudistettiin ajantasaiseksi vielä vuoden 1995 julistuksessa, jossa UNESCO painotti rauhan, ihmisoikeuksien ja demokratian teemoja kasvatuksen kentällä. UNESCO:n suositukset ovat laajalti hyväksytyt kansainvälisessä yhteisössä ja Suomen globaalikasvatus pohjautuu tämän kansainvälisen organisaation suosituksiin. (Pudas 2015: 48.) Korostan, että kansainvälinen yhteisö, jossa UNESCO:n suositukset globaalikasvatuksesta ovat hyväksytyt, tarkoittaa pitkälti länsimaita: päättävät elimet Yhdistyneissä kansakunnissa ja myös Euroopan unionissa ovat länsimaita. Palaan tämän dilemman pohdintaan myöhemmin tässä luvussa.

UNESCO aloitti viisivuotisen globaalikasvatuksen hankkeen *Global Education First Initiative*, lyhyesti GEFI, vuonna 2012. Hankkeen päätavoitteet ovat: 1) mahdollistaa jokaiselle lapselle koulutus, 2) parantaa koulutuksen tasoa ja 3) edistää maailmankansalaisuutta. (UNESCO 2012a.) GEFI:n kolmas tavoite on edistää maailmankansalaisuutta, josta näkee usein englanninkielistä termiä *global citizenship*. Maailmankansalaisuuden edistäminen tarkoittaa yksinkertaisimmillaan opetusta ja kasvatusta, jossa oppilaat ottaisivat huomioon maailman ja kaikki ihmiset, joiden kanssa jaamme sen. Koulujen opetuksen tulisi myös olla valmis vastaamaan ajankohtaisiin globaaleihin kysymyksiin ja avaamaan näitä globaaleja ajankohtaisia asioita, ongelmia tai haasteita oppilaille. Kyseinen hanke myös painottaa koulujen roolia tarjota oppilaille tietotaitoa selvittää näitä ajankohtaisia haasteita yhteistyössä muiden maailmankansalaisten kanssa. (UNESCO 2012b.)

Euroopan neuvoston North-South Centre, lyhyesti NSC, on kehittänyt globaalikasvatusta vuodesta 1997 asti. NSC määrittelee globaalikasvatuksen

toiminnaksi, joka pyrkii opettamaan maailman asioista ja samalla tarjoamaan erilaisia taitoja, arvoja, katsomuksia ja tietoa kansalaisille, jotta he kykenevät kohtaamaan globaaleja haasteita ja ongelmia. Globaalikasvatus siis tarjoaa keinot, millä ihmiset voivat kohdata nykypäivän globaalit ongelmat. Se myös opettaa ihmisiä erilaisista teemoista, kuten globalisaatiosta ja keskinäisistä riippuvuussuhteista, kestävästä kehityksestä, kulttuurienvälisistä dialogeista ja ihmisoikeuksista. Keskinäiset riippuvuussuhteet tarkoittavat sitä globaalista verkostoa, jossa me kaikki toimimme ja olemme vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa: ihmiset ovat riippuvaisia toisista ihmisistä. NSC muistuttaakin, ettei globaalikasvatus saisi olla vain yksi oppiaine kouluissa, mutta sen tulisi olla kasvatuksellinen näkökulma, joka vaikuttaisi läpi opetussuunnitelman. Globaalikasvatuksen tavoitteina toimivat muun muassa yhteisymmärryksen lisääminen sekä stereotyyppien vähentäminen. Globaalikasvatus on myös alati muuttuva ja kehittyvä, sillä sen on sopeuduttava jatkuvasti muuttuvaan maailmaan ja globaaleihin haasteisiin. (North-South Centre of the Council of Europe 2014b.)

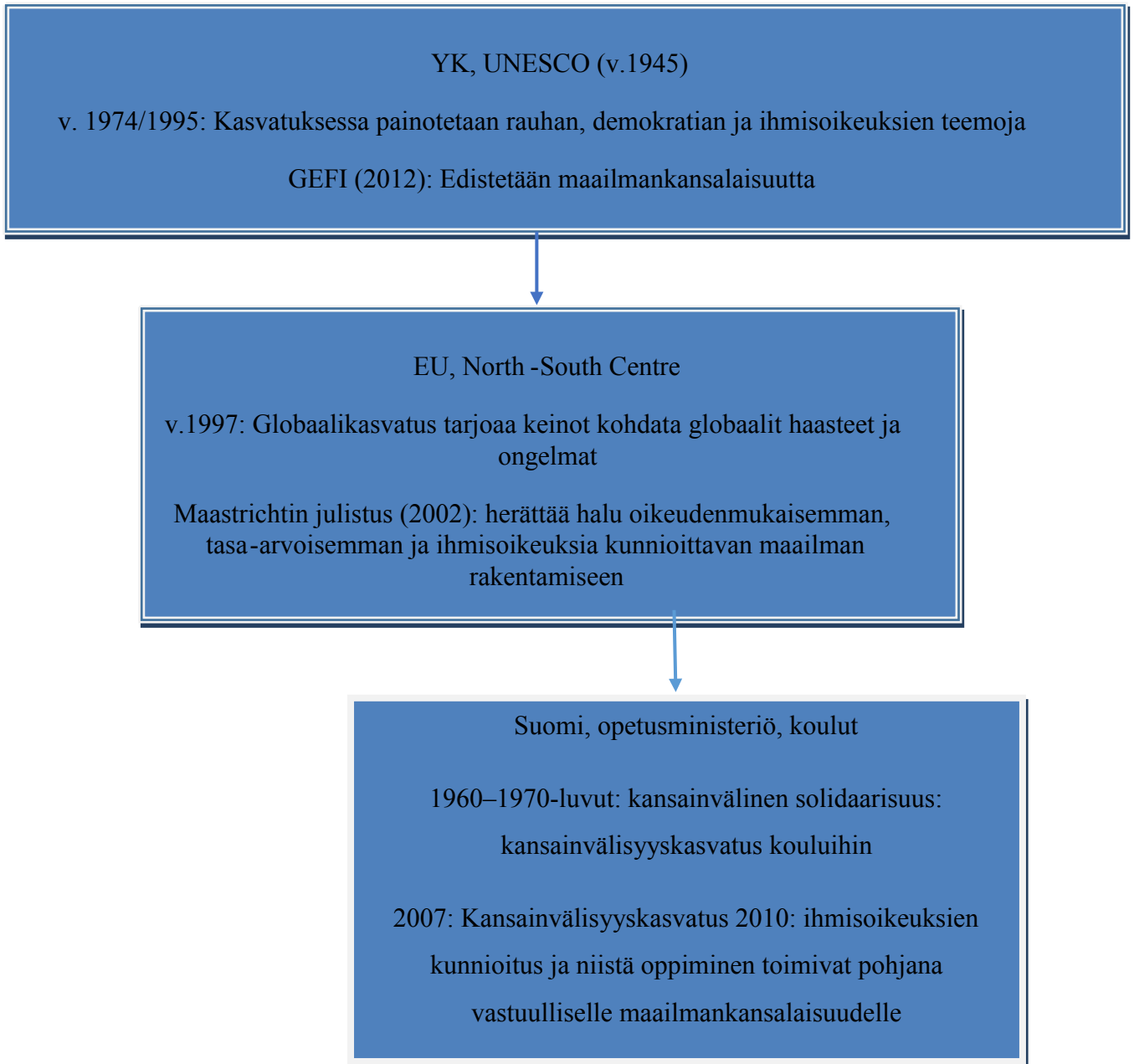
NSC on kehittänyt monia erilaisia keinoja tukea globaalikasvatusta, muun muassa kongresseja, globaalikasvatuksen teemaviikkoja, kansallisia ja aluekohtaisia seminaareja, internetkursseja ja niin edelleen. (Council of Europe 2014.) Maastrichtin globaalikasvatuksen julistuksen myötä vuonna 2002 Euroopan unionin jäsenvaltioissa globaalikasvatuksen tavoitteiksi nousivat kansalaisten avarakatseisuus ja herättää halu oikeudenmukaisemman, tasa-arvoisemman ja ihmisoikeuksia kunnioittavan maailman rakentamiseen. (Europe-wide Global Education Congress 2002.) Viimeisin globaalikasvatuksen kongressi pidettiin Zagrebissa marraskuussa 2015. Tämä kongressi oli kolmas globaalikasvatuksen kongressi, jonka NSC järjesti. Sen teemana oli maailmankansalaisuuskasvatus ja otsikossa näkyy Euroopan unionin motto *Unity in diversity* eli Moninaisuudessaan yhtenäinen. (North-South Centre of the Council of Europe 2014a.)

Kuten Yhdistyneiden kansakuntien ja Euroopan unionin globaalikasvatuksen ohjelmajulistuksista voi nähdä, ne ovat pitkälti kopioita toisistaan. Euroopan unioni mukailee Yhdistyneiden kansakuntien julistuksia, sillä sen täytyykin olla samassa

linjassa YK:n kanssa. Kolmas taso tässä globaalikasvatuksen ohjeistusten ketjussa on Suomen opetusministeriö. Euroopan unioniin liittymisen jälkeen monetkaan päätökset eivät ole enää kansallisia, mutta ylikansallisia, Euroopan unionissa päätettyjä linjauksia, joita EU:n jäsenvaltiot noudattavat. Suomikin toimii siis niiden mukaisesti. Suomen opetusministeriö julkaisi vuonna 2007 Kansainvälisyyskasvatus 2010 ohjelman, jossa esitellään kansallisia tavoitteita ja niitä vastaavia toimenpiteitä globaalikasvatuksen kehittämiseksi Suomessa. Opetusministeriön päämääränä on ollut toteuttaa Kansainvälisyyskasvatus 2010 ohjelman tavoitteet vuoteen 2010 mennessä. Esittelen seuraavaksi opetusministeriön Kansainvälisyyskasvatus 2010 ohjelmaa ja globaalikasvatusta Suomessa.

Kansainvälisyyskasvatus 2010 ohjelmassa on seitsemän kansallista tavoitetta globaalikasvatuksen edistämiseksi ja näille tavoitteille on kolmesta viiteen toteutusehdotusta. Opetusministeriön Kansainvälisyyskasvatus 2010 ohjelmassa esitetään syitä, miksi globaalikasvatus on tärkeää. Ohjelmassa kerrotaan muun muassa, että toisiin kulttuureihin tutustuminen voi auttaa yksilöä ymmärtämään paremmin omaa kulttuuria: muita kulttuureita peilaamalla oman kulttuurin erityispiireet tulevat esiin. Kansainvälisyyskasvatuksen myötä oppilaat oppivat ihmisoikeuksista, joiden kunnioitus toimii opetusministeriön mukaan pohjana vastuulliselle maailmankansalaisuudelle. (Opetusministeriö 2007.) Maailmankansalaisuus on erittäin abstrakti käsite, mutta kyse on siis UNESCO:n määritellystä termistä, joka tarkoittaa kansalaista, joka omaa tietotaitoa käsitellä globaaleja kysymyksiä, ongelmia tai haasteita yhteistyössä muiden ihmisten kanssa. Tässä ei tarkoiteta, että jokaisen yksilön tarvitsisi olla kansainvälisesti toimiva aktivisti, vaan esimerkiksi globaalien asioiden tiedostamista ja toimintaa lokaalilla tasolla, omassa elinympäristössä. (UNESCO 2012b.) Toisista kulttuureista ja ihmisoikeuksista oppimisen lisäksi globaalikasvatus on tärkeässä roolissa tarjoamaan ihmisille tietotaitoa, jotta he pystyvät toimimaan monikulttuurisessa yhteiskunnassa. (Opetusministeriö 2007.)

Kaavio 1. Globaalikasvatuksen portaat Yhdistyneistä kansakunnista suomalaiseen kouluun.



Kaavio 1. tiivistää tämän luvun aiemmat kappaleet globaalikasvatuksen juurista YK:sta asti Suomen opetusministeriöön. Miten globaalikasvatuksen juuret ja lähtökohdat aina Yhdistyneistä kansakunnista asti vaikuttavat suomalaiseen globaalikasvatukseen? Yhdistyneiden kansakuntien linjaukset pysyvät samana jokaisella niin sanotulla portaalla: Yhdistyneistä kansakunnista Euroopan unioniin ja Euroopan unionista

Suomeen. Koulut ja opettajat saavat ohjeistuksensa Suomen opetusministeriöltä, mutta toimivatko YK:ssa asetetut tavoitteet ja tehtävät koulun arjessa? Millaisia haasteita globaalikasvatuksessa on? Wulf (2002) nostaa esille joitain ristiriitaisuuksia ja haasteita, jotka nousevat globaalikasvatuksen taustalla toimivista tahoista. Suomen globaalikasvatus on määritelty pitkälti Euroopan unionissa eli opetus ei olekaan enää kansallinen, mutta kansainvälinen konsepti. Yhdeksi haasteeksi tässä asetelmassa muodostuu jo maantieteelliset, alueelliset ja kansalliset eroavaisuudet. Euroopan unionin kulttuurien kirjon keskellä globaalilokaali-asetelma luo yhden haasteen: globaalikasvatus korostaa ihmisten sidosta suurempaan, globaaliin järjestelmään, mutta entä jos yksilö ei haluakaan luopua paikallisesta, kansallisesta siteestään? Tämä ei sellaisenaan ole globaalikasvatuksen tarkoitus, mutta yksilöille voi tulla turvattomuuden ja ristiriitaisuuden tunne globaalin juurettomuuden ja rajattomuuden keskellä. (Wulf 2002: 139.)

Euroopan unionin kulttuurinen moninaisuus ja globaalikasvatuksen painotus niin sanotussa maailmankansalaisuudessa, jossa yksilöllisyys ja yksilön oma kansallinen identiteetti voivat jäädä taka-alalle, luovat haasteita toimivalle globaalikasvatukselle Euroopan unionissa. Opetuksessa on siis entistä enemmän kiinnitettävä huomio myös oppilaiden yksilöllisyyteen ja heidän omiin juuriin globalisaation rinnalla. Tämän lisäksi globaalikasvatuksen haasteeksi muodostuu oppilaiden uteliaisuuden herättäminen vierasta, tuntematonta, toiseutta kohtaan. Toiseus poikkeaa siitä, mitä me itse olemme ja mihin kuulumme. Globaalikasvatuksessa pyritään opettamaan juuri siitä, mitä me itse emme ole, mutta samalla tukea yksilön kehitystä ja tietoisuutta omasta itsestä. Tällainen asetelma opetuksessa voi luoda ristiriitaisuuksia. Kasvatus, myös globaalikasvatus, on kuitenkin elinikäinen prosessi ja elinikäisen opetuksen kautta ihmiset oppivat käsittelemään kulttuurien moninaisuutta, samalla arvostaen omia kulttuurisia juuria. (Wulf 2002: 143–144.)

Gloaalikasvatuksen tehtäviin liittyvien ristiriitaisuuksien ja haasteiden lisäksi pidän tärkeänä nostaa esille globaalikasvatuksen toimijoiden lähtökohdat. Globaalikasvatus on lähtöisin Yhdistyneistä kansakunnista ja YK on myös määritellyt globaalikasvatukseen liittyvät arvot ja tehtävät, kuten ihmisoikeuksien kunnioittamisen, universaaleiksi.

Universaalius tarkoittaa, että ne kuuluvat kaikille: ihmisoikeudet kuuluvat kaikille maailman ihmisille. Puuronen (2011: 266) kysyy kuitenkin, että miten nämä universaalit ihmisoikeudet voivat mennä valtioiden itsemääräämisoikeuden edelle? Puuronen myös huomauttaa, että YK:ssa länsimaat ovat hallitsevassa roolissa ja länsimaiden hyväksymät periaatteet asetetaan helposti muiden edelle. Globaalikasvatus on siis länsimaiden tuottama opetuksen malli, jossa näkyy länsimaiden arvostamat arvot. Nämä arvot puolestaan ohjaavat koulujen opetusta. Yhdistyneissä kansakunnissa syntynyt globaalikasvatus ei siis ole haasteeton, ristiriidaton, mutkaton kokonaisuus, joka toimisi täysin moitteettomasti koulujen arjessa.

Avaan seuraavaksi hieman aikajanaa, miten globaalikasvatus on muuttunut Suomessa 1900-luvulta tähän päivään. 1960- ja 1970-luvuilla kuva maailmasta ja erityisesti kehitysmaista laajeni Suomessa muun muassa median välityksellä ja silloin julkisessa keskustelussa alettiin puhua kansainvälisestä solidaarisuudesta. Tällöin myös koulut ottivat kansainvälisyyskasvatuksen osaksi opetussuunnitelmaa. (Opetusministeriö 2007.) Koulut kokivat tärkeäksi opettaa lapsia ja nuoria kansainvälisistä asioista, joita he näkivät esimerkiksi televisiosta kotona. 1980–1990lukujen vaihteessa koulujen kansainvälisyyskasvatukseen tuli uusia teemoja, jotka peilasivat sen aikaista globaalia tilannetta, muun muassa ihmisoikeudet, kestävä kehitys, suvaitsevaisuus, kansainvälinen turvallisuus ja myös globalisaatioon liittyvät kysymykset. 1990-luvun alun lama kuitenkin oli eräänlainen käännekohta kansainvälisyyskasvatuksessa, kuin myös kehitysyhteistyössä Suomessa: huomio kiinnittyi koti-Suomeen ja suomalaisen yhteiskunnan tarkasteluun. 1990-luvun laman aikana kansainvälisyyskasvatukseen tuli uusia aiheita, jotka peilasivat sen hetkistä yhteiskunnallista tilannetta, kuten kansalaisyhteiskunta ja kansalaisvaikuttaminen. Koulujen kansainvälisyyskasvatuksessa opettajat alkoivat keskittyä globaaliin kansalaisyhteiskuntaan ja siinä vaikuttamiseen. (Opetusministeriö 2007.)

1990-luvulla tapahtui toinenkin muutos, mikä vaikutti kansainvälisyyskasvatukseen ja koko yhteiskuntaan: lisääntynyt maahanmuutto. Ennen 1990-lukua Suomi on nähty melko homogeenisenä maana, vaikka Suomessa on kautta aikojen ollut erilaisia vähemmistöjä. 1990-luvulla Suomeen alkoi saapua ihmisiä Afrikasta, Aasiasta ja muista



paikoista, jotka ovat kaukana Suomesta niin maantieteellisesti kuin kulttuurisesti. Maahanmuuttajien ulkonäkö, pukeutumistyyli, uskonto, kulttuuriset tavat, ruokakulttuuri, kieli ja moni muu tekijä erosivat paljolti suomalaisista. (Sakaranaho 2006, 26–27.) Kansainvälisyys alkoi näkyä selvemmin suomalaisessa katukuvassa 1990-luvulla (Opetusministeriö 2007). Lisääntyneen maahanmuuton vuoksi 1990-luvulta lähtien tarve suvaitsevaisuuden lisäämiseen ja syrjinnän torjumiseen voimistui. Kansainvälisyyskasvatuksella koulut pyrkivät vahvistamaan kulttuurienvälistä ymmärrystä, mutta opettajat pyrkivät myös saada oppilaat tiedostamaan omat mahdolliset ennakkoluulot ja päästämään niistä irti. (Opetusministeriö 2007.)

## **4.2. Globaalikasvatus koulun penkillä**

Haastatteluissani globaalikasvatuksen parissa toimivat ammattilaiset nostivat esille globaalikasvatuksen toimijoiksi kansalaisjärjestöt, koulut sekä myös päättäjät niin Suomessa, Euroopan unionissa kuin myös YK:n tasolla. Haastatteluissa tuli esille vahvimmin koulujen tärkeä rooli globaalikasvatuksessa. Tein myös kenttätyöni koulun ympäristössä. Avaan seuraavaksi koulujen globaalikasvatusta haastattelujeni ja sähköpostikyselyjeni kautta.

### **4.2.1. Globaalikasvatuksen haasteet koulumaailmassa**

Kaikissa neljässä globaalikasvatuksen parissa toimivien ammattilaisten vastauksissa nousi esille se, että globaalikasvatus ei ole vain tiedon jakamista, mutta se myös tarjoaa keinoja toimimiseen. Oppilaat saavat siis globaalikasvatuksesta tietotaidot, joita he voivat hyödyntää omassa arjessaan, esimerkiksi kohdatessaan ihmisiä erilaisista kulttuurisista taustoista. Toinen asia, mikä nousi esille kaikissa vastauksissa, oli se, että globaalikasvatus ei saisi olla vain yksittäisiä teemapäiviä kouluissa, mutta sen tulisi olla jokaisessa oppiaineessa jollakin tapaa, jotta globaalikasvatus olisi kokonaisvaltaista kasvatusta. Yhdeksi globaalikasvatuksen haasteeksi muodostuukin sen irrallisuus kokonaisvaltaisesta opetuksesta. Opettajilla voi olla vaikeaa ymmärtää, miten globaalikasvatusta voisi soveltaa esimerkiksi matemaattisissa aineissa. Monet kokevat,

että globaalikasvatus on vain yksi oppiaine tai soveltuu parhaiten yhteiskunnallisiin oppiaineisiin. (Banks 1994: 6.) Koulussa, jossa tein tutkielmani kenttätöitä, kansainvälisyyskasvatus on edelleen irrallinen oppiaine ja haastatteleman opettajan nostaa sen yhdeksi kehitysmahdollisuudeksi, että useamman opettajan tulisi ottaa globaalikasvatusta jollain tapaa oppitunneille.

*”Koulussa globaalikasvatus putoaa vain muutaman opettajan harteille, ei sen pitäisi olla niin. Kaikkien pitäisi opettaa sitä, ei vain muutaman. Globaalikasvatus pitäisi olla sisäänrakennettuna kaikkiin aineisiin eikä se saisi olla pelkkiä teemapäiviä. Sitä kyllä tehdään muissakin aineissa, mutta ei välttämättä tietoisesti jokaisessa aineessa. Uudessa opetussuunnitelmassa globaalikasvatus painottuu entistä voimakkaammin.” (H2 1.2.2016.)*

Suomalaisessa yliopistossa työskentelevä ammattilainen kertoo:

*”Sitä voidaan tietenkin edistää monilla yksittäisillä tapahtumilla ja tempauksilla kuten globaalikasvatuksen osa-alueisiin keskittyvillä projekteilla, teemapäivillä, kummitoiminnalla, mutta onnistuneeksi sen tekee kokonaisvaltainen lähestyminen, joka näkyy asenteissa, tavoitteissa, sisällöissä, menetelmissä, muussa koulutoiminnassa. Siis kokonaisvaltainen lähestyminen, joka näkyy kaikessa.” (H3 9.9.2016.)*

Gloaalikasvatuksen tulisi siis kehittyä muutamien teemapäivien ja irrallisten oppiaineiden kautta kokonaisvaltaiseksi lähestymistavaksi jokaiseen oppiaineeseen. Maailmankoulu auttaa opettajia keksimään keinoja, joilla he voivat ottaa globaalikasvatuksen osaksi heidän opettamiaan aineita. Maailmankoulun yksi tärkeimmistä tehtävistä onkin tiedonvälitys kouluihin ja opettajille.

*”Maailmankoulu auttaa opettajia keksimään keinoja globaalikasvatukseen. Kirjallisuus, laulut ja videot voivat auttaa tuomaan maailmaa kouluun, vaikka koulu ei olisikaan kovin monikulttuurinen. Tiedonvälitys on keskeisin Maailmankoulun tehtävä. Me autetaan kouluja*

*globaalikasvatuksen kanssa, esimerkiksi tarjoamalla kouluille matkalaukkuja, joissa on siis materiaaleja opettajille globaalikasvatuksen teemoista. Me voidaan myös auttaa opettajia ulkomaalaisten oppilaiden ja vanhempien välisessä kommunikaatiossa. Vinkataan myös erilaisista tapahtumista ja koulutuksista opettajille.” (H1 4.11.2015.)*

Globaalikasvatuksessa on iso tarve toiminnallisuudelle: lapset ja nuoret oppivat parhaiten toiminnallisuuden kautta (H1 4.11.2015). Toiminnallisuutta tukevat erilaiset teemapäivät ja niihin kuuluvat aktiviteetit, mutta toiminnallisuus tulisi olla myös koulun arjessa useammalla oppitunnilla. Oppitunnit eivät aina tarvitse olla pulpetissa istumista ja opettajan kuuntelua, mutta enemmänkin yhdessä toimimista ja erilaisten tempauksien kautta oppimista. (H2 1.2.2016.) Haastattelemani opettaja kertoo seuraavanlaisesti normaalista kansainvälisyyskasvatuksen oppivuodesta, jossa korostetaan toiminnallisuutta:

*”Normaaliin kansainvälisyyskasvatuksen oppivuoteen kuuluvat tietyt teemat, jotka käydään läpi oppivuoden aikana 8. ja 9.luokilla. Tilanteet kuitenkin elää koko ajan, jos meille tarjoutuu mahdollisuus kutsua esimerkiksi joku ulkomaalainen vieras puhumaan, kutsumme hänet tänne meidän oppitunnille. Meillä käy joskus joku puhumassa täällä meillä, esimerkiksi vaihdossa olleet opiskelijat tai Planin lastenoikeuksien kummi on pitänyt oppitunteja. Joka vuosi oppilaat tekevät isot kulttuurityöt eri maista, puhutaan myös omista kulttuureistamme ja mahdollisuuksista lähteä ulkomaille, esimerkiksi opiskelemaan tai töihin. Muita teemoja meillä on esimerkiksi maahanmuutto, pakolaisuus, järjestöt ja reilukauppa. 9.luokalla teemme opintoretken yleensä ulkomaille, nyt lähdemme Prahaan. Nykyään retkiä järjestetään vähemmän rahan puutteen vuoksi, mutta ollaan käyty esimerkiksi monikulttuurisuuskeskus Villa Victorissa, moskeijassa, intialaisessa ravintolassa ja vastaanottokeskuksissa. Tänä vuonna ei käydä vastaanottokeskuksessa tämän tilanteen vuoksi... vanhemmat voivat valittaa.” (H2 1.2.2016.)*

Kuten haastatteleman opettajan vastauksesta näkyy, toiminnallisuus on iso osa koulun globaalikasvatusta. Maailmankoulun kehittäjäopettaja nostaa toiminnallisuuden lisäämisen tärkeäksi asiaksi koulujen globaalikasvatuksessa:

*”Opettajien tulisi pohtia sitä vielä enemmän, että miten he voivat tuoda toiminnallisuutta globaalikasvatukseen. Tämä onnistuu ihan vaikka pelien kautta. Tärkein pointti on, että toiminnallisuutta on lisättävä. Opetuksen toiminnallisuus luo kokemuksellisen hetken lapsille ja nuorille. Yksi idea on pakolaissimulaatio, jossa mennään siis teltaan oppimaan päiväksi pakolaisuuden teemasta. Uudessa opetussuunnitelmassa yläluokkien oppilaiden pitää suunnitella ympäristövaikuttamiskampanja – mahdollisuuksia siis on monia.”* (H1 4.11.2015.)

Gloaalikasvatuksen läpileikkaava ote jokaisessa oppiaineessa ja sen toiminnallisuus luovat haasteita opettajille. Näiden lisäksi oppilaiden monimuotoisuus luo haasteen opettajille. Monimuotoisuus tarkoittaa siis erilaisia sosio-ekonomisia lähtökohtia, kulttuurisia tai etnisiä taustoja, erilaisia kieliä ja uskontoja. Miten opettajat voivat ottaa nämä huomioon ja silti taata jokaiselle tasa-arvoisen opetuksen? Monikulttuurisuuskasvatuksen tutkija James A. Banks (1994: 8-13) esittää neljä askelta kohti onnistunutta globaalikasvatusta:

1. Jokaisen oppiaineen opettajat soveltavat globaalikasvatuksen opetukseensa
2. Opettajat tiedostavat, että kulttuurinen tausta vaikuttaa siihen, miten rakennamme tietoa
3. Opettajat puuttuvat syrjintään ja rasismiin ja voivat näin myös vaikuttaa lasten asenteisiin
4. Opettajat soveltavat asioita niin, että erilaisista lähtökohdista tulevat oppilaat menestyisivät mahdollisimman hyvin opinnoissaan

Opettajien tulee ottaa huomioon, että oppilaat tulevat erilaisista taustoista, esimerkiksi kulttuuritaustoista ja arvotaustoista. Miten koulusta voitaisiin tehdä niin sanottu kaikkien koulu eli koulu, jossa kaikki oppilaat kokisivat tulevaisuutta ymmärretyksi ja hyväksytyksi? Tämä oppilaiden monimuotoisuus luo siis haasteen tasa-arvoiselle opetukselle. (Räsänen 2009: 35–36.)

Kuten opinnäytetyössäni olen nostanut esille, monikulttuurisuuteen ja globaalikasvatukseen liittyvät termit ovat yleensä vierasperäisiä, muualta tulleita, hankalasti ymmärrettäviä ja niinpä näiden kokonaisuuksien ymmärtäminen voi jäädä vajaaksi. Maailmankoulun kehittäjäopettaja nostaakin yhdeksi globaalikasvatuksen haasteeksi sen käsiteviidakon:

*”Gloaalikasvatuksen termistö on muuttunut niin paljon, että joku aina tietää paremmin mitä sanaa saa ja ei saa käyttää. Esimerkiksi suvaitsevaisuus sanaa ei periaatteessa saisi enää käyttää, vaan moninaisuuden arvostamista. Koska ihmiset kiistelevät niin paljon termeistä, tulee olo, että uskaltaako näistä asioista enää puhua, kun aina joku tietää paremmin mitä termiä pitäisi käyttää. Erilainen ja samanlainen -käsiteparin käyttö on myös hankalaa... Saako käyttää sanaa erilainen? Tällainen termiviidakko hämää ihmisiä.” (H1 4.11.2015.)*

#### **4.2.2. Globaalikasvatuksen tavoitteet ja tehtävät**

Gloaalikasvatukseen kuuluu paljon erilaisia tavoitteita, joita on esitetty muun muassa Unescossa, Euroopassa Maastrichtin julistuksessa ja Suomessa opetusministeriön Kansainvälisyyskasvatus 2010 julkaisussa. Avaan seuraavaksi globaalikasvatuksen toimijoiden tavoitteita, jotka nousivat esille haastattelujeni kautta.

Gloaalikasvatuksella edistetään yhdenvertaisuutta kouluissa. Yhdenvertaisuuteen ei kuulu vain kaikkien etnisyys, mutta myös ikä, sukupuoli, taloudellinen asema ja niin edelleen. Kaikki ovat yhdenvertaisia, vaikka tulevatkin erilaisista taustoista ja lähtökohdista. Yhdenvertaisuuden korostaminen ja toisaalta erilaisuuden

kunnioittaminen joutuvat tasapainottelemaan: kaikki ovat erilaisia, mutta yhdenvertaisia. (H1 4.11.2015.) Yhdenvertaisuuden edistäminen jää useasti opettajien vastuulle kouluympäristössä: miten opettajat voivat edistää oppilaiden yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoista oppimista. Opettajat voivat muun muassa omalla esimerkillään opettaa oppilaille ihmisten yhdenvertaisuudesta, jota oppilaat voivat hyödyntää koulun ulkopuolellakin. Maailmankoulun kehittäjäopettaja kertoo opettajien roolista:

*”Jos opettaja ei pysty piilottamaan omia asenteitaan, jotka ovat vastakkaisia globaalikasvatuksesta, opettaja ei tee työtään oikealla tavalla. Opettajan pitäisi mahdollistaa keskustelua ja välittää tietoa, vaikei henkilökohtaisessa elämässään kannustaisikaan globaalikasvatusta ja sen teemoja. Se silti liittyy koulussa ja varhaiskasvatuksessa opettajan ammatillisuuteen, että antaa tilaa globaalikasvatukselle opetuksessa.” (H1 4.11.2015.)*

Kansainvälisyyskasvatuksen opettaja kertoo globaalikasvatuksen tavoitteista, joita hän pyrkii opetuksessaan välittämään oppilaille:

*”Gloaalikasvatuksella pyritään saamaan lapset ja nuoret avoimiksi, ymmärtämään vaihtoehtoja ja erilaisuutta. Heidän tulisi osata ajatella oman navan ulkopuolelle asioita, että me kaikki tarvitsemme toisiamme, että voimme olla maapallolla. Kaikkea tietoa ei tietenkään voi vaan kaataa oppilaiden niskaan, heidän tulisi kiinnostua näistä asioista ja oppia toimimaan oikealla tavalla. -- Oikealla tavalla... siis eettisesti ajatteleva ja toimiva yhteiskunnan jäsen, huomioidaan ja hyväksytään, arvostetaan erilaisia kulttuureja. Annetaan kaikkien kukkien kukkia. Erilaisuuden lisäksi myös meidän omia ominaispiirteitä pitää arvostaa.” (H2 1.2.2016.)*

Tuula Sakaranaho (2006: 22) painottaa, että opetusministeriön tehtäväksi nousee huolehtia, että koulujen opetuksessa otetaan huomioon globaalikasvatuksen erilaiset teemat, kuten etnisuus, monikulttuurisuus, uskonnot ja erilaiset maailmannäkemykset. Etnisyys ja monikulttuurisuus liittyvät niin oppilaiden etnisiin taustoihin, mutta myös näistä teemoista opettamiseen. Globaalikasvatuksen tavoitteeksi muodostuu etnisen tasa-

arvoisuuden ja moninaisuuden arvostaminen ja edistäminen suomalaisessa yhteiskunnassa. Koulut voivat edistää tätä globaalikasvatuksen tavoitetta muun muassa tarjoamalla erilaisia näkökulmia tarkastella maailmaa ja sen erilaisia todellisuuksia, monenlaisia tapoja elää ja ajatella. Koulujen tehtävä on mahdollistaa oppilaille maailmankuva, joka olisi avarampi ja ymmärtäväisempi. (Kivistö 2008: 8.) KEPA:n globaalikasvatuksen asiantuntija kertoo globaalikasvatuksen tärkeydestä:

*”Gloaalikasvatus paitsi avartaa ihmisten käsitystä maailmasta myös kannustaa heitä aktiiviseen kansalaisuuteen. Gloaalikasvatus lisää ymmärrystä globaaleista riippuvuussuhteista ja niiden vaikutuksista ihmisten elämään. Se tarjoaa keinoja toimia konkreettisesti kestävästä elämäntavan ja ihmisoikeuksien edistämiseksi ja rohkaisee ihmisiä aktiiviseen yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Gloaalikasvatus on tiivistyvien maailmanlaajuisten yhteyksien vuoksi entistä tärkeämpää. Pelkkä kansainvälistyminen ei riitä. Kansainvälistymisen ytimeen tarvitaan vastuullisuutta ja omien vaikutusmahdollisuuksien oivaltamista. Gloaalit haasteet eivät ratkea itsekseen, vaan niihin on tartuttava yhdessä.” (H4 14.9.2016.)*

Gloaalit riippuvuussuhteet tarkoittavat, että nykyisessä globaalissa maailmassa kaikki vaikuttavat kaikkeen eli maailman eri osat ovat riippuvaisia toisistaan. Ihmiset eivät voi elää eristyksissä toisistaan, vaan kaikki tarvitsevat toistensa apua. Gloaalilla toiminnalla voimme siis auttaa toisiamme ja saada vastavuoroisesti apua, kun me itse sitä tarvitsemme. (Sihvola 2004: 210, 262.) Kuten olen nostanut esille opinnäytetyössäni globaalikasvatuksen tavoitteiden juuret ulottuvat Yhdistyneistä kansakunnista asti. Nämä YK:ssa määritellyt tavoitteet näkyvät erittäin selvästi haastatteluissani ja lähdekirjallisuudessani. Tavoite sanana tarkoittaa siis jotain toivottua asiaa, tapahtumaa, mutta se ei vielä kerro koko totuutta. Vaikka Yhdistyneet kansakunnat, Euroopan unioni ja Suomen opetusministeriö asettavatkin yllä käsitellyt globaalikasvatuksen tavoitteet, ne eivät välttämättä toteudu halutulla tavalla tai ainakaan täysimääräisesti koulujen arjessa ja järjestöjen työssä. Gloaalikasvatukseen tarvitaan jatkuvasti kehitystä ja parannusta, jotta se voisi vastata tavoitteisiinsa. KEPA:n globaalikasvatuksen

asiantuntija avaa hänen ammattinsa näkökulmasta globaalikasvatuksen kehityksen tarvetta:

*”Kansallista monialaista koordinaatiota ja viranomaisten välistä yhteistyötä tarvitaan lisää, samoin rahoitusta eri toimijoille. Globaalikasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen linkittäminen toisiinsa vahvemmin olisi myös tervetullutta.” (H4 14.9.2016.)*

*”Globaalikasvatukseen pitäisi lisätä enemmän rauhankasvatusta. Maailman tilanne on aika räjähdysaltis monella suunnalla. Myös kestävä kehitys pitäisi lisätä sen laajassa merkityksessä, sisältäen sosiaalisen ja kulttuurisen aspektin.” (H3 9.9.2016.)*

Kuten yliopistossa työskentelevän ammattilaisen haastattelusta näkee, globaalikasvatuksessa tulisi ottaa huomioon ajankohtainen globaali ja myös yhteiskunnallinen tilanne erilaisten teemojen kautta.

#### **4.2.3. Globaalikasvatuksen arvot**

Arvot, jotka yhdistetään globaalikasvatukseen, riippuu paljolti siitä, keneltä kysyy. Ihmisillä on erilaisia käsityksiä ja miellelyhtymiä niin arvoihin kuin globaalikasvatukseen. Nostan tähän esille siis arvoja, jotka haastatteleman globaalikasvatuksen parissa työskentelevät ammattilaiset mieltävät globaalikasvatuksen keskeisimmiksi arvoiksi. Tutkielmaani tehdessä huomasin, että globaalikasvatuksella on todella vahva arvopohja, joka pohjautuu UNESCO:ssa määritettyihin arvoihin. UNESCO:ssa määritetyt globaalikasvatuksen arvot määrittävät jo omalta osaltaan globaalikasvatuksen toimijoiden tavoitteita. Kasvatustieteilijä Jari Kivistö (2008: 16) määrittelee perusopetuksen arvopohjan, johon kuuluvat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuus, ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen, monikulttuurisuuden hyväksyminen, suvaitsevaisuus ja kulttuurien välinen ymmärrys. Nämä arvot vaikuttavat koulujen opetuksessa eikä koulujen olisi edes mahdollista välttyä vaikuttamasta oppilaiden arvoihin. Koulujen rooliin kuuluu arvokasvatus, jossa



opettajat pyrkivät auttamaan oppilaita kehittämään heidän omia arvoja. (Husu 2006: 95–96.)

Päätin siis nostaa aineiston yhdeksi keskeiseksi teemaksi arvot: niin globaalikasvatuksen kuin myös koulujen arvot. Antropologit Kneller (1982) ja Wulf (2002) käsittelevät koulumaailmassa vaikuttavia arvoja. Suomalaisessa yliopistossa työskentelevä haastattelemani ammattilainen pohtii globaalikasvatuksen keskeisimpiä arvoja:

*”Riippuu varmaan henkilöstä. Itse liitän moninaisuuden tajuamisen ja kunnioituksen, rauhanomaisen rinnakkainelon ja vuorovaikutuksen, dialogin, sekä toiminnan oikeudenmukaisemman maailman luomiseksi.”*  
(H3 9.9.2016.)

Maailmankoulun kehittäjäopettaja kertoo haastattelussa, että oppilaiden huoltajilta kysyttäessä arvoista hyvinvointiin liittyvät kysymykset ovat esillä todella paljon. Vanhemmat haluavat varmistaa, että lasten hyvinvointi otetaan huomioon kouluympäristössä. Muita globaalikasvatukseen liittyviä arvoja hän avaa näin:

*”Yhdenvertaisuus on noussut viime vuosina todella tärkeäksi teemaksi globaalikasvatuksessa. Se on eräänlaista tasapainottelua: kaikki ovat erilaisia, mutta yhdenvertaisia. Ihmisiä saa verrata, mutta positiivisesti ja heistä pitäisi löytää niin erilaisuutta kuin samanlaisuuttakin. Yhdenvertaisuuden lisäksi kunnioitus on todella tärkeää... Kunnioitetaan luontoa, toisia ihmisiä ja itseämme. Arvostaminen... Lapsia ja nuoria pitää arvostaa. Kunnioitus ja arvostus toisia ihmisiä kohtaan on tärkeää.”* (H1 4.11.2015.)

KEPA:n globaalikasvatuksen asiantuntija viittaa Schwartzin (2011) arvoteoriaan vastatessaan kysymykseen globaalikasvatuksen arvoista. Schwartzin arvoteorian kulttuurisiin arvo-orientaatioihin kuuluvat seitsemän isompaa kokonaisuutta: harmonia, juurtuneisuus, hierarkia, hallinta, tunne-autonomia, älyllinen autonomia ja tasa-arvo. Näiden kokonaisuuksien sisään kuuluu erilaisia arvoja, jotka Schwartz yhdistää näiden termien alle. (Schwartz 2011: 8.) Eri kulttuureissa painottuvat erilaiset arvot ja

yhteiskuntien lukuisat alakulttuurit voivat edustaa arvoja, jotka poikkeavat valtaväestön arvoista. Yhteiskunnat eivät myöskään ole muuttumattomia eli muutoksen myötä myös kulttuuriset arvopainotukset voivat muuttua. (Schwartz 2011: 4-5.) Arvot siis riippuvat ihmisistä ja heidän kulttuurisista taustoistaan. Globaalikasvatuksessa painottuvat Schwartzin arvoteoriasta universaalit ja hyväntahtoisuuden arvot. (H4 14.9.2016.) Universaalit arvot ovat siis YK:ssa määritellyt arvot, jotka kuuluvat kaikille maailman ihmisille. Tarkastelen seuraavaksi kasvatusantropologian näkökulmasta arvolataantuneen globaalikasvatuksen opetusta kouluissa. Kasvatusantropologiassa käsitellään kouluympäristössä vaikuttavia arvoja ja niiden vaikutusta opetukseen ja oppimiseen. (Kneller 1982). Sidon kasvatusantropologian arvoteoriat omaan tutkielmaani ja kenttätöihini, sillä globaalikasvatuksen arvot myös ohjaavat vahvasti sitä, miten opettajat opettavat globaalikasvatusta. Oppilaiden arvot vaikuttavat puolestaan siihen, miten he ottavat tietoa vastaan ja omaksuvat sitä.

Kouluympäristössä niin opettajien, oppilaiden kuin myös vanhempien arvot ja asenteet vaikuttavat toisiinsa. Opettajien henkilökohtaiset arvot eivät saisi vaikuttaa heidän opetukseen, mutta kuten Kneller (1982: 12, 118) huomauttaa, opettajien arvot näkyvät heidän opetuksessaan. Opettajien tulisi silti noudattaa opettajan työn eettisiä standardeja (Husu 2006: 88–89). Oppilaiden arvot voivat joissain tapauksissa olla ristiriidassa koulun edustamien arvojen kanssa (Kneller 1982: 128), mutta erityisesti maahanmuuttajaoppilaille, joiden arvot voivat olla vahvasti sidoksissa heidän omaan kulttuuriin. Kouluun tulee panostaa maahanmuuttajaoppilaiden huomioimiseen ja osallistamiseen, jotta heidän oppiminen ei kärsi. (Tuomi 2006: 130.)

Globaalikasvatus on erittäin laaja oppiaineena, mutta sen edustamat arvot pysyvät samankaltaisina vuosikymmenestä toiseen. UNESCO:n globaalikasvatuksen arvoihin kuuluvat rauha, ihmisoikeudet, oikeudenmukaisuus, tasavertaisuus, yhteistyö, suvaitsevaisuus, demokratia, solidaarisuus ja väkivallattomuus. (Lampinen 2009: 14.) Tutkielmani tuloksien auki kirjoituksessa otin huomioon globaalikasvatuksen arvopohjan ja sen vaikutuksen tutkielmani tuloksiin. Koska tein tutkielmani kenttätöitä kouluympäristössä, kouluympäristöön kuuluvat arvot ohjasivat tutkielmani tietynlaiseen suuntaan. Tutkielmani siis vaikuttivat koulun edustamat arvot, joihin kuuluvat

esimerkiksi länsimaalaisen kouluinstituution arvot sekä UNESCO:n arvot. Koulun edustamien arvojen lisäksi tutkielmaani vaikuttivat globaalikasvatuksen arvot, sillä tarkastelin juuri koulun kansainvälisyyskasvatusta.

## **5. Oppilaiden kuvaukset monikulttuurisesta Suomesta**

### **5.1. Traditionaaliset vähemmistöt sulautuvat kantaväestöön**

Kansainvälisyyskasvatuksen valinnaisaineen oppilaat kirjoittivat Suomen monikulttuurisuudesta otsikolla *Monikulttuurisuus ennen, nyt ja tulevaisuudessa*. Ennen kuin esittelen heidän kirjoituksiaan ja esille nousseita teemoja, pohdin alkuun erilaisia tekijöitä, jotka ovat voineet vaikuttaa oppilaiden kirjoituksiin. Ensiksi täytyy ottaa huomioon, että kyseessä on kansainvälisyyskasvatuksen valinneet oppilaat. Heillä ehkä on jo tietynlainen näkemys monikulttuurisuudesta ja globaalikasvatuksen muistakin teemoista. Heidän taustoihin liittyvät myös ympäristötekijät, kuten asuinalue, perhe, ystävät, media ja muut koulun ulkopuoliset tekijät, jotka voivat vaikuttaa heidän ennakkokäsityksiin ja -näkömyksiin monikulttuurisuudesta.

Tutkielmaani osallistuneet oppilaat omaavat jonkinlaiset juuret. Juurilla tarkoitan niin kulttuurista taustaa kuin myös maantieteellistä paikkaa. Petri Ruuska (2004: 92) käsittelee suomalaisten juuria politiikan näkökulmasta. Jos suomalaisten juuret ovat idässä, se tarkoittaa Suomen perifeeristä asemaa Euroopassa. Suomi on vielä maantieteellisestikin Euroopan reuna-alueella Venäjän vieressä, joka tukee ajatusta Suomen perifeerisestä asemasta. Suomen poliittisen aseman lisäksi juuria voidaan tarkastella yksilön näkökulmasta: missä ovat minun juureni? Suomalaisten juurten määrittelemisessä voi tehdä herkästi erottelua meihin ja toisiin: me omaamme samankaltaiset juuret samasta maantieteellisestä sijainnista, mutta toiset omaavatkin erilaiset juuret kaukana meidän omista. Omien juurien tiedostaminen ja arvostaminen on tärkeää pohdittaessa omaa suhdetta toisiin kulttuureihin. Näin suomalaiset voivat tiedostaa myös omankin etnisyyden ja jonkinlaisen erilaisuuden suhteessa toisiin. (Ruuska 2004.)

Oppilaiden taustojen ja juurten lisäksi heidän kirjoituksiin vaikuttavat paikan ja ajan sidokset. Oppilaat tarkastelevat kirjoituksissa Suomen monikulttuurisuutta tietyn aikakauden sisällä tietyssä paikassa. Ensiksi he kirjoittavat, millainen käsitys heillä on Suomen monikulttuurisuudesta 1900-luvulla. Tämän jälkeen he kuvailevat nykypäivän tilannetta monikulttuurisessa Suomessa, josta siirtyvät pohtimaan monikulttuurisuuden lähitulevaisuutta Suomessa. Kaikissa näissä vaiheissa siis aika on sidottuna yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja paikkaan. Paikat, kuten Suomi valtion rajoineen, muuttuvat aikojen saatossa, mutta paikkaan vaikuttavat ajan lisäksi esimerkiksi yhteiskunnallinen tilanne, sosioekonomiset olosuhteet ja niin edelleen. Paikkaa tarkastellessa on siis hyvä huomioida siihen vaikuttavat tekijät. (Lehtonen 2004: 177.)

Oppilaat aloittavat kirjoitustehtävänsä kuvailemalla monikulttuurisuuden historiaa, 1900luvun Suomessa.

*”Ennen vanhaan monikulttuurisuutta oli vähemmän eikä se näkynyt suomalaisten elämässä selkeästi. 1900-luvun alkupuoliskolla Suomen maastamuutto oli suurempi kuin maahanmuutto, jolloin Suomen monikulttuurisuus rikastui ulkomailla asuvien sukulaisten ja ystävien kautta.”* (ryhmä D 29.2.2016.)

Sakaranaho (2006: 16–17) painottaa, ettei monikulttuurisuus muodostu pelkästä maahanmuutosta, mutta myös maastamuutosta eli ihmisten liikkuvuudesta eri paikkoihin. Oppilaat kirjoittavat Suomen olleen maastamuuttomaa 1900-luvulla, jossa oli traditionaalisia vähemmistöjä, kuten ruotsalaisia, saamelaisia ja venäläisiä. Eli kulttuurisia vähemmistöjä on ollut jo kauan Suomessa. Monikulttuurisuus ei siltikään näkynyt suomalaisessa katukuvassa eikä erilaisista kulttuureista tulevia hyväksyty yhtä laajasti kuin nykyään. Ryhmässä F oppilaat kirjoittavat:

*”Suomessa on ollut kauan monikulttuurisuutta, mutta sitä oli vähemmän ja se oli erilaista, esimerkiksi saamelaiset ja romanit.”*

Traditionaaliset vähemmistöt, kuten saamelaiset, romanit, ruotsalaiset ja venäläiset, ovat lähempänä suomalaisia ulkonäöllisesti, pukeutumiseltaan ja ihonväritään – he sulautuivat helpommin osaksi suomalaista katukuvaa kuin nykypäivän kirjo erilaisista

kulttuurisista, etnisistä ja uskonnollisista taustoista tulevat vähemmistöt. Sakaranaho (2006: 26–27) pohtii juuri tätä eri vähemmistöjen ulkonäkö-asiaa, sillä mitä erilaisemmalta ihminen näyttää, sitä vaikeampaa se on suomalaisille hyväksyä heidät. Valkoiset, kristityt Länsi-Euroopasta on helpompi hyväksyä, sillä he muistuttavat ulkonäöllisesti enemmän suomalaisia kuin esimerkiksi tummaihoiset, muslimit Afrikasta tai Lähi-idästä.

Vähemmistöt ovat eläneet jo kauan Suomessa, mutta heidän asema on ollut maantieteellisesti tai sosiaalisesti marginaalissa. He ovat siis olleet ikään kuin kulttuurisesti näkymättömiä enemmistölle. (Sakaranaho 2006: 32.)

*”Eri kulttuurit eivät ole ehkä näkyneet esimerkiksi katukuvassa niin paljon kuin nyt. Aiemmin ihmiset eivät ole ajatelleet monikulttuurisuutta. Kulttuuriset riidat eivät ole niin selkeitä esimerkiksi ruotsalaisten kohdalla. Ihmiset eivät ehkä ajatelleet niin kriittisesti esimerkiksi ruotsalaisia kohtaan kuin nyt esimerkiksi kurdeja kohtaan.”* (ryhmä B 29.2.2016.)

B-ryhmässä oppilaiden käyttämä termi ”kulttuuriset riidat” viittaavat riita-tilanteisiin, jossa vedotaan kulttuurieroihin selitettäessä etnisten ryhmien välisiä erilaisuuksia tai yksilöiden välisiä erimielisyyksiä. (Rastas 2005: 77.) Tämä on noussut paljon esille erityisesti sosiaalisessa mediassa, jossa voi nähdä stereotyyppisiä, kärjistettyjä ja jopa valheellisia kirjoituksia eri etnisistä ryhmistä. Näissä tapauksissa siis mustamaalataan kulttuureita ja työnnetään niitä vielä kauemmas meistä itsestämme. E-kirjoituksessa kansainvälisyyskasvatuksen oppilaat kuvailevat monikulttuurisuuden huonoja puolia, korostaen, etteivät he keksi hyvää sanottavaa Suomen monikulttuurisuudesta 1900-luvulla:

*”Monikulttuurisuus oli Suomessa suppeampaa 1900-luvulla, kuin tänä päivänä. Toisten kulttuurien vastaanottaminen saattoi olla nihkeämpää -- ihmisten maailmantuntemus ja esim. kielten oppiminen tai uskontojen tunnistaminen oli pieni. Hyviä asioita ei niinkään mieleemme tullut.”* (ryhmä E 29.2.2016.)

Oppilaiden kirjoituksista käy ilmi monikulttuurisuuden kuva, jossa traditionaaliset vähemmistöt, kuten ruotsalaiset, sulautuvat kantaväestöön katukuvassa, mutta vähemmistöjen edustajat, jotka poikkeavat suomalaisista ulkonäöllisesti ihonvärinsä tai pukeutumisensa vuoksi, kohtaavat enemmän ennakkoluuloja, rasismia ja syrjintää.

Ryhmässä A oppilaat kirjoittavat:

*”1900-luvun alussa Suomeen ei muuttanut paljoa Afrikasta tai Lähiidästä pakolaisia. Heitä ei näkynyt Suomen katukuvassa niin paljoa, kuin esimerkiksi ruotsalaisia. Pikkuhiljaa erilaisiakin vähemmistöjä alkoi näkyä katukuvassa ja monikulttuurisuus kasvoi.”*

Traditionaalisten vähemmistöjen ja niin sanotun valkoisen katukuvan hallitessa 1900-luvun alkua, Suomen monikulttuurisuus näyttäytyi melko köyhältä. 1900-luvun loppua kohti maahanmuutto lisääntyi, teknologia kehittyi ja uutisvirta maailmalta toi globaalia kuvaa suomalaisten koteihin.

*”1900-luvulla monikulttuurisuus alkoi kehittyä ja se on mennyt koko ajan vain ”parempaan” suuntaan.”* (ryhmä G 29.2.2016.)

*”Uudet, erilaiset kulttuurit rantautuivat Suomeen, jolloin suvaitsevaisuus kasvoi. ’Oma’ kulttuuri sai uusia piirteitä muualta -- rikas kulttuuri. Erilaisuuden tabu hälväni, kun erilaisia ihmisiä saapui Suomeen.”* (ryhmä D 29.2.2016.)

Oppilaat kirjoittavat, kuinka suomalainen kulttuuri on kautta aikojen saanut vaikutteita toisista kulttuureista ja tämä on rikastuttanut suomalaista kulttuuria. Kulttuurien kohtaaminen ja vaikutteiden vaihtaminen siis rikastuttaa heidän mukaansa kulttuureita. Ilman lukuisia vähemmistöjä Suomessa, suomalainen kulttuuri ja talouselämä olisivat paljon köyhempiä (Sihvola 2004: 224).

*”Suomalainen kulttuuri on saanut vaikutteita muista kulttuureista jo kauan aikaa, jolloin kulttuuri on rikastunut ja pikkuhiljaa Suomessa ollaan avarakatseisempia muita kulttuureita kohtaan.”* (ryhmä F 29.2.2016.)

Tiedon välityksen kasvaessa ja kehittyessä, suomalaiset saivat enemmän tietoa ulkomailta ja heillä oli myös teknologian kehittyessä mahdollisuus pitää yhteyttä ulkomailla asuviin sukulaisiin ja ystäviin. Oppilaat luovat kuvan 1900-luvun Suomesta, jossa monikulttuurisuus kasvoi vuosisadan loppua kohden maahanmuuton lisääntyessä ja uusien kulttuuristen ja etnisten vähemmistöjen tullessa Suomeen. Kulttuurien kohtaamiset ovat rikastuttaneet suomalaista kulttuuria kautta aikojen. Suvaitsevaisuus on myös lisääntynyt ajan saatossa, mutta toisaalta syrjintä, ennakkoluulot ja rasismi vaikuttavat silti yhteiskunnassamme.

## 5.2. Uudet vähemmistöt jakavat suomalaisten mielipiteitä

1900-luvun monikulttuurisuuden teeman jälkeen oppilaat kirjoittivat ajatuksistaan siitä, millaista Suomen monikulttuurisuus on nykyään eli vuonna 2016. Nykytilanteen katsausta voi värittää edellisvuoden eli vuoden 2015 maahanmuuttoaalto ja sen seuraukset.

Kaksi asiaa, jotka nousivat vahvasti esille oppilaiden kirjoituksista, olivat monikulttuurisuuden näkyminen katukuvassa sekä erilaisuus. Oppilaat korostivat kirjoituksissaan erilaisuuden kasvamista ja erilaisuuden näkymistä myös katukuvassa.

Esimerkiksi ryhmässä A oppilaat kirjoittavat näin:

*”Kaduilla on erilaisia ihmisiä eri taustoilla ja erilaisilla tarinoilla. Saamme Suomessa erilaisia tuotteita ja voidaan käydä erimaalaisissa ravintoloissa syömässä. Suomessa on myös erilaisia juhlia monikulttuurisuuden myötä.”*

*”Kaduilla näkyy erilaisia ihmisiä. Kulttuurit näkyvät esimerkiksi ihonvärin, uskonnon ja pukeutumisen avulla. Ihmiset ajattelevat nykyään monikulttuurisemmin, erityisesti nuoret. Nykyään myös kouluissa opetetaan kansainvälisyyskasvatusta ja monikulttuurisuutta.”*

(ryhmä B 29.2.2016.)

Oppilaiden kirjoituksissa kerrotaan erilaisuudesta: he oppivat erilaisista kulttuureista niin maahanmuuton lisääntyessä kuin myös globaalikasvatuksen myötä ja suvaitsevaisuus

lisääntyä, mutta kuten globaalikasvatuksen parissa työskentelevien haastatteluissa kävi ilmi, erilaisuuden korostamisen sijaan olisi tarpeellista etsiä samankaltaisuuksia ja yhdistäviä tekijöitä. (H1 4.11.2015.) Puuronen (2011: 269) tekee myös samanlaisia huomioita monikulttuurisuuden erilaisuuden korostamisesta: meidän pitäisi korostaa ihmisten yhdenvertaisuutta ja yhdistäviä tekijöitä eikä keskittyä erilaisuuteen. Ryhmässä B oppilaat ovat nostaneet esille ”monikulttuurisemman ajattelutavan”, mistä voisi myös käyttää termiä avarakatseisuus. Ryhmässä C oppilaat kirjoittavat, miten monikulttuurisuus näkyy heidän arjessa:

*”Arkielämässä näkee aika usein ulkomaalaisia ihmisiä liikkeessa kadulla. Ja kaupassa näkee monikulttuurisuutta, jos silmäilee kaupan hyllyillä olevia tuotteita. Nykyään Suomeen tuodaan elintarvikkeet ja tavarat ulkomailta. On myös saatavilla ulkomaalaisia palveluita, kuten ulkomaalaisten lentoyhtiöiden lennot.”*

Ryhmässä E oppilaat pohtivat myös monikulttuurisuuden vaikutusta heidän omaan elämään:

*”Ulkomaille lähteminen ihan vain lomalle taikka pitemmäksi aikaa on helpompaa ja yleisempää. Myös uusien tapojen oppiminen ulkomaalaisilta on yleistynyt monikulttuurisemman Suomen myötä. Muiden kulttuurien tavat ovat tutumpia ja monet syövät esimerkiksi päivittäin ulkomaisia ruokia.”*

Monikulttuurisuuden kasvamisen yleisten seurausten, kuten monipuolisemman ruokakulttuurin ja muutoksen näkemisen katukuvassa, lisäksi oppilaat nostavat esille erityisesti kaksi teemaa: rajat ja media. Fyysisten rajojen lisäksi rajoilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi kulttuurisia rajoja, ihmisten rajauksia meihin ja toisiin ja niin edelleen. Median vaikutus puolestaan liittyy ihmisten mielipiteiden muodostamiseen ja informaation tarjoamiseen.

Mediakulttuurin professori Mikko Lehtonen (2004: 196) määrittelee rajan reaaliseksi ja symboliseksi käsitteeksi. Ihmisillä on arjessa tietynlaisia rajoja, joilla he käsittelevät



muun muassa sitä, mikä on hyväksyttävää käytöstä, mikä on soveliaista ja mikä ei. Arjen rajat siis liittyvät paljolti myös ihmisten arvoihin ja moraaliin. Tämän lisäksi ihmiset tekevät tiedostamatonta tai tiedostettua rajausta ihmisryhmien välillä. Yhdet ihmiset kuuluvat meidän sisäpiiriin, kun puolestaan toiset kuuluvat sen ulkopuolelle. Rajat voivat siis merkitä monenlaisia asioita valtioiden rajojen ohella. Rastas (2005: 75) tekee samanlaisia huomioita ihmisten muodostamista rajoista ja näistä rajoista muodostuvista ryhmistä. Ihmiset voivat rajata toisia ihmisiä ryhmiin vedoten esimerkiksi ihonväriin, kansalaisuuteen, etniseen taustaan, uskontoon tai muuhun seikkaan. Tällaisilla rajoilla he muodostavat eron meidän oman ryhmän ja niiden toisten ryhmien välille.

*”Maiden omat alkuperäiskulttuurit katoavat. Ihmiset muuttavat paljon eri maihin. Maissa ei ole rajoja tai kuin ei olisi. Alkuperä katoaa ja oman alkuperän säilyttäminen on vaikeaa. – Omat kulttuurit katoavat, tai niiden alkuperäinen idea katoaa.”* (ryhmä A 29.2.2016.)

Oppilaat kertovat oman alkuperän säilyttämisen olevan vaikeaa monikulttuurisuuden kasvaessa. He voivat tällä alkuperällä tarkoittaa esimerkiksi omia juuria, omaa etnistä, kansallista tai kulttuurista identiteettiä. Myös termi ”maiden omat alkuperäiskulttuurit” voidaan ymmärtää monella tapaa, mutta tässä yhteydessä oppilaat tarkoittavat Suomessa suomalaista kulttuuria, valtaväestön kulttuuria. Pelko oman alkuperän kadottamisesta tai omien juurien menettämisestä kertoo oppilaiden kansallisesta identiteetistä ja sen puolustamisesta. Löytty (2004: 41) vertailee kansallistunteen ja nationalismin termejä. Kansallistunteen omaava suomalainen on isänmaallinen, ylpeä suomalainen, mutta se ei tarkoita sitäkään, että hän olisi maahanmuuttokielteinen tai rasisti. Kansallistunteella on myös positiivisempi konnotaatio kuin esimerkiksi nationalismilla. Nationalismin miellelyhtymät ovat yleensä negatiivisia, tarkoittaen esimerkiksi erilaisia konflikteja tai äärioikeistoa. Siispä vaikka kuinka kannustaisi monikulttuurisuutta, se ei poissulje isänmaallisuutta, vahvaa kansallistunnetta. Ryhmässä G oppilaat ilmaisevat huolensa omien kulttuurien mahdollisesta häviämisestä:

*”Ainakin toivon mukaan maiden omat kulttuurit ovat säilyneet, mutta monikulttuurisuus on ”päivittynyt” nyky maailman tasolle.”*

He siis näkevät tärkeänä säilyttää omat kulttuuriset tavat ja juuret, mutta se ei poissulje siltikään monikulttuurisuuden kasvua.

Ryhmässä E oppilaat nostavat esille kulttuuriset rajat:

*”Kulttuurit sekoittuvat enemmän ja selvät rajat kulttuurien välillä hälvenevät. Suomalainenkin kulttuuri siis muuttuu koko ajan.”*

Liikkuvuuden helpottuessa ja lisääntyessä jatkuvasti oppilaat näkevät rajojen muuttuvan jatkuvasti ja ehkäpä myös katoavan. Kulttuuristen rajojen hälvenemistä ovat edistäneet esimerkiksi maantieteellinen ja sosiaalinen liikkuvuus. Ihmisten matkustellessa enemmän ja ollessa myös enemmän yhteydessä ulkomailla asuviin ystäviin ja sukulaisiin, heidän etninen tietoisuus eli etninen identiteetti vahvistuu. (Eriksen 2004: 325.) Koska rajat *meidän* ja *toisten* välillä ovat sekoittuneet liikkuvuuden myötä, antropologiassa on siirrytty tutkimasta *toisia* tutkimaan *meitä itseämme* yhä enemmän. (Eriksen 2004: 335.) Juuri tällainen rajojen hälveneminen, *meidän* ja *heidän* kanssakäyminen ja kulttuurien sekoittuminen lisäävät monikulttuurisuutta ja ihmisten tietoisuutta toisista kulttuureista. Kulttuurien ottaessa vaikutteita muista kulttuureista ne muuttuvat jatkuvasti eivätkä niiden rajat ole tarkkoja. Onko nyky maailmassa enää edes mahdollista vetää rajoja kulttuurien välille? (Puuronen 2011: 264–265.)

Kulttuurisista rajoista puhuttaessa ”suomalaisuus” määritellään yleensä harhaanjohtavasti tarkoittamaan yhdenlaista etnistä ja kulttuurista ryhmäidentiteettiä: ”me olemme suomalaisia, me omaamme suomalaisen kulttuurin, te poikkeatte meistä”. Kun suomalaisuutta pyritään määrittelemään jollain yhdellä tapaa, silloin jätetään huomiotta ryhmän sisäiset erot. Suomalaiset, jolla viitataan siis etniseen ryhmäidentiteettiin, ovat monimuotoinen ja täynnä erilaisia yksilöitä oleva ryhmä. (Rastas, Huttunen & Löytty 2005: 16–17.) On siis mahdottomuus ensinnäkin määritellä tyhjentävästi kuka tai mikä on ”suomalaisuus” ja toiseksi kellä on edes oikeus vetää rajoja kulttuurien väleille?

Oppilaat kertovat kirjoituksissaan maahanmuuttotilanteen jakavan suomalaisten mielipiteitä. Oppilaat nostavat kirjoituksissaan vahvasti esille median roolin. Ryhmässä E oppilaat kirjoittavat, kuinka mediassa annetaan harvoin oikeanlainen kuva maahanmuutosta ja tämä luo haasteita ihmisille rakentaa todenmukainen kuva tilanteesta ja muodostaa omat mielipiteet. Toisaalta ryhmässä D oppilaat kirjoittavat, kuinka internet, televisio ja lehdet ovat osaltaan madaltaneet kynnystä hyväksyä monikulttuurisuus. Oppilaat kertovat median roolin olevan todella iso siinä, miten ihmiset suhtautuvat monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttoon. Oppilaat näkevät nykypäivän haasteiksi monikulttuurisuudessa muun muassa maahanmuuttajien kotoutumisen, johon vaikuttaa esimerkiksi Suomen valtion huono taloudellinen tilanne sekä myös terrorismin lisääntymisen. Oppilaat kirjoittavat, kuinka terrorismin lisääntymisen vuoksi vapaata liikkumista valtioiden välillä rajoitetaan ja valtiot tiukentavat turvallisuustoimiaan. Kuten oppilaiden kirjoituksista voi huomata, media toimii myös omassa roolissaan informaation välittäjänä. Media luo tietynlaisia kuvia, jotka jäävät ihmisten mieleen. Ryhmän F oppilaat kertovat monikulttuurisuuden huonoista puolista:

*”Huonoihin puoliin liittyy se, etteivät jotkut ihmiset hyväksy erilaisia ihmisiä ja erilaisia tapoja. Huonot uutiset maahanmuuttajista lisää ennakkoluuloja ja vähentää hyväksyntää heitä kohtaan.”*

Oppilaat siis kokevat mediallyn olevan rooli ihmisten mielipiteiden muodostamisessa ja suvaitsemattomuus on siis osaltaan seurausta median tuottamista jutuista maahanmuuttajiin liittyen. Media rakentaa kuvaa ja käsityksiä suomalaisuudesta, Suomesta kuin myös koko maailmasta. Teknologian kehityksen myötä ihmiset saavat informaatiota jatkuvalla syötöllä erilaisista teknologian välineistä. Tämän informaation takana on juuri media. Se tuottaa kuvaa suomalaisista ja maailmasta ihan eri tavoin, kuin esimerkiksi suullinen perinne tai sanomalehtipainokset. Sillä on siis suuri rooli ihmisten mielikuvien ja mielipiteiden rakentumisessa. (Lehtonen 2004: 74.)

Suomalainen media ei ole avoimen rasistinen, mutta tietynlaisilla valinnoilla journalistit tai muut median tuottajat voivat saada aikaan vahvasti stereotyyppisiä esityksiä toisista kulttuureista tai ennakkoluuloja tukevia uutisia. Tällaisiin valintoihin kuuluvat

esimerkiksi tietynlaiset puhe- ja esitystavat ja jopa suorat stereotyyppien esitykset. (Rastas 2005: 71.) Negatiivisten asioiden on helpompi ylittää uutiskynnys. Uutiset, jotka poikkeavat niin sanotusta perinteisestä kehitysmaagenrestä esimerkiksi tuomalla uusia, positiivisia puolia, ovat harvalukuisia suomalaisessa mediassa ja jäävät näin isojen uutisten ”alle”. (Myllymäki 2004: 81.)

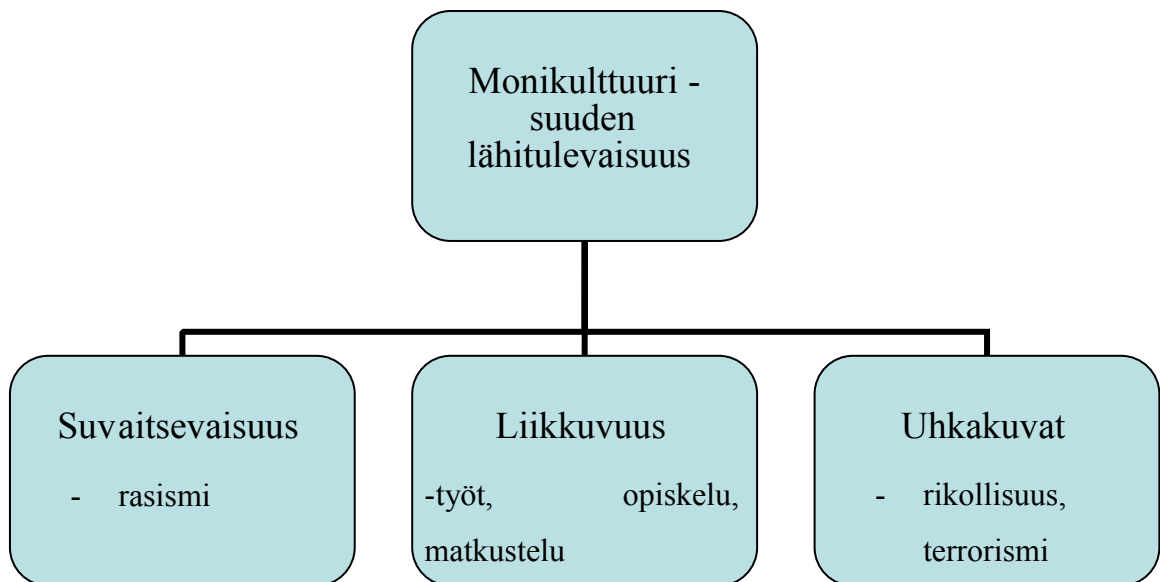
Medialukutaito muodostuu erittäin tärkeäksi nyky maailman uutispoljoudessa. Perinteisen median, televisiouutisten, sanomalehtien ja radion, rinnalle sosiaalinen media on noussut erittäin isoon rooliin ihmisten, erityisesti nuorten, elämässä. Kasvatustieteilijä ja mediakasvatuksen professori Sirkku Kotilainen (2009: 98) määrittelee medialukutaidon kriittiseksi otteeksi uutisten tulkintaan, johon kuuluvat myös eettisten sääntöjen tuntemus ja taito toimia erilaisissa viestintäkanavissa, kuten esimerkiksi sosiaalisessa mediassa. Kuka vain pystyy julkaisemaan nykyään melkein pämitä vain verkossa. Vastuullisuus nousee tärkeään asemaan: julkaisijalla on vastuu omasta julkaisustaan, mutta myös lukijalla on vastuu tarkastella lukemaansa kriittisesti. Avoimissa virtuaaliyhteisöissä, joissa jaetaan ja keskustellaan vapaasti ilman sensuuria, eettisyys ja vastuullisuus korostuvat. (Kylämä & Silander 2009: 136–137.)

### **5.3. Katukuvan kasvava kulttuurien kirjo**

Kirjoitustehtävän viimeinen tehtävänanto liittyy monikulttuurisuuden lähitulevaisuuteen Suomessa. Oppilaat nostavat esille kirjoituksissaan monikulttuurisuuden ja maahanmuuton lisääntymisen hyviä puolia, mutta myös haasteita ja huolia, joita heidän mukaan voi nousta muuttoliikkeiden kasvaessa ja monikulttuurisuuden lisääntyessä. Oppilaiden kirjoitusten perusteella siis monikulttuurisuus kasvaa tulevaisuudessa. Yleisessä keskustelussa monikulttuurisuus jakaantuu useasti tarkoittamaan kulttuurista moninaisuutta ja sen rikkautta yhtäällä ja monikulttuurisuudesta nousevia ongelmia toisaalla. (Rastas ym. 2005: 22.) Tein samanlaisia havaintoja oppilaiden kirjoituksista. He kirjoittavat muun muassa kuinka monikulttuurisuus jakaa suomalaisten mielipiteitä: jotkut suomalaiset ovat maahanmuuttokielteisiä, mutta toiset puolestaan arvostavat kulttuurista moninaisuutta ja näkevät sen rikkautena. Oppilaat kuvasivatkin juuri

kulttuurien moninaista kirjoa sanalla rikkaus. Kaaviossa 2. tiivistyvät monikulttuurisuuden lisääntymisen seuraukset, jotka näyttäytyivät siis keskeisimpinä kokonaisuuksina oppilaiden kirjoituksista monikulttuurisuuden lähitulevaisuudesta.

Kaavio 2. Monikulttuurisuuden tulevaisuuden kolme seurausta oppilaiden kirjoituksissa



Suvaitsevaisuus kasvaa monikulttuurisuuden kasvamisen myötä. Yleisessä keskustelussa voi nähdä puhuttavan usein siitä, kuinka suomalainen monikulttuurisuus on vasta ”lapsen kengissä”, jolla siis viitataan monikulttuurisuuskeskustelun varhaiseen vaiheeseen. Tämä alkoi Suomessa vasta 1990-luvulla, jolloin Suomeen alkoi saapua niin sanottuja uusien vähemmistöjen edustajia yhä enemmän. Monikulttuurisuus ei siis itsessään ole uusi asia, vaikka keskustelu siitä onkin. Oppilaat näkevät siis monikulttuurisuuden olevan kasvusuuntaista ja sen seurauksena he näkevät, että ihmisten avoimuus ja avarakatseisuus lisääntyisi. Suvaitsevaisuus -termillä on monikulttuurisuuskeskustelussa yleensä negatiivinen konnotaatio: meidän täytyy suviaita niitä toisia. Leena Suurpää (2005: 63) nostaa solidaarisuuden termin paremmaksi vaihtoehdoksi suvaitsevaisuudelle. Solidaarisuus antaa enemmän vastavuoroisemman ja toimivamman kuvan monikulttuurisuudesta. Yleisessä keskustelussa suvaitsevaisuudesta

ja suvaitsevaisesta ihmisestä keskustellessa, termi toimii yhdenlaisena normina siitä, millaiseksi nähdään avarakatseinen, avoin ihminen. Se siis kuvaa ihmisten asenteita ja tunteita suhteessa muihin yksilöihin. (Suurpää 2005: 43.)

Ryhmässä F oppilaat pohtivat monikulttuurisuuden lähitulevaisuutta:

*”Suomessa monikulttuurisuus tulee lisääntymään runsaasti maahanmuuton ja maastamuuton myötä. Ihmisistä tulee suvaitsevaisempia, uskontoja on enemmän ja kieliä puhutaan enemmän. Monikulttuurisuuteen ollaan totuttu eikä ennakkoluuloja esiinny enää niin paljoa. Kulttuuriin tulee uusia tapoja vielä entistä enemmän muista kulttuureista.”*

Tässä kirjoituksessa näkyy yltiöoptimistinen kuva monikulttuurisuuden lisääntymisestä. Oppilaat pohtivat melko kritiikittömästi monikulttuurisuuden tulevaisuutta: missä ovat rasmin ja muun ääriajattelun kasvaminen, ihmisten yhteenotot, väkivaltaisuuDET ja niin edelleen? Oppilaat kuitenkin mainitsevat myös maastamuuton ja se liittyy juuri liikkuvuuden kasvamiseen. Suomalaiset saavat jatkuvasti enemmän mahdollisuuksia lähteä ulkomaille töihin, opiskelemaan, harjoitteluun tai vaihto-opiskelemaan erilaisten väylien kautta ja myös lomamatkailu lisääntyy jatkuvasti. Tähän vaikuttavat muun muassa kansainväliset sopimukset maiden välisen liikkuvuuden helpottamisesta ja kansainväliset yhtiöt, jotka tarjoavat töitä ulkomaalaisille työntekijöille. Organisaatiot, jotka auttavat nuoria lähtemään ulkomaille esimerkiksi opiskelemaan tai töihin, kehittyvät ja lisääntyvät koko ajan. Kansainvälisyyskasvatuksen opettajan haastattelussa hän kertoi, että kansainvälisyyskasvatukseen liittyy juuri omien kansainvälisten mahdollisuuksien kartoittaminen: mitä vaihtoehtoja nuorilla on ulkomaille halutessaan.

*”Kielten osaaminen ja entistä enempi kulttuurien tietämys on erittäin tärkeää esimerkiksi tulevaisuuden työelämässä. Myös kouluissa on entistä enemmän erimaalaisia lapsia ja nuoria opiskelemassa.”* (Ryhmä E 29.2.2016.)

*”Suomessa tulee olemaan ihmisiä eri maista vielä enemmän kuin nyt. Kouluissa kuulee useampaa kieltä ja niitä myös opetetaan koulussa enemmän. Ihmisiä lähtee yhä enemmän ulkomaille töihin. -- Kielitaitoa tarvitaan tulevaisuudessa yhä enemmän.”* (Ryhmä B 29.2.2016.)

Kuten oppilaiden kirjoituksista voi nähdä, he ymmärtävät monikulttuurisuuden kasvun tarkoittavan yhä laajempaa kielellistä ja kulttuurista moninaisuutta myös kouluympäristössä.

Monikulttuurisuuden kasvaminen ja muuttoliikkeiden jatkuva lisääntyminen maailmanlaajuisesti – ei vain Suomessa – aiheuttavat kansalaisille huolikuvia, jotka nousevat esille oppilaiden kirjoituksissa. Ryhmässä B oppilaat nostavat esille, kuinka maahanmuuton lisääntyessä kulttuuristen ryhmien välille voi nousta entistä enemmän konflikteja, mutta toisaalta ihmiset myös oppivat tuntemaan erilaisia kulttuureja enemmän. Samassa kirjoituksessa oppilaat näkevät rikollisuuden mahdollisesti kasvavan tulevaisuudessa, sillä ihmisiä muuttaa enemmän maahan ja silloin myös rikollisuus voi kasvaa.

*”Kulttuurisia konflikteja voi olla enemmän tulevaisuudessa. -- Koska Suomeen tulee paljon maahanmuuttajia, myös rikollisuus voi lisääntyä. -- Terrorismin seurauksena rajojen valvontaa on tiukennettu ja passeja pitää näyttää useammassa paikassa”* (Ryhmä B 29.2.2016.)

Kulttuuriset konfliktit tarkoittavat erilaisista kulttuurisista taustoista tulevien yhteenottoja, jotka voivat olla suullista herjaa tai myös fyysisesti väkivaltaisia hyökkäyksiä. Suomalaiset määrittelevät suomalaisuuden identiteettiä useasti uhkakuvan kautta: Venäjä ja Ruotsi ovat nähty historiassa uhkana suomalaisuudelle ja tämä vaikuttaa oman kansallisen identiteetin muodostumiseen, muokkautumiseen ja sen korostamiseen. Suomalaisuutta käsitellään siis useasti suhteessa jonkinlaiseen uhkakuvaan, mikä voisi olla uhkaksi suomalaisuudelle tai Suomelle. Venäjän ja Ruotsin sijaan nykyään tällaiseksi uhkakuvaksi voi muodostua terrorismin uhka ja pelko, mutta myös esimerkiksi Suomen lukuisat uudet kulttuuriset vähemmistöt ja niiden uhka suomalaiselle kulttuurille. (Lehtonen 2004: 195.) 2015 syksyllä alkanut

”maahanmuuttoaalto” Suomeen, jossa Suomeen saapui suuri määrä turvapaikanhakijoita, aiheutti oppilaidenkin kirjoituksissa mainittuja konflikteja. YLE uutisoi esimerkiksi yhdestä iskusta vastaanottokeskukseen seuraavanlaisella otsikolla: ”Turvapaikanhakijoiden bussia heitettiin ilotulitteilla, SPR:n työntekijää kivillä.” (YLE 25.9.2015.) Turvapaikanhakijoita vastustavat mielenosoittajat hyökkäsivät turvapaikanhakijoita, vastaanottokeskusta ja SPR:n työntekijöitä vastaan osoittaakseen, etteivät turvapaikanhakijat ole tervetulleita Suomeen. Tämä on vain yksi esimerkki uhkakuvasta nousseesta konfliktista.



## **6. Globaalikasvatuksella kohti moninaisuuden hyväksymistä?**

### **6.1. Keinot globaalikasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseen**

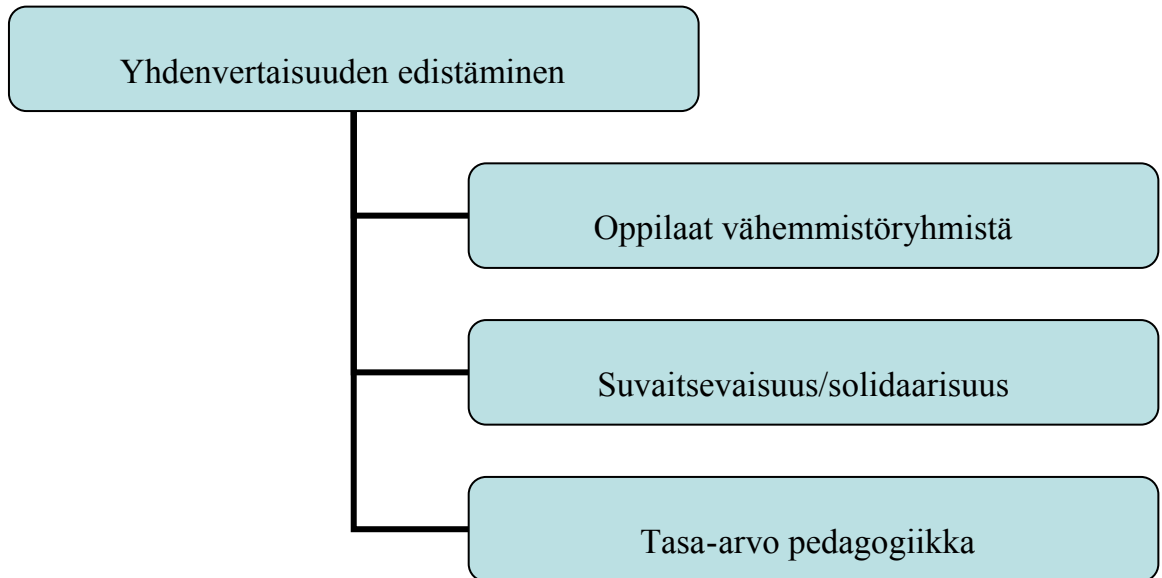
Tiivistän globaalikasvatuksen lukuisat tavoitteet ja tehtävät kahdeksi laajaksi teemaksi, joita avaan aineistostani nousseiden erilaisten käsitteiden ja teemojen kautta. Ensimmäinen globaalikasvatuksen laaja tavoite on yhdenvertaisuuden edistäminen. Tämä nousee esille globaalikasvatuksen kansainvälisistä linjauksista aina tekemiini haastatteluihin asti.

Kuten kaavio 3a. osoittaa, yhdenvertaisuuden edistämiseen liittyvät vähemmistöryhmien oppilaiden huomioiminen opetustilanteissa, tasa-arvo pedagogiikka sekä suvaitsevaisuuden lisääminen niin kouluympäristössä kuin myös koulun ulkopuolella. Opettajien on huomioitava oppilaiden monenlaiset kulttuuriset, etniset ja uskonnolliset taustat kouluympäristössä, sillä vähemmistöryhmiä tukemalla ja huomioimalla opettajat voivat ennaltaehkäistä näiden oppilaiden syrjäytymistä ja mahdollisia oppimisvaikeuksia. (Talib 2006: 140.) Kasvatustieteiden dosentti MirjaTytti Talib (2006: 143) kuitenkin huomauttaa, että opettajien koulutus tai opastus ei aina ole välttämättä ajantasainen vastaamaan globaalikasvatuksen tarpeisiin. Kouluympäristössä opettajat voivat edistää yhdenvertaisuutta vielä entistä enemmän tasa-arvo pedagogiikalla eli tarjoamalla jokaiselle oppilaalle keinot ja välineet, joita he tarvitsevat oppimiseen. Kaikki oppilaat eivät opi samalla tavalla ja juuri tämän vuoksi opettajien tehtäviin kuuluu soveltaa erilaisia opetusmenetelmiä, jotka mahdollistavat tasa-arvoisen oppimisen. (Banks 1994: 13.)

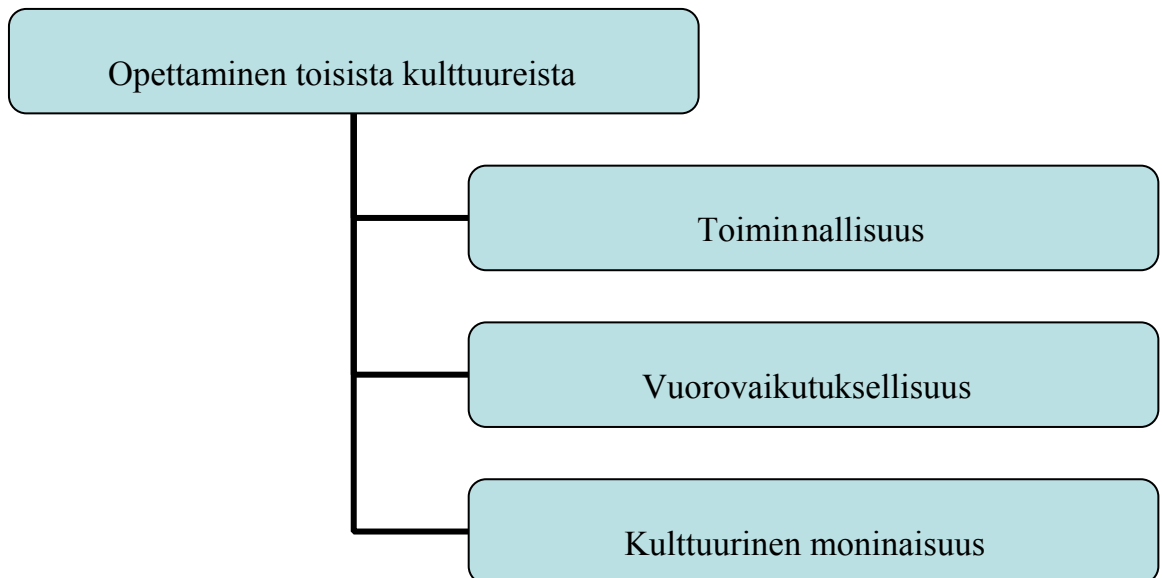
Kuten nostin esille luvussa viisi, oppilaat näkevät kasvavan monikulttuurisuuden lisäävän suvaitsevaisuutta Suomessa. Suvaitsevaisuus tai vaihtoehtoiselta termiltä solidaarisuus lisääntyy ihmisten ollessa vuorovaikutuksessa erilaisista kulttuurisista taustoista tulevien kanssa ja myös koulujen globaalikasvatuksen myötä. Globaalikasvatuksella, jonka yksi keskeisin tavoite on yhdenvertaisuuden edistäminen,

opettajat tarjoavat keinoja ja tietotaitoa oppilaille kohdata kulttuurinen moninaisuus solidaarisuuden ja avoimuuden kautta.

Kaavio 3a. Yhdenvertaisuuden edistämisen tavoite koulumaailmassa



Kaavio 3b. Toisista kulttuureista opettamisen tehtävä koulumaailmassa



Kaavio 3b. esittää miten globaalikasvatuksen tehtävä, opettaminen toisista kulttuureista, näyttäytyy koulun arjessa. Kuten kansainvälisyyskasvatuksen opettajan haastattelustani käy ilmi, heidän kouluvuoteen mahtuu erittäin paljon erilaisia tempauksia ja retkiä, jotka tukevat siis opetuksen toiminnallisuutta. Aineistostani käy silti ilmi, että opetuksessa tulisi lisätä toiminnallisuutta, joka tukee oppilaiden pitkäaikaista oppimista ja muistia. Sen keinoja ovat muun muassa erilaiset simulaattorit, oppimisympäristön siirtäminen pois luokkahuoneesta, käsillään tekeminen oppikirjojen lukemisen sijaan, päiväretket ja niin edelleen. Nämä keinot tulivat esille muun muassa Maailmankoulun kehittäjäopettajan sekä kansainvälisyyskasvatuksen opettajan haastatteluista (H1 4.11.2015, H2 1.2.2016).

Vuorovaikutuksellisuus kaaviossa 3b. tarkoittaa vuorovaikutuksellista suhdetta vähemmistöjen edustajien kanssa. Vuorovaikutukset ovat tärkeitä oppiessa toisista kulttuureista ja oman maailmankatsomuksen laajentamisessa, mutta myös oman identiteetin muodostamisessa ja muokkaamisessa. Huttunen (2005) ja Eriksen (2004, 2010) tutkivat juuri ihmisen etnisen identiteetin muodostumista vuorovaikutussuhteen kautta. Kouluympäristössä vuorovaikutuksellisuutta tuetaan muun muassa erilaisilla tempauksilla, teemaviikoilla ja tapahtumilla, joihin kutsutaan ihmisiä esittelemään heidän omaa kulttuuria ja näin esimerkiksi oppilaat saavat jutella heidän kanssaan ja kysyä kysymyksiä. Kansainvälisyyskasvatuksen opettaja kertoi haastattelussa, että he kutsuivat turvapaikanhakijoita koulun teemaviikolle ja oppilaat olivat erittäin aktiivisia ja kiinnostuneita keskustelemaan heidän kanssa. Myös koulun niin sanottu oma monikulttuurisuus, jossa siis osa oppilaista edustaa kulttuurista, etnistä, kielellistä tai uskonnollista vähemmistöä, tukee vuorovaikutuksellisuutta. Koulun ulkopuolella ihmiset voivat olla vuorovaikutuksessa eri vähemmistöryhmien edustajien kanssa muun muassa harrastuksissa, työelämässä tai vaikka lenkipolulla! Vuorovaikutuksellisuus siis tukee toisista kulttuureista oppimista, maailmankatsomuksen laajentamista kuin myös oman kulttuurisen ja etnisen identiteetin huomioimista ja arvostusta.

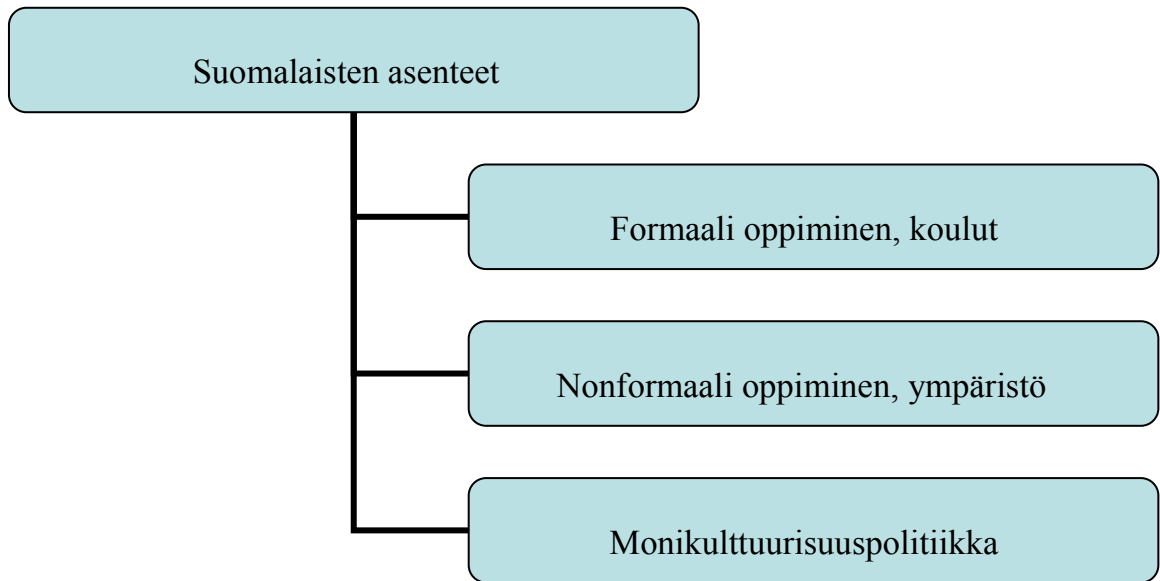
Kulttuurinen moninaisuus viittaa globaalikasvatuksen tehtävään opettaa lapsia ja nuoria erilaisista kulttuureista, mutta myös heidän omasta kulttuurista ja kulttuurisista juurista (H2 1.2.2016, Opetusministeriö 2007). Suomessa oli vuonna 2015 noin 230 000

ulkomaisten kansalaista ja näiden lisäksi Suomessa asuu paljon vähemmistöryhmien edustajia, jotka ovat saaneet Suomen kansalaisuuden, mutta he silti edustavat muita kulttuurisia ja etnisiä ryhmiä kuin suomalaisia. (Tilastokeskus 1.4.2016.) Tällainen kulttuurien kirjo viittaa juuri Suomen kulttuurien moninaisuuteen. Tutkielmaani osallistuneet oppilaat myös kirjoittivat, kuinka monikulttuurisuus kasvaa ja lisääntyy Suomessa ja tämä näkyy koko ajan enemmän suomalaisessa katukuvassa. Oppilaat kirjoittivat, kuinka monikulttuuristen perheiden lukumäärä kasvaa Suomessa eikä enää olekaan niin helppoa kuvata suomalaisia lapsia sinisilmäisiksi pellavapäiksi (Rastas 2008: 250). Toiminnallisuuden, vuorovaikutuksellisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden ymmärtämisen kautta ihmiset voivat opettaa ja oppia erilaisista kulttuureista.

## **6.2. Haasteet globaalikasvatuksen tavoitteiden saavuttamisessa**

Olen esitellyt tutkielmassani erilaisia haasteita, joita opettajat kohtaavat globaalikasvatuksessa, mutta myös monikulttuurisuudesta nousevia haasteita suurempiin yhteiskunnallisiin suhteisiin. Tässä luvussa keskityn tiivistämään erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat suomalaisten, niin nuorten kuin myös aikuisten, asenteisiin monikulttuurisuutta ja vähemmistöjä kohtaan. Globaalikasvatuksen tavoitteet, kuten yhdenvertaisuuden edistäminen, eivät koske pelkästään koulujen oppilaita, mutta koko yhteiskuntaa. Globaalikasvatus ei siis ole vain koulujen tehtävälustalla, vaan se on elinikäinen oppimisprosessi.

Kaavio 4. Suomalaisten asenteisiin vaikuttavat tekijät monikulttuurisuudesta



Kaavio 4. osoittaa keskeisimmät tekijät, jotka vaikuttavat suomalaisten asenteisiin ja mielipiteisiin monikulttuurisuudesta. Nämä tekijät nousivat esille haastatteluissani, oppilaiden kirjoitustehtävissä sekä lähdekirjallisuudessani. Formaalisissa oppimisen ympäristössä eli kouluissa opettajat pyrkivät opettaa lapsia ja nuoria länsimaalaisten arvojen pohjalta. Arvot eivät vaikuta pelkästään opetukseen, mutta myös oppilaiden omat arvot vaikuttavat heidän asenteisiin ja oppimiseen koulussa. Schwartz (2005) ja Kneller (1982) pohtivat juuri arvojen merkitystä kulttuurisista ja opetuksellisista lähtökohdista. Globaalikasvatukseen liittyvät arvot, kuten universaalit ja hyväntahtoisuuden arvot, vaikuttavat opetukseen länsimaalaisen kouluinstituutioon liittyvien arvojen rinnalla. (H4 14.9.2016.) Koulut pyrkivät siis opetukseen, joka välittäisi oppilaille tietotaidot siitä, mikä on oikein ja väärin, mikä on hyväksyttävää ja mikä ei yhteiskunnan laajemmassa kokonaisuudessa. Koulut ovatkin tärkeässä roolissa tarjoamaan oppilailleen tietotaidot, jotta he pystyvät toimimaan monikulttuurisessa yhteiskunnassa. (Opetusministeriö 2007.)

Nonformaaliin oppimisympäristöön kuuluu kaikki ulkopuoliset vaikutteet ja tekijät ihmisten elämässä. Näihin kuuluvat perheen, ystävien ja harrastusten lisäksi media.

Rastas (2008) käsittelee värien merkitysten oppimista. Lapset ja nuoret ovat alttiita vanhempien esimerkeille kotiympäristössä ja he oppivat tämän kautta suhtautumaan tietyllä tavalla erinäköisiin ihmisiin. Vanhemmat toimivat siis tärkeinä roolimalleina lapsilleen. (Rastas 2008: 255–257, 61.) Vaikka lapset ja nuoret oppisivat suhtautumaan negatiivisesti vähemmistöryhmien edustajia kohtaan vanhempiensa esimerkeistä, he voivat muuttaa käsityksiään koulun globaalikasvatuksen myötä. Kasvatuksen eri kentät siis tarjoavat nuorille erilaisia näkökulmia asioihin, jotta nuoret voivat itse muodostaa omat mielipiteensä ja tämän myötä asenteensa. Koulun ulkopuolisista tekijöistä medially on suuri rooli nykypäivän informaation jakajana. Oppilaiden kirjoitustehtävistä nousi esille median rooli monikulttuurisuuden keskiössä. Varsinkin vuoden 2015 ”maahanmuuttoaallon” myötä mediassa näkyi paljon uutisotsikoita maahanmuuttoon ja erityisesti turvapaikanhakijoihin liittyen. Oppilaat kirjoittivat, kuinka media antaa harvoin oikeanlaisen kuvan maahanmuuttajista ja näin media omalta osaltaan vaikuttaa suomalaisten mielipiteisiin.

Formaalin ja nonformaalin oppimisympäristön lisäksi ihmisten asenteisiin monikulttuurisuudesta vaikuttavat monikulttuurisuuspolitiikka ja vähemmistöjen yhteiskunnalliset asemat Suomessa. Rastas ym. (2005) ja Puuronen (2011) kritisoivat suomalaista monikulttuurisuuspolitiikkaa, jossa vähemmistöjä kohdellaan eriarvoisesti ja kulttuurisen moninaisuuden aktiivinen tukeminen jää vajaaksi. Julkisen ja yksityisen piirin korostaminen näkyvät suomalaisessa monikulttuurisuuspolitiikassa (Rastas ym. 2005.) Tämä siis tarkoittaa, että ihmiset saavat harjoittaa omia kulttuureita yksityisessä piirissä, esimerkiksi kodeissaan ja harrastuksissaan, mutta puolestaan julkisessa piirissä, kuten työelämässä ja kouluissa kulttuurien moninaisuutta ei tueta. Puuronen (2011: 261–263) jaottelee Suomen vähemmistöt viiteen eri kategoriaan sen mukaan millaisen aseman he saavat suomalaisessa monikulttuurisuuspolitiikassa. Tämä siis tukee eri ryhmien eriarvoista yhteiskunnallista asemaa. Monikulttuurisuuden normatiiviseen määritelmään kuuluu, että monikulttuurisuus nähdään toivottavana, tavoitteellisena yhteiskunnan tilana, mutta keinot, jotka johtavat tasa-arvoiseen yhteiskunnalliseen asemaan ja kulttuurien moninaisuuden tukemiseen, ovat vielä keskeneräiset ja toimimattomat (Puuronen 2011: 255). Monikulttuurisuuspolitiikka, joka eriarvoistaa vähemmistöjä, vaikuttaa ihmisten asenteisiin monikulttuurisuudesta.

## 7. Lopuksi

Opinnäytetyöni alkoi halusta tutkia globaalikasvatusta. Ymmärsin, että globaalikasvatus sellaisenaan on liian laaja kokonaisuus, joten täsmensin tutkimussuuntaani monikulttuurisuuden tutkimukseen globaalikasvatuksen kautta. Tämän täsmensin vielä koskemaan tutkielmaani osallistuneiden oppilaiden kirjoituksiin monikulttuurisuudesta. Tutkielmani alkoi siis aiheen valinnasta, johon sain idean vuoden 2015 puolella. Silloin tuntui, ettei missään voi olla kuulematta maahanmuuttokielteisten rasistisia herjoja turvapaikanhakijoista. Tämä toimi omalta osaltaan myös sysäyksenä kohti globaalikasvatuksen tutkimusta. Halusin ymmärtää, miten suomalaisia nuoria opetetaan monikulttuurisuudesta: koulu on tähän oiva tutkimusympäristö. Aiheen valinnasta vuoden 2015 lopulla kuljin pitkän matkan tähän päivään, huhtikuun alkuun vuonna 2017. Tähän aikaan on mahtunut paljon ylämäkiä ja myös alamäkiä tutkielmani teossa. Koen silti, että tutkielmani on avannut silmiäni entistä enemmän tiedostamaan erilaisia mielipiteitä monikulttuurisuudesta ja pohtimaan myös siitä syntyviä haasteita suomalaisessa yhteiskunnassa.

Koin opinnäytetyössäni haasteeksi monikulttuurisuuteen liittyvät lukuiset käsitteet ja niiden erilaiset määritelmät. Eri ihmisillä on erilaiset käsitykset siitä, mitä termiä tulisi käyttää milloinkin. Rastas, Huttunen & Löytty (2005: 18) nostavatkin esille etnisyyden, kulttuurin, suvaitsevaisuuden, rasismien, erilaisuuden ja toiseuden monikulttuurisuuden käsitteiksi, jotka määrittävät yleistä keskustelua, mutta myös monikulttuurisuuden tutkimuksia. Esimerkiksi keskusteleminen suvaitsevaisuudesta on ihan toisenlaista, kuin keskusteleminen rasismien ehkäisemisestä. Haastatteluistani nousi esille myös tämä ”käsiteviidakko” ja sen haasteellisuus globaalikasvatuksen parissa.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni tälle työlle oli: ketkä ovat globaalikasvatuksen toimijat? Jo tämä kysymys yksinään on erittäin laaja. Tutkielmani edetessä huomasin, että globaalikasvatuksen toimijoiksi luetaan iso kirjo toimijoita YK:n tasolta aina suomalaisiin kouluihin ja järjestöihin asti. Keskitin tutkielmani kouluympäristöön, joten koulun formaali opetus sai eniten näkyvyyttä tutkielmassani globaalikasvatuksen toimijoista. Pidin silti tärkeänä myös tutkia kansainvälisiä organisaatioita, kuten YK:n

UNESCO:a ja EU:n North-South Centreä, jotka toimivat erittäin merkittävinä globaalikasvatuksen kehittäjinä. Globaalikasvatuksen piiriin kuuluvat toki kansalaisjärjestöt ja myös ihmisten elinympäristö, kuten perhe, ystävät, harrastukset, kirkko, media ja niin edelleen.

Toinen tutkimuskysymykseni koski näiden toimijoiden tavoitteita ja tehtäviä globaalikasvatuksessa. Avasin näitä tavoitteita ja tehtäviä luvussa neljä. Keskeiset tavoitteet ja tehtävät ovat yhdenvertaisuuden edistäminen, solidaarisuuden lisääminen vuorovaikutuksen kautta, maailmankatsomuksen avartaminen ja laajentaminen ja keinojen tarjoaminen aktiiviseen kansalaisuuteen. Tutkielmaani tehdessä huomasin kuitenkin tiettyjä aineistosta ja kirjallisuudesta nousevia haasteita globaalikasvatuksessa. Ensiksi, globaalikasvatuksen tulisi olla läpileikkaavaa jokaisen oppiaineen opetuksessa. Se ei siis saisi olla vain oma, irrallinen oppiaine tai muutama teemaviikko koulun lukuvuotena. Toiseksi, globaalikasvatus toimii parhaiten toiminnallisuuden kautta: opettajien tulisi tarjota entistä enemmän aktiviteetteja oppilaille oppikirjasta lukemisen sijaan. Toisista kulttuureista oppiminen ei ole tehokasta, jos oppilaat vain istuvat pulpetissaan lukemassa niistä kirjoista. Opettajat voivat kehittää opetuksen toiminnallisuutta keinoilla ja ohjeilla, joita he saavat muun muassa Maailmankoulusta. Kolmanneksi, tasa-arvo pedagogiikka on erittäin tärkeässä roolissa koulujen opetuksessa. Opettajien tulee entistä tehokkaammin huomioida oppilaiden erilaiset taustat, erityisesti maahanmuuttajalasten ja -nuorten taustat, opetuksessa. Vähemmistöryhmistä tulevien oppilaiden kulttuuriset taustat voidaan huomioida esimerkiksi tukemalla heidän oman kielen ja kulttuurin harjoitusta.

Gloaalikasvatuksen toimijoiden, tehtävien ja tavoitteiden jälkeen kolmas ja viimeinen tutkimuskysymykseni oli, miten kansainvälisyyskasvatuksen oppiaineen oppilaat näkevät monikulttuurisuuden Suomessa. Heidän vastauksiaan värittävät monenlaiset eri tekijät, kuten se fakta, että he ovat valinneet kansainvälisyyskasvatuksen yhdeksi oppiaineekseen. Myös se, että he tekivät kirjoitustehtävät oppitunnillaan kouluympäristössä, vaikutti saamaani aineistoon.



Avaan näitä tekijöitä opinäytetyössäni ja tiedostan tämän siis eikä väitäkään, että saamani aineisto olisi mitenkään objektiivinen. Oppilaat kirjoittivat, kuinka Suomen 1900-luvun monikulttuurisuuteen vaikuttivat etnisten vähemmistöjen harvalukuisuus ja traditionaalisten kulttuuristen vähemmistöjen sulautuminen osaksi suomalaisen kantaväestön yhteiskuntaa. Tällöin vähemmistöt olivat ”huomaamattomia” katukuvassa eikä monikulttuurisuuteen kiinnitetty niin paljon huomiota kuin nykypäivänä. Oppilaat kirjoittivat, kuinka nykyään Suomi on kahtiajakautunut, osa suomalaisista kannustaa monikulttuurisuutta ja ovat suvaitsevaisia, osa puolestaan ei hyväksy etnisiä ja kulttuurisia vähemmistöjä omaamalla ennakkoluuloja. Oppilaat nostivat esille median vahvan roolin ihmisten mielipiteisiin vaikuttajana. Oppilaat toivoivat kirjoituksissa, että monikulttuurisuuden kasvaminen lisääisi suvaitsevaisuutta ja poistaisi kulttuurisia konflikteja, mutta että kulttuurit säilyttäisivät silti omat juurensa ja alkuperänsä.

Tämän tutkimuksen innoittamana mahdollinen jatkotutkimusidea voisi olla tutkimus, jossa tiedusteltaisiin muiden kuin kansainvälisyyskasvatuksen oppiaineen oppilaiden mielipiteitä monikulttuurisuudesta peilaten heidän vastauksiaan takaisin globaalikasvatuksen toimijoiden tavoitteisiin ja tehtäviin. Tämä ryhmä voisi olla satunnaisotoksella valittu oppilasryhmä eri luokista ja miksei myös ikäryhmistä. Näin tätä tutkimusta voitaisiin saada laajemmaksi ja kattavammaksi. Toinen jatkotutkimusidea voisi olla globaalikasvatuksen tavoitteiden, kuten niitä on määritelty esimerkiksi opetusministeriön Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelmassa, tutkiminen: ovatko nämä tavoitteet saavutettu suomalaisissa kouluissa ja jos ovat, niin miten? Millä keinoin tavoitteiden saavuttamista voisi tutkia?

## **Lähteet**

### **Tutkimusaineisto**

#### ***Kirjoitustehtävä***

29.2.2016 Kirjoitukset A-G, Oulun seudun yläkoulu, 16 osallistujaa

#### ***Haastattelut***

4.11.2015. H1: Eija Ruohomäki, Maailmankoulun kehitysopettaja

1.2.2016. H2: Kansainvälisyyskasvatuksen opettaja

9.9.2016. H3: Yliopiston työntekijä. Sähköpostikysely.

14.9.2016. H4: Sanna Rekola, globaalikasvatuksen asiantuntija, KEPA. Sähköpostikysely.

#### ***Gloaalikasvatuksen ohjelmajulistukset***

UNESCO (2012a) About the global education first initiative. Viitattu 9.5.2016. URI: <http://www.unesco.org/new/en/gefi/about/>

UNESCO (2012b) Priority #3: Foster Global Citizenship. Viitattu 9.5.2016. URI: <http://www.unesco.org/new/en/gefi/priorities/global-citizenship/>

Council of Europe (2014) Global education activities. Viitattu 11.5.2016. URI: [http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/ge1\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/ge1_EN.asp)

North-South Centre of the Council of Europe (2014a) 3<sup>rd</sup> European Congress on Global Education. Viitattu 11.5.2016. URI: <http://nscgloaleducation.org/index.php/programme-activities/item/194-3rdeuropean-congress-on-global-education>

North-South Centre of the Council of Europe (2014b) What is global education. Viitattu 11.5.2016. URI: <http://nscglobaleducation.org/index.php/about-us>

Europe-wide Global Education Congress (2002) European strategy framework. Viitattu 5.12.2016. URI: [https://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE/Maastricht\\_Global\\_Education\\_Declaration\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE/Maastricht_Global_Education_Declaration_EN.pdf)

Opetusministeriö (2007) Kansainvälisyyskasvatus 2010. Opetusministeriön julkaisuja 2007:11. Helsinki: Opetusministeriö.

### **Painamattomat lähteet**

Tilastokeskus (2016) Väestö. 1.4.2016. Viitattu 15.4.2016. URI: [http://tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto.html#ulkomaidenkansalaiset](http://tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#ulkomaidenkansalaiset)

YLE (2015) Turvapaikanhakijoiden bussia heitettiin ilotulitteilla, SPR:n työntekijää kivillä. 25.09.2015. Viitattu 28.3.2017. URI: <http://yle.fi/uutiset/3-8331041>

MTV (2016) Felix-mainoksesta nousi rasistinen kohu, yhtiö: odotimme huutelua, mutta tämä meni jo yli. 23.3.2016. Viitattu 28.2.2017. URI: <http://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/felix-mainoksesta-nousi-rasistinen-kohuyhtio-odotimme-huutelua-mutta-tama-meni-jo-yli/5806372>

### **Painetut lähteet**

Angrosino, Michael (2008) Doing Ethnographic and Observational Research. Lontoo: SAGE Publications.

Banks, James A. (1994) Multiethnic education: theory and practice. Boston: Allyn and Bacon.

Barnard, Alan (2000) History and theory in Anthropology. Cambridge: Cambridge University Press.

Bryman, Alan (2004) Social research methods. Oxford: Oxford University Press.

Colby Anne (2005) Moraali- ja kansalaiskehityksen ulottuvuudet. Teoksessa Pirttilä-Backman, Anna-Maija, Ahokas, Marja, Myyry, Liisa & Lähteenoja, Susanna (toim.) Arvot, moraali ja yhteiskunta: sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen. Helsinki: Gaudeamus.

Dewalt, Kathleen, Dewalt, Billie & Wayland, Coral (1998) Participant observation. Teoksessa Bernard, H. Russel (toim.) Handbook of methods in cultural anthropology. Walnut Creek, Kalifornia: AltaMira Press.

Eriksen, Thomas Hylland (2004) Toista maata? Johdatus antropologiaan. Helsinki: Gaudeamus, Suomen antropologinen seura.

Eriksen, Thomas Hylland (2010) Ethnicity and nationalism – anthropological perspectives. Lontoo: Pluto Press.

Grillo, Ralph (1998) Pluralism and the politics of difference. Oxford: Oxford University Press.

Heintz, Monica (2009) Why there should be an anthropology of moralities. Teoksessa Heintz, Monica (toim.) The Anthropology of Moralities. New York: Berghahn.

Husu, Jukka (2006) Teacher ethics and the educative importance of school values. Teoksessa Talib, Mirja-Tytti (toim.) Diversity: a challenge for educators. Helsinki: Finnish Educational Research Association.

Huttunen, Laura (2005) Etnisyys. Luokittelusysteemejä ja elettyä yhteisöllisyyttä. Teoksessa Rastas, Anna, Huttunen, Laura & Löytty, Olli (toim.) Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino.

Kivistö, Jari (2008) Matkalle maailman erilaisiin todellisuuksiin. Teoksessa Kivistö, Jari (toim.) Globaaliin vastuuseen kasvaminen: näkökulmia maailman hahmottamisen pedagogiikkaan. Helsinki: Ulkoasianministeriö.

Kneller, George (1982) Educational anthropology: an introduction. Malabar: Krieger.

Kotilainen, Sirkku (2009) Lasten ja nuorten mediakulttuurit kasvatuksen haasteena. Teoksessa Lampinen, Johanna & Melén-Paaso, Monica (toim.) Tulevaisuus meissä: kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen. Helsinki: Opetusministeriö.

Kylämä, Marja & Silander, Pasi (2009) Vastuullisuus virtuaalimaailmassa. Teoksessa Lampinen, Johanna & Melén-Paaso, Monica (toim.) Tulevaisuus meissä: kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen. Helsinki: Opetusministeriö.

Lampinen, Johanna (2009) Kasvatusta kansainväliseen ymmärrykseen, yhteistyöhön ja rauhaan. Teoksessa Lampinen, Johanna & Melén-Paaso, Monica (toim.) Tulevaisuus meissä: kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 40. Helsinki: Opetusministeriö.

Lehtonen, Mikko (2004) Suomalaisuus luontona. Teoksessa Lehtonen, Mikko, Löytty, Olli & Ruuska, Petri (toim.) Suomi toisin sanoen. Tampere: Vastapaino.

Lehtonen, Mikko (2004) Suomi rajamaana. Teoksessa Lehtonen, Mikko, Löytty, Olli & Ruuska, Petri (toim.) Suomi toisin sanoen. Tampere: Vastapaino.

Löytty, Olli (2004) Erikoisen tavallinen suomalaisuus. Teoksessa Lehtonen, Mikko, Löytty, Olli & Ruuska, Petri (toim.) Suomi toisin sanoen. Tampere: Vastapaino.

Myllymäki, Tiina (2004) Pallo haltuun: kansainvälisyyskasvatus Suomessa. Lahti: Esa Print Oy.

Pirttilä-Backman, Anna-Maija, Ahokas, Marja, Myyry, Liisa & Lähteenoja, Susanna (2005) Johdanto. Teoksessa Pirttilä-Backman, Anna-Maija, Ahokas, Marja, Myyry, Liisa & Lähteenoja, Susanna (toim.) Arvot, moraalit ja yhteiskunta: sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen. Helsinki: Gaudeamus.

Prato, Giuliana (2009) Beyond multiculturalism – views from anthropology. Farnham: Routledge.

Pudas, Anna-Kaisa (2015) A moral responsibility or an extra burden? A study on global education as part of Finnish basic education. Oulu: Oulun yliopisto.

Väitöskirja.

Puuronen, Vesa (2011) Rasistinen Suomi. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Rastas, Anna (2008) Kuinka rasismi värittää kulttuuria ja identiteettejä. Teoksessa Lahikainen, Anja Riitta, Punamäki, Raija-Leena & Tamminen, Tuula (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY.

Rastas, Anna, Huttunen, Laura & Löytty, Olli (2005) Suomalainen monikulttuurisuus. Paikallisia ja ylijäisiä suhteita. Teoksessa Rastas, Anna, Huttunen, Laura & Löytty, Olli (toim.) Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino.

Rastas, Anna (2005) Rasismi. Oppeja, asenteita, toimintaa ja seurauksia. Teoksessa Rastas, Anna, Huttunen, Laura & Löytty, Olli (toim.) Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino.

Ruuska, Petri (2004) Juurien arkinen poliittisuus. Teoksessa Lehtonen, Mikko, Löytty, Olli & Ruuska, Petri (toim.) Suomi toisin sanoen. Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (2005) Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna, Aaltonen, Tarja & Tiittula, Liisa (toim.) Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Räsänen, Rauni (2009) Opettajat sillanrakentajina ja globaalin vastuun muutosagentteina. Teoksessa Lampinen, Johanna & Melén-Paaso, Monica (toim.) Tulevaisuus meissä: kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen. Helsinki: Opetusministeriö.

Sakaranaho, Tuula (2006) Multiculturalism: identity and equality: a comparative view on Finland and Ireland. Teoksessa Talib, Mirja-Tytti (toim.) Diversity: a challenge for educators. Helsinki: Finnish Educational Research Association.

Schwartz, Shalom (2011) Kulttuuriset arvo-orientaatiot. Kansallisten erojen luonne ja seuraukset. Espoo: Limor kustannus.

Schwartz, Shalom (2005) Universalismi-arvot ja moraalisen universumimme laajuus. Teoksessa Pirttilä-Backman, Anna-Maija, Ahokas, Marja, Myyry, Liisa & Lähteenoja, Susanna (toim.) Arvot, moraalit ja yhteiskunta: sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen. Helsinki: Gaudeamus.

Sihvola, Juha (2004) Maailmankansalaisen etiikka. Helsinki: Otava.

Suurpää, Leena (2005) Suvaitsevaisuus. Sietämistä vai solidaarisuutta? Teoksessa Rastas, Anna, Huttunen, Laura & Löytty, Olli (toim.) Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino.

Talib, Mirja-Tytti (2006) Why is it so hard to encounter diversity? Teoksessa Talib, Mirja-Tytti (toim.) Diversity: a challenge for educators. Helsinki: Finnish Educational Research Association.

Tuomi, Margaret (2006) World citizenship education in my classroom. Teoksessa Talib, Mirja-Tytti (toim.) Diversity: a challenge for educators. Helsinki: Finnish Educational Research Association.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2009) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turner, Terence (1994) Anthropology and multiculturalism: What is anthropology that multiculturalists should be mindful of it? Teoksessa Goldberg, David (toim.) Multiculturalism: a critical reader. Oxford: Blackwell.

Vertovec, Steven (2007) Introduction: New directions in the anthropology of migration and multiculturalism. *Ethnic and Racial Studies* 30(6): 961–978.

Wulf, Christoph (2002) Anthropology of education. Münster: Lit.

## LIITE 1.

### Haastattelurunko kansainvälisyyskasvatuksen opettajalle

#### Tausta

Nimi, koulutustausta, kuinka kauan toiminut ammatissa, mitä aineita opettanut, miten päätynyt KAK opettajaksi?

Pääkysymykset haastatteluihin:

- 1) Miksi globaalikasvatusta tarvitaan?
- 2) Millä keinoilla opetetaan/edistetään globaalikasvatusta?
- 3) Mitkä ovat globaalikasvatuksen päätavoitteet?

Apukysymyksiä:

Miten kansainvälisyyskasvatus valittiin yhdeksi valinnaiseksi aineeksi kouluun? Miksi?

Mitä pitää sisällään?

Kuinka kauan koulussa ollut aineena?

Kuinka suosittu aine on? (Oppilaiden osallistumismäärä)

Mitä teemoja korostetaan?

Mitä pitäisi olla lisää/ mitä voisi parantaa?

Millainen on normaali kansainvälisyyskasvatuksen oppivuosi?

### Haastattelurunko Maailmankoulun edustajalle

#### Tausta

Ammatti (omat työtehtävät), miten päätynyt työskentelmään ko järjestöön tms, kauan ollut ko järjestössä

Pääkysymykset haastatteluihin:

- 1) Miksi globaalikasvatusta tarvitaan?
- 2) Millä keinoilla opetetaan/edistetään globaalikasvatusta?
- 3) Mitkä ovat globaalikasvatuksen päätavoitteet?

Apukysymyksiä:



Mitä teemoja korostetaan globaalikasvatuksesta ko järjestössä / Mikä nähdään tärkeäksi?

Miten koulut pyrkivät edistämään globaalikasvatusta?

→ Globaalikasvatuksen vaikutukset? esim. oppilaisiin

Millaisia arvoja yhdistetään globaalikasvatukseen?

Mitä voitaisiin tehdä toisin / Mitä pitäisi lisätä?

Millä keinoin globaalikasvatus saavuttaisi myös aikuiset? Projekteja tms?

LIITE 2.  
Oppilaiden vanhempien suostumuslomake

## Suostumus tutkimukseen osallistumiseen

Osallistujan nimi ja luokka: \_\_\_\_\_

Yhteystiedot (sähköposti/puhelin): \_\_\_\_\_

### Opinnäytetyön aihe ja tekijä

Teen kulttuuriantropologian pro gradu -tutkielmaani globaalikasvatuksesta ja sen yhteydestä monikulttuurisuuteen. Tutkin, ketkä ovat globaalikasvatuksen toimijoita sekä millaisia tavoitteita ja tehtäviä globaalikasvatukseen liittyy. Näiden lisäksi tutkin, miten kansainvälisyyskasvatuksen oppilaat näkevät monikulttuurisuuden Suomessa.

Tekijä: Armi Honkanen, e-mail. [armi.honkanen@student oulu.fi](mailto:armi.honkanen@student oulu.fi)

### Aineistokeruun eteneminen

Haastattelen globaalikasvatuksen parissa toimivia ammattilaisia marraskuussa 2015 – tammikuussa 2016. Haastatteluissa käytän nauhuria tallennuksessa ja puran aineiston tietokoneelleni aineiston käsittelyä varten. Poistan kaikki tiedostot tietokoneeltani tutkielman valmistuttua. Näiden lisäksi kerään aineistoa xxxx-koululla tammikuun 2016 aikana. Aineisto koostuu kansainvälisyyskasvatuksen opettajan haastattelusta, kansainvälisyyskasvatuksen oppitunnille osallistumisesta sekä kansainvälisyyskasvatusryhmälle järjestettävästä kirjoitustehtävästä liittyen monikulttuurisuuteen Suomessa. Kirjoitustehtävä on essee-muotoinen, lyhyt kirjoitelma annetusta otsikosta.

### Aineistokeruuseen osallistuvan oikeudet

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää milloin tahansa ja tässä tapauksessa kerättyä materiaalia ei käytetä tutkimuksessa. Globaalikasvatuksen parissa työskentelevät ammattilaiset (esimerkiksi opettajat ja järjestötyöntekijät) voivat halutessaan esiintyä omalla nimellään tutkimuksessa. Oppilaiden nimiä ei julkaista missään vaiheessa tutkimusta. Keksinkin heille nimet, joita käytän tutkimuksessani.

Jos haluatte lisää tietoa tutkimuksesta, ottakaa yhteyttä minuun: [armi.honkanen@student oulu.fi](mailto:armi.honkanen@student oulu.fi)

### Lupa lapsenne osallistumiselle tutkimukseen

Annan lapselleni luvan osallistua opinnäytetyöhön

En anna lupaa lapselleni osallistua opinnäytetyöhön

---

Päiväys, allekirjoitus, nimenselvennys

LIITE 3.

Haastateltavien suostumuslomake

### **Suostumus tutkimukseen osallistumiseen**

Osallistujan nimi ja työpaikka: \_\_\_\_\_

Yhteystiedot (sähköposti/puhelin): \_\_\_\_\_

#### **Opinnäytetyön aihe ja tekijä**

Teen kulttuuriantropologian pro gradu -tutkielmaani globaalikasvatuksesta ja sen yhteydestä monikulttuurisuuteen. Tutkin, ketkä ovat globaalikasvatuksen toimijoita sekä millaisia tavoitteita ja tehtäviä globaalikasvatukseen liittyy. Näiden lisäksi tutkin, miten kansainvälisyyskasvatuksen oppilaat näkevät monikulttuurisuuden Suomessa.

Tekijä: Armi Honkanen, e-mail. [armi.honkanen@student oulu.fi](mailto:armi.honkanen@student oulu.fi)

#### **Aineistokeruun eteneminen**

Haastattelen globaalikasvatuksen parissa työskenteleviä ammattilaisia marraskuussa 2015 – tammikuussa 2016. Haastatteluisia käytän nauhuria tallennuksessa ja puran aineiston tietokoneelleni aineiston käsittelyä varten. Poistan kaikki tiedostot tietokoneeltani tutkielman valmistuttua. Näiden lisäksi kerään aineistoa xxxx-koululla tammikuun 2016 aikana. Aineisto koostuu kansainvälisyyskasvatuksen opettajan haastattelusta, kansainvälisyyskasvatuksen oppitunnille osallistumisesta sekä kansainvälisyyskasvatusryhmälle järjestettävästä kirjoitustehtävästä liittyen monikulttuurisuuteen Suomessa. Kirjoitustehtävä on essee-muotoinen, lyhyt kirjoitelma annetusta otsikosta.

#### **Aineistokeruuseen osallistuvan oikeudet**

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää milloin tahansa ja tässä tapauksessa kerättyä materiaalia ei käytetä tutkimuksessa. Globaalikasvatuksen parissa työskentelevät ammattilaiset (esimerkiksi opettajat ja järjestötyöntekijät) voivat halutessaan esiintyä omalla nimellään tutkimuksessa. Oppilaiden nimiä ei julkaista missään vaiheessa tutkimusta. Keksin heille nimet, joita käytän tutkimuksessani.

Jos haluatte lisää tietoa tutkimuksesta, ottakaa yhteyttä minuun: [armi.honkanen@student oulu.fi](mailto:armi.honkanen@student oulu.fi)

### **Nimen ja edustavan tahon nimen käyttö tutkimuksessa**

- Annan luvan käyttää nimeäni ja/tai edustamaani tahon nimeä opinnäytetyössä
- En anna lupaa nimen käyttöön opinnäytetyössä. Tällöin tutkija keksii salanimen.

---

Päiväys, allekirjoitus, nimenselvennys

## LIITE 4.

### Sähköpostikysely globaalikasvatuksesta opinnäytetyöhön

Teen kulttuuriantropologian opinnäytetyötä (pro gradu) Oulun yliopistolla liittyen globaalikasvatukseen ja tarkastelen erityisesti globaalikasvatuksen ja jatkuvasti kasvavan monikulttuurisuuden yhteyttä Suomessa. Olen kerännyt aineistoani xxxx-koulun oppilaiden kirjoituksista sekä olen tehnyt muutaman haastattelun globaalikasvatuksen parissa työskentelevien kanssa. Opinnäytetyö siis keskittyy tarkastelemaan globaalikasvatuksen parissa työskentelevien ammattilaisen näkemyksiä sekä tarkastelemaan oppilaiden kirjoituksia monikulttuurisesta Suomesta.

#### **Pääkysymykset**

- 1) Miksi globaalikasvatusta tarvitaan?
- 2) Millä keinoilla globaalikasvatusta edistetään/opetetaan?
- 3) Mitkä ovat globaalikasvatuksen päätavoitteet?

#### *Apukysymyksiä:*

Mitä teemoja globaalikasvatuksessa korostetaan Suomessa?

Mitä pitäisi olla lisää/ mitä voisi parantaa globaalikasvatuksessa Suomessa?

Millaisia arvoja yhdistetään globaalikasvatukseen?

Kysymykset ovat melko laajoja kokonaisuuksia, jotta kyselyyn vastaaja voi itse tuoda oman ammattilaisen näkemyksensä asiaan ja kertoa laajemmin omasta työstänsä globaalikasvatuksen parissa.

Ilmoita myös, haluatko nimesi esille opinnäytetyöhön vai esiinnytkö anonyymina.

Kiitos!

Armi Honkanen