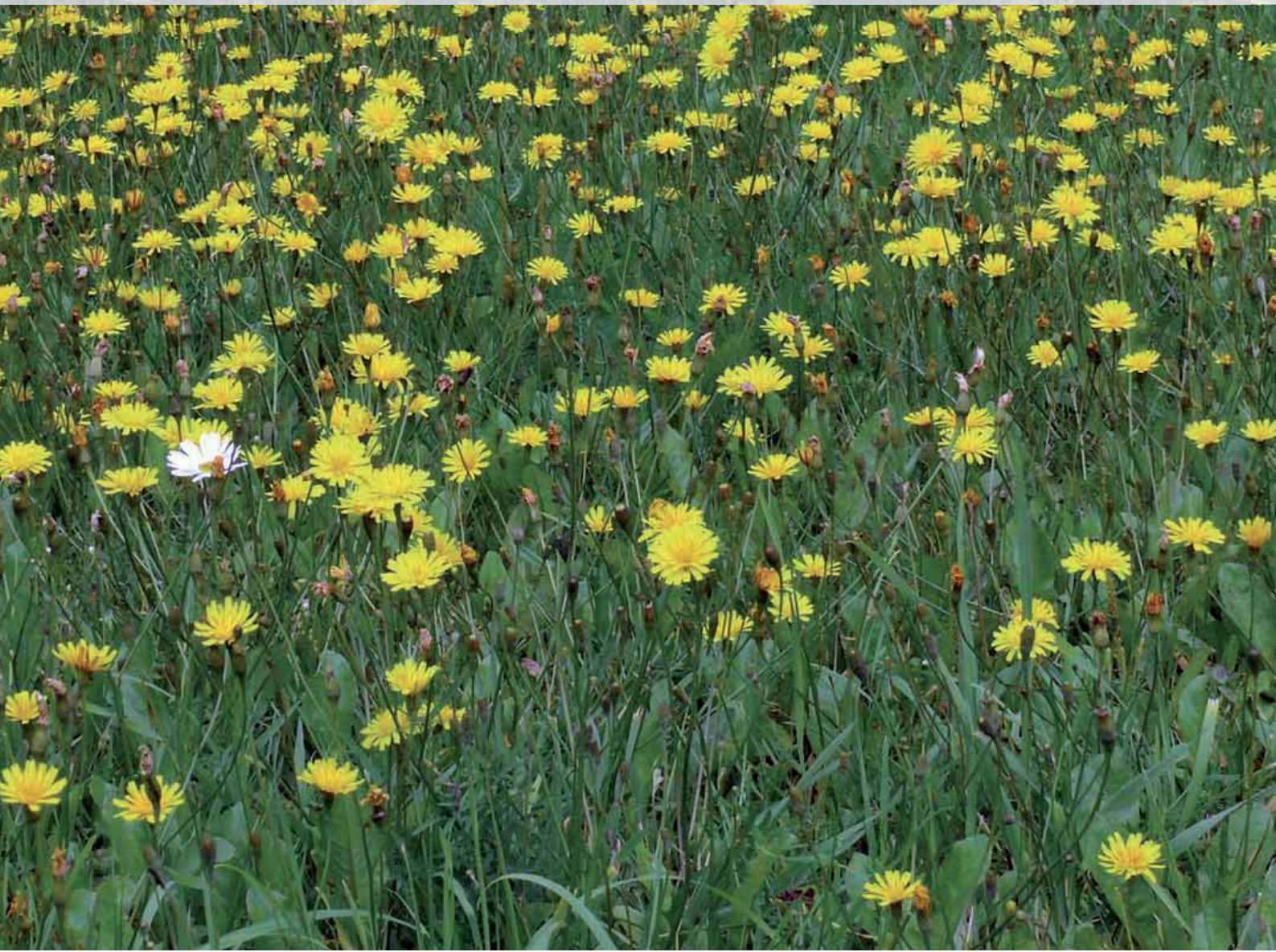


Tulevaisuus meissä

Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen

Opetusministeriön julkaisuja 2009:40

Johanna Lampinen,
Monica Melén-Paaso (toim.)



Tulevaisuus meissä

Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen

Opetusministeriön julkaisuja 2009:40

Johanna Lampinen, Monica Melén-Paaso (toim.)



OPETUSMINISTERIÖ

Undervisningsministeriet

MINISTRY OF EDUCATION

Ministère de l'Éducation

Opetusministeriö / Undervisningsministeriet
Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto / Utbildnings- och forskningspolitiska avdelningen
PL / PB 29
00023 Valtioneuvosto / Statsrådet

<http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut>

Taitto / Ombrytning: Teija Metsänperä, opetusministeriö
Kannen kuva / Pärbild: Jouko Lehmuskallio, www.luontoportti.fi
Mimmi-kuvat ja aforismit / Mimmi-figurer och aforismer: Susanna Rauno
Visuaalinen konsultti / visuel konsult: Päivi Venäläinen
Yliopistopaino / Universitetstryckeriet, 2009

ISBN 978-952-485-765-9 (nid.)
ISBN 978-952-485-766-6 (PDF)
ISSN 1458-8110 (Painettu)
ISSN 1797-9501 (PDF)

Opetusministeriön julkaisuja / Undervisningsministeriets publikationer 2009:40

Sisältö

	<u>Toimittajien alkusanat</u>	<u>5</u>
	<u>Redaktörernas förord</u>	<u>7</u>
	Esipuhe <i>Anita Lehikoinen</i>	10
1	<u>Kasvatusta kansainväliseen ymmärrykseen, yhteistyöhön ja rauhaan</u> <i>Johanna Lampinen</i>	<u>11</u>
2	<u>Kansainvälisyyskasvatuksesta globaalivastuuseen</u> <i>Monica Melén-Paaso, Taina Kaivola, Liisa Rohweder</i>	<u>18</u>
3	<u>Opettajat sillanrakentajina ja globaalın vastuun muutosagentteina</u> <i>Rauni Räsänen</i>	<u>29</u>
4	<u>Etik, ansvar och globalt medborgarskap</u> <i>Lars Rydén</i>	<u>43</u>
5	<u>Puheenvuoroja vastuullisuuteen kasvamisesta</u>	
	Voidaanko kansanmurhat ehkäistä – YK:n toiminta teoriassa ja käytännössä <i>Helena Ranta</i>	54
	Kansainvälisen yhteistyön ja liikkuvuuden eettisistä pelisäännöistä <i>Birgitta Vuorinen</i>	57
	Uskonnot osana monikulttuurista yhteiskuntaa <i>Tuula Sakaranaho</i>	62
	Monikulttuurinen osaaminen ja kulttuurinen lukutaito <i>Liisa Salo-Lee</i>	65
	Ihmisoikeudet kasvattajan arvoperustana <i>Johanna Lampinen</i>	71
	Elinkeinoelämä ja globaali vastuu. Talouden ja yhteiskunnan muutosten aika <i>Leif Fagernäs</i>	75
	Globaali hallinta <i>Ilkka Turunen</i>	80

6	Vastuullisuuden oppimisen areenat	
	Oppiminen vastuullisuuteen kasvamisena <i>Kristiina Kumpulainen</i>	91
	Lasten ja nuorten mediakulttuurit kasvatuksen haasteena <i>Sirkku Kotilainen</i>	96
	Koti ja kotitalous – elinikäistä oppimista ja kasvamista vastuullisuuteen <i>Kaija Turkki</i>	101
	Koulun arjen ja globaalivastuun yhteensovittamisen haasteita <i>Jari Kivistö</i>	108
	Nuorisotyö kansalaisyhteiskunnan oppimisen areenana <i>Aaro Harju</i>	113
	Työpajatoiminta auttaa nuorta löytämään vahvuutensa <i>Jaana Walldén</i>	118
	Kansalaisjärjestöt – maailmankansalaisuuden oppimisen areenoja <i>Rilli Lappalainen</i>	122
	Liikunta ja urheilu vastuullisuuden oppimisen areenana <i>Juha Heikkala</i>	127
	Kulttuuri ja taide oppimisympäristönä <i>Päivi Venäläinen</i>	131
	Vastuullisuus virtuaalimaailmassa <i>Marja Kylämä, Pasi Silander</i>	135
7	Tietoa, taitoa ja asenteita – esimerkkejä hyvistä käytänteistä <i>Kati Anttalainen, Johanna Lampinen</i>	139
8	Gloaalivastuun edistämisen uusi viitekehys <i>Monica Melén-Paaso, Taina Kaivola</i>	150
9	Epilogue – some insights from the project Education for Global Responsibility <i>Lars Rydén</i>	156
	Liitteet	
	Liite 1. Vähän vielä Mimmistä <i>Susanna Rauno</i>	164
	Liite 2. From International Education to Global Responsibility <i>Monica Melén-Paaso and Taina Kaivola</i>	166
	Liite 3. Kirjoittajaesittelyt	178
	Tiivistelmä	181
	Sammandrag	183
	Abstract	185

Toimittajien alkusanat

Vuonna 2009 sana *globaali* on valloittanut jälleen uuden alueen ihmisten puheissa. Maailman uutislähettykset täyttyvät globaalista taantumasta. Valtioiden johtajat pohtivat kansallisen laman suhdetta maailmanlaajuiseen finanssikriisiin, ja erityisesti toisinpäin. Jälleen kerran maailman tapahtumat ovat kietoutuneet yhteen, emmekä voi tarkastella valtion sisäisiä tapahtumia ottamatta huomioon koko maailman tilaa.

Globalisaation ytimessä on usein talous. Se kytkee meidät yhteen, mutta niin tekee myös suunnaton määrä muita asioita. Globalisaation myötä rajat ovat avautuneet. Raha, työvoima, tieto ja ihmiset liikkuvat. Eri puolilta maailmaa tulvii elämäämme ruokaa, vaatteita, tavaroita ja palveluja. Tiedon kulku maailmanlaajuisesti on nopeaa, hyvät ja huonot uutiset tavoittavat meidät hetkessä.

Vaikutukset, joita globalisaatio saa aikaan ympäri maailman vaihtelevat ja ovat vaikeasti mitattavissa. Globalisaatio vaikuttaa tiedonvälitykseen ja kulttuuriin, sosiaaliseen ja poliittiseen elämäämme, elämäntapoihimme, kulutustottumuksiimme, työoloihimme, viestintä- ja kommunikaatiotapoihimme. Se vaikuttaa myös haaveisiimme, toiveisiimme ja ajatuksiimme hyvästä elämästä. Se lisää uskoamme hyvinvointiin ja kasvuun. Globalisaatio tuntuu myös tarjoavan rajattomia mahdollisuuksia ihmisten välisessä viestinnässä.

Globalisaatio avaa sekä mahdollisuuksia että uhkia. Sen pimeä puoli on korostunut 2000-luvulla. Huolestuttavat uutiset maailman tilasta, ympäristön saastumisesta, lapsityövoiman ja ihmiskaupan lisääntymisestä sekä muista ikävistä asioista saavat meidät entistä selkeämmin huomaamaan, että elämämme on sekä ekologisesti että sosiaalisesti kestäväntöntä.

Elää hyvin ja elää oikein tuntuvat olevan yhä vaikeammin hahmotettavia kysymyksiä kansainvälistyvässä maailmassa. Miten auttaa ihmisiä ymmärtämään oman toimintansa vaikutukset globaalisti sekä globalisaation vaikutukset heidän elämäänsä? Päätöksemme liittyvät saatavilla olevan tiedon lisäksi elämäämme ohjaaviin arvoihin. Millaisiin arvoihin yksilöt ja yhteisöt perustavat toimintansa? Millaisia tietoja, taitoja, arvoja ja näkökulmia yhteiskuntamme tuottaa ja mitkä näistä auttavat globaaliin vastuuseen kasvamisessa? Miten muodostaa kokonaiskäsitys maailmasta tässä keskinäisriippuvuuksien verkostossa?

Tämän julkaisun – kuten koko projektin – lähtökohtana on ollut tavoite rakentaa uutta tietoa, laajaa ymmärrystä ja vankkaa globaalivastuun arvopohjaa, joka perustuu Suomen kansainvälisyyskasvatusta koskevan kansainvälisen arvioinnin (2004) ja opetusministeriön Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman (2007) muodostamalle perustalle. Tässä

projektin kuudennessa teoksessa, *Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* -julkaisussa, käsitellään globaalikasvatuksen teemoja ja toimijoita sen teoreettisen ja käytännön osaamisen ja kokemuksen pohjalta, mitä projektissa on saavutettu keväästä 2007 lähtien. Projektin oppimismenetelmä on ollut ”tekemällä oppiminen”. Olemme halunneet nähdä globaaliin vastuuseen kasvamisen prosessina, jossa etsitään keinoja vastata globalisaation mukanaan tuomiin haasteisiin tavallisen kansalaisen elämässä.

Käsissänne oleva teos on suunnattu erityisesti kasvattajille ja ohjaajille, mutta se kehoittaa kaikkia lukijoita pohtimaan globaalikasvatuksen tilaa ja suuntaa maassamme. Ennen kaikkea tavoitteena on kannustaa pohtimaan omia arvojamme ja omaa aktiivisuuttamme maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisen prosessissa. Toivomme, että tämä julkaisu johdattaa uusiin ideoihin ja keskustelunavauksiin sekä innostaa ihmisiä toimimaan positiivisen muutoksen puolesta.

Vaikka eri näkökulmista tuotettua tietoa on lähes rajaton määrä, täytyy muistaa, että kaikki ei ole suhteellista. Vastuuseen kasvamisessa tulevaisuuden visio kytkeytyy YK:n kestävästä kehitystä edistävän vuosikymmenen visioon ”Maailma, jossa jokaisella on mahdollisuus saada korkealaatuista koulutusta ja oppia sellaisia arvoja, käyttäytymistä ja elämäntapoja, joita tarvitaan kestävästä tulevaisuudesta ja myönteistä yhteiskunnallista muutosta varten.”

Oppiminen on prosessi, jossa hyvillä ajatuksilla on voimaa. Kuvataiteilija Susanna Raunon luoma Mimmi -hahmo aforismeineen tulee avuksi globaaliin vastuuseen kasvamiseen liittyvien yksilöllisten ja yhteisöllisten näkökulmien avaamisessa. Kuvista ja teksteistä avautuu useita tärkeitä teemoja pohdittavaksi. Globaalivastuuprojektin ohjausryhmän puolesta osoitamme lämpimät kiitoksemme Susanna Raunolle hänen luovasta työstään.

Kuten kirjallisen, myös kulttuurisen sekä kuvakulttuurisen luku- ja kirjoitustaidon oppiminen ja käyttö edellyttävät opastusta ja ohjausta. Haluamme kiittää taidekasvattaja Päivi Venäläistä siitä, että hän on toiminut välittäjänä prosessissa, jossa Mimmi pohdiskeluineen on sisällytetty *Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* -julkaisuun.

Yksi tämän julkaisun erityispiirre on sen visuaalinen ilme. Suurin kiitos sen onnistumisesta kuuluu teoksen taittajalle, opetusministeriön julkaisusihteeri Teija Metsänperälle.

Julkaisu ei olisi syntynyt ilman sen artikkelinkirjoittajia. Kiitoksemme teoksen kirjoittajille siitä, että Te lähditte ennakkoluulottomasti ja aikaanne säästämättä mukaan tähän haasteelliseen julkaisuhankkeeseen ja täten maailmanlaajuisen vastuullisuuden edistämiseen projektiin.

Kiitos kuuluu myös Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektin ohjausryhmälle ja sen asiantuntijoille aktiivisesta osallistumisesta julkaisun sisällön suunnitteluun.

Lopuksi lämmin kiitoksemme julkaisuhankkeen assistenttina toimineelle kauppatieteiden ylioppilas Annika Rohwederille, joka on ollut meille korvaamaton apu julkaisun toimitustyössä ja kieliasun viimeistelyssä.

Helsingissä elokuussa 2008,

Monica Melén-Paaso
projektin johtaja

Johanna Lampinen
julkaisun koordinaattori

Redaktörernas förord

År 2009 har ordet *global* erövrat ny terräng i människornas tal. Nyhetssändningar över hela världen fylls av den globala recessionen. Statschefer är upptagna med att grunna över den nationella lågkonjunkturen i förhållande till den världsomfattande finanskrisen, och särskilt det motsatta förhållandet. Åter igen är världens händelser sammanlänkade och vi kan omöjligt granska ett lands interna händelser utan att beakta tillståndet i hela världen.

Kärnan i globaliseringen är ofta ekonomin. Den förenar oss, men så gör en massa andra frågor. Globaliseringen har öppnat gränser. Pengar, arbetskraft, kunskaper och människor är rörliga. Från världens olika håll strömmar mat, kläder, varor och tjänster till oss. Informationen rör sig över hela världen snabbt, goda och dåliga nyheter når oss på ett ögonblick.

Globaliseringens effekter i världen varierar och är svåra att mäta. Globaliseringen inverkar på informationsförmedling och kultur, det sociala och politiska livet, våra levnads- och konsumtionsvanor, arbetsförhållanden, information och kommunikation. Den inverkar också på våra drömmar, önskemål och tankar om ett gott liv. Den medför ökad tro på välfärd och tillväxt. Globaliseringen förefaller också ge gränslösa möjligheter genom kommunikation mellan människorna.

Globaliseringen öppnar såväl möjligheter som hotbilder. Dess mörka sida har börjat framträda starkare på 2000-talet. Bekymmersamma nyheter om tillståndet i världen, miljöföreningar, ökande barnarbete och människohandel och andra tråkiga saker får oss att tydligare se att vi lever på ett ohållbart sätt både ekologiskt och socialt.

Att leva gott och rätt verkar vara en allt svårare uppgift att greppa i en allt mer internationaliserad värld. Hur kan vi hjälpa människorna att förstå att deras handlingar har globala följder och att globaliseringen inverkar på deras liv? De beslut vi fattar har att göra inte bara med tillgänglig kunskap utan också med de värderingar som styr vårt liv. Vilka är de värderingar som individer och samfund baserar sina handlingar på? Vilka kunskaper, färdigheter, värderingar och synvinklar produceras i vårt samhälle och vem hjälper oss att växa till globala ansvarstagare? Hur ska vi få en helhetsuppfattning om världen i detta nätverk av ömsesidiga beroendeförhållanden?

Utgångspunkten för dokumentet – och projektet i sin helhet – har varit att ny kunskap, bred förståelse och en stabil värdegrund för globalt ansvar skapas. Utgångsläget för detta projekt har varit den internationella utvärderingen av programmet fostran till

internationalism i Finland (2004) och undervisningsministeriets program Internationell fostran 2010 (2007). I den nu föreliggande sjätte projektdelen, *Framtiden i oss. Fostran till globalt ansvar*, behandlas teman och aktörer för global fostran med den teoretiska och praktiska kompetens och erfarenhet som uppnåtts i projektet sedan våren 2007. Projektets inlärningsmetod har varit ”learning by doing”. Vi har valt att se fostran till globalt ansvar som en process där man söker sätt att bemöta globaliseringens utmaningar i medborgarnas vardagsliv.

Publikationen som ni nu har i er hand riktar sig särskilt till fostrare, utbildare och handledare. Vi uppmanar även alla till eftertanke över det nuvarande läget och utvecklingslinjer gällande behövlig global fostran i Finland. Syftet är framför allt att sporra oss att granska de egna värderingarna och aktiviteterna i fostran till globalt ansvar. Vi hoppas att publikationen ska ge nya idéer och uppliva debatten samt intressera människorna för positiva aktiviteter.

Trots obegränsat informationsflöde ur allehanda synvinklar, måste vi hålla i minnet att allt inte är relativt. Framtidsvisionen för fostran till ansvar förknippas med FN:s tio års framtidsvision om utbildning för hållbar utveckling (DESD). Enligt den borde världen vara en plats där alla ges möjlighet till högklassig utbildning, värderingar, sätt att handla och levnadsvanor som behövs för att befrämja en hållbar framtid och positiva samhälleliga förändringar.

Lärandet är en process vari goda tankar ger kraft. Bildkonstnär Susanna Raunos Mimmi -figur med aforismer öppnar individuella och samhälleliga synvinklar gällande begreppet globalt ansvar. Bilden och texten väcker till eftertanke över flera viktiga teman. Styrgruppen för projektet *Fostran till globalt ansvar* tackar Susanna Rauno varmt för hennes kreativa insats i befrämjandet av globalt ansvar.

För att lära sig uppfatta och använda kultur och bildkultur på samma sätt som att lära sig läsa och skriva behövs instruktion och handledning. Vi tackar konstpedagog Päivi Venäläinen för att hon verkat som medlare i denna process. Med hjälp av Päivi Venäläinen har Susanna Runos Mimmi och Mimmi -aforismer blivit inkluderade i denna *Framtiden i oss. Fostran till globalt ansvar*.

Ett av publikationens särdrag är dess visuella uttryck. Ett jättestort tack för lyckat genomförande tillkommer ombrytaren, undervisningsministeriets publikationssekreterare Teija Metsänperä.

Publikationen hade inte sett dagens ljus utan dess artikelskribenter. Vårt tack går till publikationens författare som fördomsfritt och utan att snåla på sin tid svarat på projektets utmaningar och därmed medverkat till att främja det globala ansvaret.

Styrgruppen för projektet Fostran till globalt ansvar och projektens övriga sakkunniga vill vi tacka för aktivt deltagande i planeringen av publikationens innehåll.

Slutligen framför vi vårt varma tack till ekonomie studerande Annika Rohweder som varit publikationsprojektets assistent och en ovärderlig hjälp för oss i redigeringen och genomgången av publikationens språkdräkt.

Helsingfors i augusti 2009,

Monica Melén-Paaso
projektets ledare

Johanna Lampinen
publikationens koordinator



*"Sol ute, sol inne,
sol i hjärta,
sol i sinne" -*

- ruotsinkielinen sananparsi -

Esipuhe

Anita Lehikoinen

Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -julkaisu on osa opetusministeriön kolmevuotista hanketta globaalikasvatuksen laadun ja vaikuttavuuden lisäämiseksi. Projektissa globaalikasvatuksella tarkoitetaan yksilön kasvamista maailmanlaajuiseen vastuuseen ihmiskunnan yhteisten haasteiden ja ongelmien ratkaisemiseksi. Globaalitason ratkaisuja tarvitaan niin ilmastonmuutoksen hallintaan kuin henkisen, sosiaalisen ja taloudellisen hyvinvoinnin turvaamiseksi entistä tasaisemmin kansakuntien välillä ja sisällä. Välttämättömiäkään ratkaisuja ei saada aikaiseksi, jos ihmiset eivät kasva sisäistämään henkilökohtaisen vastuunsa rajojen laajentumista.

Tässä julkaisussa globaalikasvatuksen teemoja ja toimijoita käsitellään projektin aikana syntyneiden ajatusten ja oivallusten pohjalta. Projektin ohjausryhmä on valinnut teemat ja päättänyt artikkeleiden kirjoittajat. Julkaisun artikkelit muodostavat varsin kattavan kokonaisuuden. Tämän kokonaisuuden avulla pyritään hahmottamaan ne moninaiset prosessit, joiden myötä yksilö kasvaa vastuulliseksi kansalaiseksi ja maailmankansalaiseksi.

Opetusministeriön tavoitteena on edistää kansainvälisyyttä ja monikulttuurisuutta kaikilla toimialoillaan. Kestävä monikulttuurisuus edellyttää oman ja muiden kulttuurien tuntemusta ja arvostusta. Tähän tarjoutuu kaikille mahdollisuuksia koulutuksessa, tutkimuksessa, vapaa-ajan harrastuksissa, kansalaistoiminnassa ja entistä enemmän työelämässä.

Vastuu ihmisarvoisen elämän mahdollisuuksien säilymisestä planeetallamme on meillä kaikilla. Tällä hetkellä elämme ensimmäistä täysin globaalia taloudellista taantumaa. Arvailujen varassa on, miten eri maat ja alueet taantumasta tai lamasta toipuvat. Todennäköistä on, että talouden globalisaatio jatkaa etenemistään vaikuttaen työnjakoon eri maiden välillä. Voittajia ja häviäjiä voidaan myöhemmin tarkasteltuna osoittaa. Kaikkia globaalitaantumien opetuksia emme vielä tiedä. Yksi seikka on kuitenkin käynyt selväksi: eteenpäin ei päästä ilman uusia yhteisiä pelisääntöjä moniulotteisen maailman ilmiöiden paremmaksi hallinnaksi.

Yhteisistä pelisäännöistä sopimisesta globaalivastuussa on lopulta kysymys.

1 Kasvatusta kansainväliseen ymmärrykseen, yhteistyöhön ja rauhaan

Johanna Lampinen

Tutustuminen vieraaseen kulttuuriin, vieras kieli, matkustaminen, uutiset ympäristön tilasta tai hyvät ja huonot tiedot kehitysmaiden todellisuudesta toimivat usein mielenkiinnon herättäjinä kansainvälisyyskasvatuksen teemoihin. Palava halu ymmärtää median tarjoamien uutisten taustoja tai esimerkiksi ympäristökatastrofien, sotien, ihmisoikeusloukkausten ja maailmantalouden välisiä suhteita ohjaavat hakemaan lisää tietoa. Tiedon hankkimisen taustalla on tavoite saada lisää ymmärrystä oman maailmankuvan jäsentämiseksi.

Henkilökohtainen suhde asiaan, tapahtumaan tai toimintaan luo aina hedelmällisen maaperän heittäytyä kansainvälisyyskasvatuksen aihepiireihin ja laajentaa omaa käsitystään sekä selvittää maailman ilmiöiden ja asioiden riippuvuussuhteita ja vaikutuksia toisiinsa. Parhaimmillaan tämä johtaa haluun toimia paremman maailman luomiseksi. Kansainvälisyyskasvatuksen kenttä on hyvin laaja ja toiminnan mahdollisuuksien määrä tuntuu äärettömältä, joten oikeaa järjestystä toteuttaa kansainvälisyyskasvatusta ei ole olemassa. Toiminnan tavoitteilla ja arvopohjalla sen sijaan on merkitystä. Yhdistyneiden Kansakuntien yleismaailmallisessa ihmisoikeuksien julistuksessa tulevat esille kansainvälisyyskasvatusta ohjaavat arvot: ihmisarvon, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kunnioittaminen ja edistäminen.

Henkilökohtaisten kokemusten merkitys kansainvälisyyskasvatuksen toteuttamiselle on kiistaton,

mutta kansainvälisyyskasvatuksen toteuttaminen ei ole ylimääräinen sitoumus aiheesta kiinnostuneille, vaan keskeinen osa jokaisen kasvattajana toimivan ammattietiikkaa. Maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvattamisen velvollisuus on esiintynyt YK:n perustamisvuodesta 1945 lähtien useissa asiakirjoissa, toimintaohjelmissa ja suosituksissa. Jo joulukuussa 1948 YK:n yleiskokouksessa hyväksytyssä Ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksessa velvollisuus valitukseen ja opetukseen mainitaan seuraavin sanoin: ”Yleiskokous antaa tämän ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen kaikkien kansojen ja kaikkien kansakuntien tavoiteltavaksi yhteiseksi ohjeeksi, jotta kukin yksilö ja kukin yhteiskuntaelin pyrkisi, pitäen alati mielessään tämän julistuksen, valistamalla ja opettamalla edistämään näiden oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista ja turvaamaan jatkuvin kansallisin ja kansainvälisin toimenpitein niiden yleisen ja tehokkaan tunnustamisen ja noudattamisen sekä itse jäsenvaltioiden kansojen että niiden oikeuspiirissä olevien alueiden kansojen keskuudessa.” (YK 1948, YK 1945.)

Kansainvälisyyskasvatus, tai myöhemmin käytetty termi globaalikasvatus, on jokaisen kansalaisen oikeus. Kansainvälisyyskasvatukseen liittyvät tiedot ja asenteet kehittyvät vähitellen ja tavoitteet saavutetaan askel kerrallaan. Kansainvälisyyskasvatuksen yhtenä tavoitteena on, että ymmärtäisimme paremmin maailman tapahtumien taustoja ja niiden keskinäis-

riippuvuutta sekä oppisimme kantamaan vastuuta maailman tapahtumista. Vaikuttavuutta ajatellen keskeiseksi kysymykseksi jää, miten haluamme ratkaista huomaamamme ongelmat, jotka alati muuttuvat maailman muuttuessa. Katsoessamme tulevaisuuteen päätämme samalla, yritämmekö ratkaista ongelmat yhteistyön kautta ekologisesti ja sosiaalisesti kestäväällä tavalla, vai jäämmekö vain puolustamaan omia etujamme lyhyellä tähtämellä.

Monitieteellisyys, kokonaisvaltaisuus ja elinikäisen oppimisen tavoite

Kansainvälisyyskasvatuksen käsitettä on käytetty selaisenaan lähinnä 1970- ja 80-luvuilla yhdistämään kasvatuksen eri aihepiirejä, kuten rauhankasvatus, kulttuurikasvatus, ympäristökasvatus, ihmisoikeuskasvatus, kehityskasvatus, demokratiakasvatus, suvaitsevaisuuskasvatus ja mediakasvatus. Kaikki edellä mainitut termit esiintyvät yhä vaihtelevasti omana käsitteenään tai katsovat olevansa kansainvälisyyskasvatuksen yläkäsite tai sen osa. Käsitteet ovat päällekkäisiä ja niiden erottaminen ei kokonaisuuden kannalta ole tarpeellista, eikä edes mahdollista.

Kansainvälisyyskasvatus on ollut tiettyä aikakautena suosittu termi, jonka ohella ja sijaan on käytetty ja käytetään myös monia muita käsitteitä. Erityisesti 2000-luvulla näihin aihepiireihin liittyvistä teemoista puhuttaessa yläkäsitteeksi on yleistynyt globaalikasvatus, vaikka edelleen puhutaan myös kansainvälisyyskasvatuksesta ja kaikkia teemaan liittyviä käsitteitä käytetään tilanteista riippuen yksin tai yhdessä.

Koulutuksen kannalta merkittävä toimija kansainvälisyyskasvatuksen saralla on YK:n kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö Unesco. Vuonna 1945 perustetun järjestön perussäännön mukainen tehtävä on tieteen, kasvatuksen ja kulttuurin avulla edistää kansojen välistä yhteistyötä ihmisoikeuksien kunnioittamisen turvaamiseksi (Unesco 1945).

Unesco on perustamisestaan lähtien korostanut yhteisten, kansainvälisten koulutustavoitteiden merkitystä. Ensimmäinen kansainvälinen suositus hyväksyttiin Unescon yleiskokouksessa vuonna 1974. Kasvatusta kansainväliseen ymmärrykseen, yhteistyöhön ja rauhaan sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien

opetusta koskevassa suosituksessa korostetaan, että käsitteet kansainvälinen ymmärtämys, yhteistyö, rauha ja ihmisoikeuksia koskeva opetus tiivistetään ilmaukseksi kansainvälisyyskasvatus (Unesco 1974).

Vuoden 1974 suositusta täydennettiin vuonna 1995 asiakirjalla *Julistus kasvatuksesta rauhaan, ihmisoikeuksien kunnioitukseen ja demokratiaan*. Vuoden 1995 kansainvälisyyskasvatusta koskevassa julistuksessa ihmisoikeuskasvatus säilyttää keskeisen aseman ja kansainvälisyyskasvatus on korvattu käsitteillä demokratiakasvatus, suvaitsevaisuuskasvatus ja kasvatus rauhankulttuuriin (Unesco 1995a).

Kansainvälisyyskasvatusta käsitteleviin merkittäviin kansainvälisiin asiakirjoihin kuuluvat myös YK:n suvaitsevaisuutta koskevien periaatteiden julistus ja toimintasuunnitelma (Unesco 1995b) ja Unescon rauhankulttuuria koskeva julistus sekä siihen liittyvä toimintaohjelma (Unesco 1999). Lisäksi YK:n vuosikymmenet ja niihin liittyvät toimintasuositukset ovat tärkeitä asiakirjoja kansainvälisyyskasvatuksen toteuttamisen kannalta. Huomioitavia ovat Kolmas rasmin ja rotusyrjinnän vastaisen taistelun vuosikymmen 1993–2003, YK:n ihmisoikeuskasvatuksen vuosikymmen 1995–2005, kansainvälinen rauhankulttuurin ja väkivallattomuuden vuosikymmen maailman lapsille 2001–2010 sekä YK:n kestävä kehitystä edistävän kasvatuksen vuosikymmen (ks. Suomen YK-liitto 2009).

Kansainvälisyyskasvatuksen määrittelyn pohjana toimivat asiakirjat ovat sisällöltään hyvin samansuuntaisia, vaikka ne ovat syntyneet eri vuosikymmeninä. Elinikäisen oppimisen käsite on kuulunut Unescon painotusalueisiin jo 1970-luvulta lähtien. Sen lisäksi monitieteisyys ja kokonaisvaltaisuus painottuvat kaikissa Unescon asiakirjoissa. (Allahwerdi 2001)

Tavoitteena muista välittävien ja vastuullisten kansalaisten kasvattaminen

Unescon vuosien 1974 ja 1995 suosituksissa esitetyissä tavoitteissa tulevat esille sekä tiedolliset että asenteisiin, arvoihin ja taitoihin liittyvät tavoitteet. Vallitseva oppimiskäsitys 1970- ja 80-luvuilla oletettavasti johti siihen, että kansainvälisyyskasvatus oli käytännössä hyvin tietopainotteista. Kuitenkin asia-

kirjasuositusten tasolla tiedollisten tavoitteiden lisäksi asenteiden ja taitojen kehittäminen tuotiin vahvasti esille jo 1970-luvulla.

Unescon kansainvälisyyskasvatusta koskevassa suosituksessa (*Kasvatusta kansainväliseen ymmärrykseen, yhteistyöhön ja rauhaan sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien opetusta koskeva suositus*) vuodelta 1974 todetaan tavoitteiksi:

- a kansainvälinen ja maailmanlaajuinen tarkastelutapa koulutuksen kaikilla osa-alueilla;
- b ymmärtämys ja kunnioitus kaikkia kansoja, niiden kulttuureja, sivistystä, arvoja ja elämäntapaa kohtaan, mukaan lukien oman maan etniset kulttuurit ja toisten kansakuntien kulttuurit;
- c tietoisuus yhä lisääntyvästä maailmanlaajuisesta riippuvuudesta kansojen ja kansakuntien välillä;
- d kyky kommunikoida toisten kanssa;
- e tietoisuus niistä oikeuksista ja velvollisuuksista, joita yksilöllä, yhteiskunnallisilla ryhmillä ja kansoilla on toisiaan kohtaan;
- f kansainvälisen solidaarisuuden ja yhteistyön välttämättömyyden ymmärtäminen;
- g yksilön valmius osallistua yhteisönsä, maansa ja koko maailman ongelmien ratkaisuun.

Unescon asiakirjassa (*Julistus kasvatuksesta rauhaan, ihmisoikeuksien kunnioitukseen ja demokratiaan*) vuodelta 1995 korostetaan tiedon ohella myös taitoja ja asenteita. Asiakirjassa todetaan seuraavasti:

"Pyrimme määrätietoisesti:

2.1. rakentamaan koulutuksen periaatteille ja työtavoille, jotka tukevat oppilaiden, opiskelijoiden ja aikuisten kehittymistä lähimmäisiään kunnioittaviksi ihmisiksi, jotka ovat päättäneet edistää rauhaa, ihmisoikeuksia ja demokratiaa;

2.2. ottamaan tarvittavia askeleita sellaisen ilmapiirin synnyttämiseksi koululaitoksessa, joka edesauttaa menestyksellistä kansainväliseen ymmärrykseen kasvattamista siten, että kouluista ja oppilaitoksista tulee esikuvia suvaitsevaisuuden, ihmisoikeuksien kunnioittamisen ja demokratian harjoittamisessa sekä kulttuuristen identiteettien moninaisuuden ja rikkauden opiskelussa;

2.3. ryhtymään toimiin kaiken kasvatusjärjestelmissä tyttöihin ja naisiin kohdistuvan suoran ja epäsuoran syrjinnän lopettamiseksi ja erityistoimiin heidän itsensä toteuttamisen turvaamiseksi;

2.4. kehittämään opetussuunnitelmia, oppikirjojen sisältöjä ja muuta oppimateriaalia mukaan lukien ns. uuden teknologian, tavoitteena muista välittävien ja vastuullisten kansalaisten kasvattaminen – kansalaisten, jotka ovat avoimia muita kulttuureja kohtaan, kykeneviä arvostamaan vapautta, kunnioittamaan ihmisen arvokkuutta ja erilaisuutta, kykeneviä estämään konflikteja tai ratkaisemaan ne väkivallattomin menetelmin"

(Unesco 1995a.)

Jo vuoden 1974 suosituksia lukiessa huomaa tavoitteiden kattavuuden. Kuitenkin kansainvälisyyskasvatuksen käytäntöjä ajatellen muutos ajattelun muutoksesta ja tiedon korostamisesta käytöksen muutoksen ja ymmärryksen korostamiseen on tapahtunut vähitellen. Tiedon lisääntymisen tavoite on jo kauan sitten joutunut antamaan tilaa kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteissa mainitulle pyrkimykselle, jossa kasvuprosessin tuloksena on yksilö, jolla on kansainvälisyyskasvatuksen arvoja tukevat tiedot, taidot ja asenteet. Oppijan rooli on vaihtunut aikaisemmasta tiedon hankkimista korostavasta ulkopuolisesta asioiden tarkkailijasta aktiivisen toimijan rooliin. Kehitys on kulkenut tietojen opetteluun korostamisesta kohti kokonaisvaltaisempaan ja kasvatukselliseen toimintaan ohjaavien taitojen opettelua.

Vaikka Unescon vuosina 1974–1999 hyväksymät asiakirjat ovat tavoitteiltaan samansuuntaisia, painopisteet tavoitteissa ovat muuttuneet. Vuoden 1974 suosituksessa on lueteltu seitsemän ongelmaa, joita tulee koulutuksessa käsitellä monitieteisesti ja kokonaisvaltaisesti, kaiken kaikkiaan painotus on ongelmakeskeisen maailman kohtaamisessa. Vuoden 1995 asiakirjoissa painopisteiksi nousevat suvaitsevaisuuden vahvistaminen ja vastuullisen ihmisen kasvattamisen korostaminen. Vuoden 1999 rauhankasvatukseen liittyvässä asiakirjassa keskeiseksi nousee rauhankulttuurin rakentaminen. Oppimiskäsityksen ja yhteiskunnan muutoksen myötä yksilökeskeisyys korostuu 1990-luvulla laadituissa asiakirjoissa. Toiminnallisuus ja yhteisöllisyys tulevat yksilöllisen oppimisprosessin korostamisen rinnalle 2000-luvun asiakirjossa. (Allahwerdi 2001)

Yhdistävä arvoperusta

Perehtyminen kansainvälisyyskasvatuksen aihepiireihin ja niiden välisten suhteiden ymmärtäminen auttaa huomaamaan tavoitteiden yhdenmukaisuuden. Käsitteistä keskustelun sijaan kansainvälisyyskasvatuksessa olennaista ovat ajatteluprosessit ja toiminta, mitä tiedon hankkimisen ja prosessoinnin sekä taitojen oppimisen ansiosta tapahtuukin. Yksittäiseen aihepiiriin keskittymisen sijaan rohkaistavaa on asiantuntemuksen laajentaminen aina, kun se on mahdollista, sekä toiminnan ulottaminen muiden kansainvälisyyskäsitteiden pariin. Kulttuurien kohtaamisesta alkanutta innostusta on syytä laajentaa kehityskasvatuksen ja ympäristökasvatuksen näkökulmiin. Kestävän kehityksen ympäristönäkökulmien lisäksi kulttuurien välisen lukutaidon kehittäminen ja konflikteihin perehtyminen auttavat hahmottamaan uusia ratkaisuja.

Unescon suositusten mukaiset kaikille yhteiset arvot voi esittää luettelona lyhyesti: rauha, ihmisoikeudet ja perusvapaudet, oikeudenmukaisuus, tasavertaisuus, yhteistyö, suvaitsevaisuus, demokratia, solidaarisuus ja väkivallattomuus (Allahwerdi 2001). Unescon vuoden 1974 suosituksen johtavat periaatteet on esitetty edellä olevassa kappaleessa. Myöhemmät suositukset pohjaavat näihin tavoitteisiin ja esitettyihin arvoihin.

Pyrkimys kokonaisvaltaiseen ja monitieteiseen lähestymistapaan on keskeinen kansainvälisyyskasvatuksen teemojen käsittelyssä. Kuitenkin ihmisoikeuskasvatusta, rauhankasvatusta, kehityskasvatusta, mediakasvatusta, kulttuurikasvatusta, demokratia-kasvatusta ja ekologista ja ekonomista kestävää kehitystä on tarpeen käsitellä myös omina itsenäisinä aihealueinaan. Keskittyminen yhden kasvatusalueen asettamiin tavoitteisiin ja toimintatapoihin kerrallaan auttaa toisinaan selkiyttämään kasvatus tehtävän tavoitteita ja toimintaa.

Näkökulmia maailman rakentamiseen

Kansainvälisyyskasvatuksen yksi keskeinen tavoite on auttaa ihmisiä maailman hahmottamisessa. Maailman tilanne vaikuttaa suoraan ja nopeasti sekä kan-

sainvälisyyskasvatuksen sisältöihin että kansainvälisen yhteistyön määrään. Historiallisesti ajatellen kylmän sodan ilmapiiri hankaloitti kansainvälisten suositusten muodostamista 1950-luvulta eteenpäin. Omien etujen ajaminen ja kansallisten etujen menettämisen pelko estivät yhteisten kansainvälisten suositusten luomisen. Tilanne kääntyi ja valmius liennyttää kylmän sodan ilmapiiriä puolestaan helpotti yhteistyötä 1970-luvulla. Sisältöihin vaikuttivat myös entisten siirtomaavaltojen itsenäistymisprosessit 1960-luvulla. Euroopan Unionin syntyprosessin myötä Suomen ja Euroopan kansainvälisyyskasvatuksen sisällöt muotoutuivat varsin Eurooppa-keskeisiksi 1990-luvulla. Uudella vuosituhannella päähuomion ovat vieneet globaalit riskit ja ratkaisujen etsiminen niihin.

Globalisaatiota voidaan pitää prosessina, jossa kansallistaloutien rajat katoavat. Samaan aikaan taloudellinen, ekologinen ja sosiaalinen kestävä kehitys muodostuvat koko maailman yhteiseksi tehtäväksi. Maailma muuttuu vauhdilla ja nykyisin saamme median avulla lähes reaaliaikaista tietoa tapahtumista ja muutoksista. Näihin saamiimme tietoihin kuuluu myös paljon negatiivisia uhkakuvia. Kasvatuksen yksi tavoite on antaa kasvatettavalle valmiuksia käsitellä näitä uhkakuvia, ja mahdollistaa hänen aktiivinen toimintansa.

Kansainvälisyyskasvatuksen historiaa ja käytäntöjä Suomessa tutkinut Helena Allahwerdi (2001) yhdistää kansainvälisyyskasvatuksen ja -koulutuksen ja globaaliin kehitykseen liittyvät näkökulmat. Globaalia kehitystä kuvattaessa nämä alla mainitut näkökulmat nousevat esille ja luovat pohjaa maailman ymmärtämiselle. Eri näkökulmien huomioiminen kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteissa auttaa meitä luomaan kuvaa kehityssuunnista, ja tätä kautta saamme välineitä maailman ymmärtämiseen. Jokaista näkökulmaa vastaa koulutuksellinen, kokonaisvaltainen ja monitieteellinen näkökulma.

Globaalin talouden näkökulma liittyy erityisesti kehityskasvatuksen sisältöihin. Sen lähtökohtana ovat globaali talous, maailmanmarkkinat, monikansalliset yritykset, kansainvälinen kauppa, muuttuva työ, kehitysyhteistyö ja verkottunut talous.

Poliittinen, sodan, ja rauhan ja turvallisuuden näkökulma kuuluu rauhankasvatuksen ja turvallisuuskasvatuksen kokonaisuuteen. Sen lähtökohtana ovat kolmannen aallon sodat, sotateknologia, ydin-

asevaltiot, tietokonesodat, nopeus, älykkäät ammat-
tisotilaat, terroristit, sissit, merirovot, biologiset aseet
ja aseistariisunta.

Hallinnan, valtioiden ja kansalaisyhteiskunnan
näkökulma tulee esille ihmisoikeus-, ja demokratia- ja
suvaitsevaisuuskasvatuksen sisällöissä. Sen lähtökohta-
na ovat verkottunut maailma, perustarpeiden tyydyt-
täminen, valtio/kansalainen, ihmisoikeudet, poliittiset
ihmisoikeudet, kulttuurivähemmistöt, syrjäytyminen,
köyhyys, väestön liikkuvuus, pakolaisuus, neljäs maail-
ma, nationalismi, rasismi, jengit, ääriliikkeet.

Ekologinen näkökulma on keskeinen osa ympäris-
tökasvatusta, josta nykyisin käytetään kestävän ke-
hityksen käsitettä. Näkökulmaan sisältyvät ympäris-
töongelmat, kasvihuoneilmiö, hapan sade, häviävät
metsät, veden saatavuus, otsonikato, päästöt, energia
ja bioteknologia.

Kulttuurinen näkökulma liittyy eri kasvatuskäsit-
teisiin kuten kulttuuri- ja monikulttuurisuuskasva-
tukseen, kulttuuriseen ymmärrykseen, kulttuuriseen
lukutaitoon, interkulttuuriseen kompetenssiin. Sen
lähtökohtana on monikulttuurisuus, identiteettikriisi:
uskonnollinen, poliittinen, kansallinen, perhe- ja su-
kupuoli-identiteetti; naisen asema, yksilöllinen / yhteis-
öllinen identiteetti, elämysmaailmat, elämäntavat.

Näkökulmat ovat hyvin tietopainotteisia, mutta
kasvatuksen sisältöihin kuuluu liittää aiheisiin kuulu-
vien taitojen opettelua. Edellä esitettyjen luetteloiden
tarkastelu tuo esille aiheita, joita kansainvälisyyskas-
vatuksen näkökulmasta tulisi tarkastella. Eri näkö-
kulmien tarkastelu auttaa hahmottamaan erilaisia
kehityslinjoja, jotka heijastuvat kansalaisten maail-
maan erilaisina jännitteinä. Niiden sisältöjen laajuus
osoittaa, että kansainvälisyyskasvatusta ei voi hoitaa
yhdeällä oppitunnilla. Kansainvälisyyskasva-
tuksen sisältöjen ja taitojen tulee toistua mahdolli-
simman usein ja useissa yhteyksissä.

Kansainvälisyyskasvatuksen suuri haaste on, että
tuomalla esiin edellä mainittuja näkökulmia, se väis-
tämättäkin joutuu ottamaan kantaa myös nykyisen
yhteiskuntajärjestelmän epäoikeudenmukaisuuteen.
Kaikki kasvatusta on aina arvosidonnaista, ja on to-
dennäköistä, että kansainvälisyyskasvatuksen arvot
joutuvat ristiriitaan 2000-luvulla yhteiskunnassa,
kouluissa ja perheissä esiintyvien kasvatustavoitteiden
kanssa.

Suomi ja maailman tilanne

Suomi hyväksyttiin YK:n jäsenmaaksi vuonna 1955
ja vuonna 1956 YK:n kasvatusta, tiede- ja kulttuuri-
järjestö Unescon jäsenmaaksi. Unescon perussään-
nössä jäsenvaltioita velvoitetaan perustamaan kansal-
linen toimikunta, jossa ovat edustettuina hallitus ja
tärkeimmät kasvatusta, tieteen ja kulttuurin alaan
kuuluvien kysymysten parissa toimivat kansalliset
yhteisöt. Kansalliset Unesco-toimikunnat muodos-
tavat koko maailman kattavan ainutlaatuisen yhteis-
työverkoston. Suomeen perustettiin oma Unesco-toi-
mikunta vuonna 1957 kansalliseksi neuvoo-antavaksi
asiantuntijatoimikunnaksi ja yhteistoimintaelimeksi.
(Suomen Unesco-toimikunta 2009.)

Toimikunta vastaa Unescoon liittyvästä tiedotuk-
sesta ja toiminnasta Suomessa. Maailmanlaajuinen
Unescon ystävyyskoulutoiminta (ASP – Associated
Schools Project Network) aloitti toimintansa jo vuon-
na 1953. Suomi on ollut verkostossa mukana vuodes-
ta 1959. Unesco-koulut korostavat kansainvälistymistä
ja kulttuurien välistä ymmärtämistä ja osaamista
toiminnassaan. Suomen ASP-koulujen opetuksessa on
korostunut ihmisoikeus-, maailmanperintö- ja ympä-
ristökasvatusta. Lisäksi Suomen Unesco-toimikunta on
toiminut aktiivisesti myös vuonna 1990 alkaneessa
Koulutus kaikille -prosessissa, joka etenee sekä kan-
sainvälisenä, pitkälti kehitysyhteistyön muodossa
toteutuvana kumppanuusohjelmalla, että kansallisina
prosesseina. (Ks. Suomen Unesco-toimikunta 2009.)

Suomi on aktiivisesti huomioinut Unescon suosi-
tukset esimerkiksi opetussuunnitelmissaan. Suomen
kansallisissa ohjelmissa on tuotu esille samat koros-
tukset kuin kansainvälisellä kansainvälisyyskasva-
tuksen tasolla: elinikäinen oppiminen, monitieteellisyys
ja kokonaisvaltaisuus. Suomen YK-liitto on paran-
tanut YK:n kansainvälisyyskasvatukseen liittyvien
vuosikymmenten näkyvyyttä Suomessa.

Samoin maailman tilanne sekä yhteiskunnalliset
muutokset ovat aina vaikuttaneet kansallisiin kansain-
välisyyskasvatusta sisältöihin ja tavoitteisiin. Nykyis-
tä tilannetta ajatellen Eurooppa-keskeisyys vaikutti
kansainvälisyyskasvatusta sisältöihin Suomessa koko
1990-luvun ajan. Kansainvälisyys miellettiin euroop-
palaisuudeksi ja monille Eurooppa merkitsi samaa
kuin Euroopan Unioni. Samaan aikaan maahanmuutto

Suomeen lisääntyi ja se on tuonut yhä näkyvän leimansa kansainvälisyyskasvatuksen sisältöihin.

Nopeutunut maapalloistuminen ja median lisääntynyt rooli 2000-luvulla on jälleen pakottanut katsomaan kansainvälisyys- ja globaalikasvatuksen tavoitteita tarkemmin. Vuosituhattulistus ja sen pohjalta laaditut vuosituhattavoitteet ovat tuoneet kansainvälisiä ja kehityspoliittisia teemoja osaksi kasvatusta; yhtä tärkeiksi nousevat käsitteet kuten ihmisoikeudet, rauha, demokratia, medialukutaito ja kulttuurinen lukutaito sekä kestävä kehitys. On toivottavaa, että näistä yhdistyy kansainvälisyyskasvatuksen kokonaisuus, joka auttaa meitä globaaliin vastuuseen kasvamisessa. Uuden suunnan etsimiseksi tarvitaan jälleen kaikkien yhteiskunnan toimijoiden yhteistyötä.

Pyrkimys kohti oikeudenmukaisempaa, tasa-arvoisempaa ja ihmisoikeuksia kunnioittavaa maailmaa elää vielä nykyäänkin globaalikasvatuksen teemoja yhdistävänä tavoitteena. Opetusministeriö aloitti vuonna 2007 Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektin, jonka tavoitteena on kansainvälisyyskasvatuksen määrän ja laadun lisääminen. Globaalikasvatuksesta kansainvälisesti sekä kansallisen projektin toiminnan taustoista ja toiminnasta 2000-luvulla kerrotaan seuraavassa luvussa 2.

Lähteet

- Allahwerdi, H. 2001, Kansainvälisyyskasvatuksen suosituksista maailmankansalaisen kypsyysoikeeseen. Suomen YK-liitto kansainvälisyyskasvattajana 1970–2000. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 230, 1–46.
- Delors J. et al. 1996. Learning the treasure within. Unesco: Paris. <http://www.unesco.org/delors/> 12.8.2009.
- Jokikokko, K. 2002. Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa Räsänen et al. (toim.). Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Acta Universitatis Ouluensis E 55, 85–96.
- Kivistö, J. 2007. Globaaliin vastuuseen kasvaminen. Lönnberg Print & Promo, Helsinki.
- Matilainen, M (tekeillä). Ihmisoikeuskasvatus lukiossa: ihmisoikeuskäsityksiä, opetuksen todellisuutta ja tavoitteita. Väitöskirja. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Sihvola, J. 2004. Maailmankansalaisen etiikka. Otava, Keuruu.
- Suomen Unesco-toimikunta, 2009. <http://www.minedu.fi/unesco> 12.8.2009.
- Suomen YK-liitto, 2009. http://www.ykliitto.fi/files/090612yk_teemapaivat_vuodet_vuosikymmenet.pdf 12.8.2009.
- Unesco 1945, Unesco Charter 1945. Paris: Unesco. (Unescon peruskirja). <http://www.unesco.org> 12.8.2009.
- Unesco 1974, Recommendation Concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. Paris: Unesco. <http://www.unesco.org> 12.8.2009. (Kasvatusta kansainväliseen ymmärrykseen, yhteistyöhön ja rauhaan sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien opetusta koskeva suositus)
- Unesco 1995a, Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy. Paris: Unesco. <http://www.unesco.org> 12.8.2009. (Rauhan-, ihmisoikeus- ja demokratiakasvatuksen yhteiset perusteet ja Julistus kasvatuksesta rauhaan, ihmisoikeuksien kunnioitukseen ja demokratiaan)
- Unesco 1995b, Declaration of Principles of Tolerance and Follow-up Plan of Action for the United Nations Year of Tolerance. Paris: Unesco. <http://www.unesco.org> 12.8.2009. (Unescon suvaitsevaisuutta koskevien periaatteiden julistus ja YK:n suvaitsevaisuuden tiedotusvuotta koskeva toimintasuunnitelma)
- Unesco 1999, Declaration on a Culture of Peace and Programme of Action on a Culture of Peace. Paris: Unesco. <http://www.unesco.org> 12.8.2009. (Unescon rauhan kulttuurin vuotta 2000 koskeva julistus ja sitä koskeva toimintaohjelma)

Mimmi: Mistä voimaa kasvaa ihmisenä?

*Mitä tahansa tapahtuikaan,
älä hukkaa sitä – uskoasi. Selviämme kyllä.
Meidän on luotettava itseemme, tutkiskeltava
sydämemme sisältöä ja – rakastettava.
Silloin paljastuvat siivet kuluneiden
vaatteidemme alta ja valo alkaa loistaa.
Älä luulekaan, ettetkö Sinäkin olisi yksi meistä.
Katso vain jälkeesi, niin näet kimmeltävän
tomun leijailevan askeleissasi.
Se on maan ja taivaan sekoitusta
– niin kuin Sinäkin.*

- Susanna Rauno -



2 Kansainvälisyyskasvatuksesta globaalivastuuseen

Monica Melén-Paaso, Taina Kaivola, Liisa Rohweder

Projektimme Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen/Fostran till globalt ansvar lähenee tällä erää loppuaan. Kuluneen kolmivuotiskauden aikana projektin piirissä on julkaistu useita teoksia ja järjestetty monenlaisia tilaisuuksia, joissa vuoropuhelua ovat käyneet yhteiskunnan vaikuttajat, tieteiden, taiteiden, median ja elinikäisen oppimisen asiantuntijat ja ammattilaiset. Tässä luvussa kuvaamme teoreettis-käytännöllisen prosessimme etenemistä kansainvälisyyskasvatuksen ja kestävästä kehitystä edistävän koulutuksen kautta globaaliin vastuuseen.

Suomi osana muuta maailmaa

Suomella on pitkä kokemus kansainvälisistä yhteisistä ja yhteistyöstä niin kulttuurin, tutkimuksen kuin koulutuksenkin sarjoilla; globaalin tiedostamisen juuret ulottuvat kauas. Kuva maailmasta ja erityisesti kehitysmaista laajeni 1960- ja 1970-luvuilla, kun alettiin puhua kansainvälisestä solidaarisuudesta. Kansainvälisyyskasvatus otettiin koulujen opetussuunnitelmiin ja siitä tuli osa uutta peruskoulua.

1970-luvun kansainvälisyyskasvatus sai osansa politisoituneesta ilmapiiristä. Muutokset maailmalla 1980-luvun lopulla ja 1990-luvulla toivat kuitenkin kasvatus- ja koulutusosalalle uusia kaikkien yhteisesti hyväksymiä teemoja, joita olivat ainakin ihmisoikeudet, kestävä kehitys, suvaitsevaisuus ja kansainvälinen

turvallisuus, sekä viimeisimpänä globalisoitumiseen liittyvät kysymykset.

1990-luvun taloudellinen lama voidaan nähdä yhtenä kansainvälisyyskasvatuksen käännekohtana. Julkisen sektorin säästöohjelman myötä alkanut hyvinvointiyhteiskunnan kyseenalaistaminen tarjosi kansainvälisyyskasvatukselle uuden perspektiivin: oli aika oppia oman yhteiskunnan kriittistä reflektiota. Kansalaisyhteiskunnan perusteista ja kansalaisvaikuttamisesta alettiin puhua vakavasti. Kansainvälisyyskasvatus toi tähän keskusteluun mukaan ajatuksen globaalista kansalaisyhteiskunnasta ja siinä vaikuttamisesta.

Maahanmuuton lisääntyessä 1990-luvun alusta lähtien kansainvälisyys alkoi näkyä entistä selvemmin myös suomalaisessa katukuvassa. Maahanmuuttajien ja suomalaisten välisistä konflikteista uutisoitiin ja kirjoitettiin. Tarve suvaitsevaisuuden lisäämiseen ja syrjinnän torjumiseen voimistui. Kansainvälisyyskasvatuksen tehtäväksi vahvistui toisaalta kulttuurien välisen ymmärryksen lisääminen, toisaalta omien ennakkoluulojen tiedostaminen ja asenteiden muuttaminen.

Suomalaisten perheiden liikkuvuuden merkittävä lisääntyminen 2000-luvulla on tarjonnut lapsille ja nuorille autenttisia kokemuksia ulkomaista ja toisaalta paluumuutoista; monenlainen liikkuvuus on luonteva ja aito osa kansainvälisyyskasvatusta. New Yorkissa 11.9.2001 tapahtuneen terrori-iskun

jälkeen unelma yhteisestä maailmasta ei enää ollut itsestään selvää, ja kansainvälisyyskasvatuksen haasteet moninkertaistuivat.

Tällä hetkellä Suomessakin yhä useammat ihmiset määrittelevät itsensä kansalaisiksi nimenomaan globaalissa maailmassa. Nykyisessä maailmassa tarvittavat kansalaistaidot ylittävät täten kansalliset rajat. Kulttuurisen herkkyyden ja empatian kyvyn kehittyminen alkaa varhain. Siksi monikulttuurisuusopinnot aloittaminen jo varhaiskasvatuksessa ja niiden jatkuminen osana paitsi yleissivistävää myös aikuis- ja ammatillista koulutusta on perusteltua¹.

Maastrichtin konferenssin määritelmä globaalikasvatuksesta

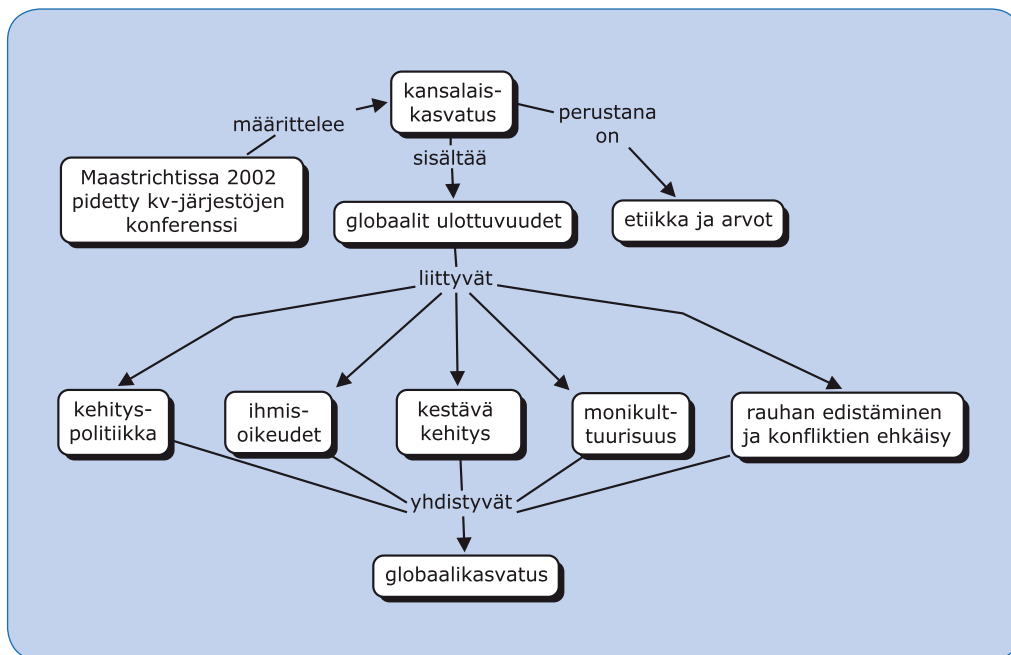
Maastrichtissa marraskuussa 2002 pidetyssä kansainvälisten järjestöjen konferenssissa annetun Global Education -julistuksen² mukaisesti globaalikasvatusta on kasvatusta, joka avaa ihmisten silmät ja mielen

maailman todellisuudelle ja herättää heidät toimimaan kaikille kuuluvien ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta.

Globaalikasvatusta kattaa ihmisoikeuksien, monikulttuurisuuden, kehityspolitiikan, kestävä kehityksen ja rauhan edistämisen sekä konfliktien ehkäisemisen kasvatusta ja koulutusta keinoilla (kuvio 1):

"Global Education is education that opens people's eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all. Global Education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education, being the global dimensions of Education for Citizenship."

Yksi Maastrichtin konferenssin keskeinen lähtökohta oli konkretisoida Yhdistyneiden Kansakuntien vuosituhattavoitteiden toteuttamista käytännössä.



Kuvio 1. Maastrichtissa globaalikasvatusta määriteltiin muodostuvaksi viidestä kansalaiskasvatusta ulottuvuudesta. (Melén-Paaso & Kaivola 2009)

1 Edellä esitetty on taustakuvaus opetusministeriön alkuvuodesta 2007 julkistamalle Kansainvälisyyskasvatusta 2010 -ohjelmalle, jonka jatkoa tämä Kasvamisen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projekti on.

2 Maastrichtin konferenssin julistus 2002. <http://www.coe.int/t/e/north-south_centre/programmes/3_global_education/b_Maastricht_Declaration/Maastricht_Declaration.pdf>

Projektin perustana olevat asiakirjat

YK:n vuosituhatavoitteet globaalikasvatuksen taustalla

Vuosituhatavuon vaihtuessa järjestettiin huippukokous, jossa Yhdistyneiden Kansakuntien jäsenvaltiot (189 valtiota) kokoontuivat muotoilemaan uutta visiota YK:n tulevaisuutta varten. Suomi toimi tämän YK:n 55. yleiskokouksen puheenjohtajanaan. Yleiskokouksen päätteeksi hyväksyttiin päätöslauselma 55/2 eli YK:n vuosituhatjulistus.

Suomi on yhdessä muiden kansakuntien kanssa sitoutunut vuosituhatjulistuksen ohjaaviin arvoihin, joihin kuuluvat:

- vapaus, tasa-arvo, solidaarisuus, suvaitsevuus, kunnioitus luontoa kohtaan sekä yhteisvastuu,
- rauha, turvallisuuden ja aseistariisunnan keskeinen merkitys maailmanyhteisölle,
- kehitys ja köyhyyden poistaminen,
- yhteisen ympäristömme suojeleminen,
- ihmisoikeudet, demokratia ja hyvä hallinto,
- heikompien suojeleminen,
- vähiten kehittyneiden maiden erityistarpeiden kohtaaminen,
- monenkeskisen järjestelmän vahvistaminen.

Vuosituhatjulistukseen sisältyy monia koko maailmaa koskevia kehitystavoitteita, jotka pyritään saavuttamaan vuoteen 2015 mennessä. YK:n piirissä on nostettu esiin erityisesti kahdeksan julistukseen sisältyvää tavoitetta eli kehityspäämäärää (Millennium Development Goals, MDG³):

- 1 Puolittaa äärimmäisessä köyhyydessä elävien ja nälkäisten osuus maailman väestöstä.
- 2 Taata kaikille lapsille peruskoulutus.
- 3 Poistaa sukupuolten välinen epätasa-arvo kaikilla koulutusasteilla.

- 4 Vähentää alle viisivuotiaiden kuolleisuutta kahdella kolmanneksella.
- 5 Vähentää äitiyskuolleisuutta kolmella neljänneksellä.
- 6 Kääntää laskuun hi-viruksen ja aidsin, malarian ja muiden merkittävien tautien leviäminen.
- 7 Varmistaa ympäristön kestävä kehitys ja mm. puolittaa niiden ihmisten osuus maailman väestöstä, joilla ei ole käytössään puhdasta juomavettä.
- 8 Luoda globaali kumppanuus kehitykselle.

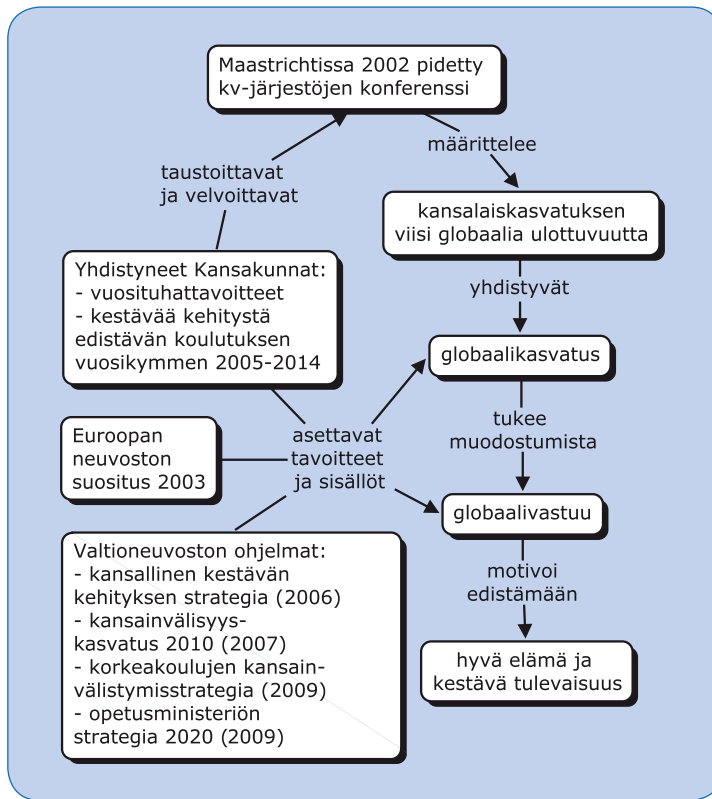
Toinen globaalikasvatuksen kenttään liittyvä YK:n pitkäaikainen prosessi on *Koulutus kaikille* (Education for All, EFA)⁴, joka sai alkunsa vuonna 1990 Jomtienissa Thaimaassa pidetyssä maailmankonferenssissa. Silloin päätavoitteeksi asetettiin kaikkien lasten saaminen perusopetuksen piiriin vuoteen 2000 mennessä ja aikuisten lukutaidottomuuden vähentäminen puolella. Dakarissa Senegalissa pidettiin keväällä 2000 Unescon, UNDP:n, UNFPAn, Unicefin ja Maailmanpankin koolle kutsuma Jomtienin konferenssin seurantakokous, Maailman koulutusfoorumi (World Education Forum, WEF), jossa hyväksyttiin *Koulutus kaikille* -prosessille uusi toimintaohjelma.

Toimintaohjelmassa *Koulutus kaikille* -prosessia kirkastettiin täsmentämällä päämääriä kuuden selkeän päätavoitteen avulla. Näistä kaksi – yleinen perusopetusmahdollisuus kaikille vuoteen 2015 mennessä sekä sukupuolten välinen tasa-arvo koulutuksessa vuoteen 2005 mennessä – kuuluvat myös YK:n vuosituhatjulistukseen kirjattuihin kansainvälisiin kehitystavoitteisiin. Toimintaohjelma jatkaa Jomtienin julistuksen linjalla ja siinä tunnustetaan YK:n ihmisoikeusjulistusta ja lapsen oikeuksien julistusta noudattaen koulutus ihmisen perusoikeudeksi.

YK:n ympäristö- ja kehityskonferenssia 1992 Rio de Janeirossa Brasiliassa voidaan pitää monella tavalla merkittävänä virstanpylväänä ympäristötietoisuuden lisääntymisen kannalta. Rirossa nimittäin hyväksyttiin Agenda 21 -toimintaohjelma, jossa kestävä kehityksen edistäminen sai kansainvälisesti sovitut

³ ks. Vuosituhattavoitteet ulkoasianministeriön sivulla.

⁴ ks. Koulutusta kaikille -prosessi opetusministeriön sivulla.



Kuvio 2. Globaalivastuuprojekti tukeutuu kansallisiin strategioihin ja Maastrichtin julistuksessa mainittuihin YK:n asiakirjoihin. (Melén-Paaso & Kaivola 2009)

tavoitteet. Vuoden 2002 elokuussa Johannesburgin YK:n kestävä kehityksen huippukokouksessa luotiin Agenda 21 -ohjelmaa tukemaan yhteinen toimintasuunnitelma. Tämän toimintasuunnitelman mukaan YK:n yleiskokous päätti joulukuussa 2002 kestävä kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmenen julistamisesta vuosille 2005–2014 (DESD, Decade of Education for Sustainable Development)⁵ (Kuvio 2).

Euroopan neuvoston yleiskokous aloitteen tekijänä

Tammikuussa 2003 Euroopan neuvoston parlamentaarinen yleiskokous kehotti jäsenvaltioitaan edistämään globaalikasvatusta vahvistaakseen yleistä tietoisuutta kestävästä kehityksestä. Yleiskokous korosti, että kestävä kehityksen edistämiseksi globaalikasvatus on välttämätöntä, jotta kaikilla kansalaisilla olisi

edellytykset ymmärtää maailmanlaajuisia yhteiskuntaamme ja osallistua siihen täysivaltaisina, kriittisesti ajattelevina maailmankansalaisina (ks. kuvio 2):

“Promote global education to strengthen public awareness of sustainable development, bearing in mind that global education is essential for all citizens to acquire the knowledge and skills to understand, participate in and interact critically with our global society, as empowered global citizens”.

Opetusministeriön Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelmasta Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektiin

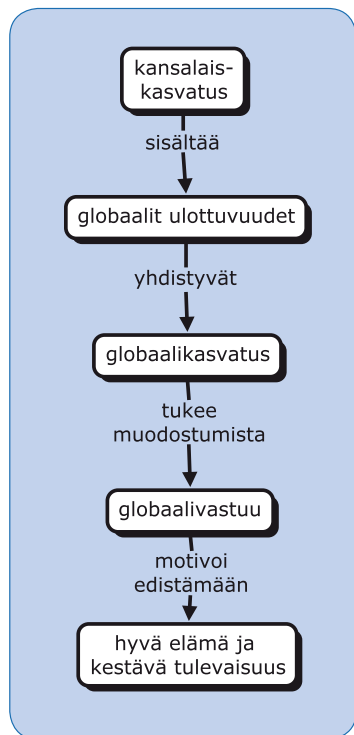
Opetusministeriön keväällä 2007 käynnistämä Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projekti sai alkunsa aiemmin samana vuonna julkaisusta opetusministeriön Kansainvälisyyskasvatus

⁵ YK:n kestävä kehitystä edistävää vuosikymmentä koordinoi Unesco.

2010 -ohjelmasta. Projektin tarkoituksena on edistää globaalikasvatusta suomalaisessa koulutuksen kontekstissa Euroopan neuvoston parlamentaarisen yleiskokouksen (2003) asettamien tavoitteiden mukaisesti. Kehittämistyön lähtökohtana oli määrittellä sellainen suomalainen koulutusjärjestelmään luontuva sisältö ja merkitys käsitteelle globaalikasvatusta (global education), joka tukeutuu edellä kuvattuun Maastrichtin konferenssin (2002) julistukseen.

Projektin keskeiseksi tavoitteeksi muotoutui lisätä globaalikasvatuksen laatua ja vaikuttavuutta formaalissa, nonformaalissa ja informaalisissa koulutuksissa sekä syventää tietoisuutta globalisaation monista ilmentymistä. Projektin kohderyhmäksi hahmottui koko suomalainen yhteiskunta, jossa avaintoimijana on kansalainen ja keskeisenä toimintona *elinikäinen oppiminen* (Kuvio 3 ja 4).

Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektissa globaalikasvatuksella tarkoitetaan sellaista kasvatusta, koulutusta ja ohjauksen tukemaa prosessia, joka avaa ihmisten silmät ja mielen maailman



Kuvio 3. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektin ydin muodostuu globaalikasvatuksen viidestä ulottuvuudesta, jotka vastuuseen kasvamisen myötä aktivoivat kansalaisia toimimaan hyvän elämän ja kestävä tulevaisuuden puolesta. (Melén-Paaso & Kaivola 2009)

todellisuudelle ja herättää heidät globaaliin vastuuseen, eli toimimaan kaikille kuuluvien ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta. Globaalikasvatuksella tuetaan siis kasvamista maailmanlaajuiseen vastuuseen, eli globaaliin vastuuseen, hyvän elämän ja kestävä tulevaisuuden edistämiseksi.

Globaalikasvatuksesta globaalivastuuprojektiksi

Kaikkia ihmisten toimintaa ohjaavat aina tietyt arvot sekä asenteet. Millaiset arvot tukevat ja ohjaavat globaaliin vastuuseen kasvamista? Tulevaisuus ei tapahdu itsestään, vaan luomme sen tekemillämme valinnoilla. Kaikilla kansalaisilla tulisi olla mahdollisimman hyvät edellytykset ymmärtää maailmanlaajuisia yhteiskuntaamme ja osallistua siihen täysivaltaisina, kriittisesti ajattelevina maailmankansalaisina.

Globaali etiikka ja siihen nivoutuvat arvot voidaan nähdä vastuun ottamisen perustana. Ihmisoikeuksien kunnioittamista ja monikulttuurisuuden ymmärtämistä voidaan pitää globaalin etiikan toimeenpanon ja toteutumisen edellytyksinä. Ihmisen toiminta on eettistä silloin, kun se noudattaa yleisesti hyväksytyjä moraalisia arvoja; moraalilla ja moraalilla arvoilla viitataan yleisesti hyväksytyihin käsityksiin hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä.

Oppiminen määritellään kokonaisvaltaiseksi prosessiksi, johon liittyy oleellisesti yksilöiden ja yhteisöjen toimijuus sekä identiteetin rakentuminen. Tämän päivän koulutuksellisenä haasteena onkin kehittää oppimisympäristöjä sellaisiksi, että niiden toimintakulttuuri tukee ihmisten välistä vuorovaikutusta, oppimista ja osaamisen jakamista sekä uuden tiedon luomista. Yhteiskuntamme arvoperustan ja identiteetin vahvistaminen ovat myös koulutuksellisessa ytimessä. Tähän ytimeen lukeutuu myös vastuullisuuteen kasvaminen. Keskeisiä – jopa tiettyssä mielessä universaaleja – reunaehtoja mielekkäille ja vastuullisuutta tukeville oppimisympäristöille ovat sellaiset toimintatavat ja sisällöt, jotka tukevat syvällisen ja monipuolisen ymmärryksen rakentumista. Nämä oppimisprosessit sisältävät tietoja, taitoja, asenteita ja arvoja. Vastuullisuuteen kasvamiseen tarvitaan myös opetusta, kasvatusta, vertaistukea ja omaehtoista, sisäistä halua ja motivaatiota. Vastuul-

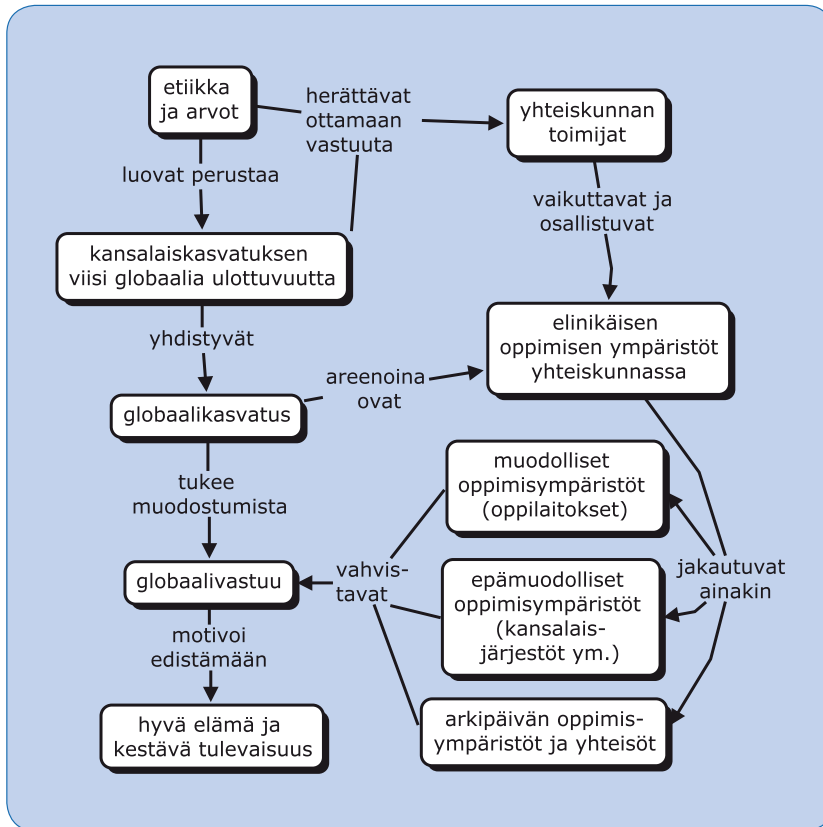
lisuuteen tarvitaan yhteisesti jaettua arvomaailmaa ja eettisiä pelisääntöjä.⁶

Keskeisempiä haasteita nykyelämässä on saada muuttuvista ympäristöistä selkoa ja kyetä elämään niissä omaa hyvää elämäänsä. On olemassa joukko oppimisen areenoita, joilla merkitykselliset taidot opitaan. Muodollisen, tutkintoja tuottavan eli formaalin koulutuksen ulkopuolella on paljon toimintaa, joka on jollakin tavalla organisoitua. Silloin puhumme nonformaalista eli epämuodollisesta koulutuksesta. Näiden kahden järjestetyn toiminnan ulkopuolella – tai ehkä pikemminkin lomassa – on informaali oppiminen eli arkipäivän oppiminen, jota tapahtuu lukemattomissa tilanteissa, yhteisöissä ja ympäristöissä. Monet arkipäiväiset toiminnot tukevat ihmisten oppimista, usein huomaamatta.⁷

Kasvaminen globaaliin vastuuseen edellyttää yhteistyötä

Vuosituhanne vaihteessa keskustelu globalisaation maailmanlaajuisista taloudellisista, sosiaalisista, kulttuurisista ja ympäristöllisistä vaikutuksista lisääntyi. Yksi syy tähän oli 1990-luvulla räjähdysmäisesti kehittynyt tieto- ja viestintätekniikka, joka mahdollisti reaaliaikaisen tiedon saannin maapallon eri osista. Tiedotusvälineet alkoivat välittää yhä enemmän tietoa muun muassa nälänhädästä, äärimmäisestä köyhyydestä, aseellisista konflikteista sekä globaaleista ympäristöongelmista.

Suomessa ja maailmassa eletään tällä hetkellä murosakaa, jossa yhteiskunnan eri toimijat sopeutuvat kestävä kehityksen vaateisiin globaalilla, alueellisella



Kuvio 4. Globaaliin vastuuseen kasvaminen tapahtuu yksin ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa monenlaisissa oppimisympäristöissä ja toiminnoissa. (Melén-Paaso & Kaivola 2009)

⁶ Katso tarkemmin Kristiina Kumpulaisen artikkeli tässä julkaisussa.

⁷ Aiheesta on kirjoittanut projektin piirissä myös Tomi Kiilakoski teoksessa Rohweder, L. (2008; toim.). Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen: Yhteiskunnan toimijoiden puheenvuoroja. Opetusministeriön julkaisuja 2008:40, 168–169.

sekä paikallisella tasolla. Maailman väkiluvun ja kuluksen kasvu johtavat siihen, että luonnonvarojen käyttö lisääntyy ja kielteiset ympäristövaikutukset kasvavat. Esimerkkejä tällaisista vaikutuksista ovat kasvihuonekaasupäästöjen kasvu, sademetsäpinta-alan pieneneminen, kalakantojen ylikalastus, makean veden puute, luonnon monimuotoisuuden pieneneminen sekä ruokaturvan heikkeneminen. Luonnonvarojen kasvava kysyntä tarkoittaa lisääntyvää kilpailua raaka-aineista, joka puolestaan muuttaa globaaleja voimasuhteita, vaikuttaa ihmisten turvallisuuteen sekä lisää ihmisten välistä eriarvoisuutta. Hyvä elämä ja kestävä tulevaisuus edellyttävät, että ihmiset oppivat elämään harmoniassa toistensa kanssa siten että luonnon kantokykyä ei ylitetä.

Globalisaatiota ja kestävä kehitystä ei voi tarkastella toisistaan riippumattomina ilmiöinä. Ne molemmat ovat prosesseja, joissa tavoitellaan pitkäaikaista dynaamista tasapainoa. Globalisaatiossa ja kestävässä kehityksessä on kysymys uudenlaisesta taloudellisiin, ekologisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin seikkoihin vaikuttavasta asetelmasta. Parhaimmillaan maailmaan muodostuu joustavia yhteistyöprosesseja, joissa pyritään toimimaan vastuullisesti (kuvio 5).

Tutkimuksen tulee tuottaa objektiivista tietoa ja uusia resurssitehokkaita ihmisten hyvinvointia lisääviä innovaatioita. Näitä ovat esimerkiksi bio-osaminen, tuotelähtöinen resurssitehokkuus, suljetut materiaalikierrot, aineettomat palvelut ja sosiaaliset innovaatiot.

Elinkeinoelämä on yhteiskunnan keskeinen toimija ja hyvinvoinnin edistäjä. On tärkeää, että elinkeinoelämä tunnistaa vastuullisuuden osana tulevaisuuden menestystä. Elinkeinoelämä tarvitseekin yhä enemmän kulttuurista ja poliittista taitoa neuvotella muiden yhteiskunnallisten toimijoiden kanssa siitä, miten globaalista taloudesta saatavia hyötyjä voidaan toteuttaa ja jakaa oikeudenmukaisesti. Kansalaisjärjestöt edustavat kansalaisten ääntä erilaisissa asiayhteyksissä. Niillä on tärkeä rooli yhteiskunnallisina kriitikkoina ja vastuullisten toimintamallien eteenpäin viejinä.

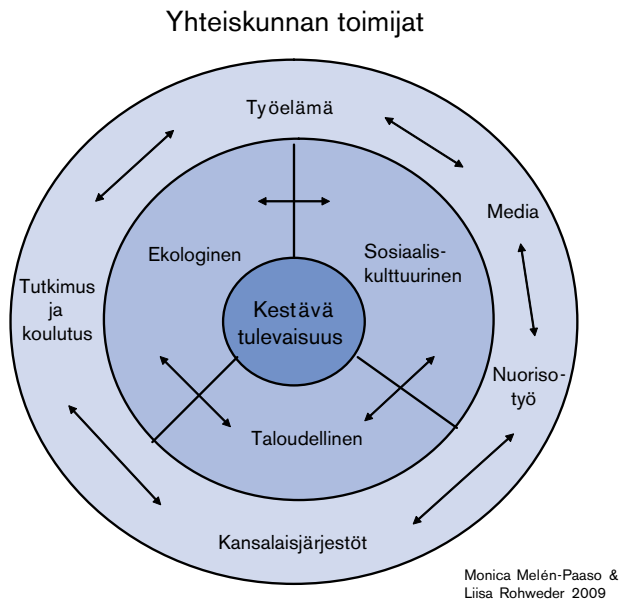
Medialla on keskeinen rooli globaalin vastuuseen kasvamisen arenana. Media muokkaa ihmisten maailmankuvaa sekä kuvaa samalla aikansa yhteiskuntaa. Median vaikutukset näkyvät tiedollisella, toiminnallisella

ja emotionaalisella tasolla. Onnistuessaan media auttaa ihmisiä hahmottamaan ja tarkastelemaan maailmaa eri näkökulmista sekä lisää taitoa eläytyä toisenlaisissa olosuhteissa elävien ihmisten osaan. Median tulisi herättää meissä ensisijaisesti globaaliin vastuuseen liittyviä kysymyksiä, eikä niinkään antaa valmiita vastauksia. Lisäksi media voi yhdistää tehokkaasti eri puolilla maailmaa elävät ihmiset etenemään kohti yhteistä päämäärää.

Hallittu globalisaatio edellyttää laaja-alaisia ja syväisiä muutoksia niin yksilöiltä kuin myös edellä mainituilta yhteiskunnallisilta toimijoilta (kuvio 4). Vastuullinen päätöksenteko ja parhaiden ratkaisujen löytäminen on monimutkaista, koska tietoa ja asiantuntijoita on paljon. Kysymys on eri aloille linkittyvästä sekä eri aloja ja eri toimijoita yhteen nivovasta asiasta. Edellytyksenä on yhteistyön lisääminen ja vastuuseen kasvamisen edistäminen niin muodollisen eli formaalin, epämuodollisen eli nonformaalin kuin myös arkipäivän oppimisen eli informaalin oppimisen puitteissa.

Globaaliin vastuuseen kasvamisen näkökulmasta on tärkeää, että kaikki yhteiskunnan toimijat ymmärtävät elinikäisen oppimisen tärkeyden ja myös tietoisesti edistävät tätä. Muodollisen oppimisen puitteissa (oppilaitokset) tapahtuvan kasvatuksen ja koulutuksen tulee antaa valmiuksia ja perusta elinikäiselle oppimiselle. Sen tulee herättää sekä uteliaisuutta ja avoimuutta uusille asioille että herkkyyttä havaita muutostarpeita. Epämuodollisten oppimisen areenojen tärkeänä tehtävänä on antaa mahdollisuus jatkuvalla kasvulle ja kehitykselle. Esimerkkejä keskeisistä epämuodollisen oppimisen areenoista ovat nuorisotyö, kansalaisjärjestötoiminta, elinkeinoelämä ja media. Epämuodollisen oppimisen areenoilla edistetään muutososaamista, lisätään ymmärrystä tulevaisuuden haasteista sekä sitoutetaan ihmiset yhteisölliseen ja vastuulliseen toimintaan. Keskeistä on ennakoivan ja integroivan osaamisen kehittyminen.

Kasvaminen globaaliin vastuuseen edellyttää yhteiskunnan kaikilta toimijoilta muutosta. Globaaliin vastuuseen liittyviä haasteita voidaan pitää kaukaisina ja mahdottomina ratkaista. Niitä tulee kuitenkin lähestyä konkreettisesti ruohonjuuritasolta pienin askelin niin yksilön kuin myös yhteiskunnallisten toimijoiden näkökulmasta. Ongelmien ratkaisu edellyttää osaamista sekä yhteisöllistä, vuorovaikutteista ja ennen kaikkea vastuullista toimintaa ja demokraattista pää-



Kuvio 5. Yhteiskunnan toimijat vuorovaikuttavat monenlaisissa paikallisissa ja globaaleissa prosesseissa (perustuu teokseen Rohweder 2008⁸).

töksentekoa sekä erilaisuuden hyväksymistä. Globaaliin vastuuseen kasvamisen näkökulmasta on tärkeää, että kaikki yhteiskunnan toimijat tarkastelevat omaa toimintaansa rakentavan kriittisesti ja kohdentavat resurssiaan ratkaisukeskeisiin lähestymistapoihin.

Yhteenveto projektista ja katsaus tulevaan

Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman pohjalta opetusministeriö käynnisti vuonna 2007 kolmivuotisen ”Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen” -projektin, josta käytetään työnimeä Globaalivastuuprojekti. Projektin keskeinen tavoite on globaalikasvatuksen laadun ja vaikuttavuuden lisääminen. Hankkeen avulla edistetään vastuun ottamista yhteisistä asioista ja sen kohderyhmänä on koko yhteiskunta.

Globaalivastuuprojektissa globaalikasvatuksella tarkoitetaan kasvatuksen, koulutuksen ja ohjauksen tukemaa prosessia, joka avaa ihmisten mielet maailman todellisuudelle ja herättää heidät globaaliin vastuuseen eli toimimaan kaikille kuuluvien ihmiso-

keuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta. Projektin käsitteellisenä taustana olevan ns. Maastrichtin konferenssin (2002) julistuksen mukaisesti globaalikasvatus kattaa ihmisoikeuksien, monikulttuurisuuden, kehityspolitiikan, kestävän kehityksen ja rauhan sekä konfliktien ehkäisemisen edistämisen. Yksi Maastrichtin konferenssin lähtökohtia oli YK:n vuosituhattavoitteiden saavuttaminen. Projekti noudattaa Euroopan neuvoston parlamentaarisen yleiskokouksen (2003) suositusta edistää globaalikasvatusta, jotta yleistä tietoisuutta kestävästä kehityksestä voitaisiin vahvistaa.

Globaalivastuuprojektin yhteydessä tarkastellaan myös globalisaatiota ja kestävästä kehityksestä omana kokonaisuutena. Tämän noin puolentoista vuoden pituisen osahankkeen nimi on ”Globaali vastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa – kehittämisen ja seurannan tietopohja”. Tavoitteena tässä työnimeltään Tietopohja-osahankkeessa on kerätä yhteen tietoa globaalin vastuun edistämisen ja kehittämisen keinoista koulutusorganisaatioissa. Lisäksi tarkoituksena on hahmotella globaalin vastuun ja kestävästä kehityksen edistämiseksi ja seurannalle indikaattorijärjestelmä. Osahankkeen pilotointivaiheessa keskitytään korkeakoulusektorille, mutta johtopäätökset ja mahdolliset suositukset tulevat koskemaan koko koulutusjärjestelmää. Osahankkeen raportti julkaistaan joulukuussa 2009.

Globaalivastuuprojektin piirissä on lisätty aktiivisesti toimien kansalaisten tietoisuutta, jonka tavoitteena avata ihmisten mieli vastuullisuudelle ja herättää heidät toimimaan vastuullisesti yksilöinä, kansalaisina ja maailmankansalaisina. Työprosessien tuloksina syntyneistä yhteyksistä, lisääntyneestä ymmärryksestä sekä uudesta tiedosta ja toimintatavoista on tiedotettu monin tavoin. Projektin vastuuhenkilöt ovat sidosryhmiensä kanssa yhteistyössä järjestäneet useita työseminaareja ja julkaisseet artikkeleita ja teoksia, jotka kaikki ovat saatavilla ilmaiseksi opetusministeriön julkaisut-verkkosivuilta pdf-muodossa.

Opetusministeriön julkaisuja -sarjassa on projektin tuloksena ilmestynyt tämä kirja mukaan lukien

⁸ Rohweder, L. (2008; toim.). Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen: Yhteiskunnan toimijoiden puheenvuoroja. Opetusministeriön julkaisuja 2008:40, 168–169.

jo kuusi teosta. Kokonaan uutena tietoisuuden lisäämisen säännöllisenä kanavana toimii projektin oma artikkelipalsta ”Teemana maailmanlaajuinen vastuu” opetusministeriön Etusivu-verkkolehdestä.

Projektin tärkeimmistä toiminnallisista tuloksista tähän mennessä mainittakoon vielä, että globaalivastuuprojektista on työprosessien myötä muotoutunut aidosti poikkihallinnollinen projekti, jonka toiminnot kattavat opetusministeriön koulutus ja tiedepolitiikan sekä kulttuuri, liikunta ja nuorisopolitiikan osaston kaikki toiminta-alat.

Loppukauden aikana työstetään 31.1.2010 mennessä opetusministeriölle strategia-asiakirja, jossa projektin ja sen ohjausryhmän työprosessien 2007–2009 oppimiskokemusten pohjalta määritellään globaaliin vastuuseen tähtäävän globaalikasvatuksen

- 1 visio eli tahtotila,
- 2 missio eli miksi globaalikasvatusta tarvitaan, mitä sillä halutaan aikaansaada,
- 3 strategiset linjaukset, jolla pyritään edistämään vision toteutumista mission antamisissa puitteissa,
- 4 avainsuositukset strategisten linjausten toimeenpanoksi käytännössä, sekä
- 5 ehdotus seurannan ja arvioinnin tietopohjaksi (tämä kohta valmistellaan projektin Tietopohja-osahankkeessa).

Tämän asiakirjan – niin kuin koko projektin – lähtökohtana on rakentaa uutta tietoa, laajaa ymmärrystä ja vankkaa globaalivastuun arvopohjaa, joka perustuu Suomen kansainvälisyyskasvatusta koskevan kansainvälisen arvioinnin (2004) ja opetusministeriön Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman (2007) muodostamalle perustalle.

Lisätietoa projektin keskeisistä tuotoksista 2007–2009

Opetusministeriön Etusivu-verkkolehden artikkelipalsta ”Teemana maailmanlaajuinen vastuu”

Projektin kehitysvaiheita on syksystä 2007 voinut seurata verkkolehdestä. Uusi artikkeli julkaistaan kahden viikon välein. <http://www.minedu.fi/etusivu> -> Teemana maailmanlaajuinen vastuu

Perustietoa Globaalikasvatusprojektista

http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2007/2510/gloaalivastuu_1.html Projekti kasvoi 2007 vuoden alussa julkaistusta opetusministeriön kansainvälisyyskasvatus 2010-ohjelmasta, joka jo etsi koko yhteiskunnan toimijat mukaansa hakevaa mallia. Globaalikasvatus-projektin kohderyhmä on vuosina 2007–2008 laajentunut koskemaan koko yhteiskuntaa ja avainkäsitteet projektissa ovat 'kansalainen' ja 'elinikäinen oppiminen'. Ks. Melén-Paaso (2007) Etusivu-verkkolehden teemapalstalla.

Global Education in Finland (2004).

The European Global Education Peer Review Process. [National Report on Finland](#). North-South Centre of the council of Europe. Lissabon.

Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives -julkaisu

Tutkijoiden artikkeleista koostuva julkaisu määrittelee globaalikasvatuksen ja siihen liittyvien teemojen käsitteitä. Julkaisun lähtökohtana on Maastrichtin julistus vuodelta 2002. [Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives](#). Kaivola, T. & M. Melén-Paaso (2007; eds.). Publications of the Ministry of Education 2007:31.

Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta -julkaisu

Raportin ensimmäisessä Symposiumin satoa -osassa globaalikasvatuksesta puhuvat sekä koti- että ulkomaiset tutkijat. Raportin toinen jakso koostuu projektin etenemistä dokumentoivista kirjoituksista. [Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta](#). Kaivola, T. (2008;toim.). Opetusministeriön julkaisuja 2008:13.

**Kasvaminen globaaliin vastuuseen –
Yhteiskunnan toimijoiden puheenvuoroja -julkaisu**
Opetusministeriön julkaisuja 2008:40. Rohweder, L.
(2008; toim). Yhteiskunnan eri toimijat kertovat mitä
globaaliin vastuuseen kasvaminen voi olla.

**Towards Sustainable Development
in Higher Education – Reflections**

Publications of the Ministry of Education 2007: 6,
[http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/
html?lang=en&extra_locale=en](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/html?lang=en&extra_locale=en) Sustainable
Development in Higher Education.
Kaivola, T. & L. Rohweder (2007; eds.).

**Kohti kestäväää kehitystä –
pedagoginen lähestymistapa**

Opetusministeriön julkaisuja 2008:3. [http://
www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2008/
Kohti_kestavaa_kehitysta.Pedagoginen_
lahestymistapa?lang=fi&extra_locale=fi.](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2008/Kohti_kestavaa_kehitysta.Pedagoginen_lahestymistapa?lang=fi&extra_locale=fi)
Rohweder, L. & Virtanen A. (2008; toim)

**An Agenda for Global Responsibility
–multimediaoppimateriaali**

Professori Lars Rydénin käsikirjoitukseen perustuva
multimediaoppimateriaali maailmanlaajuisesta
vastuusta. Professori Lars Rydénin (Uppsalan
yliopisto) ja tuottaja Magnus Lehmanin (Baltic
University Programme) opetusministeriön rahoituksen
turvin tuottama multimedia~~produktio~~ on saatavilla
verkosta ja on vapaasti käytettävissä.

Mimmi: Ajattelevan ihmisen vastuulla...

...onko koko maailma?

*Yhden ekologisen jalanjäljen painalluksella
voi silti koko kupla puhjeta. Jaksako pieni
ihminen niin suuren taakan?*

*Jos vastuun opettamisen sijaan
jokainen meistä opettelisi vastuullisuutta –
ottaisi vastuun itsestään, omista sanoistaan,
teoistaan ja ajatuksistaan. Jos ihan jokaikinen
sen tekisi: keskittäisi kaiken voimansa omaan
yttimeensä, niin rauhaan ei tarvitsisi enää
kasvattaa. Vaan rauha kasvaisi itsestään
kuin ruoho yli koko maan piirin.*

- Susanna Rauno -



3 Opettajat sillanrakentajina ja globaalin vastuun muutosagentteina

Rauni Räsänen

Johdanto

Usein kuulee sanottavan, ettei koulu ole enää kovin tärkeä vaikuttaja tulevien sukupolvien kasvattamisessa ja että nuoret saavat vaikutteensa lähinnä kotoa, populaarikulttuurista, kaveripiiristä ja mediasta. Tämä on ehkä osittain totta, mutta useat tutkimukset ja selvitykset osoittavat myös sen, että koulu ja opettaja voivat edelleen olla ratkaiseva tekijä lapsen ja nuoren elämässä (esim. Kaikkonen & Sandström 1998; Tarvainen 2008). Jo ajallisesti koulun mahdollisuudet vaikuttaa ovat edelleen ainutlaatuiset, sillä esimerkiksi peruskoulu kokoaa yhteen kaikki tulevat kansalaiset lähes kymmeneksi vuodeksi. Inhimillinen vuorovaikutus ja pitkät, turvalliset ihmissuhteet ovat edelleen keskeisiä ihmisen kasvulle, kehitykselle ja hyvinvoinnille (Haiqin, Liu 2009). Tärkeää on muistaa myös se, että koulutoverit ovat monelle nuorelle se tekijä, jonka vuoksi kouluun tullaan, joskin he voivat olla myös se, jota siellä pelätään. Joka tapauksessa luokka, koulu ja opetusryhmät ovat pitkäaikaisia kasvuympäristöjä, joten niiden vaikutus on suuri ja siksi niiden laadusta, turvallisuudesta ja innostavuudesta on huolehdittava. Näiden seikkojen korostaminen muistuttaa jo sinällään opettajien työn eettisestä luonteesta ja siitä, kuinka monella tavalla kasvatus

on sidoksissa arvoihin ja kuinka keskeinen kasvuympäristön inhimillisyys on ihmisen kehitykselle.

Koulussa on useita opettajia ja myös muita aikuisia kuin opetushenkilökuntaa. Vaikka yksittäisen opettajan voimat ja kyvyt ovatkin rajalliset, paljon voidaan saada aikaan opettajakunnan ja kouluyhteisön yhteistyöllä. Tämä edellyttää sitä, että aikuisten kesken on jonkinasteinen yhteisymmärrys siitä, mikä on olennaista ihmisen hyvinvoinnille, kehitykselle ja elämän mielekkyydelle. Tästä keskusteltaessa keskeisiä henkilöitä ovat tietenkin oppilaat ja heidän vanhempansa, mutta koulun henkilökunta voi olla se taho, joka huolehtii keskustelun alullepanosta ja jatkumisesta. Lisäksi opettajan on nykyään tunnettava kasvatusektori koulua laajemmin ja oltava tietoinen niistä muista vaikutteista, joiden keskellä nuori elää ja joita voitaisiin myönteisesti käyttää hyväksi koulutuksessa ja kasvatuksessa. Yhteistyö esimerkiksi kansalaisjärjestöjen ja koko informaalin ja nonformaalin sektorin kanssa on osa nykyajan opettajien ammatitaitoa. Liian usein opettajankoulutus edelleenkin keskittyy pelkästään formaaliin koulutukseen ja didaktisten valmiuksien kehittämiseen. Ne ovat tärkeitä, mutta eivät riittäviä taitoja oppijoiden kokonaispersoonallisuuden kehittymisen ja hyvinvoinnin takaamiseksi.

Koulutus vaikuttaa paitsi ihmissuhteidensa myös sisältöjensä, menetelmiensä ja koko toimintakulttuu-

rinsa kautta. Mielenkiintoinen kysymys monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden näkökulmasta on se, kenen kulttuuri ja mitkä sisällöt koulun oppisisällötä hallitsevat ja kuka niistä päättää. Viimeisiin vuosiin saakka kuva suomalaisuudesta on kouluissa ja opetussuunnitelmissa ollut melko yksiulotteinen ja yksikulttuurisuutta korostava. Se on historian valossa ymmärrettävää, mutta tilanteen on aika muuttua jos Suomi haluaa tukea monikulttuurisen yhteiskunnan rakentumista ja globaalien vastuun kantamista sekä valmistaa tulevia kansalaisia kansainväliseen kanssakäymiseen ja työskentelyyn monikulttuurisissa konteksteissa. Suomalaisessa koulussa opettajien autonomia on sisältöjen ja varsinkin menetelmien suhteen suuri joskin myös valtakunnalliset perusteet ovat tärkeitä suunnannäyttäjiä. Joka tapauksessa käytännön koulutyössä opettajan näkemyksillä, visioilla ja arvoilla on ratkaiseva merkitys sille, mikä rooli globaalien vastuun kehittämisellä koulussa on ja miten kokonaisvaltaisiin uudistuksiin hän on valmis.

Opettajien rooli ja tehtävä on vaativa ja siksin he tarvitsevat työssään tukea: yhteistyöhaluisia kollegoita, kannustavia ja tukevia johtajia sekä loogista koulutuspolitiikkaa ja taloudellista resurssointia tärkeinä pidettyjen arvojen ja periaatteiden suunnassa. Lisäksi he tarvitsevat hyvän koulutuksen, joka elää tässä ajassa, uudistuu ja tukee valmiuksia jatkuvaan kriittiseen reflektioon unohtamatta työn eettistä perustaa. Opettajiin liittyvät vaatimukset ovat vain entisestään lisääntyneet ja monet tehtävät, joista aiemmin kodin oletettiin huolehtivan, ovat siirtyneet kouluille. Opettajat työskentelevät siten hyvin moninaisten ja ristiriitaistenkin vaateiden viidakossa, jossa he yrittävät muodostaa omaa näkemystään työnsä luonteesta ja sen keskeisistä tehtävistä. Ammatillisessa kirjallisuudessa painotetaan opettajan työn autonomiaa ja transformatiivisen intellektuellin roolia, mutta toisaalta korostetaan, että opettaja toimii tiiviissä yhteistyössä paitsi vanhempien myös monien muiden yhteistyötahojen kanssa. Suhde yhteiskuntaan on monimutkainen ja sitä kuvannee eräänlainen kaksoissidos: samalla pitäisi sekä sosiaalistaa että antaa valmiuksia uudistaa nykyisiä käytänteitä ja rakenteita (Raivola 1993). Olennaisen hahmottaminen, hyvä työyhteisö ja tukevat koulutuspoliittiset ratkaisut ovat tärkeitä työssä jaksamisen edellytyksiä.

Keskityn nyt artikkelissani tarkastelemaan perusteellisemmin niitä näkökohtia, joita olen edellä avannut. Pohdin ensin opettajan työn luonnetta erilaisten siitä käytettyjen metaforien kautta, minä jälkeen keskityn tarkastelemaan opettajan työn eettisiä ulottuvuuksia. Tämän jälkeen paneudun monikulttuurisuuden, kansainvälistymisen ja globalisaation tuomiin haasteisiin ja niiden edellyttämiin muutoksiin opettajan työn hahmottamisessa ja käytännön toimissa korostaen opettajan siltanrakentajan, kanssakulkijan ja muutoksen mahdollistajan roolia. Lopuksi pyrin kokoamaan keskeiset ajatukseni opettajasta maailmanlaajuiseen vastuun herättäjänä tämän hetken suomalaisessa alan keskustelussa.

Opettajan työtä kuvaavat metaforat ja maailmanlaajuinen vastuu

Opettajan työ on eri aikoina nähty hieman eri lailla ja ammattia on tarkasteltu muun muassa taitona, taiteena, sovellettuna tieteenä, eettisenä ammattina ja opettaja oman työnsä tutkijana -lähestymistapana (esim. Fullan 2001, Liston ja Zeichner 1991, Noddings 1992 & 2002, Tom 1984). Tarkastelussa ovat välillä painottuneet tietopuoliset kompetenssit, välillä on taas korostettu opettajan työn sosiaalisia, emotionaalisia ja eettisiä puolia ja sellaisia ominaisuuksia kuin empatia, välittäminen ja arvojohtajuus. Keskustelua on käyty opettajasta oppilaan kohtaajana ja ohjaajana, tietojen ja taitojen välittäjänä ja yhteiskunnallisena sopeuttajana ja/tai muutosagenttina (esim. Aaltola 2005, Määttä 2005, Luukkainen 2005, Suoranta & Moisio 2005). Kaikki nämä puolet ovat työssä tarpeellisia, joskin painotuseroja on esiintynyt sen mukaan, mitä kulloinkin on pidetty keskeisenä.

Opettajan ammattia on kuvattu myös erilaisten metaforien avulla. Niillä on pyritty tavoittamaan jotain keskeistä työn perusolemuksesta ja samalla välittämään tuota viestiä tai tuomaan innoitusta ammattiryhmän edustajille, ammattiin koulutettaville tai ulkopuolisille intressitahoille. Tarkastelen tässä muutamia näistä metaforista. Opettajien ammattijärjestö OAJ käyttää opettajan työstä kuvaa, jossa on kasvava taimi ja sen vieressä teksti ”Ammattina tule-

vaisuus”. Konkreettisenä viestinä on lapsen ja nuoren kasvun tukeminen ja ohjaaminen tulevaisuutta silmälläpitäen. Kuva jättää paljon avoimeksi ja keskittyy kasvavan ja kasvatettavan väliseen suhteeseen sekä ajatukseen siitä, että tulevaisuus on kasvavan lapsen kautta läsnä kasvatustilanteessa. Samoin se muistuttaa, että tulevaisuusperspektiivi, ja mahdollisesti myös tulevaisuuden visio, on tärkeä tekijä kasvatustilanteessa.

Toinen opettajan työstä hyvin yleisesti käytetty metafora on soihtu, lamppu tai kynttilä – joka tapauksessa valon ja lämmön lähde. Tuo soihtu on keskeinen pedagogian ylioppilaiden logossa ja sitä on pitkään käytetty esimerkiksi opettajien rintamerkeissä sekä maisterinsormuksissa. Se ilmaisee opettajan työhön perinteisesti kuulunutta ajatusta sivistyksestä, tiedon valosta ja kansan valistamisesta. Valo näyttää tietenkin myös suuntaa ja lämpö voi ilmentää ajatusta lämpimistä väleistä ja välittämisestä. Tämän metaforan mukaisesti opettajia on joskus puolileikkillisesti nimitetty kansankynttilöiksi. Globaalin vastuun yhteydessä nimeä voisi laajentaa ja kysyä, olisiko opettajissa ainesta toimia kansojen kynttilöinä, jotka ”avaavat ihmisten silmät ja mielen maailman realiteeteille ja herättävät heidät saamaan aikaan maailman, joka on oikeudenmukaisempi ja tasa-arvoisempi ja joka huomioi kaikkien perustavanlaatuiset oikeudet” (Maastricht declaration 2002).

Opettajuutta, samoin kuin ihmiselämää yleensäkin, on kuvattu myös tienä tai matkana, jossa on eri vaiheita, jossa etsitään suuntaa ja tavataan muita matkalla olevia. Tätä metaforaa on käyttänyt muun muassa Martti Jussila kuvatessaan aforismikokoelmassaan kasvatusta näin: ”Kasvatus on matka toiseen ihmiseen, se helpottuu tai vaikeutuu nöyrytymispisteen löytymisen kautta.” Matkalla tarvitaan myös tienviittoja, ja sellaisiksi on usein esitetty arvot. Juhani Aaltola (2005, 21–22) toteaa opettajan työn mieltä tarkastellessaan, että muutos ja kehittäminen eivät ole itsetarkoituksellisia: ne ovat arvokkaita ja hyödyllisiä vain, jos ne ovat inhimillisen kasvun kannalta perusteltuja ja jos niissä voi toteutua ihmisille tärkeitä arvoja.

Opettajaa on kuvattu myös kanssakulkijaksi, joka matkaa oppilaidensa kanssa tietyn ajan kunnes he ovat kykeneviä itse matkaa taittamaan (Lindqvist

1986). Matkalla maasto ja maisemat vaihtelevat – on mutkaa, ylämäkeä ja alamäkeä, ja opettajan rooli näissä vaiheissa voi olla erilainen. Tiestä on puhuttu myös vaarana opettajan työlle silloin kun siitä tulee liian urautunut ja valmiiksi tallattu. Aaro Hellaakoski on aforismissaan ilmaissut asian näin: ”Tietä käyden tien oot vanki, vapaa on vain umpihanki.” Suomalaiselle puhtaita valkoisia hankia hiihtäminen on mieluisa kuva myös opettajan työstä, eikä metafora eräänlaisesta löytöretkeilystä, maailman avaamisesta tutkimisen ja tiedon etsinnän kautta ole myöskään opettajan työlle vieras. Erityisen merkittävää näissä matkavertauksissa on niiden kokonaisvaltainen näkemys ihmisestä ja kasvatuksesta sekä ajatus elämän pituisesta jatkuvasta oppimisesta ja kehityksestä. Hellaakosken aforismi taas muistuttaa muutoksen vaikeudesta, mutta myös sen ratkaisevasta uutta luovasta ja vapauttavasta tehtävästä.

Ajoittain matka-metaforaa on muutettu niin, että matkaa taitetaan vedessä – joko joessa, jossa on suvanto- ja virtapaikkoja, tai järvellä tai merellä, jossa ulapat ovat avarammat ja jossa navigointi nousee tärkeäksi. Tätä vertausta on käyttänyt muun muassa Henryk Skolimovski Ekofilosofianssaan (1984), missä hän toteaa, että teknologiaan liittyvä tieto vanhenee pian ja että tarvitsemme viisautta ja tietoa arvoista, koska vain ne auttavat meitä navigoimaan tulevassa hajaannuksen ajassa, missä on yllin kyllin tietoa ja vaihtoehtoja. Meri antaa kuvan matkan pituudesta ja avoimista vaihtoehtoista, mutta toisaalta se saattaa pelottaa, sillä meri voi olla vaarallinen ja arvaamaton. Merellä ei myöskään selviä yksin, vaan laivassa tarvitaan kanssamatkustajia ja merenkulun asiantuntijoita, joiden ammattitaitoon ja yhteistyöhön on opittava luottamaan. Kun maamerkit ovat vähissä, tarvitaan yhteistyötä, luotettava kompassi, ammattitaitoa ja tietoa maastosta ja sääolosuhteista. Tämä metafora muistuttaa myös globalisaatiosta ja siihen liittyvistä arvaamattomista ilmiöistä sekä siitä, miten tärkeää on miettiä globalisaation suuntaa ja kasvatuksen roolia sen suuntaamisessa. Arvot toimivat tärkeinä kompassina näille muutoksille.

Koulua on kutsuttu myös teiden risteyspaikaksi, leirinuotioksi ja majapaikaksi, jonne lapset saapuvat eri polkuja ja mahdollisesti myös lähtevät eri suuntiin ja osittain eri reittejä. Koulua on verrattu

pienoisyhteiskuntaan, jonne tullaan hyvin erilaisista kulttuureista, sosiaaliluokista ja perhemuodoista (Räsänen 2002b). Lapset ovat myös kaikki persoonia ja erilaisia kuten kansalaiset yhteiskunnassa. Koulun tulisi kuitenkin olla kaikkien koulu, paikka, jossa oppilaat ja heidän kykynsä, taustansa ja kulttuurinsa huomioitaisiin ja niitä arvostettaisiin. Sen pitäisi tarjota kaikille yhtäläiset edellytykset opiskella ja sen tulisi kouluttaa kansalaisia, jotka kykenevät työskentelemään yhdessä sekä kehittämään yhteiskuntaa rauhanomaisesti ja oikeudenmukaisesti. Toimintaympäristö on globalisaation myötä laajentunut, mikä tulisi huomioida oppilaita ”matkalle” valmistettaessa. He tulevat joka tapauksessa elämään samalla maapallolla ja kysymykset kestävästä kehityksestä tulevat tavalla tai toisella koskettamaan heitä kaikkia.

Opettajaa on moninaisten perheiden yhteishenkilönä kutsuttu myös sillanrakentajaksi – henkilöksi, joka rakentaa yhteistä koulutus pohjaa erilaisista taustoista tuleville lapsille mutta lisäksi yhteistyö- ja ymmärtämysyhteyttä heidän vanhemmilleen. Opettaja on sillanrakentaja myös menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välillä. Hän työskentelee yhteistyössä kollegoiden ja vanhempien kanssa lasten tulevaisuuden rakentamiseksi menneisyyden pohjalle sekä menneisyys että tulevaisuus huomioiden. Opettaja ja koulu avaavat lapsille maailmaa ja antavat välineitä sen ymmärtämiseen. Opettaja valitsee ja tulkitsee sisältöjä ja siten rakentaa tietoa ja ymmärtämysyhteyksiä. Samoin hän auttaa lapsia näiden yhteyksien rakentamisessa. Hän voi haastaa kysymyksiin, väittämin ja kirjallisuusvihjein monipuolistamaan tietoa, saamaan uusia näkökulmia, katsomaan asioita toisesta näkökulmasta ja jäsentämään asioita uudelleen muuttuneen tiedon tai oivalluksen seurauksena. Keskeiseksi nousee visio halutusta tulevaisuudesta: millaisen maailman haluamme lapsillemme jättää ja millaisia välineitä annamme yhdessä elämiseen yhteisellä maapallolla.

UNESCO on kansainvälinen järjestö, jonka tehtävänä alan kuuluvat koulutus, kulttuuri ja tiede sekä niihin liittyvä kasvatusta. Se on julistuksillaan linjannut kansainvälisyyskasvatuksen perusteita perustamisestaan saakka ja käyttänyt tuossa opetustyössä myös kuvallisia symboleja. Yksi näistä symboleista on maapallo, jonka edessä ovat kyyhkynen, avattu kirja,

tyttö ja poika käsi kädessä, avoin ikkuna ja aurinko. Kyyhkynen kuvaa rauhaa ja rauhanomaista ongelmien ratkaisua. Kirja symboloi sitä, kuinka keskeisiä koulutus ja lukutaito ovat ihmisen osallisuudelle, tasa-arvolle ja toimijuudelle – erityisesti äitien lukutaito, jotta he pääsevät osallisiksi yhteiskunnallisesta päätöksenteosta ja voivat opettaa ja valistaa lapsiaan. Tyttö ja poika kuvaavat tietenkin sukupuolten välistä tasa-arvoa, mutta myös laajemmin tasa-arvokysymyksiä olivatpa ne sitten kulttuurisia, sosiaalisia, taloudellisia tai pohjoisen ja etelän välisiin kysymyksiin liittyviä. Taustalla oleva avoin ikkuna kuvaa tulevaisuutta, jonka luonteesta ihmiset voivat päättää ja johon he voivat vaikuttaa yhteistyöllään ja omilla ratkaisuillaan. Aurinko kuvaa toivoa ja valoisuuden tulevaisuuden mahdollisuutta. On sanottu, että kyyninen opettaja saa aikaan paljon pahaa, koska hän riistää tulevalta sukupolvelta uskon muutoksen mahdollisuuteen ja siihen, että ihmiset voivat teollaan vaikuttaa asioiden tilaan. Opettajan tulee antaa realistinen kuva maailmasta, mutta myös siitä, mitä pitäisi tehdä, jotta muutos saataisiin aikaan (Räsänen 2007, 29–32).

Opettajan työn eettinen luonne, moninaisuus ja kansainvälistyminen

Edellä on jo useaan otteeseen todettu, että arvot ovat opettajan työssä kuin tienviitta tai kompassi, joka ohjaa eteenpäin silloinkin, kun vaateita on monia, muutokset ovat nopeita ja tietä rakennetaan uudelleen. Eettisenä ammattina opettajan työtä voidaan pitää mm. seuraavista syistä (Niemi 1998, 63–73; Räsänen 2002a, 18–23; Räsänen 2007, 33–36):

- 1 Opetus ja kasvatusta ovat kiinteästi arvoihin sidoksissa olevaa toimintaa, jossa perusajatuksena on arvokkaiden asioiden vaaliminen tai asioiden paremmaksi muuttaminen: kasvu, kasvatusta, kehitys, sivistys. Kasvatusta taustalla on siis jonkun tai joidenkin näkemys kehityksen suunnasta. Tehtävän hoitamisen kannalta peruskysymyksiksi muodostuvat, mikä on opettajan suhde näihin arvoihin, miten ne määritellään ja kuinka paljon opettajan on mahdollista arvottaa ja tulkita tavoitteita sekä valita itsenäisesti sisältöjä ja menetelmiä. Opettajan lisäksi myös muiden

toimijoiden ja asianosaisten suhde näihin arvoihin on olennaista. Siksi Suomen kouluissa on 1990-luvulta saakka korostettu arvokeskustelua opettajien ja oppilaiden kesken, mutta myös lasten huoltajien ja muiden yhteistyötahojen kanssa. Erityisen tärkeitä nämä keskustelut ovat, mikäli koulu, sen käytännöt ja tavat toimia ovat lapselle ja vanhemmille jostain syystä uusia. Tämä keskustelu ei kuitenkaan tarkoita sitä, että arvot siirretään tai pakotetaan toiselle, vaan niistä keskustellaan, niitä selvennetään puolin ja toisin ja niistä toivottavasti päästään yhteisymmärrykseen.

- 2 Eettisesti herkäksi opetus- ja kasvatustilanteen tekee se, että toisena osapuolena on usein vaikutuksille altis, kasvava ja kehittyvä lapsi tai nuori, joka ei aikuisten tavoin pysty huolehtimaan oikeuksistaan tai arvioimaan tiedon oikeellisuutta ja monipuolisuutta. Keskeiseksi eettiseksi kysymykseksi muodostuu näin pedagogisen suhteen luonne: onko opettaja välittävä aikuinen, joka arvostaa lapsia ja heidän erilaisia lähtökohtiaan ja pyrkii avaamaan uusia näkökulmia ja mahdollisuuksia. Opettajan on hyvä jatkuvasti muistuttaa itselleen, että hän on monella tavalla valtasuhteessa lapsiin, erityisesti arvioinnin kautta. Arviointi muokkaa lapsen minäkuvaa – siksi on erittäin tärkeää, miten ja millaista arviointia lapsi saa ja miten turvalliseksi tai tukevaksi hän kokee koulun ja opettajan toiminnan. Kysymyksessä on pitkäaikainen ihmissuhde, jossa parhaimmillaan vastuullinen aikuinen kulkee kasvavan lapsen rinnalla tukien ja ohjaten häntä. Tärkeää on myös huomata, että lapset eivät monista eri syistä ole keskenään yhdenvertaisessa asemassa koulussa. Koulu ja sen kulttuuri ovat lähempänä joidenkin lasten elämänpiiriä ja siten heille turvallisia ja ymmärrettäviä. Se, että opettaja tiedostaa, ja mahdollisuuksien mukaan huomioi, lasten erilaiset lähtökohdat sekä maailmankatsomuksellisen, kulttuurisen, kielellisen ja sosiaalisen moninaisuuden tasoittaa koulutietä erityisesti vähemmistöryhmien lapsille valtakulttuurin keskeillä.
- 3 Opettajan työn tekee eettisesti moniaineksiseksi se, että yhteistyötahoja, joilla katsotaan olevan oikeus määrittellä kehityksen suuntaa, on monia. Näin hän joutuu pohtimaan vastuutaan työstään ja oppilaista oppilaille itselleen, vanhemmille, kollegoille ja yhteiskunnan eri tahoille. Opettajat joutuvat usein erilaisten näkemysten ristipaineessa etsimään työlleen arvopohjaa ja kestäväää ammattieettistä periaatteistoa. Lasta ei välttämättä aina kuulla tarpeeksi ja eri tahojen näkemykset saattavat olla ristiriidassa, vaikka kaikki vannovat lapsen edun nimiin. Lapsen kasvu ei ole myöskään eduksi elää aikuisten ristiriitaisten näkemysten keskellä – lapselle keskeisten aikuisten velvollisuus on pyrkiä keskustelun kautta selvittämään ja ratkaisemaan epäselvät tilanteet ja löytämään yhteinen ratkaisu asioihin. Lasten edun mukaista on myös se, että aikuiset joutuvat joskus puuttumaan asioihin turvallisuuden ja hyvinvoinnin takaamiseksi. Välittämässä on vaikeaa juuri se, että aina ei voi miellyttää toisia eikä kaikkea voi sallia. Juuri sen vuoksi, että välittää muista, joutuu tarttumaan asioihin ihmisarvon, turvallisuuden ja oikeudenmukaisen kohtelun takaamiseksi.
- 4 Opettajan työn eettisten ulottuvuuksien yhteydessä puhutaan usein myös pedagogisesta paradoksista, millä tarkoitetaan sitä, että opettajan tulisi työssään sekä sosiaalista vallitsevaan yhteiskuntaan että opettaa arvioimaan ja muuttamaan olosuhteita, mikäli ne sotivat ihmisarvoa, perusoikeuksia ja oikeudenmukaisuutta vastaan. Opettaja on siis sekä kulttuuriperinnön (ja nyky-yhteiskunnassa entistä enemmän erilaisten kulttuuriperintöjen) vaalija mutta myös transformatiivinen intellektuelli, joka pohtii inhimillisesti parempia tulevaisuuksia.
- 5 Viides perustelu sille, että opettajan työtä voi pitää eettisenä ammattina, on se, että mikäli kasvatuksella on ylipäänsä vaikutusta ihmisiin, opettajalla on suuri yhteiskunnallinen merkitys hänen kasvattaessaan tulevaisuuden kansalaisia, jotka entistä enemmän ovat myös maailmankansalaisia. Ei liene toista ammattiryhmää, jonka kanssa kaikki ihmiset (ja erityisesti kasvavat lapset ja nuoret) työskentelevät useita tunteja päivässä yli kymmenen vuoden ajan. Vaikutusmahdollisuudet ovat valtavat. Ei siis ole yhdentekevää, mikä on pedagogisen suhteen luonne ja mitä tai kenen arvoja työskentelyssä välittyy tai mitä perspektiivejä avataan.
- 6 Tieteellisen opettajakuvan yhteydessä on usein unohdettu, että opettaja on myös malli, halusipa hän sitä tai ei. Varsinkin alaluokilla, jossa sama opettaja opettaa useita aineita ja lapset ovat vielä pieniä, opettaja on usein lasten ihanne ja aikuisen malli. Opettaja on se aikuinen, jonka kanssa he saattavat joissain tapauksissa viettää enemmän valvellaoloaikaansa kuin omien vanhempiensa kanssa. On tärkeää, että tuo malli on myös henkisesti aikuinen ja takaa lapselle turvallisen opiskeluympäristön. Täydellisyyttä ja virheettömyyttä ei toki opettajankaan

tarvitse tavoitella. Riittää, kun lapselle välittyvä kuva turvallisuudesta aikuisesta, joka johdonmukaisesti pyrkii oikeaan, ja on valmis arvioimaan ja korjaamaan menettelyään kun se osoittautuu tarpeelliseksi.

- 7 Eettinen kasvatusta on perinteisesti kuulunut koulun tehtäviin ainakin siinä muodossa, että on korostettu tietämystyyppisten kansalaisten kasvattamista. Uskonnolla on myös ollut keskeinen rooli eettisen kasvatuksen perustaa määritettäessä. Yhteiskuntien monikulttuurisuudessa on vaikeampaa pohjata koulun eettistä kasvatusta pelkästään yhden uskonnon varaan, ellei sitten ole kysymys koulusta, joka nimenomaan kertoo perustavansa työskentelynsä tietyn uskontokunnan mukaiseen opetukseen. Eettinen kasvatusta kouluissa saattaa siis monimutkaistua, mutta se ei tarkoita sitä, että se häviäisi kouluista tai sen pitäisi loppua. Kasvatukseen kuuluu sen perusluonteen mukaisesti arvojen opetus – opettaja ja koulu välittävät joka tapauksessa arvoja, siksi olisi selkeämpää pohtia, mitä ne ovat ja miten niitä halutaan opiskella. Arvot näkyvät koulussa kaikkialla, esimerkiksi siinä, miten kohdataan toinen ihminen, montako tuntia mitään oppiainetta opetetaan, taataanko jokaisen lapsen perusturvallisuus koulussa ja leimaako työskentelyä kilpailun vai yhteistyön eetos. Se näkyy myös siinä, millaiseen maailmaan lapsia valmistamme.

Edellä on pyritty osoittamaan, kuinka olennaisesti arvot liittyvät opettajan työhön ja kuinka monella tavalla sitä voidaan pitää eettisenä ammattina. Kasvattajalle tilanteen tekee erityisen vaativaksi se, että hän ei valitse vain omia arvojaan, vaan hänen työnsä edellyttää myös sen pohtimista, mitkä ovat hänen kasvatuksensa arvot ja mikä on paras mahdollinen tulevaisuus hänen oppilailleen, jotka ovat toisten ihmisten lapsia. Opettajan ammattietiikkaa on usein havainnollistettu kahdella yhteen kietoutuneella renkaalla, joista toinen kuvaa ammatin perustehtävää ja arvoja ja toinen ammatissa tarpeellisia tietoja ja taitoja (Lindqvist 1986). Molemmat puolet ovat tarpeellisia, kumman tahansa heikkous tai katkeaminen tekee työn mahdottomaksi tai sattumanvaraiseksi. Seuraavaksi tärkeäksi kysymykseksi nousee, mitkä ovat opettajan ammatin perustehtävät ja arvot. Opettajien ammattijärjestö OAJ on yhdessä Opetusalan eettisen neuvottelukunnan kanssa pyrkinyt hahmottamaan tätä kysymystä useissa julkaisuissa (Sarras 1998, 2002; Niemi & Sarras 2007). Näissä on pohdittu opettajan

eettistä koodistoa ammatin taustalla vaikuttavien arvojen ja opettajien vastuiden kautta. Vastuita on jäsenneily opettajan itsensä, oppilaiden, kollegoiden, työn ja yhteiskunnan näkökulmasta. Opettajan eettisten periaatteiden taustalla oleviksi arvoiksi nimitetään ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja vapaus.

Timo Airaksinen (1998) on ammattien muuttumista käsittelevässä artikkelissaan jakanut ammatit vanhoihin professioihin ja muihin ammatteihin. Hän käyttää professioista myös nimitystä uusintamisammattit, millä hän tässä yhteydessä tarkoittaa sitä, että niillä on oma arvoperustansa, arvo tai arvot, joita nuo ammatit palvelevat, pitävät yllä ja edistävät. Arvoperusta kuvaa tietyn alueen palveluihannetta, mikä jo sinänsä tekee professioista perusluonteeltaan eettisiä. Airaksinen luokittelee lääkärin, juristin ja opettajan ammatit professioiksi, joihin liitetään tuo palvelutehtävä, asiantuntemus, tieteellinen koulutus, autonomia sekä valta määritellä työn luonnetta ja pätevyyyksiä. Lääkäri huolehtii terveydestä ja sen säilymisestä ja siten uusintaa terveysarvoa ihmisten elämässä ja yhteiskunnassa. Opettajan Airaksinen toteaa huolehtivan ihmisen kasvusta ja myös sosiaalistamisesta yhteiskuntaan. Hän korostaa, että opettajan rooli on kaksinainen: yksilöllinen ja yhteisöllinen, mutta aina palveleva.

Nel Noddings on useissa teoksissaan (1984, 1992, 2002) pohtinut opettajan palvelutehtävää ja tarkastellut kohtaamisen, välittämisen ja suhteissa elämisen etiikkaa opetustyössä. Hän puhuu kahdesta eri välittämisen muodosta: ”caring for” ja ”caring about”. Edellisellä hän viittaa siihen huolenpitoon, mitä lapsi tavallisesti kokee läheisissä ihmissuhteissaan, ja joka ilmenee toisista huolehtimisena, toisen asemaan asettumisena ja toisen eteen toimimisena. Jälkimmäinen tarkoittaa yleisempää ja esimerkiksi yhteiskunnalliseen elämään liittyvää välittämistä ja asioiden tärkeänä pitämistä. Noddings pitää molempia välittämisen muotoja tärkeänä ja toteaa myös jälkimmäisen useimmiten johtavan välittävään toimintaan, joka kohdistuu läheisiin ja kaukaisempiin toisiin, elolliseen ja elottomaan luontoon sekä tärkeänä pidettäviin asioihin ja ihanteisiin. Ihmisen eettisyys näkyy Noddingsin mielestä juuri hänen toiminnassaan. Hän esittää, että kasvatusta koostuu

välittämisen etiikan näkökulmasta tarkasteltuna neljästä osatekijästä tai menetelmästä: mallinanto, dialogi, harjoittelu ja myönteisten puolien vahvistaminen. Kasvattajan antama malli on kasvatettavan kasvun kannalta olennaista, samoin kuin välittämiseen liittyvä keskustelu ja asioiden vakava pohdinta. Sen lisäksi kasvatettava tarvitsee malleja myönteisestä toiminnasta sekä toimintaa, jossa hän voi toteuttaa ja harjoittaa huolenpitoa, asioista ja ihmisistä välittämistä. Kasvattajan tehtäväksi Noddings asettaa myös sen, että hän oppii tuntemaan oppilaansa niin hyvin, että hän voi vahvistaa kasvavassa niitä puolia, mitkä tässä ovat hyviä – sitä, mikä kussakin on vahvistamisen arvoista ja parasta, jotta sen seurauksena myös hyvä yhteiskunnassa vahvistuisi.

Martti Lindqvist on kirjassaan *Ammattina ihminen* (1986) määritellyt etiikan niin, että se on syvä vastuu ihmisestä ja hänen elinympäristöstään. Hänelle ammattietiikka esimerkiksi opettajan työssä tarkoittaa erityisesti kanssakulkemista, Noddingsin sanoin välittämistä ja huolenpitoa (caring for ja caring about). Välittämistä on korostanut myös Kari Uusikylä artikkelissaan *Rohkeus ja välittäminen – Opettajan moraalinen peruspilarit* (2002). Välittämisen rinnalle hän nostaa moraalisen rohkeuden toiseksi tärkeäksi ammattietiikan osatekijäksi. Hän toteaa, että kasvatuksen pitäisi auttaa jokaista ihmistä pyrkimään kohti hyvyyttä, kauneutta ja totuutta sekä ihmisarvon kunnioittamista. Hän korostaa kasvatuksen tärkeää merkitystä maailman paremmaksi muuttamisessa ja sitä, ettei kukaan voi väistää vastuutaan ihmiskunnan ongelmien ratkaisussa. Siksi hän pitää tärkeänä sitä, että jokainen oppilas kasvatetaan vastuuseen itsestään, lähimmäisestään, ympäristöstään ja koko maailmasta. Näiden kahden peruspilarin – välittämisen ja rohkeuden – välissä on turvallista etsiä ratkaisuja kasvun ja kestäväen kehityksen sekä inhimillisen elämän peruskysymyksiin: välittäen, mutta myös rohkeasti ja vastuullisesti toimien ja asioihin tarttuen.

Opettajat ja koulu monikulttuurisen yhteiskunnan sillanrakentajina

Kaikki lapset tulevat kouluun erilaisista taustoista – myös kulttuurisesti ja arvotaustaltaan. Todennäköistä kuitenkin on, että tulijoiden koulutustaustat eroavat useimpien suomalaisten kulttuuritaustasta, mikäli kotimaa ja koulutuskonteksti ovat maantieteellisesti kaukana. Näin on monien maahanmuuttajien kohdalla. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että myös maahanmuuttajat ovat hyvin moninainen ryhmä, josta ei pitäisi puhua yleistäen tai ikään kuin he olisivat yksi ryhmä. Osa heistä on tullut Suomeen siirtolaisina, osa paluumuuttajina, osa pakolaisina tai turvapaikanhakijoina. Maahanmuuttajista osa on itse valinnut lähtemisen ja asettuu varmaan työpaikkaan ja kielitaitoiseen yhteisöön, jossa on sama alakulttuuri kuin itsellä ja jossa ihmiset pystyvät kommunikoimaan keskenään. Osa on taas joutunut pakenemaan maastaan, jättämään omaisensa ja viettämään pitkiä aikoja pakolaisleireillä. Elämisen olosuhteet ja tilanne ennen lähtöä ja Suomessa ovat hyvin erilaisia pakenemaan joutuneille ja tänne opiskelemaan tai työskentelemään tuleville (Urpola 2000).

Opettajat tarvitsevat monia taitoja koulutulokkaan kohtaamisessa sekä varsinkin kauempaa ja vaikeista olosuhteista tulleiden oppilaiden tukemisessa ja perehdyttämisessä. Enemmistön oppilailta saattaa myös olla näkemys, että yhdenvertaisuus tarkoittaa sitä, että kaikkia kohdellaan samalla tavalla. Oppilaiden on tärkeää ymmärtää, että suomen kieltä, Suomen historiaa, maantietoa ja kulttuureja tuntematon tarvitsee aluksi runsaasti tukitoimia, jotta hän olisi samassa asemassa valtaväestön kanssa. Samoin olisi olennaista, että maahanmuuttajaoppilaiden kulttuurit tulisivat rikkaudeksi ja luonnolliseksi osaksi koulun arkipäivää eivätkä vain teemapäivien ja juhlien aiheiksi, ja että myös valtavirta oppisi uusia perspektiivejä. Sama valtakulttuurin rikastuttaminen pätee myös Suomen vanhoista vähemmistöistä oppimiseen. Erityisen vähän huomiota on kiinnitetty romanikulttuurin vaalimiseen. Jo se, että niin suuri osa romaaneista on kuulunut erityisopetuksen piiriin, on ollut osoitus siitä, että koulun ja romaniperheiden arvot ja maailmat eivät ole kohdanneet.

Valtaväestön tavoin maahanmuuttajat ovat keskittyneet aikaisemmissa kouluissaan oman kulttuuri-piirinsä ajattelijoihin ja traditioihin, ja heidän aiemmasta asuinpaikastaan katsoen ne alueet ja historian tapahtumat, joita Suomessa tarkastellaan, saattavat olla tuntemattomia ja vähemmän merkityksellisiä. Tiedon rakentaminen Suomeen muutettaessa on monella tavalla aloitettava alusta. Kieli on vieras, mutta myös sisällöt, joista puhutaan, ovat uusia ja outoja. Tapa hahmottaa ja ilmaista asioita on erilainen. Tavat ovat erilaisia ja sopivaisuussäännöt ja tabut voivat poiketa toisistaan ja siten aiheuttaa hämminkiä ja ahdistusta.

Pedagoginen kulttuuri saattaa myös olla erilainen osassa niitä maita, joista maahanmuuttajat tulevat. Useissa kulttuureissa vanhempien ja opettajien tulee olla auktoriteetteja, joten suomalaisen koulun keskustelevalta ilmapiiriltä, itseohjautuva opiskelu ja kriittisyyden korostus saattavat hämmäntää sekä oppilaita että vanhempia. Lisäksi suullisen ja kirjallisen kulttuurin osuus ja suhde toisiinsa voi olla erilainen: suullinen kerronta saattaa joissain kulttuureissa olla keskeistä samoin kuin henkilökohtainen tapaaminen, eikä asioista ole niinkään totuttu kirjoittamaan. Erilaisuus sinänsä on rikkaus ja mielenkiintoinen asia, mutta haasteelliseksi tilanteen koulussa tekee se, miten koulusta voidaan moninaisuuden keskellä tehdä ”kaikkien koulu”, jossa kaikki kokevat tulevansa ymmärretyksi ja hyväksytyksi ja jonka oppisisällöt tarjoavat kiinnekohtia kaikkien oppimiselle. Opettaja kokee helposti, että hän ei kykene samalla tavalla rakentamaan siltaa menneisyyden ja tulevaisuuden välille jokaisen lapsen osalta.

Ymmärtämisyyhteyttä voidaan kuitenkin rakentaa ja toisia voidaan oppia ymmärtämään paremmin, mikäli tahtoa on. Kulttuurin edustajien olisi annettava itse puhua, tarjottava heille tilaa ja ääni, sen sijaan että tulkitsemme heitä pelkästään valtakulttuurin käsitysten pohjalta. Vuoropuhelu, jossa on halu kuulla, ymmärtää ja oppia molemmin puolin, on tasa-arvoisen työskentelyn, molemminpuolisen oppimisen ja rauhan edellytys. Monikulttuurinen luokka tarjoaa tähän erinomaiset mahdollisuudet ja on siten ihanteellinen kasvuympäristö tulevaisuuden kansalaisuuteen. Opettajan ammattitaidosta riippuu, miten hän osaa hyödyntää tätä resurssia kulttuurienvälisen

oppimisen ja globaalin ymmärryksen rakentamisessa. Toisaalta kaikkea ei voi säilyttää opettajan harteille, vaan myös vastaanottavan yhteiskunnan on laajemminkin muututtava ja koulun rakenteiden uusiuduttava, jotta opettajalla on tarpeeksi tukea työssään: uudistuksia tarvitaan muun muassa luokkakoon pienentämisessä ja opetussuunnitelmien uudistamisessa.

Kuten edellä on todettu, opettajan tehtäviin kuuluu monenlainen sillanrakennus ihmisten, aatteiden ja arvojen keskellä. Hän työskentelee yhteistyössä kollegoiden, vanhempien ja muiden yhteistyötahojen kanssa lasten ja nuorten tulevaisuuden rakentamiseksi. Keskeistä työssä on pedagogisen suhteen laatu, ja se toimii parhaiten, mikäli opettaja tuntee oppilaansa, kuuntelee ja välittää. Oppilaiden ymmärtäminen ei aina ole helppoa opettajalle, joka on eri-ikäinen ja on siten kasvanut erilaisessa maailmassa ja jonka elämänhistorialla on erilainen kosketuspinta eri oppilaiden elämäntilanteisiin ja kulttuuriin. Tulkittavirheet ovat mahdollisia, jopa oletettavia, ja siksi avoimuus, herkkyys ja keskusteluyhteys ovat keskeisiä. Ymmärryksen ja yhteistyön siltaa lasten kanssa voidaan onneksi useimmiten rakentaa usean vuoden ajan. Ymmärtäminen ja tunteminen eivät myöskään tarkoita kaiken hyväksymistä, vaan joskus on asetettava tiukat rajat lasten hyvinvoinnin, turvallisuuden ja tulevaisuuden vuoksi.

Yhteistyö vanhempien kanssa on olennaista kasvatustehtävän onnistumiseksi. Yhteydenpito koulun kanssa on usein helpompaa vanhemmille, joille koulun kulttuuri ja käytännöt ovat tuttuja, joiden lapset menestyvät hyvin ja joiden kulttuuri on lähellä koulun ja yhteiskunnan valtakulttuuria. Vanhemmat, joiden kieli on muu kuin koulun valtakieli, joiden uskonto tai maailmankatsomus on vähemmistönä ja joiden kulttuuri poikkeaa huomattavasti yhteiskunnan valtakulttuurista, tuntevat helposti koulun vieraaksi paikaksi ja arastelevat yhteydenottoa. Kuitenkin on syytä painokkaasti todeta, että etnisyys ei välttämättä ole ratkaiseva tekijä vuoropuhelun haastavuudessa. Useimmiten kaikkein vaikeimpia ovat tilanteet, jossa arvot eivät kohtaa – ovatpa vanhemmat sitten suomalaisia tai ei-suomalaisia – tilanteet, joissa näkemys koulun tehtävistä ja tavoitteista on hyvin erilainen. Mikäli lähtökohtana on lapsesta välittäminen ja yhteinen huoli lasten tulevaisuudesta ja

kestävästä tulevaisuudesta ylipäänsä, yksityiskohdissa on suhteellisen helppo päästä eteenpäin.

Lasten tulevaisuuden kannalta olisi tärkeää, että ymmärtämis- ja yhteistyöyhteys pystyttäisiin rakentamaan koulun ja kaikkien vanhempien välille mahdollisimman varhain, siitä huolimatta, että perheiden voimavarat saattavat olla joskus hyvin vähissä monesta eri tekijästä johtuen. Erityisen tärkeää keskusteluyhteyden luominen on koulutuksen nivelkohdissa eli silloin kun lapset aloittavat koulunkäyntiä tai vaihtavat koulua. Tällöin on syytä luoda yhteinen pohja kasvatukselle, perehdyttää kouluun ja keskustella koulun toimintatavoista ja periaatteista. Näihin periaatteisiin on tarpeen palata ja yleensäkin luoda avoin ilmapiiri ja sopimus, että molemmin puolin voi ja pitää ottaa yhteyttä kaikissa lapsen koulunkäyntiä koskevissa asioissa. Tämä kommunikointiyhteys on syytä luoda ennen kuin tulee mitään ongelmia, ja on pidettävä huoli ennen kaikkea myönteisten asioiden viestittämisestä. Yksi tällainen myönteinen, vanhempien kanssa keskusteltava ja yhdessä vaalittava asia olisi moninaisuudesta oppiminen ja globaalin vastuun kehittäminen.

Opettajat kanssakulkijoina elinikäisessä kasvussa ja transformaatiossa

Edellisessä luvussa tarkastelin opettajan sillanrakentajan ja kanssakulkijan roolia lasten ja vanhempien parissa ja korostin monikulttuurisen luokan ja koulun myönteistä potentiaalia kansainvälisyyskasvatuksessa. Tällöin maailma ikään kuin tulee lasten ja heidän vanhempiansa kautta kouluun ja tekee monien kansainvälisyyskasvatuksen teemojen käsitteilyn luonnolliseksi. Samalla kuitenkin korostin, että tarvitaan myös opetussuunnitelmien, sisältöjen ja koko koulun toimintakulttuurin muutosta ennen kuin systemaattinen ja kokonaisvaltainen globaaliin vastuuseen kasvu tulee todelliseksi tavoitteeksi. Monikulttuurisuus- ja kansainvälisyyskasvatuksen tutkijat ovatkin voimakkaasti painottaneet, että globaalikasvatuksen tulisi olla filosofia ja tarkastelutapa, joka läpäisee kaiken opetuksen. Tavoitteena on avata kaikkien silmät ja mielet maailman realiteeteille niin, että mahdollisimman moni ponnistelisi ihmisoikeuk-

sien, rauhan, tasa-arvon ja oikeudenmukaisemman maailmantilan saavuttamiseksi. Maailman avaaminen näistä näkökulmista varsinkin nuorten parissa herättää myös kysymään, mikä on kestävä kehitys ja mikä on maapallon tila silloin, kun nämä nuoret ja heitä seuraavat sukupolvet ovat aikuisia.

Sonia Nieto (1996, 310–321), joka on pohtinut monikulttuurisen kasvatuksen periaatteita ja suuntaviivoja, puhuu kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen tarpeellisuudesta nimenomaan valtavirrassa eläville, sillä itsestäänselvyyksien tiedostamiseen tarvitaan omien lähtökohtien, kulttuurin, sekä yhteiskunnallisten rakenteiden ja prosessien kriittistä tarkastelua monista eri näkökulmista. Siihen tarvitaan muutosta ja aktiivista toimintaa. Taistelu rasismia, diskriminaatiota, ennakkoluuloja ja stereotyyppioita vastaan yksilöllisellä, institutionaalisella ja rakenteellisellä tasolla on keskeinen osa kriittistä monikulttuurisuuskasvatusta, koskepa se sitten etnisyyttä, sukupuolta, yhteiskuntaluokkaa, uskontoa, kieltä, seksuaalista orientaatiota, asuinpaikkaa tai kykyjä. Se ei siis tarkoita pelkästään ystävällisiä ihmissuhteita ja toisten huomioimista vaan koulun tavoitteiden, sisältöjen ja työtapojen uudelleenarviointia sekä mahdollisesti muutoksia koko kouluympäristössä, sen julkisissa ja näkymättömissä tekijöissä.

Nimenomaan yksikulttuurisissa yhteisöissä ja valtakulttuurissa eläneet tarvitsevat uusia näkökulmia, koska heidän ei ole tarvinnut kohdata omaa erilaisuuttaan tai heillä ei välttämättä ole omakohtaisia kokemuksia syrjinnästä tai epäoikeudenmukaisesta kohtelusta. Valtakulttuurissa eläneet eivät myöskään välttämättä näe sosiaaliluokan ja valtakysymysten kiinteää yhteyttä kulttuuri- ja kansainvälistymiskysymyksiin tai rakenteellisten muutosten tarpeellisuutta. Aivan erityisiä haasteita asetetaan opettajankoulutukselle. Mikäli opettajan tehtävänä on herättää oppilaat kysymään yhtäläisestä ihmisarvosta, maailman tilasta, kestävästä tulevaisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta, hänen tulisi olla paneutunut näihin kysymyksiin omassa koulutuksessaan. Samoin hänellä tulisi olla valmiuksia suunnitella opetussuunnitelmia, sisältöjä ja menetelmiä näiden tavoitteiden suuntaisesti sekä rakentaa yhteistyöverkkoja vanhempien, kansalaisjärjestöjen ja muiden toimijoiden kanssa tavoitteiden saavuttamiseksi.

Kriittisen pedagogiikan edustajat korostavat transformatiivisessa pedagogiikassaan kolmea osa-aluetta: reflektiota, tiedostamisen ja perspektiivien ottokyvyn oleellisuutta sekä eettisen sitoutumisen merkitystä. Myös transformatiivisen oppimisen tutkija Edward Taylor (1994) on painottanut kriittisen reflektion merkitystä kulttuurienvälisessä oppimisessa, mutta myös uusien näkökulmien koettelua toiminnassa: tietoa ja kokemuksia kulttuureista, yhteistyötä ja keskustelua eritaustaisten henkilöiden kanssa. Tällaisen oppimisen tulokset näkyvät tiedollisella, taidollisella, toiminnallisella ja emotionaalaisella alueella laajenevana tiedostamisena, lisääntyvänä empatiana ja perspektiivinottokykyinä, taitona eläytyä toisen osaan ja toiminnan monipuolistumisena. Tähän liittyy välittämisen piirin laajentuminen ja rohkeus toimia arvojensa mukaisesti.

Taylorin tutkimusten mukaan syvällisen oppimisprosessin voi saada aikaan yksittäinen voimakas tai pitkäaikainen kokemus tai monien pienten kokemusten sarja, joka pakottaa tarkastelemaan asioita ratkaisevasti uudesta näkökulmasta. Koulun näkökulmasta tämä pitkäaikaisuus ja pienten kokemusten sarja tarkoittaisi loogisuutta ja pitkäjänteisyyttä globaalikasvatuksen parissa. Tämä taas edellyttäisi yhteistyötä ja yhteisiä suuntaviivoja kollegoiden kesken, johtajan tukea, loogista opetussuunnitelmaa sekä hyviä yhteistyöverkkoja. Erityisesti yhteistyötä tarvittaisiin koulutuksen nivelkohdissa ja eri koulutusasteiden integroitumista pohdittaessa: vanhempia ja lapsia kouluun perehdytettäessä, peruskoulun ala- ja yläasteen saumakohdissa, lukioon ja ammattikoulutukseen siirryttäessä ja korkeakoulutuksessa (Räsänen 2009, 10–13).

Monissa oppimiskokeiluissa on todettu, että oppimiseen tarvitaan monipuolisen tiedon lisäksi myös tunnepuoli: taidetta, roolipelejä, draamaa, toisen asemaan asettumista. Samoin tarvitaan toimintaa ja toimintamalleja: ihmisten kohtaamista ja projekteja, joissa arvot pannaan testiin ja käytäntöön. Myöskään ei sovi vähätellä oppimisympäristön luonteen merkitystä. Turvallinen, arvostava, innostava, ennakkoluuloton ja välittävä oppimisympäristö kannustaa ja innostaa (Räsänen 2005, 102–108). Opettajalla on sillanrakentajan rooli myös formaalin, informaalin ja nonformaalin puolen yhteensovittamisessa oppimisympäristöissä. Hän voi kutsua asiantuntijoita eri

järjestöistä ja harrastuspiireistä, järjestää vierailuja ja huomioida sähköisen viestinnän mahdollisuudet opetusohjelmia ja sisältöjä suunnitellessaan. Oppimisympäristöt ovat muuttuneet ja laajentuneet, mutta opettaja voi edelleen toimia yhteyshenkilönä näiden avoimien ympäristöjen keskellä hyödyntäen niitä ja antaen valmiuksia niiden mielekkääseen ja vastuulliseen käyttöön.

Sonia Nieto (1996) on korostanut, että kulttuurienvälinen oppiminen on elinikäinen oppimisprosessi, joka vaatii aikaa ja on joskus kivulias. Se kehittyy hiljalleen samoin kuin rohkeus sen periaatteiden toteuttamiseen. Sen vuoksi ei ole syytä toivotto-
muuteen, mutta ei myöskään ylemmydentuntoon. Hämmästyttävää kyllä, sensitiivisyys ei myöskään välttämättä kehity kaikilla globaaliin vastuuseen kasvamisella samanaikaisesti. Samat henkilöt voivat olla hyvin ihastuneita etnisyyden eri ilmentymiin varsinkin taiteen eri muodoissa, mutta voivat käyttäytyä varsin suvaitsemattomasti tiettyjä etnisiä ryhmiä, alempien sosiaaliryhmien edustajia, eri uskontojen edustajia tai seksuaalisia vähemmistöjä kohtaan. Sensitiivisyys kestävä kehityksen eri näkökulmiin voi myös olla erilainen. Joillekin kulttuurisesti ja sosiaalisesti kestävä kehitys voi olla tärkeää, mutta ekologinen ja ekologinen puoli varsin vieraita. Toisille taas ekologiset kysymykset sekä ilmaston ja yhteisen maapallomme tila ovat olennaisia kysymyksiä, mutta kulttuurinen rikkaus tai tasa-arvokysymykset vähemmän merkityksellisiä. Asennoituminen ja kyvyt muuttuvat hiljalleen, keskeistä muutoksessa on asian tiedostus ja uskallus lähteä tarkastelemaan maailmaa moniulotteisesti, mutta kuitenkin eettisistä periaatteista kiinni pitäen. Opettajat ovat oppilaidensa suhteen näköalapaikalla seuraamassa tätä vähittäistä kasvua ja kehittymistä ja heillä on ammattinsa puolesta mahdollisuudet vaikuttaa siihen vastuullisesti. Opettajakunnan edustajat seuraavat nuorten matkaa yli kymmenen vuoden ajan, ja monet ihmiset jatkavat opiskeluaan sen jälkeenkin sekä muodollisen että epämuodollisen koulutuksen parissa. Kanssakulkijan rooli on pitkäaikainen ja vaativa, mutta parhaimmillaan antoisa.

Lopuksi

Suomen globaalikasvatuksessa on tapahtunut erittäin merkittävää myönteistä kehitystä uudella vuositu-
hannella. Sekä valtakunnalliset opetussuunnitelman
perusteet (2003 ja 2004) että Kansainvälisyyskasva-
tus 2010 ohjelma ja varsinkin sitä seurannut opetus-
ministeriön projekti Kasvaminen maailmanlaajuiseen
vastuuseen ovat selkiyttäneet peruskäsitteitä ja kou-
lutuksen roolia monitasoiseen vastuulliseen kansa-
laisuuteen koulutettaessa (Kaivola & Melén-Paaso
2007; Kaivola 2008). Asiakirjat muodostavat hyvän
kokonaisvaltaisen kehyksen monipuolisen ja syste-
maattisen globaalikasvatuksen toteuttamiseksi.

Uudet valtakunnalliset opetussuunnitelmat ovat
asiakirjoina suuri edistysaskel monikulttuurisuus- ja
kansainvälisyyskasvatuksen näkökulmasta. Toisaal-
ta on todettava, että opetussuunnitelmat ovat aina
kulloisenkin ajanjakson ymmärtämisen tulos ja niitä
on syytä jatkuvasti kehittää. Tällä hetkellä näyttäisi
siltä, että tarvitaan arvopohjan loogisuuden edelleen
kehittämistä ja sen selkiyttämistä, miten arvot näky-
vät eri aihekokonaisuuksissa ja opetettavissa aineissa.
Aihekokonaisuuksia on lisäksi seitsemän, mikä on
suhteellisen paljon. Jotta ne pystyttäisiin kaikki to-
teuttamaan, tarvitaan niiden keskinäisten yhteyksien
selventämistä. Näyttää esimerkiksi siltä, että sellaiset
kokonaisuudet kuin kestävä kehitys, kriittinen kan-
salaisuus sekä monikulttuurisuus- ja kansainvälisyys-
kasvatuksen monet alueet tulevat arvopohjaltaan ja
monilta sisällöiltään hyvin lähelle toisiaan ja ovat
kaikki keskeisiä maailmanlaajuiseen vastuuseen kas-
vamisessa. Seuraavissa opetussuunnitelmissa näitä
yhteyksiä ja aihekokonaisuuksien keskinäisiä suhteita
tulisi edelleen selventää.

Erityisen merkittävää Kasvaminen maailmanlaa-
juiseen vastuuseen -projektissa on mielestäni juuri
sen kokonaisvaltainen lähestymistapa ja pyrkimys
tarkastella entistä kansainvälisyyskasvatusta muuttu-
neessa ajassa. Kasvaminen globaaliin vastuuseen käsi-
tetään elinikäisenä ja elämänlaajuisena oppimisena ja
siinä on pyritty huomioimaan eri ikä- ja koulutusvai-
heet. Mukaan on luettu sekä muodollinen koulutus
että harrastus- ja työpaikat sekä sähköisen viestinnän
oppimiseen tuomat mahdollisuudet ja haasteet. Pro-
sessiin on pyritty saamaan mukaan yhteiskunnan eri

toimijat laajamittaisesti. Opetussuunnitelmaa ja kou-
lun oppimiskulttuuria on tarkasteltu monipuolisesti
ja oppiminen on nähty kokonaisvaltaisesti sisältäen
asenteet, tunteet, tiedon eri muodot ja toiminnan.

Olen pyrkinyt kirjoituksessani valaisemaan sitä,
mikä on opettajan rooli kokonaisvaltaisessa kasvussa
sekä miten koulu ja opettaja ovat edelleen tärkeä
tekijä oppimisessa, vaikka kasvukonteksti onkin
muuttunut. Heidän tehtävänsä pitkäaikaisena kans-
sakulkijana huoltajien ja oppijoiden rinnalla sekä
sillanrakentajana eri vaikuttajaryhmien välillä on
kuitenkin edelleen keskeinen. Voisi jopa väittää, että
mitä enemmän on näitä vaikutteita ja epävarmuus-
tekijöitä, sitä tärkeämpiä ovat pitkäaikaiset ja tur-
valliset ihmissuhteet ja henkilöt, jotka tulkitsevat ja
järjestävät tiedon tulvaa ja arvojen määrää oppilaiden
kanssa. Tehtävä on toki haasteellinen – oppilaiden
mielenkiinnon ja oppimisen mielekkyyden säilyttä-
minen päivästä toiseen monien kilpailevien vaikut-
timien ja perheiden vaihtuvien elämäntilanteiden
keskellä ei ole helppoa. Toisaalta on myös virheellistä
antaa sellaista kuvaa, että oppiminen on aina help-
poa. Siinäkin tapauksessa, kun se on mielenkiintois-
ta, siihen liittyy työtä, jännitteitä ja epävarmuuden
sietoa – joskin myös oivaltamisen, löytämisen ja
uuden oppimisen riemua. Näitä oppimisen paikkoja
ja itsetuntoa vahvistavia kokemuksia tarvitsee jokai-
nen ja niitä tulisi taata sekä oppilaille että opettajille.
Molemmat tarvitsevat innostusta, kannustusta, uskoa
kehitykseen ja tunteen siitä, että heitä arvostetaan.

Kuten edellä on perusteltu, opettajan ammatti on
eettinen ammatti, jossa kohtaavat monet eri henki-
löt, ikä- ja ammattiryhmät, sosiaali- ja kulttuuriryh-
mät – sekä nykyään usein myös eri kansallisuudet.
Siinä on läsnä menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus
ja siihen liittyy usein pitkäaikainen vastuu kasvavasta
nuoresta. Nuorten kanssa työskennellessä joutuu
jatkuvasti kysymään, mikä on olennaista ihmisen
kasvussa ja ihmiskunnan kehityksessä. Siinä joutuu
myös pohtimaan informaation, tiedon ja viisauden
eroa sekä sitä, miten on mahdollista, että ihminen,
joka on niin taitava ja tietävä, ei keskitä huomiotaan
kestävän tulevaisuuden rakentamiseen ja globaalin
vastuun kehittämiseen. Kestävä kehitys ei ole pelkäs-
tään kasvatuksen tavoite ja ihanne vaan myös välttä-
mättömyys, mikäli ihmiskunta aikoo selvitä ja voida

hyvin maapallolla. Globaaliin vastuuseen kasvaminen on siten kaikkia maapallon ihmisiä yhdistävä eettisen kasvatuksen haaste, jossa tarvitaan sekä asioista ja ihmisistä välittämistä että rohkeaa toimintaa valittujen arvojen noudattamiseksi.

Lähteet

- Aaltola, J. (2005). Koulun haasteet ja opettajan työn 'mieli'. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. PS-kustannus, Jyväskylä, 19–36.
- Airaksinen, T. (1998). Opettaja, arvot ja muuttuva ammatti. Teoksessa Sarras, R. (toim.) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Sävypaino, Helsinki, 5–14.
- Fullan, M. (2001). The new meaning of educational change. New York, Teachers college press.
- Haiqin, Liu (2009). Study abroad for holistic personal growth. Chinese students' narratives on their intercultural learning experiences in Finland. Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Kaikkonen, L. & Sandström, U. (1998). Sytyttääkö vai sammuttaako opettaja kynttilän? Opettajan merkitys ihmisten myöhemmälle elämälle heidän itsensä kuvaamana. Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Kaivola, T. & Melen-Paaso, M. (2007;eds.). Education for global responsibility – Finnish perspectives. Publications of the Ministry of Education 2007:31.
- Kaivola, T. (2008; toim.). Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta. Opetusministerion julkaisuja 2008:13.
- Kansainvälisyyskasvatus 2010. Opetusministeriön julkaisuja 2007:11.
- Lindqvist, M. (1986). Ammattina ihminen. Otava, Keuruu.
- Liston, D. & Zeichner, K. M. (1991). Teacher education and the social conditions of schooling. Routledge, New York.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Opetushallitus, Vammala.
- Luukkainen, O. (2005). Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.). Kaksitoista teesiä opettajalle. PS-kustannus, Jyväskylä, 143–164.
- Maastricht Declaration (2002)

- http://www.coe.int/t/e/north-south_centre/programmes/3_global_education/b_Masstricht_Declaration/Maastricht_Declaration.pdf
- Määttä, K. (2005). Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. PS-kustannus, Jyväskylä, 205–218.
- Niemi, H. (1998). Tulevaisuus, nykyisyys ja menneisyys opettajan ammatissa. Teoksessa Sarras, R. (toim.). Puheenvuoroja opettajan etiikasta. OAJ, Helsinki, 63–73.
- Niemi, H. & Sarras, R. (2007; toim.). Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatustieteiden tutkimus. Otava, Helsinki.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity*. Longman, White Plains.
- Noddings, N. (1984). *Caring, a feminine approach to ethics and moral education*. University of California press, Berkeley.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. Teachers college press, New York.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people*. Teachers college press, New York.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus, Vammala.
- Raivola, R. (1993). Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa Luukkainen O. (toim.). Hyväksi opettajaksi. WSOY, Juva, 9–30.
- Räsänen R (2002a). Arvot, opettajuus ja opettajankoulutus valtaviiran ja moninaisuuden ristiaallokossa. Teoksessa Räsänen et al. (toim.). Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Acta Universitatis Ouluensis E 55, 15–30.
- Räsänen, R. (2002b). Koulu valtaviiran ja moninaisuuden kohtaamiskenttänä. Teoksessa Sarras, R. (toim.) Etiikka koulun arjessa. Otava, Helsinki, 93–112.
- Räsänen, R. (2005). Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.). Kenen kasvatustieteiden tutkimus? Vastapaino, Tampere, 87–111.
- Räsänen, R. (2007). Arvot opettajan työn tienviittoina. Teoksessa Estola, E., Heikkinen, H. L. T. & Räsänen, R. (toim.). Ihmisen näköinen opettaja. Acta Universitatis Ouluensis E 92, 29–44.
- Räsänen, R. (2009). Monikulttuuristuminen ja kansainvälistyminen koulun ja opettajan haasteena. Teoksessa Jokisalo, J. & Simola, R. (toim.). Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä juonne. Jouensuun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 7.
- Sarras, R. (1998; toim.). Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Sävypaino, Helsinki.
- Sarras, R. (2002; toim.). Etiikka koulun arjessa. Otava, Keuruu.
- Skolimovski, H. (1984). *Ekofilosofia*. Kirjayhtymä, Helsinki.
- Suoranta, J. & Moisio, O-P. (2005). Kriittinen pedagogiikka aikalaisanalyysinä. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.). Kaksitoista teesiä opettajalle. PS-kustannus, Jyväskylä, 189–204.
- Tarvainen, P. (2008). "I wouldn't have come to Oulu for any other reason than this." An evaluation research of the Master's degree programme in Education and Globalisation. Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Taylor, E. (1994). A learning model for becoming intercultural competent. *International Journal of Intercultural Relations* 18(3), 389-408.
- Tom, A. (1984). *Teaching as a moral craft*. Longman, New York.
- Urpola, S. (2000). Pakolaisuus on kuin syntyisi uudelleen. Vastaanottokeskus turvapaikanhakijan elämänhallinnan tukijana. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Uusikylä, K. (2002). Rohkeus ja välittäminen – Opettajan moraalien peruspilarit: Teoksessa Sarras, R. (toim.). Etiikka koulun arjessa. Otava, Keuruu, 9–21.



Mimmi : Takaisin taivaalle

*Rajaton kasvu
Kestämätön kehitys
Kauanko loputtomiin paisuminen
voi vielä jatkua?*

Uusi alkuräjähdyks?

*Lähetetään rauhan komissio
hieromaan sopua Äiti Maan kanssa:
voisiko vuokrasopimuksen kenties uusia...*

Jäljellä putoilleet tähden sirpaleet

Palasista kootaan uutta...

*"non est ad astra mollis e terris via"
maasta ei ole helppoa tietä tähtiin.*

- Susanna Rauno -

4 Etik, ansvar och globalt medborgarskap

Lars Rydén

Globalt ansvar som dilemma

Vi lever i en värld som blir alltmer globaliserad och förser oss med alltmer fantastiska möjligheter att inte minst genom Internet agera och använda resurser globalt. Samtidigt blir vi, alla jordens länder och innevånare, alltmer beroende av varandra. Global utbildning vill förse oss med den kunskap, den förståelse och de förmågor som behövs i denna krympande värld. Allt fler behöver det som yrkesverksamma i ett globalt sammanhang, t ex genom internationell handel, internationell utbildning eller andra former av internationellt samarbete. Andra behöver det för att orientera sig i en värld där de dagligen möter frågor som beror av globaliseringen, som konsumenter, resenärer och världsmedborgare.

Den här boken handlar om fostran till globalt ansvar. Fostran vill signalera att det inte räcker med den utbildning och orientering i globaliseringsfrågor som man kan, eller åtminstone bör, få i skola och högskola. Det fordras också att personlighet, förhållningssätt och kultur utvecklas. Det sker på ett antal arenor som man verkar i och påverkas av under sin livstid från den närmast kretsen i hem, skola, arbetsplats och nära vänner till medborgarsamhället

och medborgarnas nätverk; landets offentliga arenor som riksdag, arbetsmarknadsorganisationer och politiker; de globala aktörerna som internationella organisationer; och – mycket viktigt – media. Personlig utveckling sker under hela livet och är något som personen själv får tillgodogöra sig, dvs det innefattar även självfostran.

Globalt ansvar! Det är stora ord. Hur är det möjligt att ta ansvar för vad som händer i världen i sin helhet, eller på andra sidan jordklotet? Uppgiften i det här kapitlet är att undersöka det närmare. Det handlar om vad som menas med ansvar och på vilket sätt var och en kan ta ansvar, både som privatperson och som verksam vid ett företag, skola eller en myndighet. Det handlar framför allt om grunden för ansvar, dvs de värden och den etik som vi vill leva med.

Ansvar är så centralt inom etiken att man i bland talar om ansvarsetik och menar just detta, en etik som baserar sig på att ta ansvar (till skillnad från t ex rättighetsetik och pliktetik). Men förutsättningen för varje etik är att individer tar ansvar för sina handlingar. Motsatsen vore ju att erkänna att man inte hade något val, att man inte kunde handla på något annat sätt. Det skulle ju vara att fransäga sig sin fria vilja, och det är inte många som gör. I realiteten bör man dock erkänna att även om man

i princip kan välja är valet i praktiken ofta kringskuret av många omständigheter som man inte kan påverka. Viljan är inte så fri och man kan i praktiken inte ta ansvar för allt som sker som man är del av.

Var går gränserna för ditt ansvar?

Är du ansvarig? Frågan möts ofta med viss tveksamhet i många situationer och det av naturliga skäl. Att ta ansvar har konsekvenser. Ibland är följderna formellt avgörande, t ex när det gäller chefsansvar, ansvarig utgivare av tidskrifter och så vidare. Rättssamhället förutsätter ju faktiskt att individer har ett val i många av sina handlingar, tom när de beordrats att göra något. Och har man handlat fel enligt lagen och allmän rättsuppfattning kan man dömas till en påföljd. I vardagslivet handlar ansvar oftast om mer närliggande situationer, t ex ansvar för barn, föräldrar och andra närstående eller ansvar för en arbetsuppgift.

Att lära sig ta ansvar är en mognadsprocess som ofta blir påträngande oundviklig när vi står i en konflikt mellan två alternativ där bägge innebär avsevärda upppoffringar. Visserligen kan man fly och låta någon annan ta konsekvenserna – man kan skylla ifrån sig – men den som möter konflikten och tar ansvar för det val han eller hon gör mognar till en ansvarskännande individ. I bästa fall innebär det att man tar ansvar på livets alla områden. Att utvidga dessa till att omfatta det som sker i världen i stort är en verklig utmaning, den utmaning som faktiskt ligger bakom begreppet ”globalt ansvar”.

Så var går då gränserna för ansvar? Vi tar naturligt ansvar för en sjuk anhörig, men man kan inte gå hur långt som helst i hjälp eller omvårdnad. Om det blir omfattande måste man dela ansvaret med någon, i de nordiska länderna oftast med samhället. En diskussion om fördelning av ansvar leder till en diskussion om hur vårt samhälle fungerar eller borde fungera, om hur vi fördelar ansvar mellan stat, lokalsamhälle (till exempel kommun, skola och sjukvård), civilsamhällets alla institutioner (t ex kyrkan) och individen.

Och vad omfattar vårt ansvar? De allra flesta håller med om att vi alla har ett ansvar för familj och

närstående. Men dessa är ju bara den innersta krets av medmänniskor som vi omges av. Lika självklart för många är det att hjälpa en okänd medmänniska i nöd. Vi tycker i dag oftast att ”det allmänna”, dvs myndigheter i form av stat och kommun, har ansvar för alla innevånare i ett land, och vi bör stödja det via skattsedeln.

Det som jag vill hävda här är att det ofta ganska begränsade fältet för det ansvar som vi tar i dag måste utvidgas till att omfatta hela vår värld och alla oss som bor här, dvs globalt ansvar. Det följer av globaliseringens realiteter.

Den globala agendan

Globaliseringen är till stor del en fråga om ekonomisk tillväxtpolitik. Företag flyttar jorden runt. De utvidgar sina marknader, suger upp innovationer från nya länder och områden och, helt naturligt, etablerar sig där vinsten är störst och kostnaderna minst. Oftast ligger det i alla parterns intresse. Men ibland sker det tyvärr på bekostnad av någon eller något, till exempel arbetare som far illa och miljö som förorenas. De regler som gäller i många länder för ekonomisk verksamhet – minimilöner, skatt, anställningsförhållanden, miljöhänsyn mm – finns inte globalt och det utnyttjar många företag. Pengar kan i dag flyttas var som helst i världen med en knapptryckning. Det är många som sett bristerna i systemet och ekonomiskt samarbete under givna regler har stått överst på den globala agendan sedan konferensen i Bretton Woods 1946, då världsbanken och IMF, den internationella valutafonden bildades. Senare har WTO, världshandelsorganisationen, arbetat för att utvidga dessa regler, men det går långsamt. Efter den globala finanskrisen 2008 har många efterfrågat ett nytt Bretton Woods och vid Londonmötet 2009 mellan världens 20 rikaste nationer togs konkreta steg för att utveckla en global finansiell rättsordning.

Men anledningarna till oro för vad som händer med vårt globala samhälle och natur är mycket mer omfattande, än en havererad internationell finansmarknad. Bäst känt är kanske klimatfrågan, det mest akuta av flera globala miljöhot. Sedan 2007 får vi nästa varje dag i media nyheter om

klimatförändringar, och den globala uppvärmningen märks varje år på olika sätt. Orsaken är att vår gemensamma atmosfär – det är bara en tunn hinna runt jorden – tillförts växthusgaser från samhällena i accelererande takt under hela industrialismen.

I den globala agendan ingår ett arbete att minska emissioner av växthusgaser under FN:s klimatkonvention, ett arbete vi alla kan bidra till.

En annan gemensam angelägenhet är världshaven. Sedan många år har fiskeflottor från hela världen med allt effektivare metoder tömt haven. I dag är 90 % av matfisken överfiskad och många bestånd hotas av utrotning. Dessa och andra frågor om hur vi förvaltar och använder jordens naturresurser tvingar oss att tänka i globala termer, att bli planetära.

En lika viktig fråga för globalt samarbete är freden. Efter de enorma rustningar som gjorts sedan andra världskriget, särskilt när det gäller kärnvapen, skulle en världskonflikt riskera hela världen. Världsfred är inte bara ett allmänt politiskt mål. Det är en överlevnadsfråga. Vi påminns varje dag om de många konflikter som pågår genom de flyktingar som kommer i miljontals till mindre drabbade länder, inklusive i Västeuropa.

Men framför allt lever vi i en värld där situationen för människorna är mycket olika. Vissa, bland annat vi i Nordeuropa, har det bra, andra är mindre lyckligt lottade i samhällena som plågas av misär, fattigdom, sjukdom, kränkning av mänskliga rättigheter, och så vidare i en alltför lång rad av missförhållanden. Måste inte det få oss att visa solidaritet med dessa andra världsmedborgare på samma sätt som vi gör det med människor i våra egna länder?

Globalt ansvarstagande har funnits länge. Den globala miljörörelsen, liksom den globala fredsrörelsen och arbetet för internationell solidaritet, inte minst från kyrkornas sida, har en lång tradition. Det nya är en allt större samverkan. De tre aspekterna på globalt ansvar – miljö, fred och fattigdom – bildar alltmer en helhet där delarna beror av varandra. Vi kan inte värna om miljön i samhällena där människor hotar miljön därför att det är deras enda överlevnadsmöjlighet. Vi kan inte värna om freden i samhällena som är hotade till sin överlevnad genom miljöförstörelse och fattigdom.

Med begreppet hållbar utveckling har de tre aspekterna – ekologiska, ekonomiska och sociala – vävts samman. Hållbar utveckling utgör i dag ett systemtänkande och en plattform för samarbete för en gemensam framtid.

Etiken har fått en större roll

Även om det är långt kvar till en värld som präglas av globalt ansvar, har våra värden och hur de tillämpas, vår etik och ansvarstagande, fått en allt större roll. Engels (1992) pekar på fem orsaker:

- En ökad medvetenhet om den roll olika värden spelar i våra liv.
- En större förståelse för den roll värden har för att motivera oss, ibland med avsevärda uppoffringar.
- Ett ökat intresse för den roll värden har för politiska beslut och policy-making.
- En ökad roll för att klarlägga värdenas roll i olika samhällskonflikter.
- En ökad roll av värden i diskussionen om hållbar utveckling.

Vi ser ett ökande ansvarstagande för miljön och sociala förhållanden bland såväl individer, företag som myndigheter. I företagsvärlden antar och redovisar allt fler miljöledningssystem, EMS, oftast med strikt kontroll och extern certifiering. Därutöver har många företag infört sk CSR, Corporate Social Responsibility, dvs socialt ansvarstagande. Det system för rapportering av miljö, hälsa och socialt ansvarstagande som nu etablerats, sk GRI (Global Reporting Initiative), blir allt vanligare.

Många icke-statliga aktörer, sk NGOs eller intresseföreningar, som baserar sin verksamhet på uttalade värden, t ex värnande om miljö eller internationell solidaritet, får en allt större roll. Dessa en-fråge-föreningar ökar idag sitt medlemsantal på bekostnad av politiska partier. Det förefaller också bero på att en klart formulerad etik blir allt viktigare i samhällsutvecklingen. Men vilken är själva grunden för etik?

Etikens grunder

I alla samhällen finns en naturlig medmänsklighet. Att utan egen nytta hjälpa medmänniskor i en svår situation är *altruism*. Mycket talar för att den är nedärvd och den kan faktiskt ses också hos högre djur. I 1970-talets debatt om sociobiologi, där de biologiska rötterna till mänskligt beteende lyftes fram, var det många som kritiserade begreppet sociobiologi. Icke desto mindre har mycket forskning sedan dess visat på att dessa rötter finns. Låt oss tro att i ett ”friskt” samhälle skulle medmänsklighet och altruism få en tydlig plats. Tyvärr garanterar inte detta på något sätt att vi inte ser mycket ”omänskligt” beteende också.

Etiken måste alltså försvaras och utvecklas av varje samhälle, generation och individ. Var och en av oss måste för sig klargöra vilka värden som är grunden i hans eller hennes liv och låta dem vara närvarande i vardagen, i små och stora beslut. Etik, som det uppfattades av de första filosoferna, betydde närmast sedvana. Det påminner oss om att beredskapen att inkludera värden i våra beslut bör finnas med från början. Det är inte så lätt att komma med det som ett tillägg efter att alla andra beslutsgrunder fått säga sitt. Värden har också mycket större chans att spela en roll om de omfattas mer allmänt. Om det inte är så är vi genast mer utsatta. Att revoltera mot sin omvärld är krävande, särskilt om man måste bryta mot en lag för att försvara sina värden. Ett sådant civilt motstånd leder ofta till att individen får offra en hel del, kanske också straffas, för att ha stått upp för sin övertygelse. Men det illustrerar att också i svåra situationer har man faktiskt ett val, även om några av alternativen är obekväma.

Här ska vi använda ordet *moral* för den uppsättning värden och ”regler” som vi omfattar som individer och samhälle, medan begreppet *etik* står för hur moralen tillämpas. Finns det en moral som är generell, dvs global? Att bistå andra, våra medmänniskor, förefaller vara en sådan generell moral. Men sen tar det antagligen slut och den mer utvecklade moralen kan skilja sig betydligt mellan olika kulturer och samhällen. Det är ju uppenbart när de gäller t ex jämlikhet mellan könen, barnens situation och hur man ser på djurens rättigheter och

djurvälfärd. FN:s arbete för att utveckla en global moral – och i någon mån global rättsordning – är därför viktigt. Samma process som sedan gammalt skett i olika kulturer sker nu för världen som helhet, för oss som världsmedborgare. Grundläggande är deklarationen om mänskliga rättigheter från 1948, men den har följts av många fler dokument och aktioner. Bland de senare finns deklarationen om barnens rättigheter, som bara ett begränsat antal medlemsländer ratificerat, och deklaren för en kultur av fred och icke-våld. Denna utökade gemensamma moral är en viktig del av globaliseringen och att försvara dessa värden är en viktig del av globalt ansvar. Nästa steg blir kanske att *Earth Charter*, ett slags deklaration om rättigheter inte bara för människor utan för hela planeten, antas av FN:s generalförsamling.

Medborgare på planeten Jorden

Det sägs att den första gången som hela Jorden uppfattades som sådan av en människa var med Apollo-färderna då astronauterna såg den ”blå pärlan” svävande i den svarta rymden. Fotot av Jorden som de tog lär vara det mest spridda någonsin. Synen av Jorden svävande i rymden påverkade dem starkt. Nästan samtliga astronauter blev miljöaktivister när de kom hem. En av dem, Russel Schweickart, skrev efter sin färd med Apollo 9: “Vi är inte passagerare på rymdskeppet Jorden. Vi är besättningen. Vi är inte bara inneånare på vår planet. Vi är medborgare. Skillnaden är i bägge fallen *ansvar*”.

Tydligare kan det inte sägas. Jorden är i dag något av vad ett land var för en eller två generationer sedan. Vi lever i en tid när vår identitet som tillhörande ett lokalt samhälle och en nation utökats från att vara medborgare i ett land, till att bli *planetära*. En del av vår identitet är Jordinneånare eller, snarare, världsmedborgare. Några ser detta som en svårighet och förvisso har det motarbetats i många fall av krafter som konfronterat omvärlden för ett försvar av egenintresset. De ohyggliga etniskt präglade konflikter som följt efter Holocaust har alla en sådan isolationistisk bakgrund. Men det finns ingen naturlag som begränsar tillhörigheten.

Tillhörighet och identitet beror av andra faktorer och kan vara många och överlappande eller ingå i varandra som ryska dockor. Att känna starkt för sin "egen grupp" behöver inte alls betyda att man motarbetar andra. Tolerans och solidaritet kan förenas med, eller rentav förstärkas av, en stark lokal tillhörighet.

Vad har ett världsmedborgarskap för konsekvenser? I praktiken är det svårt att ta ansvar om det gäller något alltför avlägset i tid och rum. Men om omständigheterna är de rätta så är inte avståndet avgörande. Det visades tydligt av tsunamin som drabbade Sydostasien annandag jul 2004. Trots att det var långt bort så hade hundratusentals människor från den rika världen, Europa och USA, varit där på semester och kände närhet och många från väst som var där för julferier drabbades också. Flödet av pengar till de drabbade överträffade allt man ditintills sett. Det var också många som reste dit för att mycket konkret personligen hjälpa till. Och man hjälpte inte bara turisterna utan lika mycket lokalbefolkningen.

Men om sambandet mellan våra handlingar och dess effekter är mer indirekta är det färre som tar ansvar. Så tycks det vara med klimatfrågan, trots att den är mycket allvarligare än en tsunami. Efterhand som den globala uppvärmningen fortskrider drabbas allt fler. Ett kanadensiskt forskarlag uppskattade härom året antalet extra dödsfall orsakade av klimateffekter till 100 000 per år. Det är en siffra som ständigt ökar. Vi borde minska våra utsläpp av växthusgaser för att inte drabba fler. Men det sker långsamt eller inte alls för den delen. Men vi kan ta ansvar. Vi kan handla som individer t ex politiskt genom vår röst, och som konsumenterna genom våra köp. Och inte minst genom att anpassa vår livsstil för att minska vår individuella påverkan på klimatet.

I vårt dagliga liv är vi konsumenterna av globalism. Vi njuter av dess produkter som vi kan köpa i butiken runt hörnet. Men när vi gör våra val bör vi också vara medvetna om dess konsekvenser. Några letar efter rättvisemärkta produkter eller försöker förstå vilka miljöeffekter varje produkt har men långt ifrån alla. I Sverige är ungefär 25 % av matkonsumenterna medvetna om varornas ursprung och väljer ett alternativ som är bättre för djurhälsa

och miljö, 25 % bryr sig inte alls och de övriga 50 % bryr sig om sådant ibland. Men mycket tyder på att medvetenheten om hur vår livsstil påverkar miljön och andra människors livsvillkor ökar.

Tillväxten sätter det globala ansvaret på prov

Ansvarstagande leder ofta till konflikter mellan olika värden och ansvar. Oftast gäller konflikten balansen mellan egenintressen och hänsyn till andra och var och en måste göra en avvägning. Att skilja mellan "need and greed" – vad vi rimligen behöver och vad som är lyx – blir nödvändigt i en värld med begränsade resurser. Efterhand som överutnyttjande av jordens tillgångar fortskrider och dess konsekvenser för innevånare i fattigare länder liksom för våra barn och barnbarn blir allt mer konkreta blir det globala ansvaret alltmer tydligt.

Det är först under 1950-talet som begreppet *ekonomisk tillväxt* börjar användas allt oftare om samhällsutveckling och politik. För en jordbrukare i en tidigare epok var ju inte tillväxt något som man förväntade sig. En god skörd kunde i bästa fall upprepas men inte ständigt bli större. Men i ett samhälle där man ständigt fann och exploaterade nya naturresurser var det lättare att tänka i termer av ständig tillväxt.

Men redan från början tog kritiken mot tillväxtfilosofin form. Den kom att få sitt mest kända och artikulera uttryck i den rapport som Romklubben beställde och publicerade 1972: *Limits to Growth*, (*Tillväxtens gränser på svenska*; boken översattes till ca 60 språk). Med en ny teknik, systemdynamik, räknade en grupp unga forskare vid Massachusetts Institute of Technology, MIT, i Cambridge, USA, fem globala trender från 1900 in i framtiden till 2100. Givetvis skulle en ständig tillväxt vara omöjlig på en begränsad planet. Det leder oundvikligen till kollaps. Om utvecklingen fortsatte oförändrad, *business as usual*, uppskattade man att kollapsen skulle inträffa ca 2050. En uppföljning från 2004 visar att resultaten från 1972 fortfarande är giltiga och att få dragit konsekvenserna av rapporten. Världen utvecklas fortfarande mot en kollaps orsakat av resursutarmning.

De är intressant att ungefär samtidigt, dvs under tidigt 1950 tal, började man i svenska språket använda begreppet *miljö* i sin moderna betydelse. I *Tillväxtens gränser* visades att miljöförstörelsen skulle, om man inte hejdade den, var den viktigaste orsaken till kollaps av jordens produktivitet och en nergång av den globala välfärden. I dag har det gått så långt att västvärldens ekonomi håller på att förstöra vår planet. Om alla levde som vi gör i Finland och Sverige skulle det behövas 3 planeter. På jorden som helhet motsvarar överutnyttjandet ungefär ett tredjedels jordklot. WWF är en av flera organisationer som arbetar för "one planet living", dvs en konsumtion som inte går utöver planetens bärkraft.

Känns kritiken igen? Den har en lång tradition. Den finlandssvenske filosofen Georg Henrik von Wright blev i sin bok *Vetenskapen och förnuftet* från 1987 kanske den mest artikulerade kritikern av en samhällssyn där vetenskap och teknik snarare än humanism och etik fick styra utvecklingen.

En kritik av ekonomi från etiska utgångspunkter

I västvärlden lever vi alltså sedan en generation i ett samhälle som vant sig vid en BNP tillväxt av uppemot 3 % årligen, ständigt ökat resursuttag och obegränsad tillgång till konsumtionsvaror. Bil, utlandssemester och stora bostäder är numera levnadsstandard för en majoritet. I dag måste vi fråga oss för det första: Kan jorden bära en sådan livsstil? Och för det andra, hur är det med lycka och välfärd, har den ökat på samma sätt som konsumtion och materiell standard?

Den första frågan om ordens bärkraft har, som redan förklarats, studerats sedan lång tid. Jorden klarar inte av vår livsstil och konsumtionsnivå. För att låta fattigare länder öka sin konsumtion, något som fordras för en utveckling av global välfärd, fordras att vi drar ner på vår dramatiskt. Det handlar om ca fem gånger; exakt hur mycket och i vilken mån det kan ersättas med förbättrad resurseffektivitet diskuteras. Den andra frågan, om hur välfärd skapas av ekonomisk tillväxt, har också den studerats, speciellt under de senaste åren, då den sk

lyckoforskningen tagit fart. Sammanfattningsvis kan sägas att upplevd välfärd eller lycka ökar linjärt med materiell standard upp till en viss punkt. Därefter böjer kurvan av och med mycket ökad materiell standard minskar upplevd välfärd. I västvärlden var välfärden uppe på topp med den standard vi hade under 1970 talet och har därefter minskat något. Givetvis spelar fördelningen av resurser i ett samhälle stor roll och blir det alltför ojämnt har naturligtvis stora grupper inte har så stor välfärd.

I samhällsekonomin strävar man trots dessa kunskaper efter att ständigt öka det totala penningflödet som det avspeglas i BNP. Det måttet borde snarast bytas mot ett mått som är relevant för människors och naturens välfärd. Också detta är en etisk fråga.

För att komma till ett hållbart samhälle är en reform av den västerländska ekonomin allra mest angelägen. Av de många förändringar som borde genomföras ingår de följande.

- 1 För att avspeglar ett lands ekonomiska utveckling byt ut BNP måttet till ett kvalitetsmått som avspeglar människors och naturens välfärd.
- 2 Sätt priser på de miljötjänster som varje verksamhet tar i anspråk. En början är de avgifter för emissioner av växthusgaser som nu tas ut i EUs handel med utsläppsrätter. Bara staterna kan ta ut sådana avgifter, eftersom de tillhör det gemensamma arvet.
- 3 Tag ut skatt på förbrukning av naturresurser i stället för arbete. Detta är den så kallade gröna skatteväxlingen. Då kommer priser något bättre avspegla knapphet.
- 4 Och allra mest angeläget: Ändra målet för samhällsutvecklingen från tillväxt till utveckling. Vårt resursflöde kan inte öka; det måste tvärtom minska betydligt. En effektivitetsrevolution behövs.

Ekonomin kan förändras men motståndet mot det är stort. En liten början finns dock. Inom forskarsamhället har ekologisk ekonomi utvecklats sedan 1990talet. Under 2008 genomfördes de första europeiska konferenserna om alternativ till BNP och *non-growth economy*. Allt fler förstår att oändlig tillväxt inte är möjlig. McNeill skriver i slutet av sin bok om 1900 talets miljöhistoria *Something*

New Under the Sun att västvärldens prioritering måste ändras från ekonomisk tillväxt och nationell säkerhet, som dominerat under 1900 talet, till hållbar utveckling.

Konsumtionssamhällets filosofi

Finns det en kulturell eller filosofisk grund för den tillväxtfilosofi som dominerar västvärlden? När allt kommer omkring är den inte självklar. I det gamla bondesamhället var värden om resurser en självklarhet. Allt togs till vara, och även som avfall hade det en funktion. Byggnader, verktyg, kläder och andra materiella ting vårdades och reparerades. Övergången till ”slit och släng” samhället, från kvalitet till kvantitet, ser vi tydligast under en generation från 1950-talet till 1970 talet. Då ökar resursflödet i industrivärlden nära fyra gånger. Men det är bara en intensivare period inom en lång tid av ökad resursanvändning.

Rötterna kan spåras till 1600 talet då det moderna vetenskapliga projektet etablerades av naturvetenskapens föregångare, främst Galileo och Descartes. Men för kunskapernas användning fick framför allt Francis Bacon i England störst genomslag. Bacon hävande att kunskap är makt och att den bör organiseras effektivt för att kunna användas av samhället och för att exploatera naturen i människans tjänst. Hans viktigaste verk ”*Novum Organum*” (titeln anspelar på Aristoteles ”*Organon*”) menar han ”shall guide and govern human thoughts henceforward”. Det blev också en plattform för de vetenskapliga akademierna som då etablerades. Först var det engelska Royal Society 1660, som framför allt hade uppdraget att visa hur naturen kunde tas i anspråk för samhället. Det gällde även den kungliga vetenskapsakademien i Stockholm, bildad 1739, exemplifierat bland annat genom Linnés resor, som var ett slags resursinventeringar.

Genom fokus på exploatering förlorade naturen något av sin tidigare ”helighet”, dess integritet kränktes i en mening. Några menar att det inte är en tillfällighet att det sammanfaller med reformationen. Människans tidigare bibliska uppdrag att ”förvalta” och vårda naturen som Guds trädgårdsmästare förändrades för alltid till att ”nyttja” naturen efter eget

gottfinnande. Från 1700-talet och framåt utgjorde teknikhistorien, med början i ångmaskinen, en ständig utveckling av teknikens kapacitet att genomföra detta uppdrag. Vi kan se dagens industriella fiske, jordbruk, skogsbruk och energiproduktion som de sista utposterna i den utvecklingen.

En stor skillnad mellan västerlandet syn och förhållningssätten i stora delar av världen i övrigt är hur man ser på tiden. Tiden är i Indien cirkulär, samma process upprepas ständigt. I västerländskt tankeliv är den däremot linjär, vilket har sitt ursprung i den judisk-kristna uppfattningen om tidens början och slut, Guds skapelse och den yttersta dagen. Det öppnar för förändring, utveckling, som på många sätt är bra men i vår tid har gått över styr i form av begreppet ständig tillväxt. Något ologiskt, kan man tycka, har det inneburit att det västerländska perspektivet blivit allt mer kortsiktigt. I stället för bevarande och kontinuitet har vi fått uppsplittring. I ekonomin ser vi det som årsrapporter och kvartalsrapporter. Vi har fått avskrivningar på allt kortare tid och naturen som en ekonomisk tillgång är i detta finansiella perspektiv inte lönsam. Kontrasten är det förhållningssätt som finns i så kallade ”primitiva” (sic!) kulturer. Vissa nordamerikanska indiankulturer lär skärskåda förslag om stora samhällsförändringar, t ex flytt av en by, i perspektivet sju generationer. Jean Goodall har vittnat om samma tradition i kulturer i Östafrika.

Kritiker av utvecklingen i väst menar att vi behöver en ny andlighet för att bemöta den utveckling som konsumtionssamhället utgör. I så fall bör begreppet andlighet preciseras. Vi har sett för många avarter för att acceptera det okritiskt. Kristen och annan fundamentalism står bakom en del av de värsta exploateringarna av naturen och uppvisar knappast så mycket global solidaritet och värnande av mänskliga rättigheter. Globalt ansvar är kanske viktigare än andlighet för att få en riktig utveckling.

Utvecklingsmöjligheter

Vilka strategier kan hjälpa oss ur dagens dilemma med miljöförstöring och överkonsumtion? Flera olika utvecklingsscenarioer har förts fram. Låt oss avslutningsvis titta på några av de mest diskuterade.

”*Business as usual*”. Förespråkarna för BAU hävdar att marknadskrafterna är helt kompetenta att justera felaktigheter i samhällsutvecklingen. Efterhand som en tjänst eller resurs blir knapp kommer priset att stiga. Därmed blir alternativen konkurrenskraftiga och kommer att utvecklas. Tyvärr visar en kompakt erfarenhet att marknaden inte klarar detta. Dock har marknader en funktion i många sammanhang utanför de traditionella. Handel med utsläppsrätter är ett exempel hur de används inom miljö- och resursområdet.

Teknikoptimism. Andra menar att teknik-utvecklingen klarar alla svårigheter vi står inför. Argumentet tycks i huvudsak vara att det har den gjort hitintills. Men det har den inte och dessutom står ju även tekniken sig slätt mot sådant som resursknapphet. Även om teknisk utveckling är viktig är den inte ensamt tillräcklig. Lika mycket handlar om teknikens användning.

Rio-utveckling. Begreppet refererar till Agenda 21 dokumentet från konferensen i Rio 1992. Agenda 21 är en utvecklingsplan för det 21:a århundradet. Det rekommenderar arbete på det lokala planet och att engagera alla samhällssektorer i arbetet. Det är deltagandedemokrati. Efter mer än tio års erfarenhet av Agenda 21-arbete kan man säga att det i praktiken blivit mycket information och lite aktion. Ett brett deltagande i den politiska processen är viktigt, men långt i från ensamt tillräcklig.

Struktur-utveckling. Här menas att de grundläggande samhällsstrukturerna måste byggas om. Det gäller inte minst för kommunikation, dvs vägar och järnvägar, och boende, dvs byggnader. Man kan också inkludera institutionella strukturer. Förvisso kommer en avsevärd ombyggnad av strukturer behövas – och det pågår också – men det är ensamt knappast tillräckligt.

Etik-utveckling. Förespråkarna för etik-utveckling menar att om bara människor hävdar andra värden än vad som nu är fallet kommer resten att följa av sig självt. Tyvärr är erfarenheten att alltför många är ointresserade, oengagerade, för att det ska vara möjligt att bedriva politik bara utifrån en värdegrund.

Hållbar utveckling. Hållbar utveckling tar fasta på hur miljö, ekonomi och samhälle utvecklas i

interaktion, dvs en systemförståelse. Den utgår från frågan om hur vi ska rättvist fördela begränsade resurser mellan generationer, och mellan oss som nu lever här på jorden. Dess utgångspunkt är en alltmer utvecklad vetenskap om hur förvaltning av resurser kan baseras på global rättvisa.

I verkligheten spelar alla dessa strategier viktiga, fast olika, roller. Marknader, tekniker, och deltagandestrategier är instrumentella, de används i ett syfte som formuleras utifrån andra strategier som utgångspunkter. Här vill jag hävda att värdegrunden är den viktigaste av dessa utgångspunkter. Globalt ansvar påminner oss om att framtiden inte längre kan skapas isolerat. Globalt ansvar är utgångspunkten för hur en gemensam framtid kan skapas för planetens miljarder individer, för dess natur och dess underbart varierande rikedom av kulturer och samhällen.

Litteratur

- John R. McNeill, (2000) *Something New Under the Sun: An Environmental History of the Twentieth-Century World* (Global Century Series) (Paperback)
- Donella H. Meadows, Dennis L. Meadows, Jørgen Randers, and William W. Behrens III. (1972). *The Limits to Growth*. New York: University Books.
- Meadows, Donella H. Randers, Jørgen and Meadows, Dennis, (2004) *Limits to Growth – The 30-Year Update*, Chelsea Green
- Data on the resource use is also found at: Wackernagel, Mathis, Rees, Williams E. and Testemale, Phil, (1996). *Our Ecological Footprint: Reducing Human Impact on the Earth* New Society Publishers, Gabriola Island, BC, Canada (yearly updated at <http://www.footprintnet.org>)
- Living Beyond Our Means: Natural Assets and Human Well-being*. Statement of the Millennium Ecosystems Assessment Board (<http://www.millenniumassessment.org/en/Products.BoardStatement.aspx>)
- World Commission on Environment and Development, WCED (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
- Stenmark, M. (2002) *Environmental Ethics and Policy Making*. Aldershot, UK: Ashgate.
- The Earth Charter Initiative (<http://www.earthcharter.org/>)
- Foundations of Sustainable Development – Ethics, law, culture and the physical limits* (1997) (L. Rydén, ed) A Sustainable Baltic Region Session 9, Baltic University Press, Uppsala
- The Decade for the Culture of Peace* (<http://www3.unesco.org/iycp/>)
- Peter Singer (2003) *En värld – globaliseringens etik*, Thales, Stockholm (Engelskspråkigt original *One World. The Ethics of Globalisation*, Yale University Press, 2002).
- Ethics of Environment and Development. Global Challenge, International Response* (1992) (Engel J. R. and Engel, J. G., eds) Belhaven Press, London
- Engel J. R. and Denny-Hughes (1994) *Advancing Ethics for Living Sustainably*, IUCN, Gland
- Amartya Sen 2006. *Identity and Violence. The Illusion of Destiny*. London: Penguin Books
- Reijo E. Heinonen (2008) in "Dialogues on Sustainable Paths for the Future. Ethics, Welfare and Responsibility" (ed Johanna Kohl), Finland Futures Research Centre, Turku School of Economics. <http://www.tse.fi/FI/yksikot/erillislaitokset/tutu/Documents/publications/eBook-2008-7.pdf>)



5 Puheenvuoroja vastuullisuuteen kasvamisesta

***Voidaanko kansanmurhat ehkäistä –
YK:n toiminta teoriassa ja käytännössä***
Helena Ranta

Kansainvälisen yhteistyön ja liikkuvuuden eettisistä pelisäännöistä
Birgitta Vuorinen

Uskonnot osana monikulttuurista yhteiskuntaa
Tuula Sakaranaho

Monikulttuurinen osaaminen ja kulttuurinen lukutaito
Liisa Salo-Lee

Ihmisoikeudet kasvattajan arvoperustana
Johanna Lampinen

***Elinkeinoelämä ja globaali vastuu.
Talouden ja yhteiskunnan muutosten aika***
Leif Fagernäs

Globaali hallinta
Ilkka Turunen

Voidaanko kansanmurhat ehkäistä – YK:n toiminta teoriassa ja käytännössä?

Helena Ranta

Viime vuosisataa voidaan oikeutetusti kutsua maailmanhistorian verisimmäksi. Tutkijat ovat arvioineet eri lähteitä käyttäen, että jopa 220 miljoonaa ihmistä menetti henkensä valtioiden välisissä sodissa, kahdessa maailmansodassa, kansanmurhissa, maiden sisäisissä aseellisissa konflikteissa sekä pakkokollektiivisoinnin ja keinotekkoisten nälänhätien seurauksena. Vuosituhannen loppua kohti lähestyttäessä perinteiset sodat katosivat, ja tilalle tulivat suvereenien valtioiden sisäiset konfliktit, niiden omiin kansalaisiinsa kohdistama väkivalta, etniset puhdistukset ja maan sisäiset pakolaiset (internally displaced persons, IDP). Myös ns. rakenteellisen väkivallan aiheuttamien kuolemien määrä kehitysmaissa kasvoi. Tällä tarkoitetaan köyhyyden ja ympäristötekijöiden (sairaudet, lääkkeiden ja puhtaan juomaveden puute) yhteisvaikutusta kuolleisuuteen. Vuonna 1993 arvioitiin, että ”ylimääräisten” kuolleiden määrä oli 14 miljoonaa ja nousi vuonna 2000 ehkä jopa 17–18 miljoonaan. Uhrit olivat vuosisadan alkupuolella pääsääntöisesti sotilaita, mutta jo 1930-luvulla siviiliväestön osuus alkoi voimakkaasti kasvaa.

Toisen maailmansodan jälkeen nostettiin Saksan ja Japanin sodanjohtoa vastaan syytteet Nürnbergissä ja Tokiossa. Oikeudenkäyntejä on kritisoitu jälkikäteen näytön puutteiden osalta ja katsottu niiden edustaneen voittajien oikeutta. YK:n perustamisen jälkeen nostettiin esiin ajatus pysyvän kansainvälisen

tuomioistuimen perustamisesta, mutta kylmä sota ja kilpavarustelu hautasivat asian. Vasta 1990-luvulla, Neuvostoliiton hajoamisen ja Berliinin muurin sortumisen jälkeen, valtiot alkoivat neuvotella tuomioistuimesta ja allekirjoittivat Rooman peruskirjan. Kun riittävä määrä valtioita oli myös ratifoinut sen, kansainvälinen rikostuomioistuin (International Criminal Court, ICC) aloitti toimintansa 1.7.2002. Sen toimivalta ei ole takautuvaa. On valitettavaa, että eräät YK:n turvallisuusneuvoston pysyvät jäsenvaltiot (Kiina, Venäjä ja Yhdysvallat) sekä väkirikkaat Intia ja Pakistan eivät ole sopimusta ratifioineet.

YK:n kansanmurhien ehkäisemistä ja rankaisemista koskeva sopimus syntyi monien kompromissien tuloksena 1948 ja astui voimaan 1950-luvun alussa. Eräät valtiot ovat ratifioineet sopimuksen tietyn varaumin. Vaikka miellämme kansanmurhan yksinkertaisesti vain tietyn ryhmän surmaamiseksi, käsite sinänsä kattaa huomattavasti laajemman ihmisoikeusloukkausten kirjon. Esimerkkeinä voidaan mainita syntyyvyyden estäminen ryhmän sisällä ja lasten pakkosiirto ryhmästä toiseen. Rooman peruskirja heijastaa hyvin sopimuksen henkeä ja on kansainvälisoikeudellisesti kattava. Oma rikoslakiamme uudistettiin pari vuotta sitten vastaamaan Rooman sopimusta. Tästä esimerkkinä on kohta alkava oikeudenkäynti Porvoon käräjäoikeudessa Ruandan kansanmurhan osalta.

Toisen maailmansodan jälkeen käytetty iskulause ”Nie wieder” (Ei enää koskaan) toisen maailmansodan jälkeen osoittautui tyhjäksi retoriikaksi, kun tarkastelemme esimerkiksi Jugoslavian hajoamisketjuja ja Ruandan kansanmurhaa. YK oli julistanut Gorazden ja Srebrenican ”turvasatamiksi”. Hollantilaisjoukot, jotka olivat heinäkuussa 1995 vastuussa Srebrenicasta, olivat mahdottoman tehtävän edessä. Kaupungin muslimiväestö oli luovuttanut aseensa luottaen YK:n turvallisuustakuisiin. Kun serbijoukkojen saartorengas kaupungin ympärillä kiristyi keväällä 1995, hollantilaisjoukkojen komentaja Ton Kerremans pyysi kansainvälistä yhteisöä pommittamaan serbejä. Mitään ei tapahtunut, ja ulkomaailma sai todistaa toisen maailmansodan jälkeen pahimman joukkomurhan Euroopassa. Kun serbijoukot sitten heinäkuussa 1995 marssivat Radko Mladicin johdolla kaupunkiin, miespuoliset asukkaat pakenivat pieneen Jaglicin kylään ja aloittivat epätoivoisen marssinsa kohti Tuzlaa. Eri arvioiden mukaan 7000 - 8000 ihmistä sai surmansa kaupunkia ympäröivillä miinakentillä sekä serbien tulituksessa ja teloitutuksissa. YK:n turvallisuusneuvostossa Venäjä, yksi sen pysyvistä jäsenistä, vastusti aseellista väliintuloa, joka kuitenkin toteutui myöhemmin NATO:n johdolla ilman YK:n suostumusta. Ironista sinänsä on, että sama tilanne toistui vuosia myöhemmin Kosovon osalta keväällä 1999.

Ruandan kansanmurha huhtikuussa 1994 on murheellinen esimerkki kansainvälisen yhteisön täydellisestä kyvyttömyydestä tulkita varhaisia signaaleja uhkaavasta kehityksestä ja löytää sopua humanitaarisen katastrofin ehkäisemiseksi. Jo vuosia aikaisemmin maassa toimivat kansainväliset ihmisoikeusjärjestöt olivat raportoineet kiihtyvistä väkivallasta ja joukkomurhista. Maassa oli YK-joukkoja (2500 miestä), joiden komentajana toimi kanadalainen kenraali Dallaire. Vuoden 1994 alussa hän oli saanut haltuunsa hutu-taistelijoiden yksityiskohtaiset suunnitelmat kansanmurhan toteuttamisesta. Kenraali Dallaire pyysi YK:lta joukkojensa toimivallan laajentamista voidakseen takavarikoida hutujen aseet. Tähän ei kuitenkaan YK:ssa oltu valmiita, ja kielteisen päätöksen allekirjoitti silloisen rauhanturvaoperaatioiden vastuuhenkilön Kofi Annanin, sittemmin YK:n pääsihteerin, varamies.

Kun Ruandan kansanmurha alkoi, kansainvälisen yhteisön reaktio oli hämmäntävä. Ranska, Belgia ja USA lähettivät joukkoja maan pääkaupunkiin Kigaliin ja naapurimaihin vain omien kansalaistensa evakuoimiseksi levottomuuksien keskeltä. Samanaikaisesti YK-joukkojen määrää vähennettiin 250 tarkkailijaan. Vuosia myöhemmin eri maat esittivät anteeksipyyntöjään tapahtumien osalta, ja pääsihteerin Kofi Annan pyysi julkisesti pyysi anteeksi mm. tammikuussa 2004 Ruotsin hallituksen Tukholmassa järjestämässä keskustelufoorumissa ”Preventing Genocide – Threats and Responsibilities”. Niitä satojatuhansia tutseja ja yhteistyöhaluisia hutuja, jotka surmattiin Ruandassa huhtikuussa 1994, nämä anteeksipyyntöt eivät kuitenkaan tavoita.

YK:n peruskirjan VII luku tarjoaisi kansainväliselle yhteisölle ja sen vastuullisille jäsenille niiden niin halutessa mahdollisuuden puuttua huolestuttavaan kehitykseen, kun ensimmäiset merkit uhkaavasta kansanmurhasta ovat havaittavissa. YK perustettiin, jotta tulevat sukupolvet säästyisivät sodan vitsauksilta. Vuosia 1945–1990 YK:n toimintaa ja erityisesti turvallisuusneuvoston päätöslauselmia leimasivat varovaisuus ja haluttomuus kansainvälisiin interventioihin, vaikkakin samanaikaisesti perustettiin rauhanturvaoperaatioita. Niitä voitiin kuitenkin hyödyntää vasta aselevon syntymisen jälkeen taistelevien osapuolten suostumuksella. Lisäksi tarvittiin YK:n turvallisuusneuvoston mandaatti, joka edellytti viiden pysyvän jäsenmaan pidättäytymistä veto-oikeudesta. Vuosina 1990–1994 perustettiin enemmän rauhanturvaoperaatioita kuin edeltäneiden 45 vuoden aikana yhteensä.

YK:n asettamat taloudelliset pakotteet eivät myöskään ole tuottaneet toivottua tulosta. Aina löytyy jäsenmaita, jotka ovat valmiita uhmaamaan pakotteita. Tästä esimerkkinä on Kreikka, joka kävi kauppaa Jugoslavian kanssa häpeämättä 1990-luvulla.

Sotia, aseellisia konflikteja ja kansanmurhia ei aloiteta vahingossa tai sattumalta. Niitä edeltää aina huolellinen suunnittelu, ja aina on aikaa reagoida. Minulta on usein kysytty, voidaanko kansanmurhia ehkäistä. Mielestäni kysymys tulisi asettaa toisin: haluammeko ehkäistä kansanmurhia. Kansainvälisellä yhteisöllä on käytettävissään monia eri keinoja puuttua uhkaavaan kehitykseen. Ratkaisevinta on, löytyy-

kö sen piiristä riittävästi poliittista halua ja yhteisymmärrystä käyttää niitä. Kun nyt käydään keskustelua YK:n organisaation uudistamisesta eri tasoilla, turvallisuusneuvoston pysyvien jäsenmaiden lukumäärän lisäämisestä ja niiden absoluuttisesta veto-oikeudesta, on vaarana, että maailmanjärjestön mahdollisuudet estää ihmishenkien menetykset humanitaarisen kriisin uhatessa entisestäänkin vähenevät.

Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön eettisistä pelisäännöistä

Birgitta Vuorinen

YK:n arvion mukaan maailmassa oli vuonna 2005 yli 195 miljoonaa maahanmuuttajaa, noin 3 % maailman väestöstä. Pakolaisten määrä oli alhaisimmillaan 25 vuoteen, 9,2 miljoonaa. Vaikka maahanmuuton syyt eivät olisikaan humanitäärisiä, suurin osa maahanmuuttajista liikkuu paremman tulevaisuuden, paremman toimentulon, paremman työn ja paremman koulutuksen toivossa.

Parempaa tulevaisuutta etsivät myös ne valtiot, jotka pyrkivät houkuttelemaan uusia maahanmuuttajia. Luonnollinen väestönkasvu Euroopassa on hiipunut ja maanosan väestö ikääntyy. Erityisesti työikäisten määrän vähentyminen on vaikuttanut maahanmuutosta käytävään keskusteluun, maahanmuuttoon ja sen perusteisiin. Maahanmuutto nähdään vastauksena väestön ikärakenteen muutoksesta johtuvaan ennakoituun työvoimapulaan ja mahdollisuutena vahvistaa kansainvälistä kilpailukykyä. Koulutustason nosto ja koulutus- ja tutkimusyhteistyön kansainvälistäminen ovat maailmanlaajuisesti yleisiä koulutuspoliittisia tavoitteita. Osaamisen tason nostamiseen kohdistuvat kasvavat odotukset voivat olla haasteellisia monella tavalla. Koulutuksen järjestäminen kaikilla koulutuksen tasoilla on suuri haaste väkirikkaille kehittyville maille. Korkeasti koulutetun väestön lisääminen voi olla haasteellista myös niille pienille maille, joilla ei ole omaa korkeakoulutusta tai sitä on vähän. Ongelma saattaa olla

myös päinvastainen; koulutustarjontaa on paljon suhteessa ikäluokkien kokoon. Kysyntä ja tarjonta eivät kohtaa. Koulutusta ja erityisesti korkeakoulutusta haetaan ja tarjotaan volyyymisistä ja kansainvälistymistarkoituksessa kansainvälisillä markkinoilla.

Koulutuspalvelut ovat vuodesta 2005 lähtien kuuluneet Maailman kauppajärjestö WTO:n GATS-sopimukseen, jolla pyritään koulutuskaupan esteiden purkamiseen. Rajat ylittävän koulutuksen tarjonta kasvaa ja kansainvälinen koulutusyhteistyö lisääntyy. Koulutus ja koulutusta koskeva asiantuntijuus ovat vientituotteita kasvavilla ja monipuolistuvilla koulutusmarkkinoilla, joilla eri alueet, maat ja korkeakoulut kilpailevat lahjakkaista opiskelijoista, opettajista ja tutkijoista. OECD:n arvioiden mukaan vuosittain noin 3 miljoonaa korkeakouluopiskelijaa opiskelee ulkomailta ja opiskelijoiden liikkuvuudesta kertyy vuosittain yhteensä miltei 40 miljardin dollarin vientitulot.

Lisääntyvän yhteistyön ja liikkuvuuden aika

Kansainvälistyminen on jo parinkymmenen vuoden ajan ollut keskeinen tavoite suomalaisessa korkeakoulu- ja tiedepolitiikassa. Korkeakoulu- ja tutkimusyhteisöllä on merkittävä tehtävä toimintaympäristönsä kansainvälistäjänä ja monikulttuurisen

yhteiskunnan rakentajana. Kansainvälistyminen näkyy korkeakouluissa mm. lisääntyneenä kansainvälisenä koulutus- ja tutkimusyhteistyönä, uusina kansainvälisille opiskelijoille suunnattuina palveluina, uudenlaisena koulutustarjontana sekä kansainvälisinä vaihto- ja tutkinto-opiskelijoina sekä opetus- ja tutkimushenkilöstönä.

Kansainvälisten yhteistutkinto-ohjelmien ja muiden vieraskielisten ohjelmien määrä on lisääntynyt nopeasti. Vuonna 2008 suomalaisissa korkeakouluissa oli jo 275 vieraskielistä koulutusohjelmaa, kun niitä oli kolme vuotta aikaisemmin ollut 160. Euroopan maista vain Hollannissa vieraskielisiä ohjelmia on samassa laajuudessa korkeakoululaitoksen kokoon nähden. Korkeakouluissa perus- tai jatko-tutkintoa suorittavia ulkomaalaisia opiskelijoita oli noin 12 500 vuonna 2008. Lyhyempää, vähintään 3 kk kestävää jaksoa Suomessa opiskelevia ulkomaalaisia vaihto-opiskelijoita oli noin 8 800. Määrät ovat vuosituhannen alusta miltei kaksinkertaistuneet. Suomesta ulkomaille lähtevien vaihto-opiskelijoiden määrä on kymmenen viimeksi kuluneen vuoden aikana nelinkertaistunut. Vuonna 2008 uusista korkeakouluopiskelijoista joka kuudes lähti vaihtoon ulkomaille.

Korkeatasoinen koulutus on tehokas tapa houkuttaa osaajia työmarkkinoille. OECD:n selvitysten mukaan korkeasti koulutettujen ulkomaalaisten jääminen opiskelumaan työmarkkinoille vaihtelee 10–35 %:n välillä. Ulkomaalaisten opiskelijoiden sijoittuminen suomalaisille työmarkkinoille on ollut suhteellisen vähäistä. Osittain tämä johtuu suomen tai ruotsin kielen taidon puutteesta, osittain työnantajien asenteista. Työllistymiseen ja suomalaiseen yhteiskuntaan integroitumiseen ei ole myöskään kiinnitetty riittävästi huomiota. Useimmat ulkomaalaiset opiskelijat opiskelevat korkeakoulujen englanninkielisissä ohjelmissa, mikä palvelee paljolti työmarkkinoita muualla kuin Suomessa.

Tarjolla laadukas ja hyvä tutkinto?

Korkeakoulutusta järjestetään sekä julkisin varoin että yksityisten koulutuksen tarjoajien toimesta. Suomessa tutkintoon johtava koulutus on ollut kansalaisuudesta riippumatta opiskelijalle maksutonta.

Maa- ja eurooppalaisittainkin tarkasteltuna olemme tässä yhdessä muiden Pohjoismaiden kanssa harvinaisia. Suomessa korkeakoulutusta ovat pääsääntöisesti tarjonneet vain julkisin varoin tuetut, suomalaiseseen korkeakoulutusjärjestelmään kuuluvat yliopistot ja ammattikorkeakoulut. Tässä suhteessa eroamme useista Euroopan maista, joissa korkeakoulutusta tarjoavat myös yksityiset, kaupallisista lähtökohdista toimivat korkeakoulut.

Tilanne on jonkin verran muuttumassa myös Suomessa. Maksullisen tilauskoulutuksen järjestäminen jonkin valtion, kansainvälisen järjestön, julkisen tai yksityisen yhteisön tai säätiön tilaamana EU/ETA-alueen ulkopuolelta tuleville opiskelijaryhmille on ollut mahdollista vuoden 2008 alusta lähtien. Kiinnostusta koulutuksen järjestämiseen on ollut jonkin verran, mutta koulutushankkeita ei ole vielä käynnistynyt. Tilauskoulutus voisi olla uusi mahdollisuus myös kehityspolitiikan toteuttamiselle, sillä koulutus on keskeisellä sijalla kehittyvien maiden omien voimavarojen lisäämisessä. Nykyisin entistä suurempi osa suomalaisen kehitystyön sitoumuksista kohdistuu korkeakouluopetuksen hankkeisiin. Tilauskoulutuksen yhteydessä tulisi kiinnittää erityistä huomiota eettisyyteen ja sen arviointiin, mitä vaikutuksia koulutuksen järjestämisellä olisi lähtömaalle.

Korkeakouluilla on lisäksi vuoden 2010 alusta lähtien mahdollisuus periä lukukausimaksuja EU/ETA-alueen ulkopuolelta tulevilta opiskelijoilta eräissä vieraskielisissä maisteriohjelmissa ja ylempiin ammattikorkeakoulututkintoon johtavissa koulutusohjelmissa. Kyseessä on viisivuotinen kokeilu, jonka aikana arvioidaan lukukausimaksujen vaikutuksia esimerkiksi opiskelijavirtoihin. Lukukausimaksujen perimisen ehtona on, että koulutusohjelmaan sisältyy stipendijärjestelmä, jonka kautta voidaan tukea vähävaraisia, lahjakkaita opiskelijoita.

Kilpailu opiskelijoista kansainvälisillä koulutusmarkkinoilla näkyy myös Suomessa. Ulkomaiset korkeakoulut markkinoivat koulutustaan suomalaisille. Kansainvälisillä yliopistoilla ja kaupallisilla yrityksillä on myös jonkin verran kiinnostusta järjestää opetusta Suomessa. He ovat kiinnostuneita sekä suomalaisista hakijoista että niistä kansainvälisistä opiskelijoista, jotka haluaisivat suorittaa tutkinnon Suomessa.

Koulutusmarkkinoiden vilkastuminen näkyy valitettavasti myös ei-toivottavilla tavoilla, esimerkiksi harhaanjohtavana markkinointina ja selkeinä huijausyriytyksinä. On merkkejä siitä, että myös ne, jotka eivät itse tuota koulutuspalveluja yrittävät hyötyä kasvavista koulutusmarkkinoista esimerkiksi konsultointi- ja ohjauspalvelujen ja jopa opinto-oikeuksien myynnin avulla. Toimintaan kytkeytyy jonkin verran myös laitonta viisumi- ja passikauppaa. Koulutuskauppaa yritetään toisinaan käydä myös ilman ”tuotetta”, jolloin ”yliopistojen” tutkintotodistuksia tarjotaan maksusta jopa tohtorin tutkintoon saakka. Esiin on tullut myös tapauksia, joissa esimerkiksi ns. aiemmin hankittua osaamista hyväksiluetaan maksullisiin tutkintoihin niin hyvin, ettei itse opintosuorituksia vaadita juuri lainkaan. Vasta perustetun, ehkä vain virtuaaliympäristössä toimivan korkeakoulun tutkintotodistus postitetaan ja raha vaihtaa omistajaa.

Laadukas rajat ylittävä koulutus

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiassa 2009–2015 kansainvälistymiselle asetetaan sekä määrällisiä että laadullisia tavoitteita. Strategiassa korostetaan myös korkeakoulu- ja tutkimusyhteisöjen mahdollisuuksia edistää yhteiskunnan kykyä toimia avoimessa kansainvälisessä ympäristössä, tukea monikulttuurisen yhteiskunnan tasapainoista kehitystä sekä kantaa vastuuta globaalien ongelmien ratkaisemisesta. Korkeakoulujen toiminnan tulee rakentua eettisesti kestäväälle pohjalle ja tukea opiskelijoiden valmiuksia ymmärtää oman toimintansa globaaleja vaikutuksia. Korkeakoulujen tulee pohtia, kuinka ne voisivat parhaiten vastata haasteisiin sosiaalisesti, kulttuurisesti ja ekologisesti kestäväällä tavalla.

Kaikkien koulutustarkoituksessa liikkuvien ja korkeakouluissa työskentelevien etu on, että koulutus ja sen tukipalvelut ovat laadukkaita. Kansainvälistymisen paineessa ei tule tinkiä koulutuksen laatuvaatimuksista, sillä jatkossakin laatu houkuttelee laatua ja huono maine syntyy nopeasti. Kansainvälisellä ja kansallisella yhteistyöllä on edistettävä rajat ylittävän koulutuksen laatua ja laadunvarmistusta.

Unesco ja OECD laativat vuonna 2005 suositukset rajat ylittävän korkeakoulutuksen laadun

turvaamiseksi. Suositusten tavoitteena on tukea ja lisätä kansainvälistä yhteistyötä rajat ylittävissä korkeakoulutuksessa ja korostaa laadunvarmistuksen tärkeyttä sekä tarjota opiskelijoille turvaa heikolaatuista koulutustarjontaa vastaan. Suosituksissa todetaan, että useimpien maiden kansalliset laadunvarmistusjärjestelmät ja tutkintojen tunnustamisjärjestelmät eivät ota huomioon rajat ylittävää korkeakoulutusta. Bologna-maiden ministerit ovat pitäneet tärkeänä sitä, että Unescon ja OECD:n suositukset otetaan laajasti käyttöön. Korkeakoulujen laadunvarmistusjärjestelmien jatkuvan kehittämisen lisäksi on tärkeää, että rajat ylittävän yhteistyön periaatteista sovitaan kansallisella tasolla. Suomessa korkeakoulut laativat parhaillaan yhteistyössä Korkeakoulujen arviointineuvoston ja Opetushallituksen kanssa rajat ylittävän yhteistyön *suuntaviivoja* suomalaisille toimijoille.

Henkilöliikkuvuuteen liittyviä negatiivisia ilmiöitä olisi pyrittävä karsimaan yhteistyössä korkeakoulujen ja eri viranomaisten kanssa. Tarvitsemme laajaa yhteistyötä, jotta Suomeen tuleva opiskelija saisi jo ennen tänne hakeutumistaan oikeaa ja ajantasaista tietoa muustakin kuin koulutuksesta ja korkeakoulusta. Voidakseen opiskella ja integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan opiskelija tarvitsee tietoa esimerkiksi maahantuloon, lupa-asioihin, opiskelijan terveydenhuoltoon, vakuutuksiin sekä erilaisiin etuuksiin liittyvistä asioista. Hänelle tulee muodostua realistinen kuva siitä, millaiset mahdollisuudet hänellä olisi opiskella, työllistyä ja hankkia toimeentulo Suomessa. Integroituaakseen hän tarvitsee myös suomen tai ruotsin kielen taitoa sekä laajemmin tietoa suomalaisesta yhteiskunnasta ja omista oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan.

Rajat ylittävää koulutusyhteistyötä ja liikkuvuutta voidaan edistää parantamalla koulutusjärjestelmien läpinäkyvyyttä. Kaikella kansallisella ja kansainvälisellä toiminnalla, joka parantaa tulevien opiskelijoiden mahdollisuuksia saada koulutusta koskevaa ajantasaista tietoa, parannetaan sekä Suomessa että ulkomailla opiskelevien opiskelijoiden oikeusturvaa.

Uskon, että entistä paremmalla tiedottamisella sekä koulutuksen järjestäjien ja eri viranomaisten yhteistyöllä voisimme välttyä useilta henkilökohtaisilta vaikeuksilta, joita nuoremme maailmalla ja ulkomaalaiset opiskelijat Suomessa ovat kohdanneet.

Kirjallisuutta

- Garam, Irma: Kansainvälinen liikkuvuus ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa 2008. Tietoa ja tilastoja -raportti 3/2009. Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO.
- Garam, Irma: Vieraskieliset tutkinto-ohjelmat suomalaisissa korkeakouluissa. Tietoa ja tilastoja -raportti 1/2009. Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus CIMO.
- Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education. OECD 2005.
- Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia. Opetusministeriön julkaisuja 2009:21.
- Managing highly-skilled labour migration: a comparative analysis of migration policies and challenges in OECD countries, Jonathan Chaloff and Georges Lemaitre, OECD social, employment and migration working papers n° 79, ELSA/DELSA/ELSA/WD/SEM(2009)5, 18.3.2009



Mimmi: Estääkö pelko rakastamasta?

*Arasti hiljaa hiipien
varovainen askellus kulkee kohti toista
– ensimmäinen yhteydenotto.
Hiljaa kasvaa ymmärrys yli rajojen.
Ylettäytyy liki, vaikkei alku olekaan helppo.
Koska pelko pelottaa.*

*Pelkää, että satuttaa toista,
tai antaa itseensä sattua.
Kun ei tunne tapoja
eikä vierasta maata.*

*Ja kun kaikilla kuulemma on oikeus elää pelotta.
Ja kun toinen ehkä vasta opettelee iltaisin nukahtamaan
ilman sodan pauhua,
joutumatta enää niin kovin miettimään
– koittaako huomenna uusi aamu.*

*Mutta ollapa rohkeutta taltuttaa se peloista suurin,
pelko ottaa kädestä kiinni ja – rakastaa.*

-Susanna Rauno-

Uskonnot osana monikulttuurista yhteiskuntaa

Tuula Sakaranaho

Millainen on aito monikulttuurinen yhteiskunta? Millainen paikka uskonnoilla olisi tällaisessa yhteiskunnassa? Periaatteessa näihin kysymyksiin on helppo vastata: aito monikulttuurinen yhteiskunta on sellainen, jossa kaikkien jäsenten uskonnolliset oikeudet toteutuvat tasapuolisesti. Käytännössä asiat eivät kuitenkaan ole näin yksinkertaisia.

Asioita mutkistaa se, että monikulttuurisuudesta puhutaan hyvin eri tavoin ja erilaisin äänenpainoin. Toisille se on toivottava asiantila, jota tulee vaalia ja vahvistaa. Toisille se on kirosana ja kehityskulku, jota tulisi nopeasti jarruttaa. Voidakseni jäsentää keskustelua, jota käydään uskontojen asemasta monikulttuurisessa yhteiskunnassa, tarkastelen asiaa kolmesta näkökulmasta. Kuvaileva, normatiivinen ja kriittinen näkökulma auttavat tiedostamaan sen, mistä puhumme, kun puhumme monikulttuurisuudesta. Ne tekevät myös näkyväksi sen, mitkä ovat ne tärkeät yhteiskunnalliset kysymykset, jotka liittyvät monikulttuurisuuteen. Rajaan tarkasteluni etupäässä uskontoihin.

Monikulttuurisuuden osoittimet

Ehkä yleisin monikulttuurisuuden puhetapa on osoittaa, miten samalla alueella asuu väestöryhmiä, jotka puhuvat eri kieliä, harjoittavat eri uskontoja ja tulevat erilaisista etnisistä taustoista. Esimerkiksi

Tilastokeskus julkaisee vuosittain tilastoja, joista selviää Suomessa asuvien ihmisten äidinkieli ja kansalaisuus. Maassamme muutos alkoi 1990-luvulla, jolloin ulkomaalaisten määrä lähti jyrkkään nousuun ja kasvoi noin kymmenessä vuodessa viisinkertaiseksi. Samoin luvut kertovat lukuisista kielistä, joita maassamme puhutaan. Uskontojen kohdalla on tilastoitu uskonnollisiin yhdyskuntiin kuuluvien määrät. Esimerkiksi vuonna 2008 Suomen väestöstä noin 80 % kuului evankelisluterilaiseen kirkkoon, ortodokseja oli noin 1 % ja muihin rekisteröityihin uskontokuntiin kuuluvia noin 1,5 %. Uskontokuntiin kuulumattomia oli tuolloin noin 16 %.

Yllä mainitut luvut antavat yleiskuvan moniuskontoisesta Suomesta, mutta samalla ne yksinkertaistavat tilannetta, sillä uskontokuntien ja uskontokuntiin kuulumattomien ryhmissä vallitsee suuria sisäisiä eroja. Kuten teoksessa *Moderni kirkkokansa* todetaan, esimerkiksi luterilaisen kirkon jäsenkunta on hyvin kirjavaa. Kirkkoon kuuluu uskonnollisuudeltaan hyvin erilaisia suomalaisia hartaista kristityistä täysin välinpitämättömiin. Muut rekisteröidyt uskonnolliset yhdyskunnat ovat myös hyvin kirjava joukko kristillisiä vähemmistöjä ja ei-kristillisiä uskontoja, kuten islam ja juutalaisuus. Vaikka nämä vähemmistöryhmät ovat kooltaan pieniä, niiden jäsenten uskonnollisessa suuntautumisessa vallitsee suuria eroja. Parhaiten tämä näkyy islamin kohdalla: vain noin

10–15 % maamme noin 40 000 muslimista kuuluu johonkin Suomessa rekisteröityyn islamilaiseen yhdyskuntaan, joita on yhteensä yli 20.

Moniuskontoinen Suomi ei tietenkään ole mikään uusi asia. Liioittelematta voi sanoa, että lähes kaikki yhteiskunnat ovat ja ovat aina olleet enemmän tai vähemmän monikulttuurisia. Uutta viime vuosikymmenten kehityksessä on nopeutunut maailmanlaajuisen liikkuminen maasta ja maanosasta toiseen sekä kasvanut tietoisuus tämän liikkumisen seurauksista, mikä tulee meille tiedotusvälineiden kautta. Mielikuvissamme maapallo kutistuu ja Suomi asettuu elimelliseksi osaksi muuta maailmaa. Muiden maiden tapahtumat koskettavat yhä enemmän myös meitä ja muuttavat asenteitamme. Yksi esimerkki tästä on varsinkin 11. syyskuuta 2001 jälkeen herännyt tarve suojautua maailmalaajuiselta terrorismilta kehittämällä kansallista ja kansainvälistä turvallisuuspolitiikkaa. Terrorismin uhka taas liitetään vahvasti islamiin, mikä puolestaan on lisännyt maassamme toimivien islamilaisien yhdyskuntien seurantaa.

Monikulttuurisuuden oikeuttaminen

Samalla kun Suomessa asuvien ulkomaalaisten määrä lähti 1990-luvulla nopeaan kasvuun, yhteiskunnan eri sektoreilla herättiin siihen, että kansainvälistyminen vaatii myös käytännön toimia. Turvallisuuspolitiikan ohella muutos on näkynyt selkeästi myös koulutuksessa, terveydenhoidossa ja työelämässä. Esimerkiksi pääkaupungin kouluissa puhutaan yli 30 eri kieltä ja opetetaan luterilaisen ja ortodoksisen uskonnon ohella myös islamia, buddhalaisuutta, krishna- ja baha'i-uskontoa. Kielten ja uskontojen opetuksen järjestäminen kouluissa on vaatinut Opetushallitukselta uusien opetussuunnitelmien laatimista ja opetusministeriöltä uusien opettajien kouluttamista.

Toiminnan ohjaamiseksi valtiovallan on täytyntä määrittellä normatiivinen kantansa monikulttuurisuuteen. Yksi dokumentti, jossa tämä kanta on määriteltä, on *Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma* vuodelta 2006. Siinä otetaan selvästi myönteinen kanta monikulttuurisuuteen, jonka eduksi mainitaan mm. kyky vastata suomalaisen työvoiman

vähentymisen aiheuttamaan työvoiman tarpeeseen. Ohjelma keskittyykin enimmäkseen työperäiseen maahanmuuttoon ja sanoo hyvin vähän uskonnoista. Uskontojen kannalta tärkeimpiä normatiivisia dokumentteja ovat Perustuslaki vuodelta 1999 ja Uskonnonvapauslaki vuodelta 2003, jotka molemmat on siis hiljattain uudistettu. Perustuslaki lähtee siitä, että kaikki ovat lain edessä tasavertaisia ja määrää, ettei ketään saa syrjiä uskonnon perustella. Uskonnon- ja omatunnonvapaus on jokaisen perusoikeus. Uskonnonvapauslaki taas määrittelee Perustuslain hengessä tarkemmin, mitä oikeuksia eri uskontokuntiin kuuluvilla on maassamme.

Suomen lainsäädäntö luotiin itsenäistymisen jälkeen 1900-luvun alussa, mutta vuosituhatlupun loppuun mennessä maamme oli käynyt läpi niin suuria muutoksia, että myös lainsäädännön uudistamiselle tuli selkeä tarve. Viime vuosituhatlupun alussa yhteisen kansakunnan rakentamista pidettiin tärkeänä, kun taas tänä päivänä Suomi kuuluu Euroopan Unioniin ja on sitä kautta osa monikulttuurista Eurooppaa. Yhtenäiskulttuuria vaalivan kansallisvaltion aika on ohi, ja sen tilalle ollaan rakentamassa moniarvoista kansalaisyhteiskuntaa.

Kriittinen monikulttuurisuus

Moniarvoisessa yhteiskunnassa erilaiset intressit törmäävät toisiinsa, minkä vuoksi asioista on neuvoteltava. Samalla herää myös kysymys siitä, kuka saa määrittellä, miten asiat hoidetaan ja kenellä on valta päätöksenteossa. Kriittisestä näkökulmasta katsottuna monikulttuurisuudessa ei ole kyse vain asioiden tilasta tai normatiivisista ohjelmista vaan tietynlaisesta ideologiasta, jonka avulla pyritään ajamaan haluttuja yhteiskunnallisia tavoitteita. Samalla tavoin kuin mikä tahansa ideologia myös monikulttuurisuus jakaa ihmiset sen kannattajiin ja vastustajiin: monikulttuurisuus synnyttää jakoja ja eroja. Kriittisessä monikulttuurisuudessa kiinnitetään huomio kiistoihin, jotka aiheutuvat yhteiskunnan pluralisoitumisesta ja moniarvoistumisesta. Siinä pyritään myös tekemään näkyväksi ne historialliset ja yhteiskunnalliset tekijät, jotka näitä jakoja ja kiistoja synnyttävät.

Yksi keskeinen kiistakysymys uusissa maahanmuuttomaissa, kuten Suomessa, koskee kansallisen

kulttuurin säilyttämistä. Mitkä ovat ne suomalaiset arvot, joista ei haluta luopua ja joihin myös uusien tulokkaiden tulisi sitoutua? Tällaista keskustelua käytiin esimerkiksi 1990-luvun lopulla, kun laadittiin vähemmistö- ja pakolaispoliittista ohjelmaa. Työryhmän johtajan Ilkka Christian Björklundin mukaan oli tärkeää sovittaa uusien tulokkaiden kulttuuriset tavat suomalaisiin tapoihin. Esimerkkinä ei-suomalaisista tavoista hän mainitsi moniavioisuuden ja tyttöjen ympärileikkauksen, jotka olivat vastoin ”suomalaista oikeustajua”. Hän myös kritisoi musliminaisia, jotka haluavat käyttää huivia passikuvissa. Näihin pitkälle islamiin identifioituihin tapoihin hän oli valmis laittamaan monikulttuurisuuden rajan.

Kuten edellinen esimerkki osoittaa, puhe monikulttuurisesta yhteiskunnasta johtaa väistämättä määrittelemään, mitä on suomalaisuus ja suomalainen kulttuuri. Suomalaisuudessa kiteytyy se kulttuurinen ydin, joka yhteiskunnallisen muutoksen keskellä halutaan säilyttää. On myös huomattava, että usein samat tahot, jotka määrittelevät monikulttuurisuuden, ovat lähes väistämättä myös jonkinlaisen yhteinäiskulttuurin vartijoita. Kriittisestä näkökulmasta monikulttuurisuus näyttääkin kulminoituvan kahden eri suuntaan vetävään kysymykseen: Miten turvata kulttuurinen jatkuvuus ja yhteneväisyys, joiden varassa yhteiskuntamme voi harmonisesti toimia, ja miten taata tasa-arvo kaikille yhteiskuntamme jäsenille, jotka eroavat toisistaan kulttuurisesti, etnisesti tai uskonnollisesti? Kyse on siis siitä, miten löytää tasapaino yhtenäisen identiteetin ja erilaisuutta sietävän moniarvoisuuden välille.

Uskonto ja monikulttuurisuus

Uskonto on jäänyt vähälle huomiolle monikulttuurisuustutkimuksessa. Syynä tähän voi olla se, että monet tutkijat pitävät uskontoa melko merkityksettömänä asiana silloin, kun puhutaan yhteiskunnan julkisista asioista. Uskonto mielletään henkilökohtaiseksi ja yksityiseksi asiaksi. Maailmalaaajuisesti uskonnot ovat kuitenkin edelleen elinvoimaisia, ja ne ovat nousseet mm. politiikan puheenaiheiksi. Esimerkkinä voi mainita kristillisen fundamentalismin Yhdysvalloissa, vapautuksen teologian Latinalaisessa Amerikassa, uskontojen väliset kiistat entisessä

Jugoslaviassa ja Pohjois-Irlannissa sekä islamilaisten liikkeiden nousun muslimimaissa.

Vaikka Euroopan maat ovat pitkälle maallistuneita, ei uskonto ole kuitenkaan menettänyt täysin merkitystään. Euroopassa uskonnot ovat nousseet julkisuuteen etenkin maahanmuuton myötä. Kuten edellä mainittiin, maahanmuutto pakottaa tekemään uudistuksia esimerkiksi lainsäädännössä, koulutuksessa ja terveydenhuollossa. Uskonnollinen kirjavoituminen näkyy myös työelämässä, kun esimerkiksi muslimit toivovat työpaikoilleen tiloja tai aikaa rukoushetkien järjestämiseen. Joissakin Euroopan maissa, kuten Irlannin tasavallassa, on laissa huomioidu juutalaisten sapatinvietto antamalla juutalaisille kauppiaille oikeus pitää liikkeensä kiinni lauantaina ja auki sunnuntaina.

Samalla kun Euroopassa pyritään sopeutumaan eri uskontojen tarpeisiin, käydään keskustelua siitä, onko Eurooppa kristillinen maanosa. Maallistumisesta huolimatta kristillisuus näkyy esimerkiksi tavassa, jolla kalenterivuosi on rytmitetty kristillisten juhlien mukaan. Monissa maissa kristinusko on myös osa valtiollisia juhlia ja tilaisuuksia. Tästä näkökulmasta Euroopan julkinen tila ei ole niin uskonnoton kuin usein annetaan ymmärtää. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa herää tietenkin kysymys siitä, tulisiko myös muiden uskontojen kuin kristinuskon näkyä julkisessa elämässä, ja miten niiden tulisi linkittyä valtioon. Euroopan maiden lainsäädäntö takaa yksilön uskonnonvapauden, mutta eri uskontojen julkinen rooli on asia, jota näissä maissa pyritään ratkaisemaan eri tavoin kunkin maan historiaan ja yhteiskuntaan sopivalla tavalla.

Monikulttuurinen osaaminen ja kulttuurinen lukutaito

Liisa Salo-Lee

Monikulttuurisuus ja maailmanlaajuisesti lisääntyvät kansainväliset kontaktit ovat parhaimmillaan mahdollisuus yhteiseen oppimiseen ja toimivaan yhteisöön ja yhteistyöhön. Ne voivat kuitenkin aiheuttaa väärinkäsityksiä, ongelmia ja pahimmillaan eriasteisia konflikteja.

Globalisaatio on tuonut kulttuurienvälisen osaamisen tarpeen entistä voimakkaammin esille sekä koulutuksellisessa, ammatillisessa että yksityisen elämäntilanteissa. Etnisen ja kulttuurisen erilaisuuden kohtaamiset eivät enää koske vain harvoja. Ne ovat entistä useamman ihmisen arkitodellisuutta. Erilaisuuden kohtaaminen tai vaikkapa kansainvälisiin viestintätilanteisiin osallistuminen eivät kuitenkaan sinänsä edistä kulttuurienvälisiä oppimista. Kulttuurienvälisen osaamisen ei ole itsestäänselvyys.

Mitä kulttuurienvälisen osaamisen sitten on? Voidaanko sitä opettaa? Voidaanko sitä oppia? Tässä muutamia kysymyksiä, joihin on viimeisinä vuosikymmeninä yritetty löytää vastauksia tutkimusten avulla. Kulttuurienvälisestä osaamisesta pidetään nykyään myös yhä monikulttuurisemmaksi muuttuvan yhteiskunnan ja ihmisten kanssakäymisen käytännön haasteena.

Kulttuurienvälisestä osaamisesta – tai sen osa-alueista – on kysymys, kun puhumme muun muassa *kulttuurienvälisestä tiedostamisesta* (*aware-*

ness), *kulttuurienvälisestä herkkyydestä* (*sensitivity*), *kulttuurienvälisestä sopeutumisesta* (*adaptation*), tai *kulttuurienvälisestä tehokkuudesta* (*effectiveness*).

Kulttuurienvälisestä osaamisesta on kysymys myös ”kulttuurisessa lukutaidossa” (*cultural literacy*). Kulttuurisella lukutaidolla tarkoitetaan kykyä lukea, ymmärtää ja löytää eri kulttuurien merkityksiä ja sen seurauksena kykyä arvioida, vertailla ja ”avata” erilaisia kulttuureja, jotka ovat toisiinsa kietoutuneita tietystä paikasta. Kulttuurinen lukutaito on kulttuurista pääomaa, joka auttaa ihmisiä toimimaan herkästi ja tehokkaasti erilaisuuden maailmassa. Kulttuurinen lukutaito on globaalissa ja monikulttuurisessa maailmassa ihmisen selviytymisen kannalta yhtä ratkaisevaa kuin luku- ja kirjoitustaito. Kulttuurinen lukutaito ja tiedon jakamisen oppiminen yli kulttuurirajojen on yksi koulun ja ammatillisen elämän suurimpia haasteita. (Wood, Landry & Bloomfield 2006:20)

Erilaisuuden maailmassa kulttuurista lukutaitoa tarvitsevat kaikki: maahanmuuttajat ja kantaväestö, kotimaassa ja ulkomailla elävät ja toimivat. Kulttuurinen lukutaito kartuttaa omakulttuurista ”alkupääomaa”. Oman kulttuurin tiedostaminen ja ymmärtäminen on kuitenkin yksi kulttuurisen lukutaidon kehittämisen suurimpia haasteita.

Omakulttuurikeskeisyydestä uusiin kulttuurisiin näkökulmiin

Ihmisillä on taipumus tarkastella ja tulkita asioita oman kulttuurinsa näkökulmasta. Olemme kaikki omakulttuurikeskeisiä, etnosentrisiä. Amerikkalainen matkakirjailija Bill Bryson kertoo eräässä kirjassaan ihmetelleensä ensimmäisellä Euroopan matkallaan luxemburgilaisten leipureiden myymiä kokonaisia leipiä: ”en ollut koskaan nähnyt myytävän viipalomatonta leipää (en ollut koskaan pitänyt sitä edes vaihtoehtona)”. Vaihtoehtoja ei yksinkertaisesti tunneta tai tiedosteta.

Väärinkäsityksiä tutkinut juutalaista syntyperää oleva itävaltalainen sosiaalipsykologi Gustav Ichheiser kertoo tarinaa henkilöistä, jotka asustivat erivärisissä huoneissa, vihreissä tai punaisissa. Jos vihreässä huoneessa asuvalle kerrottiin, että maailma on punainen, hän väitti sitä valheeksi. Samoin kävi punaisessa huoneessa asuvalle, jos hänelle sanottiin, että maailma on vihreä. (Ichheiser 1949)

Maailmaa voi tarkastella vain yksien silmälasien kautta. Tehokkaampaa on kuitenkin vaihtaa lasia tarpeen ja tilanteen mukaan, saada uusia näkökulmia. Kulttuurienvälisen osaamisen, myös kulttuurisen lukutaidon kehittyminen voidaankin nähdä uusien näkökulmien, uusien tulkintamahdollisuuksien oppimisena. Tällöin kehittyä lisäntyvästi tietoisuus siitä, että oma kulttuuri on vain yksi merkityksiä luova konteksti muiden joukossa.

Kulttuurienvälisen osaamisen tutkimuksissa on tarkasteltu oppimista muuan muassa kulttuurienvälisenä herkistymisenä ja siirtymisenä omakulttuurikeskeisyydestä muiden kulttuurien tiedostamiseen ja uusien perspektiivien omaksumiseen.

Milton J. Bennettin ”kulttuurisen herkkyyden kehittymismallissa” (*development of intercultural sensitivity*) omakulttuurikeskeisyys ilmenee kehityksen alkuvaiheissa suhtautumisessa erilaisuuteen esimerkiksi torjuntana tai vähättelynä (”*kaikki ihmiset ovat samanlaisia*”). Bennett kutsuu jälkimmäistä vaihetta ”valistuneeksi omakulttuurikeskeisyydeksi” (”*kaikki ovat samanlaisia kuin minä*”). Etnosentrisissä vaiheissa ihmiset käyttävät oman kulttuurinsa arvoja ja normeja toistensa arvioinnissa. Myöhemmin, nk. etnorelativistisissa vaiheissa, hyväksymisessä

(*acceptance*), sopeutumisessa (*adaptation*) ja integraatiossa (*integration*), suhtautuminen erilaisuuteen on tiedostavaa, arvostavaa ja osaavaa. Suhtautuminen omaan ja vieraaseen kulttuuriin on tasapainoista. (Bennett 1998).

Maahanmuuttokonteksteissa ”isäntämaan viestintäosaamiseen” (*host communication competence*) kuuluu olennaisesti sekä oman että vieraan kulttuurin kielen ja kulttuurin hallinta, ts. kulttuurinen lukutaito. Isäntämaan kieli on Kim Young Yunin mukaan sosiaalista valuuttaa (*social currency*), joka mahdollistaa aktiivisen osallistumisen uudessa elämänympäristössä. Tämän sosiaalisen valuutan hankkiminen, kyky viestiä paikallisten kanssa heidän omalla kielellään ja kyky seurata esimerkiksi paikallista mediaa, helpottaa myös uuden kulttuurisen pääoman (*cultural capital*) kertymistä. (Kim 2001). Kulttuurista pääomaa tarvitaan kulttuurisen lukutaidon saavuttamisessa: ymmärretään paikallista ajattelutapaa – mielenmaisemaa – ja pystytään toimimaan herkästi ja tehokkaasti uudessa elinympäristössä.

Kulttuurinen lukutaito on tarpeen myös isäntämaan edustajille. Kulttuurinvälinen sopeutuminen on molemminpuolinen prosessi. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa – kuten tämän päivän Suomessa – on kasvava joukko mm. erilaisista etnisistä taustoista tulevia ihmisiä. Kielo Brewis tarkastelee väitöskirjassaan (2008) suomalaisten virkamiesten (Ulkomaalaisvirasto, KELA) kulttuurienväliseen osaamiseen liittyviä tekijöitä, mm. stressiä ja koulutuksen tarvetta. Ulkomaalaiskohtaukset koetaan toisaalta ahdistavina ja vaikeina, toisaalta rikastuttavina. Itsereflektointi lisääntyy ja ymmärrys omasta kulttuurista ja myös oman organisaation kulttuurista, esimerkiksi vaikeasta virastokielestä, kasvaa. Virkamiesten kulttuurienvälisen osaamisen tavoitteena on ”kriittinen pragmaattinen kulttuurienvälinen ammattilaisuus” (*critical pragmatic professionalism*). Käsite on Robert Youngilta, jonka mukaan ”maailmanlaajuista kylää ei kehitetä siten, että maahanmuuttajat sopeutuvat kaikkialla ’isäntämaiden’ yhteiskuntaan, vaan vain siten, että myös ’isäntämaiden’ yhteiskunta sopeutuu maahanmuuttajiin ja sekä maahanmuuttajat että ’isännät’ tulevat tietoisemmiksi kulttuurienvälisistä ongelmista” (Young 1996:197).

Kulttuurinen lukutaito, oman ja toisten merkitysten tiedostaminen ja ymmärrys, kehittyy vuorovaikutuksessa, erityisesti nk. kulttuurisissa risteyskohdissa ("kulturelle Überschneidungssituationen", Thomas 1991). Kulttuurisilla risteyskohdilla tarkoitetaan tapahtumia, joita ei aikaisemmasta näkökulmasta ymmärretä tai voida selittää. Kulttuurinen oppiminen tällaisissa tilanteissa merkitsee ulkopuolisen näkökulman etsimistä ja jatkuvaa merkitysperspektiivien tarkistamista.

Kulttuurisen lukutaidon kehittyminen vuorovaikutuksessa ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys. Oppimiseen tarvitaan käytännön lisäksi tietoa ja keinoja analysoida kokemusta, kriittistä reflektointia. Koulun, teoreettisen tiedon ja opiskelun osuus ovat merkittäviä. Tieto antaa "purjehdukselle kompassin ja suunnan", kuten Leonardo da Vinci aikanaan sanoi. Vuorovaikutuksen on puolestaan monikulttuurisissa tilanteissa oltava avointa, kuuntelevaa ja kunnioitettavaa. Sen on oltava dialogista, ts. tasa-arvoista vuorovaikutusta, jossa tarkoituksena on vastavuoroisen ymmärryksen rakentaminen. Dialogiin kuuluu olennaisesti vastuu toisesta.

Vastuullinen dialogi molemminpuolisen kulttuurisen lukutaidon rakentajana

Dialogi on enemmän kuin keskustelu. Se on aktiivista keskinäistä vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on yhteisen ymmärryksen saavuttaminen. Dialogi on asteittainen prosessi, siinä tullaan vähitellen tietoisiksi omasta ja toisen ajattelusta. Dialogi sekä edellyttää että luo ilmapiiriä, jossa keskinäinen ymmärrys voidaan saavuttaa ja jossa uusia, ennen kulkemattomia polkuja voidaan löytää.

Kuunteleminen ja kuuleminen ovat dialogin olennaisia edellytyksiä. Dialogi ei ole yksinpuhেলা, monologia. Se ei myöskään merkitse konsensusta tai samanlaisia mielipiteitä. Dialogissa erilaisia perspektiivejä juhlietaan. Omasta mielipiteestä ei välttämättä tarvitse luopua, mutta luovutaan omasta arvottavasta ja arvosteleavasta näkökulmasta. Oma näkökulmaa voidaan muuttaa, jos siihen on syytä. Aito dialogi on ainutkertainen mahdollisuus kehittyä ja muuttua.

Dialogiin kuuluu vastavuoroisuus, vastuu ja välittäminen. Eettistä viestintäkäyttäytymistä on toisen mukaan ottaminen (*inclusiveness*), osallistuminen (*participation*) ja vastavuoroisuus (*reciprocity*). (Rakow 1994, ks. Törrönen 2001). Vastuu on dialogin ydintä.

Dialogisuus on Törrösen (2001) mukaan asenne, joka "tukee toisen inhimillistä kasvua ja ottaa huomioon toisen näkökulman, tunnustaa ja tunnistaa oman vastuunsa kohtaamisessa" (13). Vastuu ilmenee vuorovaikutuksessa välittämisenä ja sitoumuksena ymmärtää sekä toisen näkökulmia että viestintätilanteeseen vaikuttavia kontekstuaalisia tekijöitä.

Erilaisuuden kohtaamisissa toisen "sietäminen" (*tolerance*) ei ole riittävää. Dialogisuuteen kuuluu molemminpuolinen oppiminen, kulttuurienvälisen lukutaidon kehittäminen. Siihen kuuluu olennaisesti myös välittäminen. Globaalissa ja monikulttuurisessa maailmassa olemme kaikki riippuvaisia toisistamme. Kulttuurienväläinen dialogi on polku, jota kuljetaan yhdessä. Se on käsi, jonka ojennamme toisillemme. Se on mahdollisuutemme selvitä.

Vuosituhannen vaihteessa Dalai Lama korosti yhteisen oppimisen, keskinäisriippuvuuden ja välittämisen tarvetta seuraavasti:

"Minun mielestäni nykyinen tekninen kehitys ja maailmanlaajuinen talous sekä väestön valtava kasvu ovat muuttaneet maailmaa merkittävästi: siitä on tullut paljon pienempi. Käsitteemme eivät kuitenkaan kehittyneet samalla vauhdilla: takerrumme edelleen vanhoihin kansallisiin rajoihin ja vanhoihin "meidän" ja "heidän" tuntemuksiin. --- Tavallaan käsitteet "meidän" ja "heidän" ovat muuttuneet lähes merkityksettömiksi, sillä lähimmäistemme edut ovat myös meidän etujamme. Välittäminen lähimmäisten eduista on oikeastaan omasta tulevaisuudesta välittämistä. Nykyinen todellisuus on yksinkertainen. Kun vahingoitamme vihollistamme, vahingoitamme itseämme."

Samoilla kivillä, joilla ihmiset ovat rakentaneet muureja, voidaan rakentaa siltoja. Viestintä on ihmisten mahdollisuus lähestyä toisiaan, rakentaa yhteistä ymmärrystä, rakentaa siltoja. Pienilläkin askelilla voi olla suuri merkitys.

Askelia kulttuurisen lukutaidon kehittämiseen

Kulttuurinen lukutaito, samoin kuin dialogin taitokaan, eivät tule itsestään. Niitä voi kuitenkin harjoitella ja niissä voi kehittyä. Seuraavassa on muutamia askelia, joita voi ottaa sekä henkilökohtaisella että organisaation tasolla kulttuurisen lukutaidon kehittämiseksi:

- Älä eksotisoi monikulttuurisuutta – kunnioita erilaisuutta.
- Näe kulttuurienvälinen viestintä konkreettisena arjen ilmiönä. Kulttuurienvälisestä viestinnästä on kysymys aina, kun erilaiset ihmiset ovat keskenään vuorovaikutuksessa – omassakin kulttuurissa.
- Herkisty kulttuurisille risteyskohdille.
- Merkitse kokemuksesi muistiin ja etsi tietoa lukien, opiskellen, keskustellen.
- Antaudu dialogiin monikulttuurisissa tilanteissa.
- Kehitä dialogista osaamista, omaasi ja toisten.
- Harjoita metakommunikaatiota, puhu viestinnästä.
- Vertaile ja etsi palautetta.
- Etsi ulkopuolisen näkökulmaa: hyödynnä eri kulttuurien edustajien näkemyksiä ja tuntemuksia omasta kulttuuristasi, havainnoi oman kulttuurisi ja eri kulttuurien edustajien käyttäytymistä eri tilanteissa.
- Luo ilmapiiri, jossa molemminpuolista oppimista ja tiedonvälitystä voi tapahtua.
- Luo tilaa ja mahdollisuuksia epämuodollisille kohtaamisille.
- Luo inklusiivisia ”me kaikki” työ- ja elinympäristöjä.
- Käytä opetuksessa aineistoja, jotka edistävät erilaisuuden kunnioitusta ja keskustelua kulttuurienvälisistä kysymyksistä.
- Sisällytä kulttuurienvälisen viestinnän perusteita eri opetusohjelmiin oppijoiden oma- ja vieraskulttuurisen tietoisuuden rikastuttamiseksi. Anna välineitä reflektointiin ja kulttuurienvälisen tilanteiden analysointiin.
- Ole tietoinen piilo-omakulttuurisuuskeskeisyydestä, myös omastasi.

Kirjallisuutta

- Bennett, M.J. 1998. Intercultural communication: A current perspective. Teoks. Bennett, M.J. (toim.) Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected Readings. 1–34. Yarmouth, MA: Intercultural Press.
- Brewis, K. 2008. Stress in the Multi-ethnic Customer Contacts of the Finnish Civil Servants. Developing Critical Pragmatic Intercultural Professionals. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 103, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Dalai Lama. 2002. Avosydämin. Helsinki: Tammi.
- Ichheiser, G. 1949. Misunderstandings in Human Relations: A Study of False Social Perception. Chicago: University of Chicago Press.
- Kim, Y.Y. 2001. Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Salo-Lee, L. 2003. "Intercultural communication as intercultural dialogue: revisiting intercultural competence". Teoks. Kistler, P. & Konivuori, S. (toim.) From international exchanges to intercultural communication. Combining theory and practice. 121–128. Jyväskylä: EMICC/Jyväskylän yliopisto.
- Salo-Lee, L. 2005. "Asiantuntija viestii kulttuurienvälisesti". Teoks. Karhu, M. & al. (toim.) Asiantuntija viestii. Ajatuksesta vaikutukseen. Helsinki: Infor, 296–319.
- Salo-Lee, L. 2006. "Intercultural competence in research and practice: Challenges of globalization for intercultural leadership and team work. Teoks. Aalto, N. & Reuter, E. (toim.) Aspects of intercultural dialogue, 79–92. Köln: SAXA Verlag.
- Salo-Lee, L. & Tamminen, T. 2006 (puh.johtajat). Ymmärtäminen ja inhimillinen vuorovaikutus. 6. Teoks. Finnsight 2015: Tieteen, teknologian ja yhteiskunnan näkymät, 209-234. <http://www.tekes.fi/julkaisut/Finnsight_2015_laaja.pdf>.

- Salo-Lee, L. 2007. "Towards cultural literacy". Teoks.
Kaivola, T. & Melén-Paaso, M. (toim.) Education for
Global Responsibility – Finnish Perspectives.
Helsinki: Publications of the Ministry of Education
2007:31, 74–82.
- Thomas, A. 1991. Kulturstandards in der internationalen
Begegnung. Nr. 61/ssip bulletin. Saarbrücken: Verlag
breitenbach.
- Törrönen, M. 2001. Tulkintoja dialogisuudesta
projektijohtajuudessa. Puheviestinnän pro gradu -työ.
Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Wood, P., Landry, C. & Bloomfield, J. 2006. Cultural
Diversity in Britain. A toolkit for cross-cultural
cooperation. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Young, R. 1996. Intercultural Communication,
Pragmatics, Genealogy, Deconstruction.
Clevedon: Multilingual Matters.

Mimmi: Aurinkotuuli

*Tässä minä olen,
alla taivaan, yllä maan.
Kuinka mukavaa sittenkin että synnyin!
Tuli minussa, tuuli hiuksissa,
vesi soluissani ja maankamara jalkaini alla
ottaen vastaan kun putoan.*

Mutta kuka minut sitten pystyyn nostaa?

*Minä itse tietenkin.
Tämä pieni ihminen.*

- Susanna Rauno -



Ihmisoikeudet kasvattajan toiminnan arvopohjana

Johanna Lampinen

Ihmisoikeudet tulevat usein esille yhteiskunnallisessa keskustelussa. Yleismaailmallisen ihmisoikeuksien julistuksen 60-vuotisjuhlavuotta vietettiin viime vuonna ja ihmisoikeudet ja niiden toteutuminen mainitaan arvopohjana, tavoitteena tai toiminnan suuntaajana hyvin monenlaisissa asiakirjoissa ja toiminnoissa. Ihmisoikeudet on määritelty myös perusopetuksen arvopohjaksi Suomessa (POPS 2004). Ihmisoikeuskasvatus on hyvin keskeinen osa kansainvälisyyskasvatusta. Kaikki tämä huomioiden jää pohdittavaksi, kuinka tietoisia olemme ihmisoikeussopimusten sisällöstä ja miten ne vaikuttavat elämäämme?

Edelleen ihmisoikeussopimuksiin ja ”human rights” -puheeseen tuntuu törmäävän useammin ulkomailla työskennellessään kuin Suomessa. Usein ajatellaan, että Suomessa asiat ovat hyvin ja siksi ihmisoikeussopimusten tuntemisella ei ole suurta painoarvoa. Suhteellisuudessaan todelta kuulostava lause pitää yllä harhaa, ettei ihmisoikeuksista huolehtiminen kuulu tavalliselle kansalaiselle ja aihe on helppo sivuuttaa.

Suomen perustuslaki takaa ihmisoikeudet ja yleensä suomalaisessa tavassa toimia on kaikkien oikeuksia ja yhdenvertaisuutta tukevia piirteitä. Valitettavasti usko hyvään tarkoitukseen auttaa meitä sulkemaan silmämme yksilöiden ja yhteisöjen kannalta merkittäviltä ihmisoikeusloukkauksilta myös kotimaassam-

me. Unohtamatta ihmisoikeuksien universaalia luonnetta, meidän tulisi käyttää kaikki mahdolliset keinot ihmisoikeuksien toteuttamiseen myös paikallisesti.

Ihmisoikeuksia voi tarkastella painottaen juridista, filosofista, yhteiskunnallista tai poliittista näkökulmaa ja eri uskontojen opeista on löydettävissä ihmisoikeusajattelun aineksia. Kasvattajan työtä ajatellen ihmisoikeuksia ei tule tarkastella ainoastaan juridisina asiakirjoina, mutta toisaalta on ymmärrettävä, että ihmisoikeusasiakirjoilla ei ole merkitystä ellei niiden sisältöä tunneta. Meillä kaikilla tulisi olla perustieto siitä, mitä ihmisoikeuksilla oikeastaan tarkoitetaan ja mitkä tekijät ovat vaikuttaneet kansainvälisten asiakirjojen syntyyn.

Ihmisoikeuksien maailma on hyvin laaja, koska sen tavoitteena on kattaa ihmisen elämän kaikki osa-alueet. Tämän artikkelin tavoitteena on muistuttaa, että samalla kun globaalissa maailmassa haemme yhä uusia näkökulmia katsoa maailmaa ja sen ilmiötä, kaikki ei ole suhteellista. On olemassa universaali arvopohja, johon voimme peilata omien ja toisten toimien oikeudellisuutta. Artikkelini toimii myös johdantona ja virikkeenä ihmisoikeuksien historiaan ja sisältöön sekä nostaa esiin ihmisoikeuskeskusteluun liittyviä haasteita. Lopuksi haluan esimerkin avulla nostaa esille, miten arkiset ratkaisumme tukevat kanssaihminen oikeuksien toteutumista tai miten huomaamattamme loukkaamme heidän oikeuksiaan.

Ihmisoikeuksien perusta on ihmisen moraalissa

Ihmisoikeuksien kehittyminen lähtee varhaisesta historiasta eri kulttuuriin ja uskonnollisiin perinteisiin kuuluvien ajattelijoiden parista. Historiasta voidaan löytää lukuisia esimerkkejä oikeuksista, jotka ovat kuuluneet jollekin hänen asemansa vuoksi, hallitsijoille kuuluvia etuoikeuksia tai vapaille miehille kuuluvia oikeuksia, mutta kaikille ihmisille, kaikkialla ja koko ajan kuuluvat oikeudet ovat ihmiskunnassa melko nuori ajatus.

YK:n yleiskokouksessa 10.12.1948 hyväksytty Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus (Universal Declaration of Human Rights) on merkittävä asiakirja koko nykyisen ihmisoikeusajattelun kehittymisen kannalta. Se pyrki määrittelemään ihmisoikeuksien laajuuden ja kattamaan koko kentan. Virallisesti ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus ei ole oikeudellisesti sitova, mutta sitäkin voimakkaammin moraalisesti sitova. Lyhyt katsaus julistuksen johdantoon tuo esille oikeusajattelun perustaa.

Ensinnäkin johdanto tiivistää neljä olennaista oikeutta ”...*kun kaikkien kansojen tärkeimmäksi päämääräksi on julistettu sellaisen maailman luominen, missä ihmiset voivat vapaasti nauttia sanan ja uskon vapautta sekä elää vapaina pelosta ja puutteesta...*”.

Syventyminen johdantotekstiin tuo esille, miksi julistus ja siihen pohjautuvat kansainväliset sopimukset on tehty ja miksi niiden kunnioittaminen olisi ensiarvoisen tärkeää ”...*kun on välttämätöntä, että ihmisoikeudet turvataan oikeusjärjestelyillä, jotta ihmisten ei olisi pakko viimeisenä keinonaan nousta kapinaan pakkovaltaa ja sortoa vastaan...*”.

Pyrkimystä universaalien arvomaailman luomiseen ja yhteisen merkityksen löytämiseen korostetaan jo johdannossa ”...*kun yhteinen käsitys näiden oikeuksien ja vapauksien sisällöstä on mitä tärkein tämän sitoumuksen toteuttamiselle...*”.

Monille hyvin tuttu 1. Artiklan teksti sisältää ihmisyyden ja inhimillisen toiminnan perustan: ”*Kaikki ihmiset syntyvät vapaina ja tasavertaisina arvoltaan ja oikeuksiltaan. Heille on annettu järki ja omatunto, ja heidän on toimittava toisiaan kohtaan veljeyden hengessä.*”

Vain erilaisia oikeuksia, vapauksia ja velvollisuuksia tarkasti määrittävien 30 artiklan merkitysten ymmärtäminen avaa meille mahdollisuuden etsiä yhteistä käsitystä.

Oikeudellisesti velvoittavat sopimukset

Ihmisoikeuksien yleismaailmallista julistusta alettiin heti täydentää oikeudellisesti velvoittavalla sopimuksella. Julistus yhdessä kansalaisoikeuksia ja poliittisia oikeuksia koskevan yleissopimuksen (KP-sopimus) ja taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskevan yleissopimuksen (TSS-sopimus) kanssa muodostavat YK:n ihmisoikeusjärjestelmän perustan.

Muita sopimuksia, julistuksia ja suosituksia ihmisoikeuksiin liittyen ja ihmisoikeuksien turvaamiseksi on tehty vuosikymmenten aikana paljon. Erillisiä YK:n yleissopimuksia on tehty koskien myös lasten, vammaisten, vähemmistöjen, siirtotyöläisten ja heidän perheenjäsentensä oikeuksia sekä rotusyrjinnän ja naisten syrjinnän poistamista. Erillissopimukset kertovat haavoittuvien ryhmien oikeuksien toteutumisen ongelmallisuudesta. Vaikka ihmisoikeudet jo KP- ja TSS-sopimusten nojalla on tarkoitettu kattaviksi ja kaikille kuuluviksi, tarvetta erillisten sopimusten laatimiselle on kuitenkin ollut. Ikävällä tavalla tämä osoittaa, että tiettyjen ryhmien oikeudet eivät ole riittävän turvattu ja katsaus ryhmiin osoittaa, että niihin kuuluu surullisen laaja joukko ihmisiä.

Sopimusten tarkoituksena on turvata ihmisarvon mukainen arvokas elämä jokaiselle. YK:n sopimukset allekirjoittaneiden valtioiden tulee turvata ihmisoikeudet perustuslaeissa ja valtioiden tulee osaltaan kunnioittaa, toteuttaa ja suojella ihmisoikeuksia. YK:n yleissopimusten lisäksi on solmittu myös merkittäviä alueellisia sopimuksia. Ihmisoikeudet eivät kuitenkaan toteudu pelkästään valtion toimien perusteella vaan toteutumiseen tarvitaan kansalaisten aktiivista toimintaa.

Ihmisoikeusajattelun voima

Ihmisoikeusajattelu leviää, mutta valmiudet tekoihin vaihtelevat. Retoriikka on kunnossa, mutta toisinaan pienet tai suuret asiat ohjaavat meidät sivuuttamaan ihmisoikeudet. Sota, lama tai henkilökohtainen

loukkaantuminen saavat meidät liian helposti unohtamaan kaikille kuuluvat oikeudet.

Positiivisen ilmapiirin paluu antaa kuitenkin mahdollisuuden lisätä universaalin ihmisoikeusajattelun voimaa hankalissakin tilanteissa. Keskustelua ja toimintaa tulee jatkaa, vaikka se toisinaan tuntuisi hankalalta. Nykypäivän maailmankansalaiselle tietoisuus oikeuksista mahdollistaa omien oikeuksien vaatimisen ja toisten oikeuksien suojelun. Oikeusnäkökulmaa unohtamatta ihmisoikeuskeskustelussa on tärkeää huomioida myös meitä koskevat velvollisuudet.

Velvollisuuksien tunnistaminen edellyttää myös vallan ja vastuun välisen suhteen tiedostamista. Valtasuhteiden huomioiminen auttaa ymmärtämään niiden vaikutuksen ihmisoikeuksien toteutumiseen ja tuntemaan myös vastuun, joka elämäämme kuuluu. Aina, kun minulla on valtaa teoillani vaikuttaa kanssaihmiesten oikeuksien suojeluun tai toteutumiseen, minulla on myös vastuuta. Valtani vaikuttaa on suurempi perheenjäseneneen, naapuriin, kollegaan tai alaiseen, mutta välillisesti valtani ulottuu hyviin laajaan joukkoon maailman kansalaisia. Esimerkiksi tehdessäni ostopäätöksiä käytän valtaa kaukaisen maan lapsityöläisen elinolojen muokkaamiseen. Se, tunnenko tämän vastuun, ja miten koen voivani tätä vastuuta kantaa, vaihtelee tilanteiden mukaan.

Usein pohditaan ihmisoikeuksien universaaliuden ja kulttuurien erityispiirteiden välisiä ristiriitoja. Universaaliuden tavoite on haasteellinen ja sen voi helposti nähdä myös tietyn kulttuurin dominoivana asemana tai kulttuurien välisenä valtataisteluna. Toisaalta, Edward Saidia (2001) lainaten, täytyy muistaa että universaalius on riskin ottamista. Se merkitsee sitä, että joudumme taustamme, kielellemme ja kansallisuutemme tarjoamien varmuuksien toiselle puolelle, jotka usein suojaavat meitä toisten todellisuudelta. Meidän tulee etsiä ja ylläpitää yhteistä ihmillisen käyttäytymisen standardia, mikä heijastuu päätöksentekoon yhteiskunnassamme.

Ihmisoikeuksien toteutuminen ei koskaan ole ongelmaton. Pienissäkin ihmisten välisissä konflikteissa on helposti kyse siitä, että kahden eri perusoikeuden toteutuminen on ristiriidassa keskenään. Tilanne, jossa kaksi oikeutta joutuvat vastakkain on esimerkiksi sananvapauden ja yksilönsuojan toteutuminen. Toinen tilanne, johon koulumaailmassa

törmätään, on toisaalta taata vanhempien oikeus uskonnon tai kulttuuriin harjoittamiseen ja toisaalta lapsen oikeus opetukseen. Eettistä keskustelua tarvitaan erityisesti tällaisten tilanteiden ratkaisussa. Tavoitteena on etsiä tilanne, jossa kumpikin oikeus toteutuu mahdollisimman laajasti.

Kasvattajan vastuu

Ihmisoikeuksien universaaliisuuden ajatus ja kulttuuristen erityispiirteiden huomioiminen vaativat huomiota myös kasvattajan työssä. Kulttuurien välisten erilaisten toimintatapojen korostaminen ja oman toiminnan perustan kätkeminen johtaa kuitenkin harhapoluille. Voimme virheellisesti väittää, että emme osaa käyttäytyä toisen ihmisarvoa kunnioittavasti, koska emme tunne hänen kulttuuriaan. Kulttuurin tuntemus auttaa usein kommunikointitilanteissa, mutta toisen ihmisarvoa kunnioittavassa käytöksessä kulttuurin tunteminen tai tuntemattomuus ei ole keskeisin asia.

Käytän äärimmilleen yksinkertaistettuna metaforana kotitaloustuntia, jossa tapahtuu opettajan perinteisen kulttuurin sekä oppilaan opettajalle erilaisen kulttuurin kohtaamista. Opettaja on aina tottunut tekemään ruskeakastikkeen paistinpannulla voita ja jauhoa käristäen. Olennaista on, että tämä on tapa, jonka hän tietää ja johon hän on tottunut kotona ja omissa elinympäristössään. Yksi hänen oppilaistaan kertoo, että heillä kotona kastike tehdään kattilassa. Opettajan reaktio voi vaihdella: 1. Opettaja voi kauhistella tätä hänen mielestään väärää ja vanhanaikaista tapaa toimia, näin on ehkä tehty joskus ennen; 2. Opettaja voi ohittaa tilanteen väheksyen toista tapaa ja todeta, että kai niinkin voi tehdä; 3. Opettaja voi neutraalisti todeta, että kyllä näin varmasti voi toimia ja todennäköisesti tulos on ihan hyvä; 4. Opettaja voi osoittaa kiinnostusta toista toimintatapaa kohtaan, esitellä sen toisille oppilaille yhtenä mahdollisuutena toimia ja mahdollisesti pyytää yhtä ryhmäänsä toiminaan tällä hänelle uudella tavalla.

Tavoitteeni on osoittaa, että useinkaan uudessa tilanteessa kyse ei ole siitä, mitä tiedämme entuudestaan, mutta reaktioillamme osoitamme kunnioitusta toista ihmistä kohtaan. Tässä tapauksessa opettaja omalla reaktioillaan välittää arvostuksensa oppilasta ja hänen kotikulttuuriaan kohtaan.

Kasvattajan vastuu ymmärtäen on tärkeää miettiä, miten opettajan tulisi edellä kuvaamassani tilanteessa toimia. Toisinaan ajattelemme, että opettajan toiminta vaihtelee ja kaikki reaktiot ovat sallittuja ja määräytyvät hänen persoonallisesta tavastaan toimia. Asiat, joita näin ajatellessamme katsomme henkilökohtaiseen päätöksentekoon kuuluvina, eivät kuitenkaan sitä ole.

Olemme hyväksyneet ihmisoikeudet koko Suomen kattavan peruskoulujärjestelmämme arvopohjaksi. Samalla olemme hyväksyneet normit, joiden tulisi ohjata ammatissaan eettisesti toimivan henkilön, tässä tapauksessa siis opettajan, reaktioita.

Artikla 26 osa 2. mukaisesti: ”*Opetuksen on pyrittävä inhimillisyyden täyteen kehittämiseen sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien kunnioittamisen vahvistamiseen. Sen on edistettävä ymmärrystä, suvaitsevaisuutta ja ystävyyttä kaikkien kansakuntien ja kaikkien rotu- ja uskontoryhmien kesken sekä Yhdistyneiden kansakuntien toimintaa rauhan ylläpitämiseksi.*”

Tätä taustaa vasten opettajan toiminta ei saa olla hänen persoonallisuutensa ja temperamenttinsa mukaista, vaan toiminnalla tulee aina olla selvä suunta ja pyrkimys kohti yhdessä määritettyä pyrkimystä. Ruskeakastikemetaforassa opettajan tulisi siis valita käytösmallinsa kahdesta viimeksi kirjoitetusta vaihtoehdosta, koska ensimmäiset kaksi toimintatapaa eivät ole linjassa perusopetuksen arvopohjan kanssa.

Omien asenteiden ja toimintamallien tunnistaminen on usein ensimmäinen askel ihmisoikeuksia paremmin kunnioittavalle tielle. Keskustelu ihmisoikeuksien toteutumisesta vaatii taitoa muuttaa perspektiiviä paikallisesta globaaliin ja takaisin paikalliseen. Elämämme on täynnä hetkiä, jolloin teemme pieniä päätöksiä kanssaihmistemme oikeuksien toteutumisen puolesta. Kasvatustyössä nämä hetket tulevat toisinaan yllättäen ja toistuvat tiheään. Tilanteet antavat meille myös mahdollisuuden testata, miten ymmärrämme ihmisoikeudet sekä suhteemme toiseen ihmiseen ja maailmaan. Kulttuuri, jossa ihmisoikeuksia kunnioitetaan, suojellaan ja ne toteutuvat on ideaali. Pienten päätöstemme ja tekojemme suunta tulisi olla kohti tätä ideaalia. Ihmisoikeudet voivat tulla todeksi vain, jos me elämme ne todeksi.

Kirjallisuutta

- Ihmisoikeudet. Sata kansainvälistä asiakirjaa. 1995. 2. uudistettu painos. Ihmisoikeusliitto ry. Painatuskeskus Oy, Helsinki.
- Ihmisoikeudet, kehitys ja turvallisuus – näkökulmia nykyajasta. 2008. Suomen YK-liitto ry. Picaset oy Helsinki.
- Kouros, Kristiina & Laukkanen, Janne & Santala, Anna-Kaisa (toim.) 2002. Ihmisoikeudet – Sinun oikeuksiasi. Ihmisoikeusliitto.
- Lampinen, Laura 2008. Ihmisoikeudet koulun arjessa – OPS:sta koulun käytäville. Pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto.
- Levin, Leah 2001(1983). Ihmisoikeudet. Kysymyksiä ja vastauksia. Vammalan kirjapaino, Vammala.
- Matilainen, M (tekeillä). Ihmisoikeuskasvatusta lukiossa: ihmisoikeuskäsityksiä, opetuksen todellisuutta ja tavoitteita. Väitöskirja. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Vammalan kirjapaino Oy, Vammala.
- Räsänen, R. (2002). Arvot, opettajuus ja opettajankoulutus valtaviiran ja moninaisuuden ristiaallokossa. Teoksessa Räsänen et al. (toim.). Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Acta Universitatis Ouluensis E 55, 15–30.
- Said Edward 2001 (1994). Ajattelevan ihmisen vastuu. Loki-kirjat, Helsinki.
- Scheinin, Martin 1998. Yhteiset ihmisoikeutemme. Suomen YK-liitto ry. Meripaino, Helsinki.
- Toivanen, Reetta 2007. Education on Human Rights – a Method for Including Global Critical Thinking. Teoksessa: Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives. Suomen OPM julkaisuja 2007:31.

Elinkeinoelämä ja globaali vastuu

Leif Fagerlös

Talouden ja yhteiskunnan muutosten aika

Nykyinen taloustilanne on poikkeuksellisen epävarma ja erityisesti rahoitusmarkkinoiden kriisi on lisännyt epävarmuutta. Suomelle maailmantalouden negatiivinen kehitys tuo riskejä. Emme ole suojassa, vaan kohtaamme ongelmia niin kotimaassa kuin globaaleilla markkinoilla.

Suomessa ei ole ehkä vielääkään täysin tiedostettu, kuinka dramaattisesti kilpailukykyämme on viime aikoina heikentynyt. Suomi menettää hintakilpailukykyään enemmän kuin mikään muu euromaa. Työvoimakustannukset kohoavat lähes kaksi kertaa nopeammin, tuottavuuden kasvu on pysähtynyt ja myös valuuttakurssikehitys on vientiriippuvaiselle Suomelle epäedullinen. Vientiteollisuuden pudotus on rajumpi kuin 1990-luvun alussa.

Kansainvälinen työnjako ja Suomen elinkeinorakenne muuttuvat vauhdilla. Globalisaatio on aikaansaanut teollisen valmistuksen, tiedon ja osaamisen sijoittumisen joustavasti sinne, missä toimintaedellytykset ovat edullisimmat. Vain kehittymällä ja uudistamalla talouttamme tulemme pärjäämään.

Suomen on tehtävä kaikilla rintamilla määrätietoista työtä, jotta pääsemme nousun alkaessa imuun niin pian kuin mahdollista. Juuri nyt tarvitaan kriisitietoisuutta ja valmiutta kipeisiin ratkaisuihin.

Samaan aikaan on katsottava tulevaisuuteen ja uskottava omiin mahdollisuuksiin.

Yhteiskunnan muutospainee luovat potentiaalia uusille sovelluksille ja vanhojen toimintatapojen uudistamiselle. Julkinen sektori kohtaa samat haasteet ja sillä on mahdollisuus ja velvollisuus hyödyntää uusia toimintatapoja. Väestön ikääntyminen ja työvoiman saatavuuden heikkeneminen edellyttävät tuottavuuden ja tehokkuuden lisäämistä. Painee siirtyä entistä kestävämpiin tuotantotapoihin lisääntyvät. Yritykset kiinnittävätkin yhä enemmän huomiota ilmastomuutoksen torjuntaan sekä energian ja materiaalien käytön tehokkuuteen.

Uudenlainen osaaminen, innovaatiot ja palvelukonseptit ovat avainasioita.

Globalisaatio hyvä vai paha?

Taloudellinen globalisaatio ja kestävä kehityksen tavoitteet ovat myötävaikuttaneet siihen, että yritykset kiinnittävät entistä enemmän huomioita yhteiskunnalliseen ja eettiseen toimintaan. Tämä on nykymaailmassa yritysten menestymisen ja pitkän ajan kannattavuuden edellytys.

Globalisaatio on välttämätön vahvan ja kestävä kasvun aikaansaamiseksi. Globalisaatio, maailmantalouden integraatio ja kaupan vapautuminen luovat edellytykset edistää myönteistä talouskehitystä, työl-

lisyyttä ja hyvinvointia. Samalla ne tukevat avoimissa talouksissa demokratian, hyvän hallinnon ja ihmisoikeuksien edistymistä. Ihmisoikeuksien ja demokratian toteutuminen tukee yhteiskunnan vakautta, mikä taas edistää talouden kehitystä ja kauppaa. Näin syntyy myönteinen toimintakehä.

Suomalaisten yritysten globaali menestyminen heijastuu Suomen talouden kehittymiseen. Yritysten vahva kilpailukyky ja menestyminen viennissä ja kansainvälisessä liiketoiminnassa on välttämätöntä Suomen taloudellisen kasvun, työllisyyden ja hyvinvoinnin turvaamiselle. Juuri nyt viennin ja kysynnän hiipuminen on suuri syy suomalaisyritysten ongelmiin. Maailmantalous saadaan uuteen nousuun, kun kysyntä kasvaa. Ensisijaista on nyt huolehtia siitä, ettei kansallinen protektionismi nouse ja ettei kapeiden erityisintressien puolustaminen vahvistu kokonaisuuden kustannuksella. Tulee huolehtia, etteivät erilaiset rajasuojatoiminnot tai elvytyspaketit aiheuta kilpailuneutraliteettiongelmia.

Mitä on yhteiskuntavastuu tai vastuullinen yritystoiminta?

EK:ssa on päädytty käyttämään käsitettä vastuullinen yritystoiminta (corporate responsibility), koska se on laajalle yritys kentälle ymmärrettävin ja kuvaa parhaiten asian luonnetta yrityksissä. EK:n jäsenyritykset käyttävät kuitenkin myös muita käsitteitä, kuten yhteiskuntavastuu, hyvä yritys kansalaisuus, kestävän kehityksen mukainen yritystoiminta tai yritys vastuu.

Vastuullisen yritystoiminnan tärkein lähtökohta on, että se on yrityksestä itsestään ja sen omasta toiminnasta lähtevää aktiivista vastuullisuutta. Tätä ei voida ulkoapäin istuttaa yritykseen. Yritystoiminnan luonne, yrityksen koko ja toiminta-alue vaikuttavat vastuullisuuden sisältöön. Toiminnan sisällön painotukset ja toteuttamistavat vaihtelevatkin yrityksittäin. On tärkeää, että yritys itse sisäistää ja sisällyttää vastuullisuuden osaksi strategiaansa ja päivittäistä toimintaansa. Se edellyttää yritys johdon sitoutumista ja yrityksen koko henkilöstön osallistumista.

Mitä elinkeinoelämä voi tehdä ihmisten hyvinvoinnin edistämiseksi?

Hyvinvoinnin perusta on menestyvissä yrityksissä. Kansantalous hyötyy menestyvästä yritystoiminnasta, koska yritykset tuovat verotuloja, työpaikkoja ja uutta osaamista.

Yrityksen ensisijainen tehtävä on kannattava liiketoiminta. Yrityksen kannattavuus ja palkanmaksukyky mitataan markkinoilla joka päivä. Vain kannattavasti toimiva yritys voi kasvaa, palkata lisää työntekijöitä ja kehittää uutta liiketoimintaa.

Maailman muuttuessa yritystoiminnalle asetettavat reunaehdot muuttuvat, vaikka yritystoiminnan perustehtävät – tuottoa omistajille ja nettohyötyä yhteiskunnalle – säilyvät. Yritykset tuottavat tuotteita ja palveluja kuluttajien ja asiakkaiden tarpeita varten. Kilpailussa pärjäävät ne, joiden tuotteita ja palveluksia kuluttajat haluavat ja ne yritykset jotka kuuntelevat markkinoiden ääntä.

Hyvä taloudellinen suorituskyky luo pohjan

Vastuullisuus koostuu kolmesta kestävästä kehityksen osa-alueesta: taloudellisesta, sosiaalisesta ja ympäristövastuullisuudesta. Hyvä taloudellinen suorituskyky luo pohjan vastuullisen yritystoiminnan muille osille. Kannattava ja kilpailukykyinen yritys voi parhaiten huolehtia sosiaalisista ja ympäristövastuistaan. Vastuullisen yritystoiminnan perimmäisenä tarkoituksena on vahvistaa yrityksen kannattavuutta ja kilpailukykyä pitkällä aikavälillä.

Viime viikkojen irtisanomisten keskeisenä syynä on ollut vientikysynnän romahtaminen. Nyt nähdään, että talouden rakennemuutos on muuttunut pysyvämmäksi olotilaksi. Teollinen logiikka ja liiketoimintatavat ovat muuttuneet. Samoin verkostomaisen toimintamalli ja tuotantopaikkojen muutokset yleistyvät. Yritysten on varauduttava toimintaympäristön muutoksiin, muutoin niillä ei ole edellytyksiä jatkaa liiketoimintaa menestyksekkäästi.

Yrityksen ensisijainen vastuu on huolehtia toimintaedellytysten säilyttämisestä, kapasiteetin ja työvoiman sopeutumisesta sekä uuden tuotannon

kehittämisestä. Vain kilpailukykyinen yritys voi tarjota työtä. Yritystoiminnan keinotekoisien ylläpitämisen seuraukset voivat kokonaisuutena olla pahemmat kuin välttämättömät sopeutustoimet.

Suomen talouden menestys ei perustu olemassa olevien työpaikkojen keinotekoiseen turvaamiseen, vaan uusien työpaikkojen luomiseen. Yritysten menestys perustuu herkkyyteen ymmärtää ja tulkita markkinoita ja mielipide-ilmastoa. Avainhenkilöstön pitämisestä ja työelämän laadun kehittämisestä muodostuu yritysten keskeinen menestystekijä.

Jokainen organisaatio voi edistää vastuullista toimintaa käytännön toimilla.

Globaali toiminta luo haasteita

Yritysten globaali toiminta luo omia haasteita. Yhteiskunnan puitteet ja vallitsevat olosuhteet voivat olla äärimmäisen erilaiset eri puolilla maailmaa. Vastuullisen yritystoiminnan toteutumisen tärkeä edellytys on vakaa ja yhteisille pelisäännöille perustuva kansainvälinen toimintaympäristö. Viranomaisilla on päävastuu globalisaation hallinnassa, sen reuna-ehdojen asettamisessa ja lieveilmiöiden negatiivisten vaikutusten minimoimisessa sekä kansainvälisesti että kansallisesti. Viranomaisten on pystyttävä takaamaan kestävä poliittiset, taloudelliset ja sosiaaliset peruskenteet.

Usein kuulee puhuttavan, että monikansallisten yritysten tulisi olla vastuussa, ei vain taloudellisesta tuloksestaan, vaan laajemmin sosiaalisista ja ympäristöllisistä vaikutuksista. Yritykset eivät kuitenkaan voi olla vastuussa maiden poliittisesta järjestelmästä eivätkä ihmisoikeuksien noudattamisesta koko yhteiskunnassa. He vastaavat omasta toiminnastaan, niin ympäristön kuin ihmisoikeuksien osalta. Yritykset kuitenkin vaikuttavat paikallisiin olosuhteisiin myönteisesti lisäämällä hyvinvointia. Suomalaiset yritykset tuovat oman panoksensa esimerkiksi kehitysmaiden työolojen ja ihmisoikeuksien parantamiseen luomalla taloudellista hyvinvointia, huolehtimalla omasta henkilöstöstään ja toimimalla vastuullisesti paikallisia sidosryhmiä kohtaan.

Vaikka ihmisoikeuksien edistäminen ja turvaaminen onkin pääasiassa valtiotason vastuulla, yrityksillä on tietty rooli tilanteissa, joissa toimintatapa ja

ihmisoikeudet kohtaavat. Kansainvälisesti toimivien yritysten vastuulliselle toiminnalle on luotu erilaisia viitekehyksiä, esim. YK:n ihmisoikeusjulistus, YK:n Global Compact -aloite ja OECD:n ohjesääntö monikansallisten yritysten toimintaan. Monikansallisia yrityksiä kehoitetaan kunnioittamaan ihmisoikeuksia, ei ainoastaan suhteessa työntekijöihin vaan myös muihin niiden toiminnan vaikutuspiirissä oleviin, tavalla, joka on sopusoinnussa isäntämaan kansainvälisten velvoitteiden ja sitoumusten kanssa.

Suuri haaste on, kuinka turvata vastuullinen toiminta koko tuotanto- tai hankintaketjussa. Haaste on sitä suurempi, mitä laajempia verkostot ovat ja kuinka moniin maihin ne ulottuvat. Tätä varten Kansainvälinen kauppakamari ICC on laatinut yrityksille ohjeita toimitusketjun hallintaan.

Vastuullinen yritys toimii kansainväliselläkin kentällä lainsäädännön puitteissa ulottaen samalla hyvät toimintatapansa kaikkiin yrityksen toimintaympäristöihin ja tilanteisiin.

Onko vastuullisesta toiminnasta hyötyä?

Vastuullinen liiketoiminta merkitsee parhaimmillaan pitkän aikavälin kannattavuutta ja kilpailukykyä. Vastuullisuuden ja kannattavuuden välinen yhteys riippuu kuitenkin hyvin pitkälti siitä, miten innovatiivisesti ja taitavasti yritys toteuttaa strategiaansa.

Hyödytöntä on, jos yritys kehittää erittäin vastuullisen tuotteen tai vastuullisen liiketoimintamallin, mutta asiakas ei ole näistä kiinnostunut eikä valmis maksamaan.

Toisaalta vastuuton toiminta vahingoittaa varmasti yrityskuvaa ja aiheuttaa kilpailuhaittaa niin lyhyellä kuin pitkällä aikavälillä. Tarvitaan hyvää liiketoimintaosaamista, jotta vastuullisesta toiminnasta tulisi taloudellisesti kannattavaa.

Ympäristönsuojelu sekä ilmasto- ja energia-asiat ovat nousseet tärkeiksi asioiksi myös yritystoiminnassa. Suomessa on vuosien varrella syntynyt paljon osaamista ja vientituotteita aloilla, jotka ovat kansainvälisesti kestävä kehityksen painopisteitä. EK:n ylläpitämä elinkeinoelämän Ympäristöfoorumi ja Cleantech Finland -brändi on perustettu edistämään suomalaisen ympäristötoiminnan kehittämistä. Näin

suomalaiset yritykset ovat mukana myös muualla maailmassa ympäristösuojelun edistämisessä.

Vastuullisen liiketoiminnan merkitys kasvaa koko ajan muun muassa maineen hallinnassa sekä yrityksen ja tuotekuvan kehittämisessä. Hyvä maine auttaa säilyttämään niin henkilöstön, sijoittajien, kuluttajien, tavarantoimittajien, hallitusten, kansalaisjärjestöjen kuin mediankin arvostuksen.

Henkilökohtaiset arvot ohjaavat yhä selvemmin hakeutumista työpaikkoihin. Ihmiset hakeutuvat sellaisiin yrityksiin, joiden arvojen koetaan vastaavan heidän omaa arvomaailmaansa. Nuorille tärkeä työpaikan valintaan vaikuttava tekijä on muun muassa yrityksen vastuullisuus. Kilpailussa osaavasta työvoimasta vastuulliset, hyvin toimivat yritykset menestyvät varmasti.

Miten vastuullisuutta voidaan osoittaa?

Usein nousee esille kysymys siitä, miten yritys voi osoittaa, että se toimii vastuullisesti. Varsin monet suomalaiset yritykset raportoivat vastuullisuudestaan eri muodoissa mm. erillisissä vastuullisuusraporteissa, internetsivuilla tai osana toimintakertomuksia. Monille yrityksille raportointi on työväline kehittää toimintaansa ja systematisoida toimintojaan.

Vastuullisen toiminnan perustana on runsaasti säädöksiä, kansainvälisiä suosituksia ja standardeja. On muistettava, että esimerkiksi monet pienet yritykset toimivat vastuullisesti kiinnittäen erityishuomioita esimerkiksi ympäristönsuojeluun, mutta eivät välttämättä koe raportointia tarpeelliseksi tai siihen ei ole resursseja. He kokevat, että tärkeintä ei ole raportointi asiasta, vaan itse toiminta. Yritys, joka noudattaa lakeja ja säännöksiä, työllistää ja maksaa veronsa toimii jo siten vastuullisesti. Toimimalla ”yli” lainsäädännön ja vaatimusten yritys voi saavuttaa kilpailuetua.

Tämänhetkisessä taloudellisessa tilanteessa ovat jotkut yritykset siirtäneet uusia vastuullisuuden kehityshankkeita tuonnemmaksi. Voimavarat kohdistetaan nyt yritystoiminnan jatkon turvaamiseen, henkilöstöön sekä tulevaisuuden uusien toimintamahdollisuuksien edistämiseen. Se on tässä tilanteessa parasta vastuullisuutta. Nyt ei ole aika luoda lisäpai-

neita uusilla velvoitteilla, vaan yritysten vastuullinen toiminta etenee parhaiten omaehtoisena toimintatapana – asiakkaiden, henkilöstön ja muiden sidosryhmien kanssa käytävän vuoropuhelun tukemana.

Mimmi: Suuri puu

*Oppisimmekohan jonakin päivänä
hengittämään samaa tahtia
maan kanssa,
maan kansan kanssa,
toistemme kanssa?*

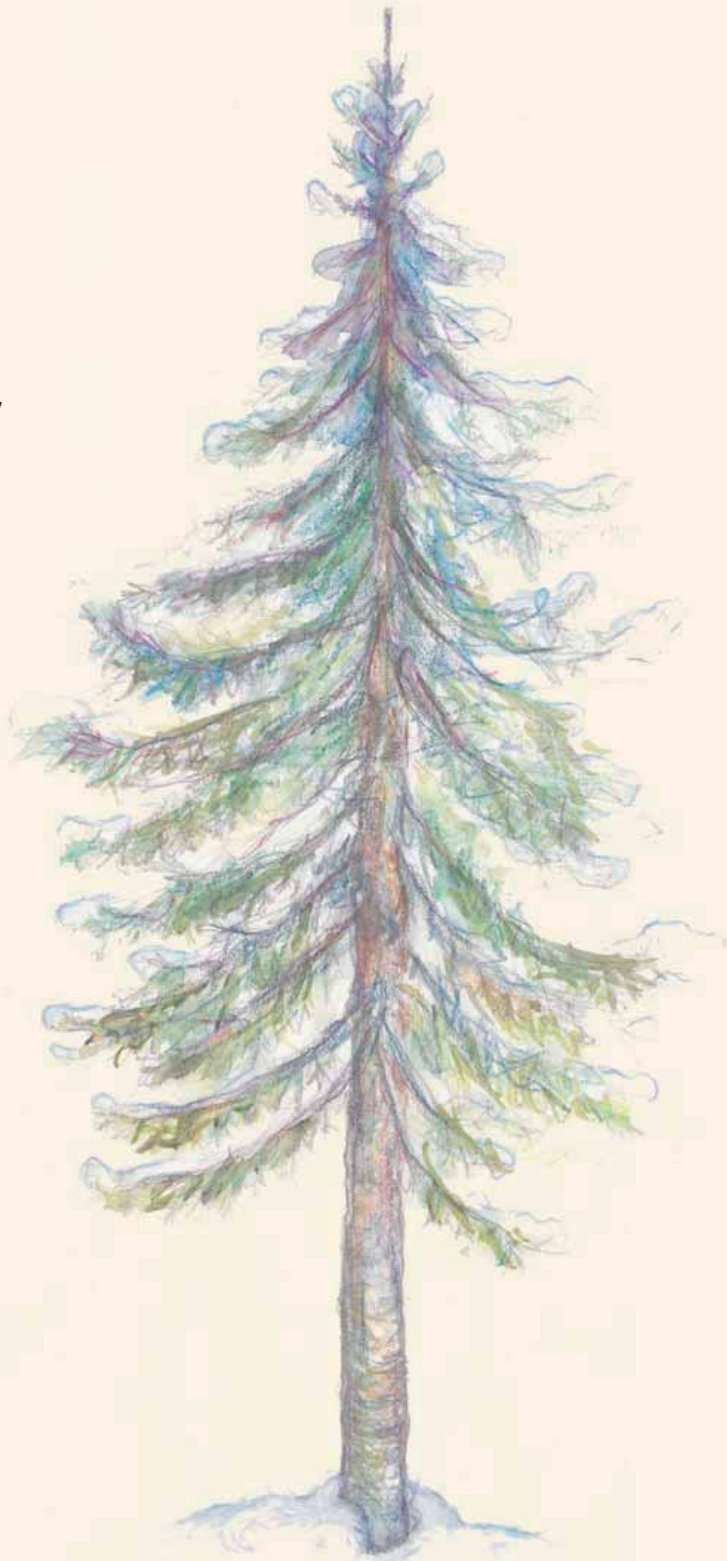
*Niin monta erilaista rytmiä,
niin monta tapaa hengittää;
katkonaista, rohisevaa, pitkiä hengenvetoja,
hikottelua, hädintuskin pihinää...
Kuka osaa oikeaoppisen tekohengityksen!*

*Ei sitä edes tarvita.
Kaivetaan juuremme kylmään multa
ja kurotetaan oksamme kohti korkeuksia.
Heilutaan ja keinahdellaan.
Annetaan tuulen tulla lävitsemme.*

*Silloin yhdymme maailman tahtiin,
yhteiseen sydämen sykkeeseen.
Ja tanssimme –
tanssimme riemumme irti!*

*Ja ehkä vielä opimme
elämään ihmisiksi!*

-Susanna Rauno-



Susanna 09

Globaali hallinta

Ilkka Turunen

Vuoden 2009 kokemusmaailma ei näytä puhuvan globaalin hallinnan realistisuuden puolesta. Ilmasto lämpenee, jäätiköt ja ikirouta sulavat. Meret hap-pamoituvat. Shokki, mania, paniikki ja kriisi ovat talouskeskustelun peruskäsitteistöä. Tunnettujen tosiasioiden perusteella ilmeinen ja odotettu on yllättänyt. Finanssikriisistä alkanut ensimmäinen globaali talouslama jättää syvät jäljet. Kansainvälinen työjärjestön synkin arvio on, että tämän vuoden loppuun mennessä lähes 60 miljoona ihmistä joutuu työttömäksi taloudellisen kriisin seurauksena. Poliittinen epävarmuus lisääntyy. Toisaalta samat kriisit ovat avanneet mahdollisuuden uudelleenlaiseen yhteistyöhön. Maailmassa on aiempaa enemmän poliittista tahtoa käyttää taloudellisia voimavaroja, tietoa, tekniikkaa ja älyä yhteisten ongelmien ratkaisuun. Ajatushautomot, talousoppineet, poliitikot, kansainväliset järjestöt, Euroopan unioni ja kansalliset strategit julistavat huomiota herättävän yksimielisesti, että lamasta nousee vahvempi, puhtaampi ja oikeudenmukaisempi maailmantalous. Siihen tarvitaan globaalia hallintaa.

Globaali agenda

Globaalin hallinnan perusajatus on yksinkertainen. Teknisen, taloudellisen ja kulttuurisen globalisaation vuoksi ihmisten keskinäinen riippuvuus on lisäänty-

nyt. Maailmanlaajuinen yhteen kytkeytyminen laajenee, syvenee ja nopeutuu. On kasvava määrä asioita, haasteita tai ongelmia, jotka koskevat koko maapalloa, kaikkia ihmisiä ja luontoa. Sen vuoksi tarvitaan instituutioita, pelisääntöjä ja menettelytapoja, joilla voidaan vastata haasteisiin, ratkoa ongelmia ja huolehtia siitä, että asiat sujuvat. Globaalien ongelmien hoitamista vaikeuttaa se, että niille ei ole löydettävissä yhtä tai edes muutamaa syytä. Kysymys on useimmiten laajasta, monimutkaisesta ja monisäikeisestä ongelmakimpusta.

Yksittäiset toimijat, vauraimmatkaan valtiot, eivät kykene yksin ratkaisemaan näitä rajat ylittäviä ongelmia. Nykyiset monenkeskiset sopimusjärjestelyt, maailmanlaajuisia asioita käsittelevät instituutiot (YK, Maailmanpankki, Kansainvälinen valuuttarahasto) ja kansainväliset järjestöt (OECD) ovat syntyneet toisen maailmansodan jälkeen, kokonaan toisenlaisessa tilanteessa. Kylmän sodan aikainen kaksinapainen järjestelmä on hajonnut. Maailman taloudellinen ja poliittinen painopiste on siirtynyt kohti Aasiaa ja väkirikkaita nousevia talouksia. Valtiollisten toimijoiden rinnalle on syntynyt kansainvälisesti organisoituneita yhteenliittyviä ja kansalaisliikkeitä, jotka haastavat vanhat rakenteet ja toimintatavat. Uudet organisaatiot ja liikkeet politisoivat globalisaatiokeskustelua avaamalla uusia toimintatiloja, osoittamalla vaihtoehtoja ja kiistanalaistamalla

asioita. Keskusteluun globaalista agendasta kuuluu erottamattomasti ajatus, että hallinnalle ei ole olemassa valmiita instituutioita. Uusien instituutioiden rakentaminen tai nykyisten radikaali uudistaminen on yksi globaalien agendan asioista.

On mahdollista puhua globaalien asioiden lyhyestä ja pitkästä listasta. Vallitsee melko suuri yksimielisyys siitä, että yhteisiä globaalia hallintaa vaativia asioita ovat ihmisyhteisön ekosysteemille luoma uhka (ilmastonmuutos, kiihtyvä aavikoituminen, lajien sukupuutto), luonnonvarojen ja energian riittävyys, väestönkasvu, terrorismi, kansainvälinen rikollisuus, köyhyys ja suuret elintaseroerot, kriisinhallinta, joukkotuhouksien käytön estäminen, kansainvälisen kaupan pelisäännöt, tarttuvat taudit ja pakolaisuus. Mitä pitempi lista on, sitä vaikeampi on saavuttaa yhteistä ymmärrystä listan osuvuudesta, asioiden tärkeysjärjestyksestä ja niiden keskinäisistä yhteyksistä. Yleensä päätöksentekijöiden agendalle mahtuu kaksi tai kolme asiaa kerrallaan. Nyt lyhyen aikavälin pääaihe on talouskriisin nujertaminen. Pidemmän aikavälin haasteista tärkeimpänä pidetään ilmastonmuutosta.

Monilla globaalien hallinnan asialistoilla kärkipäässä ovat ihmisoikeudet, demokratia ja oikeudenmukaisuus. Ne ovat paitsi agendan asioita myös arvoihin ja ideologioihin perustuvia tavoitteita ja kriteerejä, joilla globaalia hallintaa arvioidaan. Maailman hallitseminen yleisesti pätevien arvojen ja periaatteiden pohjalta on kiistanalainen ja vaativa yritys. Usein huomautetaan aiheellisesti, että nämä globalisaation hyvien ja huonojen puolten arviointikriteerit ovat vahvasti sidoksissa läntisiin arvoihin, poliittisiin perinteisiin ja kulttuuriin. Tämä ei vähennä niiden yleisinhimillistä merkitystä. Yleisesti tunnustetaan, että ilman ratkaisevia reformeja globalisaation uhkana on maailman yhä syvempi jakautuminen vahvoihin ja heikkoihin, voittajiin ja häviäjiin. Oikeudenmukaisuuden periaatteiden nojalla ollaan laajasti yksimielisiä siitä, että tarvitaan kehitysapua köyhimpien maiden hädän lievittämiseksi, velkajärjestelyjä kehitysmaiden talouden tervehtyttämiseksi sekä kansainvälisen kaupan sääntelyä tavalla, joka ohjaa globalisaation prosesseja ottamaan huomioon köyhimpien maiden hyvinvoinnin edellytykset.

Globaalien asioiden luettelo on poliittinen kannanotto. Tätä voi havainnollistaa viittaamalla

väestönkasvua koskevaan keskusteluun. Joitakin vuosia sitten puhuttiin väestöräjähdyksestä, jota pidettiin maailman uhkakuvista pahimpana. Sitten aihe katosi otsikoista. On kuvaavaa, ettei YK:n vuosittain julkaitsevaan raporttiin kuulu väestönkasvun hillitseminen. Vauraat teollisuusmaat ovat saaneet väestönkasvunsa kuriin. Rikkaassa pohjoisessa huolenaiheiksi ovat nousseet väestön ikääntyminen ja uhkaava työvoimapula. Kiihtyvä väestönkasvu on köyhien maiden ongelma. Ennusteiden mukaan 50 köyhimmän maan väkiluku kaksinkertaistuu vuoteen 2050 mennessä. Silloin maapallon arviolta 9 miljardista ihmisestä 8 miljardia asuu maissa, joita nykyään kutsumme kehitysmaiksi tai nouseviksi talouksiksi.

Väestönkasvu on sivuutettu myös siitä syystä, että sen hillitseminen on osoittautunut eettisesti, poliittisesti, taloudellisesti ja uskonnollisesti vaikeaksi. On mietittävä lapsiluvun rajoittamisen perusteita ja oikeuttamista, ehkäisyyn liittyviä uskonnollisia kysymyksiä ja sosiaaliturvan järjestämistä, kun iso lapsikatra ei enää huolehdi ikääntyvistä vanhemmistaan. Väestökysymys on noussut uudelleen globaalien agendan kärkiaiheisiin, kun on osoitettu sen kytkenä muihin maailmanlaajuisiin huolenaiheisiin. Kun väki lisääntyy, metsät häviävät. Metsäkato uhkaa lukemattomien kasvi- ja eläinlajien selviytymistä ja kiihdyttää kasvihuoneilmiötä, koska sademetsiin varastoitunut hiilidioksidi vapautuu ilmakehään. Hallitsematon väestönkasvu on myös sosiaalinen ja taloudellinen ongelma. Köyhyys ja kärsimys lisääntyvät, kun kasvu syö kaiken edistyksen. Levottomuudet ovat tavallisimpia kehitysmaissa, joissa väestönkasvu on suurinta. Esimerkiksi sodan runteleman Afganistanin ja vakaan Tunisian tärkeitä eroja on se, että Afganistanissa syntyvyys on nelinkertainen.

Kansainvälisessä järjestelmässä poliittisten katsojien ja kulttuuristen identiteettien moninaisuus on vielä laajempaa kuin yksittäisten liberaalis-demokraattisten valtioiden sisällä. Tämä tekee asialistasta sopimisen vaikeaksi. Sen lisäksi, että identifioidaan, mitä hallitaan, joudutaan pohtimaan peruskysymyksiä: kuka hallitsee, miten hallitaan ja miksi hallitaan. Kysymys on vallasta ja voimavarojen jaosta. On tiedostettu yhä selvemmin, että globaalien hallinnan keskeisenä esteenä ovat taloudellisen ja poliittisen vallan jakautumisen ongelmat. Agendaa ei voi olla ilman

keskustelua hallinnan päämääristä, perusteluista ja oikeuttamisesta. Nämä fundamentaaliset kysymykset tulevat kärjekkäästi esille globalisaation vastaisissa protesteissa. Vähemmän näkyvissä on samanaikainen keskustelu siitä, mitä hallinta on. Onko globaalin ajan hallinta jotenkin uutta ja toisenlaista?

Hallitsemisesta hallintaan

Hallinta-käsitteen käyttö kertoo merkittävästä käsitteellisestä ja toiminnallisesta siirtymästä. Ei puhuta hallitsemisesta ja hallitsijoista vaan siitä, miten asiat saadaan pidettyä järjestyksessä ja sujumaan, ettei mikä tahansa ole mahdollista ja etteivät tapahtumat riistäyty käsistä. Olennaista on nähdä hallitsemisen ja hallinnan ero. Tutkijat ovat korostaneet, että globaalissa hallinnassa ei ole kysymys hallitsemisesta, vaan ohjausmekanismeista, joissa ei ole yhtä vahvaa keskusta eikä selvää hierarkiaa. Hallinta tarkoittaa muun muassa valtiollisen vastuun sijasta julkisten ja yksityisten toimijoiden yhteistä ja yksityistä vastuuta, yksityisen ja julkisen vastakohtaisuuden korostamisen sijasta yhteistoimintaa, hallitsemisen sijasta verkostoitumista, komentamisen ja valvonnan sijasta neuvotteluja ja taivutteluja sekä johtamistaitojen rinnalla mahdollistamistaitoja ja osaamista. Hallinta on vapaata ja omaehtoista. Siksi se tarvitsee sisällökseen ja tuekseen etiikkaa – yritysetiikkaa ja maailmankansalaisen etiikkaa – ja paljon tietoa.

Teoriakehittelyiden virikkeinä ovat olleet Michel Foucaultin hallinnanallisuutta ja hallintamentaliteettia käsittelevät kirjoitukset. Foucault ja monet historioitsijat ovat osoittaneet, että hallitsemisen painopiste siirtyi 1500–1700-luvuilla suvereenilta hallitsijoilta väestöön ja sen hyvinvointiin. Hallinnassa on kysymys asioiden oikeasta järjestyksestä, joka riippuu viime kädessä ihmisten halusta ja pyrkimyksestä toimia järkevasti. Vallankäytössä ei pyritä niinkään asettamaan kansalaisille rajoituksia, vaan valmentamaan heitä sopiviksi ja kykeneviksi säänneltyyn vapauteen. Hallitaan käskemättä, rationaalisuuksien välityksellä. Uuden hallinnan tavoite on kehittää ihmisten yksilöllistä itsehallintaa siten, että he kouluttautuisivat jo etukäteen ennakoimaan mahdolliset teot ja tapahtumat sekä toimimaan mahdolliset seuraukset järkevasti huomioiden. Asioiden hallinnassa pitämisen

perspektiivi ja odotukset kohdistuvat tulevaisuuteen. Toivotaan, että syntyisi ihanteita, joita yksilöt ja ryhmät pitäisivät tarpeellisena tavoitella. Oikeat kulutus-tottumiset ja puhe kestävästä kehityksestä kuuluvat tähän hallintamentaliteetin rakentamiseen.

Tästä näkökulmasta tulee ymmärrettäväksi myös innovaatio-sanaston räjähdysmäinen leviäminen. Tulevaisuus ei enää ole niin kuin ennen. Sen hallinta on muuttunut. Valtiollisten, menneisyydestä johdettujen suunnitelmien tilalle ovat tulleet visiot, skenaariot ja strategiat, jotka tunnustavat tulevaisuuden pluralistisuuden, monet vaihtoehdot. Innovaatiot sisältävät lupauksen yhä epävarmemmaksi ja hauraammaksi käyvän tulevaisuuden hallinnasta. Mahdolliset tulevaisuudet voidaan ymmärtää, ottaa haltuun ja muokata kannustamalla ja tukemalla innovaatioita. Avainsanoja ovat luovuus ja sopeutuminen. Uusi innovaatioteoria korostaa käyttäjien ja kriittisten kuluttaja-kansalaisten keskeistä roolia. Valtiolle aiemmin kuulunutta ohjausroolia on siirretty markkinoille. Samalla innovaatioiden tuottaminen ja tulevaisuuden hallinta demokratisoituvat. Oetaan huomioon maallikkomielipide, kansalaisten arvot ja odotukset. Ideaalimallissa kuluttajien ja kansalaisten tarpeet ohjaavat markkinoita esimerkiksi kohti puhdasta teknologiaa tai sosiaalisesti oikeudenmukaista ja eettisesti vastuullista tuotantoa.

Globalissa hallinnassa tieto, rationaalisuus sekä niitä koskevat tieteelliset ja ammatilliset asiantuntijadiskurssit ovat tärkeitä. Hallittavuuden lisäämistä koskevat tavoitteet, tieto ja menetelmät levittäytyvät asiantuntijakeskusteluista instituutioihin, normeihin ja yksilöiden käyttäytymistä normittaviin odotuksiin ja toiveisiin. Hallittavuudesta on tullut meidän kaikkien huolenpidon kohde. Globalisaatioon liittyvät uhkakuvat eivät niinkään ole suuren pamauksen ja sienipilven kaltaisia katastrofeja, vaan näkymättömissä kypsyviä ja hajaantuneita vaaroja kuten terrorismi ja ilmastonmuutos. Siksi niiden vastustaminenkin on hajautettu.

Hallinta-käsitteistön viljely tuo hyvin esiin globalisaation monet ulottuvuudet, historialliset katkokset ja systeemisen lähestymistavan välttämättömyyden. Tämä ei tarkoita, että hallitsemisen, vallan ja voiman merkitys olisi globalisaation kaudella vähäinen. Poliitiikka ei katoa. Uusi hallinta-ajattelu tarjoaa

mahdollisuuksia politisointiin sekä ankarimmille globalisaation arvostelijoille että taloudellisen globalisaation kaunopuheisimmille puolustajille. Edellisille globaalit kriisit osoittavat, että tarvitaan paitsi uudenlaista sääntelyä myös tilaa uusille toimijoille, kansanliikkeille ja kansalaisyhteiskunnalle. Jälkimmäinen ryhmä vetoaa puolestaan mielellään asioiden monimutkaisuuteen, minkä vuoksi on luotettava vapaaehtoisuuteen ja itsesääntelyyn. Globalisaation kriitikoita ja puolustajia yhdistää ajatus, että hallituksista riippumattomat, ei-valtiolliset ja tilapäiset yhteenliittymät ovat keskeisiä globaalissa hallinnassa.

Instituutiot ja toimijat – vanhaa ja uutta

Globaali hallinta nojautuu edelleen pääasiassa valtioiden välisiin, kansainvälisillä foorumeilla tehtyihin sopimuksiin ja suosituksiin. Hallinnan kaksi peruspilaria ovat YK-järjestelmä instituutioineen ja sopimuksineen sekä Bretton Woods -järjestelmä, johon kuuluvat Maailmanpankki ja Kansainvälinen valuutatarahasto (IMF). Bretton Woods -instituutioista sovittiin osana toisen maailmansodan jälkeistä jälleensuunnitelmaa. Samanaikaisesti perustettiin kansainvälisen kaupan sääntelyn purkamiseen tähdännyt Kansainvälinen kauppajärjestö (ITO), josta myöhemmin kehittyi GATT-sopimusten verkosto ja vuonna 1995 Maailman kauppajärjestö (WTO). Valta IMF:ssä ja Maailmanpankissa kuuluu päärahoittajille, joista tärkein on alusta lähtien ollut Yhdysvallat. Maailmanpankin tehtävänkuvana olivat pitkäaikaiset lainat ensin länsimaalle ja sittemmin kehitysmaalle ja yrityksille. WTO on laajapohjainen, itsenäisten valtioiden organisaatio, jonka tavoitteena on kansainvälistä kauppaa rajoittavien kansallisten säännösten poistaminen tavaroissa, investoinneissa ja palveluissa sekä intellektuaalisten oikeuksien takaaminen eri maissa. WTO:n merkitys globalisaation hallinnassa on keskeinen sen vahvan toimivallan vuoksi.

Toisen maailmansodan jälkeen perustetuista hallitustenvälisistä organisaatioista ei ollut tarkoitus muodostaa yhtenäistä kansainvälistä hallintajärjestelmää vaan luoda järjestelyt kansainvälisen turvallisuuden alalle ja vakauttaa maailmantalous. YK-järjestelmä

on sittemmin laajentunut kattamaan moninaisia elämäntilanteita: rauhanturvaaminen, ihmisoikeudet, aseistariisun, sosiaalinen kehitys (UNICEF), koulutus ja kulttuuri (UNESCO), terveys (WHO), työ (ILO), pakolaiset (UNHCR), nälkähädän torjunta (WFP), kehityspolitiikan tekninen apu (UNPD) sekä kauppa- ja kehityspolitiikka (UNCTAD).

Kylmän sodan jälkeen maailmanpolitiikan perusteet ovat muuttuneet. Yhdysvallat on maailman suurin talous vielä tämän vuosisadan puoliväliin saakka ja todennäköisesti johtava tiedemaa ja sotilasmahti vielä sen jälkeenkin. Poliittisen, taloudellisen, teknologisen ja sotilaallisenkin vallan painopisteet ovat kuitenkin siirtyneet nopeasti länneistä itään ja vähän hitaammin pohjoisesta etelään. Toisen maailmansodan jälkeen syntyneet globaalit hallinnan instituutiot eivät ole sopeutuneet Kiinan, Intian, Brasilian ja muiden väkierikkaiden maiden painoarvon kasvuun. YK:n turvallisuusneuvosto ja johtavien teollisuusmaiden G8 ovat muuttuneet aiempaa tehottomammiksi ja legitimitetiltään kyseenalaisemmiksi.

Nykyisiä globaalihallinnan perusorganisaatioita kritisoidaan demokratiavajeesta, puutteellisesta vastuujärjestelmästä, riittämättömästä julkisuudesta ja sekavasta tehtäväkentästä. Esimerkiksi YK:n perusratkaisu, valtio ja ääni -periaate, kohtelee Kiinaa ja Yhdysvaltoja samalla tavoin kuin Viroa ja Islantia. Toisaalta turvallisuusneuvoston pysyvillä jäsenillä on muita merkittävämpi asema. YK:n reformi on ollut ajankohtainen järjestön perustamisesta lähtien. On haluttu muuttaa turvallisuusneuvoston kokoonpanoa ja tehtäviä, vahvistaa yleiskokouksen asemaa ja nostaa talous- ja sosiaali-neuvostolle kuuluvat tehtävät enemmän etualalle. YK:n peruskirjan muuttaminen ei kuitenkaan ole realistinen tavoite. Turvallisuusneuvoston uudistamisen suuri käytännöllinen este on, että se voi toteutua vain, jos kaikki veto-oikeuden saaneet suurvallat luopuvat etuoikeuksistaan. Tämä ei ole lähiaikoina näköpiirissä.

Globaalit hallinnan tavoitteita ja ideologiaa koskeva kritiikki on kohdistunut voimallisesti Bretton Woods -instituutioihin ja Maailman kauppajärjestöön. WTO:n toimintaa ohjaava lähtökohta on, että kansainvälinen kauppa lisää globaalia hyvinvointia, joten kaupan esteiden poistaminen on tulkittavissa yhteisen hyvän edistämiseksi. Kriitikot ovat esit-

täneet, että WTO sivuuttaa kauppaan liittyvästä rakennemuutoksesta aiheutuvat sosiaaliset ja ympäristölliset näkökohdat. Kaupan sääntelyä purettaessa ei oteta huomioon uudistusten uudelleenjako-, kohdentumis- ja kustannusvaikutuksia tai organisatorisia seurauksia kauppapolitiikan toimeenpanon ennakkoehtona. WTO ei myöskään ota huomioon suurten ja pienten yritysten tai suurten ja pienten valtioiden valtasuhteita. On esitetty, että Bretton Woodsin -organisaatiot ajavat yksisilmäisesti köyhille maille epäedullista ja hyvinvointivaltioita purkavaa uusliberalistista politiikkaa. Huomion kohteena on ollut pääasiassa globalisaation taloudellinen ja sosiaalinen ulottuvuus, mutta arvostelu ulotetaan usein länsimaisen kulttuurin yksipuoliseen levittämiseen ja perinnäisten kulttuurien rapautumiseen.

Rooseveltin, Trumanin, Churchillin ja Stalinin päivistä perusteiltaan muuttumattomina pysyneet organisaatiot eivät helposti sopeudu käsittelemään globaaleja ongelmia, uhkia ja riskejä. Perustajasukupolvea ajatellen uudenlaisia kriisejä ovat muiden muassa etniset selkkaukset, pelko joukkotuhoaseiden käytön leviämisestä, huumekauppa, HIV/AIDS, ihmiskauppa ja massamuotoinen pakolaisuus. Maa ilman turvallisuutta ja rauhaa ei uhkaa natsi-Saksan kaltainen aggressiivinen suurvalta. Isompia huolenaiheita ovat heikot ja sortumassa olevat valtiot kuten Afganistan. On monia ”hallitsemattomia alueita”, joilta puuttuu suvereeni valta. Valtioiden rajojen yli toimiviin ei-valtiollisiin organisaatioihin kuuluvat myös kansainväliset rikollisliigat ja terroristiverkostot. Suvereniteetin ja intervention tekemisen normistot ovat muuttuneet. YK:n peruskirja mainitsee myönteisesti alueelliset organisaatiot, mutta niiden merkitys on kasvanut vasta kylmän sodan jälkeen. Globaalin hallinnan kannalta pisimmälle kehittynein ja tärkein alueellinen yhteenliittymä on Euroopan unioni, mutta kasvava merkitys on myös Pohjois-Amerikan NAFTA-alueella, Etelä-Amerikan kattavalla MERCOSUR:lla sekä Kaakkois-Aasian ASEAN:lla.

1980-luvulta lähtien suorastaan räjähdysmäisesti lisääntyneet kansainväliset järjestöt, kansanliikkeet ja hallituksista riippumattomat yhteenliittymät ovat ainakin osaksi syntyneet paikkaamaan ja haastamaan nykyisiä globaalin hallinnan instituutioita.

Esimerkkejä kansainvälisistä kansalaisyhteiskunnan organisaatioista ovat ammattipohjaiset yhteenliittymät kuten Vapaiden ammattiyhdistysten liitto, Kansainvälinen kauppakamari, uskonnolliset ja aatteelliset järjestöt, ihmisoikeusliikkeet kuten Amnesty International, World Wildlife Fund, naisliikkeet, rauhanliikkeet, humanitaarisen avun järjestöt Punainen Risti, Medecine Sans Frontiers, Oxfam ja World Vision sekä radikaalit kansalaisliikkeet Attac ja Greenpeace. Kommunikation nopeutuminen ja halpeneminen ovat luoneet välineitä uudella kansalaisyhteiskunnan yhteistoiminnalle ja tehokkaalle organisoitumiselle. Kokouksia ja mielenilmauksia voidaan järjestää nopeasti ja helposti Internetin ja matkapuhelimien avulla.

Kansalaisyhteiskunnan käsite nostettiin 1980-luvun poliittisessa keskustelussa vapauden eli valtiosta vapaan tilan tunnukseksi. Vaikka monet uudet kansalaisjärjestöt suhtautuvat kriittisesti markkinafundamentalismiin, on tärkeää nähdä, että kansalaisyhteiskunta-ajattelu sai voimaa paitsi Itä-Euroopan rauhanomaisesta kumouksesta myös markkinoiden merkitystä korostavasta liberalismista. Globalisaatio-kriitikoiden markkinafundamentalistiseksi kutsuma ajattelumalli on vahvistanut yksityisten markkinatoimijoiden, yritysten, kansalaisten ja kansalaisjärjestöjen asemaa. Liberaalin ajatteluperinteen mukaisesti kansalaisyhteiskunnan organisaatioita on kytketty mukaan julkiseen päätöksentekoon ja annettu niille tehtäviä, joita aiemmin ovat hoitaneet julkiset viranomaiset.

Kansalaisjärjestöt ja vapaat, hallituksista riippumattomat yhteenliittymät eivät sinänsä edusta jotain yleistä, aidompaa tai korkeampaa moraalialia. Demokratian ja avoimuuden kannalta niiden toimintaan voi liittyä monia ongelmia. Kansalaisyhteiskunnan organisaatioiden rahoitus ei aina ole julkista, niiden tilivelvollisuus on epäselvä, samoin käskyvalta-, johtamis- ja vastuusuhteet. Monet antiglobalisaation demonstraatiot ovat osoittaneet, että niitä järjestävät tahot eivät edusta demokraattisia arvoja ja menettelytapoja. Kansalaisjärjestöt tuovat esille moraalista närkästystä, toiveita, tarpeita, ja perusteltuja osallisen ja asiantuntijan mielipiteitä. Näin tehdessään ne toimivat etu- ja painostusjärjestöinä. Uudet liikkeet keskittyvät yleensä johonkin yksittäiseen aihealueeseen

eivätkä ne tavoittele valtiovaltaa. Puhe sidosryhmistä, ”stakeholdereista” ja kumppanuuksista on siirtänyt intresseihin kytkeytyvät toiminnan perusteet takalalle. Järjestöjen myönteistä merkitystä ajatellen voidaan puhua Pierre Rosanvallonin termein vastademokratiasta, joka sekä täydentää että haastaa vaaleihin perustuvaa edustuksellista demokratiaa. Rosanvallon on korostanut, että näin ymmärretty vastademokratia tuo edustukselliseen järjestelmään merkittävän lisäulottuvuuden. Kansalaiset ja heidän järjestönsä harjoittavat valvontaa, vastustamista ja arviointia, jolla on myönteinen merkitys sekä politiikan rikastajana että globaalien hallinnan kehittämisessä.

Samanlaiset edustavuuteen ja avoimuuteen liittyvät varaukset voidaan *mutatis mutandis* kohdistaa myös niihin uusiin globaalien hallinnan organisaatioihin, joissa päätoimijoina ovat kansallisvaltiot. Merkittävin niistä on G8, johtavien teollisuusmaiden ryhmä, johon kuuluvat Yhdysvallat, Ranska, Saksa, Japani, Yhdistynyt kuningaskunta, Italia, Kanada ja Venäjä. Tämän lisäksi tärkeitä ovat 19 suurimman talouden muodostama G20 ja samanniminen, eri kokoonpanoissa kokoontunut kehitysmaiden ryhmä. Vaikutusvaltainen G8 ei ole demokratian kehityksen tulosta. Johtavat teollisuusmaat vain alkoivat kokoontua ja käyttää globaalia taloudellista ja poliittista valtaa ylitse muiden.

Kun G8- ja G20 -kokouksia arvioidaan poliittisen realismin näkökulmasta, niissä on paljon myönteisiäkin piirteitä. Epävirallisten, kevyiden, yhteenliittymien kannattajat ovat todenneet, että nousevat taloudet kuten Kiina, Brasilia ja Intia on mahdollista integroida näihin verkostoihin. Nämä foorumit eivät korvaa kansallisvaltioita ja kansainvälisiä järjestöjä. Ne eivät perustu muodollisiin sopimuksiin, eikä niillä ole pysyvää rakennetta ja toimeenpanokoneistoa. G8 ja G20 -kokoukset toimivat eräänlaisina ongelmia ratkovina perkausalustoina ja testausfoorumeina. Arvovaltaansa ja intressejään vartioivat suurvallat voivat hioa kompromisseja ja ratkaisumalleja ennen ongelmien tuomista virallisille foorumeille kansainvälisiin järjestöihin. Viralliset elimet legitimoivat ratkaisut ja antavat niille tarvittaessa oikeudellisen muodon. Näiden epävirallisten yhteenliittymien jäsenyydestä ei ole tarkkoja sääntöjä. Nykyisiin foorumeihin osallistuvat suurvaltojen johtajat, ministerit, pää-

ministerit ja presidentit. Tapaamisten valmisteluun, joskus kokouksiinkin, osallistuu lisäksi ”ystäviä” ja ”kontaktiryhmiä” ja kansainvälisiä järjestöjä tai alueellisia organisaatioita kuten EU:n komissio. Italiassa tänä vuonna kokoontui G20 plus 5 -ryhmä, johon rikkaimpien maiden lisäksi kuuluvat Kiina, Intia, Brasilia, Meksiko ja Etelä-Afrikka.

Mihin suuntaan?

Mihin suuntaan globaalia hallintaa pitäisi kehittää? Voidaan ajatella useita teoreettisia malleja. Niistä kannattaa sulkea pois epätoivottavimmat ja epätodennäköisimmät. Globaalia maailmanvaltiota ei tarvita. Globaali federalismi ei ole näköpiirissä, vaikka EU:n kaltaisten alueellisten yhteenliittymien merkitys todennäköisesti kasvaakin. Imperiumit kiinnostavat monia tutkijoita, mutta lähinnä historiallisessa mielessä. Imperiumien muodostaminen merkitsisi paluuta unilateralismiin, jossa vahvat valtiot määräävät suunnan. Yksi mahdollinen kehityssuunta on liberalistisen valtio- ja talusteorian vahvoille oletuksille perustuva malli. Siinä hallinnan painopistettä siirrettäisiin selkeästi markkinoille ja valtiosta riippumattomille yhteenliittymille. Valtioiden ohjausrooli supistuisi nykyisestä ja vastaavasti suoran vaikuttamisen ja osallistumisen merkitys vahvistuisi. Edellä on käsitelty tämän mallin rajoituksia. Toinen etenemistie voisi olla nykyisten monenkeskisten organisaatioiden ja valtioiden välisen yhteistyön kehittäminen. Tämä tarkoittaisi muiden muassa YK:n ja Bretton Woods -instituutioiden ja kansainvälisen oikeuden sitkeää kehittämistä. On todennäköistä, että tämä olisi globaaleja ongelmia ajatellen liian myöhään ja liian vähän.

Realistinen malli on väistämättä kompromissi. Se ottaa huomioon nykyiset monenkeskiset kansainväliset organisaatiot, markkinatoimijat, valtioiden vapaat yhteenliittymät ja kansalaisjärjestöt. Mallissa ei luovuta nykyisten järjestelmien demokratisoinnin ja oikeudenmukaisuuden edistämisen perspektiivistä. Se tunnustaa kansallisvaltioiden roolin. Vaikka yksittäiset valtiot eivät kykenekään ratkomaan rajat ylittäviä ongelmia, suuret ja pienet kansallisvaltiot ovat silti välttämättömiä globaalien hallinnan toimijoita. Kansallisvaltiot ovat legitiimin vallankäytön, poliitti-

sen mobilisoinnin, lainsäädännön, veronkannon sekä henkisten ja aineellisten voimavarojen organisoimisen tärkein alueellinen yksikkö. Suvereniteetin luovuttaminen Euroopan unionin kaltaisille alueellisille organisaatioille ja kansainvälisille järjestöille on kuitenkin välttämätöntä, koska globaaliongelmien – esimerkiksi ilmastonmuutoksen hallinta ja markkinoiden sääntely – edellyttävät sitovia sopimuksia ja ylikansallista päätöksentekoa. Globaaliongelmien ratkaisuun ei tarvita suuria toimeenpanokoneistoja. Kompromissimallissa luotetaan siihen siihen, että ihmisten arvot ja asenteet muuttuvat maailmanlaajuisesti. Dialogi ja julkisen järjen käyttö ovat vahva voima, joka viihtyy vaikeassa toimintatilanteessa.

Virkahenkilön globaalia hallintaa

Globaalin oikeudenmukaisuuden toteuttaminen on ennen kaikkea poliittisten päätöksentekijöiden ja instituutioiden tehtävä. Uusi globaalin hallinnan teoria korostaa kuitenkin aiheellisesti kansalaisten vastuuta ja vaikuttamismahdollisuuksia. On helppo ajatella virkahenkilöä, joka näkee yhteisölliset kytköksensä ja identiteettinsä globaalista näkökulmasta. Mielipiteet, mieltymykset, harrastukset ja työ jäsentyvät henkilökohtaiseksi globaalin vastuun ohjelmaksi. Hän tietää, että vääryydet eivät maailmasta poistu. Historia ei lopu. Siksi hänen ei tarvitse koko ajan tuntea vuorenraskasta vastuuta maailman tilasta. Arkipäivän globaalissa hallinnassa osa sujuu rutiinilla, osa vaatii julkista järjen käyttöä. Virkahenkilö toimii oman alansa kansainvälisissä asiantuntijaverkostoissa ja osallistuu EU:n työryhmien kokouksiin. Hän arvostaa hyvän hallinnan ja politiikan tiedollista ulottuvuutta. Verkostot edistävät tiedon vapaata liikkuvuutta ja dialogia, jossa tehdään maailmaa ymmärrettäväksi. Hän ajattelee, että työryhmissä ja verkostoissa luodaan käsitteistöä, suosituksia, sääntöjä ja analyysivälineitä, joilla yhteisöt ja yksilöt voivat ohjata itseään ja toimiaan tehokkaasti. Hän edistää suvaitsevuuutta ja kulttuurien välistä keskinäistä ymmärrystä osallistumalla kansainvälisen junioriturnauksen järjestelytehtäviin. Virkahenkilö lajittelee tunnollisesti jätteensä ja on innokas tavaroiden kierrättäjä. Paikallisen kulttuurin, pesäpallon ja kehitysyhteistyön lisäksi häntä kiinnostavat erityisesti Puolan historia ja afrikkalaiset

tanssiperinteet. Hän äänestää vaaleissa avarakatseisia kosmopoliitteja. Virka-aikana hän on ultraglobalisti, koska globalisaation edut ovat hänestä kiistattomia ja maailmanlaajuiset säännöt ja sopimukset välttämättömiä. Iltaisin hän on kriittinen kriitikko. Hän tutkii ajatushautomoiden raportteja sekä maailmantaloutta ja globaalia demokratiaa käsittelevää kirjallisuutta. Näiden kiihkeiden sanankäyttäjien traktaatit antavat hänen mielestään joskus virheellisen kuvan ongelmien yhteyksistä ja syistä, mutta valaisevat kiinnostavasti mahdollisia maailmoja ja uusia toimintamalleja. Hän sujauttelee niistä löytämänsä kypsimmät ajatukset ja parhaat arvaukset ministeriön muistioihin ja esimiesten puheisiin – ja toivoo viisauden eskalaatiota. Globaali on hallinnassa.

Lähteet

- Bhagwati, Jagdish: In Defence of Globalization. Oxford University Press, New Haven and London 2004.
- Foucault, Michel: Security, Territory, Population. Lectures at the College De France 1977–1978. Palgrave Macmillan, Basingstoke 2007.
- Held, David & Anthony Barnett & Caspar Henderson (eds.): Debating Globalization. Polity Press, Cambridge 2005.
- EVA:n globaalit skenaariot. Tulevaisuuden pelikentät.
- Hirst, Paul & Grahame Thompson and Simon Bromley: Globalization in Question. Third edition. Polity Press, Cambridge 2009.
- Keane, John: Global Civil Society? Cambridge University Press, Cambridge 2003.
- Kennedy, Paul: The Parliament of Man. The United Nations and the Quest for a World Government. Penguin Books, London 2007.
- Kettunen, Pauli: Globalisaatio ja kansallinen me. Kansallisen katseen historiallinen kritiikki. Vastapaino, Tampere 2008.
- Koskenniemi, Martti: Ihmisoikeudet globalisaation hallinnassa. Eduskunnan oikeusasiamiehen 85-vuotisjuhla, Helsinki 8.2.2005.
- Koskenniemi, Martti: Oikeus ja globalisaatio. Esitelmä Erik Castrén -instituutin 10-vuotisjuhlassa Helsingin yliopistolla 4.3.2008.
- Maailman tila 2009. Lämpenevään maailmaan. Worldwatch-instituutti. Gaudeamus. Helsinki 2009.
- Maier, Charles: Among Empires. American Ascendancy and Its Predecessors. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 2006.
- Nowotny, Helga: Insatiable Curiosity. Innovation in a Fragile Future. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts 2008.
- OECD. Governance in the 21st Century. Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris 2001.
- Patomäki, Heikki & Teivo Teivainen: Globaali demokratia. Gaudeamus, Helsinki 2003.
- Pekonen, Kyösti: Suomalaisen hallitsemiskäsitteistön historiaa. Yliopistopaino, Helsinki 2005.
- Penttilä, Risto: Multilateralism light: the rise of informal international governance. The Centre of European Reform CER. London, 2009.
- Rosanvallon. Vastademokratia. Poliittikka epäluulon aikakaudella. Suomentanut Tapani Kilpeläinen. Vastapaino, Tampere 2008.
- Saari, Juho: Globaali hallinta. Yliopistopaino, Helsinki 2004.
- Sachs, Jeffrey: Common Wealth. Economics for a Crowded Planet. Allen Lane 2008.
- Sen, Amartya: Identiteetti ja väkivalta. Suomentanut Jussi Korhonen. Basam Books, Riika 2009.
- Sihvola, Juha: Maailmankansalaisen etiikka. Otava, Keuruu 2004.
- Slaughter, Anne-Marie: A New World Order. Princeton University Press, New Jersey 2004.
- Stern, Nicholas: Deal. Climate Change and the Creation of a New Era of Progress and Prosperity. PublicAffairs, New York 2009.
- Talbott, Strobe: The Great Experiment. The Story of Ancient Empires, Modern States, and the Quest for a Global Nation. Simon & Schuster, New York 2008.
- Tiihonen, Seppo & Paula Tiihonen: Kohti globaalivastuuta. Maailmanhallinta – politiikkaa, taloutta ja demokratiaa. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, Helsinki 2004.
- Wolf, Martin: Why Globalization Works. Yale University Press, New Haven 2004.
- World Economic Forum. The Global Agenda 2009.



6 Vastuullisuuden oppimisen areenat

Oppiminen vastuullisuuteen kasvamisena

Kristiina Kumpulainen

Lasten ja nuorten mediakulttuurit kasvatuksen haasteena

Sirkku Kotilainen

Koti ja kotitalous – elinikäistä oppimista ja kasvamista vastuullisuuteen

Kaija Turkki

Koulun arjen ja globaalivastuun yhteensovittamisen haasteita

Jari Kivistö

Nuorisotyö kansalaisyhteiskunnan oppimisen areenana

Aaro Harju

Työpajatoiminta auttaa nuorta löytämään vahvuutensa

Jaana Waldén

Kansalaisjärjestöt – maailmankansalaisuuden oppimisen areenoja

Rilli Lappalainen

Liikunta ja urheilu vastuullisuuden oppimisen areenana

Juha Heikkala

Kulttuuri ja taide oppimisympäristönä

Päivi Venäläinen

Vastuullisuus virtuaalimaailmassa

Marja Kylämä, Pasi Silander

Mimmi : Puhuu kuin Ruuneperi

*Sana ja vapaus
vapaa sana?
Sanojen takana kirjaimet
kirjainten takana ihmiset
valtakoneistot
sanan rattaita pyörittävät
sa - na, si - nä, mi - nä, maa - ilma
ilma, jota hengitämme
ilma, jonka läpi puhe kulkee –
kulkee, vaikkei kuulisikaan –
silloin aallot aistii –
ääniaallot sydäimestä sydämeen
Ei haittaa, vaikka joku sulkisi suun.
Vaikka itse sulkisi suun – ja olisi hiljaa.*

- Susanna Rauno -



Susanna 03

Oppiminen vastuullisuuteen kasvamisena

Kristiina Kumpulainen

Elinikäinen ja elämänlaajuinen oppiminen nähdään yhä enenevässä määrin keskeisinä yksilön ja yhteiskunnan hyvinvoinnin ja uudistumisen voimavaroina. Oppiminen määritellään kokonaisvaltaisena prosessina, johon sisältyy oleellisesti yksilöiden ja yhteisöjen toimijuus sekä identiteetin rakentuminen. Sosiaaliset verkostot ja yhteisölliset työskentelymuodot ovat nousseet tärkeiksi tiedon luomisen sekä oppimisen ja osaamisen rakentumisen välineiksi. Tämän päivän koulutuksellisena haasteena onkin kehittää oppimisympäristöjä sellaisiksi, että niiden toimintakulttuuri tukee ihmisten välistä vuorovaikutusta, oppimista ja osaamisen jakamista sekä uuden tiedon luomista. Yhteiskuntamme arvoperustan ja identiteetin vahvistaminen ovat myös koulutuksellisessa ytimessä. Tähän lukeutuu vastuullisuuteen kasvaminen.

Jatkuvasti kehittyvä teknologia tarjoaa uusia mahdollisuuksia yhteisölliselle toiminnalle, oppimisen ja tiedon muodostukselle sekä jakamiselle globaalissa maailmassa (Feltovich, Spiro & Coulson, 1997; Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004; Lipponen, 2007; Lipponen & Lallimo, 2004). ”Jokapaikan” teknologian rooli eri-ikäisten ja erilaisten yksilöiden toimijuuden, oppimisen ja hyvinvoinnin edistämässä onkin noussut keskiöön viimeaikaisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa sekä oppimisen ja hyvinvoinnin edistämässä. Teknologia halutaan saada palvelemaan parhaimmalla mahdollisella tavalla

erilaisten yksilöiden oppimista eri ympäristöissä sekä yhteiskunnallisen vaikuttamisen mahdollisuuksia.

Oppimisen kaikkiallisuus

Oppimisen ja tiedon tuottamisen uudet muodot, välineet ja ympäristöt tuovat erilaisia mahdollisuuksia ja haasteita yksilöille, kouluille, oppilaitoksille, työelämälle, perheille sekä muille sivistystä ja hyvinvointia ylläpitäville ja sitä luoville tahoille. Oppimisen kaikkiallisuus merkitsee sitä, että oppiminen ymmärretään elämänlaajuisena ja elämän pituisena prosessina. Oppimisen ja osaamisen tukeminen ja jatkuva kehittäminen muuttuvissa toimintaympäristöissä vaatii monialaista yhteistyötä ja monitieteistä tutkimusta sekä näitä tukevaa toimintakulttuuria (Bruun et al., 2005; Engeström, 1987; Kumpulainen, 2008).

Perinteisen, formaalin koulutyön ja kouluun sijoittuvan fyysisen oppimisympäristön lisäksi oppijat toimivat ja oppivat lukuisissa muissa non-formaaleissa, informaaleissa ja virtuaalisissa ympäristöissä. Informaalia oppimista tapahtuu jatkuvasti koulussa ja koulun ulkopuolella, kotona, harrastusten parissa, kerhoissa ja kaveripiireissä (Bekerman, Burbules & Silberman-Keller, 2006; Ellsworth, 2005; Manninen et al., 2007; Smith, 2006). Koulun ulkopuoliset non-formaalit oppimisympäristöt kuten tiedekeskukset, kirjastot ja museoiden näyttelyt tarjoavat yhä moni-

puolisempia mahdollisuuksia opiskeluun ja oppimiseen – tietojen, taitojen ja asenteiden kehittämiseen.

Tulevaisuuden pedagogiikan keskeinen haaste on laajenevien oppimisprosessien ja oppimisympäristöjen tarkoituksenmukainen hyödyntäminen yleisivistävässä opiskelussa ja opetuksessa. Opetuksen tulisi rakentaa siltoja erilaisten oppimisympäristöjen ja niiden kulttuurisen pääoman välillä. Opettajien asiantuntijuutta ja perinteistä opetussuunnitelmaa on kehitettävä, jotta uudet oppimisympäristöt ja oppimiseen liittyvät prosessit huomioitaisiin aikaisempaa monipuolisemmin.

Oppiminen sosiokulttuurisena ilmiönä

Sosiokulttuurinen teoria oppimisesta ja kehityksestä tarjoaa yhden mielekkään viitekehyksen tarkastella oppimista kulttuuriin kasvamisen prosessina ja osallisuutena. Keskiöön tässä viitekehyksessä nousee oppijan toimijuus ja identiteetin rakentuminen sekä yhteisöissä vastuullisesti toimiminen ja hyvinvoinnin luominen.

Sosiokulttuurisesta oppimisen ja kehityksen teoriasta tarkasteltuna vastuullisuus voidaan määritellä tiedoksi, taidoksi, tavoiksi, säännöiksi, arvoiksi ja asenteiksi. Vastuullisuus ja sen arvoperusta ohjaa yhteisöjen ja yksilöiden toimintaa. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna vastuullisuus ilmenee kouluissa opiskeltavissa oppiaineissa sekä opetus- ja opiskelumenetelmissä. Vastuullisuus on läsnä kielessä, työvälineissä ja työtavoissa.

Sosiokulttuurinen teoria korostaa oppimisen sosiaalista ja kulttuurisidonnaista luonnetta. Oppimista tarkastellaan kokonaisvaltaisena ja dynaamisena prosessina. Oppiessaan yksilö kasvaa osaksi kulttuuria, sen arvopohjaa, toimintarepertuaaria ja välineistöä. Vastavuoroisesti kulttuuri kehittyy yksilön osallistumisen ja toimijuuden myötä. Tutkimuskohteena eivät ole vain yksilöt ja heidän ajattelunsa, vaan pikemminkin yksilöt ryhmän tai yhteisön jäsenenä ja toimijoina. Keskeiseksi tutkimuskohteeksi sosiokulttuurisessa teoriassa nouseekin vuorovaikutus ympäristön ja sen välineiden, yhteisön ja yksilön välillä.

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta oppiminen merkitsee aktiivista osallistumista jonkin tietyn yhteisön toimintaan. Oppiminen on myös sitä, että hallitsee yhteisölle tarkoituksenmukaisia ajattelun ja

toiminnan välineitä. Lähtökohtana on yhteisesti jaetun toiminnan toteuttaminen, josta yhteisön jäsenet keskenään sopivat ja ottavat vastavuoroisesti vastuuta (Wenger, 1999). Yhteisöön osallistuminen merkitsee täten sitoutumista yhteisiin tehtäviin ja toimintaan. Jaetut käytännöt ja toimintaan liittyvät välineet sitovat yhteisön jäseniä toisiinsa.

Yhteisöt edustavat paikallisia tapoja sopeutua toimintaympäristön asettamiin vaatimuksiin (Wenger, 1999). Osaaminen nähdäänkin sosiokulttuurisessa teoriassa yhteisöllisenä, tekemisen ja toimimisen taitona (Lave & Wenger, 1991). Yhteisön toiminnassa muodostuu myös jatkuvasti jaettua toimintaa tukevaa välineistöä: erilaisia työvälineitä, käsitteitä ja kieltä.

Sosiokulttuurisesta viitekehystä tarkasteltuna vastuullisuus ilmenee yhteisöllisenä prosessina, joka elää ja jatkuvasti muokkautuu yksilöiden ja yhteisöjen toiminnassa erilaisissa ympäristöissä ja tiloissa. Vastuullisuuteen kasvamista tulee jatkuvasti tukea ja ylläpitää. Vastuullisuuteen lukeutuu yhteisöllisen vastuun lisäksi myös vastuu jokaisen yksilön hyvinvoinnista ja elinikäisestä oppimisesta.

Keskeisiä, jopa tiettyssä mielessä universaaleja reunaehtoja mielekkäille ja vastuullisuutta tukeville oppimisympäristöille ovat, että ne tukevat syvällisen ja monipuolisen ymmärryksen rakentumista. Tähän sisältyy tietoja, taitoja, asenteita ja arvoja. Näitä ovat muun muassa ajattelun taitojen ja ongelmanratkaisutaitojen kehittyminen, kyky argumentoida, kyseenalaistaa ja perustella tietoa, taito hakea, käsitellä ja arvioida tietoa sekä kyky ja taito luoda tietoa ja jakaa sitä eri tavoin ja keinoin. Formaaleissa oppimisympäristöissä keskeistä on myös itse oppimisprosessin merkityksellisyys sekä oppimisprosessin linkittyminen oppijan maailmoihin, kokemuksiin ja tietovarantoihin. Keskeisenä vastuullisuutta edistävänä piirteenä on myös oppimista tukevan toimintakulttuurin rakentuminen. Oppimista tukeva toimintakulttuuri tukee ja arvostaa toimijuutta, aktiivista kansalaisuutta, luovuutta ja sitoutumista. Tässä kulttuurissa erilaisuus nähdään rikkautena, ei haasteena, johon tulee jollakin keinoin vastata. Tämä toimintakulttuuri tarjoaa toimijoille sosiaalista ja kognitiivista tukea oppimisen edistämiseksi kehittämällä jokaisen vahvuuksia yksilön omien resurssien ja motivaation pohjalta.

Toimijuus ja sen kehittymisen tukeminen

Oppimisen tarkastelu, ei pelkästään epistemologisena, vaan myös ontologisena ilmiönä, on tuonut oppimistutkimuksen mielenkiinnon kohteeksi toimijuuden. Mitä tarkoitetaan, kun puhutaan toimijuudesta? Miten se ilmenee ja kehittyy erilaissa oppimisympäristöissä? Mikä on yksilöllisen ja kollektiivisen toimijuuden välinen suhde?

Toimijuudesta puhuttaessa viitataan usein esimerkiksi sellaisiin ilmiöihin kuten motivaatio, intentionaalisuus, vastuullisuus, aloitteellisuus ja toiminnan kehittäminen. Siten siihen yhdistetään omaa toimintaympäristöään aktiivisesti muuttava ja uutta luova subjekti. Toimijuuden subjektiksi voidaan ymmärtää sekä yksilö että kollektiivi. Kollektiivin yhteydessä puhutaan esimerkiksi kollektiivisesta, jaetusta tai relationaalisesta toimijuudesta.

Viimeisen kymmenen vuoden aikana toimijuuden tutkimus on laajentunut erityisesti sosiokulttuurisen oppimistutkimuksen viitekehyksessä, mutta kohdistunut lähinnä ilmiön käsitteelliseen tarkasteluun. Toimijuutta koskevaa empiiristä tutkimusta on toistaiseksi melko vähän. Toimijuuden tutkimus on tärkeää, koska siihen liitettyjä asioita pidetään nykyisin sellaisina, joihin yhtäältä institutionaalisen koulutuksen tulisi opiskelijoita (oppilaita) valmentaa, ja toisaalta asioina, joita työntekijöiltä työelämässä odotetaan. Jotta ihminen voisi kasvaa toimijuuteen, tulisi yhteisön todennäköisesti kohdella häntä aktiivisena oman toimintansa subjektina, ei vain kasvatuksen tai koulutuksen kohteena.

Greenon (2006) mukaan toimijuus tarkoittaa osallistumisen kautta muodostunutta identiteettiä, sitä että on oppinut toimimaan aloitteellisesti ja vastuullisesti. Toimijuuteen liittyy olennaisena ymmärrys siitä, mitä resursseja on tarjolla, mistä ne löytää ja miten niitä käytetään. Toimijuus näkyy esimerkiksi siinä, että tietää, keneltä voi pyytää apua ja osaa sitä myös tarvittaessa pyytää. Ja toisinpäin: osaa aloitteellisesti tarjota omaa osaamistaan toisten avuksi ja resurssiksi. Toisaalta toimijuus näyttäytyy myös vastustamisena, asioiden kyseenalaistamisena ja poikkeamisena totutuista tavoista ajatella ja toimia. Näin toimijuuteen liittyy usein uutta luova potentiaali.

Mitä on vastuullinen toimijuus ja kuinka siihen kasvetaan?

Kuten monet tässä luvussa esiteltävät artikkelit tuovat esiin, vastuullisuuteen kasvaminen on yhteisöllinen ja yksilöllinen prosessi. Vastuullisuuteen kasvamiseen tarvitaan myös opetusta, kasvatusta, vertaistukea ja omaehtoista, sisäistä halua ja motivaatiota. Vastuullisuuteen tarvitaan yhteisesti jaettua arvomaailmaa ja eettisiä pelisääntöjä.

Aaro Harju nostaa kirjoituksessaan esiin huolen nuorten hyvinvoinnista nyky-yhteiskunnassa. Harju haluaa laajentaa huomionsa opetuksesta kokonaisvaltaisen kasvatuksen merkitykseen nuorten hyvinvoinnin ja elinikäisen oppimisen edistäjänä. Tärkeää olisi luoda toimintamalleja ja oppimisen areenoita, jotka ennaltaehkäisevät masentuneisuutta ja väkivaltaisuutta. Tässä nuorisotyöllä on keskeinen tehtävä.

Päivi Venäläinen korostaa artikkelissaan taiteen merkitystä ihmisen kokemisen, ajattelun ja tiedon tuottamisen resurssina. Taiteella ja kulttuurilla on oma merkityksensä tavoiteltaessa lasten ja nuorten kasvamista maailmanlaajuiseen vastuuseen. Mikäli tavoitteena on kasvattaa lapsia ja nuoria kulttuurisesti moninaiseen maailmaan, olisi heille Venäläisen mukaan tarjottava mahdollisuuksia käsitellä asioita myös taiteen keinoin. Myös nuorille on annettava ääni ja mahdollistettava heidän osallisuutensa kulttuurin luomiseen ja tutkimiseen. Kulttuuri-instituutioiden hyödyntäminen formaaleina oppimisympäristöinä avaa mahdollisuudet informaalin oppimisen monimuotoisuudelle ja elinikäiselle oppimiselle.

Sirkku Kotilainen pohtii artikkelissaan mediakulttuurin roolia lasten ja nuorten elämässä. Kotilainen kuvaa, että monille nuorille media on arjen työskentelyn väline ja he siirtyvät joustavasti toimimaan eri välineillä, joskus yhtäaikaistekin, Kotilainen on huolissaan siitä, onko kaikilla lapsilla ja nuorilla tasa-arvoiset mahdollisuudet kasvaa, toimia ja oppia toimimaan vastuullisesti eri mediarikkaissa ympäristöissä. Hän korostaa lasten ja nuorten mediakulttuurien tunnustamista tärkeänä informaalin oppimisen kenttänä sekä medialukutaidon edistämistä kaikkien kansalaisten keskuudessa.

Marja Kylämä ja Pasi Silander jatkavat keskustelua teknologian luomista uusista toiminta- ja oppimisympä-

päristöistä. Kirjoittajat korostavat kasvattajien ja opettajien tehtävää tukea kulttuurisen lukutaidon ja vuorovai-
kutustaitojen kehittymistä globaalissa yhteisöissä toimi-
miseen. Yhteisössä toimiminen edellyttää uudenlaisia
sosiaalisia ja mediakriittisiä taitoja sekä ymmärrystä
vastuusta. Kylämä ja Silander tuovat esiin informaali-
en yhteisöjen, kuten verkkoyhteisöjen, keskeisen roo-
lin nuorten kasvattajina ja arvomaailman luojina.

Lopuksi

Oppiminen globaaliin vastuullisuuteen edellyttää
tietämisen, tiedostamisen ja toimimisen dynamiikas-
sa kasvamista. Valitettavan usein eri-ikäiset ja erilaiset
oppijat toimivat oppimisen eri areenoilla ilman riit-
tävää tukea ja välineitä. Koulutuksellisen haasteena
on pedagogisten toimintakulttuurien rakentaminen,
jotka mahdollistavat oppijoiden aktiivisen osallis-
tumisen ja oppimisen. Aktiivisen osallistumisen ja
elinikäisen oppimisen taidot ovat tärkeitä element-
tejä hyvän elämän ja hyvinvoinnin rakentumisessa
niin yksilöille itselleen kuin koko yhteiskunnalle.
Koulutuksen tulee taidokkaasti kutoa yhteen oppi-
misympäristöjen ja oppijoiden tietovarannot sekä
niiden kulttuuriset perustat hyödyntäen viimeaikaisia
pedagogisia ja teknologisia ratkaisuja. Näin voimme
tukea oppimista, jolla on merkitystä ja joka kantaa
vastuuta tässä ja nyt.

Lähteet

- Bruun, H., Huikkinen, J., Huutoniemi, K., & Thompson-
Klein, J. (2005). Promoting interdisciplinary research:
The case of the Academy of Finland. Helsinki: Edita.
- Bekerman, Z., Burbules, N.C. & Silberman-Keller, D.
(Eds.) (2006). Learning in places: the informal
education reader. Studies in the Postmodern Theory
of Education, Vol. 249. New York: Lang.
- Ellsworth, E. (2005). Places of learning. Media,
architecture, pedagogy. New York: RoutledgeFalmer.
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding. An
activity-theoretical approach to developmental
research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Feltovich, P.J., Spiro, R.J., & Coulson, R.L. (1997). Issues of
expert flexibility in contexts characterized by complexity
and change. In P.J. Feltovich, K.M. Ford, & R.R. Hoffman
(Eds.), Expertise in context: Human and machine (pp.
125-146). Cambridge, MA: AAAI/MIT Press.
- FinnSight 2015. Tieteen, teknologian ja yhteiskunnan
näkökulmat. Paneelien raportit. Helsinki: Tekes &
Suomen Akatemia. <<http://www.finnsight2015.fi>>.
- Greeno, J. G. (2006). Authoritative, accountable
positioning and connected, general knowing:
progressive themes in understanding transfer. The
Journal of the Learning Sciences, 15, 537-547.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004).
Tutkiva oppiminen. Järki, tunne ja kulttuuri oppimisen
sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.
- Kovalainen, M., & Kumpulainen, K. (2005). The discursive
practice of participation in an elementary classroom
community. Instructional Science, 33, 213-250.
- Kumpulainen, K. (2008). Unpacking the complexity of
learning and education with a complexity paradigm. A
commentary. Educational Research Review, 3, 77-79.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning:
Legitimate peripheral participation. Cambridge:
Cambridge University Press.
- Lipponen, L. (2007). Yleisestä mediaosaamisesta
paikalliseen ja yhteisölliseen media-osaamiseen.
Teoksessa H. Kynäslähti R. Kupiainen, & M. Lehtonen

- (toim.). Näkökulmia mediakasvatukseen. Tampere. Yliopistopaino, 51-60.
- Lipponen, L. & Lallimo, J. (2004). From collaborative technology to collaborative use of technology: Designing learning oriented infrastructures. *Educational Media International*, 41, 111–116.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S., & Särkkä, H. (2007). Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Rajala, A. (2007.) Yhdessä ajattelu ja osallistuminen. Interventiotutkimus yhteistoiminnallisen oppimisen kehittämisestä kahdessa alakoulun pienryhmässä. Pro gradu -tutkielma. Soveltavan kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto.
- Smith, (2006). Beyond the curriculum. Fostering associational life in schools. In Z. Bekerman, N.C. Burbules, & D. Silberman-Keller (Eds.) *Learning in places: the informal education reader. Studies in the Postmodern Theory of Education*, Vol. 249. New York: Lang.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.

Lasten ja nuoren mediakulttuurit kasvattajien haasteena

Sirkku Kotilainen

Kymmenvuotias poikani istuu koneella ja selaa You Tubesta erilaisia kitaraversioita suosikkikappaleestaan, josta on tällä viikolla tehtävänä opiskella yksi osa soittotunnille. Välillä hän tarkastaa Mesen, josko joku kaveri ilmoittaisi siellä olemassaolostaan. Kaverit ei ala kuulua, joten poika siirtyy verkkopeliin, panee headsetin päähänsä ja kysyy mikrofonin kautta muilta pelaajilta: do you speak english?

Tämä yllä kuvattu tilanne on aika tavallinen meidän perheessämme, ja esimerkiksi käännösapua kysytään minulta usein. Kun heitän tutkijan takin naulaan ja ryhdyn äidiksi, saan kamppailla lasten mediasuhteisiin liittyvien kysymysten kanssa käytännössä. Varsinkin lapsen ajankäyttö pelaamiseen tai television katseluun on jatkuvaa neuvottelua kuten useimmissa perheissä. Mediakulttuurin tutkijana olen kiinnostunut myös joistakin erityiskysymyksistä, esimerkiksi siitä monipuolisesta oppimisesta, jota lapset ja nuoret tulevat toteuttaneeksi vapaa-ajan toiminnoissaan median parissa ja niistä haasteista, joita kasvattajille asettuu tällaisen toiminnallisen ja osallistuvan informaalin oppimisen myötä (vrt. esim. Buckingham 2003; Suoranta 2003).

Alun esimerkistä voimme havaita ainakin kahdenlaista oppimista: tavoitteellista omaehtoista ja tahatonta. Ensinnäkin pojalla on halu oppia soittotunnilla tehtäväksi annettu kappale, ja verkossa voi nähdä ja kuulla kitarankäsittelyä. Toiseksi, poika näyttäisi

oppivan ainakin englanninkieltä, vaikka oppimisen motivoijana ei toimikaan varsinaisesti kieli, vaan mielenkiintoinen toiminta eli pelaaminen. Lisäksi voimme kysyä, mitä hän ja varsinkin häntä vanhemmat pelaajat oppivat kulttuurien välisestä vuorovaikutuksesta kansainvälisillä peliareenoilla. Kansainvälistä toimintaa on tarjolla jo K12 peleissä. Tällaisia pelejä ovat esimerkiksi yli 11 miljoonan pelaajan fantasiaroolipelit World of Warcraft ja Perfect World.

Verkko on siis globaali julkinen media, jonka erilaisia julkisuusasteita palvelujen tarjoajat hyödyntävät tuotteissaan, myös linkitettyinä perinteisen median tarjontaan esimerkiksi erilaisten elokuvien ja televisio-ohjelmien fanisivustojen ja keskusteluryhmien kautta (esim. Suoranta & Vadén 2007). Joka tapauksessa lapset ja nuoret toimivat näillä julkisilla areenoilla maailmankansalaisina yhteydessä eri kulttuureihin. Heitä ei voi kasvattaa enää pelkästään tulevaa aikuisikää varten, vaan tässä ja nyt tapahtuvaan vastuulliseen toimintaan.

Mediaympäristöissä ylitetään oppimisen rajoja

Medialla tarkoitetaan yleensä julkisia esityksiä ja käyttömahdollisuuksia tarjoavia viestimiä kuten televisiota, sanomalehtiä ja nykyään myös tietokonetta ja matkapuhelinta, joista on yhteys internetiin. Kulttuurisesta

näkökulmasta puhutaan mediasta merkityksiä välittävänä rakenteena esityksineen sekä tulkinnan ja käytön tapoineen. Media siis välittää ja kytkee meitä erilaisiin suhteisiin kanssaan, esimerkiksi kuluttajiksi, käyttäjiksi tai median tekijöiksi, kun esimerkiksi julkaisemme omia töitämme verkossa. Tässä yhteydessä puhumme lasten ja nuorten mediasuhteista, jolloin media määrittyy luontevasti juuri merkitysten välittämisenä ja välittymisenä, siis vastavuoroisena, kulttuurisena suhteena (vrt. esim. Ridell 2006).

Lasten ja nuorten mediasuhteita on tutkittu 1900-luvun alkupuolelta lähtien, joskin pääpaino on ollut erilaisten median vaikutusten selvittämisessä, mutta myös viestimien käyttötapoihin ja mediaesitysten tulkintoihin liittyviä tutkimuksia on tehty runsaasti eri puolilla maailmaa (Carlsson & Feilitzen 2006). Varsinkin nuorten internetin käytön määriä ja tapoja on ryhdytty avaamaan viime vuosina erityisesti Euroopassa. Tulosten perusteella tytöt haluavat keskustella, lähettää sähköpostia, kommunikoida galleriasivustoilla ja osallistua yhteiskunnallisestikin, kun taas pojat mieluiten pelaavat, toimivat peliyhteisöissä, lataavat tiedostoja ja rakentavat sivustoja (esim. Livingstone, Bober & Helsper 2004). Sonia Livingstone ja Ellen Helsper (2007) ovat havainneet lisäksi brittinuorten keskuudessa sosioekonomisia, syventyviä eroja, ei kuitenkaan verkkoon pääsyssä vaan internetin käyttötavoissa ja -mahdollisuuksissa. Voidaan ajatella, että myös Suomessa eron tekijöinä voivat toimia sosioekonomiset taustatekijät kuten lasten mahdollisuudet tarvittaviin lisälaitteisiin, uusiin peliversioihin tai verkkoyhteisöjen käyttömaksuihin, mutta lisäksi kotien ja koulujen kulttuuriset resurssit, kuten osaaminen ja halu osallistua lasten mediataidoissa tukemiseen (vrt. Pohjola & Jokinen 2009).

Joka tapauksessa verkko tai muu media ei ole nuorten elämässä mikään erillinen teknologia tai virtuaalinen maailma, vaan se linkittyy saumattomasti heidän muihin toimiinsa ja kiinnostuksen kohteisiinsa esimerkiksi omien elokuviensa tekijöinä tai yhteiskunnallisina osallistujina (vrt. Sihvonen 2009). Olen kuvannut tutkija Leena Rantalan kanssa 13–18-vuotiaiden nuorten kansalaisidentiteettejä suhteessa mediaan nelikentän avulla, jossa erityisesti yksityisen ja julkisen osallistumisen rajaa on vaikea vetää. **Etsijät** ovat nuoria, jotka hakevat mediaosal-

listumisen ja vaikuttamisen kanavia, **lähipiiriläiset** eivät pidä julkista osallistumista lainkaan tärkeänä, **viestijät** osallistuvat monipuolisesti varsinkin verkkojulkisuudessa sekä -yhteisöissä ja **aktivistit** haluavat käyttää vaikuttamisen kanavia myös perinteisessä mediassa (Kotilainen & Rantala 2008).

Yhteispohjoismainen tutkijaryhmä (Oystein ym. 2009) on selvittänyt elokuvaamista harrastavien 15–20-vuotiaiden nuorten erilaisia oppimispolkua. He tutkivat, millä tavoin nuoret käyttävät tarjolla olevia resursseja hyväkseen ja miten he asettavat niitä etusijalle omassa oppimisessaan. Informaalin itseopiskelun resurssina tärkeäksi on osoittautunut internetin tarjonta erilaisina nuorille tekijöille suunnattuina palveluina kuten yhteispohjoismainen verkkopalvelu Dvoted.net. Nonformaaleina koulun ulkopuolisina oppimisen paikkoina nousevat esiin nuoriso- ja kulttuurityön tarjonta kuten elokuvafestivaalit ja -kilpailut. Formaalisti koulussa toteutettu mediakasvatus on näyttäytynyt merkityksellisenä varsinkin nuorille naisvastaajille tässä tutkimuksessa, kun taas nuoret miehet ovat suosineet enemmän informaaleja ja nonformaaleja oppimisen väyliä. Joka tapauksessa tutkimuksen nuoret ovat ottaneet käyttöön ja risteyttäneet erilaisia oppimisen muotoja siten, että sama vastaaja on hyödyntänyt useampia resursseja. Verkossa he ovat ylittäneet myös valtiollisia ja kielirajoja, etsiessään haluaamia tietoja elokuvan tekemisestä (mt.).

Kasvatuksella tukea vastuulliseen toimintaan globaalissa mediassa

Vanhempana törmäsin ensimmäisen kerran nuorten mediaympäristön globaaleihin vivahteisiin vuosittu-
hannen alussa pian sen jälkeen, kun olin hankkinut työni takia laajakaistan kotiin. Markka oli juuri vaihtunut euroksi, kun havaitsin silloin 16-vuotiaan vanhimman pojan tililtä lähteneen reilusti yli sata euroa filippiiniläiseen pankkiin kansainvälisenä maksusuorituksena. Tyrmistyin, kun hän kertoi ostaneensa – vaikkakin omilla rahoillaan – tuunatun pelihahmon itselleen. Pari seuraavaa vuotta hän toimi muun muassa eurooppalaisessa verkkopeliyhteisössä kassanhoitajana: hän kokosi muilta pelaajilta osasuoritukset palvelinvuokrasta ja toimitti maksut eteenpäin vuokraajayhtiölle. Minua pyydettiin apuun siinä vaihees-

sa, kun hollantilaisyhtiö ei halunnutkaan lopettaa poikien vuokrasopimusta palvelinajan käytöstä.

Myös yllä kuvattu on informaalia oppimista niin pojan kuin äidinkin kohdalla aiheesta, jota tuskin opiskellaan koulussa. Tällöin tulee kodin ja muiden koulun ulkopuolisten kasvatusorganisaatioiden, esimerkiksi nuorisotyön tuki tärkeäksi. Tämä taas edellyttää, että kasvattajista löytyy halukkaita nuorten kuuntelijoita ja yhdessä oppijoita esimerkiksi juuri edellä kuvatussa mediakulttuurin pulmatilanteessa ja että nuori rohkenee ja osaa etsiä tukea. Nuoret saattavat olla erittäin taitavia teknisesti toimiessaan internetissä, mutta he tarvitsevat tukea monissa vastuulliseen toimijuuteen liittyvissä kysymyksissä, joiden tunteuksesta rakentuu medialukutaitoa. Medialukutaitoa ovat esimerkiksi kriittinen ote sisältöjen tulkintaan, julkisuudessa toimimisen eettisten sääntöjen tuntemus, taito ilmaista itseään erilaisin viestintämuodoin ja -välinein sekä kyky kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen viestimien välityksellä (vrt. Kupiainen & Sintonen 2009; Kotilainen & Rantala 2008).

Nuorten eriarvoistumisen kierre on edessä, ellei varsinkin koulussa käsitellä mediakulttuurin ilmiöitä ja saada otetta medialukutaitoihin nykyistä suunnitelmallisemmin. Eri asteiden opetussuunnitelmista aihealue löytyy useilla eri nimillä, mutta tekstien muotoilu on väljää ja turhan monitulkintaista. Yhä useampi koulu kyllä tarjoaa ohjausta medialukutaitoon, mutta tilanne on koko maan näkökulmasta edelleen kirjava (vrt. Kotilainen 2001). Monissa erityistä tukea mediakulttuurissa tarvitsevista ryhmissä ei tähän oppilaiden elämässä tärkeään informaaliin kenttään välttämättä puututa lainkaan. Tällaisia ryhmiä löytyy joka koulusta: esimerkiksi paljon pelaavat nuoret tai lapset, joiden kodeissa ei tueta millään tavoin lasten median käyttöä. Informaalin mediakulttuurin merkitystä lasten ja nuorten elämässä ei ole toistaiseksi ymmärretty riittävästi kouluissa eikä opettajankoulutuksessakaan (vrt. Pohjola & Jokinen 2009).

Entä maahanmuuttajat? Millä tavoin heidän toimijuuttaan uudessa kulttuurissa voitaisiin tukea audiovisuaalisen viestinnän ja mediakasvatuksen keinoin? Varsinkin monelta pakolaislapselta puuttuu tänne tullessaan luku- ja kirjoitustaito jopa omalla äidinkielellään. Lapsille ja nuorille sallittu mediaympäristö ja kokemukset siitä lähtömaassa saattavat

erota melkoisesti meidän länsimaisesta mediakulttuuristamme. Lasten ja nuorten mediakulttuurit muodostuvat siis paitsi globaaleista, osin yhtenevistä mediavirroista, niin myös lokaaleista, kulttuurisidonnaisista erityisyyksistä.

Lasten ja nuorten mediakulttuuriin liittyviä haasteita on maassamme ryhdytty ratkaisemaan eri tahojen yhteisvoimin. Nuorisotyöntekijöitä koulutetaan nykyään mediakasvatukseen ja toteuttamaan yhteistyöhankkeita koulujen kanssa. Lisäksi he oppivat verkko-nuorisotyötä, joka on samankaltaista mediakasvatusta kuin verkko-opetus. Nuori voi esimerkiksi keskustella nuorisotyön verkkofoorumeilla mistä tahansa asioista aikuisen kanssa. Nuorisotyöntekijät keskustelevatkin nuorten kanssa ainakin verkkopeli Habbo Hotelin suomenkielisessä versiossa ja IRC-Galleriassa, joka on yksi internetin kotimaisista kuvagallerioista. Mutta miten voitaisiin kanavoida mediakasvatukseen painotunut nuorisotyö nykyistä monipuolisemmin formaalin oppimisen resurssiksi koulussa?

Vapaaehtoisjärjestöjen voimin on maassamme toteutettu mediakasvatusta jo viisikymmentä vuotta, mutta formaaliin koulutusjärjestelmään tämän sektorin tarjonta on saatu nivottua vain osittain – enimmäkseen yksittäisten opettajien kiinnostuksen seurauksena. Sama koskee media-yhtiöiden mediakasvatuseriä ja media-alan liittojen, kuten Sanomalehtien liiton ja Aikakauslehtien liiton, tuottamia aineistoja. Monet muutkin järjestöt ovat tuottaneet lukuisia mediakasvatuskursseja ja avoimia oppimateriaaleja päiväkotien, koulujen ja opettajankoulutuksen tarpeita ajatellen. Linkkejä mediakasvatusta toteuttavien organisaatioiden sivuille, ajankohtaisia blogeja, oppimateriaaleja ja tutkimuksia löytyy kattojärjestönä toimivan Mediakasvatusseuran ylläpitämästä Mediakasvatus.fi -verkkopalvelusta.

Olemme samojen haasteiden edessä yhtä aikaa täällä Suomessa ja esimerkiksi etelämeren saarilla. Lasten ja nuorten mediakulttuurien huomioiminen tärkeänä informaalin oppimisen kenttänä ja medialukutaidon edistäminen ovat akuutteja kysymyksiä globaalisti. YK:n keväällä 2009 järjestämässä Siviisaatioiden allianssi -foorumissa Istanbulissa nostettiin medialukutaito jopa yhdeksi maailmanrauhaa edistävän vuoropuhelun teemaksi. Mediakasvatuksen edistämiseksi eri puolilla maailmaa on esitetty muun

muassa opettajien koulutusta mediataitojen ohjajiksi, mediakasvatuksen kansallista suunnittelua ja yhteistyötä nonformaalin kasvatuskentän kanssa (ks. esim. UN 2009).

Suomessakin näitä kaikkia alueita tulee edelleen kehittää, ja varsinkin käynnistymisvaiheessa olevaa yhteistyötä nonformaalin, eli esimerkiksi nuorisotyön, ja formaalin kasvatuksen, siis kouluopetuksen, kesken tulisi edistää. Medialukutaitoon liittyviä kysymyksiä sekä lasten ja nuorten mediakulttuureita olisi syytä käsitellä suunnitelmallisesti globaalin kasvatuksen ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen sisältöinä. Sen pohjaksi tarvitaan säännöllisesti päivittyvää kulttuurien välistä tutkimusta lasten ja nuorten mediakulttuureista, jotka ovat siis paitsi globaaleja, samalla myös lokaaleja ja sidoksissa kulloiseenkin media- ja kulttuuripolitiikkaan sekä erityiskysymyksiin.

Lähteet

- Buckingham, David (2003) *Media Education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity press.
- Carlsson, Ulla & von Feilitzen, Cecilia (toim.) (2006) *Yearbook 2005/2006: In the Service of Young people? Studies and Reflections on Media in the Digital Age*. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, NORDICOM, University of Göteborg.
- Livingstone, Sonia & Bober, Magdalena & Helsper, Ellen (2004) *Participation or just more information? Young people's take up of opportunities to act and interact on the internet*. Saatavilla verkossa: <<http://www.children-go-online.net>>(20.04.2009)
- Livingstone, Sonia & Helsper, Ellen (2007) *Gradations in Digital Inclusion: Children, Young people and the Digital Divide*. *New Media & Society* 9:4, 671-696.
- Kotilainen, Sirkku (2001) *Mediakulttuurin haasteita opettajankoulutukselle*. *Acta Universitatis Tamperensis* 807. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 98. Väitöskirja. Saatavilla verkossa osoitteessa: <http://www.uta.fi/laitokset/kirjasto/vaitokset/2001/2001036.html> (20.04.2009)
- Kotilainen, Sirkku & Rantala, Leena (2008) *Nuorten kansalaisidentiteet ja mediakasvatus*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 89.
- Kupiainen, Reijo & Sintonen, Sara (2009) *Medialukutaidot, osallisuus ja mediakasvatus*. Helsinki: Palmenia.
- Oystein, Gilje & Frölunde, Lisbeth & Lindstrand, Fredrik & Öhman-Gullberg, Lisa (2009) *Mapping filmmaking across contexts: portraits of four young filmmakers in Scandinavia*. Julkaisussa Kotilainen, Sirkku & Arnolds-Granlund, Sol-Britt (toim.) *Media Literacy Education: Nordic Perspectives*. NORDICOM & Finnish Society on Media Education. TULOSSA.
- Pohjola, Kirsi & Jokinen, Kimmo (2009) *Media oppimisympäristönä ja haasteena koululle*.

- Nuorisotutkimus 1: 27, 4–20.
- Ridell, Seija (2006) Yleisö. Elämää mediayhteiskunnan normaalina jäsenenä. Teoksessa S. Ridell & P. Väliaho & T. Sihvonen (toim.) Mediaa käsittämässä. Tampere: Vastapaino, 233–257.
- Sihvonen, Jukka (2009) Medialukutaidon rajat ja rajoitukset. Julkaisussa Kotilainen, Sirkku (toim.) Suhteissa mediaan. Jyväskylän yliopisto: Nykykulttuurin tutkimuksen julkaisuja. TULOSSA.
- Suoranta, Juha (2003) Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajan tulee tietää. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, Juha & Vadén, Tere (2007) Wikiworld. Political Economy and the Promise of Participatory Media. Saatavilla verkossa: <http://wikiworld.wordpress.com> (20.4.2009)
- UN (2009) Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges. New York: United Nations, Alliance of Civilizations, UNESCO, European Commission, Grupo Comunicar. Teos saatavilla verkossa osoitteessa: http://www.unaoc.org/images//mapping_media_educati

Koti ja kotitalous – elinikäistä oppimista ja kasvamista vastuullisuuteen

Kaija Turkki

Kotitalouden kenttä on sisällöllisesti rikas ja jatkuvasti läsnä meidän kaikkien elämässä. Siihen sisältyy huomattava määrä erilaisia resursseja, toiminnan suunnittelua, valintoja ja päätöksentekoa, joilla kaikilla on laajoja seurannaisvaikutuksia yksilötasolta globaalille tasolle saakka. Arkielämä tarjoaa meille mahdollisuuksia kartoittaa kotitaloudellista osaamista ja kiinnittyä sen myötä entistä monipuolisemmin yhteiskuntaan, erilaisiin lähiyhteisöihin ja globaaleihin verkostoihin.

Kodin ja kotitalouden historia kulkee käsi kädessä ihmiskunnan historian kanssa. Kotitalouteen on aina sisällynyt ravinnon hankintaan, suojan ja asunnon rakentamiseen sekä ihmisyyhteisöjen muodostamiseen liittyviä pyrkimyksiä. Omalla toiminnallaan ihminen on jatkuvasti muokannut ympäristöään, luonut kulttuuria ja laajentanut elinpiiriään. Samalla toiminta on ulottunut yksilötasolta yhteisöjen ja yhteiskunnan tasoille synnyttäen monisuuntaisia verkostoja ja erilaisia riippuvuussuhteita. On syntynyt jännitteitä esimerkiksi yksityisen ja julkisen välille ja eritasoisia vastuukysymyksiä, jotka odottavat ratkaisujaan.

Kotitalouden piirissä luodaan myös perustat kulutukseen ja kuluttajakäyttäytymiseen liittyvälle osaamiselle. Sama pätee kansalaisena toimimiseen, jonka kautta rakennetaan suhteita sekä lähiyhteisöön että laajemmin yhteiskuntaan aina maailmankansalaisuuteen saakka. Tieto- ja viestintäteknologian ke-

hittymisen myötä kotitalouden toimintakenttä niin ihmisenä toimimisen kuin kuluttamisen ja kansalaisuuden muodossa laajentuu entistä vahvemmin myös virtuaalisten toimintaympäristöjen alueelle, mikä tuo ulottuville aivan uudenlaisia vaikuttamisen ja toimimisen muotoja.

Kotitalous on kommunikointia ja suhteiden rakentamista

Kotitaloutta ei ole ilman ihmisiä ja ihmisten toimintaa. Kotitalous koskettaa ihmisen koko elinkaarta ja alkaa vaikuttaa jo ennen lapsen syntymää. Heti syntymän jälkeen lapsen ensimmäinen tehtävä, mihin hänessä on riittävää osaamista, on alkaa rakentaa vuorovaikutussuhdetta ravinnon hankkimiseksi. Sama pyrkimys seuraa lapsen toimintaa ensimmäisten elinvuosien aikana hänen rakentaessaan suhteita muihin ihmisiin (sosiaalinen ympäristö), kodin esineistöön (fyysinen ja kulttuurinen ympäristö) ja luontoon (kasvit, eläimet, luonnon elementit ja maa-perä). Kyse on tietojen ja taitojen kartuttamisesta – kyse on oppimisesta osana arjen toimintaa, leikkiä ja työtä. Toimintaan sisältyy kasvamisen ja kehityksen tukeminen, ennaltaehkäisevyys sekä halu toimia tulevaisuuden ja tulevien sukupolvien hyväksi. Kotitalous kantaa mukanaan myös perheen, sukulaiset ja edelliset sukupolvet.

Kotitalous on fyysisen ja sosiaalisen toiminnan ohella mitä suurimmassa määrin kommunikointia ja suhteiden rakentamista. Se on myös linkki historian ja tulevaisuuden välillä. Ihmisen arkielämän toiminta on vahvasti sosiaalisesti ja kulttuurisesti määräytyvää. Sitä myös leimaa arkisten rutiinien välttämättömyys. Kotitalouden puitteissa jatkuvuudella, perusturvallisuudella ja riittävän tasapainon ylläpitämisellä on olennainen rooli. Toiminnan kulttuurisidonnaisuus ja kasvatuksen läsnäolo edellyttävät arvopohdintaa ja eettisyyden tunnustamista. Näiden puute näyttäytyy enemmän tai myöhemmin erilaisina yksilö- ja yhteisötasojen ongelmina. Osa seurausvaikutuksista voi ilmetä vasta hyvinkin paljon myöhemmin.

Tänä päivänä on aihetta kysyä, olemmeko kadottaneet tämän perustan ja missä määrin olemme ulkoistaneet omassa itessämme ja lähiympäristössämme olevan osaamisen arkielämän perusprosessien osalta ja samalla kaventaneet tulkintamme resurssista lähes yksinomaan rahatalouden kautta ymmärrettäviksi ja arvotetuiksi? Näihin kysymyksiin etsitään vastauksia myös kotitalousalan sisällä samalla kun pohditaan sitä, miksi alan opetus on monissa maissa jäänyt taka-alalle tai suuntautunut vain kapeasti kotitalouden joillekin erityissectoreille. Samalla kotitalouden kokonaisuus ja integratiivisuus ovat jääneet taka-alalle.

Kotitalous käsitteenä ja opetuksen ja tutkimuksen alana

Mahdollisuuteni olla mukana alan kansainvälisten järjestöjen toiminnassa sekä tutkia koulutuksen ja tutkimuksen muutoksia mm. amerikkalaisten ja aasialaisten kollegojen kanssa on monella tapaa avannut silmäni katsoa uudella tavalla ja entistä kriittisemmin ihmisen arkielämän sisältöjä ja käytäntöjä sekä pohtia erilaisten koulutusjärjestelmien rakenteita ja merkitystä niitä muovaavina tekijöinä. Kansainvälisesti koulutukseen liittyvät kehityspolut voivat olla hyvin erilaisia, mutta ihmisen arkiset perustoiminnot sisältävät samat peruslähtökohdat ja ainekset kaikkialla maailmassa.

Kotitaloutta käsitteenä voidaan jäsentää monin tavoin ja niiden mukaisesti avautuu erilaisia toimintakenttiä (areenoja), joiden kautta kotitalouteen liit-

tyvää tietopohjaa ja toimintaa voidaan tulkita ja hyödyntää. Kotitaloustiede erittelee kotitaloutta tieteenä, opetuksen ja aineenopettajan koulutuksen kohteena, yhteiskunnallisena toimintana sekä erityisesti yksilöiden ja perheiden tai vastaavien yhteisöjen toimintakenttinä, arkielämän areenoina (Turkki 2001, 2004a; IFHE 2008). Kotitalous ei tarkoita vain kodin piirissä tapahtuvaa toimintaa, vaan se kattaa kaiken sen toiminnan, mitä me yksilöinä toteutamme liittyen jokapäiväisen elämän perustan turvaamiseen erityisesti ruoan, turvan ja asumisen sekä meille läheisten ihmissuhteiden puitteissa toimiessamme myös kodin ulkopuolella.

Tarkasteltaessa kotitaloutta ihmisen arkielämän areenana huomio kiinnittyy niihin yhteisöllisiin ja yhteiskunnallisiin kytkentöihin, joita kotitalouden toimintaan liittyy. Ihmisen asettuminen keskiöön tuo mukanaan tarpeen pohtia ihmiskäsitykseen liittyviä tulkintoja sekä niin kasvuun ja kehitykseen kuin myös oppimiseen liittyviä mahdollisuuksia. Kotitalous toimintakenttänä on monipuolinen luovan toiminnan ja sosiaalisten sekä kulttuuristen innovaatioiden lähde. Samalla joudumme ottamaan kantaa vastuukysymyksiin ja toiminnan eettisiin päämääriin. Näiden ominaisuuksien kautta kotitalous asettuu luontevaksi osaksi myös perusopetusta.

Kotitalouden (alan/oppiaineen nimi: home economics) määritelmässä on aina korostettu elämän peruskysymyksiä, yksilöiden ja yhteisöjen hyvinvointia. Määritelmässä on myös eritelty voimavarojen hallintaa, ihmisen ja ympäristön välistä suhdetta sekä ihmisen kasvua ja kehitystä. Toiminnan erilaiset tulkinnat ja kehittäminen sekä muutos ja tulevaisuusnäkökulma suuntaavat määritelmien sisältöjä ja painotuksia eri aikoina (Turkki 1994; 1999a; Turkki & Vincenti 2008).

Kotitalous-käsite viittaa vahvasti taloudelliseen toimintaan, mutta siihen liittyy kiinteästi myös sosiaalisia ja kulttuurisia tavoitteita ja tehtäviä. Samalla tulkinta taloudesta rakentuu hyvin erityyppisten resurssien hyödyntämiseen, mikä on leimannut kotitalouden voimavarojen hallinnan teorioita ja käytäntöjä (Hallman 1991; Varjonen 1992; Goldsmith 2000; Raijas 2005). Niissä yhdistyvät materiaaliset ja henkiset resurssit, tiedot, taidot ja teknologiat sekä historia- ja tulevaisuusulottuvuudet.

Kotitalous voidaan ymmärtää kokonaisuudeksi, jossa on mukana ihmisen kasvuun ja kehitykseen liittyviä tekijöitä, pyrkimyksiä terveellisten elintapojen ylläpitämiseen, kestäväen kehityksen mukaiseen resurssien käyttöön sekä mahdollisuus sosiaalisen vastuun ja kulttuurisen moninaisuuden huomioon ottamiseen (Turkki 2004). Olennaista on todeta, että nämä lähtökohdat ovat läsnä kaikilla tasoilla aina yksilöstä globaalille tasolle.

Monet aikaisemmin kodin piirissä toteutuneet tehtävät kuten ruoanvalmistus, lastenhoito, siivous, työvälineiden ja ajoneuvojen kunnostus jne. ovat siirtyneet osin yhteiskunnan tai kaupallisten yritysten tuottamien palveluiden kautta hoidettaviksi, mutta vastuu niihin liittyvistä resursseista ja toisaalta tuotosten monista seurausvaikutuksista mm. terveyteen ja talouteen jää edelleen myös kotitalouden ja sen piirissä toimivien yksilöiden kannettaviksi.

Riippuvuus eri tasojen välillä on entistä vahvempaa. Usein ei tulla ajatelleeksi, että yksilön ja kotitalouden tason perustoiminta on hämmästyttävällä tavalla yhdenmukainen keskeisten globaalitason prosessien ja avaintoimintojen kanssa. Siten peruskysymykseksi muodostuu se, miten ihmisten tarpeet, ihmislähtöisyys sekä eri tasoilla oleva osaaminen ja toimintakäytännöt (ml. valinnat ja päätöksenteko) saadaan toisiaan tukeviksi ja niiden myötä yhteisiin tavoitteisiin kuten kestävään tulevaisuuteen tai globaaliin vastuuseen tähtääviksi.

Tiedon ja osaamisen uudelleenarviointia; yksilön valinnoilla on globaalit vaikutukset

Entisestään kiihtyvän globaalien muutoksen alla on kuitenkin perusteltua tunnustaa, että tietyt arjen ja elämän realiteetit sekä ihmisen kasvun ja kehityksen perustat seuraavat meitä sukupolvesta toiseen ja esiintyvät kulttuurisista eroista huolimatta lähes samansäiltöisinä kaikkialla maailmassa. Juuri tässä piilee kotitaloudellisen osaamisen ja asiantuntijuuden erityisyys.

Kotitaloudellisen tiedon perusta on monitieteisyydessä ulottuen luonnontieteistä yhteiskuntatieteisiin ja humanistisiin tieteisiin saakka. Tarvitaan myös tieteen, taiteen ja käytännön osaajien tieto- ja taitoperustan yhdistämistä. Kotitalouden ihmiskologinen perusta

integroi luontoympäristön, sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön, mikä luo luontevan viitekehyksen tarkastella ihmisen jokapäiväistä toimintaa suhteessa ruokaan, asumiseen, resurssien hallintaan, ihmisten keskinäiseen kommunikointiin ja toimintaan omissa lähiyhteisöissä sekä laajemmin yhteiskunnassa (Bubolz & Sontag 1993; Turkki 1999b, 2004). Yhteys kestäväen kehityksen ideologiaan on ilmeinen ja kiistaton.

Konkreettisia näyttöjä mahdollisuuksista edistää kestäväen kehityksen ja kasvaminen globaaliin vastuuseen suuntaisia pyrkimyksiä löytyy esimerkiksi EU-rahoitteisen kuluttajakansalaisuusverkoston (Consumer citizenship network, www.concic.hihm.no) sekä satavuotiaan kotitalousalan kansainvälisen kattojärjestön (International Federation for Home Economics, IFHE, www.ifhe.org) toiminnoista. Olennaista niissä on ihmisyyden etsintä, ihmislähtöisyys ja kokonaisvaltaisuus sekä ihmisen toiminnan tulkinnat laajemmissa viitekehyksissä, jolloin toimintojen keskinäiset riippuvuudet ja sidonnaisuudet on mahdollista nostaa esille.

On päästävä käsiksi arjen ja kotitalouden toiminnan dynamiikkaan, jotta voimme ymmärtää ja edistää kehitystä sekä kohdata todellisuuden eri ulottuvuudet. Kotitalousalan uusien tutkimus on tehnyt useita avauksia tähän suuntaan ja tuottanut uudentyyppistä tietoperustaa käytäntöjen tueksi (Korvela 2003; McGregor 2006; Heinilä 2007; Tuomi-Gröhn 2008; Nickols ym. 2009; Haverinen 2009).

Kotitalousopetuksen rooli ja mahdollisuudet

Kotitalous peruskoulun oppiaineena toimii hyvänä esimerkkinä pyrkimyksille lisätä ymmärrystä kotitalouden kokonaisvaltaisuudesta ja halusta luoda sellaista tieto- ja taitoperustaa, jolla on merkitystä ihmisten arjessa ja nuorten toiminnalle kuluttajana ja kansalaisena alati muuttuvassa yhteiskunnassa. Omien valintojen ja toiminnan näkeminen entistä vahvemmin kytkeytyneenä muiden vastaaviin valintoihin ja elinympäristömme eri tekijöihin on haluttu nostaa kotitalouden opetussuunnitelman keskeisimmäksi haasteeksi. Sitä korostetaan mm. tarkastelemalla samanaikaisesti toimintaan liittyvien valintojen ja vastuun sidonnaisuutta.

Tällä hetkellä voimassa olevan perusopetuksen valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan kotitalousopetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta ottamaan vastuuta omasta terveydestään, ihmissuhteistaan ja taloudestaan sekä lähiympäristön viihtyisyydestä ja turvallisuudesta (POPS 2004). Kotitalousopetus toteuttaa oppilaan arjessa joka päivä läsnä olevia perusasioita ja pyrkii tukemaan oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Tätä tavoitellaan sekä sisältöjen että käytäntöpainotteisten ja yhteisöllisten työtapojen kautta. Tietojen ja taitojen rinnalle nousevat myös asenteet ja tunteet. Samalla tarjoutuu hedelmällisiä mahdollisuuksia liittää mukaan pohdintoja mm. globaaliin vastuuseen kasvamiseen kuuluvilta alueilta. Ruoka, turvallisuus ja kulttuurien välinen viestintä asettuvat luontevasti opetuksen sisällöiksi ja keskustelun viritäjiksi.

Kotitalous on investointi tulevaisuuteen

Kotitalouden toiminta voi samanaikaisesti olla vahvasti ihmislähtöistä ja innovatiivista, tuottavaa ja tehokasta sekä lisäksi toteuttaa kestävä kehityksen tavoitteita. Vahvuus piilee myös kotitalouden merkittävässä yhteiskuntakytkennöissä sekä talouden että teknologian alueilla, mutta erityisesti ihmisten ja yhteisöjen tuottaman sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman kartuttamisessa.

Arkielämän käytäntöjä jäsentävissä teorioissa yhdistyvät ihmisen kasvun ja kehityksen teorit, ihmisen toiminnan ja voimavarojen hallinnan teorit sekä ihmisen ympäristösuhdetta ja systeemistä muutosta problematisoivat teorit (Turkki & Vincenti 2008). ”Hyvä elämä” on mahdollista saavuttaa integroimalla ekologiset, taloudelliset ja kulttuuriset lähtökohdat hyödyntäen teknologiaa ja kehittämällä uusia toimintamalleja ja parantamalla käytäntöjä.

Kotitalous on valintoja, vastuuta ja toimintaa. Tärkeää on saada ihmiset havaitsemaan omassa arkielämässään olevia mahdollisuuksia kehittää omaa osaamistaan ja samalla rikastuttaa omaa ja muiden elämää. Kotitalouden piirissä opituilla asenteilla, tiedoilla ja taidoilla on laajaa merkitystä. Siten onkin ilahduttavaa todeta, että mm. uusi kansallinen innovaatiostrategia tunnustaa monia koti-

talouden peruspiirteitä keskeisiksi pyrkimyksiksi kehitettäessä koko Suomen tulevaisuutta (FinnSight 2006; Valtioneuvosto 2008). Samoin uusien kulutustutkimus problematisoi kulutuksen, tuotannon ja markkinoinnin erillisyyden ja saattaa kuluttaja- ja kansalaisosaamisen osaksi tuotteiden ja hyvinvointipalvelujen tuottamista (esim. Mokka & Neuvonen 2006; Lammi, Järvinen & Leskinen 2007; Tangen & Thoresen 2007). Myös luovuuden ja älykkyyden tutkijat tuovat enenevässä määrin keskusteluun pohdintoja, joissa korostetaan arjen toiminnalle ominaisia piirteitä ja arjen oppimisen monipuolisuutta (esim. Gardner 2008; Wilenius 2004). Kotitaloudellinen ajattelu ja osaaminen ovat laajasti läsnä myös tulevaisuutta ja yhteiskunnan eheyttä ennakoivissa pohdinnoissa, joissa kaikissa korostetaan eri tekijöiden keskinäistä riippuvuutta ja otetaan kantaa myös globaalitason muutoksiin (Himananen 2007; McGregor 2006; Toffler & Toffler 2006; Tekes 2008).

Edellä todetut neljä esimerkkiä kohdentavat kukin päähuomionsa eri tasoille (yksilö, yhteisö, yhteiskunta, globaali), mutta niiden kaikkien sisältämä perusviesti on sama eli tarve nostaa esille uudenlaista tulkintaa ihmisen toiminnasta ja käyttäytymisestä sekä tarve kehittää uudentyyppisiä tapoja toimia ottaen huomioon entistä laajempia kokonaisuuksia. Samaan pyrkimykseen on päätyttyä myös kanadalainen kotitalouden käytäntöjä tutkinut professori Elli Vaines (2004). Hänen käyttämänsä metafora ’World is Our Home’ toimii hyvänä ohjenuorana kodin ja kotitalouden kentän toimijoille.

Lopuksi nostan lähivuosien haasteiksi mm. seuraavat kotitalouden ja arjen hyvinvoinnin näkökulmasta olennaiset kehittämiskohteet, joiden kautta voidaan edistää myös kasvamista maailmanlaajuiseen vastuuseen:

- On syytä palauttaa yhteisöllisyys yksilöllisyyden rinnalle merkittävänä lisävoimavarana ja myös yhteiskunnan rakenteita uudistavana tekijänä.
- Tulee huolehtia perusopetus uudistuksen yhteydessä siitä, että kaikille oppilaille luodaan mahdollisuus hankkia heidän hyvinvointinsa ja terveytensä kannalta olennaiset perustaidot. Samalla on vahvistettava koulutuksen kokonaissuunnittelua, jotta eri väestöryhmille on tarjolla heille soveltuvaa ja oikein ajoittuvaa koulutusta arkielämän kysymyksissä.

- Uudistettaessa suomalaisen innovaatiopolitiikan mukaisia käytäntöjä tulee erityisesti korostaa sosiaalisten ja kulttuuristen innovaatioiden osuutta, jotta arjen luovat käytännöt sekä kuluttajien ja kansalaisten osaamispotentiaali saadaan tehokkaasti hyödynnettyä.
- Kokonaistarkastelun välttämättömyyttä tulee lisätä yhteiskunnan eri sektoreilla ja erityisesti uudenlaisten hyvinvointipalveluiden rakentamisessa. Tarpeiden eriytyminen ja käyttäjälähtöisyys edellyttävät palvelutarjonnan monimuotoisuutta ja joustavuutta.
- Kansainvälinen toiminta ja globaaliulottuvuus tulee integroida osaksi kaikkea suunnittelua ja päätöksentekoa. Kasvaminen erilaisuuden kohtaamiseen on läpi elämän kehittyvä prosessi.
- Edelleen on syytä korostaa elinikäistä oppimista tukevaa ajattelua ja arvioida uudelleen siihen liittyvän tutkimuksen resursointia.

Lähteet

- Bubolz, M. & Sontag, S. (1993) Human Ecology Theory. In Boss, P. et al (Eds.) Sourcebook of Family Theories and Methods. New York, London: Plenum Press. 419–448.
- FinnSight 2015. (2006) The Outlook for Science, Technology and Society. Helsinki: Academy of Finland & Tekes.
- Gardner, H. (2008) Five Minds for the Future. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Goldsmith, E. (2000). Resource Management for Individuals and Families. Belmont, CA, USA: Wadsworth/Thompson Learning.
- Hallman, H. (1991). Kodin talouden avaintieto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Haverinen, L. (2009) Johdatus kotitalouden taitopedagogiikkaan – kertomukset kotitalousopetuksen hiljaisen tiedon tulkkina. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 19. Helsinki: Yliopistopaino.
- Heinilä, H. (2007) Kotitaloustaidon ulottuvuuksia. Analyysi kotitaloustaidosta existentialis-hermeneuttisen fenomenologian valossa. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 16. Helsinki: Yliopistopaino.
- Himanen, P. (2007) Suomalainen Unelma- Innovaatioreportti. Teknologiateollisuuden 100-vuotissäätiö. Helsinki: Artprint.
- IFHE (2008) Position Statement – Home Economics in the 21st Century. International Federation for Home Economics. (www.ifhe.org/175.html). Luettu 14.5.2009.
- Korvela, P. (2003). Yhdessä ja erikseen. Perheenjäsenten kotona olemisen ja tekemisen dynamiikka. Väitöskirja. Stakes Tutkimuksia 130. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lammi, M., Järvinen, R. & Leskinen, J. (toim.) (2007) Kuluttajat kehittäjinä. Miten asiakkaat vaikuttavat palvelumarkkinoilla? Kuluttajatutkimuskeskuksen vuosikirja 3. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

- McGregor, S. (2006) *Transformative Practice: New Pathways to Leadership*. East Lansing, MI, USA: Kappa Omicron Nu Honour Society.
- Mokka, R. & Neuvonen, A. (2006) *Yksilön ääni. Hyvinvointivaltio yhteisöjen asialla. Sitran raportteja 69*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Nickols, S.Y., Ralston, P., Anderson, C., Browne, L. Schoeder, G., Thomas, S. & Wild, P. (2009) *The Family and Consumer Sciences Body of Knowledge and the Cultural Kaleidoscope: Research Opportunities and Challenges*. *Family and Consumer Sciences Research Journal* 37, 3: 266–283.
- Raijas, A. (2005) *Kotitalouden voimavarat ja niiden hallinta*. Teoksessa Heinonen, V. ym. *Kuluttajaekonomia – kotitalous ja kulutus*. Helsinki: WSOY. 69–100.
- POPS (2004) *Kotitalous. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Tangen, D. & Thoresen, V. (Eds.) (2007) *Catalyzing Change*. CCN Conference Proceedings Hamar 2006. Högskolen I Hedmark. Oppdragningsrapport nr 4.
- Tekes (2008). *Ihminen – Talous – Ympäristö. Valinnat tulevaisuuden rakentamiseksi. Tekesin strategisia kannanottoja*.
- Toffler, A. & Toffler H. (2006) *Revolutionary Health*. New York: Currency Doubleday.
- Tuomi-Gröhn, T. (Ed.) (2008) *Reinventing Art of Everyday Making*. Frankfurt: Peter Lang.
- Turkki, K. 1994. *Kotitalous-oppiaineen teoreettiset perusteet*. Teoksessa Aho., K. (toim) *Elämyksiä ja elämisen taitoja*. Opetushallitus 14. 7–33.
- Turkki, K. (1999a) *Kotitalousopetus tienhaarassa – teknisistä taidoista kohti arjen hallintaa*. *Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 2*. Helsinki:Yliopistopaino.
- Turkki, K. (Ed.) (1999b) *New Approaches to the Study of Everyday Life*. *Proceedings of the International Household and Family Research Conference*. May 30 – June 3; 1998. Helsinki. Parts I-II. Department of Home Economics and Craft Science. Research Reports 3&4. Helsinki: IMDL.
- Turkki, K. (2001) *Kotitaloustiede kasvatustieteiden kentässä. Kasvatus*. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 32, 5: 506–515.
- Turkki, K. (2004a) *Kotitalous. Avauksia opsiin. Aihekokonaisuudet*. Opetushallitus. (<http://www.edu.fi>)
- Turkki, K. (2004b) *The Influence of Eleanore Vaines to Home Economics in Finland*. In M.G.Smith, L.Peterat & M.L.deZwart (Eds.). *Home Economics Now: Transformative Practice, Ecology, and Everyday Life*. University of British Columbia, Canada. Vancouver BC: Pasific Educational Press. 53–66.
- Turkki, K. (2007). *Home Economics as a Discipline and Science*. Research Programme including frameworks and references. Department of Home Economics and Craft Science. University of Helsinki (<http://www.helsinki.fi/kkkl/english/turkki.htm>)
- Turkki, K. (2008) *Home Economics – a Dynamic Tool for Creating a Sustainable Future*. *International Journal of Home Economics* 1, 1: 32–42.
- Turkki, K. & Vincenti V. (2008) *Celebrating the Past: A critical reflection on the history of IFHE and home economics profession*. *International Journal of Home Economics* 1, 2: 75–97.
- Vaines, E. (2004) *Wholeness, Transformative Practices and Everyday Life*. In G. Smith, L. Peterat & M. DeZwart (Eds.). *Home Economics Now. Transformative Practice, Ecology, and Everyday Life*. Vancouver BC: Pacific Educational Press. 133–165.
- Valtioneuvosto (2008) *Suomen kansallinen innovaatiostrategia*. Valtioneuvoston innovaatiopoliittinen selonteko Eduskunnalle. 38 s.
- Varjonen, J. (1992) *Voimavarojen hallinta kotitaloudessa*. Teoksessa Gröhn, T. & Palojoki, P. (toim). *Kotitalouden toiminta tutkimuskohteena*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 113. Helsinki: Yliopistopaino. 113–136.
- Wilenius, M. (2004). *Luovaan talouteen. Kulttuuriosaaminen tulevaisuuden voimavarana*. Helsinki: Edita Prima Oy.



Mimmi : Kodin onni

*Puhdas hiljaisuus hellii minua.
Olen yksin, kokoan itseni uudelleen.
Olen saapunut kotiin.*

*Kaikkialla, kaikkialla toistuu sama vanha kaava.
Elääkseen tarvitsee lämpöä, suojan, ravintoa ja lepoa.
Olivatpa seinät pahvista tai betonista;
olipa ruoaksi tänään vettä ja leipää tai riimihärkää;
painanpa pääni sammalmättäälle tai silkkipieluksille –
yhtä makeaa on uni, kun on tarpeeksi väsynyt.
Yhtä nälkäisenä syö, kun edellisestä murenasta on riittävän kauan.
Yhtä suloisaa on nostaa jäiset varpaansa kohti elävää tulta
kun sähköpatterinkin kylkeä.*

*Kotini on aina linnani.
Koti on siellä, missä minä kulloinkin vaellan.
Kodin onni on minun onneni ja minun onneni on kodin onni.
Koti = minuuteni ääriviivat.*

*Arkielämän todellisuudessa piilee se syvin pyhyys –
se hyvä elämä.*

Kaikilla?

- Susanna Rauno -

Koulun arjen ja globaalivastuun yhteensovittamisen haasteita

Jari Kivistö

Kaikki se työ, jota ministeriöissä, yliopistoissa ja järjestöissä tehdään globaalikasvatuksen innovaatioiden kehittämiseksi ja aineistojen tuottamiseksi punnitaan lopulta koulussa, opettajien ja oppilaiden arjessa. Tässä artikkelissa tarkastelen globaaliin vastuuseen kasvamista koulujen globaalikasvatuksen kannalta ja opettajaa ikään kuin sen loppukäyttäjänä.

Kun puhutaan maailmanlaajuisen vastuun kysymyksistä tai YK:n vuosituhattavoitteista ja niiden käsittelemisestä kouluissa, on usein kyse juhlapuheista. On erikseen mainittava opettajan ja oppilaan arki, jotta lukija tai kuulija oivaltaisi, että nyt käsitellään aiheita käytännöllisen koulutyön ja opettamisen kannalta – siis sen oikean opettamisen arjen kannalta. Maailmanlaajuinen vastuu ja kestävään kehitykseen kasvaminen saattavat tulla kirjatuiksi koulun arvoihin tai opetussuunnitelman yleisiin tavoitteisiin. Kuitenkin liian harvoin tehdään suunnitelmia, joilla arvot muutettaisiin käytännölliseksi vastuuseen kasvamista kannustavaksi toiminnaksi. Keskeinen kysymys on se, kuinka yhteisestä maapallosta huolehtiminen viedään koulun arkeen ja saatetaan lopulta oppilaitoksen yhteiseksi toimintakulttuuriksi.

Pedagogiikkaa maailman hahmottamiseen

Sanotaan, että rakkaalla lapsella on monta nimeä: kansainvälisyyskasvatus, globaalikasvatus, kehityskasvatus jne. Kansainvälisyyskasvatus oli osa uutta peruskoulua 1970-luvulta lähtien. Sen tavoitteena oli kasvattaa kansainvälisyyteen ja lisätä tietoa muista kulttuureista, kehitysmaista ja kehitysavusta sekä vahvistaa kansainvälistä solidaarisuutta. 2000-luvulla kansainvälisyyskasvatuksen paikan on ottanut globaalikasvatus tai kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen sekä kestävään kehitykseen.

”Gloaalikasvatus” ei liene parasta suomenkieltä, mutta se ilmaisee kohtuudella, mistä on kysymys. Siinä globaalia kehitystä tarkastellaan maailmanlaajuisen riippuvuuden näkökulmasta. Sen rajaamisessa tukeudun Maastrichtissa 2002 tehtyyn määritelmään: Global Education is education that opens people’s eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all. Vapaasti suomennettuna globaalikasvatuksen tavoitteena on auttaa ihmisiä näkemään maailman erilaisia todellisuuksia, ja herättää halu oikeudenmukaisemman, tasa-arvoisemman ja ihmisoikeuksia kunnioittavan maailman rakentamiseen.

Gloaalikasvatusta voisi tämän nojalla kutsua maailman hahmottamisen pedagogiikaksi. Siinä

opettaja tarjoaa oppilaille ja opiskelijoille tilaa, menetelmiä ja materiaalia maailmankuvan rakentamiseen ja laajentamiseen.

Koulua on kautta historian käytetty ennakkoluulojen, stereotyyppien ja yksipuolisen kuvan synnyttämiseen ja vahvistamiseen – joko tietoisesti tai tiedostamatta. Koulu voi kuitenkin toimia myös niitä ehkäisevänä ja purkavana voimana, joskaan se ei ole helppoa opettajille, jotka toimivat vallitsevan kulttuurin paineessa. Koulu voi lisätä ymmärrystä, vuoropuhelua ja asioiden monipuolista tarkastelua sekä antaa malleja rohkeasta toiminnasta kulttuurisen tasa-arvon hyväksi.

Gloaalikasvatuksen pulmia

Ulkoministeriön rahoittamien opettajille suunnattujen globaalikasvatuksen koulutusten yhteydessä on muutamien vuosien aikana kartoitettu niitä esteitä ja pullonkaloja, jotka ovat maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisen tiellä koulussa. Tarkoituksena on ollut herättää keskustelua esteiden ylittämistä ja vaikeuksien voittamisesta. Ongelmakohtia ja niiden ratkaisuja on kartoitettu ns. hiljaisten ratkaisujen menetelmällä (Silent Solutions). Opettajat pohtivat ensin yhdessä globaalikasvatuksen tilaa omissa kouluissaan. Kun tilanne on kartoitettu, kirjataan kohdatut esteet ja pullonkaulat taululle. Tämän jälkeen aloitetaan monipolvinen hiljainen työskentely ongelmien ratkaisemiseksi.

Työskentelyn tuotokset ovat merkityksellisiä myös kouluttajille ja kaikille aiheen parissa toimiville. Miten voisimme helpottaa opettajien työtä ja auttaa esteiden voittamisessa? Ohessa on maistiaisiksi kolme usein esille tulevaa näkökulmaa globaalikasvatuksen pullonkaloista. Yksi usein mainituista harmaista liittyy opetussuunnitelmiin.

Pullonkaula 1. Globaalin vastuun teemat ovat liian suuria ja musertavia ja tematiikka kovin pirstaleista ja ongelmakeskeistä

Gloaalit teemat, kuten köyhyys, ilmastonmuutos, ihmisoikeuskysymykset, kehitysyhteistyö, konfliktit jne., on niputettu liian suureksi paketiksi ja niiden käsittely on siksi vaikeaa ja haastavaa. Gloaaleja

teemoja lähestytään usein niin ongelmakeskeisesti ja negatiivisten näkökulmien kautta, että lähestymistapa tappaa kiinnostuksen kokonaan. Toisaalta globaalikasvatuksen kenttä nähdään teemoiltaan niin pirstoutuneena, että siitä on vaikeaa muodostaa mielekäästä kokonaiskuvaa.

Ratkaisuehdotuksia

- Lähtökohdaksi pitäisi ottaa ajatus, ettei kaikkea tarvitse käsitellä kerralla. Ei pidä luulla, että ymmärrys kasvaa, jos suurta määrää maailman ongelmia raapaistaan hiukan pinnalta. Globaalikasvatuksessa ei tarvitse syleillä maailmoja. Riittää, kun ottaa yhden asian kerrallaan tarkasteltavaksi ja perehtyy siihen paremmin ja perusteellisemmin. Jos vielä pystyy liittämään teemat kuten "AIDS ja eteläinen Afrikka" tai "maailman ruokaturva" johonkin muuhun käsiteltävään aiheeseen, esim. terveystiedon tai yhteiskuntaopin yhteydessä, niin pirstaleisuus vähenee.
- Irrallisuuden tuntu vähenee, jos koululle tehdään käytännöllinen globaalikasvatuksen toteuttamissuunnitelma. Globaaliin vastuuseen kasvamisen teemat, sisällöt ja menetelmät kirjataan koulun omaan opetussuunnitelmaan ja niiden käsittelemiseksi laaditaan vuosisuunnitelma, jonka toteuttamista seurataan systemaattisesti.

Pullonkaula 2. Opetussuunnitelmat ovat täyteen ahdettuja

Opetussuunnitelmat ja erityisesti lukion kurssit ovat jo muutenkin täynnä materiaalia. Globaali- ja kansainvälisyyskasvatuksen teemat koetaan helposti ylimääräisenä lisänä, joka pitää saada mahtumaan jo muutenkin vaativien opetussuunnitelmien päälle. Opetus täyttyy välttämättömistä sisällöistä eikä aikaa jää asioiden syvällisemmälle ja perusteellisemmälle pohdinnalle, jota globaalikasvatus vaatii.

Ratkaisuehdotuksia

- Koulussa sovitaan yhteisesti, mitkä globaalin vastuun teemat kunakin vuonna nostetaan erityisesti esille. Kun globaalikasvatus on näin jaettu aiheisiin useamman vuoden ajanjaksolle, on sen toteuttaminenkin helpompaa. Yhteisesti valittu teema helpottaa myös eri oppiaineiden välisen integraation toteuttamista.

- Aihekokonaisuudet tarjoavat tässä hyvän kehyksen globaalikasvatuksen järjestelmälliselle toteuttamiselle. Kaikista peruskoulun ja lukion aihekokonaisuuksista löytyy helposti yhteys globaaleihin teemoihin.
- Opettajaryhmä koulussa (kansainvälisyystiimi tai opettajat aineittain) miettii, mitkä ovat kullakin kertaa ne aihekokonaisuudet tai muut sisällöt, joiden yhteydessä globaalikasvatus on juohevimminkin toteutettavissa. Näistä tehdään selkeä koulutyötä ohjeistava suunnitelma helpottamaan lukuvuoden työtä. Siihen liitetään mukaan vinkkejä hyväksi havaituista materiaaleista, aineistoista tai elokuvista sekä toimintaideoista. Tällä tavalla koululle pikkuhiljaa rakentuu idea- ja materiaalipankki. Aina ei tarvitsisi aloittaa alusta.
- Yhteisellä linjauksella varmistetaan, että aihekokonaisuudet realisoituvat hehtisessä "ops-läpikuksussa". Aihekokonaisuuksien toteutuminen ei voi olla mielivaltaista ja jollain hetkellä mielekkäältä tai kiinnostavilta tuntuvien asioiden esille tuomista.

Pullonkaula 3: Globaalikasvatus kuuluu maailmanparantajille

Globaalin vastuun teemojen koetaan useissa kouluissa kuuluvan vain asiasta innostuneille opettajille. Usein on vielä niin, että kyse on yhdestä asialleen omistautuneesta kasvattajasta, jonka vastuulla on käynnistää yhteiset teemapäivät tai YK-viikon tapahtumat.

Ratkaisuehdotuksia

- Globaalin vastuun teemat eivät ole opetussuunnitelmasta niin irrallaan olevia asioita, että ne voisi eriyttää yhdelle tai muutamalle opettajalle. Opetussuunnitelmaan ja aihekokonaisuuksiin perehtyminen auttaa näkemään asian selkeämmin. Muutaman opettajan globaalikasvatustiimi voi toimia koordinaattorina, mutta vastuu globaalikasvatuksen toteuttamisesta on kouluyhteisöllä.
- Oppilaitoksen toimintakulttuuria pitäisi kehittää niin, että sen keskeiset tavoitteet ja arvot ovat yhteisesti jaettuja ja käytäntö yhteisvastuullisesti toteutettua. Jaettu työpanos paitsi auttaa henkilökuntaa jaksamaan työssään, myös tarjoaa mahdollisuuden hyödyntää henkilökunnan jäsenten omia taitoja, kykyjä ja osaamista. Yhteistoiminta kehittää työyhteisön vastavuoroisuutta ja sitouttaa sen kvk-hankkeisiin. Synergiaetu on huomattava.
- Oppiainelähtöisestä ajattelusta on luovuttava ja siirryttävä kokonaisvaltaiseen ajatteluun. Se tarkoittaa hyppyä atomistisesta ajattelusta holistiseen. Jo hallintotasolla on perinteisten kouluaineiden sijasta siirryttävä laajempiin teemoihin (esim. ympäristö, globaali vastuu tai YK:n vuosituhattavoitteet), joita sitten aineenopettajat toteuttavat tiimivetoisesti. Tällöin tiimin yksilöiden roolit eivät olisi tarkkarajaisia, vaan joustavasti muokattavissa uudelleen. Pelkkä integrointi ei siis riitä.

Pullonkaula 4: Teemat ovat oppilaille liian käsitteellisiä ja kaukaisia

Globaalien kysymysten käsitteleminen on vaikeaa, koska se edellyttää oppilailta sellaista tietopohjaa, jota heillä ei vielä ole. Teemoja on hankalaa tehdä oppilaille ymmärrettäväksi.

Ratkaisuehdotuksia

- Aiheesta riippuen opettaja voi yrittää löytää jonkin teemaan liittyvän esimerkin Suomesta. Miten sama asia siis toimii tai vaikuttaa meillä. Mitä yhteistä on köyhyydellä eteläisessä Afrikassa ja Suomessa? Eri aiheisiin etsitään aina myös suomalainen näkökulma (esim. ilmastonmuutos, pakolaisuus, siirtolaisuus ja aliravitsemus).
- Teemoja voi avata lehtiartikkeleiden kautta. Niissä on usein myös sellaista informaatiota ja tietoa, mitä opettajallakaan ei välttämättä ole.
- Maailmanlaajuisia kehitykseen liittyviä teemoja pitäisi tarkastella yksittäisten ihmisten näkökulmasta. Kuinka namibialainen vähävarainen kaupungin liepeillä asuva työtön hankkii toimeentulonsa? Millainen on 12-vuotiaan ghanalaisen koulupäivä?
- Globaalien kysymysten ja teemojen käsittelyyn soveltuu kultainen sääntö: "Älä syleile maailmoja!" Oppilaalle on tarjottava mahdollisuus toisen kenkiin astumiseen, empatiaan, pieniin askeleisiin ja omaan osallistumiseen ja toimintaan.
- Suomi-näkökulma tai ajankohtaisten artikkeleiden käyttö havainnollistaa asiaa ja auttaa oppilasta pääsemään yksittäistapauksista ilmiötasolle, jolloin hän osaa jatkossa samanlaiseen asiaan törmätessään yhdistää sen tiettyyn kontekstiin (siis esim. pakolaisuus ja siihen liittyvät ongelmat tänään eivät ole irrallinen ilmiö vailla historiaa tai taustaa). Vastaavia juttuja ja kohtaloita on ollut samankaltaisine syineen ja seurauksineen ympäri maailman.

- Pelkästä Suomi-näkökulmasta on kuitenkin päästävä muiden maiden ihmisten todellisuuden tuntemiseen. Siihen tarvitaan kokemuksia ja elämyksiä.

Pullonkaula 5: Vain kovalla kilpailukykyä kasvattavalla toiminnalla on merkitystä

Erityisesti tämän ajan ilmiö on, että kansainvälisyyskasvatus halutaan nähdä kovana kansainvälistymisenä. Hyödyllistä on vain välittömien kansallista kilpailukykyä kohottavien taitojen kehittäminen. Uusliberalistisessa ilmapiirissä on vaikeaa perustella, että aikaa ja resursseja pitäisi käyttää ihmisoikeuksien tai kehityskaiteiden käsittelemiseen.

Ratkaisuehdotuksia

- Kaupallisuus voidaan kuitenkin korvata vastavuoroisella vaihdolla. Myydään ja ostetaan vastavuoroisuuden periaatteella.
- Koko kansainvälistyminen on ollut löytöretkistä lähtien juuri taloudellisten intressien sanelemaa. Talouteen liittyvien näkökulmien nostaminen yhdeksi globaalikasvatuksen teemaksi on tärkeää.
- Moniarvoisuus ja suvaitsevaisuus palvelevat taloudellista kilpailukykyä. Jos koululaitos kääntää selkänsä näille realiteeteille, se myös irrottanut yhteiskunnallisesta kehityksestä.
- Uusliberalismi ei kuitenkaan voi olla mikään sivistyksen veturi.
- Kova kansainvälistyminen onnistuu sekin vain, jos osaa kunnioittaa kohdata toisen ihmisen. Erilaisiin kulttuureihin tutustuminen suomalaisessa yhteiskunnassa on ensimmäinen ja helpoin tapa avata ikkunoita maailmaan. Se on oiva tapa ottaa tuntumaa siihen, miten toimitaan monikulttuurisissa työyhteisöissä maailmalla.
- Kaupallista kilpailukykyä kohottavia taitoja on kehitettävä ja ne kehittyvät, kun huomioidaan vielä suvaitsevaisuus ja ihmisoikeudetkin.
- Tässä luovitaan ovelasti "uusliberalistisessa ilmapiirissä", mutta onnistutaan samalla uuttamaan mukaan moniarvoisuuden ja -äänisyyden toimintamalleja.

Gloaalikasvatus osaksi koulun toimintakulttuuria

Kouluissa tarvitaan nyt uudenlaista, entistä kokonaisvaltaisempaa tapaa hahmottaa maailmanlaajuista vastuuta. Globaalikasvatuksen tulisi olla entistä vahvemmin osa koulujen ja oppilaitosten toimintakulttuuria – jotakin sellaista, joka näkyy koulun arjessa tietojen, taitojen ja asenteiden opetteluna.

Siinä on kysymys prosessista, jossa ei ole erikseen kasvattajia tai kasvatettavia. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen kuuluu koko kouluyhteisölle. Tämä saattaa jälleen kuulostaa juhlapuheelta mutta se ei ole sitä. Maailma pakenee yhteisöllisyyttä ja kovan markkinakapitalismin kannattajat murtavat yhteisöjä erilaisten tuottavuusohjelmien nimissä. Samaa aikaan pitäisi ponnekkaasti tukea ja vahvistaa jäljellä olevia yhteisöllisiä instituutioita. Sellaisia ovat koulut. Globaali vastuullisuus avautuu parhaiten turvallisissa ja muita kunnioittavissa yhteisöissä.

Yksi aikakautemme merkittävimmistä globaalikasvattajista oli Paulo Freire. Hän sanoi, että ihmiset ovat jatkuvasti muutosprosessissa. He joko inhimillistyvät tai epäinhimillistyvät. Globaalikasvatus tukee tietämisen, tiedostamisen ja toimimisen syklissä kasvamista entistä enemmän ihmiseksi. Se on eräällä tapaa ihmisiksi elämisen pedagogiikkaa.

Kirjallisuutta

- Allahwerdi, Helena (2001). Kansainvälisyyskasvatuksen suosituksista maailmankansalaisen kypsyysskokeeseen. Suomen YK-liitto kansainvälisyyskasvattajana 1970–2000. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 230.
- Freire, Paulo. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suom. Joel Kuortti. Toim. Tomperi, Tuukka. Tampere: Vastatapaino.
- Glover, Jonathan. 2006. Ihmisyys. 1900-luvun moraalihistoria. Like.
- Isaksson, Jouko ja Jokisalo, Jouko. 2005. Historian lisälehtiä. Like.
- Kiilakoski Tomi, Tomperi Tuukka, Vuorikoski Marjo (toim.). 2005. Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuuksia. Vastatapaino.
- Litvinoff, Miles ja Madeley, John. 50 syytä ostaa reilun kaupan tuotteita. Like
- North-South Centre of the Council of Europe (2004). Global Education in Finland. The European Global Education Peer Review Process. Multitema 2004.
- Räsänen, Rauni 2005: Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus. Vastatapaino, Tampere.
- Uusikylä, Kari. 2003. Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen puolesta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Nuorisotyö kansalaisyhteiskunnan oppimisen areenana

Aaro Harju

Opetus ja oppiminen ovat olleet korostetusti esillä suomalaisessa kasvatusta ja koulutuspoliittisessa keskustelussa. Osasyynä lienee hurmaantuminen suomalaisten hyvään menestykseen kansainvälisissä osamittauksissa. Vähemmälle huomiolle on jäänyt kasvatusta, joka on tullut esille enemmän käänteisessä yhteydessä, kun on keskusteltu nuorten masentuneisuudesta, henkisestä pahoinvoinnista ja väkivallasta. Keskustelu on siis tässäkin yhteydessä keskittynyt oireiden tunnistamiseen ja sairauksien hoitoon, ei niiden synnyn ehkäisyyn eli kasvatukseen ja sen tärkeyteen.

Kasvatuksesta puhumista on Suomessa karttettu 1970-luvulta lähtien. Kuitenkin jo kreikkalaiset korostivat, että ihminen ei kehity varsinaiseksi, inhimilliseksi ihmiseksi luontaisen kasvun tuloksena, vaan hänen on itse kehitettävä, jalostettava itsensä ihmiseksi. Tähän tarvitaan kasvatusta ja sivistymistä. Myös Immanuel Kant on todennut, että ihminen voi tulla ihmiseksi vain kasvattamisen avulla. Hän ei ole mitään muuta kuin mitä kasvattaminen hänestä tekee. Kantin mukaan ihmisen voivat kasvattaa vain ihmiset, jotka ovat itse kasvatettuja.

Samaa ajatuskulkua jatkaa Simo Seppo. Hänen mukaansa pelkkä opetus ei riitä, vaan tarvitaan kasvatusta, ihmiseksi tekemistä. Opetuksessa siirretään ensisijaisesti tietoja, taitoja ja valmiuksia opetettavalle. Nämä ovat tärkeitä, mutta kasvatusta on tämän

yläpuolella. Kun opetuksen tulosta voidaan mitata ja arvioida opetustapahtuman jälkeen, kasvatuksen tuloksen testaa itse elämä.

Kasvaminen ja sivistyminen vaativat pohjakseen oppimista. Oppiminen on Jens Bjørnåvoldin mukaan kumulatiivinen prosessi, jossa ihminen asteittain sisäistää yhä kompleksisempia ja abstraktimpia asiakokonaisuuksia.

Elinikäinen oppiminen erilaisilla areenoilla

Oppiminen ei voi rajoittua nykyaikana vain koulussa oppimiseen, vaan tarvitsemme elinikäistä oppimista. Kaikki elämän aikana tapahtuva oppimistoiminta, jonka tavoitteena on kohentaa henkilökohtaisia, kansalaisuuteen liittyviä, sosiaalisia ja/tai työhön liittyviä tietoja ja taitoja, on elinikäistä oppimista.

Käsite elinikäinen oppiminen korostaa oppijakeskeistä näkökulmaa, oppimisen yksilöllisyyttä ja sen prosessiluonnetta. Se pitää lähtökohtaisesti sisällään ajatuksen, että ihmisen henkinen kehitysprosessi jatkuu läpi elämän ja jokaisella ihmisellä on koko elämänsä ajan mahdollisuus oman persoonallisuutensa jatkuvaan, monipuoliseen kehittämiseen sekä tarvittavien tietojen ja taitojen hankkimiseen.

Amos Comenius totesi jo 1600-luvun puolivälissä, että elinikäinen oppiminen on välttämätön osa

ihmisen kehitysprosessia, ihmiseksi kasvamista. Myös Giovanni Gentile on määritellyt ihmisen henkiseksi tapahtumaksi, joka saavuttaa päätepisteensä vasta sydämen viimeisessä lyönnissä. Jos jollakulla ei ole mahdollisuutta jatkuvaan kasvuun, pysähtyy elämä, ja se ei ole silloin enää elämää, vaan kuolemaa.

Nuorisotyö on väline oppimisen ja kasvatuksen holistisessa kokonaisketjussa. Koti, päivähoito, koulu, katu, nuorisotyö, harrastukset ja media kasvatavat ja opettavat kaikki omalla tavallaan ja omilla arvoillaan lapsia ja nuoria. Nuorisotyö ei kuitenkaan ole ratkaisevin oppimisen keino, vaikka se tärkeä onkin.

Lasten ja nuorten osallistumisen ja toimimisen kokonaismäärä ei ole tiedossa, mutta järjestöjäsenyydet tiedetään. Varhaisnuorisojärjestöjen jäseninä on noin 190 000 alle 16-vuotiasta ja nuorisojärjestöjen jäseninä noin 440 000 alle 29-vuotiasta. Liikuntajärjestöjen piirissä toimii noin 450 000 lasta ja nuorta. Seurakuntien kerhoissa toimii noin 76 000 lasta ja nuorta. Luvut eivät kerro täsmällisesti lasten ja nuorten jäsenyyden kokonaismäärää, koska yksi lapsi/nuori voi olla useamman nuorisojärjestön/kerhon jäsen. Kun mukaan otetaan kunnallisessa nuorisotyössä mukana olevat, luvut ovat komeat. Suomalaiset lapset ja nuoret ovat aktiivisesti mukana järjestetyssä nuorisotoiminnassa, joten näissä yhteyksissä tehtävällä kasvatustyöllä on vaikutusta nuorten oppimiskokonaisuudessa.

Mitä lapsi ja nuori järjestöllisen ja kunnallisen nuorisotyön kautta oppii? Elämää, sanoisi joku. Tärkeitä kansalaistaitoja, toteaisi toinen. Nämä ovat hyviä vastauksia, vaikka eivät vielä sisälläkään koko totuutta. Nuorisotyö on kokonaisvaltainen kasvatuksen ja oppimisen väline. Nuorisotyön kautta nuoret oppivat erilaisia tietoja ja taitoja, kuten yhteistyön tekemistä, organisointia, vastuun kantamista ja toisten nuorten ohjaamista. Näitä tarvitaan elämässä ja työelämässä. Mm. Pasi Sahlberg on todennut, että perinteinen koulutus ei yksinään kykene vastaamaan tietoyhteiskunnan ihmisille asettamiin oppimista, sivistymistä ja menestymistä koskeviin haasteisiin. Järjestötoiminta, vapaa kansalaistoiminta ja niitä tukeva vapaa sivistystyö voivat tarjota nuorille ja aikuisille heidän odotuksiaan ja todellisia tarpeitaan palvelevia oppimisympäristöjä.

Tietojen ja taitojen oppimisen ohella tärkeä asia on elämään oppiminen ja kansalaisuuteen kasvaminen. Nuorisotyössä oppii toisen huomioon ottamista ja kunnioittamista. Vuorovaikutustaidot ja ristiriitojen ratkaiseminen ovat osa jokaisen ihmisen kansalaisvalmiuksia. Halu osallistua ja toimia kasvavat vain oman mukana olemisen kautta. Näitä aktiivisen kansalaisuuden tunnusmerkkejä ei opi koulukirjoja lukemalla, vaan elämällä ja toimimalla.

Jokelan ja Kauhajoen koulusurmien jälkeen julkisuudessa nostettiin esille yhteisöllisyyden vahvistaminen. Perinteinen yhteisöllisyys on Suomessa murentunut ja se on korvautunut uudentyyppisellä yhteisöllisyydellä, joka on aikaisempaa vaikeammin tunnistettavaa. Internetin ja kuluttamisen kautta syntyvä virtuaalinen ja mielikuvallinen yhteisöllisyys tarvitsee kuitenkin tuekseen ihmisten fyysiseen kohtaamiseen perustuvaa yhteisöllisyyttä. Tätä nuorisotyö tuottaa paikallisesti, alueellisesti, valtakunnallisesti ja jopa globaalisti. Kohtaamisten kautta syntyvä yhteinen kokemus ja verkosto ovat arvokasta pääomaa koko elämän ajan. Ne rakentavat nuoren maailmankuvaa, auttavat työelämässä ja kerryttävät sosiaalista pääomaa, joka on menestyvän yhteiskunnan peruspääomaa.

Kansalaiseksi muotoutuminen identiteetti- ja moraalikasvatuksen avulla

Tommi Hoikkala esitti yhdessä artikkelissaan vuonna 2008 ajankohtaisen kysymyksen: Miten nuoret voivat kasvaa kunnan kansalaisiksi nautinto- ja elämystahakuksessa kulutuskuulttuurissa, jossa kaikkea siivittää vaade: kilpaile ja menesty tai häpeä? Kysymys on niin haastava, että siihen on pakko etsiä vastausta identiteetti- ja moraalikasvatuksen kautta.

Ihminen tarvitsee eheän minäkokemuksen eläkkeeseen onnellista ja täysipainoista elämää. Minuus syntyy sosiaalisissa suhteissa ja omassa psyydessä. Ihmiselle pitää syntyä käsitys itsestä ja käsitys elämän mielekkyydestä ja sen hallittavuudesta kasvatusta ja oppimisprosessin kautta.

Identiteetin perusta kehittyy lapsuudessa (kuka minä olen?), yhteisöllisyydessä (mihin minä kuulun?) ja normimaailmassa (kuinka minun pitää elää?).

Postmodernin ajan identiteetin voi Jorma Niemelää lainaten katsoa koostuvan seuraavista ulottuvuuksista: yhteisöllisyys, sosiaalisuus, epäitsekkyys ja yksilön luovuttamattoman arvo.

Kaikki identiteetit sijoittuvat ja paikantuvat Stuart Hallin mukaan kulttuuriin, kieleen ja historiaan. Vanhat identiteetit, jotka varsin kauan vakauttivat sosiaalista todellisuutta, ovat rappeutumassa. Ne antavat tietä uusille identiteeteille ja sirpaloivat modernia yksilöä yhtenäisenä subjektina. Tämä niin kutsuttu identiteetikriisi on osa laajempaa muutosprosessia, joka siirtää paikaltaan modernien yhteiskuntien keskeisiä rakenteita ja prosesseja sekä horjuttaa niitä kehikkoja, jotka ovat aikaisemmin antaneet yksilöille vakaita tukipisteitä sosiaalisessa maailmassa. Täältä juontuvat monet pahoinvoinnin oireet niin nuorilla kuin aikuisillakin tämän hetken suomalaisessa yhteiskunnassa.

Totutut identiteetit ovat alkaneet hajota voimakkaassa muutosprosessissa ja muuttua aikaisempaa liikkuvimmiksi, moninaisemmiksi ja itsereflektiivisemmiksi. Stuart Hallin mukaan postmodernilla ihmisellä ei ole kiinteää, olemuksellista tai pysyvää identiteettiä. Identiteetistä tulee liikkuva juhla: se muotoutuu ja muokkautuu jatkuvasti suhteessa niihin tapoihin, joilla meitä representoidaan tai puhutellaan meitä ympäröivissä kulttuurisissa järjestelmissä. Se on historiallisesti, ei biologisesti, määrittynyt. Sisällämme on ristiriitaisia ja eri suuntiin tempoilevia identiteettejä, minkä vuoksi identifikaatiomme vaihtelevat jatkuvasti. Kun merkitysten ja kulttuuristen representaatioiden järjestelmät lisääntyvät, kohtaamme mahdollisten identiteettien hämmentävän ja nopeasti vaihtuvan moneuden, jossa tunnemme voivamme ainakin tilapäisesti identifioitua mihin tahansa näistä identiteeteistä. Tällaisen identiteettiliikkeen keskellä nykyajan nuoret elävät.

Toinen näkökulma etsiä vastausta löytyy moraalista. Charles Taylorin mukaan moraalilla arvostuksilla on kaksi puolta. Niissä kerrotaan, mikä on hyvää, minkä pariin kannattaa etsiä. Toisaalta ne sisältävät vaatimuksen alistua tuolle hyvälle, panna se käytäntöön omassa elämässä ja käännä muuta siihen. Moraali esittää ihanteen hyvästä, mutta vaatii myös uhrauksia sen puolesta. Miten tämä onnistuu hedonistiselta ja utilitaristiselta nykyihmiseltä, on

tärkeä kysymys. Helppoa se ei tule olemaan, minkä vuoksi moraalisiin kysymyksiin pitää kiinnittää keskeinen huomio myös nuorisokasvatuksessa.

Yhteiskunnalliset muutokset ovat johtaneet perinteisten arvojen pirstoutumiseen. Oman itsensä varassa toimivaa yksilöä pidetään ihanteellisena yhteiskunnallisen toiminnan perusyksikkönä, ja kollektiivisten arvojen heikentyminen nostaa esiin itseohjautuvuuden ihannoinnin. Yksilöllistyminen on vapauttanut meidät perinteisistä sosiaalisista odotuksista ja velvollisuuksista, mutta sen myötä on kadonnut myös perinteinen varmuus.

Pysyvät arvot ovat osin korvautuneet väliaikaisilla arvostuksilla. Näillä ja niihin tukeutumisella on kuitenkin kielteinen vaikutus ihmiseen ja yhteiskuntaan. Tällä hetkellä puhutaan paljon arvotyhjiöstä. Kyse ei kuitenkaan ole varsinaisesti tyhjiöstä vaan enemmänkin epätietoisuudesta ja arvosekamelskasta. Tähän nuorisotyö voi vastata omalta osaltaan korostamalla nuorten mukanaoloa erilaisissa toiminnoissa, joissa voi kasvaa, kehittyä ja oppia yhdessä muiden nuorten ja aikuisten kanssa.

Kirjallisuutta

- Bjornåvold, Jens, Making learning visible. Identification assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Cedefop. European Centre for the Development of Vocational Training. Thessaloniki 2000.
- Elinikäisen oppimisen komitea. Oppimisen ilo: kansallinen elinikäisen oppimisen strategia. Opetusministeriö. Komiteamietintö 1997: 14.
- EU-komission tiedonanto 21.11.2001. Eurooppalaisen elinikäisen oppimisen alueen toteuttaminen.
- Hall, Stuart, Identiteetti. Vastapaino. Tampere 2002.
- Hoikkala, Tommi, Nuorten kasvun kehät ja pedagoginen neuvokkuus. Teos Kasvaminen globaaliin vastuuseen. Yhteiskunnan toimijoiden puheenvuoroja. Toim. Liisa Rohweder. Opetusministeriön julkaisuja 2008:40.
- Niemelä, Jorma, Mistä tämän ajan identiteetti? Alustus 7.8.2003.
- Opetusministeriön tilastot 2005.
- Sahlberg, Pasi, Kansalaisjärjestöt ja oppilaitokset yhdessä oppimisen siltojen rakentajina. Nuorten Akatemia. Helsinki 2001.
- Seppo, Simo, Minne se kasvatus katosi? Julkaisematon artikkeli.
- Taylor, Charles, Sources of the Self. The Making of the Modern Identity. Cambridge University Press. Cambridge 1989.



Mimmi : Mittatilaustöitä

Mummon kauniista vanhasta pöytälinasta ommellaan prinsessamekko.

Lapsesta varttuu aikuinen.

Millaista se on: se aikuisena oleminen?

Välitilaa?

Nuoren pitäisi rakentaa elämä

– sekä nukkekoti asiakkaan antamista mitoista.

Millainen se on: se realistinen maailmankuva?

Missä laaditaan työpiirrustuksia sopivan kokoiisiin elämän alkuihin?

- Susanna Rauno -

Työpajatoiminta auttaa nuorta löytämään vahvuutensa

Jaana Walldén

Nuorten työpajatoimintaa on ollut jo lähes 30 vuotta, mutta viimeisen kymmenen vuoden aika tapahtuneet muutokset toiminnan sisällössä ovat olleet mitattavat. Toiminta on ammatillistunut ja vakinaistunut koko 2000-luvun alun.

Nuorten työpajatoiminta on moniammatillista toimintaa, jossa nuori saa yksilölliset, monialaiset palvelut koordinoitusti yhdestä paikasta. Nuorten työpajatoiminnan keskeinen tehtävä on tukea nuorten elämäntaitoja, sosiaalista vahvistumista sekä yksilölliseen kehitysvaiheeseen liittyvää ja yhteisöllistä kasvua. Lisäksi tavoitteena on edistää nuorten arjen taitoja, tekemällä oppimista sekä parantaa heidän kouluttautumis- ja työelämävalmiuksiaan ja tukea koulutuksen loppuun suorittamista tai koulutukseen ja työelämään siirtymistä.

Nuorten työpajatoiminnan menetelmät ovat yksilö- ja työvalmennus sekä yhteisöllisyys. Yhteisöllisyyden kautta toteutuvat etenkin vertaistuen hyödyt sekä eri sukupolvien välinen vuorovaikutus. Työpajatoiminta tukee nuoren kasvua motivoiden suunnittelemaan tulevaisuutta realistisesti ja ottamaan siitä itse vastuuta.

Uuden nuorisolain vaikutukset

Uusittu nuorisolaki (72/2006) tuli voimaan vuonna 2006 ja se muutti aikaisemmin nuorisotyölain nimellä tunnettujen säädösten sisältöjä merkittävästi. Taustalla oli 1990-luvun lama, joka haastoi nuorisotyön, -politiikan ja koko toimialan pohtimaan, mikä on olennaista. Tämän jälkeen käynnistyi uusien toimintatapojen kehittäminen ja nuorisotoimi alkoi hankkia uusia yhteistyökumppaneita ja tiivistää toimintaansa muiden nuorten parissa työskentelevien yhteisöjen kanssa. Yhteistyö on lisääntynyt ja vakiintunut toimintatavaksi hallinnon, nuorisotutkimuksen ja kansalaistoiminnan kesken.

Nuorisolaki määrittää kohderyhmäkseen kaikki alle 29-vuotiaat. Laissa määritellään nuorisotyön sisältöjä eri tasoilla sekä nuoren että nuorten kannalta. Aktiivinen kansalaisuus edistää nuorten tavoitteellista toimintaa kansalaisyhteiskunnassa. Sosiaalinen vahvistaminen on nuorisotoimen termi, joka tarkoittaa nuorille suunnattuja toimenpiteitä elämäntaitojen parantamiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Nuorisotyö sisältää kahden edellä mainitun asian lisäksi nuoren kasvun ja itsenäistymisen tukemisen sekä sukupolvien välistä vuorovaikutusta. Nuorisopolitiikan tehtävänä on parantaa nuorten kasvu- ja elinoloja ja siten se koskee kaikkia niitä toimialoja, joiden sisällöt liittyvät nuorten kasvu- ja elinoloihin.

Nuorten työpajatoiminta kuuluu tarvittaessa kunnan tehtäviin; työpajatoiminta on yksi tapa toteuttaa nuorten sosiaalista vahvistamista (Nuorisolaki 72/2006, 7§).

Työpajat auttavat nuoria elämän nivelvaiheissa

Nuorten työpajatoimintaa on ollut Suomessa 1980-luvulta alkaen ja toiminnan perusta on aina ollut tekeminen. Alun perin nuorten työpajatoiminta miellettiin aktiviteetiksi, jota tarvitaan silloin, kun nuorten työttömyys on korkeaa, mutta nykyiset työpajat ovat joustavia organisaatioita, jotka muuttavat toimintansa painopistettä taloudellisen suhdanteen ja toimintaan ohjattujen nuorten mukaan. Nykyään tunnustetaan nuorten työpajatoiminnan tarpeellisuus nuorten työllisyysasteesta riippumatta. Nuorten työpajatoiminta sijoittuu sosiaalitoimen ja avoimien koulutus- ja työmarkkinoiden välimaastoon. Työn tekemisen rinnalla työpajatoimintaan kuuluu nuoren yksilöllinen ja ryhmäohjaus, toisten nuorten vertaistuki sekä nuoren oman vastuunoton tukeminen. Nuorten työpajatoiminta on ennaltaehkäisevää ja nuorten valmiuksia parantavaa tai ylläpitävää toimintaa.

Nyt vallitsevan taloudellisen taantuman vuoksi nuorten työllisyystilanne on nopeasti heikentynyt ja nuorten työpajoille pääsyä jonotetaan. Nuorten työpajatoiminnalle on tyypillistä, että nuorten työttömyyden lisääntyessä pajoille tulee ammattitaitoisia nuoria ylläpitämään osaamistaan ja hankkimaan työkokemusta. Nuorten työllisyystilanteen parantumisessa toimintaan ohjautuu puolestaan nuoria, jotka tarvitsevat enemmän yksilöllistä ohjausta omien arjenhallintavalmiuksiensa parantamiseksi ja joiden polku koulutukseen ja työhön on pidempi. Työpajojen joustavuus muuttaa toimintansa sisältöjä ja painotuksia pajanuorten tuen tarpeen mukaan on parhaimmillaan laajentanut pajojen osaamista ja yhteistyöverkoston.

Yli sektorirajojen toimivalla viranomaisyhteistyöllä on suuri merkitys toiminnan onnistumiselle eli nuorten ohjautumiselle työpajatoimintaan ja sieltä edelleen koulutukseen ja työmarkkinoille. Moniammatillinen ja tavoitteellinen ryhmätyö, yksilöohjaus sekä tekemällä oppiminen ovat työpajoilla yleisim-

mät nuorten omia arjenhallintataitoja edistävät ja koulutukseen ja työelämään ohjaavat metodit.

Työpajoissa nuoret työskentelevät useimmiten kuuden kuukauden ajan. Nuori voi olla myös työharjoittelussa tai oppisopimuskoulutuksessa työpajassa. Suurin osa työpajoissa työskentelevistä nuorista on alle 25-vuotiaita työttömiä. Vuonna 2008 eniten nuoria tuli työvoimatoimiston lähettäminä (61 %), mutta mm. sosiaalitoimen ja oppilaitosten työpajoihin ohjaamien nuorten määrä oli aikaisempaa korkeampi (34 %). Ilman viranomaisen lähetettä työpajoille tulevien nuorten määrä oli vakiintunut 5 %:iin. Vuonna 2008 työpajatoiminta tavoitti 14 648 henkilöä, joista alle 29-vuotiaita nuoria oli 8 605. Työpajatoiminta työllistää yli 1 200 työpajavalmentajaa vuosittain.

Vuonna 2008 työpajanuorista 57,5 prosenttia oli vailla ammatillista koulutusta. Peruskoulua suorittavia nuoria pajalla oli yli 12 % ja oppivelvollisuusiän ylittäneitä, joilta puuttuu peruskoulun päättötodistus, oli 1,7 %. Työpajoilla työskennelleistä nuorista 7 % oli lukion tai ylioppilastutkinnon suorittaneita. Toisen asteen ammatilliset opinnot suorittaneiden osuus oli 26 % ja ulkomailta suoritetun koulutuksen osuus 0,6 %. Työpajojen uusia nuorten ryhmiä ovat lukion tai ylioppilastutkinnon suorittaneet, sosiaalitoimen toimeentulotuen varassa elävät nuoret ja peruskoulutusta vailla olevat nuoret. Asiakasprofiilien muutokset kuvaavat sitä, että työpajatoiminta vastaa hyvin nuorten elämän nivelvaiheiden tukitarpeisiin ja tavoittaa tukea tarvitsevat nuoret yhtenä toimijana julkisen sektorin palvelukokonaisuudessa.

Nuorten työpajojen lukumäärä on noin 180. Niiden alueellinen yhteistyö on lisääntynyt ja PARAS-hankkeen (Kunta- ja palvelurakennemuutos) kuntaliitosten myötä kunnalliset pajat ovat yhdistyneet. Toiminnan volyymi on kuitenkin sama tai jopa kasvava verrattuna aikaisempiin vuosiin. Suurin osa työpajoista kuuluu kuntaorganisaatioon: yli puolet on nuorisotoimesta vastaavaan hallinnonalaan kuuluvia. Pääosin toimintaa ylläpidetään eri lähteistä (opetusministeriö, työministeriö, Euroopan sosiaalirahasto, Raha-automaattiyhdistys, kunnat) tulevalle rahoituksella.

Vuonna 2008 nuorten työpajoista oli vakinaisia yli 85 %. Samana vuonna työpajalta koulutukseen, työ-

hön tai muuhun, nuoren tarvetta vastaavaan toimintaan sijoittui 76 % pajanuorista. 24 % joko keskeytti tai ei löytänyt sijoittumispaikkaa työpajajaksoa seuraavan vuoden aikana. Nuoret kokevat työpajakson lisäävän koulutus- ja työelämävalmiuksia, auttavan heitä hallitsemaan aikaisempaa paremmin elämäänsä ja selkiyttämään tulevaisuuden tavoitteitaan. Nuorten työpajatoiminnasta saatu hyöty tulee näin ollen esiin myös pitkällä aikavälillä.

Vuoden 2008 keväällä käynnistynyt etsivä työ paransi mm. työpajatoiminnan mahdollisuuksia tavoittaa niitä tukea tarvitsevia nuoria, jotka eivät oma-aloitteisesti tavoita julkisen sektorin palveluja. Tämä uusi toiminta edistää varhaista puuttumista ja auttaa nuoria saavuttamaan tarvitsemansa julkisen sektorin palvelut.

Nuorten työpajatoiminnan yleiset perusteet ja suositukset

Vuonna 2006 vahvistettiin nuorten työpajatoiminnan yleisperusteet ja suositukset, joiden perusteella pajoille myönnetään opetusministeriön vuosittainen toiminta-avustus. Yleisperusteet ja suositukset kuvaavat toimintaa suhteessa muihin sosiaalisen vahvistamisen menetelmiin.

Opetusministeriö on määritellyt nuorten työpajatoiminnalle neljä yleistä perustetta, jotka pohjautuvat edellä mainittuun nuorisolakiin:

- 1 Työpajatoiminta sijoittuu julkisen sektorin palvelukokonaisuudessa sosiaalialan palvelujen ja avoimien koulutus- ja työmarkkinoiden välimaastoon ja on moniammatillista toimintaa. Työpajatoiminta tarjoaa asiakasta tukevaa toimintaa asiakaskohtaisesti ja yhteisesti sovitun määräjän puitteissa. Työpaja tarjoaa mahdollisuuden ohjattuun ja tuettuun työntekoon sekä räätälöityyn polkuun koulutukseen, sen loppuun suorittamiseen tai avoimille työmarkkinoille työllistymiseen. Työpajatoiminnassa pajalainen tekee työtä ja valmentautuu työn avulla. Työpajajakso määritellään aina yksilöllisesti.
- 2 Työpajatoiminta toteuttaa varhaisen puuttumisen ja yhteisöllisyyden periaatteita ja soveltaa tekemällä oppimisen ja motivoimisen menetelmiä. Työpajatoiminnassa hyödynnetään eri toimialojen erityisosaamista siten, että niistä kootaan pajalaisen tavoitteita vastaava palvelu- ja toimenpidekokonaisuus.

Pajalaisella itsellään on keskeinen asema tavoitteiden asettamisessa ja työpajajaksoa koskevan suunnitelman laatimisessa. Työpajakson aikana tavoitteiden saavuttamista ja pajatoimenpiteiden vaikuttavuutta arvioidaan säännöllisesti. Työpaja raportoi toteutuneet pajatoimenpiteet ja tulokset pajalaiselle ja palvelun tilaajalle. Työpajatoiminnalla on oltava asiakirjahallintajärjestelmä.

- 3 Pitkäjänteisen ja tuloksekkaan työpajatoiminnan edellytys on ammatillisesti osaava henkilökunta. Pitkäjänteinen työskentely edellyttää, että enemmistö työpajan henkilöstöstä on vakainaisia työntekijöitä ja että heillä on mahdollisuus suunnitella toiminnan sisältöjä. Moniammatillisen verkoston luominen ja ylläpito edellyttävät vakainaisia työntekijöitä toimiakseen tehokkaasti.

Nuorten työpajatoiminnan toteuttaminen edellyttää nuorten tarpeet huomioon ottavien menetelmien osaamista ja nuorille kohdennettua toimintaa. Jos työpajatoiminnan yhteydessä on myös muille kuin nuorille suunnattua toimintaa, edellyttää nuorten työpajatoiminnan toteuttaminen nuorten tarpeet huomioon ottavien menetelmien osaamista ja nuorille kohdennettua toimintaa.

- 4 Paikallista työpajatoimintaa ohjaa ja kehittää asiantuntijoista koostuva ohjaus- tai johtoryhmä. Asiantuntijat edustavat niitä tahoja, joiden lähettämille nuorille asiakkaille palveluja tarjotaan ja jotka ovat keskeisiä kumppaneita palvelujen toteuttamisessa. Ohjaus- tai johtoryhmän tehtävä on ohjata, ennakoita ja arvioida niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat työpajapalvelun sisältöihin. Ohjaus- tai johtoryhmä yhteen sovittaa strategisia toimintoja, suuntaa toiminnan sisältöjä ennakoitaviin tarpeisiin sekä analysoi työpajatoiminnan kokonaisuutta paikallisesti.

Opetusministeriö on lisäksi määritellyt nuorten työpajatoimintaa koskevia suosituksia. Ensimmäisen suosituksen mukaan työpaja voi toimia myös kotoittamista tukevana tahona, jos sillä on vaadittavaa osaamista. Toiseksi työpaja voi toimia paikallisena aloitteentekijänä, kun moniammatillista työtä organisoidaan ja käynnistetään tai kun laaditaan nuorisopoliittista strategiaa. Kolmanneksi työpajalla olisi hyvä olla ennaltaehkäisevä päihde- ja huume-työohjelma. Viimeiseksi toiminnan tuloista ja kustannuksista on pidettävä kirjaa, jotta kokonaisrahoituksen tarkastelu mahdollistuu ja jotta toimintaa voidaan kehittää ja taloudellisia resursseja arvioida.

Nuorten työpajatoiminta pajalle ohjatun tai tulevan nuoren näkökulmasta

Työpajatoiminta sijoittuu nuoren elämässä tärkeisiin nivelvaiheisiin. Työpajatoiminta tarjoaa joustavan mahdollisuuden korvata niitä sosiaalistumisen ja integroitumisen puutteita, mitä kodin, koulun tai työmarkkinoiden muutokset aiheuttavat. Se voi olla apuna vaiheessa, jossa nuori etsii ammattiin johtavaa koulutusta, mutta myös siirryttäessä koulutuksesta varsinaisesti työelämään. Työpaja huomioi jokaisen nuoren osaa- misalueet siten, että jokaiselle tehdään yksilöllinen suunnitelma työpaja-ajanjaksosta ja sen tavoitteista.

Nuoren kannalta työpaja tarjoaa hyvän mahdollisuuden tutustua työelämään ja se myös tukee nuoren elämönhallintataitoja, tekemällä oppimista, sosiaalista vahvistumista sekä yksilöllistä kasvua. Tätä tukevat työpajan tarjoamat moniammatilliset palvelut, jotka muodostavat toisiaan tukevan kokonaisuuden.

Työpajatoiminta auttaa nuorta löytämään vahvuutensa, tekemään realistisen suunnitelman tulevaisuudesta sekä tukee nuoren sisäistä kasvua yksilönä, työpajayhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä. Nuori osallistuu itse suunnitelman laatimiseen ja tavoitteiden asettamiseen sekä tulosten arviointiin. Nuorta tuetaan uskomaan itseensä, omiin taitoihinsa ja niiden riittävyteen.

Kansalaisjärjestöt – maailmankansalaisuuden oppimisen areenoja

Rilli Lappalainen

Suomi on järjestöjen luvattu maa. Yhdistysrekisteritämme löytyy 127 000 erilaista yhdistystä niin koon, sijainnin kuin toiminnan tarkoituksenkin mukaan. Järjestösektori on työpaikka tuhansille asiantuntijoille, kouluttajille, verkostoijille ja toimijoille. Järjestöjen toiminta antaa sadoillettuhansille mielekästä vapaa-ajan toimintaa, mahdollisuuksia oppia uusia asioita ja toimia yhdessä muiden kanssa. Kansalaisjärjestöjen vahvuus on niiden kyvyssä mukautua ajan vallitsevaan tilanteeseen ja tarjota halukkaille mahdollisuus toimia omien arvojensa ja kiinnostustensa mukaisesti. Niinpä kansalaisjärjestökenttä on sen mukaisesti hyvin laaja ja heterogeeninen. Yli sadassatuhannessa järjestössä jäseniä on moninkertaisesti Suomen väkiluvun verran. Osa järjestöistä on hyvinkin pieniä, vain muutaman aktiivisen jäsenen toteuttamaa toimintaa. Toisaalta taas suurilla tuhansien jäsenten järjestöillä on vaikutusvaltaa ja ne toimivatkin suurten ohjelmien toteuttajina ja alansa edunvalvojina.

Ihmiset elävät 24 tuntia vuorokaudessa ja tekevät tuona aikana tietoisia tai tiedostamattomia ratkaisuja, joilla on vaikutusta koko maapallon hyvinvointiin. Kansalaisjärjestötoiminta voi parhaimmillaan tukea hyvin elinikäisen oppimisen periaatteita tarjoamalla mahdollisuuksia osallistumiseen.

Kansalaisyhteiskunta ja järjestöt ovat voimavara globalisaation hallintaa koskevien moniulotteisten kysymysten käsittelyssä. Kansalaisyhteiskunnan vah-

vuudet ovat sen kyky mobilisoida ihmisiä ruohonjuuritasolla, sitouttaa toimijoita ja verkostoitua sekä kyky ottaa riskejä, kehittää vaihtoehtoisia ajattelua ja politiikkaa, edistää tasa-arvoa ja muovata ihmisten identiteettiä.

Säännöllinen harrastus järjestössä voi parhaimmillaan tukea yksilön kasvua kehittää omaa osaamistaan tietyllä alueella. Se tukee itsenäisyyteen kasvamista, toiset huomioon ottamista ja opettaa huomaamattakin yhteiskunnassa toimimisen pelisääntöjä. Säännöllinen toiminta voi auttaa keskittymisessä ja syventää osaamista.

Kaikille perinteinen järjestötoiminta ei kuitenkaan sovi. Muutaman kerran kokeilut voivat kaatua suunnitteleemattomaan tai epäaktiiviseen toimintaan. Jos vetäjät eivät onnistu innostamaan osallistujia, saattaa mielekäsikin toiminta jäädä kertaluonteiseksi tilaisuudeksi.

Järjestötoiminnan haasteet ja mahdollisuudet

Perinteinen järjestömaailma on parhaillaan haasteen edessä pystyäkseen tarjoamaan tämän päivän ihmisille mielekästä toimintaa kilpailussa heidän vapaa-ajantaan ja ajatusmaailmastaan kaupallisten toimijoiden rinnalla.

Nettimaailma asettaa melkoisen haasteen käytännön toiminnalle. Alati muuttuva virtuaalituodellisuus

tarjoaa loppumattoman maailman laajentaa maailmankuvaansa ja verkostoitua halutessaan muuna kuin itsenään muiden kanssa. Nettimaailma on hyödyllinen työkalu, jos sen käyttö on edes jossain määrin kontrolloitua ja suunniteltua. Tässä on kuitenkin edelleen paljon haastetta järjestötoimijoille.

Järjestötyössä voi olla mukana myös olematta aktiivinen viikkotoiminnassa. Joillekin pelkkä jäsenmaksun maksaminen voi olla merkittävä kannanotto jonkin asian puolesta. Yksilö voi osallistua erilaisiin keräyksiin tai vaikkapa mielenosoitukseen, allekirjoittaa vetoomuksen tai ostaa reilun kaupan tuotteita. Järjestön ajaman asian näkökulmasta nämäkin jäsenet ovat hyvin tärkeitä.

Tähän päivään kuuluu myös lyhytjänteisyys eli kuulutaan yhteen järjestöön lyhyen aikaa ja hetken kuluttua vaihdetaan jo toiseen. Olennaista ei ole se, miten toimitaan, vaan että toimitaan ja ollaan aktiivisia, jatkuvassa liikkeessä. Pitkäjänteiseen toimintaan tottuneille järjestöille tämä on todellinen haaste. Miten tarjota jatkuvasti uusia ja erilaisia, aktiivisia toimintatapoja, joilla ”pysäytetään” kiinnostuneet oman järjestön toimintaan ja saadaan heidän energiansa kanavoitua uusien toimintojen keksimiseksi juuri tässä järjestössä?

Aktiivisimmat järjestöihmiset ovat myös ”järjestökeräilijöitä”. Heille tyypillistä on kuulua useampaan aktivistiryhmään tai yhden asian liikkeeseen. Toimintaa leimaavat nopeasti kootut aktiviteetit. Muutama aktiivi saa hyvän idean ja kutsut kulkevat tekstiviestien tai Facebookin kautta nopeasti laajallekin porukalle. Tyypillistä on nopeassa tahdissa juuri ajassa ja paikassa tapahtuva toiminta. Jää epäselväksi, mitä tällä oikeastaan tarkoitetaan.

Yhteiskunnallinen aktiivisuus toteutuu nykyään usein myös nuorisovaltuustojen, kaupunginosayhdistysten ja osallistumisfoorumien kautta. Nämä mallit tarjoavat rakenteellisemmän kanavan ottaa kantaa yhteisiin asioihin ja mahdollisuuden toimia niille, joita poliittinen toiminta saattaa kiinnostaa.

Muuttuvan toimintaympäristön ja muuttuvien aktiivisen kansalaisuuden muotojen hahmottaminen edellyttää paljon järjestöiltä ja muilta toimintaympäristöiltä. Järjestöt tarvitsevat myös resursseja kehittäessään omaa toimintaansa jatkuvasti ja houkutellakseen jäseniä mukaan. Siksi erityisesti uusia

toimintamuotoja muovaaville, laaja-alaisille ja innovatiivisille pilottihankkeille tulisi suunnata resursseja. Samanaikaisesti ei voida vähentää perusrahoitusta, koska se on tae laadukkaalle ja pitkäjänteiselle toiminnalle. Järjestöt voivat valtion- ja kunnanhallintoa ripeämmin reagoida muuttuvaan ympäristöön, ja siksi ne ovat tärkeä toimija ja olennainen yhteisöyhteistyökumppani hallinnolle.

Järjestöillä on ollut ja on edelleen merkittävä rooli edunvalvojina ja asiantuntijoina. Oman alan konkreettisen kokemuksen kautta kerätyt viestit voivat vaikuttaa lainsäädäntöön tai päätösten toteuttamiseen esimerkiksi kuntatasolla. Järjestöjen vahtikoira-roolilla on siis suuri merkitys yhteisen hyvinvoinnin kannalta.

Vapaaehtoistoiminnan tulevaisuus

Vapaa kansalaistoiminta on yksi onnistuneen demokratian peruskivistä. Kokoon-tumis- ja sananvapaus antavat tilaa hyvin monenlaiselle järjestötoiminnalle. Näin tulee olla. Järjestöjen tulee kuitenkin miettiä omaa toimintaansa myös luovasti ja uudistaen sitä muuttuva maailma huomioon ottaen. Vanhoissa toimintamalleissa voi olla paljon hyvää, mutta yksi yhteinen ne eivät toimi. Kymmenien tai jopa satojen vuosien ikäisten järjestöjen vahvuus on perustunut siihen, että niillä on ollut herkkyyttä kuunnella muuttuvaa maailmaa ja mukauttaa toimintaansa sen mukaan. Järjestötoiminnan voimavara on vapaaehtoisissa, jotka pyörittävät toimintaa vapaa-ajallaan suhteellisen pyyteettömästi. Tämän päivän haaste onkin saada nämä vetäjät ehtimään ja jaksamaan jatkuvasti kasvavien työ- yms. paineiden ohella. Yritykset ja lainsäädäntö voisivatkin noteerata ja arvostaa selkeämmin tämän työn tuomaa suunnatonta lisäarvoa koko yhteiskunnalle.

Lapset ja nuoret tulisi ottaa entistä enemmän mukaan toiminnan suunnitteluun eikä vasta mukaan osallistumaan. Mitä enemmän pystymme tarjoamaan tilaa opetella vastuunottoa ja sietää yrityksen ja erehdyksen kautta oppimista, sitä enemmän saamme voimavaroja ja sitoutuneita nuoria mukaan toimintaan. Aikuisten tulee tarjota työkaluja moniulotteisen maailman, sen syy- ja seuraus-suhteiden hahmottamiseksi, niiden oikeuksien ja vastuiden näkemiseksi, joita nuorilla on yhteiskunnan jäsenenä sekä niiden

mahdollisuuksien ymmärtämiseksi, joita heillä voi olla käytössään muutoksen aikaansaamiseksi oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman yhteiskunnan puolesta. Tämä voi olla suuri haaste monille aikuisille järjestötoimijoille, joille oma toiminta ja vallanpito on tärkeämpää kuin huolehtia eri-ikäisten jäsenten mukanaolosta ja mielekkästä toiminnasta.

Yksilökeskeinen yhteiskuntamme tarvitsee rinnalleen tapoja tukea yhteisöllisyyttä. Järjestötyön vahvuus on aina ollut yhdessä tekeminen, usein eri ikäpolvet ylittävä toiminta ja yhteisen asian edistäminen.

Jotta järjestötyö voi jatkossakin hyvin, tarvitaan konkreettisesti kokoontumistiloja, materiaalia ja tarvikkeita. Monet järjestöt ponnistelevat näiden hyvin konkreettisten asioiden ja haasteiden edessä. Mutta ilman työn linkittämistä laajempiin strategioihin ja linjauksiin, kasvatuksellisia tavoitteita ei voida saavuttaa eikä pystytäkään vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin. Järjestötyön arvostus kansalaisen kokonaisvaltaisessa kehittämisessä on valitettavan aliarvostettua. Tosiasia on, että Suomi tarvitsee jatkossakin osaavia ja tasapainoisia vastuun kantajia ja oman unelmansa eläjiä. Tässä työssä aktiivinen toiminta opiskelun ja työn ohella antaa uusia valmiuksia pärjätä nykymaailmassa. Näillä eväillä tuetaan Suomen kykyä kansainvälisessä kilpailussa ja jopa mahdollisesti kiilotetaan Suomi-brändiä.

Kansainvälistä toimintaa

Monet Suomessa toimivat järjestöt ovat myös osa kansainvälistä verkostoa. Verkoston kautta on mahdollista tehdä yhteisiä hankkeita sisarorganisaatioiden kanssa eri puolilla maailmaa. Kansainvälisyys ei kuitenkaan ole pelkästään tätä, vaan parhaimmillaan toimintaa, joka ohjaa maailmanlaajuiseen yhteisvastuuseen. Siitä voi löytyä yhteyksiä ihmisoikeus-, kehitys-, monikulttuurisuus-, rauhan-, tasa-arvo-, media- ja ympäristötoimintaan.

Kansainvälinen ulottuvuus arkipäiväisessä toiminnassa näkyy ja toteutuu ehkä parhaiten kehitysyhteistyötä tekevissä järjestöissä. Vaikka varsinainen hanketoiminta tapahtuukin kehitysmaissa, kuuluu siihen olennaisena osana tiedotus- ja kansainvälisyyskasvatustoiminta kotona. Toisen maan todellisuuden ja ratkaistavien ongelmien kuvaaminen vaatii

monenlaisia keinoja tullakseen ymmärrettäväksi. Puhdas rahankeräys ei ole paras tapa rakentaa kuvaa yhteistyöstä kehitysmaan kumppanin kanssa, vaan tarvitaan perusteltua ja kiinnostavaa markkinointia. Markkinoinnissa ei kuitenkaan ole kysymys vain taloudellisesta onnistumisesta, vaan järjestöjen toimintaa ohjaavat niiden taustalla olevat arvot ja toiminnan tavoitteet. Suurimmalla osalla järjestöistä on vahvat vuosikymmenien aikoina hioutuneet eettiset painopisteensä. Niitä ovat mm. ihmisoikeuksien puolustaminen, kestävän kehityksen periaatteet ja demokratian edistäminen. Kiinnostus ja huoli maailman epätasa-arvoisuuden poistamiseksi ovat keskeisiä motivoijia solidaarisemman ja paremman maailman rakentamisessa.

... ja yhteisiä pelisääntöjä

Jotta hienot periaatteet muuttuisivat oikeasti todeksi, tarvitaan todellista sitoutumista myös omassa toiminnassa. Eurooppalaisten kehitysyhteistyöjärjestöjen katto-organisaatio CONCORD teki jäsenilleen yhteiset eettiset pelisäännöt oman viestintänsä toteuttamiseksi ja ennen kaikkea sen pohtimiseksi, miten kehitysmaista otettuja valokuvia käytetään. Kuvien käytössä olennaista on muistaa kuvattavan kohteen ihmisarvo ja kunnioitus sekä rehellisyys häntä kohtaan. Järjestöt pyrkivät noudattamaan periaatteita omissa julkaisuissaan, mutta yrittävät myös saada muut viestimet omaksumaan samat periaatteet. (CONCORD 2006)

Eettisten periaatteiden käytännön toteutuksesta ehkä paras esimerkki on reilun kaupan tukeminen. Reilun kaupan kahvit ja teet ovat järjestöjen kokousten energian lähteenä. Vihreä toimisto -konsepti toteutuu useammin järjestöjen kuin yritysten toiminnassa. Kiinnostus ja sitoutuminen yhteisiin arvoihin ja päämääriin heijastuu arjessa ehkä paremmin myös joustavana ja sitoutuvana työotteena yhteisten hankkeiden toteuttamisessa. ”Olen vain töissä täällä”-asenteen tilalla on useimmissa järjestöissä ”urakkameininki”. Tässä tilanteessa on kuitenkin myös varjopuolensa, ja järjestöillä onkin ehkä parannettavaa esimerkiksi kohtuullisissa työajoissa.

Euroopan unionin tasolla on myös tartuttu globalikasvatustyöhön ja marraskuussa 2007 eri

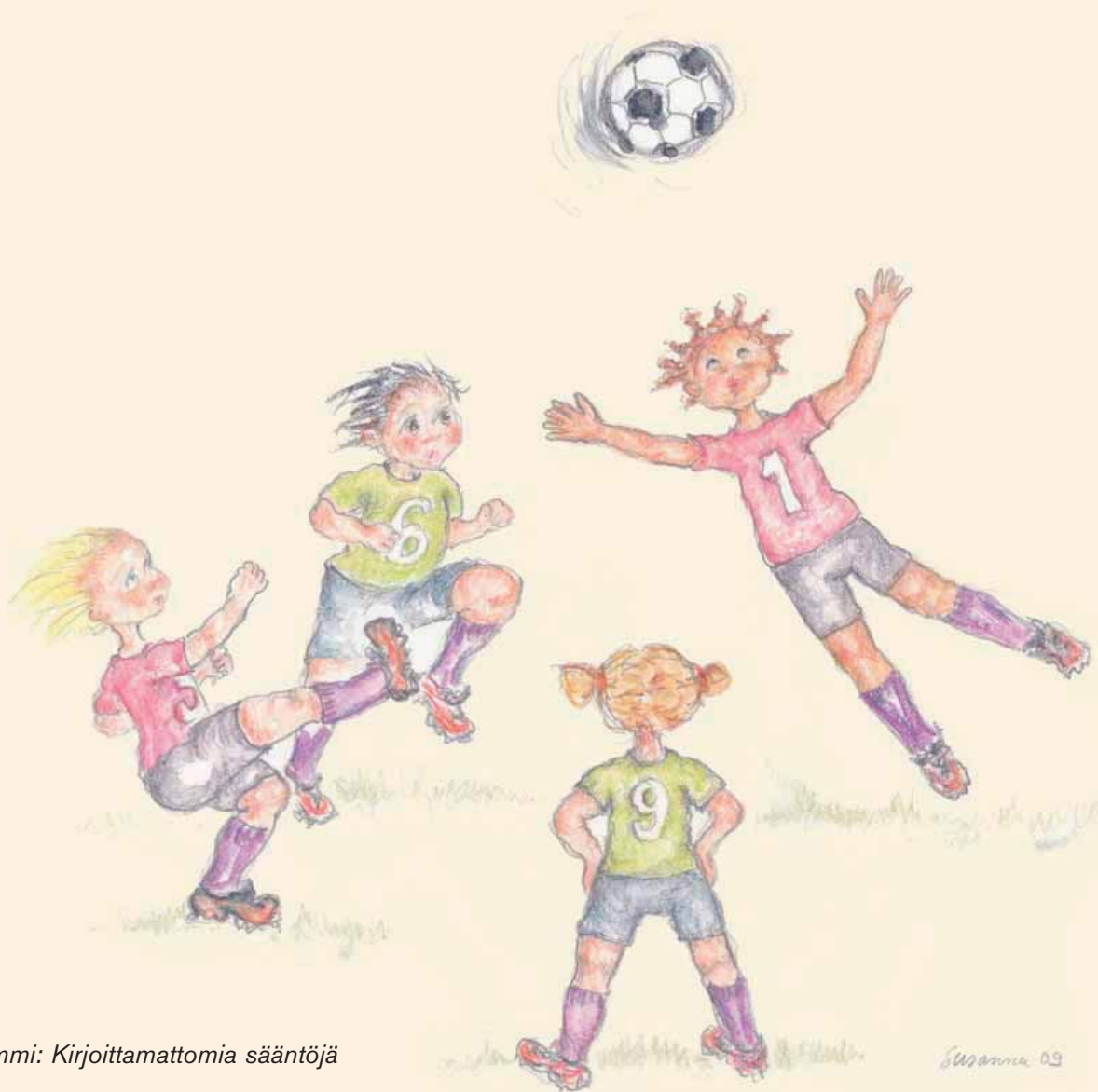
EU-maiden edustajien, kansalaisjärjestöjen, Euroopan komission, Euroopan parlamentin, OECD:n ja Euroopan neuvoston edustajista muodostetun työryhmän työn tulokset esiteltiin suurelle yleisölle. Eurooppalaisen kansainvälisyyskasvatuksen konsensus (The European Consensus on Development: a strategy framework for Development Education and Awareness Raising) on tiekartta niin päättäjille kuin järjestötoimijoillekin luoda puitteet toteuttaa pitkäjänteistä, säännöllistä, mutta luovaa kasvatustyötä. (DEEP 2007)

Konsensuksen tavoitteena on lisätä kansalaisten tietoisuutta maailmanlaajuisista kysymyksistä, ymmärtää omien tekojen globaalit vaikutukset, herättää kiinnostusta yhteisiä asioita kohtaan ja vahvistaa eri toimijoiden välistä yhteistyötä. Strategia antaa hyvän kehyksen instituutioiden ja muiden toimijoiden välille ja sen innoittamana on jo useassa EU-maassa alkanut kansallisen strategian laadintaprosessi. Konsensus myös toivottavasti omalta osaltaan kannustaa eri toimijoita käymään aktiivista keskustelua ja luomaan yhteisiä toimintamalleja sekä oppimaan muiden kokemuksista, välttämään mahdollisia virheitä ja päällekkäisyyksiä.

Kasvatustyö ei tule koskaan valmiiksi, vaan sen suola löytyy jatkuvasti muuttuvista kohteista ja olosuhteista. Mitä pienemmäksi maapallo tulee, sitä enemmän meillä on mahdollisuus verkostoitua ja vaihtaa kokemuksia. Euroopan neuvoston Pohjoisen-Etelä -keskus on toimittanut hyvän käsikirjan kasvattajille globaalikasvatuksen ymmärtämiseksi ja toteuttamiseksi (North-South Centre 2008). Materiaali tarjoaa hyvän kokonaisuuden linkittää eettiset pelisäännöt osaksi globaalikasvatuksen toteuttamista.

Lähteet

- DEEEP, 2007. The European Consensus on Development: The contribution of Development Education & Awareness Raising. 2007. http://www.deeep.org/fileadmin/user_upload/downloads/Consensus_on_DE/DE_Consensus-EN.pdf 30.5.2009
- North-South Centre, 2008. Global Education Guidelines. A Handbook for Educators to Understand and Implement Global Education. 2008. http://www.kehys.fi/files/483/Global_Education_Guidelines.pdf 31.5.2009
- CONCORD, 2006. Code of Conduct on Images and Messages. 2006. http://www.kehys.fi/files/184/Code_of_Conduct_NEW.pdf 30.5.2009



Mimmi: Kirjoittamattomia sääntöjä

*...kumpuaa syvältä tiedostamattomasta.
Niin helposti sivuutettavia, ei niin mieluisia.*

*Aina ei jaksaisi ymmärtää,
vaihtaa puolta ja tuntea:
millaista voisi olla toisena.*

*On paljon helpompi olla omissa vaatteissaan,
rynnistää hyökkäykseen tai torjua.
Toisen joukkueen pelipaidassa,
jos saisi nähdä itsensä hampaat irvessä tulossa...*

...ei ehkä kestäisi katsoa.

- Susanna Rauno -

Liikunta ja urheilu vastuullisuuden oppimisen areenana

Juha Heikkala

Vastuun pallottelusta tietoiseen haltuunottoon

Liikunta ja urheilu koskettavat jollain tavalla lähes jokaista suomalaista. Lapsista ja nuorista 90 % ilmoittaa olevansa tavalla tai toisella tekemisissä liikunnan ja urheilun kanssa, esimerkiksi liikkumalla kaveriporukassa tai urheilemalla seurassa. Aikuisväestöstäkin 2/3 harrastaa liikuntaa enemmän tai vähemmän aktiivisesti. Fyysinen aktiivisuus eri muodoissaan on modernin ihmisen, niin nuoren, aikuisen kuin ikääntyvänkin identiteetin lähde, elämäntilanteen keino, mielekäs elämänsisältö. Liikuntaseurojen vapaaehtoistoiminnassa on mukana noin 600 000 aikuista. Erilaiset urheilun suur tapahtumat keräävät television ääreen miljoonajoukkoja.

Itsekehun toinen puoli on sen synnyttämä vastuu. Jos ja kun liikunta ja urheilu ulottuvat juurineen laajasti kaikenikäisten ihmisten arkeen, synnyttää se myös suuren vastuun toiminnasta ja sen vaikutuksista. Ei ole yhdentekevää, miten ohjaaja toteuttaa lasten liikuntahetken, miten valmentaja kohtelee urheilijaa, miten urheilija esiintyy julkisuudessa, miten urheilujohtaja johtaa järjestöään. Aiheeseen sopivaa kielikuvaa käyttäen, kaikissa liikuntaan ja urheiluun liittyvissä toiminnoissa osoittaa vastuun pallottelu muille huonoa pelisilmää – maalin tekeminen edellyttää tietoista vastuun haltuunottoa.

Vastuun juuret ja modernit ilmentymät

Liikunnan ja urheilun merkitys yksilöllisessä ja yhteisöllisessä vastuullisuudessa ei laajassa merkityksessä ole mitenkään uusia asia. Jo antiikin filosofi Platon tarkasteli leikkiä ja urheilua valtiota ja yhteiskuntaa koossa pitävinä voimina, joiden kautta yhteisön jäsen oppii vastuullisuuden alkeet, yhteiset pelisäännöt, normit ja niitä vastaavat sanktiot. Paroni Coubertin laati olympialiikkeen peruskirjaan ajatuksen globaalista vastuusta, kansojen keskinäisestä kilvoittelusta rauhanomaisin keinoin urheilun kentillä. Tahko Pihkala visioi modernin hyvinvointietoksen lähtökohtia sloganissaan ”korkealle kansan kunto” aikana, joka oli otollinen nuoren kansakunnan kasvattamiselle vastuuseen omasta tulevaisuudestaan.

Vastuullisuuden modernina ilmentymänä ovat Suomen Liikunta ja Urheilu ry:n kokoamat Reilun Pelin periaatteet, joissa kuvataan liikuntakulttuurin eettiset perusarvot. Näitä ovat muun muassa sellaiset universaalit arvot kuten toisen ihmisen ja elämän kunnioittaminen, terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen, demokraattisuus ja oikeudenmukaisuus, kestävä kehitys sekä vastuu kasvatuksesta. Liikuntakulttuurille spesifimpiä arvoja ovat esimerkiksi dopingin vastaisuus, väkivallattomuus sekä päihteiden ja lääkkeiden vastuukäyttö.

Hyvän elämän edellytykset

Sekä Reilun Pelin periaatteet että ylipäätään eettiset arvot koskevat ennen kaikkea ihmisten yhteiselon pelisääntöjä. Eettiset periaatteet on tarkoitettu nimenomaan ohjaamaan ja säätelemään ihmisten välistä vuorovaikutusta, toisen ihmisen kohtelua. Etiikassa on viime kädessä kysymys heikomman suojusta, altruismista, välittämisestä ja sitä kautta vastuullisuudesta. Siis en vain minä, vaan me: miten minä kohtelen kanssaihmistäni, miten me kohtelemme toisiamme, jotta kaikilla on hyvän elämän mahdollisuus – myös urheilussa ja liikunnassa tai niiden avulla.

Hyvän elämän toteutumisen edellytyksenä on yksilön eettis-moraalinen tietoisuus, kyky reflektioon ja sitä kautta eettiseen kokemuksellisuuteen. Tämän kokemuksellisuuden ytimessä on kyky asettua toisen ihmisen asemaan. Näin voi syntyä vastavuoroinen vastuullisuus, jossa yksilö ymmärtää omien tekojensa vaikutukset toisessa ihmisessä tai laajemmin ympäristössään. Käytännössä tämä tarkoittaa ihmisen ymmärrystä siitä, miltä toisesta tuntuu, jos häntä satuttaa, loukkaa tai huijaa – ja että se sattuu myös itseän. Nietzschen käyttämää vertausta lainaten: kotkat pitävät itsekkyydessään ja nälässään lampaista vain saaliinaan, lampaat taas vetoavat eettisiin periaatteisiin henkensä suojelemiseksi. Kotkat voivat olla välittämättä tällaisista periaatteista, mutta lampaat voivat hyvällä syyllä sanoa kotkille: ”entäpä jos sinä, kotka, olisit lampaan asemassa, etkö toivoisi kotkalta ennen kaikkea armoa!” Ilman yksilön eettis-moraalista reflektiota ihmisten elo muuttuu Hobbesilaisittain ilmaistuna ”kaikkien sodaksi kaikkia vastaan”, sodaksi, jossa ei loppupeleissä ole kuin häviöitä.

Nämä abstraktit lähtökohdat konkretisoituvat niissä formaaleissa, non-formaaleissa ja in-formaaleissa käytännöissä ja instituutioissa, joiden puitteissa liikuntaa ja urheilua harrastetaan, joissa liikuntakulttuurin ja urheiluliikkeen normit omaksutaan ja joissa opitaan – tai ollaan oppimatta – oma vastuu sekä itsestä että kanssaihmisistä.

Käytännöt ja instituutiot vastuullisuuden oppimisessa

Liikunnassa ja urheilussa vastuullisuuden oppiminen voi tapahtua organisoimattomassa muodossa esimerkiksi pihapiirien porukoissa tai organisoidussa muodossa vaikkapa urheiluseuroissa. Pihapeleissä ja leikeissä on upeaa se, että pelaajat ja leikkijät joutuvat ottamaan itse vastuuta sääntöjen ja periaatteiden noudattamisesta, vastuuta ei voi ulkoistaa kolmannelle osapuolelle, kuten tuomarille. Jos leikkijä tai pelaaja rikkoo sääntöjä riittävän kauan, näkyvät tämän vastuuttomuuden seuraukset välittömästi: mukava leikki tai peli purkautuu. Lapsuuden leikit ja pelit näyttävät jatkuvana leikkijöiden tai pelaajien vastuullisuuden vastavuoroisena testaamisena, luottamuksen koettelemisena.

Urheiluseurat tavoittavat noin puolet liikkuvista ja urheiluvista nuorista, määrältään yli 400 000 lasta ja nuorta. Ei siis ole lainkaan yhdentekevää, minkälaiset käytännöt ohjaavat lasten ja nuorten urheilemista seuroissa. Innostuminen urheilusta johtaa helposti siihen, että uudet mallit ja pelisäännöt, viralliset tai epäviralliset, imetään helpommin osaksi omaa tietoisuutta ja / tai käyttäytymistä. Näin on varsinkin niiden kohdalla, joille sellaiset instituutiot kuten koulu tai armeija ovat normien pakkosyöttöä tai joille urheilu on ainoa henkilökohtaisen ja sosiaalisen pätemisen paikka.

Monelle lapselle seura voi koulun ohella olla keskeinen eettisten periaatteiden lähde. Valmentaja on usein nuorelle olennainen roolimalli ja esikuva. Mitä valmentaja sanoo ja tekee, miten hän esiintyy lasten ja nuorten edessä ja kohtelee heitä, voi jättää lähtemättömän jäljen lapsen tai nuoren tietoisuuteen – hyvässä taikka pahassa. Vaikka valtaosa seuratoiminnasta toimii terveeltä arvopohjalta, mahtuu mukaan myös ohjaajia, valmentajia, aikuisia vapaaehtoistoi-mijoita ja urheilujohtajia, joiden intressit ovat lapsen tai nuoren vastuuseen kasvamisen kannalta kyseenalaisia. Jos toisessa ääripäässä on lasten ja nuorten kasvattaminen omatoimisuuteen ja vastuullisuuteen liikunnan ja urheilun avulla, on toisessa ääripäässä lasten ja nuorten häikäilemätön käyttäminen välineenä aikuisten omien tarkoituksien – vaikkapa vanhempien omien unelmien – toteuttamiseen.

Liikuntaseurat ja urheilujoukkueet ovat organisoidun urheilutoiminnan muotona merkittävä areena normien oppimiselle. Yhteisössä opitaan vastuullisuuteen tai vastuuttomuuteen. Yhteisö vahvistaa sisäisessä dynamiikassaan omaksuttuja normeja, olivat ne sitten yleisesti hyväksytyjä ja eettisten periaatteiden mukaisia tai sitten sitä ”epävirallista” toimintakulttuuria, josta puhutaan hiljaa kuiskien. Seuratoiminnan vaarana on, että ”joukossa tyhmyys tiivistyy”. Esimerkkinä ovat nuoruuden kokeilut alkoholin kanssa. Joku voi toki puolustuksena esittää, että ”tekevätpähän tyhmyyksiä ainakin valvotuissa olosuhteissa” – olettaen siis, että joku aikuinen on katsomassa pahimpia ylilyönnejä.

On huomattava, ettei ole olemassa yhtä yhtenäistä liikunnan tai urheilun yhteisöä. Siinä, missä suomalainen yhteiskunta ylipäättään on moniarvoistunut, on liikuntakulttuurikin eriytynyt ja pirstaloitunut erilaisiksi laji- ja harrastajaryhmiksi, heimoiksi ja klaaneiksi alakulttuureineen. Samaan aikaan globaali maailma yhteisöjen yhteisönä, kansallisvaltioiden, hallintojärjestelmien ja markkinoiden systeemimaailmana monimutkaistuu ainakin osin yksilön ulottumattomiin. Toisaalta yksilöiden elämämaailmat ja niihin ankkuroituvat kokemukset ylittävät nämä rajat jaettuina kulttuurisina kokemuksina. Moderni mediamaailma, sähköinen verkottuminen ja nuorten uudet tavat toimia sekä kansallisesti että kansainvälisesti synnyttävät sellaista uutta yhteisöllisyyttä myös liikunnan ja urheilun parissa, joiden seurausvaikutuksia vastuullisuudelle emme vielä pysty kunnolla hahmottamaan.

Vastuullisuuden haastajat

Urheilu ja liikunta eivät muodosta mitään vastuullisuuden auvoista onnelaa. Platonia voidaan syyttää konservatismista ja varsinkin tuotantonsa loppuvaiheessa hän pyrki määrittelemään, minkälaiset leikit ovat sallittuja, tarkoituksenaan valtiollisen ja poliittisen status quo'n säilyttäminen. Coubertiniltä voi löytää ilman suurennuslasiakin piilo-opetus suunnitelman oman kansallisvaltion vahvistamiseksi väistämättömäksi ajateltua sotaa varten. Tahko Pihkalasta on pari askelta koulukiusaamiseen liikunnan avulla tai yleiseen terveysterrorismiin.

Liikunnan ja urheilun laajuus takaa sen, että tekemistä riittää yleisten yhteiskunnallisten vastuiden hoitamisessa. Ympäristökysymyksiin liittyen tiedetään, että urheilutapahtumat ja urheilupaikat sekä niihin liittyvä liikenne ovat ympäristön kuormittajia. Monikulttuurisuuden edistämässä liikunnan avulla ja erilaisten vähemmistöjen huomioimisessa urheilussa ollaan liikkeellä, mutta ei vielä kovin pitkällä. Eri-laiset erityis- ja vammaisryhmät joutuvat jatkuvasti kamppailemaan tasavertaisista oikeuksista liikuntaan ja niinkin arkisista asioista kuin liikuntaesteettömistä liikuntatiloista. Seksuaaliseen ja muuhun häirintään liittyviä tapauksia tulee aika ajoin esiin, mutta ongelmien todellista laajuutta ei tiedetä.

Kilpaurheilun systeemi tuottaa automaattisesti haasteita vastuullisuudelle. ”Kilpailun logiikkaan” sisältyy se piirre, että ”jalon kamppailun” varjossa päämäärään eli voittoon saatetaan pyrkiä keinolla millä hyvänsä. Doping ei varsinkaan huippu-urheilussa ole ensisijaisesti terveydellinen vaan eettinen ongelma: se vaalii vilpillisyyttä. Urheiluun vihkiytyneet pelimiehet puolestaan sanovat, että tuomarin harhautaminen eli ”filmaaminen” tai vastustajan tahallinen ärsyttäminen eli ”kuumentaminen” ovat osa pelin kulttuuria. Pelin sisäisen logiikan kannalta näin saat- taan ollakin, mutta laajemmassa kontekstissa tällaisen toiminnan oikeuttamisen viestinä on viime kädessä se, että mitä tahansa saa tehdä, kunhan ei jää kiinni. Tai että urheilu on elämänala, jossa yleisiä eettisiä periaatteita voi polkea. Urheilun sisäiseen logiikkaan vetoaminen johtaa tässä kuitenkin kehäpäätelmään ja siten umpikujaan.

Urheilussa ei vastuullisuutta etsittäessä pidä myöskään jäädä poliittisen tarkoituksenmukaisuuden vangiksi. Jo roomalaiset oivalsivat, että ”kansalle leipää ja sirkushuveja”. Etninen sorto, taloudellinen lama tai ihmisoikeuksien polkeminen voidaan yrittää peittää poliittisen tai muun retoriikan alle ja piilottaa vastuukysymykset kansallislaulujen pauhuntaan. Globaali bisnes ei saa jättää huomioimatta kysymystä, ovatko urheiluvälineet lapsityövoimalla tehty. Arveluttavaa on urheilun näkyvyyden alistaminen sellaisille ei-urheilullisille päämäärille, joiden ääripäänä ovat ihmishreja vaativat terroriteot.

Vastuuta ei voi ulkoistaa

Liikunnan ja urheilun globaali levinneisyys ja laajuus ihmisten arjessa nostavat vastuullisuuden riman varsin korkealle. Liikuntakulttuuri ja urheiluliike ovat perinteisesti luottaneet omaan itsemääräämiseensä ja itseohjautuvuuteensa sekä kilpailullisten että eettisten periaatteiden määrittelemisessä ja niiden toteutumisen valvonnassa. Toisaalta normien ja niiden noudattamisen vastuun ideaali kohtaa ihmiselon raadollisuuden heikkouksiin ja intohimoineen. Tätä ei kuitenkaan voi käyttää argumenttina näitä ideaaleja vastaan: eettiset periaatteet ovat nimenomaan ideaaleja. Niitä ei ehkä koskaan saavuteta, mutta niiden suunnassa pitää toimia inhimillisen yhteiselon toteuttamiseksi ja hyvän elämän takaamiseksi jokaiselle.

Kaikilla inhimillisen kulttuurin tuotteilla voidaan sanoa olevan kääntöpuolensa: vasaralla voi rakentaa talon tai tappaa toisen ihmisen. Liikuntaa ja urheilua voi niitäkin käyttää vähemmän eettisiin tarkoituksiin, pienestä vilpistä toisen ihmisen tahalliseen satuttamiseen, harhauttamiseen ja sortamiseen. Tätäkään arjen realismia – vaikkapa muodossaan ”no elämä nyt on sellaista” – ei tule hyväksyä, koska paremmasta on tietoa. Sivuille ei kannata vilkuilla, vaan katsoa peiliin. Viime kädessä vastuu on liikunnassa ja urheilussakin ihmisellä itsellään, vastuu sekä itsestään, yhteisöstään että ympäristöstään. Globaalia vastuuta ei voi ulkoistaa.

Kirjallisuutta

- Kuluttajatutkimuskeskus (4/2008) Liikunta MIPS. Liikuntaharrastusten luonnonvarojen kulutus. Julkaisuja.
- Suomen Liikunta ja Urheilu ry (4/2001) Liikunnan ympäristöasioiden tila. SLU:n julkaisusarja.
- Suomen Liikunta ja Urheilu ry (8/2002) Lupa välittää – Lupa puuttua. Sukupuolinen ja seksuaalinen häirintä liikunnassa ja urheilussa. SLU:n julkaisusarja.
- Suomen Liikunta ja Urheilu ry (7/2004) Liikunta on yhteinen kieli. Hyvän Seuran opas monikulttuuriseen arkeen. SLU:n julkaisusarja.
- Suomen Liikunta ja Urheilu ry (4/2005) Reilu Peli. Liikunnan ja urheilun eettiset periaatteet. SLU:n julkaisukirja.
- Suomen Liikunta ja Urheilu ry (5/2005) Näköaloja laaja-alaisiin tasa-arvokysymyksiin. Kaikkien tasa-arvoinen oikeus liikuntaan ja urheiluun. SLU:n julkaisukirja.
- Suomen Liikunta ja Urheilu ry (6/2005) Lupa kuulua – lupa näkyä. Seksuaali- ja sukupuolivähemmistöt liikunnassa ja urheilussa. SLU:n julkaisusarja.
- Suomen Liikunta ja Urheilu ry (5/2008) Liikuntaa ja urheilua Suomessa – Liikuntaopas maahanmuuttajille. SLU:n julkaisusarja.
- Suomen Liikunta ja Urheilu ry (6/2008) Pitääkö tätäkin nyt miettiä? Hyvän Seuran Reilun Pelin opas. SLU:n julkaisusarja.

Kulttuuri ja taide oppimisympäristönä

Päivi Venäläinen

Huhtikuussa 2009 Helsingin Kaisaniemen kentällä valkoisessa kuplahallissa kävi keskittynyt kuhina. Kahden viikon aikana 1300 ihmistä muokkasi pienen talon kokoista savikuutiota. Kuutio levisi sadoiksi pieniksi ja isoiksi veistoksiksi. Ennen kuin savi laitettiin kiertoon, kolmisen tuhatta ihmistä kävi katsomassa, mitä savesta oli syntynyt. Kyseessä oli taiteilija Antony Gormleyn *Savi ja kollektiivinen keho*-niminen taideprojekti. Projektin yhteydessä järjestetyssä seminaarissa pohdittiin, ketkä taidetta tekevät, kenelle taidetta tehdään ja mitä on hyvä taide. Taiteilija itse totesi, että on kiinnostavampaa kysyä, mitä taide voi olla kuin pohtia taiteen laatua. Taide on hänen mielestään avoin kenttä, joka tarjoaa ihmisille mahdollisuuden tuottaa jotain. Taide on työkalu, instrumentti ihmiselle.

Taide kokemusten, ajattelun ja tiedon tuottajana

Kuten tieteen, niin taiteenkin avulla ihminen pyrkii tutkimaan maailmassa olevia ilmiöitä ja ilmaisemaan olemassaoloaan ja suhdettaan maailmaan. Välittäessään tietoa ja kokemuksia taide ja tiede ovat osa ihmisten välistä vuoropuhelua. Opetusministeriön Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen – hankkeen julkaisussa *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives* (2007) huomioidaan taiteen mer-

kitys nostamalla tekstin rinnalle kuvia taideteoksista ajatuksella ”art as the magic side of science”.

Taide voi näyttäytyä maagisena, mutta se ei ole sitä. Se on ihmisen aikaansaannosta, yksi ihmisen kokemisen, ajattelun ja hänen tuottamansa tiedon muoto. Sekä tieteen että taiteen toimintatavat ovat institutionaalistuneet ja niille on muotoutunut ehtoja. Ehtojen osalta ne eroavat toisistaan. Taiteilija Georges Braque ilmaisi asian näin: ”Taiteella on siivet, tiede sen sijaan kulkee kainalosauvoin.” (Tähkiö 1990, 24). Opetuksen yhteydessä tieteellä on selkeydessään ja kyvyssään perustella näkemyksensä maailmasta ollut etulyöntiasema. Taide on ollut tavoitteiden asettamisessa ja saavutusten arvioimisessa vaikeammin hallittavissa ja määriteltävissä, mutta ”liikkuessaan siivillä” taide näkee ja näyttää asioita, joita tiede ei välttämättä näe tai pysty näyttämään. S.I. Hayakawan (1971) toteamus ”tiede mahdollistaa yhteistoimintamme; taide laajentaa ymmärrystämme, niin että alamme haluta yhteistoimintaa” voisi olla ohjenuora kehittää opetusta suuntaan, jossa tiede ja taide ovat yhdenvertaiset tavat hankkia, käsitellä ja luoda tietoa, taitoja ja kokemuksia maailmasta.

Jos tavoitteena on kasvattaa lapset ja nuoret kulttuurisesti moninaiseen maailmaan, olisi heille suotava mahdollisuus käsitellä asioita myös taiteen keinoin. Käytännössä taiteen hyväksyminen tieteen rinnalle tapana opettaa, opiskella ja oppia merkitsee

taideteosten käyttöä oppimateriaalina ja taideinstituutioiden hyödyntämistä oppimisympäristöinä. Tämä edellyttää sekä opettajien että oppilaiden perehdyttämistä taiteen maailmaan. Siinä auttavat taito- ja taideaineissa saadut tiedot ja taidot sekä yhteistyö kulttuuri- ja taidekentän kanssa.

Kulttuurisen moninaisuuden oppimista kulttuurilaitoksissa

Kulttuuritoimijoiden ja kasvatuksen ammattilaisten yhteistyö on yhteiskunnassamme olevan asiantuntijuuden jakamista ja erilaisten oppimisympäristöjen luomista. Taide ja kulttuuri ovat jo monissa kouluissa osa opetustyötä ja kulttuurilaitokset tarjoavat kouluille yhä enemmän mahdollisuuksia työskennellä taiteen ja kulttuurin parissa. Monissa kunnissa laaditaan kulttuuriopetussuunnitelmia ja on käytäntöjä, joissa vierailut paikallisissa kulttuurilaitoksissa ovat toistuva osa opetusta.

Myös valtakunnallisesti toimivat kansalliset kulttuurilaitokset tarjoavat tähän mahdollisuuden. Kansallisten kulttuurilaitosten historiaan sekä nykypäivän toimintaan tutustuminen *Kulttuurin laajakaista – Kansalliset kulttuurilaitokset*, *Kulturens Domäner – Våra nationella kulturinstitutioner* -hankkeessa vastaa yläluokkien, lukion sekä ammatillisen peruskoulutuksen eri oppiaineiden opetussuunnitelmien tavoitteita ja sisältöjä. Nuorille tarjotaan mahdollisuus oppia, mitä varten erilaiset kansalliset kulttuurilaitokset ovat olemassa, mitä niissä tehdään ja miten kansalaiset voivat käyttää niiden palveluita. Nuoret voivat oppia myös, että laitokset ovat koko kansan omaisuutta ja että niiden käyttäminen on kaikkien oikeus. Tavoitteena on edistää nuorten kulttuuriperinnön tuntemusta ja voimistaa heidän kulttuuriidentiteettiään.

Toinen valtakunnallinen hanke, Euroopan yhdenvertaisten mahdollisuuksien teemavuoden 2007 aikana käynnistynyt *Taide Meille ja Heti!*, on koonnut tietoa ja kokemuksia kulttuurilaitosten ja koulujen kieli- ja kulttuuriryhmien yhteistyöstä. Paikallisissa osahankkeissa toiminnan kohde oli erilaisten vähemmistöjen osallisuus kulttuurilaitosten tarjontaan sekä kulttuurilaitoksen tarjonnan tarkastelu kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta.

Molemmat hankkeet kiinnittävät huomion kulttuurimme moninaisuuteen. Edellinen lähestyy aihetta suomalaisuuden rakentamisen kautta ja jälkimmäinen monikulttuurisuuden näkökulmasta. *Kulttuurin laajakaista* -hankkeessa tuodaan esille se, kuinka perisuomalaiset asiat ovat tietoisien valinnan ja rakentamisen tulosta. Kulttuurin ja taiteen kautta on kuvattu ja tehty katsojille tutuiksi asioita, jotka on nimetty erityisen suomalaisiksi. Valinnat on yleensä määritetty vahvimpien näkökulmasta. Vähemmistön jäsen ei välttämättä tunnista itseään enemmistön kuvissa ja tarinoissa. On kiinnostavaa tietää, mitä eri kulttuuritaustaiset lapset ja nuoret saavat kulttuurilaitoksista ja niiden esittämästä kulttuurista sekä mitä he itse voisivat tuoda ja tuottaa kulttuuriin ja sen tulkintaan. *Taide Meille ja Heti!* -hankkeessa rohkaistaan kulttuurilaitoksia luomaan siltoja koulujen ja siten myös yhteiskunnan monikulttuuriseen todellisuuteen.

Kulttuurin laajakaista -hankkeen yhteydessä tuotetun kirjan *Kansalliset kulttuurilaitokset* (2007) esipuheessa todetaan, ettei yhtenäinen kulttuuri voi olla enää tavoite. Kansallisvaltioiden käsite ja tehtävä ovat uudelleenarvioinnin kohteena: millaista nykypäivää tallennetaan, kenen tarinoita kerrotaan? (Kaitavuori 2007, 7.) Kirjan jälkisanoina jatketaan: ”Onneksi yhä useampi myös kykenee osallistumaan keskusteluun siitä, mikä on suomalaista. Keskustelu, kanssakäyminen ja rajojen koettelu ovatkin kulttuurin elinvoimaisuuden edellytys.” (Sokka 2007, 115)

Taide – mahdollisuus toimijuuteen

Nuorille on annettava mahdollisuus osallistua tähän keskusteluun. Nuori on saatettava kulttuurin maailmaan. Kulttuurin käyttäjäksi täytyy opetella. Ihmistä on ohjattava löytämään kulttuurin merkitys itselle ja maailmanlaajuisesti. Paikallisen kulttuuriperinnön tuntemus ja käsitys esimerkiksi siitä, että Suomikin on aina ollut kanssakäymisessä muiden maiden ja kulttuurien kanssa, auttaa olemaan avoin muutoksille ja erilaisuudelle. Monet kulttuurin tuotokset ovat hitaudessaan ja tavassaan liikkua myös oman aikamme ulkopuolella, oivallisia välineitä kasvattaa ymmärrystä jatkuvuudesta ja yhteisöllisyydestä. Tilanteissa,

joissa nuori pohtii esimerkiksi nykytaiteen teoksen kummallisuutta, hän tarkastelee myös itseään. Hän muodostaa mielipiteitä ja perusteluja niille. Hän miettii, miksi ajattelee niin kuin ajattelee.

Kulttuurilaitokset ja koulut edustavat ihmisten tapaa toimia pitkällä aikajänteellä, kestävästi. Tämä ei tarkoita pysähtyneisyyttä. Juha Varto kirjoittaa teoksessa *Taide keskellä elämää*, että taide mahdollistaa pitkänkin dialogin. Taideteosten asema muuttuu suhteessa maailmaan ja dialogin toisiin osapuoliin. Joidenkin teosten puhe on vailla merkitystä ja teos on hiljaa. Jos ei ole jaettavaa kokemusta, ei löydy myöskään yhteistä kieltä (Varto 2007). Yhteisen kielen löytymisessä tärkeässä asemassa ovat kasvatustyössä tehtävät valinnat. Mitä enemmän taidetta käyttää, sen paremmin sen kielen oppii ja sitä osaa käyttää myös arkipäivän tilanteissa. Kulttuuri-instituutioiden käyttö formaalina oppimisympäristönä avaa hyvät mahdollisuudet informaalin oppimisen monimuotoisuudelle ja elinikäiselle oppimiselle.

Taiteen tuntemus paljastaa, ettei se ole niin uni-versaali kieli kuin yleensä ajatellaan. Taide on alku dialogille, jossa sanat eivät riitä. Annetaan taiteen puhua. Siitä oli kyse myös Gormleyn projektissa. Ihmisten kanssakäyminen tapahtui taiteellisen toiminnan kautta. Saven muokkaajat eivät olleet taiteilijan apulaisia vaan teoksen tekijöitä. Myös he, jotka kävivät katsomassa aikaansaannoksia tai seurasivat tapahtumaa tiedotusvälineistä, kuuluivat prosessiin. Taiteen ja kulttuurin näkemisessä toimintakenttänä, jossa tekijyys ja kokijuus limittyvät toisiinsa, on kyse aktiivisesta osallisuudesta, itselle merkityksellisten aineiden poimimisesta, mahdollisuudesta oppia. Kun oppiminen nähdään sosiokulttuurisena toimintana (esim. Kumpulainen 2008), taiteen ja kulttuurin eri ilmenemismuodot kuuluvat luonnollisesti oppimisen ja opetuksen välineisiin. Se, mitä ja miten lapsille ja nuorille opetetaan, millaisia ympäristöjä oppimiselle tarjotaan, viestittää arvoja ja asenteita. Taiteella ja kulttuurilla on oma merkityksensä tavoiteltaessa lasten ja nuorten kasvamista maailmanlaajuiseen vastuuseen.

Lähteet

- Hayakawan, S.I. 1971. Ajattelun ja toiminnan kieli. Helsinki: Otava.
- Kaitavuori, K. 2007 Kansallisista kansalaisten kulttuurilaitoksiksi. Teoksessa Kaitavuori, K. & Itkonen, S. (toim.) 2007. Kansalliset kulttuurilaitokset. Helsinki: SKS, 6–7.
- Kaitavuori, K. & Itkonen, S. (toim.) 2007. Våra nationella kulturinstitutioner. Helsinki: SLS.
- Kaivola, T. & Melén-Paaso, M. (toim.) 2007. Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives 2007. Publications of Ministry of Education 2007:31. Helsinki: Ministry of Education.
- Kumpulainen, K. 2008 Oppimisen monitieteinen tutkimus oppimisympäristöjen kehittämisen välineenä. Teoksessa Venäläinen, P. (toim.) Kulttuuriperintö ja oppiminen. Helsinki: Suomen Tammi & Suomen museoliitto, 21–28.
- Tähkiö, S. (toim.) 1990. Tien saavuttamattomaan. Ajatuksia taiteen olemuksesta. Helsinki: Otava.
- Varto, J. 2007 Dialogi. Teoksessa Bardy, M. Haapalainen, R., Isotalo, M. & Korhonen, P. (toim.) 2007. Taide keskellä elämää. Helsinki: Nykytaiteen museo Kiasman julkaisuja 106 /2007 & Like, 62–65.



Mimmi : virtuaalinen totuus

*Olen irti repäistynä paperin alalaidasta,
yksilönä irti virrasta.
Mikä ei kuulu joukkoon -leikissä se joukkoon kuulumaton.*

*Löydän ihmeellisen laatikon,
jonka edessä olevalla pelilaudalla tanssitan sormiani.
Laitan kirjaimia järjestykseen, //, : pilkkuja ja viivoja väliin...
Sen seurauksena laatikon seinään rävähtää näky.*

*Näky imaisee minut sisäänsä. Kuljen päivän toisen miehen moksasiineissa –
kunnes laatikko sylkäisee minut taas ulkopuolelleen.*

*Olen hämmentynyt, pökerryksissä, ymmälläni.
Olen ehkä askeleen lähempänä maailmaa, jossa juuri vierailin.
Yhtäaikaan askeleen kauempana omasta totutusta elämästäni.
Sulautuvatko ne lopulta yhteen?
Kuulunko minäkin nyt elävien ihmisten joukkoon?*

- Susanna Rauno -

Vastuullisuus virtuaalimaailmassa

Marja Kylämä ja Pasi Silander

Tekniikka mahdollistajana tietoon

Virtuaalimaailmaa ei ole ilman tekniikkaa. Teknologian kehitys on mahdollistanut avoimen pääsyn tietoon sekä tiedon yhteiseen käsittelyyn ja muokkaukseen. Tekniikka on tuonut uudenlaisia työkaluja ajatteluun ja sen julkaisemiseen. Tietoyhteiskunnan kehitys on muuttanut median käsitettä ja sen roolia. Mediaa on aiemmin määrittänyt staattinen painettu sana ja sen jälkeen yksisuuntaiset joukkoviestintävälineet, joissa yksilö on ollut vain tiedonkuluttajana. Tietoverkot ovat muodostuneet uudeksi mediaksi, jossa tiedon kulku on nopeaa ja se saavuttaa yksilön ilman globaaleja rajoja. Uudenlainen media ja sen viestintäkulttuuri ovat tuoneet monien mahdollisuuksien lisäksi myös maailmanlaajuisia uhkia ja ongelmia.

Internet, sähköposti ja sosiaalinen media eivät näy yhteiskunnassamme enää tekniikkana vaan mahdollistajina: vuorovaikutuksen tarjoajina, palveluina, toimintaympäristöinä. Näiden taustalla ei ole uusia teknisiä innovaatioita, innovaatio onkin olemassa olevien tekniikoiden hyödyntämisessä ja uusissa käyttötavoissa.

Ovatko opettajat – esiopetuksesta korkeakouluihin – ja muut kasvattajat yhteiskunnassa uuden median käyttäjiä? Ovatko opettajat ja kasvattajat, jotka ovat tulleet mukaan ”tietotekniikan aikakautena” jääneet tekniikan aikaan, jolloin teknologian

hyödyntäminen on mekaanista välineiden käyttöä? Vai ovatko opettajat ymmärtäneet tekniikan tiedon ja ajattelun työkaluna, keskeisenä työkaluna tuottaa verkostoissa tietoa yhdessä. Tekniikan uusi käyttö muuttaa yhdessä tekemisen muotoja ja näin koko tiedon maailmaa. Edistyneet opettajat ja kasvattajat ovat astuneet sisään sosiaalisen median globaaliin maailmaan, usein muoti-ilmiön tapaisesti ilman tiedonkäsitteiden ja tekniikan, verkostojen ja yhteisöllisyyden merkityksen laaja-alaista pohtimista ja ymmärtämistä. Tällöin ilmiö ja sen merkitys on nähty situationaalisesti suppeassa kontekstissa, esimerkiksi yksittäisinä sovelluksina tai verkkopalveluina.

Jos Internet nähdään liian yleistettynä tai pintatasolla, se on vain verkko ilman sen sisällä olevia toimintoja ja mahdollisuuksia. Tällöin sen monimuotoisuutta ja globaaleja vaikutuksia ei nähdä. Kun Internet yleistetään joko kaikenkattavaan hyvään tai pahaan, sitä voidaan käyttää populistisesti. Markkinointi ja tunkeutuminen yksityiselle alueelle mahdollistuvat. Internet sallii myös sellaisten tietojen keräämisen ja yhdistelyn, joiden käyttötarkoitus ei ole pyyteetön. Tietoverkoissa voidaan jäljittää yksilön tarpeita, jolloin niihin pystytään vastaamaan, mutta tällöin pystytään myös ohjaamaan ja suuntamaan käyttäjien maailmankuvaa. Virtuaalimaailma toimii yhtenä kasvatuksen viiteryhmänä, joka voi aiheuttaa ristiriitoja yksilön kulttuurin ja virtuaalimaailman kulttuurien välillä.

Millaista näkemystä tekniikasta, yhteisöistä ja Internetistä tarvitaan vastuullisuuteen kasvattamiseksi?

Jokainen, niin kasvattaja kuin lapsi tai nuori, pystyy julkaisemaan tietoa virtuaalimaailmassa. Keskeiseksi nousee vastuullisuus siitä, mitä, miten ja kenelle tietoa julkaistaan. Kuinka huolehditaan tiedon oikeellisuudesta, käyttötarkoituksesta ja saatavuudesta? Vastuullisuus ei lopu siihen, että tieto on julkaistu. Lukijalle ei yksin riitä tekninen pääsy tietoon, vaan pääsy tietoon taidoista, kulttuuritaustasta tai kielestä huolimatta on mahdollistettava. Virtuaalimaailma sallii tiedon esittämisen tekstin ohella kuvina, ääninä tai liikkuvina kuvina. Globaalin yhteisön vastuullisuuteen kuuluu kiinnittää huomiota siihen, että tiedon tarvitsijat pystyvät saamaan tarvitsemansa tiedon hyödynnettävässä muodossa. Kuitenkin muun muassa valtioiden harastamalla teknisellä sensuurilla voidaan estää tietoon pääsy – sekä hyvässä että pahassa – mutta tämä kohdistuu lähinnä niihin, joilla ei ole teknistä osaamista tai jotka ovat tottumattomia Internetin käyttäjiä.

Fyysinen maailma tuo rajat fyysisillä lainalaisuuksilla (esimerkiksi välimatka ja fyysiset objektit). Virtuaalimaailmassa rajoitukset eivät ole fyysisiä, vaan ne ovat ilmaan piirrettyjä. Virtuaalimaailma on maailma, jossa ollaan ja toimitaan. Lapset kasvavat tähän uuteen maailmaan, mutta tietävätkö aikuiset, millaista vastuuta se kasvatus tähän maailmaan edellyttää.

Globaali kulttuurisuus vai globaalikulttuurisuus

Globaali virtuaalimaailma ei ole vain yksi kulttuuri. Virtuaalimaailma muodostaa omien yhteisöjensä kulttuurit, jotka eivät ole mitään ennestään olemassa olevia kulttuureja. Kulttuuri syntyy yhteisöön ja se perustuu virtuaalimaailman lainalaisuuksiin. Jokainen yhteisö synnyttää muodostuessaan kyseisen yhteisön oman kulttuurin. Se voi olla myös sulauma yhteisön yksilöiden kulttuureista. Kulttuuri on dynaaminen ja se saattaa muuttua yhteisön kulloistenkin jäsenten valtakulttuurien pohjalta. Se vaikuttaa yhteisössä toimimiseen ja sillä on aina sekä veto- että työntövoimansa. Yhteinen kulttuuri luo edellytykset yhteisössä toimimiselle.

Kasvattajien tulee opettaa kulttuurista lukutaitoa sekä kasvattaa lapsia ja nuoria toimimaan erilaisten

kulttuurien edustajien kanssa, myös virtuaalimaailmassa. Reflektiivisyys on tässä vastuullisuuden oppimisen taustalla: muiden kulttuurien tasa-arvoisuus suhteessa oman kulttuurin vahvistamiseen. Yhteisen ”kielen” muodostuminen eri kulttuurien välillä edellyttää yhteisessä yhteisössä toimimista. Kommunikaatio kulttuurien välisenä tasa-arvoisena dialogina antaa jokaiselle globaalin toimintamahdollisuuden virtuaalimaailmassa.

Muodostuuko virtuaalimaailmassa uusi, globaali kulttuuri? Kenen ehdoilla ja lähtökohdista se syntyy? Vastuullinen globaalikulttuuri ei sulje pois yhteisön muita kulttuureita. Yhden kulttuurin hegemonia voi koitua moniarvoisuuden vahingoksi myös virtuaalimaailmassa. Vastuullisuus pienten kulttuurien ja niiden toimintaedellytysten säilymisestä nousee keskeiseksi kysymykseksi. Toisaalta myös pieni, katoamassa oleva kulttuuri voi alkaa elää uudelleen virtuaalimaailmassa. Tällöin kulttuurissa on jotain, mikä herättää ihmisiä – koskettaa tai tuo uutta ajatusmaailmaan.

Virtuaaliyhteisöt voivat parhaimmillaan toimia kulttuurisen köyhyyden ja syrjäytymisen ehkäisijöinä, jolloin pienemmilläkkin kulttuureilla on virtuaalinen tila olemassaoloon. Lähtökohdana ei voi teknologiakehityksessääkään olla se, että pienet kulttuurit sulautetaan vahvempiin. Avointen kehittämissyhteisöjen rakentamat ja avoimista lähteistä saatavat tekniikat, ohjelmistot, sisällöt, standardit ja muut resurssit luovat globaalia tasa-arvoa. Ne mahdollistavat teknologiakehityksen eri kulttuurien lähtökohdista sekä tekniikan ja ohjelmistojen jatkuvan kulttuurisen mukauttamisen. Avoimet kehittämissyhteisöt sekä tiedon, taidon ja syntyvän tuotteen yhteinen jakaminen opettavat osallistumiseen ja vastuullisuuteen.

Yksilön osallisuus virtuaaliyhteisössä

Yhteisöllisyys on toimintatapa virtuaalimaailmassa. Avoimet ja suljetut yhteisöt voivat olla kulttuurisia yhteisöjä, intressiyhteisöjä, kehittäjäyhteisöjä, tietoa jakavia yhteisöjä tai esimerkiksi peliyhteisöjä. Yhteisöön kuuluminen on virtuaalimaailmassa vapaaehtoista – tosin niihin liittymistä voi ohjata sosiaalinen paine, tarve näkyä yhteisön jäsenenä. Yhteisössä voi olla myös näkymättömänä jäsenenä, jolloin osallistuminen

voi olla näennäistä. Yhteisöjä luonnehtii globaalisuus ja moninaisuus, mutta toisaalta usein myös irrallisuus.

Kumpi yhteisö on turvallisempi yksilölle, avoin vai suljettu yhteisö? Avoin yhteisö on toiminnaltaan hajautettu ja demokraattinen, kun taas suljettu yhteisö on johdettu ja mahdollistaa tiukankin sensuurin. Avoimen yhteisön muodostuminen on läpinäkyvää, yhteisö on usein itseorganisoitunut ja se voi olla hallitsematon. Suljettu yhteisö palvelee tiettyjä tarkoituksia ja sen kasvu ja laajeneminen on hallitumpaa kuin avoimen yhteisön. Löytääkö yksilö yhteisön netistä vai perustaako itse uuden yhteisön? Kun yksilö liittyy yhteisöön, on yhteisön toimintakulttuurista kiinni, toimiiko hän yhteisössä yksilönä vai ainoastaan kollektiivisen yhteisön osana. Millaisena yhteisö näkee yksilöt – mitä yksilö merkitsee yhteisölle, mikä on yksilöiden rooli ja merkitys? Yhteisössä toimiminen edellyttää uudenlaisia sosiaalisia ja mediakriittisiä taitoja sekä ymmärrystä vastuusta.

Avoimissa virtuaaliyhteisöissä, joissa yhdessä jaetaan, keskustellaan ja kehitetään, sensuuri ei ehdi mukaan eikä ole edes teknisesti mahdollista. Tällöin yhteisön toimintakulttuuri ja eettisyys sekä yhteisöllinen vastuu korostuvat. Yksilön vastuu laajenee, ei vain yhteisölliseksi vaan globaaliksi vastuullisuudeksi. Miten nuoret ymmärtävät tämän vastuun, kun ovat virtuaalimaailmaan natiiveja? Eroaako vanhempien ja nuorten käsitys vastuusta sen takia, että vastuu näyttytyy eri maailmoissa erilaisena? Ennen vastuuseen kasvaminen alkoi siitä, että asiat tehtiin niin kuin opettaja tai muu auktoriteetti käski – nykyään vastuu lankeaa lapsille ja nuorille globaalimpana ja aikaisemmin kuin ennen. Vanhemmat eivät välttämättä osaa ohjata lapsia globaaliin vastuullisuuden oman maailmansa ja omien käsitystensä pohjalta. Julkiset kasvattajat kuten media, verkkoyhteisöt ja viiteryhmät ovatkin vanhempia keskeisemmässä roolissa globaaliin vastuullisuuden ohjaamisessa.

Virtuaalimaailma luo kokemuksia, jotka kasvattavat globaaliin vastuuseen. Osallisuus yhteisössä ja sen toiminnassa on etäläsnäoloa. Etäläsnäolemalla yksilö oppii ilmiöitä ja asioita, joita omassa arkiyhteisössä ei ole. Oppiminen voi tapahtua parhaimmillaan omasta fyysisestä arkiyhteisöstä poikkeavissa virtuaaliyhteisöissä, joissa pohditaan aitoja, autenttisia kysymyksiä. On oleellista, että näissä virtuaaliyhteisöissä on jäseniä, joiden maailmaa käsiteltävä

kysymys aidosti koskee. Yhteisön vaikutus laajenee elävään elämään. Tällöin ei kanneta vastuuta vain siitä, mitä verkossa tapahtuu, vaan vastuu kasvaa aidoksi globaaliksi vastuullisuudeksi. Etäläsnäolo on osallisuutta ja osallisuudesta seuraa vastuu.

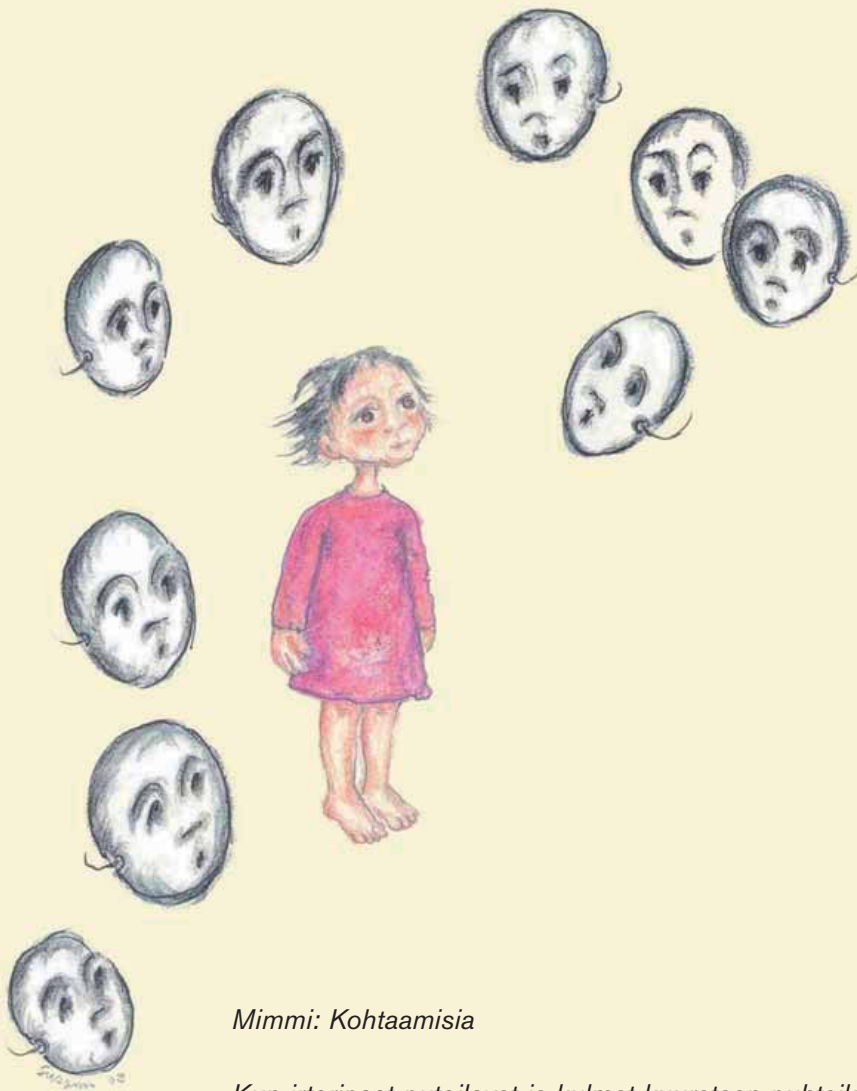
Luova rikkominen ja globaaliin vastuullisuuteen kasvaminen

Käytettävissä oleva tekniikka ei muuta sitä, kuinka yksilö tai yhteisö oppii, mutta se poistaa fyysisen maailman rajoituksia, jolloin voidaan puhua oppimisesta globaalissa ympäristössä. Virtuaalimaailman vastuullisuutta ei voi oppia ilman ymmärrystä globaalista maailmasta ja sen yhteisöistä. Vastuu virtuaaliyhteisöissä on tasavertaista osallisuutta – ei vain vahvimman tai auktoriteetin vastuuta.

Osallisuus virtuaalimaailmassa ei ole enää marginaalinen ilmiö, vaan se on vahvasti osa valtavirtaa ja sellaisena hyväksyttävä. Kasvattajien tulee tukea ja opastaa lapsia ja nuoria oikeaoppisten teknisten taitojen ja käyttölogiikan kehittymisessä varmistaakseen kaikille yhtäläiset mahdollisuudet toimia myös virtuaalimaailmassa. Lapset ja nuoret oppivat helposti teknisiä käyttötaitoja, mutta eettisyys, vastuullisuus ja sosiaalisuus sekä tiedonhallinta ja tiedon tuottaminen vaativat oppimisyhteisössä tietoista kasvatustyötä. Kasvattajien vastuulla on tällaisten oppimisyhteisöjen luominen ja niissä toimimisen tukeminen..

Vastuun ymmärtäminen omassa lähiympäristössä luo pohjan vastuullisuuden oppimiselle globaalissa maailmassa. Vastuullisuus korostuu, kun siirrytään suljetuista oppimisyhteisöistä avoimiin virtuaalimaailman yhteisöihin. Tähän uuteen, globaaliin vastuullisuuden kasvaminen ja kasvattaminen on kasvattajien lisäksi nuorten itsensä vastuulla, varsinkin kun nuoret usein toimivat itsenäisesti virtuaalimaailmassa. Pään pensaaseen pistäminen ei ole kasvattajan vastuullisuutta, kasvatuksen lähtökohtana tulee olla valmiuksien kehittäminen, kasvattaminen omien ja muiden oikeuksien ymmärtämiseen sekä toiminnan vaikutusten näkeminen niin hyvässä kuin pahassa.

Pienetkin teot heijastuvat isoina, kun toiminta tapahtuu laajassa virtuaalimaailmassa. Vasta kun näkee toimintansa vaikutukset, pystyy toimimaan vastuullisesti.



Mimmi: Kohtaamisia

*Kun irtoripset putoilevat ja kulmat kuurataan puhtaiksi
mustasta maskista; kun on naamioiden riisumisen aika
– jää jäljelle persoona.*

*Se olet sinä – itsellesi minä
joku muu minä, kuin minä itse.*

*Jokaisen subjektiivisen katsantokannan takaa
löytyy aina joku uusi minä – tutustumisen arvoinen.
Yhdessä minät muodostavat joukon – me.*

*Tänään älä katso lävitseni, äläkä ylitseni tai alitseni.
Katso minua päin.*

*Jos uskallamme kohdata kasvoista kasvoihin,
saatamme vahingossa koskettaa toisissamme jotain
ja*

*kenties pienen hetken verran
näin hipaista maan yhteistä sydäntä.*

- Susanna Rauno -



7 Tietoa, taitoa ja asenteita – esimerkkejä hyvistä käytänteistä

Kati Anttalainen, Johanna Lampinen

Kansainvälisyyskasvatustoiminnan kenttä on Suomessa hyvin laaja ja kansainvälisyyskasvatustuntemuksen alla on harjoitettu hyvin monimuotoista toimintaa aina 1970-luvulta lähtien. Kansainvälisyyskasvatuksen käsitteitä ja sisältöä sekä sen piirissä tapahtuneita muutoksia 2000-luvulla on käsitelty tarkemmin tämän julkaisun luvussa 2. Tässä luvussa haluamme esimerkkien avulla nostaa esiin hyviä toimintamalleja, jotka edesauttavat kansainvälisyyskasvatuksen laadun ja määrän lisäämistä suomalaisessa yhteiskunnassa.

Opetusministeriö julkaisi alkuvuodesta 2007 Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman. Ohjelmaan koottiin Suomen kansainvälisyyskasvatuksen kansalliset kehittämistavoitteet ja niitä edistävät toimenpiteet, jotka pyritään toteuttamaan vuoteen 2010 mennessä opetusministeriön hallinnonalalla yhteistyössä muiden ministeriöiden sekä kansalaisjärjestöjen kanssa. Kansainvälisyyskasvatus 2010 on Suomen ensimmäinen kansallinen, yhteiskunnan eri sektoreita huomioiva kansainvälisyyskasvatuksen ohjelma.

Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman taustalla oli Euroopan neuvoston North-South Center:n vuonna 2004 laatima vertaisarviointi, jossa esitettiin painavimpana suosituksena kansainvälisyyskasvatusta ohjaavan strategian luominen keskeisten viranomaisien ja toimijoiden yhteistyönä. Ohjelmalla pyrittiin

luomaan selkeyttä kansainvälisyyskasvatuksen laajalle toimintakentälle ja siihen kirjattiin toimenpidesuosituksia niin käytännön työn, hallinnon, koulutus-, tutkimus-, kulttuuri-, liikunta-, nuoriso- ja yhteiskuntapolitiikan ja toimijoiden välisen yhteistyön kuin arvioinninkin kannalta.

Esittelemme esimerkkien avulla 2000-luvulla käynnissä olevaa toimintaa, joka on Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman mukaista. On syytä huomata, että kansainvälisyyskasvatuksen toimijoiden kenttä on hyvin laaja ja monitahoinen. Esimerkkien lisäksi Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman mukaista toimintaa toteuttavat lukuisat muut hankkeet, tahot ja organisaatiot. Tässä luvussa olemme keskittyneet lähinnä opetusministeriön toimialaan.

Haluamme ohjata lukijan kansainvälisyyskasvatuksen piirissä toteutettujen hyvien hankkeiden ja tuotetun tiedon pariin. Esimerkkien kautta haluamme korostaa, että kansainvälisyyskasvatus ei kuulu vain tietyille tahoille, kuten koulutushallintoon ja -politiikkaan tai formaaliin opetukseen, vaan jokaisella on mahdollisuus osallistua sen toteuttamiseen. Haluamme herätellä ja ohjata lukijaa kysymään ”Mitä minä voisin tehdä globaalivastuun edistämiseksi?”

Kansainvälisyyskasvatuksesta voidaan käyttää monia ilmaisia. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektissa (2007–2009) kansainvälisyys-

kasvatuksesta siirryttiin käyttämään termejä globaalikasvatusta ja globaali vastuu (ks. tarkemmin luku 2). Kansainvälisyyskasvatusta 2010 -ohjelman mukaisesti käytämme tässä luvussa kuitenkin termiä kansainvälisyyskasvatusta. Kansainvälisyyskasvatusta 2010 -ohjelmasta käytetään myöhemmin lyhennettä KVK 2010.

KVK 2010 -ohjelmassa esitetään kaikkiaan seitsemän kansallista tavoitetta kansainvälisyyskasvatuksen kehittämiseksi:

- 1 kansainvälisyyskasvatuksen sisällyttäminen keskeisiin koulutus-, kulttuuri- ja yhteiskuntapolitiittisiin linjauksiin
- 2 kansainvälisyyskasvatuksen vahvistaminen formaalissa opetuksessa
- 3 kansainvälisyyskasvatuksen tutkimuksen ja korkean asteen koulutuksen tukeminen
- 4 kansalaisjärjestöjen kansainvälisen toiminnan tukeminen
- 5 kumppanuuden vahvistaminen julkisen hallinnon, yritysten, medioiden sekä kansalaisyhteiskunnan toimijoiden kesken
- 6 tarvittavien voimavarojen ja rahoituksen lisääminen
- 7 analyttinen ja systemaattinen seuranta ja arviointi kansainvälisyyskasvatuksen tuloksellisuudesta Suomessa.

Ks. tarkemmin Kansainvälisyyskasvatusta 2010:
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm11.pdf?lang=fi>

1 Kansainvälisyyskasvatusta poliittisissa linjauksissa

Tavoite: sisällytetään kansainvälisyyskasvatuksen näkökulma keskeisiin koulutus-, tutkimus-, kulttuuri- ja nuorisopoliittisiin sekä yhteiskuntapolitiittisiin linjauksiin. KVK 2010.

Kansainvälisyyskasvatuksen teemoja on viime vuosina nostettu esiin keskeisissä koulutus- ja nuorisopoliittisissa suunnitelmissa ja toimintaohjelmissa. Tämä nostettiin KVK 2010 -ohjelmassa ensimmäiseksi tavoitteeksi, sillä poliittiset linjaukset luovat pohjan sille, että kansainvälisyyskasvatusta voisi toteutua koko maassa tasa-arvoisesti ja laadukkaasti. Suunnitelmia, ohjelmia ja linjauksia tarvitaan, mutta niissä linjatut

tavoitteet tulee myös jalkauttaa toimijoiden pariin ja luoda puitteet toteuttamiselle. Ohjelmien onnistumiseksi on tärkeää, että toimijat sitoutuvat tavoitteisiin.

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2007–2012 (KESU)

Valtioneuvoston joulukuussa 2007 hyväksymässä Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa mainitaan muun muassa tarve edistää maahanmuuttajien kotouttamista, lisätä valtaväestön monikulttuurisuustaitoja, vahvistaa kestävästä kehityksestä edistävää koulutusta sekä kehittää mediakasvatusta ja -lukutaitoa edistävien materiaalien ja toimintamallien kehittämistä oppilaitoksille. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma hyväksytään joka neljäs vuosi. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/kesu_2012.fi.pdf

Lapsi- ja nuorisopoliittinen kehittämisohjelma 2005–2011 (LANUKE)

Valtioneuvosto hyväksyi joulukuussa 2007 Suomen ensimmäisen lapsi- ja nuorisopoliittisen kehittämisohjelman linjaamaan hallituksen tavoitteet, painopisteet sekä käytännön toimet lasten ja nuorten hyvinvoinnin parantamiseksi. Jatkossa kehittämisohjelma laaditaan joka neljäs vuosi. Kansainvälisyyskasvatuksen teemoja on nostettu ohjelmassa esiin hyvinkin vahvasti, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että moninaisuus ja yhdenvertaisuus on kirjattu ensimmäiseksi tavoitteeksi. Tämän alatavoitteeksi on kirjattu muun muassa kansainvälisyys- ja suvaitsevaisuuskasvatuksen vahvistaminen sekä kouluopetuksessa että osana koulun ulkopuolista oppimista. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm41.pdf?lang=fi>

Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015

Tammikuussa 2009 valmistunut Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia asettaa korkeakoulujen kansainvälistymisen suuntaviivat vuosille 2009–2015. Globaalin vastuun näkökulma on huomioitu strategiassa vahvasti, sillä jo korkeakoulujen perustehtävien

luonnehdinta edellyttää korkeakouluja osallistumaan maailmanlaajuisten ongelmien käsittelyyn. Globaalin vastuun edistäminen on myös nostettu erääksi viidestä päätavoitteesta. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/korkeakoulujen_kv/index.html

Suomen kansainvälisyyskasvatusta linjaavia poliittisia ohjelmia on esitelty laajemmin luvussa 2.

Eurooppalaisen kansalaisyhteiskunnan rooli

Euroopan kansalaisyhteiskunnalla on tärkeä rooli kansainvälisyyskasvatuksen suuntaviivojen luojana sekä toteuttamisen mahdollistajana. Kehitysyhteistyöjärjestöjen EU-yhdistys Kehys palvelee kansalaisjärjestöjä tarjoamalla niille tietoa ja koulutusta Euroopan Unionin toiminnasta ja rahoitusmahdollisuuksista. Kehys herättää ja ylläpitää kehityspoliittista keskustelua ja toimii myös kanavana eurooppalaisille kansainvälisyyskasvatuksen foorumeille. <http://www.kehys.fi/>

Euroopan Unionin neuvosto, Euroopan komissio ja Euroopan parlamentti määrittivät vuonna 2005 kehityspolitiikan keskeisimpiä haasteita ja Euroopan unionin tekemiä sitoumuksia haasteisiin vastaamiseksi yhteisessä kehityspolitiikan julkilausumassa. Julkilausuma luo puitteet kestävänsä kehityksen kasvatuksen strategioille paikalliselta tasolta aina eurooppalaiselle tasolle kartoittaen kestävänsä kehityksen kasvatuksen haasteita, tavoitteita ja tarvittavia toimenpiteitä. Julkilausuman suomenkielisestä koosteesta Kehityspolitiikkaa koskeva eurooppalainen konsensus: kansainvälisyyskasvatus ja tietoisuuden lisääminen löytyy kuvaukset Euroopan muista tärkeimmistä julkilausumista kestävänsä kehityksen kasvatuksen suhteen. http://ec.europa.eu/development/icenter/repository/PUBLICATION_CONSENSUS_FI-067-00-00.pdf

Suomessa on toteutettu myös laajoja kampanjoita ja hankkeita Euroopan unionin teemavuosien ja -kausien yhteydessä. Kulttuurienvälisen vuoropuhelun teemavuotta 2008 koordinoi Suomessa Valtion taidemuseo. Kulttuurienväliseen vuoropuheluun kannustettiin muun muassa taiteen ja kulttuurin keinoin, eurooppalaisten keskustelutilaisuuksien kautta ja jakamalla päivittäisiä kokemuksia Euroopan kulttuureista. Euroopan yhdenvertaisten mahdollisuuksien teemavuoden 2007 toteuttamisesta vastasi

puolestaan työministeriö. Teemavuoden aikana toteutettiin muun muassa Yleisradion koordinoima monimuotoisuuden näkyvyysshanke, jossa viikon ajan nähtiin TV1:ssä yhdenvertaisuuteen liittyviä TV-spotteja, haastatteluja ja laajempia ohjelmakokonaisuuksia. <http://equality2007.europa.eu> <http://www.vuoropuhelu.fi/>

2 Kansainvälisyyskasvatus koulutuksessa ja opetuksessa

Tavoite: vahvistetaan kansainvälisyyskasvatuksen toteuttamista käytännössä varhaiskasvatuksessa, kouluissa, oppilaitoksissa sekä opettajankoulutuslaitoksissa. KVK 2010.

Laadukkaan kansainvälisyyskasvatuksen varmistamiseksi tarvitaan suunnitelmallista työtä, selkeitä tavoitteita sekä systemaattista arviointia, mutta toisaalta myös muutosta asenteissa ja arkiarjittelussa. Vastuu globaaleista kysymyksistä ei kuulu vain tietyille ihmisryhmälle tai taholle. Jokainen kantaa globaalia vastuuta toimistaan, mutta kasvatus- ja koulutushenkilöstöllä on erityisen suuri rooli globaalin vastuun edistämässä, sillä ihmisen kasvussa piilee avainmuutokseen. Kansainvälisyyskasvatuksen vahvistaminen koulujen ja oppilaitosten opetussuunnitelmissa on olennaista, mutta tämän lisäksi tarvitaan myös tahtoa ja välineitä opetussuunnitelmien mukaisen opetuksen toteuttamiseen.

KVK 2010 -ohjelman mukaan kansainvälisyyskasvatuksen tulee muodostaa jatkumo varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen ja työssäoppimiseen ja sitä tulee toteuttaa niin formaalissa, informaalissa kuin non-formaalissakin kasvatuksessa. Ulottaminen koulujen arkeen ja toimintakulttuuriin lienee suurin haaste kansainvälisyyskasvatuksen lisäämiseksi kouluissa. Jari Kivistö on tämän julkaisun artikkelissa (6.4.) käsitellyt tarkemmin ”pullonkauloja”, joihin opettajat ovat törmänneet kansainvälisyyskasvatusta toteuttaessaan.

Kansainvälisyyskasvatuksen materiaalit ja koulutukset

Kansainvälisyyskasvatusta toteuttavilla järjestöillä on valtavat määrät menetelmiä ja materiaaleja opetuksen

toteuttamiseen. Alle on koottu keskeisimmät sivustot, jotka toimivat kansainvälisyyskasvatuksen materiaali- ja tietolähdepankkeina. Kävijät saavat sivustoilta vinkkejä omaan toimintaansa ja sen kehittämiseen.

Kansainvälisyyskasvatus-verkosto

Kansainvälisyyskasvatusjärjestöjen verkostoon (kvk-verkosto) kuuluu 170 järjestöä, ja sen toimintaa koordinoi Kehitys yhteistyön palvelukeskus Keva. Keva ylläpitää myös verkoston sivustoa, jonne on koottu etenkin järjestöjen kansainvälisyyskasvatus-toiminnan kehittämistä varten laaja materiaali- ja menetelmäpankki eri teemoihin liittyen. Sivuston materiaalit soveltuvat myös kasvattajien käyttöön. Kouluja varten sivustolle on koottu kansainvälisyyskasvatustyötä ja kouluvierailuja toteuttavia järjestöjä yhteystietoineen. Keva järjestää myös kansainvälisyyskasvatuksen koulutuksia ja tiedottaa sähköpostilistojen kautta järjestöjen järjestämistä koulutuksista. www.kansainvalisyyskasvatus.net

Globalivastuu

Opetusalan koulutuskeskus Opekon vuodesta 2007 lähtien koordinoimassa ulkoasiainministeriön ja Opetushallituksen kanssa yhteistyössä toteutetussa opettajien täydennyskoulutushankkeessa on järjestetty opetushenkilökunnalle usealla paikkakunnalla koulutusta kansainvälisyyskasvatuksen menetelmistä ja opetussuunnitelmien laatimisesta kansainvälisyyskasvatuksen näkökulmasta. Hankkeen verkkosivuille on koottu vinkkejä ja linkkejä järjestöiltä tilattaviin aineistoihin ja muihin kansainvälisyyskasvatuksen taustamateriaaleihin. Sivustolla on myös vinkkejä kansainvälisyyskasvatuksen huomioimiseen opetussuunnitelmia kehitettäessä. (ks. lisäksi luku 7.4.) www.gloaalivastuu.fi

Global.finland.fi

Ulkoasiainministeriön kehitysviestintäyksikön ylläpitämä sivusto, jonka kouluille suunnatusta osiosta löytyy opetuksen taustamateriaalia ja vinkkejä niiden hyödyntämiseen sekä julkaisuja ja oppaita aiheen, maan, kouluasteen ja aineistotyypin mukaan. www.global.finland.fi

EDU.fi

Opetushallituksen EDU.fi -sivustolle on koottu linkkejä lukio-opetuksen hankkeisiin ja verkkomateriaaleihin, joita Opetushallitus on tuottanut yhteistyökumppaneidensa kanssa. Opetushallitus julkaisee syksyllä 2009 verkkosivuillaan myös aineiston ”Kohti vuotta 2015 – Vuosituhattavoitteiden toteutuminen Suomen kehitysyhteistyökumppanimaissa”. Aineisto on suunnattu erityisesti opettajille ja opiskelijoille ja UNDP päivittää tietoa. www.edu.fi/teemat/gloaalikasvatus

Maailmankoulu

Maailmankoulu on Kasvattajat Rauhan Puolesta ry:n Oulun kaupungin opetustoimen, Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan ja kansalaisjärjestöjen kanssa toteutettava hanke, jonka tavoitteena on tukea Oulun alueen kasvattajien kansainvälisyyskasvatustyötä. Hanke toimii pääosin ulkoasiainministeriön tuella. Maailmankoulu-hanke järjestää opetushenkilöstölle metodikoulutusta Oulun alueella ja hankkeen verkkosivuille on koottu kattavasti linkkejä järjestöjen sähköisiin materiaaleihin teemoittain, ikäryhmittäin ja oppiaineittain. Englanninkielisille sivuille on lisäksi koottu linkkejä kansainvälisiin metodioppaisiin. www.maailmankoulu.fi/materiaali

Opettajankoulutuksen sisällöissä kansainvälisyyskasvatusta on toteutettu vaihtelevasti, mutta lisääntyvässä määrin. Oulun yliopisto tarjoaa kaksi erillistä kansainvälisyyskasvatuksen sisältöjä käsittelevää koulutusohjelmaa.

Master of Education

Oulun yliopistossa käynnistettiin vuonna 1994 Suomen ainoa kansainvälinen luokanopettajan koulutusohjelma. Ohjelma antaa luokanopettajan pätevyyden ja valmentaa monikulttuuristen luokkien ohjaukseen kansainvälisesti, koulutuspolitiikkaan ja -hallintoon sekä koulutuksellisten projektien suunnitteluun ja vetämiseen kansainvälisellä kentällä. <http://www oulu.fi/ktk/kasope/master/>

Master's Degree Programme in Education and Globalisation

Oulun yliopistossa alkoi syksyllä 2006 kansainvälinen kasvatustieteiden maisteriohjelma, joka valmentaa koulutusjärjestelmien ja koulutuksen laadun kehittämiseen sekä koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen muutoksen johtamiseen globaalissa maailmassa. Ohjelmassa käsitellään vahvasti kansainvälisyyskasvatuksen osa-alueita. <http://www oulu.fi/ktk/kasope/edglo/>

3 Tutkimus ja korkean asteen koulutus

Tavoite: tuetaan kansainvälisyyskasvatuksen tutkimusta ja korkean asteen koulutusta. KVK 2010.

Kansainvälisyyskasvatuksen ja globaalin vastuun lähtökohtien tulisi heijastua korkeakoulujen opinto-ohjelmien ja tutkimuksen sisältöihin. KVK 2010 -ohjelman mukaan korkeakoulujen tulisi myös lisätä tutkimusyhteistyötä kehitysmaiden organisaatioiden ja korkeakoulujen kanssa. Nämä tavoitteet on huomioitu keväällä 2009 julkaistussa Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiassa, jolla pyritään vahvistamaan yhdenvertaisuuden toteutumista korkeakoulu-yhteisössä sekä kestävä kehityksen ja eettisyyden huomioimista niin koulutusohjelmien sisällöissä kuin korkeakoulujen muissakin toimintaprosesseissa. Strategialla pyritään myös lisäämään opiskelijoiden liikkuvuutta ja korkeakoulujen tutkimusyhteistyötä kehitysmaiden organisaatioiden ja korkeakoulujen kanssa. Näiden tavoitteiden yhteensovittaminen johtaa parhaimmillaan yhä useamman opiskelijan oma-kohtaiseen kokemukseen kehitysmaista.

Kansainvälisen henkilöliikkuvuuden keskus CIMO

Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskuksella (Centre for International Mobility eli CIMO) on keskeinen rooli henkilöliikkuvuuden lisäämisessä. CIMO toimii opetusministeriön alaisena itsenäisenä virastona tehtävänään koordinoita ja toteuttaa apuraha- ja henkilövaihto-ohjelmia. CIMO vastaa paitsi

lähes kaikkien Euroopan unionin koulutus-, kulttuuri- ja nuoriso-ohjelmien kansallisesta toimeenpanosta, myös muun muassa North-South Higher Education Programme -ohjelmasta, joka mahdollistaa liikkuvuuden kehitysmaiden korkeakouluihin. Verkostossa on korkeakouluja 15 maasta, Suomen lisäksi etenkin Saharan eteläpuolisen Afrikan maista, mutta myös Egyptistä, Nicaraguasta, Perusta, Nepalista ja Vietnamista. Vuodesta 2004 toiminutta ohjelmaa rahoitetaan ulkoasiainministeriön kehitysyhteistyön määrärahoista. Henkilöliikkuvuus lisää merkittävä tavalla nuorten ja nuorten aikuisten vieraiden kulttuurien tuntemusta. www.cimo.fi

Korkeakoulujen verkostot ja ohjelmat

Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan nimitettiin vuonna 2006 kansainvälisyyskasvatuksen professori. Oulun yliopisto toimii siten merkittävänä kansainvälisyyskasvatuksen tutkimuksen edistäjänä. Kansainvälisyyskasvatukseen liittyvää tutkimusta tuotetaan myös muissa korkeakouluverkostoissa, yliopistoissa ja tiedekunnissa. Olemme keränneet tähän muutamia esimerkkejä korkeakoulujen kansainvälisyyskasvatukseen linkittyvistä ohjelmista ja verkostoista:

Finnish University Partnership for International Development (UniPID)

UniPID on Jyväskylän yliopiston aloitteesta vuonna 2002 perustettu yhteistyöverkosto, jonka päätavoitteina on vahvistaa yliopistojen osallistumista globaaliin kehitystyöhön ja kehittää kestävä kehitykseen liittyvää opetusta. 14 yliopiston verkosto järjestää virtuaaliopintoja kestävä kehitykseen liittyen ja aloittaa syyskuussa 2009 ensimmäisen opintokokonaisuutensa *Minor in Development Studies Programme* (25 op). Vuoden 2008 alusta UniPID on liittynyt Jyväskylän ja Turun yliopistojen kautta jäseneksi SANORDiin (Southern-African Nordic Centre) ja on mukana EU:n 7. puiteohjelman CAAST-Net -projektissa (Network for the Coordination and Advancement of sub-Saharan Africa – EU Science & Technology Cooperation). <http://web.abo.fi/fc/unipid/index.htm>

Baltic University Programme Network (BUP)

BUP korkeakoulujen verkosto, johon kuuluu 225 yliopistoa ja muuta organisaatiota. Se perustettiin 1991 tukemaan korkeakouluissa toteutettavaa kestävä kehityksen kasvatusta. Verkosto järjestää yhteistyönä kestävä kehityksen kurseja ja tukee korkeakouluja niiden kehittäessä omia kurseja ja koulutusohjelmia. Verkosto osallistuu myös erilaisiin kestävä kehityksen hankkeisiin. Suomessa verkostoa koordinoi Åbo Akademi, joka toimii opetusministeriön tukemana samalla kansallisena korkeakoulujen kestävä kehitystä edistävän koulutuksen resurssikeskuksena. Åbo Akademi muun muassa tiedottaa alan seminaareista ja koulutuksista ja toimii myös niiden järjestäjänä.

Resurssikeskus tiedottaa myös korkeakouluille sekä kansallisesti että kansainvälisesti opetusministeriön Globaalivastuuprojektin tuotoksista. Osana Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektia tuotettiin opetusministeriön rahoituksella yhdessä BUP-verkoston ja Uppsalan yliopiston kanssa multimediasitys *An Agenda for Global Responsibility* käytettäväksi oppimateriaalina globaalien vastuun teemojen avaamisessa. Multimediaproduktio koostuu lyhytelokuvista, jotka auttavat käsittelemään globaaleja kysymyksiä rauhan ja konfliktien ehkäisyyn, demokratian ja ihmisoikeuksien, kehityksen ja köyhyyden sekä kestävä kehityksen näkökulmasta. Multimediaproduktio on saatavilla BUP-verkoston sivuilta. www.bup.fi/

Muita koulutusohjelmia

Kansainvälisyyskasvatukseen linkittyviä koulutusohjelmia löytyy muistakin yliopistoista: esimerkiksi Joensuun yliopiston Yhteiskunta- ja aluetieteiden tiedekunnan kansainvälinen maisteriohjelma *International Master's Degree Programme in Cultural Diversity* keskittyy kulttuurien välisen vuorovaikutuksen tutkimukseen tavoitteenaan lisätä ymmärrystä kulttuurien ja maailmankatsomusten välisistä törmäyksistä ja vaikuttaa yhteiskunnan moniarvoistumiseen.

<http://www.joensuu.fi/intercultural>. Jyväskylän yliopiston poikkitieteellisestä kestävä kehityksen keskittyvästä maisteriohjelmasta *Master's De-*

gree Programme in Development and International Cooperation on mahdollista valmistua yhteiskuntatieteiden, kasvatustieteiden ja filosofian maisteriksi pääaineesta riippuen. <http://www.jyu.fi/intldev>

4 Kansainvälisyyskasvatus järjestötoiminnassa

Tavoite: lisätään tukea kansalaisjärjestöille ja muille kansalaisyhteiskunnan toimijoille heidän tehtävässään kansainvälisyyskasvattajina. KVK 2010.

Suomi on yksi maailman aktiivisimmista kansalaisjärjestömaista. Järjestöillä on merkittävä rooli myös kansainvälisyyskasvatuksen kentällä niin formaalissa kasvatuksessa koulujen kanssa tehtävän yhteistyön kautta kuin informaalissakin kasvatuksessa koulun ulkopuolisena toimintana. Kansalaisjärjestöt toimivat tärkeinä materiaalintuottajina ja oman aihealueensa asiantuntijoina. Järjestötoiminta on monelle luonteva tapa osallistua ja vaikuttaa tärkeiksi kokemiensa asioiden edistämiseen. Järjestöt lisäävät osaltaan kansalaisaktiivisuutta ja vahvistavat siten myös demokratian toteutumista yhteiskunnassa.

Järjestötoiminnan tukeminen

Ulkoasiainministeriön kansalaisjärjestöille myöntämä tuki viestintähankkeisiin ja kehityskasvatukseen on järjestöjen kehityskasvatustoiminnan merkittävä turvaaja. Kehityskasvatukseen lisäksi hankkeet käsittelevät usein myös muita kansainvälisyyskasvatukseen teemoja. Ulkoasiainministeriö on myöntänyt kansalaisjärjestöille tukea kehitysviestintään ja kehityskasvatukseen jo yli 30 vuoden ajan. Suomen kehityspolitiikassa huomioidaan YK:n vuosittuuhattavoitteiden ohjaamana myös kotimaassa tapahtuva ja kotimaahan suuntautuva työ: kansalaisjärjestöille suunnattavan tuen avulla ulkoasiainministeriö pyrkii lisäämään kansalaisten tietoisuutta globaaleista kehityskysymyksistä ja Suomen harjoittamasta kehitysyhteistyöstä. Kansalaisjärjestöille suunnattava tuki lisää myös arvokkaalla tavalla ministeriön ja kansalaisyhteiskunnan vuorovaikutusta. <http://formin.finland.fi/Public/default.aspx?nodeid=15437&contentlan=1&culture=fi-FI>

Kehitysyhteistyön palvelukeskus Kepa koordinoi ulkoasiainministeriön kansalaisjärjestöjen kehityskasvatukseen myönnettävää tukea ja toimii myös monin tavoin kansainvälisyyskasvatusta toteuttavien järjestöjen edunvalvojana ja kattojärjestönä. Kepa koordinoi kansainvälisyyskasvatus-verkosta, minkä lisäksi se on edistänyt kansalaisjärjestöjen laadukasta toimintaa järjestämällä järjestöille suunnattuja koulutuksia muun muassa hankehallintoon, kasvatusten menetelmiin ja rahoituksen hakemiseen liittyen. Järjestöt tekevät myös paljon keskinäistä yhteistyötä, esimerkiksi tammikuussa 2009 julkaistiin järjestöjen voimin laadittu *Kylässä koulussa – Järjestöjen kouluvierailuopas kansainvälisyyskasvatukseen*. Oppaan tavoitteena on edistää ja parantaa kansalaisjärjestöjen ja oppilaitosten välistä yhteistyötä ja taata kouluvierailujen asianmukaisuus nostamalla esiin hyviä käytäntöjä ja luomalla eettiset pelisäännöt toimijoiden väliseen yhteistyöhön. http://www.kansainvalisyyskasvatus.net/tiedostot/kyl%C3%A4ss%C3%A4_koulussa.pdf

Kansainvälisyyskasvatuksen integroiminen kulttuuri-, liikunta- ja nuorisojärjestöjen toimintaan

Kansainvälisyyskasvatus kuuluu hyvin vahvasti myös formaalin opetuksen ulkopuoliseen harrastustoimintaan ja sitä voidaan toteuttaa myös järjestöissä ja taichoilla, joiden ydintoiminta ei suoraan liity globaaliin vastuuseen. Kansainvälisyyskasvatukselle onkin löydettävissä runsaasti uusia toteuttajakohderyhmiä.

Seuraavassa olemme esitelleet muutamia toimijoita, jotka ovat tehneet pitkäjänteistä ja onnistunutta työtä kansainvälisyyskasvatuksen lähtökohtien linkittämiseksi kulttuuri-, liikunta- ja nuorisojärjestöjen toimintaan.

Kassandra ry

Vuoden 2002 lopulla toimintansa käynnistänyt, muun muassa opetus- ja ulkoasiainministeriön tukema monikulttuurinen taideyhteisö Kassandra ry tuottaa monipuolisesti teatteriesityksiä, taideohjelmia, työpajoja sekä koulutuspaketteja, joilla yhteisö pyrkii lisäämään moniarvoisuutta ja suvaitsevaisuutta yh-

teiskunnassa. Taideyhteisöön kuuluu noin 60 taiteilijaa eri puolilta maailmaa ja vuoden 2007 loppuun mennessä taidetyöpajoihin oli osallistunut yli 6700 lasta, nuorta ja aikuista. <http://www.kassandra.fi/>

Liikuntaseurat

Vuonna 1999 perustettu Suomen monikulttuurinen liikuntaliitto Fimu ry (Finnish Multicultural Sports Federation) edistää maahanmuuttajien ja maahanmuuttajataustaisten liikuntamahdollisuuksia ja toimii maahanmuuttajaseurojen edunvalvojana. Liitto pyrkii edistämään tasa-arvoisia mahdollisuuksia harrastaa liikuntaa ja tuomaan monikulttuurista liikuntaa yhteiskuntaan. Liitto osallistuu lukuisiin syrjinnän vastaisiin kampanjoihin. Liitto järjestää myös koulutuksia esimerkiksi järjestötoiminnasta ja varainkeruusta, sekä tiedottaa muiden tahojen järjestämistä koulutuksista. <http://www.fimu.org/>

Myös suomalaisten liikuntajärjestöjen katto- ja palvelujärjestö Suomen Liikunta ja Urheilu ry SLU pyrkii toiminnallaan edistämään moniarvoisuutta ja yhdenvertaisuutta muun muassa myöntämällä tukea rasminvastaisille hankkeille. SLU pyrkii tukemillaan hankkeilla edistämään toimijoiden välistä kumppanuutta ja esimerkiksi kuntien osallistumista suvaitsevaisuushankkeiden toteuttamiseen. SLU:n 125 jäsenjärjestöön kuuluu yli 1,1 miljoonaa suomalaista. <http://www.slu.fi/>

Suomen Nuorisoyhteistyö – Allianssi ry

Suomen Nuorisoyhteistyö – Allianssi ry on valtakunnallinen nuorisotyön palvelu- ja vaikuttajajärjestö, jonka jäsenenä on yli sata valtakunnallista nuorisotai kasvatusalan järjestöä. Allianssi pyrkii lisäämään nuorten yhteiskuntavastuullista toimintaa esimerkiksi tiedottamalla nuorisotoiminnasta, järjestämällä tapahtumia ja koulutuksia sekä koordinoimalla useita nuorisovaihto-ohjelmia. Allianssi koordinoi lisäksi useita Euroopan laajuisia nuorisokampanjoita, kuten *Kaikki erilaisia, kaikki samanarvoisia* -nuorisokampanjan vuonna 2007. Kampanjan yhteydessä Allianssi perusti myös kansainvälisyyskasvatuksen menetelmiä laajemmin esittelevät verkkosivut. <http://www.alli.fi/>

Menetelmäesimerkki – Elävä kirjasto

Allianssin Elävä kirjasto on yhdenvertaisuus- ja monikulttuurisuustyön toiminnallinen menetelmä nuorisotyöhön, järjestöille, seurakunnille, kirjastoille ja kouluille – ja kaikille muillekin kiinnostuneille. Elävä kirjasto pyrkii edistämään moninaisuutta, ihmisoikeuksia ja ihmisarvon kunnioittamista erilaisten ihmisten välisen kohtaamisen ja vuoropuhelun kautta. Tanskalaisten nuorten vuonna 2000 ideoimassa Elävässä kirjastossa kirjojen sijaan ”lainataan” vähemmistöryhmiä edustavia oikeita ihmisiä keskusteluita varten. Keskusteluiden tarkoituksena on vähentää ennakkoluuloja. Menetelmä on sittemmin levinnyt Euroopassa laajasti. Suomessa Eläviä kirjastoja on järjestetty vuodesta 2006. Elävän kirjaston kirjat edustavat erilaisia vähemmistöjä ja muita ryhmiä, jotka kohtaavat syrjintää, ennakkoluuloja, stereotyyppioita ja rasismia. <http://www.keks.fi/elavakirjasto>

5 Kansainvälisyyskasvatuskumppanuudet

Tavoite: vahvistetaan kumppanuutta julkisen hallinnon, yritysten, medioiden sekä kansalaisjärjestöjen ja muiden kansalaisyhteiskunnan toimijoiden kesken. KVK 2010.

Kansainvälisyyskasvatuksen toimijoiden kenttä on hyvin laaja. Edellä on annettu esimerkkejä kansainvälisyyskasvatuksen toteuttamisesta formaalissa opetuksessa, tutkimuksessa ja korkeakoulutuksessa sekä järjestökentällä. Kansainvälisyyskasvatus tähtää globaalin vastuun edistämiseen yhteiskunnassa laajalti, joten toteuttajiksi tarvitaan myös julkishallinnon, yritysten ja medioiden edustajia. Yksittäisten toimijoiden voimavarat eivät riitä laajojen globaalien teemojen käsittelyyn. Käytännön työ heijastelee yhteiskunnan tahtotilaa, mikä puolestaan kirjataan kansallisiin strategioihin ja ohjelmiin. Eri aloja ja yhteiskunnallisia sektoreita edustavien toimijoiden välinen yhteistyö ja dialogi tulisi nähdä asiantuntijuuden voimavarana ja rikkautena. Yhteistyötä tarvitaan niin strategioiden kirjaamisen kuin käytännön työn toteuttamisenkin tasolla. Seuraavassa haluamme nostaa esille joitakin onnistuneita laajemman verkoston hankkeita.

Yhteistyö median kanssa, mediakasvatus

Median merkitys ihmisten maailmankuvan luojana ja muokkaajana on kasvanut räjähdysmäisesti viime vuosikymmeninä. Kommunikoinnin nopeutuminen niin sanotun sosiaalisen median myötä on toisaalta luonut oivalliset puitteet maailmankuvan avartumiselle. Lisääntyvän tiedonvälityksen aikana medialukutaito on kuitenkin olennaisen tärkeää. Mediatuottamisessa tarvittavan teknisen osaamisen lisäksi tarvitaan ennen kaikkea kriittistä ajattelua ja suhtautumista luettuun, nähtyyn ja koettuun. KVK 2010 -ohjelman mukaisesti medioita ja uusmedioita kannustetaan sellaiseen sisällöntuotantoon, joka esittelee maailmaa monipuolisesti ja vastuullisesti ja joka perustuu kansainvälisyyskasvatuksen arvopohjalle. Mediakasvatuksella pyritään edistämään niin lasten, nuorten kuin aikuistenkin teknistä mediaosaamista ja viestien mediakriittistä vastaanottamista, ymmärtämistä ja tulkintaa. On tärkeää sisällyttää kansainvälisyyskasvatuksen näkökulma sekä kaikkiin media-alan ammatillisiin opintoihin että myös yleisivistävään mediakasvatukseen.

Mediakasvatusyhdistykset

Vuonna 2005 tutkijoiden aloitteesta perustettu Mediakasvatusseura ry edistää mediakasvatuksen monitieteistä tutkimusta, järjestää mediakasvatukseen liittyviä tapahtumia, harjoittaa julkaisutoimintaa ja ylläpitää opetusministeriön tukemana laajaa mediakasvatuksen toimijoiden sivustoa. www.mediakasvatus.fi

Opetusministeriö on myös tukenut valtakunnallista lasten ja nuorten Mediakasvatuksen resurssikeskus Metka ry:n toimintaa. Metka ry on pedagogisesti suuntautunut järjestö, joka tarjoaa kasvattajien käyttöön ideoita mediakasvatuksen menetelmistä ja linkkejä tuotettuihin mediakasvatuksen materiaaleihin. Järjestö edistää lasten ja nuorten mediakasvatusta erityisesti elokuvan, mutta myös muun liikkuvan kuvan osalta ja pyrkii nostamaan esiin lasten itse tekemää lastenkulttuuria ja lasten omaa media-tuottamista. <http://www.mediametka.fi/>

Maailmankansalainen ja media -hanke

Opetusministeriön vuoden 2008 alussa käynnistämä ja Opetushallituksen koordinoima *Maailmankansalainen ja media* -hanke houkutteli 14 peruskoulu ympäri Suomea kehittämään kansainvälisyyskasvatusta media- ja kansalaisuuskasvatuksen keinoin. Hanke oli jatkoa opetusministeriön vuonna 2006 käynnistämälle mediakasvatushankkeelle *Me ja media*, jonka onnistuneita kokemuksia haluttiin hyödyntää laajemmin myös kansainvälisyyskasvatuksen muissa teemoissa. *Maailmankansalainen ja media* -hankkeissa löydettiin opetus suunnitelmia oivaltavasti toteuttavia oppimismalleja globaalien kysymysten käsittelemiseen. Teemoihin kuuluivat esimerkiksi kestävä elämäntapa, ilmastonmuutos, kierrätys, vesi, pakolaisuus ja sosiaalinen media. Hankekouluissa luotiin myös tiiviimpiä suhteita kodin ja koulun välille, sekä koulun ja muiden yhteiskunnan toimijoiden, kuten yritysten, kansalaisjärjestöjen ja muiden oppilaitosten välille. Hankkeet päättyivät keväällä 2009, ja oppilaitosten mallit koottiin Opetushallituksen julkaisuun *Maailmankansalainen ja media. Globaalikasvatuksen toimintamalleja peruskouluille*. http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/46544_maailmankansalainen_ja_media.pdf

Yhteistyö yhteiskunnan eri sektoreiden välillä

Lisääntyneen maahanmuuton myötä niin kuntapäätäjien kuin laajasti työyhteisöjen jäsentenkin tulisi hallita kulttuurienvälisen vuoropuhelun taitoja. Työmarkkinajärjestöjen tulisi niin ikään lisätä keskuudessaan koulutusta kansainvälisyyskasvatuksen teemoista.

Yhdenvertaisuus.fi

Sisäasiainministeriön oikeusyksikön yhdenvertaisuustiimi ylläpitää laajaa yhdenvertaisuuden edistämisen sivustoa, joka on rakennettu osana Euroopan komission rahoittamaa syrjinnän vastaista toimintaohjelmaa. Sivusto on suunnattu niin viranomaisille, järjestöille kuin muillekin yhdenvertaisuudesta kiinnostuneille ja koulutusta järjestäville toimijoille

edistämään yhdenvertaisuuden ja syrjimättömyyden toteutumista esimerkiksi työyhteisöissä. Sivustolle on koottu monipuolisesti tietoa yhdenvertaisuussuunnitelmien laatimisesta, lainsäädännöstä ja käsitteiden määrittelemisestä menetelmäharjoituksiin, kouluttajan oppaisiin ja Euroopan laajuisiin yhdenvertaisuuskampanjoihin. <http://www.yhdenvertaisuus.fi/>

Petmo -hanke

Yhdenvertaisuus-sivustolla esitellään lukuisia yhdenvertaisuutta edistäviä hankemateriaaleja. Vuosina 2004–2007 toteutettu SAK:n hallinnoima ja Euroopan Sosiaalirahaston rahoittama *Petmo* -hanke käy esimerkkinä kansainvälisyyskasvatuksen lähtökohtien integroimisesta työjärjestöjen toimintaan. Hankkeessa kehitettiin työhön perehdyttämisen malleja, jotka pyrkivät kaksisuuntaiseen perehdytykseen: työyhteisöön saapuva ja muu työyhteisö kaipaavat vastavuoroisesti toisiinsa tutustumista. Siten *Petmo* pyrki lähentämään maahanmuuttajia ja suomalaista työ kulttuuria, edistämään työelämän tasa-arvoa lisäämällä erilaisuuden hyväksymistä ja parantamaan osaltaan maahanmuuttajien työllistymistä. *Petmo* -hankkeeseen osallistui kymmenen ammattiliittoa, työnantajakärjestö EK sekä lukuisia koulutusorganisaatioita ja yrityksiä. Syksyllä 2007 hankkeessa tuotettiin työyhteisöjen käyttöön ja koulutusmateriaaliksi suunnattu *Erilaisuus sallittu* -käsikirja tukemaan kaksisuuntaista työhönperehdytysprosessia. www.sak.fi/petmo

Kansalaisjärjestöjen kuntavaikuttaminen

Kansalaisjärjestöt tekevät merkityksellistä työtä pyrkien lisämään kuntapäätäjien tietoisuutta globaaliin vastuuseen liittyvistä teemoista. Muun muassa Reilun kaupan puolesta Repu ry kampanjoi vuonna 2008 julkishallinnon eettisten hankintaperiaatteiden puolesta tavoitteenaan saada Suomeen ensimmäiset viralliset Reilun kaupan kaupungit. Repu keskittyi paikallistason kampanjoihin ja vaikuttamiseen lokakuun 2008 kunnallisvaalien alla. Kunnallisvaalien alla myös Amnesty International kannusti kuntalaisia haastamaan kuntavaaliehdokkaat sitoutumaan naisiin kohdistuvan väkivallan vähentämiseen. Valtuustoihin valittiin kampanjan verkkosivujen mukaan yli 400

Amnestyn tavoitteisiin sitoutunutta kuntapäättäjä. Amnesty International on myös laatinut kuntalaisaloitteen laatimiseen ohjastavan oppaan. http://www.amnesty.fi/mita-teemme/joku-raja/kampanjan-materiaalit/Joku%20raja_kuntalaisaloitepaketti.pdf/view

6 Resurssit sekä arviointi ja seuranta

KVK 2010 -ohjelmassa nostettiin lisäksi tavoitteeksi lisätä kansainvälisyyskasvatuksen voimavaroja ja rahoitusta toiminnan kehittämiseen, edistämiseen ja levittämiseen. On selvää, että toimivan ja laadukkaan kansainvälisyyskasvatuksen toteuttamiseen ja kehittämiseen tarvitaan systemaattista rahoitusta. Ilman tarvittavia resursseja ei kansainvälisyyskasvatuksen toimivuutta ja tuloksellisuutta voida saavuttaa. Rahoitus pohjaa tulisi laajentaa, mutta on syytä antaa tunnustusta myös jo saavutetulle työlle. Ministeriöt – etenkin ulkoasiainministeriö ja opetusministeriö – kantavat päävastuun kansalliseen kansainvälisyystoimintaan myönnettävistä tuista, ja mahdollistavat vuosittain merkittävissä määrin kansalaisjärjestöjen, koulujen, kuntien, koulutusorganisaatioiden, yliopistojen ja yhteiskunnan muiden toimijoiden sekä niiden välisten yhteistyöverkostojen toiminnan globaalin vastuun edistämiseksi. Ministeriöiden lisäksi toimintaa ovat rahoittaneet myös monet muut julkishallinnon sektorit sekä yhteiskuntavastuuta kantavat yksityisen sektorin toimijat.

KVK 2010 -ohjelman pohjalta opetusministeriö käynnisti vuonna 2007 kolmivuotisen *Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* -projektin, josta käytetään työnimeä Globaalivastuuprojekti. Projektin keskeinen tavoite on globaalikasvatuksen laadun ja vaikuttavuuden lisääminen. (Ks. lisää luku 2.)

KVK 2010 -ohjelmassa kiinnitettiin myös huomiota kansainvälisyyskasvatuksen vaikuttavuuteen, arviointiin ja seurantaan. Työn kehittämisen ja edistämisen lähtökohtana on aina toisaalta nykytilan tunnistaminen, toisaalta halutun tilan määrittäminen. Kansainvälisyyskasvatusta on mahdollista kehittää silloin, kun sen toteuttamista ja toteutumista systemaattisesti seurataan ja arvioidaan. Arvioinnilla pyritään toiminnan laadukkuuden ja vaikuttavuuden lisäämiseen.

Arvioinnin pohjaksi tarvitaan käsitteiden ja määritteiden avaamista, eli yhteinen kieli arvioitavasta kohteesta. Tarvitaan myös arvioinnin kriteereitä, mittaristoja ja menetelmiä arvioinnin toteuttamiseen. *Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* -projektissa (2007–2009) julkaistiin tutkimusyhteistyönä *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives* -artikkelikokoelma (2007), jossa avattiin kansainvälisyyskasvatuksen osa-alueiden teoriapohjaa ja pyrittiin selkiyttämään kansainvälisyyskasvatustoitimijoiden kenttää. Projektin osahankkeessa *Globaali vastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa – kehittämisen ja seurannan tietopohja*, jota on käsitelty tarkemmin tämän julkaisun ensimmäisessä luvussa, puolestaan hahmoteltiin kansainvälisyyskasvatuksen laadun arvioinnin kriteerejä ja mittareita. Osahankkeen tulokset julkaistaan joulukuussa 2009. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm31.pdf?lang=en>

7 Lopuksi

Olemme edellä nostaneet joitakin esimerkkejä kansainvälisyyskasvatuksen kentän toimijoista ja kentällä toteutetuista hankkeista. Halusimme korostaa kentän laajuutta ja toimijoiden moninaisuutta sekä osoittaa, että globaalin vastuun herättämiseksi tehtävää työtä tehdään monella tavalla ja usealla yhteiskunnan sektorilla. Halusimme sitoa esimerkkinä KVK 2010 -ohjelmassa esitettyihin toimeenpanoehdotuksiin, koska ohjelmassa ensimmäistä kertaa yhteiskunnan eri sektoreita huomioiden pyrittiin kirjaamaan kansallisia tavoitteita globaalin vastuun edistämiseen kasvatuksen näkökulmasta. Haluamme silti painottaa, että kansainvälisyyskasvatusta on toteutettu jo pitkään ja paljolti KVK 2010 -ohjelmasta riippumatta. Tästä huolimatta koemme kansallisen ohjelman olemassaolon merkittäväksi paalukiveksi kansainvälisyyskasvatuksen kansalliselle kehittämiselle ja siksi haluamme puheenvuorollamme lisätä ohjelman tunnettavuutta, painoarvoa ja toimijoiden sitoutumista siinä esitettyihin tavoitteisiin.

Kansainvälisyyskasvatuksen kentän laajuudesta johtuen tarvitaan toimijoiden välistä yhteistyötä ja uusien toimijoiden kentälle tuleamista. Voidaan sanoa, että tarvitaan toimijoiden keskinäistä yhteisöllisyyttä

ja yhteisvastuullisuutta. Kansainvälisyyskasvatusta käytännössä toteuttavien ja strategioita linjaavien tahojen välinen jatkuva dialogi ja vuorovaikutus ovat tärkeitä toiminnan vaikuttavuuden lisäämiseksi. On tunnustettava, että globaalin vastuun edistämiseksi on monta tapaa ja väylää ja on keskityttävä yhteisten tavoitteiden edistämiseen. Viimeaikainen yhteiskunnallinen ja maailmanpoliittinen kehitys ei anna tilaa käpertyä ja sulkeutua, vaan kansainvälisyyskasvatustalkoisiin ja globaalin vastuun laajamittaiseen herättämiseen on saatava jatkuvasti uusia toimijoita. Tärkein edellytys kansainvälisyyskasvatuksen edistämiseksi onkin toiminnan kokeminen tärkeäksi, eli riittävän laajan tahtotilan löytyminen. Jokainen on osaltaan luomassa yhteiskunnassa vallitsevaa ilmapiiriä, joka ohjaa yhteisön toimintaa ja arvomaailmaa. Vain yhteisen tahdon löytymisen ja toimintaan sitoutumisen kautta voimme edistää kulttuuria, jossa ajatus kaikkien vastuusta nähdään aidosti myös yksilön vastuuna.

Toivomme, että olemme herättäneet lukijan uteliaisuuden tutustua tarkemmin esiin nostamiimme kansainvälisyyskasvatuksen kansallisiin tavoitteisiin ja kyenneet johdattamaan lukijan tutustumaan tarkemmin tapoihin ja väyliin toteuttaa kansainvälisyyskasvatusta.

8 Globaalivastuun edistämisen uusi viitekehys

Monica Melén-Paaso, Taina Kaivola

Nyt käsillä oleva projektin kevään 2009 aikana tuotama julkaisu ”*Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen*” käsittelee globaalikasvatuksen teemoja ja toimijoita sen tiedon, ymmärryksen ja kokemuksen pohjalta, jota projektin ohjausryhmä on työstänyt useiden viiteryhmiä kanssa kevästä 2007 lähtien. Erityisenä tavoitteena projektissa on ollut käsitellä globaalikasvatuksen yhteydessä yhteiskunnassamme esiin nousevia haasteita sekä elämän moninaisia oppimisen areenoita. Prosessi eteni siten, että ensin selkiytettiin globaalikasvatuksen käsitteellinen viitekehys nojautuen projektiin kutsuttujen tutkijoiden asiantuntemukseen sekä tutkijatapaamisiin. Sen jälkeen lähdettiin seminaarien ja työpajojen myötä hakemaan oppia kentältä, ruohonjuuritasolta, missä toiminta tapahtuu. Näin käsitteellisestä viitekehuksesta muodostui projektin teoreettis-käytännöllinen viitekehys.

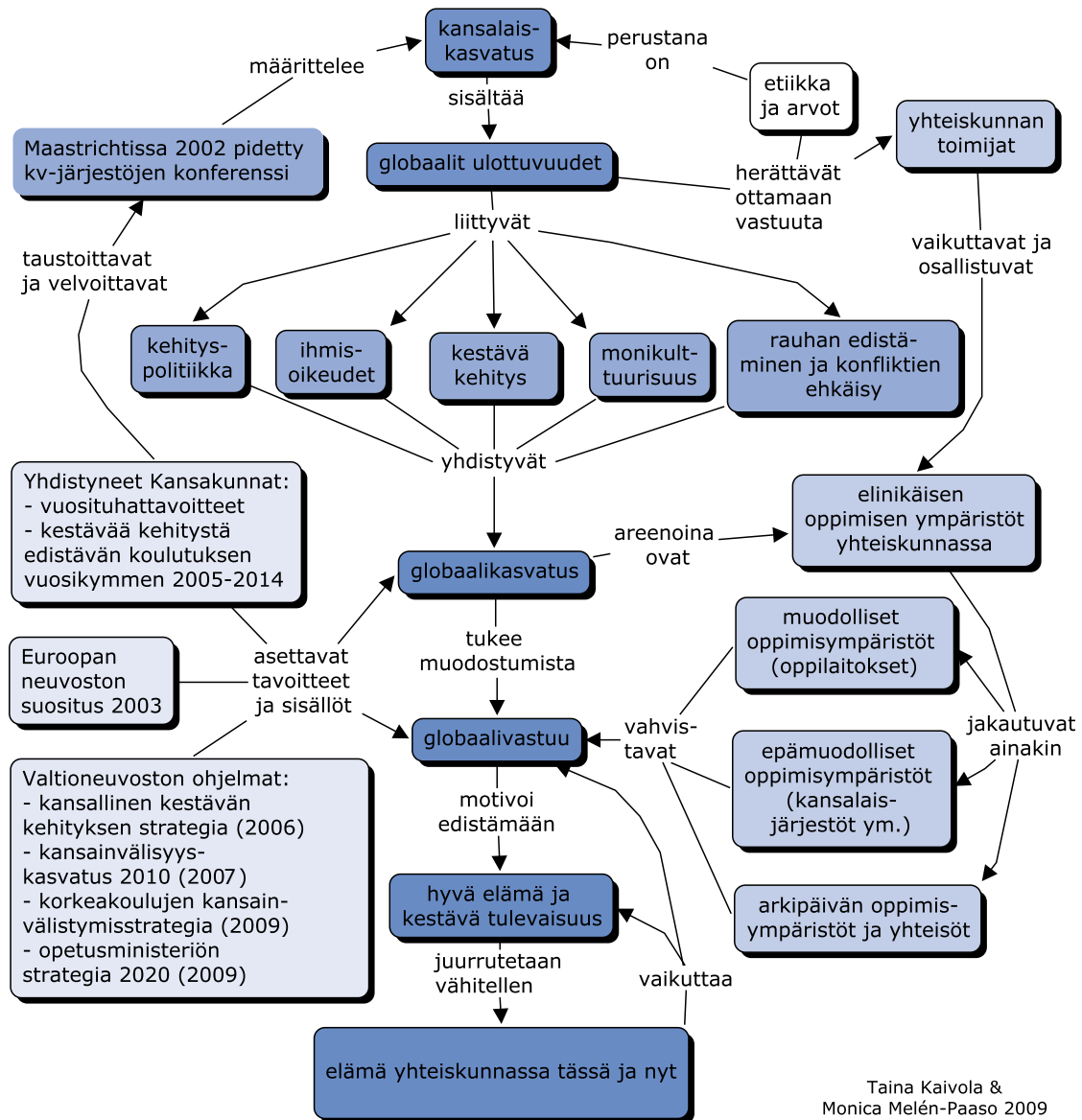
1 Viitekehysten kuvaus

Projektin ohjausryhmän asettamiskirjeen mukaan projektin arvopohjana on pääministeri Matti Vanhasen toisen hallituksen ohjelman arvot: ”*Ihmisen ja luonnon tasapaino, vastuu ja vapaus, välittäminen ja kannustaminen sekä sivistys ja osaaminen*”. Keväällä 2009 projektin vuorovaikutuksellisenä teemana oli

vastuullisuuteen ja globaaliin vastuuseen liittyvä arvokeskustelu. Tämän arvokeskustelun yhteydessä käsite *globaalivastuu* kiteytyi kuvaamaan koko projektia ja sen tavoitteita. Termi löi itsensä lävitse hyvin nopeasti yhteiskunnallisessa ja myös kansainvälisessä keskustelussa. Globaalivastuu alkoi esiintyä muunmuassa opettajien täydennyskoulutuskurssien otsikoissa.

Projektin kehitysvaiheita 2007–2009 on kuvattu tämän teoksen toisessa luvussa, jonka kuvioista ilmenee, että projektin vaiheita, sisältöjä ja päämääriä on jäsennetty käyttäen käsitekarttatekniikkaa. Käsitekarttojen avulla voidaan havainnollistaa monenlaisia sisältöjä ja menetelmiä sekä niiden välisiä vuorovaikutus- tai riippuvuussuhteita. Tätä tekniikkaa käyttäen tarkasteltavan teeman keskeiset käsitteet erottuvat visuaalisesti vähemmän tärkeistä sekä asettelun että niihin johtavien tai niistä lähtevien väitteitä muodostavien nuolien avulla (ks. esim. Kaivola 2008).

Seuraavassa globaalivastuun osa-alueet on yhdistetty yhdeksi laajaksi kokonaisuudeksi. Kuvion 1 käsitekartassa osa-alueet erottuvat toisistaan Sinisen eri sävyinä. Tummansinisellä merkittyy projektin eräänlaiseen selkärankaan on tässä lisätty alimmaisiksi käsitelaatikko *Elämä yhteiskunnassa tässä ja nyt*. Se kuvastaa toivotun tulevaisuuden ja siihen kuuluvan hyvän elämän vuorovaikutusta arkipäivän realiteet-



Taina Kaivola &
Monica Melén-Paaso 2009

Kuvio1. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektin kokoava viitekehys opetusministeriön projektin loppuvaiheessa syksyllä 2009.

tien kanssa. Tällä tarkoitamme mielikuvia, elämäntulkua ja kohtaamisia, jotka tapahtuvat elämän arjessa ja vaikuttavat osaltaan käyttäytymiseemme.

Maastrichtin konferenssin lopputulemassa eritelty kansalaiskasvatuksen globaalit ulottuvuuden on merkitty vaaleansinisellä värillä. Koska suomalaisessa yhteiskunnassa on viime vuosina korostettu – ja korostetaan mitä todennäköisimmin myös jatkossa – kestävän kehityksen edistämisen tärkeyttä kaikilla

yhteiskunnan aloilla, on tässäkin koulutuksen ja kasvatuksen kontekstissa haluttu korostaa tätä aihetta sijoittamalla se keskimmäiseksi pääteemaksi. Muutoin painotamme edelleen Maastrichtin hengessä, että kehityspolitiikka, ihmisoikeudet, monikulttuurisuus sekä rauhan edistäminen ja konfliktien ehkäiseminen sekä kestävä kehitys ovat keskenään tasa-arvoisia teemoja, jotka mahdollisuuksien mukaan ovat yhtä aikaa läsnä erilaisissa oppimistilanteissa.

Käsittekartan vasemman alakulman laatikoissa nimitetään muutamia keskeisiä kansainvälisiä, Euroopan laajuisia ja kansallisia dokumentteja, jotka velvoittavat meitä toimimaan yhteisten periaatteiden mukaisesti. Globaalivastuuprojekti sai Suomessa alkunsa Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelmasta, jonka näkökulmaa on sittemmin laajennettu. Projektin kohderyhmä on koko yhteiskunta, jossa avaintoimija on kansalainen ja keskeinen toiminto elinikäinen oppiminen.

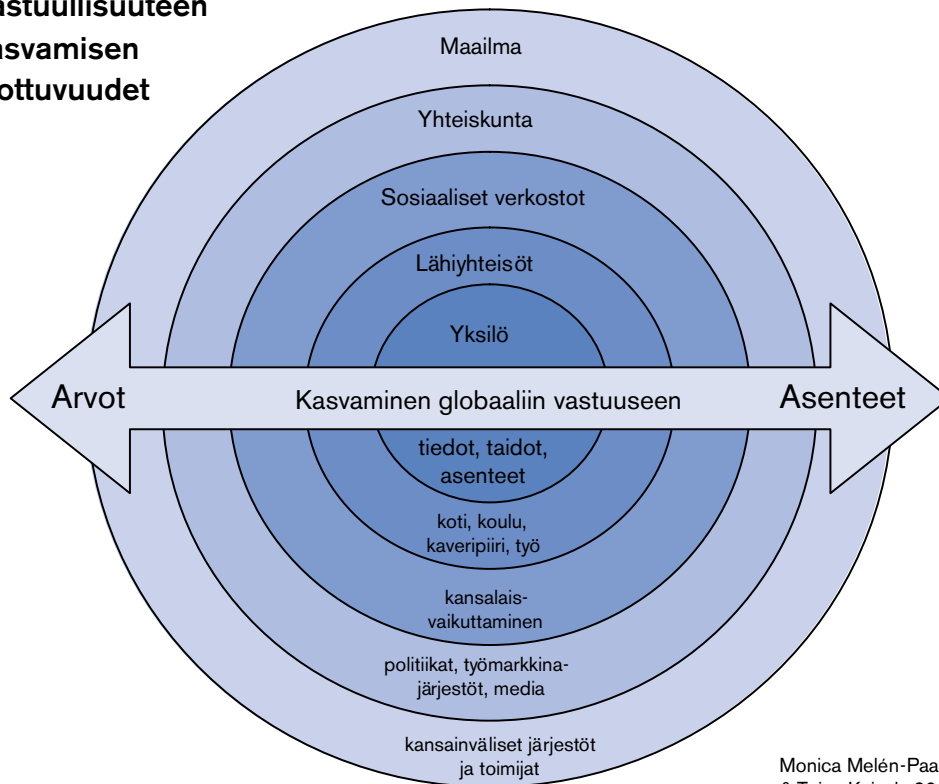
Opetusministeriön rahoittamassa *Cicero Learning* -projektissa on otettu käyttöön käsite *oppimisen areena*, jonka asemaa globaaliin vastuuseen kasvamisessa käsittekartassa havainnollistetaan oikean laidan käsitelaatikolla. Monenlaisilla oppimisympäristöillä halutaan tässä projektissa erityisesti korostaa sitä, että oppimista tapahtuu kaikkialla alkaen yrityksestä ja

erehdyksestä ja edeten esimerkiksi uuden tieteellisen tiedon tuottamiseen yliopistoissa ja tutkimuslaitoksissa. Siksi termistä *elinikäinen oppiminen* on muodostunut yksi projektin avainkäsitteistä.

2 Tulevaisuus meissä: Ole muutos, jonka haluat nähdä tapahtuvan

Seuraavassa havainnollistamme projektissa syntyneitä globaalikasvatuksen ja -vastuullisuuden teoreettis-käytännöllistä kokonaisuutta edellä esitellyn käsitteellisen viitekehyksen ohella näkökulmasta, joka on esitetty kuviossa 2. Siinä vastuullisuutta kuvataan käytännön elämässä ja ulottuvuuksissa laajenevina kasvun ja muutoksen edistämisen kehinä.

Vastuullisuuteen kasvamisen ulottuvuudet



Kuvio 2. Vastuullisuuteen kasvamiseen liittyy monenlaisia vuorovaikutussuhteita, yhteisöjä ja oppimisen ympäristöjä. Tässä vastuullisuuden muotoja kuvataan yksilöstä yhteisöjen ja yhteiskunnallisen toiminnan kautta globaalille tasolle laajenevina kasvun ja muutoksen edistämisen kehinä.

Inhimillisen toiminnan perusta on oppiminen. Opimme koko ajan ja läpi elämämme. Elinikäisen oppimisen ympäristöt yhteiskunnassa ovat moninaisia: muodollisia, epämuodollisia ja arkipäivän elämään liittyviä. Erityisen tärkeän oppimisen areenan muodostavat sellaiset yhteistoiminnan muodot ja verkostot, joissa on mahdollista kokeilla erilaisia rooleja ja omaksua uudenlaisia identiteettejä ja suhtautumistapoja.

Uusi globaalin hallinnan teoria korostaa kansalaisten vastuuta ja vaikuttamismahdollisuuksia (ks. Turunen tässä teoksessa). Kansalainen on yksilö, jonka erilaiset identiteetit muovautuvat sosiaalisissa verkostoissa, kuten lähiyhteisöryhmissä, kansalaisyhteiskunnan eri järjestöissä sekä yhteiskunnan muiden eri toimijoiden joukossa mukaan lukien median globaalit verkostot. Yhteiskunta on sosiaalisten verkostojensa muodostama kokonaisuus. Näistä verkostoista ja niiden ulottuvuuksista muodostuu erilaisia kasvun kehiä, joiden kautta maailma tulee kansalaiselle ymmärrettäväksi ja hän pystyy näkemään vastuunsa myös globaalista ulottuvuudesta. Jokapäiväinen elämä – mielipiteet, mieltymykset, oppimisen areenat, harrastukset ja työ – jäsentyvät henkilökohtaiseksi kansalaisten globaalin vastuun ohjelmiksi.

Minkälaisia ovat vastuullisuuden kehittymistä tukevat oppimisympäristöt? Ensinnäkin ne ovat ympäristöjä, joissa oppiminen on keskiössä ja sekä sosiaalinen että fyysinen ympäristö on ilmapiiriltään oppimiselle otollinen. Toisekseen liikkeelle lähdetään itse oppimistapahtumasta ja niistä tekijöistä, jotka myötävaikuttavat sen onnistumiseen. Tarkoituksena on auttaa oppijoita voimaantumaan (empowerment) toimijoiksi. Tukeudumme tässä sosiokulttuuriseen teoriaan oppimisesta ja kehityksestä, joka mielestämme tarjoaa mielekkään viitekehyksen tarkastella oppimista kulttuuriin kasvamisen prosessina ja osallisuutena. Keskeiseksi tässä viitekehyksessä (ks. Kumpulainen tässä teoksessa) nousee oppijan toimijuus, oman identiteetin rakentuminen, toimiminen yhteisöissä vastuullisesti sekä hyvinvoinnin edistäminen.

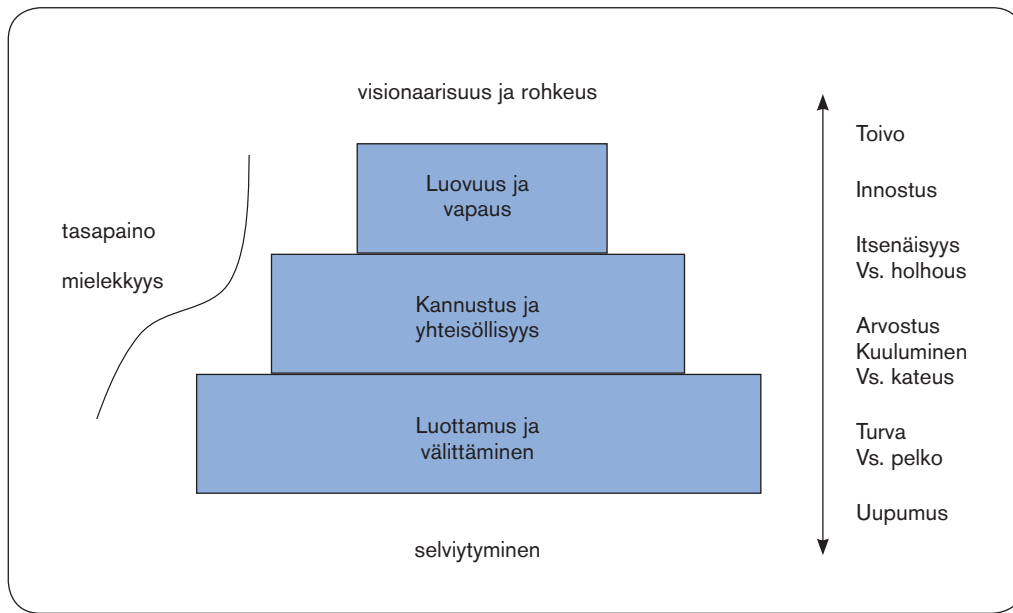
Käsitellessään luovuuden kulttuuria teoksessaan *Suomalainen unelma* (2001, uusittu painos 2007) Pekka Himanen asettaa kaksi kiinnostavaa kysymystä: ”Millainen oppimisen, työn ja laajemman yhteisön kulttuuri saa aikaan kukoistavan luovuuden

kulttuurin?” ja ”Mikä luonnehtii oppimiskulttuuria parhaimmillaan?”. Vastauksia Himanen hakee oppimisajattelusta, jonka mukaan oppiminen tapahtuu parhaiten rikastuttavassa vuorovaikutuksessa, jossa opettaja auttaa oppilasta löytämään luovuutensa sekä vahvistaa oppilaan kykyä olla toisten kanssa aidosti ja välittävästi. Himanen mukaan ensimmäinen askel on, että oppimistapahtumassa vallitsee luottamuksen ilmapiiri, joka antaa oppijalle turvallisuuden tunteen. Sen jälkeen tarvitaan rikastava yhteisö, jonka vuorovaikutuksessa oppija kokee tulevaisuutta kuulluksi ja jossa hän kokee saavansa tunnustusta. Tämä rikastava yhteisö ja siinä käytävät dialogit edistävät luovuuden syntyä ja kehittymistä, mikä tuo oppijalle iloa ja tunteen, että hän on tehnyt jotain merkityksellistä.

Liisa Salo-Lee kuvaa tässä julkaisussa dialogia vastaavalla tavalla seuraavasti: Dialogi on enemmän kuin keskustelu. Se on aktiivista keskinäistä vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on yhteisen ymmärryksen saavuttaminen. Dialogi on asteittainen prosessi, siinä tullaan vähitellen tietoisiksi omasta ja toisen ajattelusta. Dialogi sekä edellyttää että luo ilmapiiriä, jossa keskinäinen ymmärrys voidaan saavuttaa ja jossa uusia, ennen kulkemattomia polkuja voidaan löytää. Dialogiin kuuluu vastavuoroisuus, vastuu ja välittäminen, joista vastuu on dialogin ydintä.

Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnalle 2004 laatimassaan raportissa ”*Katsaus tietoyhteiskuntamme syviin haasteisiin*” Himanen määrittelee tietoyhteiskunnan vuorovaikutukselle perustuvana luovuuden yhteiskuntana. Hänen mukaansa yhteiskunnallamme on vähintään yhtä suuret haasteet edessä kuin takana. Haasteisiin vastaaminen merkitsee välittävän, kannustavan ja luovan Suomen rakentamiseen tarttumista seuraavien vanhojen eurooppalaisten arvojen pohjalta: 1. Välittäminen, 2. Luottamus, 3. Yhteisöllisyys, 4. Kannustus, 5. Vapaus, 6. Luovuus, 7. Rohkeus, 8. Visionäärisuus, 9. Tasapainoisuus ja 10. Mielekkyyys.

Näiden arvojen merkitystä ja hierarkiaa Himanen kuvaa pyramidilla (Kuvio 3), joka pohjautuu Maslowin tarvehierarkiaan, jota on myös käytetty projektin aiemmassa käsitteellistä viitekehystä kuvaavassa julkaisussa (Kaivola & Melén-Paaso 2007): Himanen laatimassa (2004, 8) arvopyramidissa korostetaan välittämistä ja luottamusta inhimillisinä



Kuvio 3. Inhimillisten perustarpeiden arvopyramidi (Himanen 2004, 8).

perustarpeina. Niiden varaan rakentuvat sosiaaliset yhteisöllisyyden ja kannustuksen tarpeet sekä itsensä toteuttamiseen liittyvät vapauden ja luovuuden tarpeet. Ihmisen mieliala vaihtelee sen mukaan, miten nämä hänen inhimilliset perustarpeensa tulevat tyydytettyä eli on käytännössä voimakkaasti sidoksissa toimintaympäristön ilmapiiriin ja vuorovaikutussuhteisiin.

Pohtiessamme kysymystä siitä, minkälainen on vastuullisuudelle otollinen oppimisympäristö, aloitimme itse oppimistapahtumasta ja tekijöistä, jotka myötävaikuttavat sen onnistumiseen. Himasen yhteenveto inhimillisten perustarpeiden pyramidista voidaan myös tulkita teoriaksi oppimistapahtuman ja yksilön voimaannuttamisen kriittisistä menestystekijöistä.

3 Miten tästä eteenpäin?

Tämän teoksen – niin kuin koko projektin – lähtökohtana on ollut rakentaa uutta tietoa, laajaa ymmärrystä ja vankkaa globaalivastuun arvopohjaa, joka perustuu Suomen kansainvälisyyskasvatusta koskevan kansainvälisen arvioinnin (2004) ja

opetusministeriön Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman (2007) muodostamalle perustalle.

Vuoden 2010 alkupuolella ilmestyvässä projektin loppuasiakirjassa globaalikasvatuksen visio eli tahtotila määritellään YK:n eri teemavuosisikymmenille määriteltyjen visioiden pohjalta. Lähtökohdaksi otetaan YK:n kestävästä kehityksestä edistävän koulutuksen vuosikymmenen 2005–2014 visio: ”*Maaailma, jossa jokaisella on mahdollisuus saada korkealaatuista koulutusta ja oppia sellaisia arvoja, käyttäytymistä ja elämäntapoja, joita tarvitaan hyvää elämää, kestävästä tulevaisuudesta ja myönteistä yhteiskunnallista muutosta varten.*” <http://www.unesco.org>

Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektissa (1) *globaalikasvatuksella* tarkoitetaan sellaista kasvatuksen, koulutuksen ja ohjauksen tukemaa prosessia, joka avaa ihmisten silmät ja mielen maailman todellisuudelle ja herättää heidät (2) *globaaliin vastuuseen*, eli toimimaan kaikille kuuluvien ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta. Globaalikasvatuksella tuetaan siis kasvamista maailmanlaajuiseen vastuuseen, eli globaaliin vastuuseen, (3) *hyvän elämän ja kestävästä tulevaisuudesta* edistämiseksi.

Kasvamisen prosessissa täytyy oppia ottamaan vastuuta ja tuntemaan vastuuta, jotta voi käyttäytyä vastuullisesti ja kasvaa vastuulliseksi yksilöksi, kansalaiseksi ja maailmankansalaiseksi. Vastuu sitoo yksilön sosiaalisiin verkostoihin, joiden kokonaisuudesta muodostuu alati muuttuva ja uudistuva yhteiskunta.

Mikä on globaalikasvatuksen missio eli miksi globaalikasvatusta tarvitaan, mitä sillä halutaan aikaansaada? Globaalikasvatuksen perustehtävä on mahdollistaa ja tukea sellaisia vastuullisuuden kasvuprosesseja, jotka edistävät visiossa ilmaistua päämäärää. Nämä prosessit liittyvät globaalikasvatuksen viiteen ulottuvuuteen, eli ihmisoikeuksien, monikulttuurisuuden, kehityspolitiikan, kestävän kehityksen sekä rauhan edistämiseen ja konfliktien ehkäisemiseen kasvatuksen, koulutuksen ja ohjauksen keinoin¹.

Johannesburgin huippukokouksessa (2002) kestävä kehitys määriteltiin kokonaisuutena, jossa otetaan tasavertaisina ja toisiinsa vaikuttavina ulottuvuuksina huomioon ekologinen, taloudellinen sekä sosiaaliskulttuurinen ulottuvuus. Tätä Johannesburgin määritelmää soveltaen pitkän tähtäimen missio on edistää globaalikasvatuksen perustehtävänä syntyviä prosesseja ja niiden toteutumista vastuullisuuden kasvun eri ulottuvuuksilla (Kuvio 3) kokonaisuutena, jossa pyritään ottamaan huomioon vastuullisuuden kasvun eri ulottuvuudet tasavertaisina mutta samalla toisiinsa vaikuttavina teemoina. Vision maksimointi edellyttää sille asetetun pitkän tähtäimen mission toteutumista.

Kirjallisuutta

- Geller, E.S. (1991). If only more would actively care. *Journal of Applied Behavioural Analysis* 24, 607–612.
- Himanen, P. (2007). Suomalainen unelma – innovaatoraportti. Teknologiateollisuuden 100-vuotissäätiö. 2. uusittu painos. Helsinki, Artprint.
- Himanen, P. (2004). Välittävä, kannustava ja luova Suomi: Katsaus tietoyhteiskuntamme syviin haasteisiin. *Tulevaisuusvaliokunta, teknologian arviointeja* 18. Eduskunnan kanslian julkaisu 4/2004.
- Kaivola, T. (2008). Käsittekartat ilmiöiden ja oppimisprosessien jäsentäjänä. Teemana maailmanlaajuinen vastuu -teemapalsta. Opetusministeriön verkkolehti Etusivu 21.2.
- Kaivola, T. (2008;toim.). Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta. Opetusministeriön julkaisuja 2008:13.
- Kaivola, T. & M. Melén-Paaso (2007; eds.). *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives*. Publications of the Ministry of Education 2007:31.
- Rohweder, L. (2008; toim.). Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen: Yhteiskunnan toimijoiden puheenvuoroja. Opetusministeriön julkaisuja 2008:40.

¹ See also the Epilogue in chapter 9 by Lars Rydén.

9 Epilogue – some insights from the project Education for Global Responsibility

Lars Rydén

The project *Education for Global Responsibility* certainly intends to promote global responsibility in Finland, but since this is a rather unexplored field it was clear from the beginning that much remains to be understood. This regards both the conceptual background and framework of global responsibility as well as how to implement and make such responsibility more widespread and important for societal development. Thus one main purpose of the project as a whole was, as realized from the beginning, to generate new knowledge, and thereby bring about a better understanding of the field and an analysis of the needed value basis. The starting points were the international evaluation of *Finnish global education* (2004) and the Ministry of Education programme *Global Education 2010* (2007). This final chapter reviews, in a non-conclusive form, some of the discussion conducted in this spirit. The hope is that the chapter may inspire a continued exchange of ideas and thoughts with the widest possible participation and lead to improved models for promoting global responsibility.

1 The five components of the Maastricht declaration are interconnected

The platform of the project was the Maastricht Declaration *Global Education in Europe to 2015, Strategy, Policies and Perspectives* agreed on by the Europe-wide Global Education Congress, in Maastricht 2002 under the auspices of Council of Europe. Global Education in Europe to 2015 was in turn prompted by the United Nations' Millennium Development Goals, MDG, and has the same year of final implementation. Finland has supported this initiative well and was the second member nation of the Council to report in 2004 on the work to achieve global education. In the declaration we read:

Global Education is education that opens people's eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all.

Global Education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education; being the global dimensions of Education for Citizenship.

It is not spelled out in the declaration why these five areas were selected as the components of global education. It simply says that “A world that is just, peaceful and sustainable is in the interest of all.”

One of the intentions of this project, now approaching its conclusion, was, however, to integrate the different parts of education for global responsibility rather than simply referring to the five different specializations. I have over these years discussed with and listen to specialists in human rights, in sustainability, in peace and conflict resolution etc. and they are as specialised as anyone! But a systems perspective and systems thinking in these matters would, as I see it, not only be desirable in general, but as well be a help in finding a good answer to the question: “Global responsibility. What is it?”

When looking closely it seems obvious that human rights is a basic element in all five themes.

Intercultural education not only provides “cultural literacy” but argues that all cultures are of equal value. A starting point is that human rights are the same in all cultures.

Peace and conflict prevention relies on that conflicts may be resolved without resorting to violence, or violating basic living conditions – survival and security – of individuals. Again human rights is a platform.

Development, referred to in development education, is about caring for people lacking proper living conditions due to poverty, insufficient health care, and other shortcoming. In the UN Declaration of human rights these basic living conditions are included; development wishes to provide that. Again human rights is the platform. Development is often perceived as the “economic dimension” of sustainable development, which thereby comes into global education.

It is not surprising that human rights is a platform in the Maastrich Declaration. After all, the Council of Europe was created to protect human rights. It may also be added that Finland has a historic role in this development after the Helsinki Conference on Security and Co-operation in Europe in 1975, the Helsinki Committee, and the later established International Helsinki Federation for Human Rights as well as Human Rights Watch in many countries.

But there are some dangers connected to choosing this platform and the five themes of global education. These, I think, are important to observe when implementing education for global responsibility.

Firstly the list is almost entirely anthropocentric, that is, human centred. But in global education it is fundamental that we provide understanding that the living conditions of humans entirely relies on the integrity of the planet and its ecosystems and ecosystems services. The inclusion of sustainable development takes care of that, if sustainability is included on an equal basis as the rest of the other themes. As an example: global warming in 2008 was estimated to cause at least 100 000 extra fatalities of the world per year. Still the most urgent concern is to stop global warming to save the planet, not only people, from disaster. Of course without a liveable planet there will be much fewer humans with or without rights. (The balance of human needs and the “environment” is most expressly described in James Lovelocks “The revenge of Gaia; Earths climate crises and the fate of humanity”).

Another danger may be that the theme of intercultural education most often leads to multiculturalism, understood as the “equal rights” of cultures. However multiculturalism in this sense seems often to promote the cultures rather than defend the individuals belonging to a specific culture. On the contrary too often these individuals seem to be robbed of their individual rights. Clear examples are women belonging to cultures in which their integrity is violated, and the majority culture of the society does not do anything with the argument that it is part of the minority culture. A sounder base would be to protect human rights for individuals. These may then belong to whatever group he or she wishes, ethnic, religious, or other. (The dangers and shortcomings of multiculturalism were discussed in some depth in the journal *Axess* No 3, 2009).

It is nowhere in the declaration described how the human rights may be implemented and safeguarded. But, briefly stated, experience from all over the world points to that societies where human rights are violated on a large scale are autocratic and those where they are mostly respected are democratic. It is not

surprising. Democracy allows individuals to express themselves, defend themselves and even argue and protest against the state without being prosecuted. If these conditions fail human rights are in danger.

It is not surprising that democracy is not included in the Maastrich declaration. The Council of Europe includes several not so democratic states, in particular the Russian Federation, which would certainly not accept a document in which democracy (in the western sense) would be included as a prerequisite for a developed society. Russia rather has actively defended their form of “democracy” called “sovereign democracy”. It seems that one ingredient in that is that the states knows best what the citizens need and other points of view are not welcome. (The number of journalists murdered in Russia since the systems change counts to several hundreds.) Never-the-less, history shows that defence and implementation of human rights leads to democratic forms of government. Human rights and democracy are thus connected in the sense that democracy makes human rights operational. Democracy (in the western sense) is basic not only to defend the individuals, but also to resolve conflicts without using violence and (according to all experience) the protection of the environment. Even if basic representative democracy is not enough for these goals it seems to be necessary.

If we ask not only why the five chosen themes are selected, but as well if something important is missing, I think democracy is the one to be mentioned. It may be expanded to include e.g. global governance, the proper management or resources which are global, such as the atmosphere and the oceans, as well as many other items of international cooperation. These may perhaps all be understood not as responsibility but practical management issues. Still they are essential and would in practice have a key role in global education. And, of course, they do rely on normative assumptions just as much as the five issues chosen, even if the value base is not entirely the same.

Personally I would have preferred to have global governance in the sense “taking care of our common planet and common resources for its own sake and for this and future generations” as a platform for

education for global responsibility. Such a base would have put human rights and “planetary rights” on an equal footing. It would point to our dependency and responsibility of the common resources and that we need to carefully manage it for present and coming generations. Secondly it would be nice to have a sentence on the value of diversity, be it in the natural world or in our societies. It would automatically lead to the respect for others, and not only rights for but as well appreciation of the other.

2 Which ethics do we need for global responsibility?

Responsibility requires an ethical, normative, base. The normative elements, the common value system, of the global responsibility we want to promote need to be elaborated.

Let us start with ethics: Some choose to just refer to the so-called golden rule: “Do unto others as you would like to have them do unto you”. Even if this may be enough in a personal relation, it seems not to be sufficient in a global context. The Maastrich Declaration as mentioned simply promotes a world that is “just, peaceful and sustainable”. According to my understanding the perhaps most elaborated and best defended ethics of globalisation is Peter Singers quest for global justice (See Peter Singers *The ethics of globalisation*). He in turn relies on to the so-called *ethics of justice* elaborated especially by John Rawls. Another important contributor to the ethics of global responsibility is the *ethics of care*, introduced by e.g. Carol Gilligan. The topic of care is advanced by several authors as central in the practical implementation of global education and responsibility as will be referred to below. (In addition one might mention Hans Jonas, who has written classical texts on responsibility.)

Justice is not the same as tolerance, as repeatedly asked for e.g. when it comes to minority issues, or solidarity, which is asked for when it comes to development. Justice is much more and in fact assumes that a person wherever on the globe has the same rights as anyone else. This will obviously be hard to live up to in development policy, but

it is clear (also in Peter Singers' book) that there are many who did not even start to move in that direction. Still even very considerable actions would not be unrealistic. Only a part of the funding used to combat the present financial crisis would be enough to reach almost all goals in the MDG. (How to use such funding for development if they were available is admittedly another tough question.)

All the five components of global education include normative aspects. The one I would like to stress specially are the values connected to sustainable development. These are much discussed and not easy to dissect. Still the normative part was mentioned many times as the most important in the concept itself. In *Our Common Future* (1987) we read

We have attempted to demonstrate how human survival and well-being may be dependent on our capacity to successfully transform the principles behind sustainable development into global ethics.

Again, an ethics of justice is the base. In the Brundtland "definition" of sustainability justice between generations, inter-generational justice, is the starting point. In practical implementation justice within generations, intra-generational justice, is even more important, e.g. when distributing emission rights between countries.

Here I have used the concept "ethics" as referring to how values, (or norms, rules, etc) are used or applied. The values themselves constitute the "moral" of a society or person. To apply global responsibly we thus needs to define those values. They can be found in various documents, the best known may be the Ten Commandments, but here the most relevant is obviously the UN Declaration of Human Rights from 1948. In the Maastrich declaration a list of UN and other documents are listed, without any specific order or discussion of how they relate. I think it is especially important to refer to the Earth Charter, also mentioned in the Maastrich Declaration, as a relevant document. This may be understood as a Declaration of rights not only for human but also for other life forms and possibly the planet itself. This is not too far from the initially described goals of the project which asks for "Nature and man in balance".

3 Conditions for a successful learning towards global responsibility

In the project Education for Global Responsibility *global education* means "a process supported by education, instruction and guidance which opens a person's eyes and mind to world reality and awakens them to *global responsibility*, to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all." My question is firstly if this is automatic or which factors would support such a process, and secondly how does this lead to societal change or, how does responsibility lead to political or individual actions.

We may see the process leading from global education to individual action as a process or a chain of five interrelated components: First 1) world understanding, secondly 2) the insight that each one of us have a choice (that is, we have free will) and thus responsibility, thirdly 3) the formation of a personal ethics as a base for our choices, next 4) the adoption of a moral, that is a set of rules to follow, and finally 5) the actions themselves. It is important in this chain to see that responsibility is not enough. We need also help to develop the ethical and moral platform and we need action competence.

The project has so far emphasised the parts in which responsibility is in focus. The mission of the project is thus "to support a culture in which all members of the society grow into responsible individuals who encompass global responsibility, by promoting responsibility and freedom, caring and encouragement, education and culture and develop capacity and skills" (translated from Finnish). Among the means to do this education is in the centre. It says: "the vision of education for global responsibility is a world where everyone has the opportunity to benefit from quality education and learn the values, behaviour and lifestyles required for a good life, sustainable future and for positive societal transformation; "You must be the change you want to see happen" (quoted from Mahatma Gandhi).

Based on the vision of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014) the vision of this project Education for Global Responsibility "is a world where everyone has the

opportunity to benefit from quality education and learn the values, behaviour and lifestyles required for a sustainable future and for positive societal transformation.”

One way to see it is that learning is a main human function; by nature, we learn all the time and throughout our lives, and in all kinds of situations. Thus the project includes all these learning arenas, formal, non-formal or informal. But obviously this learning process may work more or less well and more or less support an individual's development into a responsible person. Here we want to point to some factors which support such learning.

Salo-Lee (See Salo-Lee, cultural literacy in this publication) emphasises the importance of “the dialogue”. In the formal learning it is perhaps most often between the teacher and the student, but in other situations it may include anyone who takes part in a person's learning. A dialogue, Salo-Lee writes, is more than a conversation. It is an interaction to open for a common understanding. It is a step-wise interaction, where both partners become aware of their respective thought processes. The dialogue both assumes and creates an atmosphere of common understanding and opens up new untraded paths. The dialogue includes caring and responsibility.

This theme is further elaborated in Pekka Himanen's description of the importance of developing a social network of trust and fulfilment to achieve creativity (Himanen, *The creative culture*, 2004). His three step procedure to achieve this is inspired by the classical Socratic approach in which the knowledge or capacity is assumed to exist in the student and only needs to be found and liberated. The teacher should develop a situation in which it is brought to the surface, while the student develops a feeling of being recognised and respected. The key words are trust or confidence, joy and fulfilment. Responsibility is what ties the individual to his and her social networks; the society is understood as the sum of the social networks. In the process of growth into global responsibility one has to learn to take responsibility and to experience responsibility in order to be able to behave in a responsible way and to grow into a responsible individual, citizen and

world citizen. The future does not happen; we make it through our own choices!

It is clear that the role of the teacher in an education which promotes global responsibility is not the traditional one. It is rather one of being a coach, or an organiser of a process of personal development. The teacher's role may be that of a change agent and then not only for students but for the society! Rightly the important role of teachers in our societies is underlined.

The project emphasises the creation of awareness and responsibility as starting points. This follows the classical triangle in which 1) learning (education) leads to 2) awareness (change of attitude, that is, judgments) which in turn leads to 3) action (behaviour). But action competence, I believe, is equally important, and one needs to elaborate how to achieve that as well. Much experience tells us that action competence is often best trained in practical projects. In fact there is much research to support the idea that the process discussed above often starts with a practical step. In so-called behavioural community psychology (see e.g. Geller, 1991) practical steps to improve environmental management on the local level have been studied and time and time again shown to be important for behaviour change.

In reality a process may start in all three corners of the triangle. Global education, as mentioned, emphasizes the classical route from education to awareness to action. But there are other routes. Geller, in his model of actively caring, in the same spirit as Himanen, points to three factors important to achieve change: self esteem (I am valuable); empowerment and optimism (I can make a difference); and belonging and ownership (I belong to a group). He asks for *caring agents*, which reminds us of the role teachers have as change agents or even as coaches.

In education for sustainable development, ESD, this comes up again, now in the form of so-called problem based learning, PBL. ESD relies on 1) a cognitive component – to understand the system you are part of; 2) a normative component, that is, the value system; and 3) action competence, that is to be able to “change the world”, as was the title of a conference on ESD. Again action competence

is an essential part of the package. It should not be forgotten in the education for global responsibility.

5 The role of education for global responsibility in societal transformation

Education for global responsibility attempts to give the individual competence to contribute to societal change. This is one out of many different processes, which contribute to societal development. It is instructive to list at least some of the most important of these processes and try to see which importance the learning process and the agenda of responsibility have in this context. I choose five (discussed by e.g. Finland's Futures Academy in Turku) to illustrate the point.

The most common processes include 1) business as usual (understood as the market will automatically correct for misguided development by adjustment of prices); 2) technological optimism (the view that the technical development will give us means to solve problems, including environmental problems, as they appear); 3) Rio development (which relies on a much increased public participation in local work as described in the Agenda 21 document, that is participatory democracy); 4) improvement of global governance (e.g. the implementation of in the UN conventions on climate, desertification and biodiversity) 5) Infrastructure change (which assumes that a change of a societies infrastructure, such as roads, communication networks, energy grids etc, sets the conditions for how the society develops).

Global responsibility, which emphasises the role of ethics and global justice, is another one. This approach does not exclude the other processes and it seems clear that all the processes, as well as a number of others, are working in parallel. But it seems as well clear that none of them will solve the problem. Each one is individually insufficient. Thus it is clear that market mechanism have many shortcomings, especially when it comes to environmental matters; that technology is value-neutral and requires proper evaluation; that participatory democracy will only recruit a minority of citizens (and, if of large scale, will compromise the political process). But also the

moral agenda of global justice certainly in reality will certainly have a limited participation. Still they are all important, and perhaps the moral process is especially so since for each development process a value base is used, if conscious or not.

Equally I would like to stress that to achieve societal transformation it is important who the actors are, and which roles these have. In real life there is a collection of actors and the individual, the citizen, is just one out of a series of actors from individuals up to the global level. It is just as important to understand this as it is not to evade ones personal responsibility or role. The individual may act mainly through choice of lifestyle, but not by changing the law or deciding on taxes. Still the individual have an impact also on these levels at least by the political vote and what he or she may choose to consume ("voting with the wallet").

Very important actors are the local society, the municipality, and the company. Also these act from an ethical platform and thus also should be objects of a project to promote global responsibility.

We can hardly exaggerate the importance of the role of the teacher in this. He or she is, as mentioned, a change agent. He or she may be a professional teacher in the formal education system. But he/she may also be a person in a different context, such as a sports club instructor or coach, but also in a completely private situation a mate or a friend. We need also to add that media in today's world often provide much of the continued education, and thus is one of the "teachers". Media contributes importantly to societal change; exactly how media is influenced is a further question. It certainly includes an ethical component.

This discussion of the process of societal change may of course be continued in several contexts. Cultural change theories and political science are e.g. subjects, which provide much more of theoretical background. This is yet another direction in which the project education for global responsibility may be continued.

Acknowledgement

I would like to express my appreciation of the continued and constructive – as well as challenging – cooperation with the project leader Counsellor for Education, Dr Monica Melén Paaso in this final chapter as well as during the entire project Education for Global Responsibility. It has been a learning experience and an honour to be asked to contribute to this important project for the Finnish society.

References

- Declaration of human rights (1948), United Nations.
- Geller, E.S. (1991). If only more would actively care. *Journal of Applied Behavioural Analysis* 24, 607–612.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*, Harvard University Press.
- Global Education 2010 (2007). Publications of the Ministry of Education, Finland 2007:12.
- Global Education in Europe to 2015, Strategy, Policies and Perspectives, the Europe-wide Global Education Congress, Maastricht 2002. Council of Europe.
- Global Education in Finland (2004). The European Global Education Peer Review Process. National Report on Finland. North-South Centre of the Council of Europe. Lissabon.
- Himanen, P. (2004). *Challenges of the Global Information Society*. Committee for the Future, Parliament of Finland.
- Himanen, P. (2007). *Suomalainen unelma – innovaatoraportti. Teknologiateollisuuden 100-vuotissäätiö. 2. uusittu painos*. Helsinki, Artprint.
- James Lovelocks (2006) *The revenge of Gaia; Earths' climate crises and the fate of humanity*, Basic Books.
- Jonas, H.& D. Herr (1979). *Das Prinzip Verantwortung*, translated into English *The Imperative of Responsibility: In Search of Ethics for the Technological Age*, University of Chicago Press.
- Kaivola, T. & M. Melén-Paaso (2007; eds.). *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives*. Publications of the Ministry of Education 2007:31.
- Millennium Development Goals (2000), United Nations.
- Multiculturalism, a theme in journal *Axess* No 3, April 2009.
- Peter Singers (2002, 2003) *One World. The ethics of globalisation*, Yale University Press.
- Rawls, J. (1973). *A Theory of Justice*, revised ed. Harvard University Press, 1999
- Rydén, L. & W. Leal Filho (2003). *Behaviour and the environment – ethics, education and lifestyle*, Chapt 21 in *Environmental Science*, Baltic University Press, Uppsala.
- World Commission on Environment and Development, WCED (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.



Lopulta kaikki sulautuu yhteen...

In the end, everything comes together...

Vähän vielä Mimmistä

Susanna Rauno

"Ja tyttö tunsi olevansa osa suurta maailmankaikkeutta seisoessaan siinä talvipakkasessa pelkässä punaisessa mekossaan. Hän tiesi sisällään hengittävän sen Suuren Keskusauringon – ja se lämmitti niin, ettei hänen polviaan yhtään palellut."

Tuo tyttö, pieni nainen, ihminen, miten itse kukin haluaa hänet nähdä, on tietysti Mimmi – Ljudmila Sofia Magdalenasta lyhentyneenä. Mimmi nimi juontuu Vilhelmiinasta Vilhelmin sisarnimenä tarkoittaen lujatahtoista kypäräniekkaa, jollainen Mimmi kyllä tuntuu olevankin. Alun perin Mimmi potkutteli joulun 2008 alla vain joulukortin kuvana, mutta potkurinsa vauhti lennättikin Mimmin Opetusministeriön Etusivu- verkkolehden sivuille kevätkäudeksi Globaalivastuu -projektin nimikkopalstan artikkeleiden seuraksi. Mimmin oli tarkoitus, osin omalaatuisen ja aika kursailemattoman ajattelutapansa kautta, tuoda vielä yhdenlaista katsantokantaa maailmanlaajuisen kentän asioihin, joita sittemmin tähän julkaisuun siirtyneet artikkelit jokainen omalta osaltaan käsitelivät. Joulukuussa 2008 YK:n ihmisoikeusjulistus täytti vielä vuosia ja kuluva vuosi puolestaan on lapsen oikeuksien juhlavuosi. YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen hyväksymisestä tulee 20.11.2009

kuluneeksi 20 vuotta ja Yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus taas hyväksyttiin 10.12.1948, siis 60 vuotta sitten.

Mimmi on yrittänyt ymmärtää ja pohtinut kantilta jos toiseltakin ihmisoikeuksien arvopohjaa, niiden tarpeellisuutta ja mahdollisuuttamme kenties joskus vielä kasvaa maailmanlaajuisen vastuumme tunteviksi kansalaisiksi. Mahatma (sanskritin kiel. suuri sielu) Gandhi oli YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen luonnehdinnan nähtyään nostanut huomioitavaksi velvollisuuksien puuttumisen oikeuksien rinnalta. Voiko olla vain oikeuksia, jollei samalla ole velvoitteita tehdä tai edes ajatella tiettyjä asioita myös? Mimmii, ja minua Mimmin tekijänä, on kuitenkin vahvimmin tainnut kantaa aatoksissa eteenpäin tunne kaiken yksinkertaisuudesta, alitajuisen tieto siitä, että me tiedämme jo ratkaisun. Tulevaisuus on tosiaankin meissä ja sen tähden me kaikki olemme arvokkaita. Meistä, meidän itse itsestämme ja toinen toisistamme, tulee pitää hyvää huolta tuon arvokkaan tiedon vaalijoina. Miksi turhaan monimutkaistaa itsestään selviä asioita? Ongelma lieneekin siinä, ettemme malta olla tarpeeksi rauhallisia kuunnellaksemme sisältämme kumpuavia ehdotuksia itsemme sekä maailman pelastamiseksi. Mimmillä tuohon riittänee rohkeutta.

Tässä matkassa kasvaessani opin minuudestani sekä maailmasta yhtä ja toista. Jotkut ovat uumoilleet

minun kuvittavan ja kirjoittavan Mimmissä itseäni. Silti me olemme kaksi aivan erillistä olentoa, joskin Mimmi edustaa samanaikaisesti useita eri persoonia, kenties useita eri maailman aikojakin. Joko johtuen minun taitamattomuudestani piirtäjänä, tai sitten Mimmin moni-ilmeisyyden tähden, kasvopiirteet eri kuvissa vaihtelevat. Minusta on hauska kuitenkin ajatella Mimmin olevan ikään kuin yksi ihmisyyden prototyyppi. Meistä kaikista löytyvät nuo samat ilmeet ja ominaisuudet. Meillä kaikilla on niin naisellisia kuin miehisiäkin piirteitä. Kaikki olemme yhtä aikaa sekä hivenen nuoruudenhulluja että lapsina jo vanhuuden viisaita. Kaiken yhteensovittaminen tasapainoon on vain se harjoitusta vaativa osio ihmiselämässä. Ja jos tuntee saaneensa itsensä tarpeeksi balanssiin, voi jatkaa tasapainoiluharjoituksia maailman toisten ihmisten kanssa. Olen aina ajatellutkin, miten paljon helpommin kaikki kävisi erakkona eläen. Tuo ajatukseni lienee välittynyt myös Mimmiille. Niin hankalalta Mimmiä tuntui mahdollista joukkoon tai

edes kohtaamaan toista yksilöä. Vahva itsenäisyys meillä Mimmin kanssa taitaa olla yhteistä. Mimmi lienee silti meistä se sosiaalisempi. Ihmisyyden rajojen hahmottaminen ei ole helppoa.

Aforismit ovat Mimmin ajatuksia, joihin Mimmi heräili artikkeleiden innoittamana, sekoittuneina minun ajatuksiini, joita taas aforismin työstämisvaiheen aikaiset maailmantapahtumat ja sen hetkiset elämänvaiheet tahdittivat. Monet globaalivastuuprojektin ja julkaisun vastuuhenkilöiden kanssa käymäni keskustelut kietoutuivat osaksi aforismeja ja kuvia jopa siinä määrin, että minä, tunnontarkkana ihmisenä, kävin välillä mietiskelemään, ketkä kaikki tällä kertaa pitäisi tekijöinä mainita. Ja uskokaa tai älkää: maailmankaikkeus pisti minut ja muitakin projektista vastuullisia läpikäymään usein juuri ne asiat, joita kulloisenkin kokonaisuuden oli sillä hetkellä määrä käsitellä.

Kiitän kaikkia matkaseurasta ja toivon onnellista elämää eteenpäin.

Tämän julkaisun Mimmi-kuvat aforismeineen:

1	Voikukkapellossa	9
2	maaenkeli	17
3	Ajattelevan ihmisen vastuu	28
4	Takaisin taivaalle	42
5	Mimmi ja Robert	61
6	Aurinkotuuli	70
7	Mimmi ja suuri puu	79
8	Puhuu kuin Ruunepperi	90
9	Kodin onni	107
10	Mittatilauselämä	117
11	Mimmilliiga	126
12	Virtuaalinen totuus	134
13	Kohtaamisia	138
14	Lopulta kaikki sulautuu yhteen	163
15	Minä olen Mimmi	165



From International Education to Global Responsibility

Monica Melén-Paaso and Taina Kaivola

The future in us. Growth into global responsibility. Publications of the Finnish Ministry of Education 2009:40. Appendix 2. Based on chapter 2, 8 and 9 in this publication.

Our project *Education for global responsibility* is proceeding towards the end. The past three years have seen the publication of several works and articles and many events providing discussion forums for opinion leaders, art, research, media and lifelong learning researchers and professionals. This article describes the progress in the practical-theoretical process through global education and education for sustainable development to global responsibility.

1 Finland as part of the world

Finland has a long experience of international contacts and cooperation in the fields of culture, research and education; the roots of global awareness go deep. The picture of the world, especially the developing world, expanded in the 1960s and 1970s when the concept of international solidarity began to gain ground. Education for international understanding was introduced as a theme in school curricula and became an inherent part of the comprehensive school.

In the 1970s international education had its fair share of the politicised climate. Changes taking place

in the world in the late 1980s and in the 1990s raised new themes in the education and training sector that were acceptable for all. These were human rights, sustainable development, tolerance, international security and, ultimately, issues relating to globalisation.

The economic recession of the 1990s can be seen as a turning point in international education. The calling into question of the welfare society resulting from the stringency programme in the public sector propounded a new perspective for international education: it was time to learn to critically observe our own society. The principles underpinning civil society were submitted to serious discussion. International education brought the idea of global civil society and civic influence into the equation. International education became global education.

With growing immigration in the early 1990s, internationalisation began to be seen in the streets in Finland. Conflicts between immigrants and Finns were reported and discussed in the media. There was a growing need to increase tolerance and prevent discrimination. It fell on global education to promote intercultural understanding, on the one hand, and to heighten awareness of one's own prejudices and change attitudes, on the other.

The increasing mobility of Finnish families in the 21st century has offered children and young people

authentic experiences of foreign countries and return migration; mobility of various kinds is a natural and genuine part of global education. After nine-eleven the dream of our common world was no longer self-evident; the challenges in global education multiplied.

At present most people in Finland identify themselves expressly as citizens of a global world. The citizenship skills needed in today's world transcend national borders. The development of cultural sensitivity and empathy begins early. This is why it is justified to start cultural studies in early childhood education and to continue them as an inherent part of not only general education but also adult and vocational education¹.

2 Maastricht Conference defines global education

According to the Global Education Declaration² adopted by an international conference in Maastricht in November 2002:

"Global Education is education that opens people's eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all. Global Education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education, being the global dimensions of Education for Citizenship."

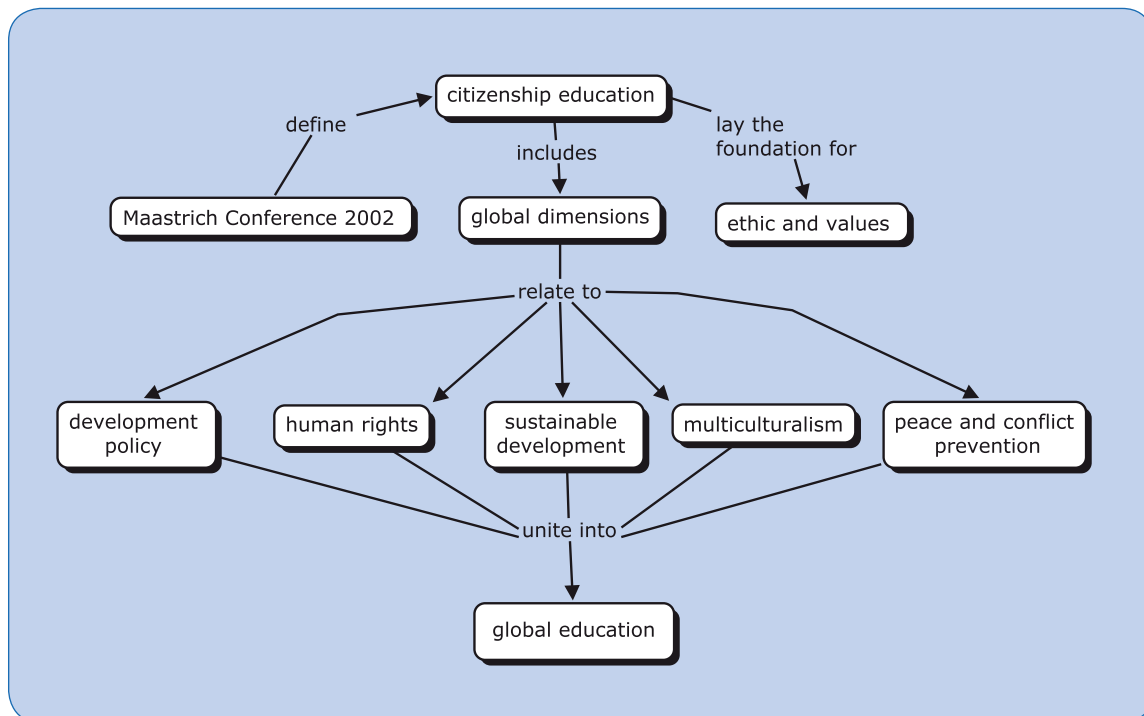


Figure 1. Main themes of the Maastricht conference outcomes. (Melén-Paaso & Kaivola 2009)

1 The foregoing is the background to the Global Education 2010 programme adopted by the Ministry of Education in 2007, which this Education for Global Responsibility project is a follow-up on.

2 Maastricht Declaration 2002.

The means to this end are **education and training** (see Figure 1).

Declaration as a concept map. In Maastricht, global education was defined as being composed of five dimensions of citizenship education.

3 Background to the project

One of the objectives at the Maastricht Conference was to concretise the practical implementation of the UN Millennium Goals. This has been put into action by the initiatives from the Council of Europe Parliamentary Assembly and the Finnish government (see Figure 2).

3.1 UN Millennium Goals and other policy instruments

At the turn of the millennium, the UN arranged a Summit convening the UN Member States (189 states) to formulate a new vision for the future. Finland presided over this 55th UN General Assembly, which ended with the adoption of Resolution 55/2, also known as the UN Millennium Declaration.

Finland, together with all the other nations, is committed to the guiding values of the Declaration, which include:

- Freedom, equality, solidarity, tolerance, respect for nature, shared responsibility
- Peace, the crucial role of security and disarmament for the world community
- Development and eradication of poverty
- Protection of our common environment
- Human rights, democracy and good governance
- Protection of the vulnerable
- Response to the special needs of the least developed countries
- Consolidation of the multilateral system.

The Millennium Declaration includes a number of development aims concerning the whole world, projected to be achieved by the year 2015. The UN has especially

highlighted eight goals in the Declaration (Millennium Development Goals, MDGs³), which are to:

- 1 Halve the proportion people living in abject poverty and in hunger
- 2 Achieve universal primary education
- 3 Eliminate gender disparity in all levels of education
- 4 Reduce by two thirds the under-five mortality rate
- 5 Reduce by three quarters the maternal mortality ratio
- 6 Halt and begin to reverse the spread of HIV/AIDS and the incidence of malaria and other major diseases
- 7 Ensure environmental sustainability and halve the proportion of the population without sustainable access to safe drinking water
- 8 Develop a global partnership for development.

Another long-term process relating to global education within the UN is *Education for All* (EFA)⁴, which was initiated by a world Conference convening in Jomtien, Thailand, in 1990. At the time, the main goal was to achieve universal primary education by 2000 and to halve adult illiteracy. The World Education Forum (WEF) in Dakar, Senegal, convened by Unesco, UNDP, UNFPA, Unicef and the World Bank in 2000 as follow up to Jomtien, adopted a new EFA Framework for Action.

This action programme clarified the EFA process by means of six clear goals. Two of these – ensuring that by 2015 all children have access to free primary education of good quality and eliminating gender disparities in primary and secondary education by 2005 – are also UN Millennium Goals. The Framework for Action follows the line of action proposed in Jomtien and recognises education as a basic human right in conformity with the UN Universal Declaration of Human Rights and the UN Declaration of the Rights of the Child.

The UN Conference on Environment and Development (the Earth Summit) held in Rio in 1992 is in many ways a milestone in environmental awareness. It was the Rio Conference that gave the promotion of sustainable development its

³ See Vuosituhattavoitteet ulkoasianministeriön sivulla / MDGs on the Foreign Ministry's www-pages

⁴ See Koulutusta kaikille –prosessi Opetusministeriö / Education for All. Finnish Ministry of Education

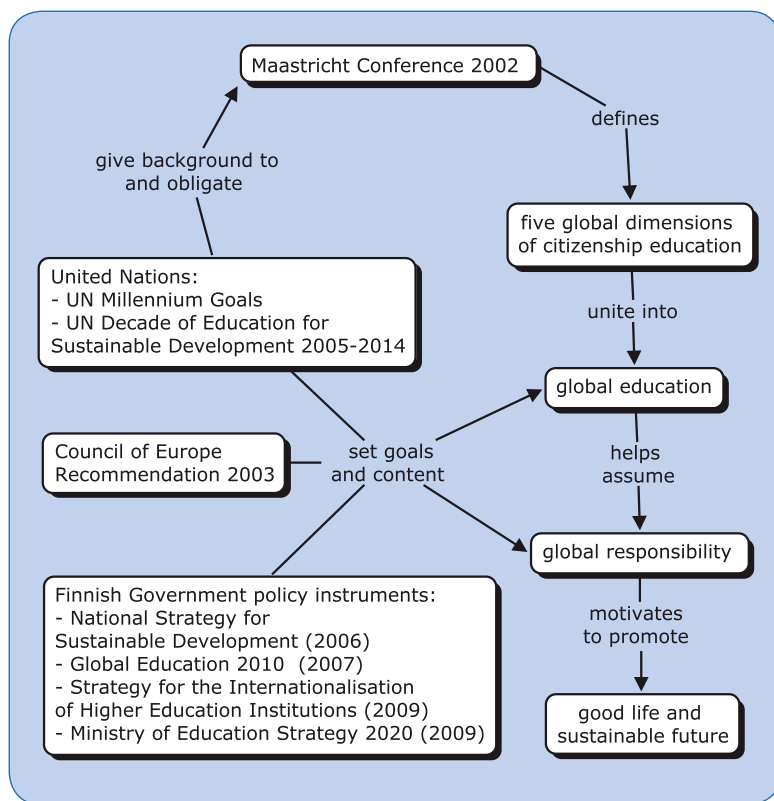


Figure 2. Policy aspects of education for and growth into global responsibility for a sustainable future. The Education for Global Responsibility project rests on national strategies and the UN documents cited in the Maastricht Declaration. These are the steering documents for the process. (Melén-Paaso & Kaivola 2009)

internationally agreed aims in Agenda 21. The Johannesburg Summit in 2002 adopted a plan of implementation for Agenda 21. It led to the declaration of the Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014 (DESD⁵).

In January 2003 the Council of Europe Parliamentary Assembly called upon its Member States to

“promote global education to strengthen public awareness of sustainable development”, stressing that “global education is essential for all citizens to acquire the knowledge and skills to understand, participate in and interact critically with our global society, as empowered global citizens”.

In the Finnish context, the majority of the theoretician and practical underpinnings of the project for Global responsibility rest on the goals of the UN Decade for Education for Sustainable Development and the recommendations by the Council of Europe. Among other national actors the Finnish government has implemented and supported the process with several policy instruments and strategies put into action especially in higher education (e.g. The Strategy for Internationalisation of Higher Education Institutions 2009) and educational settings in general (e.g. Global Education 2010). The most significant ones are listed in the lower left hand corner box of the Figure 2.

⁵ The UN Decade of Education for Sustainable Development is coordinated by Unesco

3.2 From Global Education 2010 to Education for Global Responsibility

This Education for Global Responsibility project grew out of the Ministry of Education programme Global Education 2010, published in 2007. The aim of the project is to promote global education in the Finnish education system in accordance with the goals set by the Council of Europe Assembly (2003). The purpose is to define the content and meaning of the concept 'global education' for use in the Finnish education system based on the Maastricht Declaration (2002).

In the project Education for Global Responsibility, (1) *global education* means a process supported by education, instruction and guidance which opens a person's eyes and mind to world reality and awakens them to (2) *global responsibility*, to bring about a

world of greater justice, equity and human rights for all. Thus global education supports growth into global responsibility for promoting (3) *a sustainable future* (Figure 3).

The key aim in the project is to enhance the quality and effectiveness of global education in formal, non-formal and informal education and heighten awareness of the diverse manifestations of globalisation. The target group is widened to Finnish society as a whole, where the key actor is the *citizen* and the key action *lifelong learning* (Figure 4).

In the educational core we also find the aim of reinforcing of the identity of and the values underpinning our society. Growth into responsibility resides in this core. Crucial – in some sense universal – preconditions for a meaningful and responsibility-boosting learning environment are procedures and contents that help to gain a profound and diverse understanding. These learning processes encompass knowledge, skills, attitudes and values. Growth into responsibility requires instruction, education, peer support and the learner's own internal desire and motivation. Responsibility calls for a shared set of values and ethical rules.

The key challenge in today's world is to fathom out changing environments and to lead one's own good life in the midst of them. There are a number of learning arenas where meaningful skills are acquired. Outside formal education, there is a great deal of activity which is organised in some way. This is the setting for non-formal education. Outside these two organised forms is informal, everyday learning, which takes place in countless situations, communities and environments. People learn in daily chores and activities, often without noticing.

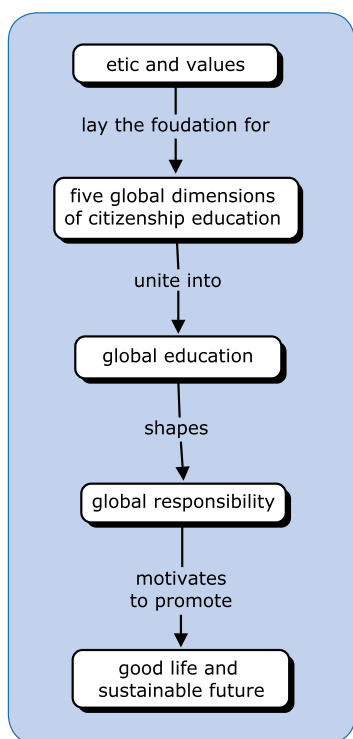


Figure 3. The core of Education for and Growth into Global Responsibility comprises the five dimensions of global education, which activate citizens to work for a good life and a sustainable future. (Melén-Paaso & Kaivola 2009)

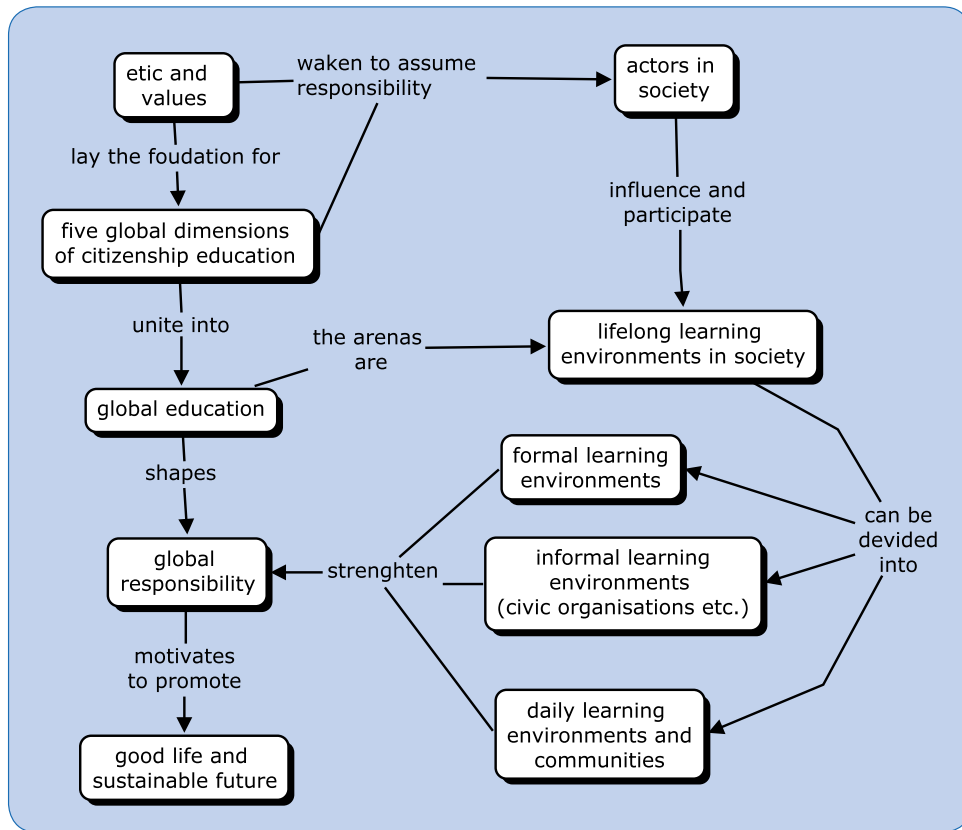


Figure 4. The growth process of and implementation environments for global responsibility. People grow into global responsibility on their own and in interaction with others in many kinds of learning environments and activities. (Melén-Paaso & Kaivola 2009)

4 From Global Education to Global Responsibility

All human activity is guided by given values and attitudes. What kind of values guide towards global responsibility? The future does not just happen, we make it through the decisions we take. All citizens should have the best possible prerequisites for understanding our global society and participating in it as full-fledged, critically thinking global citizens. The process of growing into responsibility entails recognising the need to assume responsibility, learning to shoulder responsibility in order to behave responsibly and grow into a responsible individual, citizen and global citizen.

A global ethic and the values intrinsic to it can be seen as the underpinning of responsible conduct. Respect for human rights and an understanding of multiculturalism can be seen as preconditions for the realisation of the global ethic. Human activity is

ethical when it conforms to generally accepted moral values; morality and moral values in turn refer to the generally accepted idea of good and evil, right and wrong.

In this project learning is defined as an all-encompassing process, fundamentally associated with the action of individuals and organizations in society and identity-building. In fact, the challenge facing education today is to develop learning environments with an operational culture conducive to interaction between people, learning and knowledge-sharing, as well as the creation of new knowledge.

In figure 5, the information and ideas presented in the previous figures is merged into one system. This interactive framework illustrates our present understanding about the core concepts, actions and connections in the Global Responsibility project in the Finnish context. Compared to the first concept map of the project in 2007 (Kaivola & Melén-Paaso 2007, 113), the understanding has clarified especially

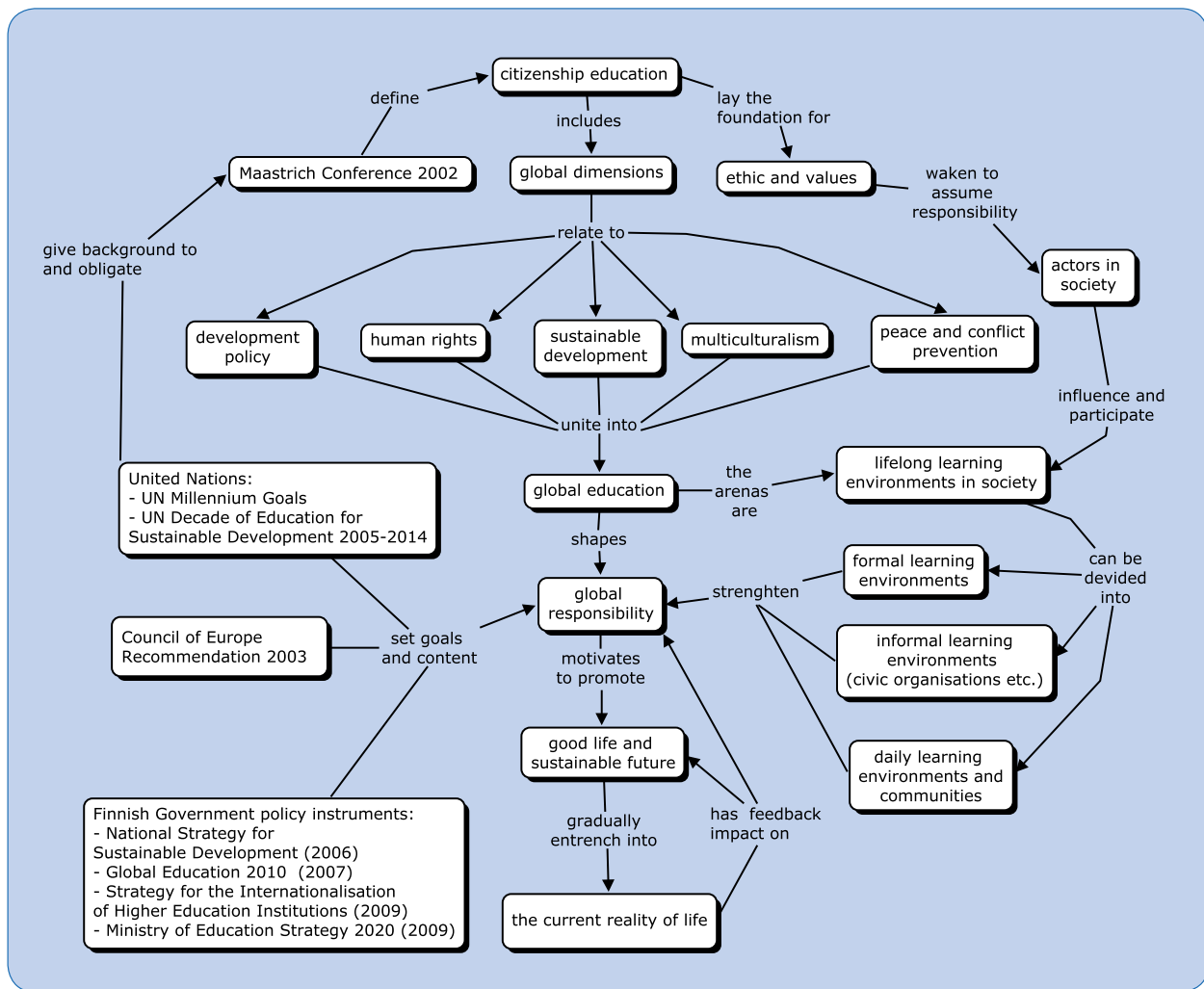


Figure 5. This concept map summarises the framework and contents of the Global Responsibility project 2007–2009. (Melén-Paaso & Kaivola 2009)

in the field of lifelong learning in the society. Moreover, the world wide recommendations and national policy instructions have been more explicitly recognised than in the earlier phrase.

At the end of the central core line of the concept map there is a new concept box added. *‘The current reality of life’* indicates that the ordinary life worlds of people have to be taken into account while trying to help them open their minds and hearts to internationalisation and tolerance towards other human beings. The most desirable futures views in terms of good life and good environment in a more and more globalised world reflect the ethic, values and especially actions connected with daily practices and experiences. This is one of the challenges that

rest on the shoulder of educators, – and furthermore – on the shoulders of every citizen in different kind of learning environments during their individual life paths.

5 Global responsibility requires cooperation and interaction

After the turn of the millennium 2000 the discourse on the economic, social, cultural and environmental impact of globalization really took off. One reason was the proliferation of information and communications technology in the 1990s, which made it possible to access information in different parts of the world in real time. The media contained

increasingly more information from all parts of the world, including alerts on famine, abject poverty, armed conflicts and global environmental problems.

Finland, like the whole world, is asked to adjust to the demands of sustainable development at the global, regional and local levels. The reasons are clear: An increase in world population and consumption is leading to an ever growing use of natural resources and escalating environmental problems, such as greenhouse gas emissions, decreasing rainforest areas, overfishing, lack of clean fresh water, decline in biodiversity, and poor food safety. The growing demand for natural resources will lead to an increased competition for raw materials, which in turn will change the global balance of power, have repercussions on people's safety and add to inequality between people. Sustainable development asks for a reversed trend. In order to have a good life and a sustainable future, people must learn to live in harmony with one another, without exceeding the capacity of nature.

Globalization and sustainable development cannot be examined as separate phenomena. They are both processes aiming at an enduring, dynamic balance. What globalization and sustainable development is about is a new world order influencing economic, ecological, social and cultural matters. A number of sectors play key roles in the efforts to approach sustainability.

Research must produce objective knowledge and new resource-efficient innovations that promote people's well-being. These include bio-knowledge, integrated resource efficiency, closed material circulation, immaterial services and social innovations.

Business and industry are key actors and welfare generators in a society. It is vital that they are aware of responsibility as a factor for future success. Business and industry need more cultural and political skills to negotiate with other stakeholders in society how benefits from the global economy could be used and distributed equitably. Civic organizations have a crucial role as social critics and partners in the work on social responsibility.

Media have a key role not only in the distribution of information, but as well for increasing

understanding, and involvement in society. At their best, the media help people analyze and observe the world from different angles and improve their capacity to empathize with people living in different circumstances. The media should raise questions relating to global responsibility rather than giving ready answers. Media in addition are efficient tools to unite people living in different parts of the world to proceed towards the same, shared goal.

Globalization requires comprehensive and profound changes at all levels, from individuals to other actors in society. Sustainable development asks for systems solutions and thus intersectoral cooperation. Knowledge from many fields are needed to make responsible decisions and find the best solutions concerning sustainable development. What this in turn requires is increasing cooperation and promotion of responsibility in formal, non-formal and informal learning.

To achieve global responsibility it is crucial that all actors in society appreciate the importance of lifelong learning and consciously promote it. Education and training within the formal system, i.e. educational establishments, must equip learners with knowledge and skills for lifelong learning. They should at best stimulate curiosity and openness to new things and sensitivity to see the necessity for change. The important role of non-formal learning arenas is to provide chances for constant development. Examples of these arenas are youth work, civic activity, business and the media. Informal learning arenas enhance skills for change and an understanding of future challenges and promote commitment to common and responsible action, above all encouraging the development of integrating knowledge and competencies.

The challenges of global responsibility may be seen as distant and impossible to achieve. It requires change from all actors in society but they must be tackled with small, concrete steps from the grassroots level. Resolving common problems requires common responsible action based on knowledge interactive and above all, democratic decision-making, and acceptance of differences. For growth into global responsibility, it is important that all the various actors in society review their actions critically and

target resources to solution-oriented approaches (see Figure 6).

Society is an entity of its social networks and responsibility is what ties the individual to his/her social networks. These social networks constitute spheres of growth, where the individual's different identities take form: the community, civil society networks, society at large, including the global networks of media. Through these spheres the individual makes sense of the world and they make it possible for the individual to see his or her identity in the global perspective.

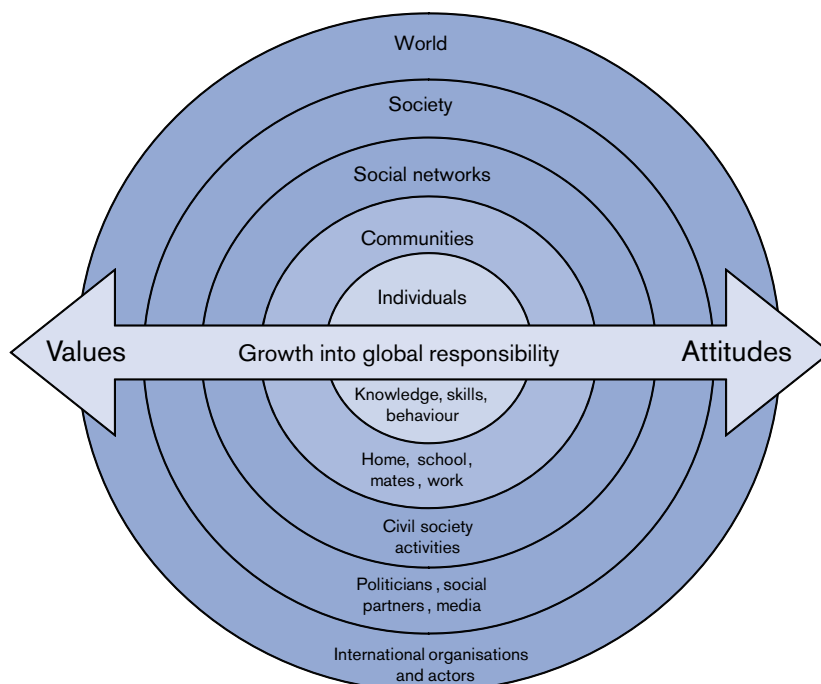
In the process of growing into global responsibility we have to learn to take responsibility and to experience responsibility in order to be able to behave in a responsible way and to grow into a responsible individual, citizen and world citizen. The future does not happen, we make it through our own choices. What is then needed to transform an individual into such an active citizen, an actor in society who has capacity to take responsibility for him or herself, others and the world? This is empowerment.

6 Towards a more interactive and discursive future

The purpose of the document in hand – and of the project as a whole – is to generate new knowledge, bring about a comprehensive understanding and lay a robust value basis for global responsibility on the basis of the international evaluation of Finnish global education (2004) and the Ministry of Education programme Global Education 2010 (2007).

In the project Education for Global Responsibility, (1) *global education* means a process supported by education, instruction and guidance which opens a person's eyes and mind to world reality and awakens them to (2) *global responsibility*, to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all. Thus global education supports growth into global responsibility for promoting (3) *a good life and a sustainable future*.

The mission of education for global responsibility is to find ways to support the creation of such learning arenas and environments where all members of society can grow into responsible



Monica Melén-Paaso
& Taina Kaivola 2009

Figure 6. The spheres of growth into global responsibility.

individuals who embrace global responsibility, promoting responsibility and freedom, caring and encouragement, intellectual, moral and spiritual improvement, knowledge and culture and develop capacity to act according to these values and objectives. Among the means to do this education is in the centre. According to the project, the vision of education for global responsibility is based on the UN DESD 2005–2014 vision: a world where everyone has the opportunity to benefit from quality education and learn the values, behaviour and lifestyles required for a good life, sustainable future and for positive societal transformation. Education for global responsibility attempts to give the individual competence to contribute to societal change "You must be the change you want to see happen" (quoted from Mahatma Gandhi).

The basic tasks, or basic mission, of global education and education for global responsibility is to create processes of growth into responsibility which take the individual closer to realising the dream expressed in the vision of global responsibility. These processes relate to the five dimensions of global education: human rights, multiculturalism, development policy, sustainable development, peace and conflict prevention.

The long term task is to further the processes arising from the basic mission and to do that in the different dimensions and spheres of growth into responsibility. These form an entity (Figure 6) in which the different dimensions of growth are seen to be equal, but mutually influencing themes. The fulfilment of the vision entails that this long term mission is accomplished.

The success factors of these missions are identified in Salo-Lee's (2009) statements about the dialogue and in Himanen's (2001, 2004) theory about "the creative culture" and its values. Salo-Lee (see Salo-Lee's article in this publication) emphasises the importance of "the dialogue". In formal learning it perhaps mostly takes place between the teacher and the student, but in other settings it may include anyone who contributes to a person's learning. A dialogue, Salo-Lee writes, is more than a conversation. It is an interaction geared to achieve a common understanding. It is a step-wise interaction, where both partners become aware of the

thought processes. The dialogue both assumes and creates an atmosphere of common understanding and opens up totally new paths. The dialogue includes caring and responsibility.

What happens in this kind of dialogue is empowerment process, through which the individual becomes an actor in the sense of the term used in this project. Thus, when we are discussing what happens in the learning event, we are talking about the empowerment process.

The process of empowerment is a process which enables one to gain power, authority and influence over others in those communities and other social networks in the society to which we belong. Empowerment can be seen as the totality of the following or similar capabilities (Wikipedia 10.8.2009):

- Having decision-making power of one's own
- Having access to information and resources for taking proper decision
- Having a range of options from which you can make choices (not just yes/no, either/or.)
- Ability to exercise assertiveness in collective decision making
- Having positive thinking on the ability to make change
- Ability to learn skills for improving one's personal or group power.
- Ability to change others' perceptions by democratic means.
- Involving in the growth process and changes that is never ending and self-initiated
- Increasing one's positive self-image and overcoming stigma
- Increasing one's ability in discreet thinking to sort out right and wrong

Empowerment can thus be seen as a process that allows a person to gain the knowledge, competences, values and attitudes needed to cope with the changing world and the circumstances in which he or she lives.

This theme is further elaborated by Pekka Himanen. In discussing the culture of creativity in his book *Suomalainen unelma* (The Finnish dream; 2001, a new edition in 2007), Himanen poses the question what kind of learning and work culture and community at large beget a flourishing culture of creativity. He goes on to ask what best characterises the culture of learning. He looks

for the answer in Socratic thinking, according to which the best learning takes place in an enriching interaction in which the teacher helps pupils discover their creativity and boosts the pupil's capacity for enriching interaction with others. Himanen sees the first step to be a climate of trust in the learning event; this gives the learner a sense of security. The next requisite is an enriching community in which the learner feels that he or she is heard and gets recognition. This enriching community and the dialogues in it help creativity to emerge, which in turn gives joy to the learner and a sense of having done something worthwhile. The key words are trust or confidence, joy and fulfilment.

In his report to the Committee for the Future of the Parliament of Finland "Challenges of the Information Society" (2004) Himanen defines the information society as a creative society based on interaction. According to Himanen, our society has at least as many challenges ahead of itself, as it has behind. In order to meet these challenges the society has to draw upon the following old European values: 1. Caring, 2. Confidence, Encouragement, 4. Freedom, 6. Creativity, 7. Courage, 8. Visionariness, 9. Balance and 10. Meaningfulness.

The importance of these values can be further illuminated with the following pyramid in Figure 7. This kind of model is often referred to in the description of man's psychological needs (Maslow 1954) and which also have been used in the basic conceptual framework for this project (Kaivola & Melén-Paaso 2007).

Himanen's pyramid of values emphasises caring and confidence as basic human needs, on the need for communality and encouragement and the need for freedom and self-fulfillment through creativity build. He states that a person's mood changes according to how well these basic human needs are fulfilled. This means that in practice mood is strongly linked with the climate and interactive relations in the operating environment. According to Himanen, this pyramid model is applicable to various sectors of society, like education.

It is clear that in education which promotes global responsibility the role of the teacher is not the traditional one. Rather, the teacher is a coach, or an organiser of a personal development process. The teacher's role may be that of an agent for change, and not only for students but in the society at large.

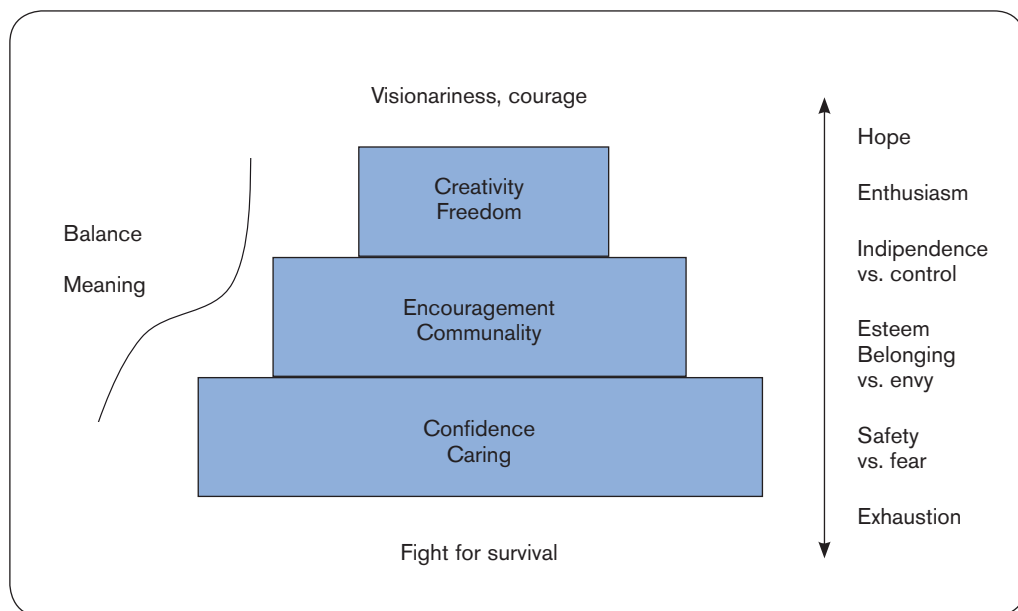


Figure 7. The pyramid of values from the psychological perspective, (Himanen 2004, 8).

Action competence is an equally important component in this process, even if the project emphasises awareness and responsibility as starting points. This follows the classical triangle in which 1) learning (education) leads to 2) awareness (change of attitude, that is, judgments) which in turn leads to 3) action (behaviour). Experience tells us that action competence is often best trained in practical projects.

In reality a process like this may start in any of the three corners of the triangle. Global education, as mentioned, emphasizes the classical route from education to awareness to action. But there are other routes. Geller, in his model of active caring, in the same spirit as Himanen, points out three vital factors for change: self esteem (I am valuable); empowerment and optimism (I can make a difference), and belonging and ownership (I belong to a group). He calls for *caring agents*, which reminds us of the role teachers have as agents for change or even coaches.

Further reading

- Castells, M. & P. Himanen (2002). *The Information Society and the Welfare State: The Finnish Model*. Oxford: Oxford University Press.
- Geller, E.S. (1991). If only more would actively care. *Journal of Applied Behavioural Analysis* 24, 607–612.
- Global Education 2010 (2007). Ministry of Education Programme.
- Himanen, P. (2001). *The Hacker Ethic and the Spirit of the Information Age*. New York: Random House.
- Himanen, P. (2004). *Challenges of the Global Information Society*. Committee for the Future, Parliament of Finland.
- Himanen, P. (2007). *Suomalainen unelma – innovaatioreportti. Teknologiateollisuuden 100-vuotissäätiö. 2. uusittu painos*. Helsinki, Artprint.
- Kaivola, T. & M. Melén-Paaso (2007; eds.). *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives*. Publications of the Ministry of Education 2007:31.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Brothers.

Kirjoittajaesittelyt

Kati Anttalainen

FM Kati Anttalainen on historian, yhteiskunta-aineiden ja saksan kielen opettaja ja opiskelija Oulun yliopiston Education and Globalisation -maisteriohjelmassa. Hän on toiminut monikulttuurisuuden työyhteisökouluttajana ja järjestösektorilla kansainvälisyyskasvatuksen parissa. Parhailtaan hän työskentelee opetusministeriön kansainvälisten asiain sihteeristössä.

Leif Fagernäs

OTK Leif Fagernäs on toiminut Elinkeinoelämän Keskusliitto EK:n toimitusjohtajana 1.1.2005 alkaen. Tätä ennen Fagernäs on ollut ulkoasiainhallinnon palveluksessa eri tehtävissä 32 vuoden ajan, viimeksi Suomen suurlähettiläänä Berliinissä.

Aaro Harju

Aaro Harju on koulutukseltaan filosofian tohtori ja toimii tällä hetkellä Sivistysliitto Kansalaisfoorumin pääsihteerinä. Hän on toiminut 25 vuoden ajan järjestöjohtajana, aktiivisena yhdistysvaikuttajana ja järjestökouluttajana. Hän on kirjoittanut lukuisia kirjoja ja artikkeleita kansalais- ja järjestötoiminnasta, aktiivisesta kansalaisuudesta ja kansalaisyhteiskunnasta.

Juha Heikkala

Yhteiskuntatieteiden tohtori Juha Heikkala toimii koulutuksen johtajana Suomen Liikunta ja Urheiluryssä. Hän on aikaisemmin toiminut muun muassa

järjestöalan tutkijana ja kouluttajana sekä Valtion liikuntaneuvoston pääsihteerinä.

Taina Kaivola

Dosentti Taina Kaivola johtaa Helsingin yliopiston matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan opetuksen tukiyksikköä ja on Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektin ohjausryhmän varapuheenjohtaja.

Jari Kivistö

Jari Kivistö työskentelee globaalikasvatuksen suunnittelijana Opetusalan koulutuskeskuksessa (OPEKO) ja hän vastaa ulkoministeriön ja Opetushallituksen globaalikasvatushankkeesta 2007 – 2009 sekä siihen liittyvästä verkostosta www.gloaalivastuu.fi.

Sirkku Kotilainen

FT, dosentti Sirkku Kotilainen toimii Nuorisotutkimusverkoston erikoistutkijana. Hänellä on dosenttuuri Jyväskylän yliopistossa nykykulttuurin tutkimuksessa ja Turun yliopistossa mediatutkimuksessa. Jyväskylän yliopistossa Kotilainen johtaa Suomen Akatemian tutkimushanketta ”Global Comparative Research on Youth Media Participation” vuosina 2009–2011.

Kristiina Kumpulainen

Professori, filosofian tohtori Kristiina Kumpulainen toimii oppimisen monitieteellisen CICERO Learning -tutkimusverkoston johtajana Helsingin yliopistossa. Kumpulainen on tutkimuksissaan selvittänyt

oppimisen ja osaamisen rakentumisen sosiaalisia ja tiedollisia prosesseja erityisesti teknologiaa hyödyntävissä oppimisympäristöissä.

Marja Kylämä

Marja Kylämä on pitkäaikainen tieto- ja viestintätekniikan opetus käytön kouluttaja ja kehittäjä, jolla on laaja kokemus opettajien täydennyskoulutuksesta. Valtioneuvoston alaisuudessa työskennellessään hän on vastannut tietoyhteiskunta-asoiden edistämisestä erityisesti opetusministeriön hallinnon alalla.

Johanna Lampinen

Johanna Lampinen, KM erityisluokanopettaja, työskentelee Ihmisoikeusliitossa www.ihmisoikeudet.net -hankkeen koordinaattorina. Hän on aiemmin työskennellyt opettajana ja kehitysyhteistyöhankkeissa. Hän on toiminut kansainvälisyyskasvatusta tekevissä kansalaisjärjestöissä 1990-luvulta lähtien.

Rilli Lappalainen

Rilli Lappalainen toimii eurooppalaisen kansainvälisyyskasvatuksen konsensusprosessin toisena puheenjohtaja edustaen kansalaisjärjestöjä. Hän on aiemmin toiminut mm. Development Education Forumin puheenjohtajana. Lappalainen on eurooppalaisten kehitysyhteistyöjärjestöjen katto-organisaation CONCORDin hallituksen jäsen ja edustaa sitä myös EN:n North-South Centren hallituksessa. Leipätyönään hän toimii Kehys ry:n pääsihteerinä.

Anita Lehikoinen

Anita Lehikoinen työskentelee opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osaston korkeakoulu- ja tiedeyksikön johtajana.

Monica Melén-Paaso

Monica Melén-Paaso, filosofian lisensiaatti, toimii opetusneuvoksena opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osastolla. Hänen tärkeimmät työtehtävänsä opetusministeriössä (1980-) ovat liittyneet kansalliseen ja kansainväliseen korkeakoulu yhteistyöhön ja -politiikkaan sekä koulutukseen kestävän kehityksen edistäjänä. Melén-Paaso on 2007–2009 ministeriön poikkiallinnollisen projektin ”Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen” johtaja ja ohjausryhmän puheenjohtaja.

Helena Ranta

Professori, oikeushammaslääkäri Helena Ranta työskentelee Helsingin yliopiston oikeuslääketieteen laitoksella ja vierailevana professorina (bioarkeologia ja antropologia) Perun Katolisessa yliopistossa. Hän on johtanut tutkijaryhmiä konfliktialueilla vuodesta 1996. Helena Ranta on Plan Suomi Säätiön kunnia-puheenjohtaja, Suomen UNIFEMin puheenjohtaja, Naisjärjestöjen Keskusliiton varapuheenjohtaja ja Ihmisoikeusliiton johtokunnan jäsen.

Susanna Rauno

Susanna Rauno, kuvantekijä ja tarinankertoja, energiahoitaja. Opiskellut Kemin taidekoulussa sekä Saamelaisalueen koulutuskeskuksessa Inarissa. Kulkenut sekä elämäntapa- että oikeiden intiaanien matkassa. Varttunut keijukaisten parissa Perämeren pohjukassa, siellä luontosuhteensa luoden. Tekee vapaata taidetta kotiäitiyden ohessa.

Liisa Rohweder

Liisa Rohweder (KTT) toimii WWF Suomen pääsihteerinä ja on Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektin ohjausryhmän varapuheenjohtaja vastualueenaan yhteiskunnalliset toimijat. Aikaisemmin hän työskenteli Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa kestävän kehityksen ja vastuullisen liiketoiminnan yliopettajana.

Lars Rydén

Lars Rydén on Uppsalan yliopiston professori sekä kansainvälisen Baltic University Programmin perustaja ja johtaja emeritus. Rydénin erityisalaja ovat biokemia, bioteknologia, ympäristötieteet, kestävä kehitys ja etiikka. Hän on toiminut vuodesta 2003 lähtien useaan otteeseen opetusministeriön asiantuntijana kestävä kehitystä koskeissa kysymyksissä. Rydén on osallistunut neljän globaalivastuuprojektin julkaisun toteuttamiseen sekä kirjoittajana että toimintuskunnan jäsenenä.

Rauni Räsänen

Rauni Räsänen työskentelee kasvatustieteen professorina Oulun yliopistossa. Hän on aikaisemmalta koulutukseltaan luokan- ja aineenopettaja. Hän koordinoi kulttuurienväliseen kasvatukseen painottuvaa

opettajankoulutusta sekä Education and Globalisation -maisteriohjelmia. Hänen tutkimuksensa keskittyy kasvatuksen etiikkaan sekä monikulttuurisuus- ja kansainvälisyyskasvatukseen.

Tuula Sakaranaho

FT Tuula Sakaranaho toimii uskontotieteen professorina Helsingin yliopistossa. Hän tutkii islamia Euroopassa ja on kirjoittanut aiheesta teoksen ”Religious freedom, multiculturalism, Islam. Cross-reading Finland and Ireland” (Brill 2006).

Liisa Salo-Lee

Liisa Salo-Lee, (Ph.D. Georgetown Univ., Washington DC, USA, professori, Jyväskylän yliopisto), on kulttuurienvälisen viestinnän opetuksen ja tutkimuksen uranuurtajia Suomessa. Hän on ollut mukana kirjoittamassa lukuisia alansa tieteellisiä ja didaktisia julkaisuja. Hän toimii asiantuntijana ja konsulttina kulttuurienväliseen viestintään ja monikulttuuriseen yhteiskuntaan liittyvissä kysymyksissä julkisella ja yksityisellä sektorilla.

Pasi Silander

Pasi Silander on pitkäaikainen verkko-opetuksen kehittäjä ja tutkija, jolla on pitkä kokemus erilaisten oppimis- ja ohjausympäristöjen kehittämisestä sekä digitaalisesta oppimateriaalituotannosta. Tietokirjailijana hän on kirjoittanut opettajille verkkopedagogiikkaan liittyviä oppaita ja kirjoja.

Kaija Turkki

Kaija Turkki (MMT) toimii kotitaloustieteen professorina ja käyttäytymistieteellisen tiedekunnan varadekaani-yvv:nä (2006–09) Helsingin yliopistossa. Hän on ollut pitkään mukana alansa maailmanjärjestön (IFHE) johtotehtävissä, EU-tason verkostoissa sekä useiden tieteellisten aikakausjulkaisujen toimistokunnissa. Hänen tutkimuksensa kohdentuu kotitalouteen oppiaineena ja tieteenalana, muuttuviin arjen käytäntöihin sekä kotitalouden ja globaalikasvatuksen yhtymäkohtiin.

Ilkka Turunen

Ilkka Turunen, valtiotieteiden maisteri, neuvotteleva virkamies. Hän on työskennellyt opetusministeriön

lisäksi hallinto- ja tutkimustehtävissä Helsingin yliopistossa ja Suomen Akatemiassa. Vuosina 2000–2005 Turunen toimi erityisasiantuntijana ensin Suomen pysyvässä EU-edustustossa Brysselissä ja myöhemmin OECD-edustustossa Pariisissa.

Päivi Venäläinen

Päivi Venäläinen on filosofian sekä luokanopettajakoulutuksen saanut kasvatustieteen maisteri. Hän valmistee tällä hetkellä väitöskirjaa aiheesta nykyaikainen oppimisympäristönä Jyväskylän yliopiston taidekasvatuksen laitokselle ja toimii tuntiopettajana Taideteollisessa korkeakoulussa alanaan museo- ja näyttelypedagogiikka.

Birgitta Vuorinen

Birgitta Vuorinen, kasvatustieteiden maisteri, opetusneuvos toimii korkeakoulutuksen kansallisissa ja kansainvälisissä kehittämistehtävissä opetusministeriön korkeakoulu- ja tiedeyksikössä. Hänen tehtäviinsä kuuluu myös maahanmuuttajien ja vähemmistöjen korkeakoulutuksen kehittäminen. Ennen siirtymistään opetusministeriöön Vuorinen toimi luokanopettajana vuosina 1990–1995.

Jaana Walldén

Jaana Walldén, FM (kulttuurintutkijan koulutus), on tehnyt sektorirajat ylittävää työtä vuodesta 1990 ja toiminut nuorten työpajatoiminnan parissa vuodesta 1992 lähtien. Hän työskentelee opetusministeriön kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osastolla.

Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen

Tiivistelmä

Opetusministeriön *Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen / Fostran till globalt ansvar*-projektin (2007–2009) tavoitteena on globaalikasvatuksen laadun ja vaikuttavuuden lisääminen. Projektissa globaalikasvatuksella tarkoitetaan yksilön kasvamista maailmanlaajuiseen vastuuseen ihmiskunnan yhteisten haasteiden ja ongelmien ratkaisemiseksi, eli vastuuseen hyvän elämän ja kestäväen tulevaisuuden edistämiseksi globaalisti.

Projektissa globaalikasvatuksen perusta löytyy Maastrichtissa vuonna 2002 kokoontuneiden järjestöjen globaalikasvatusta ja sen kehittämistä koskevasta julistuksesta ja asiakirjoista. Sen mukaisesti globaalikasvatus on toimintaa ihmisoikeuksien, monikulttuurisuuden, kehityspolitiikan, kestäväen kehityksen ja rauhan sekä konfliktien ehkäisemisen edistämiseksi.

Projektin viimeinen *Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen*-julkaisu keskittyy globaaliin vastuuseen kasvamisessa esiin tulevien arvojen, toimijoiden ja toimintatapojen esittelyyn. Aiheita käsitellään projektin aikana syntyneiden ajatusten ja oivallusten pohjalta. Julkaisu johdattaa globaaliin vastuuseen kasvamiseen ja siihen liittyvien avainkäsitteiden merkityksen ymmärtämiseen kansallisessa ja kansainvälisessä kehityksessä. Samalla se kuvaa globaalikasvatuksen nykytilaa Suomessa.

Kasvatusta kansainväliseen yhteistyöhön, ymmärrykseen ja rauhaan johdattaa teoksen aihepiiriin. Julkaisun koordinaattori Johanna Lampinen luo katsauksen kansainvälisyyskasvatuksen taustaan nostamalla esiin Unescon vuosien 1974 ja 1995 kansainvälisyyskasvatusta koskevien suositusten teemoja ja tavoitteita.

Teoksen toinen luku *Kansainvälisyyskasvatuksesta globaalivastuuseen* kokoaa yhteen projektin kolmen vuoden aikana tehdyn työn tuloksia. Projektin ohjausryhmän puheenjohtaja Monica Melén-Paaso ja varapuheenjohtajat Taina Kaivola ja Liisa Rohweder kuvaavat projektin käytännöllis-teoreettisen työprosessin etenemistä kansainvälisyyskasvatuksen ja kestäväen kehitystä edistävän koulutuksen kautta globaaliin vastuuseen.

Rauni Räsänen kirjoitus *Opettajat sillanrakentajina ja globaalien vastuun muutosagentteina* käsittelee opettajan työn eettisyyttä ja mahdollisuuksia kansainvälisyyskasvattajana. Artikkelit on valittu teoksen pääartikkeliksi, koska tämän julkaisun ensisijainen kohderyhmä on erilaisissa yhteisöissä ja verkostoissa toimivat kasvattajat, kouluttajat ja ohjaajat.

Lars Rydénin artikkeli *Etik, ansvar och medborgarskap* johdattaa globaaliin vastuun kysymyksiin arkielämän esimerkkien ja globaalien haasteiden kautta. Tämä on julkaisun ainoa ruotsinkielinen luku. Se on teoksen toinen pääartikkeli artikkeli.

Puheenvuoroja vastuullisuuteen kasvamisesta -luvun artikkelit tuovat esille globaaliin vastuun kasvamisen teemoja erilaisista kansainvälisistä, kansallisista ja yksilöä koskevista näkökulmista. Artikkelit eivät muodosta varsinaista kokonaisuutta, vaan eri tekstien avulla pohditaan globaalin toiminnan eettisyyttä ja vastuullisuuden haasteita. Helena Ranta käsittelee esimerkkien avulla YK:n toimintatapoja teoriassa ja käytännössä. Kansainvälisen yhteistyön ja liikkuvuuden eettisiä pelisääntöjä kokoaa yhteen Birgitta Vuorinen. Monikulttuurista yhteiskuntaa ja siinä elämisen taitoja peilaavat Liisa Salo-Leen artikkeli monikulttuurisen osaamisen ja kulttuurisen lukutaidon kautta sekä Tuula Sakaranahan artikkeli uskontojen näkökulmasta. Johanna Lampinen pohtii ihmisoikeuksia kasvattajan työn arvopohjana. Leif Fagnäs puolestaan käsittelee globaalia taloutta ja elinkeinoelämän vastuun näkökulmia. Artikkelissaan ”Globaali hallinta” Ilkka Turunen esittää hallinnan näkökulmasta yhteenvedon globaaleja haasteita, uhkia ja riskejä koskevasta yhteiskunnallisesta ja poliittisesta keskustelusta. Hän päätyy tarkastelussaan korostamaan yksilön vastuuta ja mahdollisuuksia.

Puheenvuoroja vastuullisuuteen oppimisen areenoista -artikkelikokonaisuus laajentaa kasvatuksen kenttää kouluelämän ulkopuolelle esittelemällä erilaisia oppimisympäristöjä suomalaisessa yhteiskunnassa. Kristiina Kumpulainen johdattaa formaaliin, non-formaaliin ja in-formaaliin oppimisen kenttään toiminnan kautta. Sirkku Kotilainen kirjoittaa lasten ja nuorten mediakulttuureista kasvatuksen haasteena. Koulutusmaailmaan sijoittuvat Kaija Turkin kotia ja kotitaloutta käsittelevä artikkeli sekä ja Jari Kivistön artikkeli opettajien kohtaamista haasteista globaalivastuun toteuttajina. Aaro Harju esittelee nuorisotyötä kansalaisyhteiskunnan oppimisen areenana ja Jaana Walldén analysoi nuorten työpajatoiminnan merkitystä. Rilli Lappalainen hahmottelee kansalaisjärjestötyön laajaa kenttää ja aktiivisen toiminnan tärkeyttä. Liikunnan ja urheilun vaikutusta vastuullisuuteen kasvamisen prosessissa kuvaa Juha Heikkala. Päivi Venäläinen herättää meidät ymmärtämään kulttuurin ja taiteen oppimisympäristöjen tärkeyden. Vastuullisuudesta virtuaalimaailmassa kirjoittavat Marja Kylämä ja Pasi Silander.

Luvussa *Tietoja, taitoja ja asenteita – esimerkkejä hyvistä käytänteistä* Kati Anttalainen ja Johanna Lampinen luovat katsauksen globaalikasvatukseen liittyvistä toiminnoista. Esitellyt eri hankkeista on koottu opetusministeriön Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelmassa mainittujen tavoitteiden mukaisesti.

Tämän teoksen – niin kuin koko globaalivastuuprojektin – lähtökohtana on ollut rakentaa uutta tietoa, laajaa ymmärrystä ja vankkaa globaalivastuun arvopohjaa. Teoksen sisällöllisessä loppuluvussa *Globaalivastuun edistämisen uusi viitekehys* Melén-Paaso ja Kaivola suuntaavat lukijan ajatuksia uusiin avauksiin hyvän elämän ja kestävä tulevaisuuden pohtimisessa.

Tässä projektissa ja teoksessa tavoitteena on tuottaa uutta tietoa jatkokeskustelun ja kehittämistyön pohjaksi. Julkaisun viimeisen puheenvuoron käyttää projektin kansainvälinen asiantuntija Lars Rydén artikkelissaan *Epilogue – some insights from the project education for global responsibility*.

Julkaisun kuvitus muodostaa oman teemoja tukevan kokonaisuuden. Susanna Raunon luoma Mimmi-hahmo aforismeineen avaa globaaliin vastuuseen kasvamiseen liittyviä näkökulmia.

Avainsanat: kansainvälisyyskasvatus, globaalikasvatus, globaalivastuu, kansalaiskasvatus, ihmisoikeudet, monikulttuurisuus, kehityspolitiikka, kestävä kehitys, rauha ja konfliktien ehkäisy

Framtiden i oss. Fostran till globalt ansvar

Sammandrag

Undervisningsministeriets projekt *Fostran till globalt ansvar* (2007–2009) hade som syfte att åstadkomma bättre kvalitet och genomslagskraft hos fostran till globalt ansvar. Med fostran till globalt ansvar avses att individen lär sig att ta ansvar för hur mänsklighetens gemensamma utmaningar och problem löses, dvs. hur det goda livet och den hållbara framtiden på det globala planet främjas.

Bakgrunden till projektet Fostran till globalt ansvar finns i Maastricht-deklarationen 2002 och tillhörande handlingar som de i Maastricht församlade organisationerna lade fram och vidareutvecklade. I global fostran ingår verksamhet som främjar mänskliga rättigheter, multikultur, politik som utvecklar, hållbar utveckling, fred och konfliktförebyggande aktiviteter heter det.

I projektets slutpublikation *Framtiden i oss. Fostran till globalt ansvar* – sammanfattas värderingar, aktörer och handlingsätt vid fostran till globalt ansvar. De behandlade ämnesområdena har framväxt ur tankar och insikter under projektets gång. Publikationen lotsar läsaren mot ett ansvarstagande i globala frågor och nationell och internationell förståelse av nyckelbegreppen. Samtidigt beskrivs global fostran i Finland i dag.

I *Fostran till internationell samverkan, förståelse och fred* introduceras ämnesområdet för läsaren. Johanna Lampinen som är koordinator för publikationen ger en översikt över bakgrunden till internationalitetsfostran. Hon lyfter fram teman och mål för internationalitetsfostran som Unesco rekommenderade 1974 och 1995.

I kapitel två *Från internationalitetsfostran till globalt ansvar* förenas resultatet av tre års projektarbete. Ordföranden i styrgruppen för projektet Monica Melén-Paaso och vice ordförandena Taina Kaivola och Liisa Rohweder beskriver den praktisk-teoretiska arbetsprocessen som genom internationalitetsfostran och utbildning för hållbar utveckling leder till det globala ansvarstagandet.

Rauni Räsänens skrift *Lärarna, brobyggare och förändringsagenter för globalt ansvar* behandlar arbetsetiken ur lärarnas perspektiv samt lärarnas möjligheter att verka som internationalitetsfostrare. Artikeln har utsetts till huvudartikel, eftersom den primära målgruppen är fostrare, utbildare och handledare i olika samfund och nätverk.

Lars Rydén's artikel *Etik, ansvar och medborgarskap* handlar om globalt ansvarstagande. Rydén ger exempel ur vardagslivet och på de globala utmaningarna. Det är verkets enda svenskspråkiga kapitel och dess andra huvudartikel.

Artiklarna i kapitlet *Inlägg om fostran till ansvarstagande* presenterar teman för fostran till globalt ansvar ur olika internationella, nationella och individuella synvinklar. Artiklarna bildar inte en helhet, texterna orienterar i frågor om etik och ansvar i den globala verksamheten. Helena Ranta behandlar med hjälp av exempel FN:s agenda i teori och praktik. Birgitta Vuorinen sammanställer etiska spelregler för det internationella samarbetet och den internationella rörligheten. I Liisa Salo-Lees artikel om multikulturell kompetens och kulturell läskunnighet och i Tuula Sakaranahos artikel om religioner avspeglas ett multikulturellt samhälle och konsten att leva i ett sådant. Johanna Lampinen behandlar de mänskliga rättigheterna som värdegrund i fostrarens arbete. Leif Fagernäs behandlar global ekonomi ur synvinkeln vilket ansvar har näringslivet. I artikeln ”Globalt herravälde” ger Ilkka Turunen ett sammandrag av samhällsdebatten och den politiska debatten om de globala utmaningarna, hoten och riskerna ur ett kontrollperspektiv. I sin slutledning betonar han det individuella ansvaret och de individuella möjligheterna.

Artikelsamlingen *Inlägg om ansvarstagande från lärandets arenor* strävar till att utvidga fältet för fostran utanför skollivet och visa på olika inlärningsmiljöer i det finska samhället. Kristiina Kumpulainen ger en introduktion i fältet för formellt, nonformellt och informellt lärande genom aktiviteter. Sirkku Kotilainen skriver om mediekultur för barn och unga som en utmaning vid fostran. Skolvärlden behandlas i Kaija Turkkis artikel om hem och huslig ekonomi och i Jari Kivistös artikel om utmaningar som möter lärarna när de omsätter det globala ansvaret i praktiken. Aaro Harju presenterar ungdomsarbetet som läroarena i medborgarsamhället och Jaana Walldén analyserar betydelsen av verkstäder för de unga. Rilli Lappalainen skisserar det breda fältet av medborgarorganisationer och vikten av aktivitet. Juha Heikkala skildrar effekten av motion och idrott i processen att bli en ansvarstagande individ. Päivi Venäläinen väcker upp oss till att förstå vikten av kulturella och konstnärliga inlärningsmiljöer. Marja Kylämä och Pasi Silander skriver om ansvar i den virtuella världen.

I kapitlet *Kunskaper, färdigheter och attityder – exempel på god praktik* har Kati Anttalainen och Johanna Lampinen författat en översikt över vilken funktion global fostran ska ha. Olika projektbeskrivningar har sammanfattats i enlighet med undervisningsministeriets åtgärdsprogram Internationell fostran 2010 (Kansainvälisyyskasvatus 2010).

Som utgångspunkt för verket – och hela projektet Globalt ansvar – har vi velat åstadkomma ny kunskap, bred förståelse och stabil värdegrund för det globala ansvaret. I slutkapitlet *Ny referensram som främjar globalt ansvar* riktar Melén-Paaso och Kaivola läsarens tankar mot nya utspel i debatten om ett gott liv och en hållbar utveckling.

Projektets och verkets syfte är att producera ny kunskap till grund för fortsatt debatt och utveckling. Publikationens sista inlägg gör projektets internationella expert Lars Rydén i sin artikel *Epilogue – some insights from the project Education for Global Responsibility*.

Illustrationerna bildar en egen helhet som stöder publikationens teman. Susanna Raunos Mimmi -figur med aforismer öppnar synvinklar på det globala ansvaret.

Nyckelord: internationalitetsfostran, global fostran, globalt ansvar, medborgarskapsfostran, mänskliga rättigheter, multikultur, politik som är utvecklande, hållbar utveckling, fred och konfliktförebyggande verksamhet

Abstract

The aim of the *Education for Global Responsibility* (2007–2009) Ministry of Education project is to enhance the quality and impact of global education. In the context of the project, global education is defined as an individual's growth into global responsibility with the purpose of finding solutions to the challenges and problems facing humanity collectively – in other words, educating the individual to take responsibility for promoting good living and a sustainable future on a global scale.

The basis of global education in the *Education for Global Responsibility* project lies in the Maastricht Global Education Declaration of 2002 and the related documents. According to the Declaration, global education is action for the promotion of human rights, multiculturalism, development policy, sustainable development, and peace and conflict prevention.

The final publication of the project, *The Future in Us Education for Global Responsibility*, presents the values, actors and practices that emerge in the growth into global responsibility. The topics are examined on the basis of the thoughts and revelations that have arisen during the project. The publication is an introduction into the growth into global responsibility and into understanding its key concepts in national and international frameworks. It also describes the current state of global education in Finland.

Education for International Cooperation, Understanding and Peace introduces the theme of this publication. Publication Coordinator Johanna Lampinen reviews the history of international education by highlighting the themes and objectives of the UNESCO recommendations for global education from 1974 and 1995.

The second chapter, *From Intercultural Education to Global Responsibility*, summarises the results of the three-year project. The Chair of the project's Steering Group, Monica Melén-Paaso, and the Vice Chairs, Taina Kaivola and Liisa Rohweder, describe the progress of the practical-theoretical work process, from intercultural education and education for sustainable development to global responsibility.

Teachers as Builders of Bridges and Agents of Change for Global Responsibility by Rauni Räsänen discusses the ethics of teaching and teachers' prospects as global educators. This article was chosen as a keynote article, as the primary target group of the publication is the educators, trainers and instructors working in various communities and networks.

Lars Rydén considers questions concerning global responsibility through everyday examples and broader global challenges in *Ethics, Responsibility and Citizenship*. This is the only chapter written in Swedish, and it is also a keynote article.

The articles included in the chapter *Viewpoints on Education for Global Responsibility* explore the themes of growing into global responsibility from international, national and individual perspectives. The articles do not constitute a whole as such, but rather examine the ethicality of global action and challenges of responsibility. Helena Ranta explores the UN's operations in theory and practice through examples. Birgitta Vuorinen compiles the ethical rules of international cooperation and mobility. Multicultural society and the skills and knowledge for living in it are discussed in Liisa Salo-Lee's article on intercultural competence and cultural literacy and Tuula Sakaranaho's article on religions. Johanna Lampinen explores human rights as the underlying values in the work of an educator. Leif Fagnäs discusses various viewpoints on global economy and the responsibility of business and industry. In "Global Management" Ilkka Turunen summarises social and political debate on global challenges, threats and risks from the administrative perspective, emphasising the responsibility and opportunities of the individual.

Viewpoints on the Arenas of Education for Responsibility seeks to expand the education sphere beyond school by presenting different learning environments in Finnish society. Kristiina Kumpulainen explores the field of formal, non-formal and informal learning through activities. Sirkku Kotilainen discusses the challenges that the media culture of children and young people pose on education. The education world is at the focus of Kaija Turkki's article on home and home economics and in Jari Kivistö's article on the challenges met by teachers as implementers of global responsibility. Aaro Harju considers youth work as an arena for learning in civic society, and Jaana Walldén analyses the importance of youth workshops. Rilli Lappalainen outlines the broad field of civic organisations and the importance of activity. Juha Heikkala discusses the role of sports and physical activity in the growth process toward responsibility. Päivi Venäläinen raises our awareness of the importance of the learning environments of art and culture. Marja Kylämä and Pasi Silander discuss responsibility in the virtual environment.

In *Knowledge, Skills and Attitudes – Examples of Good Practice*, Kati Anttalainen and Johanna Lampinen review the functions relating to global education. The various project presentations have been compiled according to the objectives in the Global Education 2010 programme of the Ministry of Education.

The starting point for this publication – and for the entire Global Responsibility project – was to create new information, broad understanding and a firm set of values for global responsibility. In the last contextual chapter *The New Framework for the Promotion of Global Responsibility* Melén-Paaso and Kaivola turn the reader's thoughts to new ways of considering good living and sustainable future.

The objective of this project and publication is to provide new information for further discussion and development work. The final article is *Epilogue – Some Insights from the Project Education for Global Responsibility* by the project's international expert Lars Rydén.

The illustration of the publication is an entity supporting the thematic issues. With her aphorisms, Susanna Rauno's Mimmi opens perspectives into global responsibility.

Key words: intercultural education, global education, global responsibility, education for citizenship, human rights, multiculturalism, development policy, sustainable development, peace and conflict prevention

Opetusministeriön julkaisuja -sarjassa vuonna 2009 ilmestyneet

- 1 Kansallisen tason tutkimusinfrastruktuurit: Nykytila ja tiekartta
- 2 National-level Research Infrastructures: Present State and Roadmap
- 3 Kansallisen tason tutkimusinfrastruktuurit: Nykytila ja tiekartta. Tiivistelmä ja suositukset
- 4 National-level Research Infrastructures: Present State and Roadmap. Summary and recommendations
- 5 Forskningsinfrastrukturerna på nationell nivå. Nyläge och vägvisare. Sammanfattning och rekommendationer
- 6 Liikuntatoimi tilastojen valossa; Perustilastot vuodelta 2007
- 7 Yrittäjyyskasvatuksen suuntaviivat
- 8 Riktlinjer för fostran till företagsamhet
- 9 Guidelines for entrepreneurship education
- 10 Työssäoppimisen luma
- 11 Oppisopimuskoulutus Euroopassa. Hyviä käytäntöjä etsimässä
- 12 Kulttuuripolitiikan strategia 2020
- 13* Culture Satellite Account; Final report of pilot project
- 14 Kulturpolitisk strategi 2020
- 15* Varmennekorttien käyttöönotto ja ylläpito yliopistoissa. Yliopistojen yhteinen suositus. Loppuraportti
- 16 Tutkimus kuntien yleissivistävän koulutuksen opetustoimen johtamisen tilasta ja muutoksista Suomessa
- 17 Valtioneuvoston periaatepäätös liikunnan edistämisen linjoista / Statsrådets principbeslut om riktlinjer för främjande av idrott och motion
- 18 Uusi suunta liikuntatutkimukseen; Opetusministeriön strategia liikuntatutkimuksen suuntaamiseksi ja hyödyntämiseksi
- 19 Perusopetuksen laatukriteerit
- 24 Taikalamppujen loisteessa; Lastenkulttuurin taikalamppuverkoston keskusten vuosien 2006–2008 toiminnan arviointi
- 25 Luova maaseutu – luovan talouden ja kulttuurin kehittäminen maaseudulla
- 27 Koulutus ja kulttuuri. Vuosikatsaus 2008
- 35 Noste-ohjelma – aikuiskoulutuksen harppaus?
- 36 NOSTE-ohjelma vuonna 2008. Vuosiraportti 2008
- 38 Näin suomalaista kulttuuria viedään; Kulttuurivientiraportti 2008

* Ei painettu, vain verkossa



OPETUSMINISTERIÖ

Undervisningsministeriet

MINISTRY OF EDUCATION

Ministère de l'Éducation

200
1809–2009

Julkaisumyynti / Bokförsäljning

Yliopistopaino / Universitetstryckeriet
PL 4 / PB 4 (Vuorikatu 3 / Berggatan 3)
00014 Helsingin Yliopisto / Helsingfors Universitet
puhelin / telefon (09) 7010 2363
faksi / fax (09) 7010 2374
books@yopaino.helsinki.fi
www.yliopistopaino.helsinki.fi

ISBN 978-952-485-765-9 (nid.)
ISBN 978-952-485-766-6 (PDF)
ISSN 1458-8110 (Painettu)
ISSN 1797-9501 (PDF)

Helsinki 2009

