

Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta

Opetusministeriön julkaisuja 2008:13

Taina Kaivola (toim.)

Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta

Opetusministeriön julkaisuja 2008:13

Taina Kaivola (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: Teija Metsänperä, opetusministeriö
Yliopistopaino / Universitetstryckeriet, 2008

ISBN 978-952-485-517-4 (nid.)
ISBN 978-952-485-518-1 (PDF)
ISSN 1458-8110

Opetusministeriön julkaisuja 2008:13

Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta

Tiivistelmä

Opetusministeriön *Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* -projektin (2007–2009) tavoitteena on lisätä globaalikasvatuksen laatua ja vaikuttavuutta Suomessa. Globaalikasvatus on kasvatusta ja koulutusta, joka avaa ihmisten silmät ja mielen maailmantodellisuudelle ja herättää heidät toimimaan kaikille kuuluvien ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta. Globaalikasvatus on toimintaa erityisesti kehitysyhteistyön, kestävän kehityksen, rauhan ja kulttuurienvälisen ymmärryksen edistämiseksi, jotka kaikki ovat maailmankansalaisuuden ulottuvuuksia (Maastrichtin julistus 2002). Projektissa otetaan erityisesti huomioon myös Euroopan neuvoston parlamentaarisen yleiskokouksen esitys vuodelta 2003, jossa jäsenvaltioita kehoitetaan lisäämään tietoisuutta globaalikasvatuksesta osana kestävän kehityksen edistämistä.

Projekti käynnistyi globaalikasvatukseen kytkeytyvien korkeakoulutusalojen asiantuntijoita kuuntelemalla. Tutkijoiden artikkelit koottiin opetusministeriön julkaisusarjan teokseen *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives*, Publications of the Ministry of Education 2007:31 (toim. Taina Kaivola ja Monica Melén-Paaso). Tämän tieteen ja taiteen vuoropuhelua korostavan kokoomateoksen julkaisemisen yhteydessä opetusministeriö järjesti 15.10.2007 symposiumin, jonka keskeiset teemat ovat esillä tässä *Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta* -raportissa. Symposiumin alustuksiin perustuvien artikkeleiden lisäksi raporttiin on koottu joitakin projektin ohjausryhmän jäsenten ja kutsuttujen asiantuntijoiden kirjoituksia, jotka kuvaavat hankkeen etenemistä.

Raportin ensimmäisessä *Symposiumin satoa* -osassa puhuvat sekä koti- että ulkomaiset tutkijat, jotka oli kutsuttu projektin symposiumiin. Unesco-johtaja emerita Kaisa Savolainen ja Helsingin yliopiston rehtori Ilkka Niiniluoto tarkastelevat globaalikasvatusta koulutuspoliittiselta kannalta sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla. Opetusministeriön kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osaston taide- ja kulttuuriperintöyksikön päällikkö Hannele Koivunen pohtii reilua kulttuuria globaalissa kontekstissa. Symposiumin esitykset jatkuvat Dr Helmut Hartmeyerin arviointia käsittelevällä puheenvuorolla, Dr Claudia Mahlerin ihmisoikeuksiin keskittyvällä alustuksella sekä Dr Mary Haydenin katsauksella kansainvälisten koulujen toimintaperiaatteisiin globaalissa maailmassa. Jo usean vuoden ajan opetusministeriön asiantuntijana toiminut professori Lars Rydén kokoaa yhteen projektin teemoja omassa kirjoituksessaan. Symposium-esitysten osuuden päättää valtio-oikeuden ja kansainvälisen oikeuden professori Martin Scheinin, joka toimi tilaisuudessa kommentaattorina. Hän tarkastelee puheenvuorossaan muun muassa terrorismin uhkia globalisoituvassa maailmassa.

Raportin toinen jakso koostuu projektin etenemistä dokumentoivista kirjoituksista. Professori Rauni Räsänen peilaa *Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* -projektia eurooppalaiseen keskusteluun globaalikasvatuksesta eräässä kansainvälisessä konferenssissa syksyllä 2007. Lisäksi hän kuvaa ja analysoi Oulun yliopistossa karttuneita kokemuksia monikulttuurisesta luokanopettajien koulutusohjelmasta. Projektin ohjausryhmän asiantuntija Dr Partow Izadi Lapin yliopistosta hahmottelee projektin ydinajatuksia ihmiskunnan historiallisen kehityksen ja tulevaisuuden mahdollisuuksien kannalta. Dosentti Taina Kaivola puolestaan esittelee käsitekarttojen käyttöä globaalikasvatuksen sisältöjen ja tavoitteiden havainnollistajina.

Koko raportin teemat yhdistyvät lopuksi projektinjohtaja, opetusneuvos Monica Melén-Paason tulevaisuuteen tähtävässä yhteenvedossa, jossa hän linjaa muutosta kestäväen kehityksen edistämisestä globaaliin vastuuseen kasvamiseen. Konkreettinen esimerkki opetusministeriön projektin ja 15.10.2007 järjestetyn tutkijaseminaarin tuloksista on kesään 2008 mennessä valmistuva Lars Rydénin tuottama kooste lyhytfilmeistä, jotka eri tavoin johdattavat aiheeseen *An Agenda for Global Responsibility and Citizenship*. Melén-Paason puheenvuoroa täydentää Rydénin tiivistelmä tästä englanninkielisestä lyhytfilmikoosteesta, joka on ladattavissa internetistä.

Avainsanat: globaalivastuu, globaalikasvatus, ihmisoikeudet, monikulttuurisuus, konfliktien ehkäiseminen

Sammandrag

Syftet med undervisningsministeriets projekt *Fostran till globalt ansvar* (2007–2009) är att höja den globala fostrans kvalitet och förbättra dess genomslagskraft i Finland. Med global fostran avses fostran och utbildning som öppnar människors ögon och sinne för realiteterna i världen och väcker dem att arbeta för en värld med större rättvisa, jämlikhet och mänskliga rättigheter för alla. Med global fostran förstås åtgärder särskilt för att främja utvecklingssamarbete, hållbar utveckling, fred och interkulturell förståelse, vilka alla utgör dimensioner i ett världsmedborgarskap (Maastricht-deklarationen 2002). I projektet beaktas också särskilt ett beslut av Europarådets parlamentariska församling år 2003, i vilket medlemsstaterna uppmanas att främja global fostran i syfte att förstärka den allmänna medvetenheten om hållbar utveckling.

Projektet startade med att man hörde experter inom de utbildningsområden vid högskolorna som har anknytning till global fostran. Forskarnas artiklar publicerades i undervisningsministeriets publikationsserie, där verket har namnet *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives*, Publications of the Ministry of Education 2007:31 (red. Taina Kaivola och Monica Melén-Paaso). I samband med publiceringen av detta samlingsverk, som betonar dialogen mellan vetenskapen och konsten, ordnade undervisningsministeriet 15.10.2007 ett symposium. De viktigaste temana där finns samlade i denna rapport Samtal om fostran till globalt ansvar. Utöver artiklarna, som bygger på anförandena under symposiet, innehåller rapporten några texter skrivna av medlemmarna i projektets styrgrupp och av sakkunniga som inbjudits till gruppen. I texterna beskrivs hur projektet framskridit.

I den första delen av rapporten Symposiets utfall talar både inhemska och utländska forskare som hade inbjudits till det inledande symposiet. Unesco-chefen emerita Kaisa Savolainen och Helsingfors universitets rektor Ilkka Niiniluoto granskar global fostran ur en utbildningspolitisk synvinkel samt på ett nationellt och internationellt plan. Chefen för konst- och kulturarvsenheten vid undervisningsministeriets kultur-, idrotts- och ungdomspolitiska avdelning Hannele Koivunen tar upp rättvis kultur i en global kontext. Presentationen fortsätter med Dr Helmut Hartmeyers inlägg om utvärdering, Dr Claudia Mahlers anförande om mänskliga rättigheter samt Dr Mary Haydens översikt över de internationella skolornas verksamhetsprinciper i en global värld. Professor Lars Rydén, som under flera år fungerat som ministeriets sakkunnige gällande hållbar utveckling, sammanfattar projektets teman i sin text. Avsnittet avslutas med ett inlägg av symposiets kommentator, professorn i statsrätt och internationell rätt Martin Scheinin, som bl.a. granskar hoten om terrorism i en globaliserad värld.

Den andra delen av rapporten består av dokumenterande texter om projektets framskridande. Professor Rauni Räsänen från Uleåborgs universitet ställer projektet *Fostran till globalt ansvar* i relation till den europeiska diskussion om globalt ansvar som fördes vid en internationell konferens förra sommaren. Hon beskriver och analyserar också de erfarenheter man vid Uleåborgs universitet har haft av ett mångkulturellt utbildningsprogram för klasslärare. Dr Partow Izadi från Lapplands universitet, expert i projektets styrgrupp, skisserar upp den humanistisk-samhälleliga synen på kärntankarna i projektet som stöd för det fortsatta arbetet. Docent Taina Kaivola presenterar för sin del användningen av begreppskartor som konkreta redskap när det gäller att strukturera och gestalta innehållet i och målen för global fostran.

Rapportens teman knyts till sist samman av projektledare, undervisningsrådet Monica Melén-Paaso. I sitt sammandrag drar hon upp linjerna för framtiden: vi måste utvidga vårt arbete för att främja hållbar utveckling till att omfatta alla strävanden att öka det globala ansvaret. Ett konkret exempel på resultaten av ministeriets projekt kring globalt ansvar samt forskarsymposiet 15.10.2007 är Lars Rydén's kortfilm-collage som introducerar temat *An Agenda for Global Responsibility and Citizenship*. Collaget kommer att läggas ut på nätet i slutet av våren 2008.

Nyckelord: globalt ansvar, global fostran, mänskliga rättigheter, kulturell mångfald, motverkande av konflikter

Abstract

The Ministry of Education is carrying out a project (2007–2009) under the title of *Education for Global Responsibility* with a view to enhancing the quality and impact of global education in Finland. Global education comprises instruction geared to open people's eyes and mind to world reality and awaken them to work for human rights, which belong to everyone, and for a more just and equal world. Global education encompasses action promoting development cooperation, sustainable development, peace and intercultural understanding in particular, all of which are dimensions of global citizenship (Maastricht Declaration 2002). In particular, the project is informed by a communication of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe (2003) calling upon the Member States to increase awareness of global education as part of the promotion of sustainable development.

To start the project, the Ministry of Education heard academic experts in disciplines relating to global education, whose contributions were published in *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives* (Taina Kaivola and Monica Melén-Paaso (eds.), Publications of the Ministry of Education 2007:31). This report, which combined scholarship and art was publicised at a symposium on 15 October 2007. The publication at hand deals with some of the key themes discussed at the symposium under the heading *Viewpoints on Education for Global Responsibility*. In addition to articles based on papers read at the symposium, this publication contains articles written by members of the global education steering group and invited experts, describing the progress made in the project.

Part I of the report '*Yield of the symposium*' contains viewpoints of Finnish and foreign experts who had been invited to speak at the launching symposium. Ms Kaisa Savolainen and Professor Ilkka Niiniluoto look at global education at the national and international levels from the education policy perspective. Director Hannele Koivunen discusses fair culture in the global context. The symposium papers continue with Dr Helmut Hartmeyer on evaluation, Dr Claudia Mahler on human rights and Dr Mary Hayden on principles underlying the operation of international schools in a global world. Professor Lars Rydén continues with elaborating the themes of global education. The section ends with an article on the threats of terrorism in a globalising world and other global issues by Professor Martin Scheinin, who was an invited commentator at the symposium.

Part II of the report '*An Agenda for Global Responsibility*' describes the progress made in the project. Professor Rauni Räsänen looks at project against a European debate on global education at an international conference last summer. She also describes and analyses the experiences gained by the University of Oulu from a multicultural class teacher

programme. As an expert to the project, Dr Partow Izadi sketches out a evolutionary-futuristic view of the core ideas in the project as a basis for further work. Dr Taina Kaivola in turn discusses the use of concept charts as concrete tools for analysing and illustrating global education contents and aims.

The report themes are tied together in Monica Melén-Paaso's forward-looking summary, which outlines a shift from the promotion of sustainable development to growth into global responsibility. The summary is accompanied by an example of a recent outcome of the symposium and the project, an abstract of short films produced by Lars Rydén. These short films introduce viewpoints in the theme *An Agenda for Global Responsibility and Citizenship* and are going to be available on the internet in June.

Key words: global responsibility, global education, human rights, multiculturalism, conflict prevention

Sisältö

Tiivistelmä	3
Sammandrag	5
Abstract	7
Johdanto	11
I Symposiumin satoa	13
International Aspects in Defining Global Education, <i>Kaisa Savolainen</i>	14
The Challenge of Global Education, <i>Ilkka Niiniluoto</i>	26
Reilu kulttuuri? Kulttuuripolitiikka kulttuuristen oikeuksien toteuttamisen välineenä, <i>Hannele Koivunen</i>	28
Assessing and Evaluating the Quality of Global Education – An Austrian and European Perspective, <i>Helmuth Hartmeyer</i>	36
Global Responsibility in Action: Human Rights and Lifelong Learning <i>Claudia Mahler</i>	44
International and Global Dimensions of Education, <i>Mary Hayden</i>	52
En utbildning för globalt ansvar och global kompetens, <i>Lars Rydén</i>	60
Globalisaatiolla on monet kasvot, <i>Martin Scheinin</i>	64
II Teemana maailmanlaajuinen vastuu	67
Globaaliin vastuuseen kasvamisen arkea ja virstanpylväitä, <i>Rauni Räsänen</i>	68
Strategisia pohdintoja Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektin edistämiseksi, <i>Partow Izadi</i>	75
Käsittekartat globaalikasvatuksen jäsentäjinä, <i>Taina Kaivola</i>	84
Kestävästä kehityksestä maailmanlaajuiseen vastuuseen, <i>Monica Melén-Paaso</i>	89
Abstract: A Series of Short Films Introducing Education for Global Responsibility and Citizenship, <i>Lars Rydén</i>	97
Liite 1. Synposium Programme October 15, 2007	98

Johdanto

Opetusministeriön Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen – Fostran till globalt ansvar -projekti käynnistyi keväällä 2007. Sitä edelsi alkuvuodesta 2007 julkaistu Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelma. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen on poikkihallinnollinen projekti, jota hallinnoi opetusministeriön kansainvälisten asian sihteeristö. Projektin johtajana on opetusneuvos Monica Melén-Paaso ministeriön korkeakoulu- ja tiedeyksiköstä. Projektille on asetettu ohjausryhmä kaudelle 1.5.2007–30.4.2009. Projektin tavoitteena on lisätä Suomessa

- globaalikasvatuksen laatua ja vaikuttavuutta sekä formaalissa että informaalissa koulutuksessa,
- tietoisuutta globalisaation monista ilmentymistä,
- kansalaisten aktiivisuutta toimia ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta.

Projektin kansainvälisenä lähtökohtana on Maastrichtissa vuonna 2002 kokoontuneiden järjestöjen antamana yhteinen julistus globaalikasvatuksen kehittämisen tarpeesta. Tässä kansainvälisessä konferenssissa globaalikasvatus määriteltiin kasvatukseksi ja koulutukseksi, jonka tarkoituksena on syventää ihmisten tietoa ja ymmärrystä maailmanlaajuisista ilmiöistä ja tapahtumista. Sitä kautta on mahdollista aktivoida kansalaiset toimimaan kaikille kuuluvien ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta.

Maastrichtissa globaalikasvatus määriteltiin toiminnaksi erityisesti kehitysyhteistyön, kestävän kehityksen, rauhan ja kulttuurienvälisen ymmärryksen edistämiseksi. Euroopan neuvoston parlamentaarinen yleiskokous 2003 täsmensi tätä määritelmää kehottamalla jäsenvaltioita lisäämään tietoisuutta globaalikasvatuksesta osana kestävän kehityksen edistämistä.

Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektin kohderyhmänä ovat Suomen kansalaiset kansainvälisiä yhteyksiä unohtamatta. Projektissa tarkastellaan globaalikasvatusta elinikäisen oppimisen teemana sekä tutkintoihin johtavan formaalin koulutuksen että erityisesti vapaan sivistystyön ja kansalaisjärjestötoiminnan kannalta. Maailmanlaajuisella vastuulla tarkoitamme tässä jatkuvaa ihmiskunnan prosessia, jossa yksilö, yhteisö (esim. kansalaisjärjestö tai yritys), yhteiskunta tai kansakunta ottaa vastuun elämästä maapallolla sen eri muodoissaan. Tähän globaaliin vastuuseen kasvamista tuetaan ja edistetään globaalikasvatuksen avulla.

Projektin ensimmäiseksi tehtäväksi muodostui tuottaa projektin aihetta koskeva tieteellinen julkaisu. Ohjausryhmä kuului globaalikasvatukseen kytkeytyvien korkeakoulutusalojen asiantuntijoita. Tutkijoiden artikkelit julkaistiin opetusministeriön julkaisusarjan teoksessa *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives*, Publications of the Ministry of Education 2007:31, jonka toimittivat Taina Kaivola ja Monica Melén-Paaso. Tämän tieteen ja taiteen vuoropuhelua korostavan kokoomateoksen julkaisemisen yhteydessä opetusministeriö järjesti 15.10.2007 tutkijasymposiumin.

Symposiumin keskeiset teemat on koottu tähän *Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta* -raporttiin (ks. symposiumin ohjelma liitteessä 1). Symposiumin alustuksiin perustuvien artikkeleiden lisäksi raportti sisältää joitakin projektin ohjausryhmän jäsenten ja ryhmään kutsuttujen asiantuntijoiden kirjoituksia, jotka kuvaavat hankkeen etenemistä. Vuoropuhelu projektin sisällä edustettujen tahojen ja muiden globaalikasvatuksen hankkeiden välillä on toteutunut usean eri verkoston ja kanavan välityksellä, mukaan lukien ohjausryhmään kutsutut asiantuntijat. Pyrkimyksenä on ollut koota tähän julkaisuun sellaisia puheenvuoroja, joiden avulla lukija voi muodostaa kokonaiskuvaa maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisen moninaisuudesta ja globaalikasvatuksen vaikuttavuuden mahdollisuuksista Suomessa.

Yhtenä projektin aloitusseminaarin konkreettisenä tuloksena opetusministeriön *Etusivu*-verkkolehden¹ perustettiin yhteistyössä opetusministeriön viestintäyksikön kanssa teemapalsta lokakuun lopulla 2007. Kaksi kertaa kuukaudessa ilmestyvässä verkkolehdessä on otsikon *Teemana maailmanlaajuinen vastuu* alla julkaistu jo yksitoista artikkelia. Teemapalstasta onkin nopeasti muodostunut tärkeä projektin teemoista tiedottamisen ja keskustelun kanava. Kirjoittajien kutsumisesta ja aiheiden valinnasta vastaa projektin johtaja ja ohjausryhmän puheenjohtaja Monica Melén-Paaso, joka ingresseissään taustoittaa ja nivoo yhteen teemapalstalla ilmestyviä kirjoituksia. Tähän julkaisuun on poimittu *Etusivun* teemapalstalta joitakin artikkeleita.

On ilo kiittää

Tämä raportin perusta on edellä mainittu projektimme julkaisu *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives* sekä sen julkistamisen yhteydessä 15.10.2007 järjestetty tutkijasymposiumi. Haluamme vielä kerran kiittää tähän teokseen kirjoittaneita tutkijoita. He toimivat edelleen projektimme tutkijaverkoston asiantuntijoina.

Symposiumin järjestäjistä kiitän erityisesti valtion tiede- ja teknologianeuvoston pääsihteeri Esko-Olavi Seppälää, joka toimi sekä suunnitteluryhmän että koko tilaisuuden puheenjohtajana. Projektin sihteerinä syyskuun alusta 2007 toiminut projektikoordinaattori Mikko Cantell globalisoitui konkreettisesti aloittaessaan vuodenvaihteessa UNESCO:n Bangkokin yksikössä kestävästä kehityksestä edistävän koulutuksen asiantuntijana. Tuhannet kiitokset opetusministeriössä syksyllä tehdystä hyvästä työstä ja onnea uudelle uralle!

Kiitos kansainvälisten asiain johtaja Jaana Palojärvelle saamastamme tuesta symposiumin järjestämisen yhteydessä sekä tämän julkaisun toteuttamisen mahdollistaneen toimeksiannon antamisesta. Professori Martin Scheinin on vaativista kansainvälisistä tehtävistään huolimatta antanut projektillämme aikaansa ja

¹ *Etusivu*-verkkolehti, opetusministeriö <www.minedu.fi/etusivu>

asiantuntemustaan usealla eri tavalla, muun muassa toimimalla syksyn symposiumissa kommentaattorina ja aivan ensimmäisessä tutkijoiden verkoston kokouksessa puheenjohtajana. Lämmin kiitos!

Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman työryhmän puheenjohtaja, opetusneuvos Ritva-Sini Merilampi on tehnyt arvokasta pohjatyötä projektillemme, minkä vuoksi hänet on kutsuttu ohjausryhmän pysyväksi asiantuntijaksi. Tutkijasymposiumissa saimme lukuisia asiantuntijakumppaneita, joiden paneutuminen ja kiinnostus teemaamme ovat vaikuttaneet tähän raporttiin. Globaalikasvatuksen asiantuntijat, FT Partow Izadi Lapin yliopistosta ja opetusneuvos Liisa Jääskeläinen Opetushallituksesta kuuluvat tähän joukkoon. Opetusministeriön *Etusivu*-verkkolehden päätoimittaja Jaana Luostarinen ja julkaisusihteeri Teija Metsänperä ovat luoneet projektimme kirjallisille tuotteille tyylikkääät puitteet ja auttaneet toimitustyössä. Parhaimmat kiitokset teille kaikille.

Viimeisenä vaan ei vähimpänä kiitos kuuluu kaikille *Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta* -raporttiin kirjoittaneille kotimaisille ja ulkomaisille asiantuntijoille, sekä ohjausryhmän jäsenille aktiivisuudesta ja sitoutumisesta projektiimme ja sen tavoitteisiin. Yhdessä olemme enemmän!

Taina Kaivola
Yliopistonlehtori
Helsingin yliopisto
Matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta

Symposiumin satoa

International Aspects in Defining Global Education

Kaisa Savolainen
Former Division Director, UNESCO

Ms. Savolainen has a long experience directing the UNESCO Department of Education for a Culture of Peace in Paris from 1986–2001. Currently she is a PhD student at the University of Jyväskylä, Finland. Previously, she has had memberships in several committees and advisory boards in the field of education, including the membership of the Finnish National Commission for UNESCO and the position of the President of its Education Sub-Committee for more than ten years during 70s and 80s.

There are a number of intertwining issues to be considered when discussing international aspects involved in defining global education. One is the concept itself, as viewed in the light of related terminology in two UNESCO recommendations adopted in different historical contexts: one in 1974, the other in 1995. The wide reaching definition of global education is important. The work done nationally in Finland, as well as at the European level, would make a contribution to it. There exists a wide variety of instruments and other documents related to global education. These instruments differ by their status and coverage.

This chapter describes the processes involved and the questions asked. Who should define global education and at what international level should it be done? What is the role of international intergovernmental organizations, in particular the UN? The paper also brings up the need to analyze in the context of global education the serious issue of scepticisms among teachers and students.

Firstly, I wish to congratulate the Ministry of Education for this highly important project and for the interesting publication launched today. It is particularly interesting for me, as a former international civil servant, to learn that the concept of global education, as it is understood in this project (Ministry of Education 2007, 11), comprises a number of 'old' issues and themes; namely, those of human rights education, equality education, peace education, media education, intercultural understanding and questions related to development and equity. These issues were the focus of attention among a number of NGOs¹, intellectuals and activists in Finland and other countries in the 1960s and 70s.

¹ NGO is the abbreviation of Non-Governmental Organization

In 1974, UNESCO adopted a Recommendation that included all those issues, with the exception of education for sustainable development. This is a more recent concept comprising or replacing the earlier theme of environmental education.

Furthermore, I realized that almost every author in the articles of the publication launched today (Kaivola & Melén-Paaso, 2007) dealt with or referred to a number of international instruments adopted by the UN, especially those related to human rights and sustainable development, or to UNESCO in the respective fields of education. Therefore, it seems to me that global education, or education for global responsibility, needs to be discussed in the light of international instruments and the processes associated with them.

Concepts Related to Global Education

In regard to discussing the concept of global education, I will briefly present some aspects of the development of related terminology and how this took place within the framework of UNESCO. In addition, I will make some observations on the concept of global education.

International Understanding and Peace

In the early days of UNESCO, after 1945, the issue was education for international understanding and peace. In this historical context, war was still occupying the minds of people. The second session of the General Conference of UNESCO, held in Mexico in 1947, adopted a Solemn appeal against the idea that war is inevitable. The appeal refers to dangers to peace resulting from currents of thoughts conducive to the idea that another war is inevitable. The appeal is addressed “to all who are concerned for the dignity of Man and the future of civilization” (Records of the General Conference 1947, resolution X. 3), to educators, artists, writers and journalists throughout the world. The same General Conference also adopted the proposal of the Mexican delegation on a draft convention that should direct educational programmes at all levels “to the ends of international peace and security” (Records of the General Conference 1947, resolution VII. A. 3.12). However, this decision was not followed up by UNESCO.

International Education

It was only in 1972 that the Executive Board of UNESCO decided to include the question “Desirability of adopting an international instrument on *education for international understanding, co-operation and peace*” (*italic added*) into the Agenda of the General Conference (89/EX/Decision 4.2.2). However, based on the draft resolution proposed by Belgium, the Federal Republic of Germany and the Netherlands, the General Conference decided that the instrument should also cover *education in human rights and fundamental freedoms* (17 C/DR.253 Rev.). Thus, the Recommendation that was adopted in 1974 got a long name: *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. It incorporates within the same Recommendation ‘international understanding, co-operation and peace as one block and human rights and fundamental freedoms’ as another.

In 1974, against the backdrop of the Cold War the concepts of peace and human rights were very political, the Eastern bloc favouring peace and the Western human rights. The emerging countries of the Third World were also gaining importance. The consolidated Recommendation addressed the concerns of both political blocks, as well as those of the developing world. Among the problems that education should relate to, the recommendation included: equality of rights of peoples, and the right of peoples to self-determination, economic growth and social development and their relation to social justice, and colonialism and decolonization.

The 1974 Recommendation launched the concept of *international education*. This concept is presented as a concise expression covering the themes of the Recommendation². In defining the terms used in the Recommendation, the General Conference of UNESCO (the Recommendation) at the same time organized the mutual relations of these concepts: it grouped together different elements, namely international understanding, co-operation, and peace considering them as an indivisible whole based on two things: on the principle of friendly relations between peoples and States having different social and political systems, and on the respect for human rights and fundamental freedoms. The agreement on this definition might have been facilitated by the formulation that qualifies international education through the statement “In the text of this recommendation the different connotations of these terms are sometimes gathered together in a concise expression” (para.1.b).

Peace, Human Rights and Democracy

Twenty years later, in 1995, the General Conference of UNESCO endorsed the *Declaration of the International Conference of Education* and approved *the Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy*. The historical context in 1995, after the end of the Cold War, was different from that of 1974. The Declaration and the Integrated Framework of Action is a united document inspired by several others, and its intention is to give effect to the Declaration. A new significant element in it is the inclusion of democracy together with peace and human rights. It was a deliberate effort to consolidate for educational purposes ideas of several instruments produced by the international community and UNESCO itself. Existing action plans and international instruments adopted recently are mentioned in its Introduction: *The Vienna Declaration and Programme of Action for Human Rights*, adopted by the World Conference on Human Rights (Vienna, June 1993), the *World Plan of Action on Education for Human Rights and Democracy*, adopted by the International Congress on Education for Human Rights and Democracy (Montreal, March 1993), and the *Associated Schools Project Strategy and Plan of Action 1994–2000*.

The Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy is a new document but does not legally replace the 1974 Recommendation. It is formally not a recommendation but ‘a Framework of Action’. However, approved by the General Conference of UNESCO it has, in fact, the nature

² (b) The terms ‘international understanding’, ‘co-operation’ and ‘peace’ are to be considered as an indivisible whole based on the principle of friendly relations between peoples and States having different social and political systems and on the respect for human rights and fundamental freedoms. In the text of this recommendation, the different connotations of these terms are sometimes gathered together in a concise expression, ‘international education’ (para.1 b).

of being a recommendation. While the 1974 Recommendation mostly obligates Member States and sometimes states the responsibilities of education, the *Integrated Framework of Action* does not obligate Member States but does state the obligation of education. The *Integrated Framework of Action* uses the terminology of persuasion: It

- suggests basic guidelines which could be translated into policies and plans of action at the institutional and national levels according to the conditions of different communities;
- presents an up-to-date and integrated view of problems and strategies in education;
- takes into account existing action plans and brings their proposals together into a coherent whole in order to enhance their practical relevance and effectiveness;
- draws on and brings together into a coherent whole accumulated experience in order to chart new directions for the education of citizens in every country;
- formulates proposals for the consideration of policy-makers (Declaration and Integrated Framework of Action, para.4).

There may also have been other unmentioned 'hidden agenda' intentions in preparing the Framework of Action. One intention may have been to avoid the upgrading of the 1974 Recommendation from becoming a convention. Proposals towards this end were done at several meetings of UNESCO but a convention was not realized because there was not enough political will for such a convention.

The *Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy* also includes a new concept of a *culture of peace*. A culture of peace is presented as a societal goal along with democracy, and with sustainable development. It appears as a state of affairs in the building of which fundamental freedoms, peace, human rights, democracy and sustainable and equitable economic and social development play an essential role (The Integrated Framework of Action, para.2). In spite of the fact that the United Nations proclaimed the *International Decade for a Culture of Peace and Non-Violence for the Children of the World (2001–2010)* and the existence of the *Declaration and the Plan of Action on the Culture of Peace* (1999), it seems that a culture of peace is not much followed up or referred to much, not even in the Appendix of the *Maastricht Declaration* of the North South Center of the Council of Europe which lists 17 various international instruments and documents related to global education.

Global Education – What Then?

Coming back to the Finnish situation and to our task here, I wish to make a few observations on the concept of *global education, or education for global responsibility*. In the 1970s, international education (kansainvälisyyskasvatus) was a curricula theme in the comprehensive school in Finland. During that time and after, the term international education has been widely used in Finland, as well as in many other countries, by authorities and by NGOs, evidently inspired by the 1974 Recommendation of UNESCO. Even recently, in 2005, the concept of international education was used by the committee set up by the Ministry of Education (Finland) with the task to draft a proposal for an international education action program (Kansainvälisyyskasvatus 2010). The Committee also used this term in its proposals submitted to the Ministry of Education.

However, in the following year, in 2007, when the Ministry of Education published its programme based on the proposals of the committee on international education it was

titled *Global education 2010*. I also noted that when the committee was referred to in the programme, international education was translated as global education! In this case, international education simply became global education. Then, the project launched by the Ministry talks about *education for global responsibility*.

Should we now talk about education for global responsibility? Why are these changes in concepts taking place? According to the memo about the project *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives* (2006) this seems to be due to European economic integration in the 1990s. The memo states: "the focus of internationalization was no longer on individuals, the citizens of society. Instead the focus was shifting to the needs of the knowledge society with the aim of making our society more innovative and competitive on the international economic markets". Indeed, this societal goal is different from the promotion of peace, human rights, democracy and sustainable development. Let us suppose that every country takes as an aim to be more innovative and competitive on international economic markets; as acceptable as it may seem to be from any national point of view, the consequences may result in situations that are contrary to peace, human rights, democracy and sustainable development.

With the present historical context of globalization in mind, I wonder if the concept of global education or of education for global responsibility could be interpreted as an overarching concept accommodating the facts of globalization while, however, keeping 'the old' societal goals of peace, human rights and sustainable development subordinated within it as restricting aspects to counteract the negative elements of globalization? Or is the concept to be seen as a pragmatic umbrella consolidating under global education different related themes already defined internationally?

If we wished to speak about all substantive areas present in the existing UN and UNESCO instruments, could we not say, for example, *education for peace, human rights, democracy and sustainable development*? Such a formulation would signify that education is directed towards those goals and not limited to deal with these issues only as the objects of study within global education. It should be noted that the issue of democracy is included neither in the *Maastricht Global Education Declaration* nor in the project of the Ministry of Education.

For further reflection, we could ask what concept the developing countries might prefer. Could it be, for example *global justice* instead of *global responsibility*, considering the reluctance of some countries, for example, to address environmental questions by arguing that the problems are not caused by them and the responsibility should be on those causing the problems. However, this is only speculation and it is better to involve developing countries in the reflection on global responsibility. That means that to solve the problem of the concept, it is necessary to proceed towards its global definition.

Towards a Global Definition of Global Education

The *Maastricht Global Education Declaration* is a European declaration, a regional one. However, if we talk about global education or education for global responsibility, we should define it within the global context. In order to reflect on by whom and how this global definition could be made, I wish to raise a few issues on international instruments and other documents contributing to global education as it is defined now.

Varying Instruments and Documents

The Maastricht Global Education Declaration (Maastricht, 2002, Appendix One) refers to existing consensus and lists 17 documents of varying degrees of binding and status: agreements, chapters, charters, declarations, agendas, conventions, recommendations, resolutions and commitments. Among these are a few adopted by the UN which naturally have an international and intergovernmental status. Regional intergovernmental organizations, such as the Council of Europe also adopt recommendations. Various other documents have been adopted by NGOs at the international, regional, national or local levels.

There is a distinction between international instruments that set standards and other documents. The concept *international instrument*³ is used when States agree on common rules. In legal terms the standard-setting nature of international instruments varies. While conventions and agreements are legally binding and apply to those States who have ratified them, declarations and recommendations do not involve the same legal obligations. However, they can have indisputable political importance and moral force since governments adopt them and should also implement them.

World Education Report (2000, 75) listed 15 world conferences held in the 1990s. These were organized by UNESCO alone or with other organizations, or by the UN, and they produced significant recommendations on education that should contribute towards solutions to diverse problems of global concern. These include education for all, and issues that involve children, the environment and development, human rights and democracy, human rights, population and development, special needs education, social development, women, adult education, youth, cultural policies for development, higher education, technical and vocational education and science.

Some international instruments (or documents) deal with a specific subject area such as human rights (UDHR⁴, and International Covenants) or sustainable development (a Decade of Education for Sustainable Development). Others deal with education in relation to a specific theme such as human rights education (the Plan of Action of the UN Decade of Human Rights Education). In addition, some deal with education and cover several themes (Integrated Framework of Action, Maastricht Global Education Declaration).

A wide variety of instruments and documents on related issues can be seen as strength, demonstrating that the issue is an important one. However, in the context of education, substantive areas such as peace and conflict resolution, human rights, development and sustainable development all partly overlap in many aspects. Thus, there is a need for consolidation and interdisciplinary treatment of related themes on the part of educators or of those responsible for education. Too many guidelines can be confusing for their users. The consolidation of various themes seems to be one aspect of the *Maastricht Global Education Declaration*, and of the project of the Ministry of Education. The 1974 UNESCO Recommendation was consolidated through its preparation process because

³ The Office of International Standards and Legal Affairs of UNESCO define the standard setting as follows: "When, cultural differences and traditions notwithstanding, States agree to common rules, they can draw up an international instrument: an agreement or convention, which are legally-binding, a recommendation or a declaration". 1.4.2008 <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12024&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

⁴ DHR is the abbreviation used for the Universal Declaration of Human Rights.

human rights and fundamental freedoms were added to the original proposal that was only on education for international understanding, co-operation and peace.

The Integrated Framework of Action of UNESCO (1995) was an international consolidation of the themes of peace, human rights and democracy.

Numerous instruments and documents on related issues can also be seen as a result of organizations' interests in building up their own profiles. Organizations, and even administrative units within the same organization, may compete in initiating documents for international approval. Le Prestre (1986) considers that 'value allocation' as the basic purpose of international organizations often becomes secondary to institutional aims, such as the aims of continuity and control over the running of affairs and the resources of an organization. Senarclens (1993) argues that issues in point are not only substantive matters: also the socio-economic power of countries and the status of diplomats, national and international civil servants and NGOs play a role in international negotiations because there is competition about the programs and their direction within the secretariat of international organizations, as well as between different international organizations. In the preparation of international instruments, governments use experts who function in national research institutes but who also have connections with international scientific networks and with NGOs. These 'epistemic communities' influence political decisions through their scientific and cultural knowledge, but they are also involved in struggles for power or in the conflicts of interests between different counterparts (Senarclens 1993).

More co-ordination between different organizations is a permanent request. Even in the UN system the dispersion and overlapping of activities of different agencies is well known. As a result, an approach to improve the coherence of the whole UN system, called 'Delivering as One' has been launched. In order for this to work in practice, however, there is still much to do. It should be noted that the same Member States are involved in Intergovernmental Organizations (IGO) but may be through different ministries that complicates practical measures of co-ordination.

One issue is how much Member States want international instruments that are legally or even morally binding. There is always a delicate balance between the organization and its Member States, and to what extent they accommodate the decisions of international organizations while keeping their authority and independence. For example the 1974 Recommendation of UNESCO, in several paragraphs, instructs Member States on what they should do in education, that is to say, obliges them morally. However, several statements, when necessary, moderate, or limit this moral obligation by stating that it should be conform with the constitutional practice of each State (The 1974 Recommendation, Preamble) or that States should refrain from intervening in matters which are essentially within the domestic jurisdiction of any State in accordance with the United Nations Charter (Recommendation, para.43). In the 1995 Declaration and the Framework of Action, the Ministers of Education emphasize their determination to increase their efforts in this education. In the *Maastricht Global Education Declaration*, the participating delegations wish to commit themselves, the Member States and civil society organizations for global education.

Who Should Define Global Education?

Finnemore & Sikkink (2001) describe research on epistemic communities, which often disseminate new norms and understanding along with technical expertise, and

consequently act as powerful mechanisms of social construction. What the Club of Rome said in the '60s about the state of the world had, in my view, a tremendous impact at least among intellectuals and NGOs. However, epistemic communities cannot replace international intergovernmental organizations. Finnemore & Sikkink (2001) consider that international organizations can be effective agents of social construction partly because of their rational-legal authority, which is generally considered as legitimate and good.

It seems that in its initial stages, the UN and its specialized agencies or international institutions were regarded as important, respected and prestigious. Jean Piaget, well-known psychologist, and Director of the International Bureau of Education (IBE) during 1929–1967, considered the recommendations of the conferences organized by the IBE as a kind of international charter or a code of public education with well-founded and practicable suggestions⁵.

The prestige and power of international organizations are important if their recommendations are to be followed. This power and prestige depends, to a great extent, on how interested the Member States are in providing the resources that organizations need to be able to produce quality products. Expertise inside the formal organization combined with rational legal authority can have an impact on constructing understanding and models. However, to-day international fields have many other actors besides the UN organizations; in Europe, for example, the European Union with its economic power has gained the attention and resources of European countries. If it is true, as I have been told, that the present Finnish curricula for comprehensive education do not include the UN system as an area of study, this is indicative of the situation. The curriculum for the comprehensive school in 1970's included explicitly education for peace among orientations.

I am not placing international organizations and regional organizations in opposition, but I wish to underline that regional organizations cannot replace international intergovernmental organizations such as the UN. In this respect the article by EU commissar, Olli Rehn (2007) is interesting. He underlines the importance of a *multilateral* world order based on co-operation between strong international institutions, and considers it to be in the interest of Europe. The other prospect is a *multipolar* world based on the co-operation of several big powers, without the influence of strong international institutions that would bring back the time of the power politics of big powers. He is providing figures indicating that the population of Europe including Russia, is declining; whereas in 1950 the population of Europe was one fourth of the world's population, it will fall to nine percent by 2025; by the same year China will be the second biggest economy in the world and India the fourth.

If we want global principles and the rules of the game to be agreed on globally and not dictated by a few big powers, we should aim at a renaissance of the UN system, and particularly UNESCO, which is mandated to deal with education. The work initiated by the North-South Centre at the European level and by the Ministry of Education at the Finnish national level is important and valuable, and deserves to be continued within a global context. The European Member States could be active in this respect.

The UN and other intergovernmental organizations are based on sovereign States. However, there are other powerful actors in addition to States. These include national and transnational corporations and media with an impact on societal issues, including human rights, peace and sustainable development. Furthermore, important, but not

⁵ See the current edition of World Data on Education by IBE. 4.4.2008 < <http://www.ibe.unesco.org/>>

necessarily as powerful, groups of people are affected by modernization and development efforts. Rajogopal (2003) considers the reactions of some grassroots movements or social movements as part of a third world resistance to harmful local development plans. Because these movements do not fall into categories of NGOs or trade unions their concerns cannot be met within the framework of the present international laws. According to Rajogopal (2003), 'universal' discourses of globalization, democracy or human rights are not, in the post- Cold War era, sufficient bases for legal regulation: cultural and political practices of social movements that take place at local level must be included in them. UN organizations do not yet have the mechanisms to engage, in the solution of problems, those actors who are causing them, or those social movements that are suffering from them.

Processes of Defining

Power relations in international organizations can also mean that certain viewpoints on information matter more than others. Some participants are better able to get their ideas on the agenda and to carry them through. However, the idea of international organizations striving for a joint decision whether the form of a convention, declaration, recommendation or other document, is valuable in itself as a process. It is valuable because the process is peaceful and, in principle, every country in the UN system has a vote independent of its economic or military power. However, unlike UNESCO, the World Bank raises its money commercially, and the financing of the UNICEF is on voluntary bases. That have a impact on the activities of these organizations, for example, the World Bank is promoting globalization according to commercial lines (see Jones 1998, 151–152).

As in any democratic process of decision making, the participation of different counterparts would also make them more involved and morally obliged to follow the decisions commonly taken. I consider the international definition of an instrument as a process of social construction. In that construction the participants draw on cultural resources available to them and at the same time construct reality with the formulations agreed in the process. Thus, international instruments also directly and implicitly contribute to the construction of our concepts on many things; not only, for example, on peace, human rights, or education, but they also define different positions of actors: the General Conference, UNESCO as an organization or the UN.

In the process of defining, a variety of cultural and political views and interests must be consolidated into a maximum consensus. Therefore, the preparation of an instrument can be a long and painful process. Sometimes international instruments are accused of producing generalities because there are too many counterparts and too many interests to be consolidated, the end result being that nothing is really said. However, the 1974 Recommendation and the Integrated Framework of Action of UNESCO (1995) say surprisingly much. Even when moderating expressions are used, sometimes to such an extent that it indicates that no agreement was possible to achieve, the essence of the issue remains. For example in the sentence "in view of religious and cultural differences, every country may decide which approach to ethical education best suits its cultural context" (The Integrated Framework of Action, para.17), the issue remaining is that ethical education is a factor in education for peace, human rights and democracy.

The process is also important from the point of view of what issues to include in an instrument. In a process that involves all countries, everybody can bring up their

concerns. For example, the preparation of instruments in UNESCO requires an initiative by a Member State or a group of Member States, and it must be accepted at least by a majority of others. If the issue is an international instrument, a feasibility study is done first, a decision is then taken on the basis of the feasibility study, and then a meeting of experts is organized. Sometimes experts' meetings concerning a specific issue result in a proposal that gives the Secretariat a legitimate reason to propose that the action be included in the programme. Relevant NGOs presenting the epistemic communities are invited as observers having the right to speak. Delegations of Member States normally include experts or researchers on the issue. The role of intellectuals and researchers is indispensable in this work.

International instruments can be seen in two ways: on the one hand, they impact at the national level by involving authorities, experts and researchers in their implementation. This is what is happening in the project on global education at the European level; on the other hand, the essential groundwork of experts, researchers, specialized organizations and NGOs at national, regional and international levels can impact international definitions.

Finally, I wish to raise one point that might be the most important when reflecting on the meaningfulness of this whole work in defining global education, namely, the view of those who are involved: teachers and students. Rauni Räsänen (2007) in the book published today raised the issue of skepticism among young people and future teachers. This is a very serious point: in the long run, widespread skepticism could be most dangerous for democracy and the issue deserves more profound analysis in the context of global education. There are certainly many reasons to be skeptical, and calling for global responsibility when there are wide discrepancies between the noble ideas expressed and the reality we face may even add the skepticism. Some advice provided by the 1974 Recommendation of UNESCO would be worthwhile to considering in this respect: the motivation of teachers is combined with their commitment to the ethics of human rights and to the aim of changing society, so that human rights are applied in practice (para.33 a), and education is considered as a tool for social change: "Education should be directed both towards the eradication of conditions which perpetuate and aggravate major problems affecting human survival and well-being – inequality, injustice, international relations based on the use of force – and towards measures of international co-operation likely to help solve them" (para.18).

Indeed, many 'old issues' still seem to be valid.

References

- Finnemore, M. & K. Sikkink (2001). Taking Stock: The Constructivist Research Program in International Relations and Comparative Politics. *Annual Review of Political Science* 4, 391–416.
- Global education 2010 (2007). Publications of the Ministry of Education, Finland 2007:12.
- Jones, P.W. 1998. Globalisation and Internationalism: Democratic Prospects. *Comparative Education* 34 (2), 143–152.
- Kansainvälisyyskasvatus 2010 (2006). Ehdotus kansalliseksi kansainvälisyyskasvatuksen toimenpideohjelmaksi. Opetusministeriön työryhmän muistioita ja selvityksiä 2006: 4.
- Maastricht Global Education Declaration (2002). European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015. Maastricht, The Netherlands.
- Le Prestre, P. (1986). A problematique for International Organizations. *International Social Science Journal* 38 (1), 127–138.
- Rajagopal, B. (2003). *International Law from Below. Development, Social Movements and Third World Resistance*. Cambridge University Press, UK.
- Rehn, O. 2007. EU monenkeskisen maailmanjärjestyksen rakentajana. *Kanava 7/2007*. Yhtyneet Kuvalehdet.
- Räsänen, R. (2007). Intercultural Education as Education for Global Responsibility. In Kaivola, T., & M. Melén-Paaso (eds.): *Education for Global Responsibility - Finnish Perspectives*, 17–30. Publications of the Ministry of Education 2007:31.
- Senarclens, P. (1993). Regime theory and the study of international organizations. *International Social Science Journal* 45 (4), 453–463.
- World Education Report (2000). *The right to education: towards education for all throughout life* France: UNESCO.

Decisions and documents of UNESCO

- Records of the General Conference of UNESCO, second session, Mexico 1947, v. 2: Resolutions. (resolutions: VIII. A. 3.12, and X. 3), Document code: 2 C/Resolutions; 2 C/132.Publ Year: 1948. 89/EX/Decision 4.2.2. 17 C/DR.253 Rev.

Recommendations of UNESCO

- Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, Paris 1974.
- Declaration (Geneva, Switzerland, 1994) and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy, Paris 1995.

Abbreviations

EU	European Union
EXB	Executive Board (UNESCO)
GC	General Conference
IGO	Intergovernmental Organization
NGO	Non-governmental Organization
UDHR	Universal Declaration of Human Rights
UN	United Nations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

The Challenge of Global Education

Rector Ilkka Niiniluoto
University of Helsinki¹

Professor Ilkka Niiniluoto is a philosopher and mathematician, serving as the Professor of theoretical philosophy at the University of Helsinki since 1981. Currently he is on leave from his position, having been appointed as Rector of the University of Helsinki in 2003 and Chancellor in 2008.

Finland is a small nation, but we have a long and strong tradition in higher education. Investment in research and development is, relatively speaking, among the highest in the world, and all Finnish universities provide research-based education that meets high international standards. Internationalisation of our academic life, both at home and abroad, is one of the major strategic goals of the University of Helsinki. But new challenges and opportunities are arising with the current process of globalisation.

Globalisation has many aspects and dimensions. New methods of communication have transformed the world into a “global village”, with a multicultural mixture of values. Humanity faces global problems (such as those associated with the environment, natural resources, population, poverty, and diseases) that urgently need global solutions. Even though there is still room for international activities, i.e. interaction and co-operation between nation states, there are also new kinds of global actors: transnational business firms are competing in the worldwide economic market, while political organizations strive for “fair globalisation” or “globalisation with a human face”.

In this historic situation, universities should “go global” as well. They should be actors operating “glocally”, both locally and globally. By research they can try to understand the process of globalisation, its causes and consequences, and by teaching they can contribute to social and political attempts to influence the direction of this process.

The Ministry of Education has recently launched its Global Education 2010 Programme with a book entitled *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives*, edited by Taina Kaivola and Monica Melén-Paaso. Following the United Nations Millennium development goals, global education is defined to include development education, human rights education, education for sustainability, education for peace and conflict prevention, and intercultural education.

¹ Editorial of the *Universitas Helsingiensis*, the *Quarterly of the University of Helsinki*. Winter Issue 2007. 3.4.2008 <<http://www.helsinki.fi/uh/4-2007/>>

As a matter of fact, Finnish universities have already done quite a lot in meeting the challenge of global education. Finnish scholars started to explore the world, its nature and cultures, in the 18th century. University professors helped to establish Finland as a model of democracy and as a welfare state, with excellent systems of education and health care. Worldwide environmental and social issues have been in the focus of many traditional academic disciplines – such as meteorology, biology, medicine, forestry, history, philosophy, linguistics, anthropology, sociology, political science, law, and education. Besides the Institute for Asian and African Studies at the University of Helsinki, the Renvall Institute for Area and Cultural Studies includes multidisciplinary studies on Russia, Asia-Pacific, North America, and Latin America. Important openings of new fields of research include peace research (Tampere, 1970), development studies (Helsinki, 1973), futures research (Turku, 1992), and intercultural communication (Jyväskylä). New interdisciplinary units include the Institute for Human Rights (Åbo Academy, 1985), the Institute for International Economic Law (Helsinki, 1991), and the Erik Castrén Institute of International Law and Human Rights (Helsinki, 1998).

Additional support for global education is obtained from scientific associations (Finnish Society for Development Studies, Finnish Society for Futures Studies) and networks (Finland Futures Academy, Finnish Universities Partnership for International Development). The Academy of Finland finances research through its Development Research Strategy. The Ministry for Foreign Affairs has its own development policy, and the Parliament of Finland supports a Committee for the Future and the Finnish Institute of International Affairs.

Exchange of students and teachers is facilitated by bilateral agreements between universities and by the national Centre for International Mobility (CIMO). Global topics are addressed by many worldwide associations such as the International Association of Universities (IAU). Important networks include the European Master Programme in Human Rights and Democratisation (Venice, 41 universities) and the Baltic University Programme (Uppsala, 180 universities).

A new opportunity for Finnish universities will become available in 2008 resulting from the law that allows the provision of commissioned tailor-made education or the export of education, when the commission comes from and is paid for by some public organisation and the students come from outside Europe.

It may thus seem that Finland is already promoting global education by many instruments. But it should be noted that most projects in this field are based on low budgets and short-term contracts. Adequate and stable basic funding would assist universities in the promotion of education for global responsibility.

Reilu kulttuuri? Kulttuuripolitiikka kulttuuristen oikeuksien toteuttamisen välineenä

FT, neuvotteleva virkamies
Hannele Koivunen
opetusministeriö¹

Hannele Koivunen on monipuolinen taiteen, tieteen ja kulttuurin asiantuntija. Hän työskentelee opetusministeriön kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osaston taide- ja kulttuuriperintöyksikön päällikkönä ja on uskontosemiotiikan dosentti Helsingin yliopistossa.

Mitä reilu kulttuuri tarkoittaa?

Reilu kulttuuri merkitsee ihmisten kulttuuristen oikeuksien toteutumista ja tasa-arvoista osallisuutta kulttuuriseen merkityksenantoon ikään, sukupuoleen, kieleen, vammaisuuteen, vähemmistöasemaan, etniseen, uskonnolliseen tai kulttuuriseen taustaan katsomatta. Reiluun kulttuuriin kuuluu:

- pääsy ihmiskunnan ja oman kulttuuripiirin traditioon,
- fyysinen, alueellinen ja kulttuurinen saavutettavuus ja saatavuus,
- kulttuuritarjonnan moninaisuus ja osuvuus,
- kulttuuritarjontaan osallistuminen sekä
- mahdollisuus, osallisuus ja kyky kulttuuriseen itseilmaisuun ja merkitystuotantoon.

Globalisaatiokehityksen myötä eettisten menettelytapojen merkityksen pohdinta on korostunut ja kysymys globaalien etiikan mahdollisuudesta noussut yhä vahvemmin esiin. Eri alojen ja toimintojen eettisyyden punnitseminen on lähes päivittäin esillä mediassa ja lehtien otsikoissa. Muutoksena aiempaan on se, että pohdinta ei rajoitu vain filosofiseen, humanistiseen tai poliittiseen keskusteluun, vaan eettisyys on saanut tärkeän sijan myös muiden alojen, vaikkapa talouselämän, lehdistä. Eettisen menettelyn korostaminen onkin

¹ Kirjoitus perustuu *Education for Global Responsibility* -symposiumissa 15.10.2007 pidettyyn esitelämään ja on julkaistu aiemmin opetusministeriön *Etusivu*-verkkolehdestä 10.4.2008.

tullut osaksi yritysmaailman imagon ja brandien luomista. Eettisyys on myös muoti ja trendi; toivottavasti se ei tulevaisuudessakaan menetä arvoaan huutokaupattavana ”etiikkapörssin” tuotteena.

Reilun kaupan tuotteiden ja muiden eettisesti ja ekologisesti kestävien tuotteiden valmistajien ja välittäjien menestys osoittaa, että kilpailun koventuessa eettiset ja ekologiset tekijät voivat yhdessä koulutustason nousun ja globaalin median luoman laajemman tietoisuuden kautta vaikuttaa ratkaisevasti kuluttajien tajuntaan ja valintoihin. Pienenevässä maailmassa ihmiset kokevat uhat yhä enemmän yhteisinä ja äänestävät valinnoillaan yhteisen edun ja oikeudenmukaisuuden puolesta. Eettisesti kestävä tuotantotapa ja eettiset brändit ovat tulevaisuuden vahvoja kilpailutekijöitä. Tämä trendi koskee myös kulttuuritoimialoja ja kulttuurituotantoa.

Heikot, mutta yhä voimistuvat signaalit viestittävät, että eettisyydestä on tulossa kilpailutekijä myös toisella tavalla. Pohjoismaat ovat olleet monien eri kilpailukykyä ja innovatiivisuutta mittaavien listausten kärkijoukossa. Ei ole sattumaa, että juuri Pohjoismaissa toteutuvat parhaiten myös tasa-arvo, korkea koulutustaso ja yhteiskunnallinen vakaus. Kulttuurinen moninaisuus on luovuuden edellytys ja se kukoistaa parhaiten reilun ja luottamuksen oloissa. Eräiden kansainvälisten tutkimusten mukaan tietoinen eettisten arvojen huomioon ottaminen ja toiminnan eettisyydestä huolehtiminen korreloivat positiivisesti myös yritysten taloudelliseen tulokseen. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus ovat tulevaisuudessa yhä vahvempia vetovoimatekijöitä kilpailtaessa parhaasta, koulutetuimmasta ja innovatiivisimmasta työvoimasta.

Etiikka, moraalit, kulttuuriset oikeudet ja etikismi

Ilkka Niiniluoto määrittelee moraalin käsityksiksi hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä. Ihminen kykenee tekemään valintoja ja kantaa tällöin moraalista vastuuta teoistaan. Etiikalla tarkoitetaan filosofisia teorioita moraalien luonteesta sekä järjestelmällisiä yrityksiä ilmaista moraalien sisältöä toimintakoodien ja normatiivisten periaatteiden avulla. Toiminta on eettistä silloin kun se noudattaa tällä tavoin kiteytettyä moraalisten arvojen järjestelmää. Esimerkiksi valintoja ja päätöksiä tehtäessä perustelut voivat tukeutua hyve-, velvollisuus- tai hyötyetiikkaan. Eettiset valinnat eivät ole mustavalkoisia oikea tai väärä -asetelmia, vaan niitä voidaan eri tilanteissa perustella eri lähtökohdista ja niillä voidaan tavoitella erilaista vaikuttavuutta. Kulttuuripolitiikassa tärkeintä on tehdä valintoja tietoisesti ja läpinäkyvästi eettisten vaikutusten systemaattisen tarkastelun kautta.

Kulttuuripolitiikan sekä taiteen ja kulttuurin etiikan kohdalla eettinen arviointi voi tarkoittaa seuraavia asioita:

- 1 Tietopohja:** Tehdään näkyviksi ja ymmärretään eri vaihtoehtojen ristikkäiset intressit.
- 2 Strategia:** Kulttuuripolitiikan moraalit merkitsee toimijasubjektien kulttuuria koskevien valintojen perustamista tietoisuuteen eri vaihtoehtojen seurauksista.
- 3 Yhteiskuntapolitiikka:** Kulttuuripolitiikan etiikalla tarkoitetaan kulttuuripolitiikan moraalisten arvojen järjestelmää eli kulttuuria koskevan päätöksenteon ja valintojen perustamista ilmaistuihin toimintakodeihin ja normatiivisiin periaatteisiin.
- 4 Seuranta ja havainnointi:** Toimintakoodit ja normatiiviset periaatteet muodostavat moraalisten arvojen järjestelmän, jota voidaan ideaalitalanteessa tarkastella sovittujen indikaattoreiden avulla.

Kulttuuriset oikeudet liittyvät kiinteästi kysymykseen kulttuuripolitiikan eettisistä ulottuvuuksista. Ne kuuluvat ihmisoikeuksiin kansalaisoikeuksien, poliittisten ja taloudellisten oikeuksien ohella ja ne ovat yksi sivistyksellisten oikeuksien alakategoria. Ne ovat keskeisiä kansojen identiteetin, yhtenäisyyden, itsemääräämisoikeuden ja omanarvontunnon kannalta.

Pentti Arajärven mukaan kulttuuristen oikeuksien oikeusperiaatteissa korostuu kolme seikkaa: yhteisöön ja yhteiskuntaan kohdistuva vaatimus kulttuurisen moninaisuuden hyväksymisestä, kulttuurisia arvoja painottava taiteen ja kulttuurin autonomisuus sekä yksilöön kohdistuva vapaan valinnan periaate. Hän luettelee seuraavat kulttuuriset oikeudet osana sivistyksellisiä oikeuksia: (1) oikeus tieteiden, taiteiden ja kulttuurin vapaaseen harjoittamiseen sekä niistä nauttimiseen, (2) oikeus liikuntakulttuuriin ja -laitoksiin, (3) oikeus kulttuuri- ja vapaa-ajan palveluihin (teatterit, orkesterit jne.), (4) oikeus kulttuurilaitoksiin (museot, taidemuseot, harrastajatason taiteen ja vapaa-ajan oppilaitokset ja muut laitokset) sekä (5) oikeus tietoon (kirjasto- ja informaatiopalvelut).

Kulttuurinen moninaisuus merkitsee myös moniarvoisuuden ja sekulaarisuuden sekä erilaisten kulttuurien sietämistä ja hyväksymistä. Kulttuurit voivat määritellä itsensä kielellisistä, etnisistä, uskonnollisista tai muista lähtökohdista käsin. Kulttuurinen autonomisuus merkitsee sitä, että kulttuuri määrittelee itse identiteettinsä, sisältönsä ja ilmenemismuotonsa. Kulttuuriseen autonomisuuteen kuuluu myös kulttuurin integriteetin kunnioitus. Kulttuurisen identiteetin vapaan valinnan periaate lähtee itsensä kehittämisen mahdollisuudesta, sananvapaudesta ja ilmaisunvapaudesta. Perinteisesti kulttuurisina oikeuksina on pidetty oikeuksia liittyen kulttuuriin, kielellisiin tai kansallisiin vähemmistöihin tai luomisen taiteellisiin, ilmauksellisiin ja intellektuelleihin muotoihin.

Termi 'kulttuuriset oikeudet' alkoi vakiintua 1900-luvun loppupuolella, jolloin se liitettiin toisen ja kolmannen sukupolven ihmisoikeuksiin. Kulttuuriset oikeudet saatiin mukaan muotoiltaessa kansainvälistä sopimusta taloudellisista, sosiaalisista ja kulttuurisista oikeuksista vuonna 1966, vaikka niiden tarkempi määrittely on tullut keskustelun kohteeksi vasta 90-luvun alussa. Kulttuurisille oikeuksille ei ole olemassa yhtä selkeää määritelmää, vaan kussakin maassa on keskitytty niihin oikeuksiin, jotka ovat maan tilanteen ja kehitystason kannalta keskeisimpiä, esimerkiksi sensuuriin, tiedon vapauteen, alkuperäiskansoihin, kieliin tai tekijänoikeuteen.

Eri lähteitä soveltaen kulttuuriset oikeudet voidaan jakaa kahteen osaan: kulttuuriin liittyvät oikeudet ja luovuuteen liittyvät oikeudet. **Kulttuuriin** liittyviä oikeuksia ovat:

- ihmisoikeudet, perusoikeudet, kansalaisoikeudet
- oikeus osallistua kulttuurielämään
- oikeus kulttuuriperintöön
- oikeus kulttuurien kehittämiseen ja suojeluun
- oikeus valita oma kulttuurinsa
- kunnioitus kulttuuria ja sen itsemääräämisoikeutta kohtaan
- yhtäläinen kulttuurin saatavuus ja saavutettavuus / pääsy
- oikeus osallistua kulttuuripolitiikan suunnitteluun ja toteuttamiseen
- oikeus suojella kulttuurisia tuotteita, ilmauksia, kulttuuriperintöä, tuottajia ja kulttuurista identiteettiä
- osallisuus kulttuuriseen merkityksenantoon.

Luovuuteen liittyviä oikeuksia ovat:

- oikeus luovaan työhön
- tekijänoikeudet
- ilmaisunvapaus, taiteellinen vapaus
- älyllinen vapaus
- oikeus kieleen
- uskonnonvapaus
- sananvapaus.

Oikeus osallistua kulttuurielämään ei viittaa vain taiteesta nauttimiseen tekijänä tai kuluttajana. Se viittaa kaikkiin kulttuurin osa-alueisiin ja sen pitäisi kattaa myös oikeus osallistua kulttuuripolitiikan muotoilemiseen sekä osallisuus yhteiskunnan symboli- ja merkitystuotannon kontrolliin ja ohjaukseen. Esimerkiksi UNESCO:n *Suositus laajojen väestöpiirien mahdollisuuksista osallistua ja vaikuttaa kulttuurielämään* vuodelta 1976 tunnustaa kulttuurielämään osallistumisen edellyttävän mahdollisuutta ottaa osaa kulttuuripolitiikkaan liittyvään päätöksentekoon, toimeenpanoon ja arviointiin. Kansainvälisen oikeuden alalla seuraavat **ihmisoikeudet** nähdään kulttuurisina oikeuksina:

- oikeus koulutukseen
- oikeus osallistua kulttuurielämään
- oikeus nauttia tieteen edistyksistä ja sen sovelluksista
- oikeus niiden henkisten ja aineellisten etujen suojaamiseen, jotka johtuvat hänen luomastaan tieteellisestä, kirjallisesta tai taiteellisesta tuotannosta
- oikeus tieteelliseen tutkimukseen ja luovaan toimintaan.

Näistä oikeuksista vähiten huomiota on saanut oikeus osallistua kulttuurielämään. Tekijänoikeudet ovat hyvin edustettuina niin kansallisessa kuin kansainvälisessäkin lainsäädännössä, mutta tähän lainsäädäntöön ei ole sisällytetty perinnettiedon tai alkuperäiskansojen kulttuuriperinnön suojelemista.

Globaalilla tasolla on syntynyt *etikismin* käsite, jolla tarkoitetaan tietoista eettisiä arvoja valintaperustana korostavaa liikettä millä tahansa alueella, mutta erityisesti termi on liitetty eettiseen tuotantoon ja kulutukseen. Etikismin käsitettä ei ole vielä liitetty vahvasti juuri kulttuuriseen kulutukseen, mutta voidaan puhua myös kulttuurisesta etikismistä. Monilla taiteen aloilla taiteilijat ovat teoksissaan tuoneet esiin eettisiä ulottuvuuksia. Kulttuuritoimialojen tuotannossa esimerkiksi muotoilun ja muodin alueilla eettinen tuotanto on jo osoittautunut kilpailutekijäksi.

Aloitteita eettisen kulttuuripolitiikan toteuttamiseksi

Kulttuuripolitiikan etiikkaan liittyviä kansainvälisiä ja eri valtioiden aloitteita on olemassa runsaasti. Unescolla on *Global Ethics* -hanke, jossa globaalia etiikkaa pyritään rakentamaan ihmisten tarpeiden pohjalle. Perustana on kaikille ihmisille ominainen halu elämän jatkamiseen ja säilyttämiseen. Keskeinen asiakirja on myös maailmanuskontojen parlamentin julistus *A Global Ethic* vuodelta 1993. Uskonnot ovat kulttuuriperinnön osana merkittävä eettisten koodien ja käytäntöjen ylläpitäjä ja muotoilija. Suomessa eduskunnan tulevaisuusvaliokunta totesi mietinnössään 1998, että ihmiskunta tarvitsee

taloudellisten ja teknologisten menestystekijöiden lisäksi sivistyksellisesti kestävää pohjaa ja globaalia etiikkaa toimintansa perustaksi.

Eettisiä teemoja sivuttiin 1990-luvulla useissa kansainvälisissä raporteissa ja ohjelmajulistuksissa. Kulttuurin ja kehityksen maailmankomission vuonna 1992 ilmestyneen raportin *Moninaisuus luovuutemme lähteenä* lähtökohtana on globaali etiikka. Hallitustenvälisessä kulttuuripolitiikkaa ja kehitystä koskevassa Unescon konferenssissa Tukholmassa vuonna 1998 hyväksyttiin *Kulttuuripolitiikan ja kehityksen toimintasuunnitelma*. Euroopan neuvoston vuonna 1997 ilmestynyt *Syrjästä esiin* -raportti tukee Kulttuurin maailmankomission työtä ja sen tuottamaa raporttia ja osoittaa myös Euroopan kulttuuripolitiikan uusia suuntia. Interarts-säätiö on Barcelonassa toimiva kansainväliseen kulttuuriyhteistyöhön, kulttuuripolitiikkaan sekä kehityksen ja kulttuurin väliseen suhteeseen erikoistunut tutkimuslaitos, jonka näkyvimpiä aloitteita oli elokuussa 2004 järjestetty *Kulttuuriset oikeudet ja kehitys* -konferenssi.

Skotlannin turismi-, kulttuuri- ja urheiluministeriössä on käynnissä kiinnostava kulttuurihallinnon uudistus, joka pohjautuu vahvasti kulttuurisiin oikeuksiin. Tehdyn raportin tavoitteiden mukaan kulttuuristen oikeuksien kehittäminen ja toteuttaminen tulee olemaan Skotlannin kulttuuripolitiikan kulmakivi. Ruotsin kulttuuripolitiikassa kulttuuriset oikeudet ovat olleet jo vuosikymmeniä keskeisessä asemassa. Vuonna 1974 muotoillut ja 1996 tarkistetut valtion kulttuuripolitiikan tavoitteet sisältävät aineksia useista kansainvälisistä ihmisoikeuksiin ja kulttuuri-oikeuksiin liittyvistä sopimuksista. Nämä tavoitteet luovat pohjan myös valtion kulttuurihallinnolle ja valtion tukien myöntämisperusteet.

Suomen perustuslain uudistuksessa 1999 mukaan otettiin monia taloudellisia, sosiaalisia ja kulttuurisia oikeuksia, kuten tasa-arvo, vapaus, sananvapaus, uskonnonvapaus sekä oikeus koulutukseen osaksi kansalaisen perusoikeuksia. Suomessa käynnistettiin vuonna 2005 kulttuuripolitiikan eettisiä ulottuvuuksia kulttuurisista oikeuksista käsin tarkasteleva hanke, jossa julkaistiin äskettäin perusselvitys (Koivunen & Marsio 2006).

Kansainvälisiä ja eri valtioiden kulttuuripolitiikan etiikkaan liittyviä aloitteita on jo olemassa runsaasti. Eettisiä teemoja sivuttiin 1990-luvulla useissa kansainvälisissä raporteissa ja ohjelmajulistuksissa. Kansainvälisten kulttuuripolitiikan etiikan indikaattorien kehittämiseksi on tehty useita aloitteita ja arviointivälineiden kehittämisen lähtökohdiksi on olemassa joitakin tutkimuksia.

Eettisen arvioinnin lähestymistapoja ovat esimerkiksi kulttuuritraditio, elämäntapa ja identiteetti, kulttuurin elinvoimaisuus, monimuotoisuus ja jatkuvuuden turvaaminen, kulttuurin infrastruktuuri, saatavuus, pääsy ja osallistuminen kulttuurielämään, esteetön saavutettavuus, kulutus, median moniarvoisuus, sisällön moninaisuus, etniskulttuurinen ja muu kulttuurivähemmistöihin tai -ryhmiin liittyvä moninaisuus, sosiaalinen koheesio, kulttuurienvälinen vuorovaikutus, kulttuuripolitiikka, hallinto ja toimeenpano sekä taidekasvatus.

Kulttuuripolitiikan eettiset lähtökohdat

Kulttuuripolitiikan yhteiskunnallinen merkityksellisyys ja perustelu syntyy kahdesta pilarista: demokratiasta ja diversiteetistä, vastuueetoksesta ja vapauseetoksesta. Demokratia merkitsee kulttuuripolitiikassa pyrkimystä kulttuuriperinnön, taiteen ja kulttuurin tasa-arvoiseen saavutettavuuteen, saatavuuteen ja osallisuuteen paikallisessa tai globaalissa yhteisössä. Diversiteetti tarkoittaa luovuuden ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta sekä vuorovaikutuksen edistämistä tietyn kulttuurin sisällä ja myös eri kulttuurien kesken.

Luovuuden käsite liittyy vahvasti vapauseetokseen, itseilmaisuun ja taiteen autonomiaan. Vastuueetoksessa korostuvat kulttuuriperintö, yhteisöllisyys ja kulttuuripalvelujen tasa-arvoinen saatavuus. Luovuus on evoluutiossa kehittynyt ominaisuus, jossa asioiden ja merkitysten yhdisteleminen uusilla tavoilla parantaa selviytymismahdollisuuksia. Luovuus ei siis ole vain ihmislajin ominaisuus tai vain yksilön ominaisuus. Luovuuden keskeisiä edellytyksiä ovat elinympäristön, tietojen ja taitojen riittävä diversiteetti sekä kokeilemisen mahdollisuuden turvaava riittävä turvallisuus ja vapaus. Luovuus on innovaatiojärjestelmän edellytys.

Innovaatio voidaan määritellä luovien ideoiden soveltamiseksi yhteisön ja yhteiskunnan käyttöön ja käytäntöihin. Innovaatio tapahtuu siellä, missä yhteisön käytäntö muuttuu. Sovellusalueesta riippuen voidaan puhua kulttuurisista, sosiaalisista, kaupallisista sekä myös eettisistä innovaatioista. Tiede, taide ja kulttuuri ovat luovuuden ydinalueita. Näiden alueiden kokeiluresursseihin ja -vapauten yhteisöt ja yhteiskunta ovat erityisesti panostaneet, koska niiden avulla ylläpidetään luovaa kapasiteettia ja kehitetään yhteisön luovaa pääomaa.

Kulttuuripolitiikkaa voidaankin perustella sekä innovaatiojärjestelmän perustasolla että soveltavalla tasolla yhtä hyvin autonomisena ja itseisarvoisena luovana pääomana kuin innovaatio- ja edistystekijänä. Kulttuuripolitiikan eettiset lähtökohdat eivät ole keskenään ristiriidattomia, vaan niiden kesken on olemassa aitoja ja voimakkaita jännitteitä. Esimerkkejä ristikkäisistä intresseistä ja tulkinnoista löytyy useita. Kulttuuripolitiikassa taiteen ja kulttuurin arvo voidaan johtaa taiteen itseisarvosta ja korkeasta laadusta tai taiteen ja kulttuurin hyödyistä yksilön ja yhteisön kannalta. Taiteen ja kulttuurin on nähty olevan joko osallisina sosiaaliseen syrjäytymiseen taiteen laadullisen arvioinnin erottelevan ja luokittelevan näkökulman kautta tai sosiaalista syrjäytymistä estävänä sekä sosiaalista koheesiota ja terveyttä edistävänä osana kulttuurisesti rikasta hyvinvointiyhteiskuntaa.

Kumpaan näkökulmaa puolustavia argumentteja ja tutkimustuloksia voidaan esittää. Näiden näkökulmien ei myöskään tarvitse aina sulkea toisiaan pois, mutta käytännön päätöksenteossa näiden näkökulmien kesken on olemassa myös selviä ristiriitatilanteita. Viime vuosikymmenen aikana vallinneen neoliberalistisen hegemonian aikana taiteen instrumentaalisuus ja taloudellinen soveltaminen ovat korostuneet ja vastaavasti taiteen autonomian ja itseisarvon alue on pienentynyt.

Englannissa on herännyt luovien alojen käsitteiden kritiikki ja tässä keskustelussa John Holden (2004) on pohtinut kulttuurin käyttöä hallituksen politiikan välineenä ja uusina käsitteinä korostanut *'kulttuurista arvoa'* (cultural value) sekä *'oikeutta taiteeseen'* (right to art).

Kulttuuripoliittiset valinnat muodostuvat erilaisiksi sen mukaan, johdetaanko eettinen perustelu hyve-etiikasta, velvollisuusetiikasta vai seurausetiikasta. Taulukkoon 1 on koottu kulttuuripolitiikan eettisten valintojen erilaisia ulottuvuuksia ja lähestymistapoja, jotka vaihtelevat sen mukaan, painotetaanko perusteena "vapauseetosta", "oikeuseetosta" vai "hyötyeetosta". Mikään näistä valinnoista ei sinänsä ole toinen toistaan "eettisempi" tai "arvokkaampi". Kulttuuripolitiikan eettisen tarkastelun tavoitteena voisikin olla ensisijaisesti kulloisenkin valintaprinsiipin ja valitsijan oman position selvittämien sekä eri valintojen vaikuttavuus.

Taulukko 1. Kulttuuripolitiikan eettiset valinnat.

HYVE-ETIIKKA "VAPAUSETOS"	VELVOLLISUUSEETIIKKA "OIKEUS- JA VASTUUEETOS"	SEURAUSETIIKKA "HYÖTYEETOS"
Itseilmaisuu Luovan yksilön identiteetti Taiteen autonomia Luovuus itseisarvona Taide päämääränä	Yhteisön kulttuurinen identiteetti Kulttuuritradition ylläpito Kulttuuristen oikeuksien toteutuminen	Luovuus välineenä Henkisen omaisuuden suoja Taiteen ja kulttuurin soveltaminen Kulttuuripolitiikka sosiaali- ja talouspolitiikan osana
Luovien taitojen kehittäminen Luovuuden edellytyksistä huolehtiminen Taiteen tukeminen	Infrastrukturi Kulttuuripalvelut Saatavuus Saavutettavuus Osallistuminen Osallisuus	Taide ja kulttuuri hyvinvoinnin edistäjänä Taiteen tuotteistaminen Kulttuuritoimialojen talouskulttuurivienti

Esimerkkeinä taiteen ja kulttuurin erilaisista eettisistä intresseistä voidaan lopuksi vielä mainita seuraavat keskenään jännitteiset alueet:

- sananvapaus – lasten suojele mediaväkivallalta
- ilmaisun vapaus – yksityisyyden suoja
- ilmaisun vapaus – eläinten oikeudet, elämän kunnioitus
- sananvapaus – kulttuurisen identiteetin loukkaaminen
- tekijän ja tuottajan intressit – reilut sopimukset
- markkinalähtöisyys – taiteen itseisarvo
- itsensä toteuttaminen – tradition kunnioitus
- valistaminen – kansalaismielipiteen kunnioitus.

Aiheeseen liittyvää kirjallisuutta

- Ahponen, P. & A. Kangas (2004). Construction of Cultural Policy. SoPhi, Jyväskylä.
- Arajärvi, P. (2006). Sivistykselliset oikeudet ja velvollisuudet. Joensuun yliopisto, Joensuu.
- Bauer, J. (2003). The Challenges to International Human Rights. Carnegie Council on Ethical and International Affairs.
- Coombe, R. J. (2005). Cultural Rights and Intellectual Property Debates. Carnegie Council on Ethical and International Affairs. Human Rights Dialogue 2 (12), 34–36.
- Cultural Rights (2005). Carnegie Council on Ethical and International Affairs. Human Rights Dialogue 2 (12).
- Donders, Y. (2004). The Legal Framework of the Right to Part in Cultural Life. Background Paper for the Congress on Cultural Rights and Human Development. Interarts, Barcelona.
- Euroopan neuvosto (1998). Syrjästä esiin. Puheenvuoro kulttuurista ja kehityksestä Euroopassa. Taiteen keskustoimikunta, Helsinki.
- Fisher, R. et al. (1993; eds.). Human Rights and Cultural Policies in a Changing Europe. The Right to Participate in Cultural Life. Arts Council of Finland, Helsinki.
- Foote, J. (2005). Indicators for Monitoring Cultural Diversity, Social Cohesion and Inter-Cultural Dialogue within the Compendium of Cultural Policies and Trends in Europe. Draft for Discussion. ERICarts and Council of Europe. <www.ericarts.org/web/files/131/en/intercultural_dialogue_johnfoote.pdf>.

- Garnham, N. (2005). From Cultural to Creative Industries: An Analysis of the Implications of the 'Creative Industries' Approach to Arts and Media Policy Making in the UK. *The International Journal of Cultural Policy* 11 (1).
- Hallamaa, J. et al. (2006; toim.). *Etiikkaa ihmistieteille*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Hewison, R. & J. Holden (2004). *The Right to Art. Making Aspirations Reality*. Demos, London.
- Holden, J. (2004). *Capturing Cultural Value. How Culture Has Become a Tool of Government Policy*. Demos, London.
- Häusermann, J. (1993). The Right to Participate in Cultural Life. Teoksessa Fisher, R. et al. (eds.): *Human Rights and Cultural Policies in a Changing Europe*, 109–133. Arts Council of Finland, Helsinki.
- Häyrynen, S. (2006). *Suomalaisen yhteiskunnan kulttuuripolitiikka*. SoPhi. Jyväskylä.
- Iso-Aho, J. & E. Lyijynen (2005; toim.). *Unohda hyvä veli – Toimi oikein kulttuurituottajana*. Humanistinen ammattikorkeakoulu Humak, Helsinki.
- Jula, J. (2007; toim.). *Taiteen etiikka*. Areopagus, Helsinki.
- Kauppinen, I. (2004; toim.). *Moraalitalous*. Vastapaino, Tampere.
- Koivunen, H. & L. Marsio (2006). *Reilu kulttuuri? Kulttuuripolitiikan eettinen ulottuvuus ja kulttuuriset oikeudet*. Opetusministeriön julkaisuja 2006:50.
- Kymlica, W. (2005). A European Experiment in Protecting Cultural Rights. *Carnegie Council on Ethical and International Affairs. Human Rights Dialogue* 2 (12), 28–30.
- Laaksonen, A. (2004). *Cultural Rights, Policies and Participation*. Presentation at the International Seminar on Training Cultural Management and Policies. Girona.
- McGuigan, J. (2004). *Rethinking Cultural Policy*. Open University Press, Glasgow.
- Mercer, C. (2002). *Towards Cultural Citizenship: Tools for Cultural Policy and Development*. The Bank of Sweden Tercentenary Foundation.
- Möttönen, K. (2000). Kansalaisten kulttuurioikeudet Euroopan Unionin kulttuuripolitiikassa. Teoksessa Linko, M., T. Saresma & E. Vainikkala (toim.): *Otteita kulttuurista*. Kirjoituksia nykyajasta, tutkimuksesta ja elämäkerrallisuudesta, 165–182. Jyväskylän yliopiston Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 65.
- Niiniluoto, I. & J. Sihvola (2005; toim.). *Nykyajan etiikka; Keskustelua ihmisestä ja yhteisöstä*. Gaudeamus, Helsinki.
- Our Next Major Enterprise (2005). Scottish Executive. Final Report of the Cultural Commission.
- Regeringens skrivelse till riksdagen – Sveriges politik för global utveckling (2004). Skr. 2004/05:161.
- Salovaara, S., E. Jeronen & O. Lindroos (2004; toim.). *Taide tarjolle, kulttuuri kaikille*. Vammaiset ja kulttuuri -toimikunnan ehdotus toimenpideohjelmaksi. Opetusministeriö, Helsinki.
- Sen, A. (1997). *Human rights and Asian Values*. Carnegie Council on Ethical and International Affairs, New York.

Assessing and Evaluating the Quality of Global Education – An Austrian and European Perspective

PhD Helmuth Hartmeyer
Director Development Communication and Education
in the Austrian Development Agency¹

Dr Helmuth Hartmeyer chairs the Austrian Strategy Group Global Education, the Austrian UNESCO Board on Education for Sustainable Development and the Global Education Network Europe. Hartmeyer has recently published his doctoral dissertation on Global Education in Austria.

My observations and remarks are based on three studies: my own research work on the history of Global Education in Austria (Hartmeyer 2007), on an international Peer Review Report on Global Education in Austria (North-South Centre 2006a) and on a comparative study on experiences and trends in evaluation of Global and Development Education in five European countries (Hartmeyer & Leber 2003), which I carried out together with a German colleague and which I presented at a conference in London in 2003.

Assessing Global Education in Austria

My research work on the historical and conceptual development of Global Education in Austria deals with the following questions: Which are the conceptual roots of Global Education in Austria? Which lines of discourse can be stated? Which international impulses were there? What is the institutional framework like? What can be said about the situation in research? And which are the conceptual starting points of the main actors in this field? The time span which I investigated was 1991 to 2006.

¹ The chapter is based on a keynote speech on the symposium *Education for Global Responsibility* October 15, 2007.

The Conceptual Roots

Global Education in Austria has developed out of seven conceptual roots:

- Political Education – marked by an Educational Principle from 1978, which opened teaching in the classroom for issues of democracy and human rights. This included Third World issues.
- Development Education – mainly promoted by NGOs which took advantage of the opening of the system in the 1980s in order to establish Third World issues in the formal school system.
- Peace Education – promoted by a very active Peace Movement in the 1980s, which was less active in the 1990s, but has gained new importance since the recent wars in the Near and Middle East.
- Environmental Education – which developed out of the controversy between the aim of protecting the environment on the one hand and changes in the behaviour and of politics on the other. The UNCED 1992 in Rio added the global dimension.
- Intercultural Learning – which saw the interesting development from a pedagogy for immigrants to inter- and transcultural learning.
- Human Rights Education – gaining importance through the UN-Decade of Human Rights (1995–2004).
- Ecumenical and Interreligious Learning – which for a long time had no connection to Global Education, but realises the new challenges it faces esp. in urban areas due to immigration of Islamic citizens.

The Lines of Discourse

The reaching out of the concept is mirrored in a number of publications. The most relevant Austrian contribution is Werner Wintersteiner's "The Pedagogy of the Other" (1999), through which he introduced the dimension of otherness into the discourse. The only PhD in this field is a theoretical work by Neda Forghani-Arani (2001).

The debate in the 1990s about the conceptual development of Global Education was focussed on schools. The question was dealt with if and how Global Education can be a pedagogical answer to the burning global problems as they were discussed in the big UN conferences in the 1990s (like environment, human rights, social affairs, women); which competencies should be promoted; and which measures should be taken in the classroom to put the concept of Global Education into practice.

The paradigmatic change from Development Education to Global Education also led to phases of reflexivity. Again work in schools was in the centre of attention. A first sketchy outline of Global Education in Austria was written by Marijana Grandits (2003). The most recent analysis was the Peer Review "Global Education in Austria" – carried out by the NSC of the Council of Europe together with the Global Education Network Europe (GENE).

Finally, the 1990s also saw a number of strategic considerations being carried out. Proposals were made how to better institutionalise Global Education in the educational system. Since 2003 the Strategy Group Global Education, which is made up of state as well as of civil society representatives, has taken over the co-ordination of the strategic work. In 2006 it began to develop a national strategy for Global Education in Austria – following excellent examples in Finland and Ireland.

The International Impulses

The most important international impulses for Global Education in Austria came from the other German-speaking countries. For one it was the Swiss Forum School for One World (1996), whose guidelines for Global Education found intense response in the Development Education community. The guidelines centred around: (1) broadening the horizon of education, (2) reflecting one's own identity, (3) reconsidering your lifestyle, and (4) connecting the global and the local.

The Didactical Cube, developed by Annette Scheunpflug and Nikolaus Schröck (2002), who recommended to deal with global issues in their geographical, thematic and personal dimensions, also found broad acceptance. Klaus Seitz is another academic, whose lectures and publications found special recognition in Austria.

The international symposium in Puchberg in 2001 was so far the climax of bringing together international impulses and national practice.

The Anglo-Saxon influence was less important and can be mainly observed in international projects like the Education for Global Citizenship Project (where schools from three continents worked together to define the profile of a global citizen.)

The Maastricht Congress (North-South Centre 2003), initiated by the Global Education programme within the North-South Centre of the Council of Europe, also led to the strengthening of GENE (Global Education Network Europe), a network of meanwhile 14 Global Education funding, co-ordination and support structures, and it was the starting point for the foundation of the above mentioned Austrian Strategy Group Global Education.

The Institutional Framework

The curricula, esp. at Primary and Secondary level, allow for Global Education in the classroom. Also the competencies, which pupils should acquire according to the curricula, are in line with the basic principles of Global Education and can be strengthened through it. There also exist some school models, in which Global Education is in the centre.

In teacher training a tradition of Global Education courses has developed. They are usually 2-year-courses (with 4 to 5 seminars each), which are arranged didactically and well accepted by teachers. For student teachers there are only a few initiatives by single universities.

It is of institutional advantage that there exist Global Education service centres in all Austrian regions (including libraries and media centres). Most materials can also be ordered online. The funding policy of the Austrian Development Co-operation has supported the development of an adequate framework (and also of innovative projects) since the 1980s. With its expenditures for Global Education Austria ranks in the upper half of OECD countries. However, budgets are stagnating. The Ministry of Education has reduced its funding since the mid-1990s, but it has taken up Global Education explicitly into its portfolio and has mandated the Strategy Group with the elaboration of a national strategy.

From 1994 to 2005 the funding for Global Education projects was outsourced to KommEnt. KommEnt strengthened Global Education in this period and was also accepted as an intermediary organisation between the state and civil society. In 2005 this task was taken over by the Austrian Development Agency (ADA). Both, ADA and KommEnt are members of GENE.

In the field of private funding Catholic organisations are the most relevant.

Global Education in Research

In Austrian science and research Global Education leads a life in the shade. There are a few monographies and some articles in scientific journals. However, there are some interesting initiatives in lecturing. Among them there can be mentioned regular university development weeks in Klagenfurt, Linz and Salzburg, an interdisciplinary working group “Research and Global Education” in Innsbruck, and the two study courses Global Studies in Graz and International Development in Vienna. There are accredited study courses on Latin America and the Orient in Vienna and I also want to mention the pedagogical initiative for a Paulo Freire Centre in Vienna.

A topical issue are the curricular concepts of the Pedagogical Universities, which opened up in September 2007.

Conceptual Starting Points

The majority of all Global Education activities is directed towards schools. Teachers and pupils are defined as the main target groups in the various programmes and projects. The activities include the production and distribution of pedagogical material of all kind, the employment of guest-speakers in schools, the development and offer of workshops and exhibitions, the looking after of school-partnerships and the participation in international school projects.

In youth work workshops and international exchange programmes are very popular, in adult education you will especially find seminars, study circles, exhibitions, cultural programmes and study trips.

The examples in my research work serve the purpose of illustrating the geographical and methodological reaching out and crossing borders, which you find especially in innovative projects since the 1990s. They also characterise the integrative potential of Global Education. There are many examples where developmental, environmental, intercultural, inter-religious issues as well as questions peace and human rights are dealt with and referred to in their specific global context.

Geographically the focus has shifted from the North-South conflict towards a more global perspective. Also the living and economic model of Europe has moved into the centre of projects. The pedagogical dimension is paid more attention and a number of methods from reform-pedagogical approaches are taken up.

Another interesting development within the period I investigated are the connections between cultural and action programmes and conceptual starting points of Global Education. Activities around Fair Trade and Sport can be mentioned.

A number of impulses still come from NGOs. They developed in the 1990s a high standard of professionalism and a distinct culture of co-operation.

The European Global Education Peer Review Process

The European Global Education Peer Review Process (O’Loughlin 2004) arose out of the Europe-wide Maastricht Congress on Global Education held in 2002. The Maastricht Congress *Declaration on Global Education*, proclaimed by over 200 representatives of governments, local and regional authorities, parliamentarians and civil society, included a recommendation to “*Test the feasibility of developing a peer monitoring/peer support programme, through national Global Education Reports, and regular peer reviews, in*

a 12-year frame". The North-South Centre provided the initial secretariat for this initiative, while the Global Education Network Europe provided Peer expertise and funding.

The overall aim of the European Global Education Peer Review Process is to improve and increase Global Education in member states of the Council of Europe, as agreed in the Maastricht Global Education Declaration. The immediate purpose of each country review is to provide a peer learning process, resulting in *National Global Education Reports* developed in partnership with national actors. So far reports have been written on Cyprus, Finland, the Netherlands and Austria (North-South Centre 2006b).

As well as providing an international comparative reporting process on Global Education, the Peer Review process also plays a very useful strategic national role in helping key national stakeholders develop national strategies for improved and increased Global Education, and contributes to the strengthening of national policy, strategy, provision, funding and evaluation. The Process is guided by three Principles:

- The process starts with the existing Global Education situation in each country, affirming good practice and supporting new learning for improving and increasing Global Education.
- The process will also involve bringing international experts in the field of Global Education to act as "critical friends" to the national process. Bringing comparative experience from other contexts will enhance the learning possibilities.
- Each national peer review will reflect the overarching aim of the process.

The added benefit of an external Global Education Peer Review and national report is clearly recognised by the key Global Education actors in Europe involved in the process to date. This recognition is also clearly shown through support for the review process in terms of funding commitments, offers of expertise and expressions of interest in being reviewed.

The experience and impact of the peer review processes in Cyprus, Finland, the Netherlands and Austria have resulted in significant outputs at national levels:

- In all cases the review process has acted as an external support mechanism, supporting national events and processes for the increase and improvement of Global Education, as well as reviewing the current Global Education situation in the country.
- The process has also provided opportunities for comparative learning, insight, motivation and encourage for the ongoing and further development of Global Education in Europe.
- Peer Review reports have strengthened Global Education in terms of political will, national policy, strategy, provision in particular sectors, funding, and sector wide openness to evaluation and improvement.

To summarise it: National reports, and the peer review processes leading to them, act as a tool for to enhance quality and impact nationally, and as a mechanism for international learning, comparative analysis, benchmarking, policy-making and improvement.

Learning through Evaluation

The following conclusions are a reflection of a number of evaluations, which I carried out between 1997 and 2003.² I dare to draw the following conclusions out of these evaluation processes and the discussions with evaluation experts in some other European countries (like Germany, Ireland, Italy, Switzerland or UK):

- Evaluations are an important contribution to the improvement of global or development education.
- An evaluation is a continuous process of self-reflection, a way of learning and improving the quality of our work. Any evaluation includes the definition of the subject, the formulation of criteria and indicators, the collection and interpretation of data, the communication about the results and the development of consequences.
- The methods should be appropriate to the subject. There is **not one** set of criteria, one set of standards.
- Learning for social change is more complex than we usually admit. There are a number of hidden aspects like ideological concerns, individual projections, and pedagogical restraints. It should be recognised that in global and development education we have to do with uncertainty.
- Evaluations are about double-loop learning: to take the learners beyond the quest to find the best solution to a problem, but to reconsider the problem. Learning means to start at the questions, not at the answers.
- No evaluation will justify education itself, but it can support its legitimacy.
- No evaluation exempts us from the normative question, what we consider right. Tools and skills should not be introduced without a context (in our case of justice and global solidarity).
- It is not the question whether we believe in progress when we evaluate, but that we believe in change. The results of an evaluation should enable us to plan our activities according to our long-term goals.
- By analysing the hard facts, measuring the results and passing judgements, an evaluation may become a most powerful weapon. But it can easily be the case that consequences are never shared, because the actors who are evaluated, are never invited to take over responsibility for the process. However, everybody involved is an important stakeholder of future processes.
- The ownership of an evaluation starts before the evaluation. Important steps are the definition of the terms of reference, the discussion of interim reports and the open discussion of the draft final report.
- The motivation for an evaluation and the spirit, in which it takes place, is very decisive. I regard this as a very crucial point.
- An evaluation is often felt as a threat, which leads to reactions of defence. The attempt to hide away too often means that you also hide away your strengths.
- The debate on theory is of great importance to the area of global learning. It will be helpful to use evaluations for this purpose.

² E.g. Evaluations of a large development information programme in North-Rhine Westfalia, of the North-South Centre of the Council of Europe, of a conflict prevention programme of the Swiss Red Cross, of a cultural programme in South-Eastern Europe, of a regional development education programme in Switzerland.

I want to finish my remarks on evaluations with what I regard as recommendable:

- To make a difference between the aims of an evaluation and the aims of the process which is evaluated. It is important to define indicators, when the aims have been agreed upon, but also be aware of the factors around. Evaluators should be aware of the difficulty to define value-criteria and should lay open their decisions about them. Criteria and indicators should depend on the subject, the context and the possibilities of the evaluated.
- To recognise that each evaluation follows one or more aims and to choose the methods accordingly. For example participatory learning asks for a participatory methodology. It would be a absurd to assume that after a line of top-down information emancipation and independent thinking will be the result at the end of the day.
- To introduce methods of self-evaluation into evaluation processes; to initiate participatory learning.
- Not to want to measure the change of consciousness or attitudes, but to define aims around it and to make them operational in order to assess change in knowledge and skills.
- To be prepared for organisational/ institutional change as the result of an evaluation (change of tasks, of structures, of culture). An evaluation asks for readiness for change.
- To assess after one year whether institutional learning has happened and which consequences have been drawn.
- To understand that an evaluation is also about the unshown and the unsaid and to develop tools to assess this.
- To recognise the importance of **who** evaluates; he/she may win influence, should understand the context, should have pedagogical and methodological competencies, should keep professional distance, should be able to work in complementary teams, should be able to work in international teams, need not necessarily be from the South.
- To define and see evaluators as "critical friends".
- To recognise that external evaluations are also property of the evaluated. It is important to avoid external control of the results. The evaluated should be included in the whole process of defining the subject, describing value-criteria and indicators and formulating consequences.
- To accept the aim of an evaluation as the improvement of the work of the evaluated themselves. It should therefore open up space for curiosity, participation and decision-making.
- To recognise that an evaluation asks for resources also on the side of the evaluated (time, money). It is part of the working hours of the evaluated.
- To recognise the standard of payment in the NGO-sector. NGOs do Global/ Development Education at a cheap rate, they therefore expect evaluations to be carried out at similar rates. NGOs will ask for funding for evaluations at the same rate as for their own work.
- To use existing reports and analyse them; to use them for your purposes.
- To build up a databank of tools how to evaluate, of publications and projects; to facilitate the exchange of material.
- To train the trainers: to define qualifications and to develop a certificate; to develop a culture of recognition of competence; to organise workshops for the support of evaluators; to initiate team-visits.
- To embark on international evaluation projects (with the co-operation of two or more evaluators from different countries).
- To publish more reports in English to make knowledge and experiences better accessible throughout Europe.

Conclusion

I have referred to three studies I was involved in – on different sides of the fence. However, they are sides of the same coin. As we are dealing with a very complex subject matter, I think it is important to look at Global Education and quality in Global Education from more than one perspective.

References

- Forghani-Arani, N. (2001). Globales Lernen. Die Überwindung des nationalen Ethos. Innsbruck.
- Grandits, M. (2003). Globales Lernen in Österreich. Bestandsaufnahme und Strategieentwicklung 2003. In Südwind Agentur (ed.): Globales Lernen in Österreich. Bestandsaufnahme und Strategieentwicklung. Wien.
- Hartmeyer, H. & P. Leber (2003). Evaluation in Global and Development Education. In Comment (ed.): European Study on Behalf of GENE, Wien-Salzburg.
- Hartmeyer, H. (2007). Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich, Frankfurt am Main-London.
- North-South Centre (2003; ed.). Global Education in Europe to 2015. Lisbon.
- North-South Centre (2006a; eds.). Global Education in Austria, Lisbon.
- North-South Centre (2006b; ed.). Global Education in Cyprus, Finland, the Netherlands, Austria. Lisbon 2004–2006.
- O'Loughlin, E. (2004). Improving and Increasing Global Education through a Peer Review Process. *Zep* 27 (2), 29–31.
- Scheunpflug, A. & N. Schröck (2002). Globales Lernen. Stuttgart.
- Swiss Forum School for One World / Forum Schule für eine Welt (1996; ed.): Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Jona.
- Wintersteiner, W. (1999). Pädagogik des Anderen. Münster.

Global Responsibility in Action: Human Rights and Lifelong Learning

PhD Claudia Mahler
University of Potsdam, Germany

Dr Mahler studied law at the Leopold-Franzens-University in Innsbruck, Austria. In 2001, she accepted a post-doc position at the Human Rights Centre of the University of Potsdam as a senior researcher. Currently Dr. Mahler is also a consultant to the Office of the United Nations High Commissioners on Human Rights.

Introduction

This paper is based on a speech I gave at the seminar ‘*Education for Global Responsibility*’ in October 2007,¹ in Helsinki. The background to this contribution are the findings of the research project ‘*Teaching Human Rights in Europe: Purposes, Realization and Consequences*’, which I conducted in an interdisciplinary team together with Reetta Toivanen (social anthropologist) and Anja Mihr (political scientist). The research project was conducted as an analysis of human rights education programmes and their impact on the lives of national minorities in six European countries.² The research countries were Armenia, Estonia, Finland, Germany, Slovakia, and Spain. One of the aims in our project was to find out which agents are involved in teaching human rights in these countries.³ We analyzed their endeavours to implement human rights education programmes and

¹ I would like to thank the organizers for their very inspiring workshop which covered the very different aspects we have to think about. I hope that this will be the starting point for further research activities and cooperation in the different fields of human rights and global education, because the seminar clearly showed that the many people working in different fields of practice and academia have a lot to share.

² The research project ‘*Teaching Human Rights in Europe: Purposes, Realization and Consequences*’ is a joint project of the Humboldt University of Berlin and the Centre for Human Rights at the University of Potsdam, led by Claudia Mahler, legal scholar (University of Potsdam), Anja Mihr, political scientist, and Reetta Toivanen, social anthropologist (both Humboldt University of Berlin). The research assignment has received funding from the Volkswagen Foundation, Germany. For further information, see <http://www.uni-potsdam.de/humanrightsresearch/>.

³ More details in Mahler, C./ Mihr, A./ Toivanen, R., *Teaching Human Rights in Europe and its role for minority movements*, in: Brosig, M. (ed.), *Human Rights in Europe*; Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M. 2006, pp. 169–183.

the outcome of the projects. As part of our research, we examined the effects of human rights education on the lives of members of national minorities.⁴

Our project, which started in 2003 and ran for three and a half years, looked at human rights education programmes from 1995–2004. Two major initiatives featured prominently: all the phases of the Council of Europe's 'Education for Democratic Citizenship'⁵ and the UN's 'Decade on Human Rights Education' (1995–2004)⁶. Both programmes were active in many European countries. Here, I will give a short outline and assessment of these two initiatives.

The common aim of the project on 'Education for Democratic Citizenship' or the pronouncement of a 'Decade on Human Rights Education' was to encourage democratization and further civil liberties. The idea of teaching democracy and human rights is not new. Since the end of World War II, learning about democratic citizenship and the idea of human rights has been seen as an integrated part of fostering democratic stability. However, human rights education and teaching civic values must now be seen in the context of the fundamental transformations that took place in Europe in the early 1990s. Established Western democracies, as well as the newer Eastern ones, underwent dramatic changes. While the former faced economic, social, technological and political changes, countries in Central and Eastern Europe sought to overcome their heritage of the communist era and instill in their citizens the ideas of democracy, human rights and the rule of law.

During the Vienna World Conference on Human Rights in 1993, all the member states of the United Nations agreed on the Vienna Declaration and the need to focus on the implementation of human rights through education. The Vienna Declaration and Programme of Actions remind us that education is at the heart of human rights protection:

States are duty-bound, as stipulated in the Universal Declaration of Human Rights and the International Convention on Economic, Social and Cultural Rights and in other international human rights instruments, to ensure that education is aimed at strengthening the respect of human rights and fundamental freedoms. The World Conference on Human Rights emphasizes the importance of incorporating the subject of human rights education programmes and calls upon States to do so.

Education should promote understanding, tolerance, peace and friendly relations between the nations and all racial or religious groups and encourage the development of United Nations activities in pursuance of these objectives. Therefore, education on human rights ... should be integrated in the education policies at the national level as well as international level.⁷

Education for Democratic Citizenship in Europe

The activities of the Council of Europe are more closely focused on the concept of education for democratic citizenship than human rights education, even though there has been a change in emphasis lately (in 2003).

⁴ There will be more information on the study in the edited publication: Mahler C./ Mihr A./ Toivanen R. (eds.), *Teaching Human Rights in Europe*, Peter Lang Verlag, Frankfurt a. M., which will be published in summer 2008.

⁵ Overview at <<http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/>>.

⁶ For further details see <http://www.unhchr.ch/html/menu6/1/edudec.htm> visited March 2008.

⁷ Vienna Declaration and Programme of Action, UN World conference on Human Rights, adopted 25 June 1993, A/CONF.157/23 [www.unhchr/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol/A.CONF.157.23.EN](http://www.unhchr/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol/A.CONF.157.23.EN)

In 1997, the Council of Europe launched the project 'Education for Democratic Citizenship' (EDC), which was split into three distinct phases.⁸ The overarching idea was to strengthen democratic values among young people through education, in preparation for democratic citizenship.⁹ In 1999, the Committee of Ministers adopted the 'Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship based on the Rights and Responsibilities of Citizens'. This Declaration was the result of having recognized the importance of education in promoting human rights, democracy and social cohesion for Europe as a whole.

What is meant by Education for Democratic Citizenship (EDC):

EDC is a set of multifaceted practices and activities developed as a bottom-up approach to help pupils, young people and adults participate actively and responsibly in the decision-making processes in their communities for the purpose of promoting and strengthening democratic culture based on awareness and a commitment to shared fundamental values, such as human rights and freedoms, equality of difference and the rule of law, for their own benefit and for the benefit of society as a whole. It focuses on providing *lifelong opportunities* for acquiring, applying and disseminating information, values and skills linked to democratic principles and procedures in a broad range of formal and non-formal teaching and learning environments.¹⁰

The desired outcome of the EDC is to promote tolerant attitudes and behaviour among individual learners.¹¹ At the broader societal level it aims to cultivate an active civil society with high levels of participation, and all the activities are seen as a process of lifelong learning.

The EDC seeks to promote an integrated understanding of human rights, placing equal emphasis on all categories, including civil, political, social, economic and cultural or development rights. The Council of Europe gave a definition of Human Rights Education (HRE) which reads: "*Educational programmes and activities which focus on promoting equality in human dignity, in conjunction with other programmes such as those promoting intercultural learning, participation and empowerment of minorities*".¹²

The UN Decade for Human Rights Education (1995–2004)¹³

The idea of the Universal Decade for Human Rights Education was first institutionalized in 1993 during the World Conference on Human Rights in Vienna. The Decade is based on Article 26 of the 1948 Universal Declaration of Human Rights (UDHR).¹⁴

⁸ Duerr, K / Spajic-Vrkas, V / Ferreira Martins, I, Council for Cultural Cooperation (CDCC) in 1997: Project on "Education for Democratic Citizenship", Strategies for Learning Democratic Citizenship; Council of Europe, Strasbourg 2000, p. 9.

⁹ The Final Declaration of the Second Summit of the Council of Europe of 11 October, 1997. Ibid, p. 15. For further information on what was included in the EDC, see Osler, A./ Starkey, H., Education for Democratic Citizenship: a Review of Research, Policy and Practice 1995 -2005, Research Papers in Education, 21 (4), 2006, pp. 433–466.

¹⁰ Ibid, p. 14.

¹¹ Osler, A., Citizenship and Democracy in Schools, Diversity, Identity, Equality, Stoke-on-Trend, UK and Sterling, VA: Trentham 2000.

¹² Official definition of Human Rights Education for the Council of Europe Youth Programme, cited in: Council of Europe (ed.), Compass, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2003, p 17.

¹³ UN General Assembly Resolution 49/184, Decade for Human Rights Education, UN-Doc A/RES/49/184, 23 December, 1994.

¹⁴ Art 26 of the UDHR, adopted and proclaimed by the UN General Assembly resolution 217 A (III), 10 December, 1948, <http://www.unbchr.ch/udhr/lang/eng.htm> visited at March 2007. For background information, see Claude, P R, The Right to Education and Human Rights Education, SUR, 2 (2005) 2, pp 37–59, p 38ff.

The principle that education strengthens respect for human rights was the starting point for this new initiative on human rights education. The aim was to achieve a comprehensive understanding of human rights in order to ensure that everybody adheres to the human rights standards as outlined by the UDHR. These educational efforts called upon every individual and every institution to promote respect for human rights and to strive for their universal and effective recognition. On the basis of several other human rights conventions, human rights education can be seen as a fundamental human right in itself.¹⁵ In the case of the right to human rights education, we find the paradox of the relationship between human rights and the state. Human rights are introduced in order to control and limit the power of the state vis-à-vis individuals, but at the same time the fulfilment and protection of human rights depends completely on the existence of a strong and well-functioning state.

However, the UN Decade is not binding on the state parties. The International Plan of Action for Human Rights Education was the guiding instrument to support state parties in fulfilling their existing obligations from different binding treaties. The preamble to the Plan of Action mentions that the idea was outlined during the World Conference on Human Rights that all States would “[...] include human rights, humanitarian law, democracy and the rule of law as subjects in the curricula of all learning institutions in formal and non-formal settings.”¹⁶ In addition, the general guiding principle No. 7 says:

In recognition of the interdependence and mutually reinforcing nature of democracy, development and human rights, human rights education under the Decade shall seek to further effective democratic participation in the political, economic, social and cultural spheres, and shall be utilized as a means of economic social progress and people-centered sustainable development.¹⁷

The most important aim throughout the decade was to convince state authorities that it is for the benefit of everyone to implement human rights education in the education sector. This aim highlights the fact that the overall goal of human rights education is to teach members of the entire population to respect one another. One of the crucial elements of human rights education is to outline and define human rights standards. This is because if people are not able to precisely state their own human rights, as well as those of others, they will not be able to claim their human rights, nor will they be able to fight for them.

Human rights education can be furthered in very different educational settings for various target groups. This includes instructional seminars for teaching programmes and the distribution of training material in the formal, informal and non-formal educational sectors for teachers, university professors, social workers, law enforcement officers, lawyers, company managers and others.¹⁸ This list shows very clearly that human rights education is also seen as a concept of lifelong learning which includes lecturers and professionals who work in the areas where human rights are at stake or could be promoted.

¹⁵ For example Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (ICESCR), Article 29 of the Convention of the Rights of the Child (CRC), and Article 10 of the Convention on the Elimination of all Forms of Racial Discrimination (CERD). Lohrenscheit, C, “Zum Zusammenhang von Menschenrechten und Bildung”, in: ZEP 25(2002)4, pp 2–5; Lehnhart, V, Pädagogik der Menschenrechte, Leske + Budrich, Opladen 2003, p 89–95.

¹⁶ UN-Doc General Assembly A/51/506/Add.1, 12 December, 1996.

¹⁷ UN-Doc General Assembly A/51/506/Add.1, 12 December, 1996.

¹⁸ For example, see Smith, R K M, Textbook on International Human Rights, 2nd ed; University Press, Oxford 2005, p 321.

However, there was little political will to implement these initiatives and, in addition, people were unsure as to what human rights education really meant and were reluctant to either engage with HRE as a concept or to decide on how it should be implemented.¹⁹ The same problem occurred through the introduction of HR in the framework of the Council of Europe's programmes. It seemed easier for lecturers to deal with democratic values than to deal with human rights where there can be a conflict between the government and the individual.

Only some of the state parties reported the results in the midterm evaluation of whether the objectives of the Decade had been implemented. By 2004, only 24 countries had established some kind of National Action Plan for Human Rights Education, which was one of the shortcomings identified by the UN Office for the High Commissioner for Human Rights.²⁰ Neither Finland nor Germany had established national action plans during the decade. Similarly, very few governments had implemented human rights education in their national school curricula by the end of the Decade.²¹

To further the successes of the Decade, the *'World Programme for Human Rights Education (53/312)'* was launched as a follow up in 2005. The first phase of the World Programme (2005–2007) focused on the implementation of human rights education in primary and secondary schools. Its aim was to disseminate accurate *knowledge-based content* on human rights combined with the promotion and respect for human rights in the teaching environment itself, thereby developing diverse methodologies. There are few differences in the new definition of human rights education from that used during the UN Decade.²²

Examples from Germany and Finland

Although a number of governments have now made substantial commitments to HRE, the task of implementing HRE in the school curricula is one fraught with challenges. Germany introduced a programme which is an initiative between the Federal Government and the "Länder"-Commission, which is called "Demokratie leben und lernen" (Democracy living and learning) but no school in the project introduced the part on human rights education. According to the explanation by the project leaders, democracy would be much easier for the pupils to understand than human rights. Human rights seem to be too abstract a subject to be included in the curricula. This programme cannot be seen as step towards implementing human rights in the "Länder's"²³ curricula.²⁴

Finland had the idea of implementing human rights as a basic value in the new national curricula. Human rights was understood as an underlying basic value for all

¹⁹ Müller, L, "Menschenrechtserziehung in Deutschland, Ziele, Erfolge, Perspektiven", in: Sommer, G / Stellmacher, J / Wagner, U (eds), *Menschenrechte und Frieden*; IFAF, Marburg 1999, pp 349-355; Rosemann, N, "Die Rechtlichen Grundlagen von Menschenrechtsbildung", in: ZEP 25(2002)4, pp 22–26.

²⁰ For the report see UN-Doc E/CN.4/2003/100, dated 3 January 2003. For the follow-up study by the High Commissioner, see UN-Doc E/CN.4/2003/101, dated 28 February 2003.

²¹ UN Press Release GA/10317, 10 December 2004.

²² In General Assembly, UN-Doc A/59/525/Rev.1, 2 March 2005, p. 3 para. 3 (d) The enabling of all persons to participate effectively in a free and democratic society governed by the rule of law; (e) The building of and maintenance of peace; (f) the promotion of people-centered sustainable development and social justice.

²³ Germany is a Federal Republic but the Federal Ministry for Education does not deal with the curricula in Germany; instead, each "Land" has competence for education and develops the greater part of their own curricula.

²⁴ Eg. interview with Wolfgang Edelstein, an initiator and developer of the programme, in winter 2005 and the outcomes of a workshop during the conference on human rights education in Potsdam in 2005.

school subjects. The negative side to this is that the concept does not correspond with teacher training. If we take the strategy for granted, every single teacher would need to get trained in human rights education. But this seems not to be the practice, as some teachers have explained during our research. Human rights education is not included in teacher training in universities and older teachers who are eligible for regular in-service training can only take two to three courses per year, including the courses on the new approaches to their subject. These courses are of course more relevant to their regular teaching work than the basic value-oriented human rights education.

The second point is that all school books should include examples which focus on human rights. One result of our survey was that nobody in Finland knew what precisely was being taught and how much human rights education is really included in the teaching. The Committee on the Rights of the Child was of the same opinion with respect to this and mentioned that there should be more knowledge on the information being taught in schools.

Introducing Human Rights Education

Notwithstanding the often complex challenges of introducing human rights education (HRE), a number of governments have made significant steps forward in enabling learners to access their rights to HRE. Sometimes these commitments have come about, at least in part, as the result of efforts by NGOs and committed individuals who have formed partnerships and lobbied for change. In many countries, such as Finland and Germany, NGOs were very visible participants; they have taught courses, produced training materials, and had taught volunteers who come to schools and give lectures on human rights. But these lectures were not a regular subject, but were a single lesson and cannot be seen as fulfilling the implementation of human rights education at the national level. Some schools spent a day or a week focusing on a special theme relating to the wide field of human rights, and although these sessions were sometimes held on regular basis, they also cannot be considered as the implementation of human rights in school curricula. All these teaching events were initiated through interested individuals and not as planned state action.

Education is today considered as a goal in its own right as well as a powerful tool for transmitting knowledge, attitudes and values. For this reason, issues relating to education are always crucial in the relationships between the majority and minorities in all societies.

Education is very often seen as a tool for achieving other goals, such as employment and political participation. This is why the exclusion of marginalized groups can be seen as discrimination against several rights which these groups cannot enjoy because of their lack of education.

The aims of education in diverse societies allow us to look at education as having multiple and, occasionally, contradictory aims which need to be reconciled and balanced. Many different stakeholders are involved in education and the role and goals of education are changed from time to time. This is another aspect demonstrating that education is a lifelong learning process in which the goals are not static, and therefore everybody has a need to improve their own skills and knowledge.

Human rights education as lifelong learning seems to be very prominent if we examine where human rights education can be found.

We should start with human rights education in preschool education, which is also very often suggested in recommendations by human rights treaty bodies, such as the

Committee on the Rights of the Child, the European Commission against Racism and Intolerance (ECRI), the Advisory Committee on the Framework Convention on National Minorities. A very prominent example of this international lobbying is the report of the Special Rapporteur on Education in Germany 2006. He stated in his report that the diversity of the German school system is a major problem because the structure has several negative impacts, especially the exclusion of children with a low social background from higher education. In his opinion, one tool to overcome this negative approach is to start language teaching and cultural diversity in preschools to improve the language skills of children with an immigrant background in particular. This would be one means of improving their opportunities to integrate in school and to decrease the number of drop-outs.²⁵

A Need for More Intercultural Dialogue

Another aspect is knowledge about those in society with an immigrant background. We found that the majority population has little knowledge of minority groups and migrants. This also leads to difficulties with regard to maintaining friendly relations. There is a need for more intercultural dialogue.

This is another aspect as to why HRE is a lifelong learning process for integrating the minority population. Many different professions need to avoid discrimination, which is not an easy task given the lack of basic knowledge about other racial groups. This is why many monitoring mechanisms include the recommendation that law professionals – judges, police officers, governmental clerks working in the social system – should have a basic knowledge of human rights and the different groups living in the country and with whom they have to deal.²⁶ Another recommendation concerns journalists furthering their understanding of the different needs of groups and their cultural background to diminish the number of discriminatory articles dealing with marginalized groups.

One very positive example from Finland was a brochure for healthcare professionals containing detailed information on Roma cultural traits. This brochure helped to avoid cultural misunderstandings and to ensure that the minority group can enjoy their rights to adequate health care. Representatives from the minority group were included in the drafting of the brochure and in the whole process.²⁷

One educational concept which can be found in many European countries and which is sometimes seen as a very negative approach, or which can be seen as the only chance for success of students with a different cultural background, is the phenomena of segregated education on the basis of ethnicity, residence, language, religion or some other reason.²⁸

²⁵ Mahler, C. & N. Weiß, *Der Einfluss der internationalen Menschenrechtsverträge auf die deutsche Bildungseinrichtung*. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 4/2007, 430–446, 434, 441; Krappmann L., *Der Besuch von Vernor Munoz-Villalobos*. In: Overwien, B. & A. Prengel (eds.): *Recht auf Bildung Opladen 2007*, 10–17.

²⁶ For further information and detailed examples, see Mahler, C., *Is Human Rights Education a Means of Supporting Minorities*. In: Mahler, C., A. Mihr & R. Toivanen, *Human Rights in Europe*, Peter Lang Verlag, Frankfurt a. M. 305–328, which will be published in summer 2008 and the unpublished working paper Mahler, C., *Is there a Relationship Between Human Rights Education and Minorities*, Eg CERD/C, Concluding Observations Comments, UN Doc CERD/C/304/Add. 107, dated 1 May 2001.

²⁷ This brochure we found in Finland. We learned about its drafting in different interviews conducted in Finland in 2004, and in 2005 with members of RONK, the Advisory Board on Romani Affairs and Roma representatives of different NGOs.

²⁸ Stern, I., J. Luptakova, *Human Rights Education and Roma in Slovakia*. In: Mahler, C., A. Mihr & R. Toivanen., *Human Rights in Europe*, Peter Lang Verlag, Frankfurt a. M., 279–304, which will be published in summer 2008.

The negative example of segregating some groups can be found in many European countries. With respect to the Roma population, the above-average participation rate of Roma children in special schools is a problem. Attending special schools has a very negative impact on the future of the students because in most countries, after finishing the special school, they cannot attend other schools to receive high school education.²⁹ In addition, after attending a special school, a very high percentage have no chance of finding a regular job.

Conclusion

Both initiatives, the EDC and HRE, aim to strengthen policy development and the implementation of human rights in general education. Another goal is to intensify the capacity for teacher training in this area and to develop partnerships between civil society and boards of education.

All people from different social backgrounds are the target groups of these very similar programmes. The main goals of the two programmes distinguish one from the other - the Council of Europe programme focuses on democratic citizenship and the UN initiatives on the idea of human rights. However, the objectives and content description of the EDC and human rights education have many overlapping goals. However, in practice the programmes of the EDC and HRE may differ considerably in the ways in which they characterize the relationship between the individual and the nation state.

One serious limitation of citizenship programmes as a vehicle for HRE is that they do not generally encourage learners to be critical of the respective government. There is a danger that subsequent interpretations of citizenship education policy may encourage processes of teaching and learning which foster compliance rather than critical thinking. One key difference between HRE programmes and citizenship education is that effective human rights education necessarily requires learners to be made aware of the need to hold governments to account, because the governments are the responsible actors for securing our human rights. Furthermore, governments have an obligation to ensure that the promotion of human rights is a key educational goal, with the requirement that HRE be integrated into national education policies.

Furthermore, both programmes refer to informal and non-formal education and aim to bridge the gap between the formal education sector and civil society. Therefore, to further the integration of these themes into the curricula, they have a special focus on teacher training.

Both programmes foster living together in democratic countries and try to give people living in different regions a better environment in which to reside. Even though the programmes have a similar focus they are complementary to each other, and therefore it is necessary that states support both initiatives to ensure the best possible implementation of human rights in society.

²⁵ Eg. Human Rights Committee, Concluding Observations/Comments, UN Doc. CCPR/C/79/Add. 79, 4 August

International and Global Dimensions of Education

PhD Mary Hayden
Department of Education,
University of Bath, UK¹

Dr Mary Hayden is Director of the Centre for the study of Education in an International Context (CEIC) at the University of Bath, UK where she teaches and supervises Masters and Doctoral students and directs the modular doctorate (EdD) programme. Dr Hayden is Editor in Chief of the Journal of Research in International Education, and her research interests focus on international schools and international education, an area in which she has published widely.

Some Questions of Terminology

One challenge when beginning any discussion of issues relating to international and global dimensions of education arises with respect to the terminology used by different groups of those with interests in this area. Marshall (2007) provides a helpful overview of the ways in which the term 'international education' is used, for instance, with a range of other terms widely in use including development education, multicultural education, intercultural education, and global education. While it might be assumed at first glance that such terms are used intentionally, and with shared understanding internationally, to denote different definitions and different forms of education, this would be a dangerous assumption to make.

In reality, variations in terminology have grown up over a period of years within different contexts and without any systematic overview of how the different terms relate to each other. Thus it is the case, for instance, that some terms such as the Council of Europe's definition of Global Education could be considered to encompass others. The analogy of a Venn diagram might also be helpful in showing how different concepts overlap to varying degrees (Hayden, 2006); also helpful is the following extract from

¹ The chapter is based on a keynote speech on the symposium *Education for Global Responsibility* October 15, 2007.

the editorial preface to the Harvard Educational Review 1985 special issue on international education:

International, global, cross-cultural and comparative education are different terms used to describe education which attempts to come to grips with the increasing interdependence that we face and to consider its relationship to learning (Harvard Educational Review 1985).

The International School Context

Against such a backdrop, this paper will focus on one interpretation of the term 'international education' which relates particularly to the form of education increasingly offered worldwide in what are described as international schools. The first such schools can arguably be traced back to 1866, when the 'Spring Grove School' was established outside London to cater for students (all boys, at that time) from at least ten different nationalities by a committed group of individuals (including, interestingly, the novelist Charles Dickens) who 'hoped to realise their vision of international harmony by the creation of a new type of education which would enable the citizens of different countries to become international ambassadors' (Sylvester 2002, 5).

The numbers and profile of such schools began to increase, however, following the First World War (1914–1918), in a climate where the previously unimaginable horrors of that war had led to increased commitment to the ideals of promoting international cooperation and understanding. Thus were established in 1924, for instance, the International School of Geneva, catering for the children of expatriate employees of the recently formed International Labour Office and League of Nations, and Yokohama International School, formed to cater for the children of the city's 'foreign' community. Stories abound, from those relatively early days of international schools, of schools established by globally-mobile expatriate parents in their own homes for 3 or 4 children for whom education locally was considered (perhaps because of language incompatibility) inappropriate.

Many such schools have since grown into large, thriving institutions and, as global mobility of professional parents who wish their children to accompany them rather than to stay in the home country has become increasingly common, the number of schools has grown markedly. Since no international body exists, however, to authorise centrally the establishment of an international school or the use of the term 'international school' in a school's title, and since there are undoubtedly some schools that could be considered international schools but choose not to describe themselves as such, it is impossible to say with any degree of certainty how many of them exist. Estimates vary, but a recent estimate of around 4,000 (Brummitt 2007) seems likely to be reasonably accurate.

As international schools have grown in number, with one notable characteristic the diversity to be found amongst them, it has become clear that there are two major influences at work within this sector which can be mutually supportive or can, in some cases, apparently be in competition: the pragmatic and the ideological. The pragmatic dimension, arguably escalated by the forces of globalisation, arises from the response provided by many international schools to the needs of children of globally-mobile expatriate professional families to experience an education which:

- leads to an internationally recognised 'transportable' qualification (such as the International Baccalaureate Diploma, as one example) that can lead to university entrance in any one of a number of different countries;

- encourages them to become 'interculturally literate' so that they can operate successfully (either as students or, later, as adults) in different cultural contexts;
- leads to them being well-informed about geography, history and politics internationally; and
- encourages them to develop linguistic skills in more than one language (probably including English, the medium of instruction of most international schools, if that is not already their first language).

The ideological dimension, meanwhile, arises from a rationale for educating young people, linked to increasing concerns about global wars and conflict and awareness of the threat to our planet, in such a way as to encourage them to:

- show respect and tolerance for others, whatever their national, linguistic, cultural or ethnic origin;
- be able to live peaceably with others;
- have a desire to promote world peace;
- recognise the importance of human rights and the inter-dependence of humanity; and
- have a sense of responsibility for the planet and for others.

Within international schools worldwide, the influence of these two major dimensions can be observed to differing extents, with some international schools having an apparently largely pragmatic *raison d'être*, with others being essentially ideological in rationale such as the United World Colleges, offering largely scholarship-funded education for two years prior to university studies to students deliberately selected from many different countries to live and study together with a view to breaking down barriers of prejudice and ignorance. In many international schools, however, elements of both the pragmatic and the ideological can be observed to differing extents.

Characteristics of International Schools

While, as previously noted, it is practically impossible to count or to define international schools due to the great diversity in their provision and lack of central international control, a number of characteristics can generally be associated with most such schools as follows:

- they offer a curriculum different from that of the 'host' country in which they are located;
- they often use English as a medium of instruction (though international schools also exist that use other languages, such as French lycées abroad);
- they are usually private and fee-paying (though exceptions exist, such as the scholarship-funded United World Colleges described above);
- they largely cater for multicultural groupings of children of globally nomadic expatriate professionals who deem the education offered in local schools to be inappropriate (though increasing numbers of international schools are opening in countries such as Thailand where aspirational middle classes view an English-medium international education as a means of providing a competitive edge for their children and a means of securing a university education in, for instance, North America); and
- they are often staffed by teachers and administrators (a term often used in international schools to refer to managers/leaders such as Heads and Principals) from many different backgrounds, though with the majority tending to be native speakers of English.

Of these various characteristics, the one which would probably apply across the entire diverse sector is that of the curriculum being other than of the host country. In some cases, where a school has a particular national affiliation (such as the British International School of X), it may be that the curriculum offered is that of the 'home country'. In others, perhaps where an international school does not have a particular national affiliation, it may be that one or more of a number of international curricula are offered. The need for an international curriculum was arguably first identified in the 1960s by a number of international schools which felt the need for a programme other than the national curricula available at that time. Atlantic College in Wales UK, for instance (the first of the United World Colleges to be established), found the English Advanced ('A') Level programme they were then offering inappropriate for their multicultural student population in terms of its emphasis on, for instance, British history.

Meanwhile, schools such as the International School of Geneva were trying to accommodate, in one final year class, students aiming at university entrance in a number of different countries and having to complete leaving examinations recognised in those different contexts. From such dissatisfaction with the *status quo* emerged working parties of teachers which led in due course to the piloting and subsequent full scale offering of the International Baccalaureate Diploma, first examined in 1970. Since that time a number of other 'international' curricula have been developed which are offered in international schools, all of which would claim to a greater or lesser extent to cater for pragmatic dimensions (eg international acceptability) and ideological dimensions (eg promoting 'international mindedness') including, *inter alia*, the following:

- International Baccalaureate (IB) Diploma programme
- IB Middle Years Programme
- IB Primary Years Programme
- International Primary Curriculum
- International General Certificate of Secondary Education
- Baccalauréat Français Option Internationale
- European Baccalaureate
- International Advanced Placement.

Thompson (1998) argued that the various curricula offered in international schools could be categorised under headings, as follows:

- 1 Exportation: marketing abroad of existing national programmes;
- 2 Adaptation: existing national programmes adapted for the international context;
- 3 Integration: best practices from a range of successful programmes incorporated into one curriculum; and
- 4 Creation: development of a new programme from first principles.

It seems likely that future years will see not only growth in numbers of international schools emerging worldwide, but also quite possibly a growth in the number of international curricula developed for this context.

Some Issues and Challenges

As the international school sector has grown over recent years, a number of issues and challenges have arisen which can be summarised as including the following.

The Meaning of 'International'

What does it mean to offer a truly 'international' form of education, or a truly 'international' curriculum? It could be argued that 'international' programmes such as those offered by the International Baccalaureate are essentially 'western liberal' or even 'Eurocentric' in philosophy, rather than international in a more all-encompassing sense. While this is a charge that has been levelled against this form of education and, indeed, it has been suggested that such forms of education (particularly, perhaps, those 'exported' in Thompson's categorisation) could be viewed as a form of educational imperialism, what has not emerged to date is a convincing proposal of an alternate form of 'international education' that would satisfy needs in this context.

Which Working Language(s)?

Linked to the question of what it means for a form of education or curriculum to be international is the question of which language(s) should be used as the working language(s) for a curriculum that claims to be international. Ideally, such a curriculum would be available in a multitude of languages. In practice, issues arise not only of economic viability (what are the implications for the level of examination fees charged, for instance, if materials and examinations are generated in a language required by only, say, five students?), but also of validity, in terms of the potential for this to be compromised each time a translation is generated. Thus English, as the now dominant world language, is a clear contender to be a working language in any international programme; less easy to identify are the others, when the number of working languages has to be limited.

Support for Students

International schools are becoming increasingly experienced in providing support for those globally-mobile students who move on frequently, perhaps changing school seven or eight times (or more, on occasion) between the ages of 5 and 18. While apparently benefiting from the linguistic, social and cultural skills acquired as a result of such a childhood, these globally nomadic children can also experience grief (from regularly leaving behind friends, often mid-year and at short notice) and ultimately a reluctance to form close friendships which risk causing pain when they are (perhaps suddenly) ended. Some schools now provide training for teachers in identifying and supporting difficulties experienced by such students as a result of their nomadic childhoods.

Quality Assurance

As already noted, while subject to the law of the land in which they are located, international schools are not controlled or monitored internationally. While many good international schools opt, voluntarily, to be accredited by well-regarded organisations such as the Council of International Schools (CIS), the lack of any sort of requirement

for inspection or accreditation can be of concern in quality assurance terms, making it difficult for an aspiring teacher or parent to judge the likely quality of the education offered by a particular school if it has not opted for accreditation by such an organisation.

Host Country Nationals

As already noted, in some countries (Thailand being one example) an English-medium international school education can be viewed as an attractive option by middle and upper class professionals seeking a competitive advantage for their children. In some other countries of the developing world, however, host country nationals are prevented by law from attending international schools by governments which fear the potentially negative effect on the national education system of being permissive in this way.

Assessment of Ideological Dimensions

A number of the international curricula offered (such as the International Baccalaureate) claim to be promoting the ideological dimensions of an international education and there is some anecdotal evidence to suggest that, with a suitable combination of teacher and school, they can effectively do so. In assessing such curricula, however (especially in the high stakes pre-university examinations of a programme such as the International Baccalaureate Diploma), it is difficult to know how such ideological attributes can be effectively assessed. And if they are not assessed, this may detract from their perceived importance in the eyes of teachers and students alike.

Teachers in International Schools

As already noted, teachers in international schools tend to come from many different national and cultural backgrounds. In practice, however, many are native English speakers, with the majority being British, Irish, American, Canadian, Australian or from New Zealand. While some international schools would wish to extend the multicultural nature of their teaching staff, there is some evidence to suggest that parents who have chosen an English language education for their child can be resistant to that child being taught by non-native speakers of English or, indeed, by a non-Western-trained teacher. In a private, fee-paying, school such a situation can prove challenging to the Head when making such appointments.

Training of Teachers

Teachers in international schools have invariably experienced their initial training within national systems since no provision exists for such training aimed specifically at international schools (though in-service professional development opportunities are provided to varying extents by many schools within the sector). This raises interesting issues as to whether an assumption is made that a teacher trained to teach in a national system will necessarily have the transferable skills required to teach in a multicultural, multilingual context where a different curriculum is offered than one with which they were previously familiar. If this assumption is not made, then training and support will need to be provided for such a teacher when they arrive in a new context, if they are to be effective in that new post.

Links with National Systems of Education

While initially designed for an international school context, a number of international curricula are increasingly seen as attractive within national education systems. The International Baccalaureate Diploma, for instance, is now offered in more national than international schools worldwide (including large numbers of American high schools, which value its rigour and often promote it as a programme for the gifted and talented), while over half of the primary schools worldwide offering the International Primary Curriculum are state schools in England which value the international dimension the programme brings to their teaching, within the legal requirements of the national curriculum. Such influence in national systems is in many respects complementary to the increasing emphasis in national systems of education on introducing an international dimension which encourages students to view themselves as global, as well as national, citizens.

Future Developments?

In a fast-developing context influenced by the forces of globalisation, it is difficult to envisage how the international school sector might look in, say, even ten years time. It seems likely that numbers of globally-mobile professionals will continue to increase, while it is also perfectly possible that the desire for a competitive edge for the children of economically advantaged host country nationals will lead to an enormous growth in international schools catering largely for these, rather than expatriate, students. Certainly if a country such as China, which currently prevents its citizens from attending international schools on the mainland, were to relax this restriction, a huge growth in this 'type' of English-medium of education could follow. Ironically, it could be that the international school sector thus develops much more of a pragmatic than ideological focus, at a time when national systems of education are increasing the ideological dimensions of their own programmes.

Conclusion

This paper has raised a number of issues relating to one form of global, or international, education in existence today: that offered by the growing number of international schools worldwide. While only scratching the surface of the challenges and issues arising in this sector, and arguably providing only a snapshot of a fast-changing context, it is hoped that the paper will be helpful in stimulating interest and debate about a group of schools which seem likely to develop an increasing profile as the 21st century progresses.

References

- Brummitt, N. (2007). International Schools: Exponential Growth and Future Implications. *International Schools Journal* XXVII 1, 35–40.
- Harvard Educational Review (1985). A Special Issue: International Education, Perspectives, Experiences and Visions in an Interdependent World. *Harvard Educational Review* 55.
- Hayden, M. C. (2006). *Introduction to International Education: International Schools and Their Communities*. Sage Publications, London.
- Marshall, H. (2007). The Global Education Terminology Debate: exploring some of the issues. In M. C. Hayden, J. Levy & J. J. Thompson (eds): *Handbook of Research in International Education*. Sage Publications, London.
- Sylvester, R. (2002). The 'First' International School. In M. C. Hayden, J. J. Thompson & G. R. Walker (eds.): *International Education in Practice: Dimensions for National and International Schools*. Kogan Page, London, 3–17.
- Thompson, J. J. (1998). Towards a Model for International Education. In M. C. Hayden & J. J. Thompson (eds.): *International Education: Principles and Practice*. Kogan Page, London, 276–290.

En utbildning för globalt ansvar och global kompetens

Professor, direktör Emeritus Lars Rydén
Uppsala universitet, Sverige¹

Professor, direktör emeritus Lars Rydén är initiativtagare till Baltic University Programme (BUP) vid Uppsala universitet och verkade som direktör för BUP 1991–2007. Han har sedan 2003 i olika sammanhang fungerat som finländska undervisningsministeriets sakkunnige i frågor gällande hållbar utveckling.

Det märks på många sätt att vi lever i en global värld. Vårt vardagsliv översvämmas av produkter från hela världen, från mat och kläder till bilar och aktier. Många reser på semester till andra sidan jordklotet och ungdomar tåg- eller flygluffar i Australien, USA eller Japan. I sport och ekonomi rapporteras från hela världen i stort sett varje nyhetssändning.

Har detta påverkat utbildningen vid våra universitet eller skolor? Knappast på ett systematiskt sätt. Det initiativ som det finländska undervisningsministeriet tagit för utbildning för och fostran till globalt ansvar är därför välkommet.

Man kan se det på två sätt. I en rad yrken och livet i allmänhet behöver vi en ny kompetens för att agera i en ny situation. Inte minst de som går en ekonomisk utbildning tänker på det, men det gäller en mängd områden. Vi är beroende av varandra över hela världen och vi behöver veta hur vi ska handla för att på bästa sätt hantera detta ömsesidiga beroende. Men det handlar också om solidaritet med människor och länder som på olika sätt har det svårare än vi i Norden. Det är bakgrunden till de organisationer för internationell solidaritet som funnits sedan länge – Röda korset, Rädda barnen, Läkare utan gränser etc. Men hit kan man också räkna den internationella fredsrörelsen och de internationella miljörörelserna. I en mening har dessa rörelser lånat agendan av varandra. Fred, fattigdom och naturskydd hänger ihop. Respekteras inte människors rättigheter hotas freden. Har vi inte fred far miljön och människor illa. Har inte människor mat för dagen är miljön hotad. Och det har konsekvenser också för de, som bor på andra sidan jordklotet.

¹ I mitten av oktober lanserades projektet Fostran till globalt ansvar och dess publikation *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives* vid ett forskarsymposium i Helsingfors. Det sammanfattande anförandet vid seminariet hölls av professor Rydén under rubriken *An Agenda for Global Responsibility and Citizenship*. Artikeln har publicerats tidigare i *Etusivu*-web journalen 22.11.2007.

Vad är då viktigast att inkludera i en utbildning för globalt ansvar eller, om man vill, vad innefattas i en global kompetens? En allmän kunskap om jordens länder och folk, och vår historiska situation finns ofta sedan tidigare. Det nya handlar om jordens resurser och miljö, om fred och internationellt samarbete, och utveckling av demokrati och om global rättvisa.

Hållbar utveckling

Många har kommit till insikt om vikten av en global agenda i samband med att klimatfrågan fått stor uppmärksamhet. Men klimatfrågan är bara en sida av det allt tydligare globala skeendet. Klimatfrågan har visat att energin är ett globalt krisområde. Priset på energi och åtgärder för att minska påverkan på klimatet, dvs att i slutändan hitta alternativ till kol och gas, märks av alla. Andra krisområden är det minskande fisket i världshaven, avskogning och den dramatiskt minskande biologiska mångfalden. En stor FN rapport år 2005 (Millennium Ecosystems Assessment) visade att av nära hundra undersökta ekologiska tjänster är två tredjedelar på väg att utarmas.

Det gäller inte minst så kallade reglerande ekosystemtjänster, t ex pollinering. Om en global resurs försvinner eller dramatiskt minskar får många illa och en hel ekonomisk sektor kan upphöra. Den globala resurshanteringen har alltså en viktigt social och ekonomisk dimension. Resursanvändning är central i utbildning för hållbar utveckling och det är en del i den globala agendan. Vikten av hållbarhetsfrågorna har framhållits av FN:s klimatpanel, av den sk Stern rapporten och av en lång rad forskare som alla har understrukit att det är avgörande att agera nu. Om ett eller två decennier är det betydligt svårare att hindra den utveckling som allt snabbare leder till en varmare och betydligt mindre gästvänlig planet.

Att leva i fred

Trots att vi dagligen matas med nyheter om konflikter i bl a mellanöstern kan det vara värt att påminna sig om att det faktiskt - kanske för första gången i mänsklighetens historia - inte någonstans i världen pågår ett traditionellt krig, dvs väpnad konflikt mellan två stater. De konflikter som vi hör om är alla i teknisk mening interna, dvs man är oense om hur staten skall avgränsas (t ex Tjetjenien och Sudan) eller vem som skall ha makten (t ex i Irak och Afghanistan). Fredsforskare i Uppsala har inte bara en databas på konflikter utan också en på fredsinitiativ och fredsförhandlingar. Den visar att ansträngningarna för konfliktlösning ökar, möjligen med undantag av i Mellanöstern. Ett nytt sätt att hantera konflikter har blivit möjligt efter det kalla krigets slut, där stormaktsmotsättningarna dominerade världen.

Att leva i fred med varandra är en avgörande punkt på en agenda för globalt ansvar. Är det möjligt? Kan vi avskaffa kriget som institution och hantera konflikter på ett annat mer konstruktivt sätt? Johann Galtung, den norske fredsforskningens nestor, har ju formulerat det så. Vi har avskaffat slaveriet, och kolonialismen har till stora delar upphört. Också kriget kan föras till historiens skräpkammare.

Demokratisering är avgörande

Vilka verktyg behöver vi för att hantera gemensamma resurser och lösa gemensamma konflikter? Svaret tycks vara entydigt. Det kan bara ske genom ett styre baserat på

demokrati och deltagande. All erfarenhet säger att varje styrelseform som lämnar över makten och ansvaret till en eller ett fåtal har misslyckats med dessa uppgifter. Kanske är det inte så förvånande. Demokrati innebär ju att man sätter sig ner och kommer överens om gemensamma angelägenheter och i slutändan lägger sin röst. ”*I demokratier räknar vi röster i stället för döda kroppar*” som fredsforskaren Peter Wallensteen uttryckt det. Den som först pekade på demokrati som kungsvägen till fred mellan stater var Immanuel Kant, filosof i dåvarande Königsberg, nu Kaliningrad, vid Östersjökusten. Det har besannats. Det finns ännu inga exempel på att två demokratier utkämpat ett krig med varandra (däremot många där den ena parten varit en demokrati). Demokrati är inte bara ett röstningsförfarande. Där ingår så mycket mer som är viktigt att framhålla i ett globalt sammanhang. Demokratier respekterar mänskliga rättigheter, grundläggande i en agenda för globalt ansvar. Respekt för personer som har en svagare ställning är i allmänhet dålig i världen som helhet. Det gäller minoriteter och andra etniska grupper, det gäller fattiga och inte minst kvinnor. Även dessa måste få vara representerade i beslutsfattandet och få sina rättigheter respekterade.

En svag punkt i de flesta ”nya” demokratier är maktindelning. Styrande, dömande och lagstiftande makt delas konstitutionellt i en klassisk demokrati. Men det står mycket mer på dagordningen. Den maktkoalition som vi ser mest av är ekonomisk-politisk. Det leder till att de som styr ett samhälle i första hand försvarar sina egna ekonomiska intressen, tyvärr vanligt i Central- och Östeuropa efter systemsiftet 1989–1991. Medierna, ibland kallat den fjärde statsmakten, far också illa i sk nya demokratier. Den omedelbara konsekvensen av den orangea revolution i Ukraina 2004, var att medierna äntligen kunde rapportera obehindrat om vad som hände i landet.

Den globala byn – tolerans eller rättvisa

Globalisering innebär att vi bor i samma ”globala by”, som man uttryckt det. Ska vi då inte vara solidariska med vår ”nya grannar” och medmänniskor? Den frågan är grund för en global etik, ett utvidgat användande av den gyllene regeln, i sammanfattning ”*bemöt andra som du själv vill bli bemött*”.

Men etik är i allmänhet svag. Vanligen ser vi tolerans, snarare än solidaritet. Flera internationella rörelser och dokument ber oss att visa tolerans. *’The art of tolerance’* är den senaste som jag sett vid en utställning i Berlin i höst. Kanske är det befogat. Hur är det med toleransen gentemot andra religioner, sexuella mönster eller kulturyttringar? Ytterst fordrar dock den globala etiken inte bara tolerans och solidaritet utan även rättvisa. Hållbar utveckling började med rättvisa mellan generationerna. ”*Vi har inte rätt att beröva våra efterföljande en rimlig möjlighet att leva ett lika bra liv som vi*”, sade Brundtlandkommissionen i sin rapport 1987.

Vi bör alltså inte förbruka jordens resurser så att inget återstår till våra barn. Men det är just det vi gör just nu! Oljan, fisken och skogarna håller på att ta slut. Erkänner vi en lika rätt till resurser för oss som finns på jorden just nu? Anmärkningsvärt var deklarationen från ett högnivå klimatmöte organiserat av den tyska förbundskanslern Angela Merkel i oktober i år. Där sägs i klartext att jordens alla invånare har lika stor rätt till energiresurser och den globala atmosfären. Slutsatsen blev att vi kan emittera två ton koldioxid per person. Två ton innebär att tyskarna måste minska sina emissioner med när tio gånger. Något sådant har inte tidigare synts i den tyska eller ens den europeiska diskussionen. Där talar man om 20 % minskning till 2020. Global rättvisa var också utgångspunkten för de sk millenniemålen som Förenta Nationerna ställt upp år 2000. Det gäller bl a att halvera

den globala fattigdomen och barnadödligheten. Man har också beräknat vad det skulle kosta att åstadkomma detta. Man har frågat efter ett bistånd från världens rikaste stater av 0,7 % av budgeten. Bara några få når upp till det målet. USA ligger sist på listan med det minsta relativa biståndet i världen, 0,15 %. Det är långt kvar både till solidaritet och rättvisa.

Utbildning för globalt ansvar

Många universitet och skolor har redan program för global utbildning. Svårigheten är att få det infört i många utbildningar. Det finns i alla ämnesområden delar som är viktiga i ett globalt perspektiv. I teknik och naturvetenskap är resurshanering och miljöfrågorna centrala, i samhällsvetenskap är demokrati och konfliktlösning viktig och i humaniora kan mänskliga rättigheter behandlas. Svårigheten är inte i första hand att inkludera delar av den globala agendan. Den är istället att se sammanhanget, systemförståelsen, hur allt hänger samman. Dessutom har den globala agendan en viktig komponent av fostran. Den är ju normativ. Det är få lärare som är van att behandla sådana frågor men det är viktigt att de kommer upp på bordet och medvetandegörs.

Det finländska initiativet gällande globalt ansvar har gjort att normativa frågor är legitima och det kommer förhoppningsvis att välkomnas av alla som ser vikten av att agera globalt i en global värld.

Globalisaatiolla on monet kasvot

Professori Martin Scheinin
Åbo Akademin ihmisoikeusinstituutin johtaja¹

Scheinin on valtio-oikeuden ja kansainvälisen oikeuden professori sekä YK:n ihmisoikeusneuvoston erityisraportoija. Hän on Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektin ohjausryhmän ja tutkijaverkoston jäsen. Scheinin toimi Education for Global Responsibility -symposiumissa kommentaattorina.

Gloabalikasvatuksen peräänkuuluttaminen tulisi nähdä ennen kaikkea olemassa olevan ja peruuttamattoman globalisaatioprosessin viitekehyksessä. Vaikka globalisaatioon usein keskusteluissa viitataan vain uutena askeleena kansainvälistymisen tiellä, tarkoittaa se todellisuudessa jotakin laadullisesti uutta.

Globalisaation aikakausi

Globalisaatiossa ei ole kyse ainoastaan kansainvälistymisestä eli kansainvälisten kontaktien lisääntymisestä sen eri muodoissa ja kaikilla sosiaalisen elämän alueilla. Käsite viittaa myös uusien toimijoiden nousuun kansainvälisten suhteiden alalla ja kansallisvaltioiden suhteelliseen heikentymiseen eri maissa olevien ihmisten ja muiden toimijoiden välisessä kanssakäymisessä.

Globalisaatio tarkoittaa protektionismin kuolemaa ja muodostaa vastaansanomattoman esteen autoritäärisille hallinnoille, jotka pyrkivät estämään ihmisten kanssakäymistä yli rajojen. "Kansainvälistymisen" vaiheessa täysivaltaiset valtiot olivat asemassa, josta käsin ne saattoivat säännellä, rajoittaa ja jopa estää yhteyksiä yli kansallisvaltioiden rajojen mm. säätämällä ulkomaisiin investointeihin ja kauppaan liittyviä lakeja. Tänäpäin, globalisaation aikakaudella, valtiot pyrkivät yhä edelleen kontrolloimaan ihmisten liikkumista esimerkiksi maahanmuuttolakien muodossa. Muun muassa tieto, ideat, taiteet, propaganda, raha, televiestintä, mediat, hyödykkeet ja investoinnit ovat muuttuneet siinä mielessä globaaleiksi ilmiöiksi, että valtioiden on täytynyt poistaa itse pystyttämiään esteitä ja vähentää merkittävästi talouteen ja sosiaaliseen elämään liittyvää säätelyä. Tästä johtuen moni ei-valtiollinen toimija kykenee nykyisin vaikuttamaan

¹ Kirjoitus perustuu *Education for Global Responsibility* -symposiumin 15.10.2007 yhteenvedoon ja on julkaistu aiemmin Opetusministeriön *Etusivu*-verkkolehdessä 13.12.2007. See also Scheinin (2007). Prologue. In Kaivola, T. & M. Melén-Paaso (eds.): *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives*, 7–10. Publications of the Ministry of Education 2007:31.

myös kaukaisten ihmisten elämään suoraan: muiden muassa monikansalliset yritykset, mediayhtiöt, kansainväliset rahoitusinstituutiot, aseistautuneet ryhmät, rikollisverkot ja terroristijärjestöt voivat vaikuttaa kehityskulkuihin toisella puolella maailmaa.

Uusien toimijoiden nousu tapahtuu samanaikaisesti jälkimodernille ihmiselle tunnusomaisen kyvyn kanssa olla monen yhteisön jäsen yhtä aikaa. Yksittäinen henkilö voi vapaasti vaihdella niin identiteettiään kuin lojaaliuttaan kansallisvaltion, uskonnollisen yhteisön, omaan perinteeseen ja normistoon perustuvan etnisen tai kulttuurisen ryhmän ja yhteisiin intresseihin perustuvan globaalien yhteisön aktiivijäsenyyden välillä. Minkään näistä identiteeteistä ei tarvitse olla toista "todellisempi", sillä yksi ja sama henkilö voi sekä objektiivisesti että subjektiivisesti katsottuna vaihtaa näiden ja muiden roolien välillä.

Gloaalikasvatuksen monet kasvot

Sekä formaali että ei-formaali oppiminen kohtaa uusia haasteita globalisaation aikakaudella. Gloaalikasvatus pyrkii näiden haasteiden kohtaamiseen. Miten kansainvälistymisen vaikutuksiin ihmisten jokapäiväisessä elämässä vastataan? Miten voimme parantaa yksilöiden valmiuksia kohdata uusien toimijoiden valtiolliset rajat ylittävät vaikutukset heidän omaan elämäänsä? Entä kuinka voimme auttaa kilpailevien identiteettien puristuksissa kamppailevia ihmisiä olemaan samanaikaisesti oman ryhmänsä, kansakuntansa ja ihmiskunnan jäseniä?

Globalisaatio tarjoaa valtavia mahdollisuuksia ihmisten välisessä viestinnässä, oppimisessa ja kasvussa sekä päätöksentekoon osallistumisessa ja siihen vaikuttamisessa. Tästä seuraa suuri tilaus sellaiselle koulutukselle, joka varustaisi ihmiset tarvittavin tiedoin, taidoin ja välinein. Gloaalikasvatukselle on ilman muuta tarvetta.

Globalisaatiolla on kuitenkin myös pimeämpi puolensa. Taloudellisen liberalisaation sivuvaikutukset ovat hyvin tiedossa. Ilman maailmanlaajuista sosiaalista tietoisuutta voi talouden säätelyn vähentäminen johtaa sosiaaliseen polkumyyntiin, työntekijöiden sekä perinteisten paikallisten tuottajien, kuten alkuperäiskansojen tai perheviljelijöiden hyväksikäyttöön, kun nämä kilpailussa globaaleja suurtuottajia vastaan ovat jatkuvassa vaarassa menettää elantonsa.

Globalisaation mahdollisia kielteisiä psykologisia vaikutuksia ei aina ymmärretä yhtä hyvin. Gloaalikasvatuksen edistäminen tulisi nähdä pyrkimyksenä tällaisten kielteisten sivuvaikutusten torjumiseen. Koulutus tunnustetaan laajasti yhtenä pääasiallisista keinoista puuttua perinteisiin pahan ilmenemismuotoihin kuten rasistinen väkivalta muukalaisia tai vähemmistöjen edustajia kohtaan. Koulutuksen tärkeä rooli tunnustettiin jo ennen siirtymistä kansainvälistymisestä globalisaatioon paitsi tasavertaisuuteen ja oikeuksiin liittyvän tiedon, myös suvaitsevaisuuden, empatian ja ihmisoikeuksien arvojen levittämisessä. Vanhat pahan muodot kuten rasismi ovat sinnikkäästi pysyneet keskuudessamme myös moderneissa ja jälkimoderneissa yhteiskunnissa lähinnä siitä johtuen, että osa ihmisistä ei suostu hyväksymään kaikkien ihmiskunnan jäsenten ihmisyyttä ja tasavertaista ihmisarvoa.

Jaottelu "meihin" ja "muihin" on tänäänkin syrjinnän, vainon ja "me"-joukon kuviteltuihin raja-arvoihin sopimattomiin henkilöihin kohdistetun väkivallan tärkein käyttövoima. Nämä negatiiviset ilmiöt selittyvät usein ryhmän tai yksilön omaan elämään kuuluvilla tekijöillä kuten työttömyys ja sosiaalinen epävakaisuus, jotka saattavat saada rasistiset tai muukalaisvihamieliset iskulauseet kuulostamaan houkuttelevilta. Kasvattajien tehtäviin kuuluu kuitenkin muistuttaa yhteiskunnan jäseniä tekemään ero rasismin hyväksymisen ja suvaitsevaisuuden välille. Suvaitsemattomuuden suvaitseminen ei ole suvaitsevaisuutta.

Kansainvälinen terrorismi

Globalisaation aikakausi tuo myös uusia haasteita formaaliin ja ei-formaaliin oppimiseen. Siirtymä jälkimodernin ihmisen kykyyn vaihtaa identiteettiään ja uudet tavat vaikuttaa maailman kehitykseen riippumatta kansallisvaltion rajoista ja sisäisistä päätöksentekorakenteista on paradoksaalisesti johtanut tilanteeseen, jossa marginalisoidut ja turhautuneet yksilöt voivat saada enemmän paha-aikaa kuin koskaan aiemmin. Kansainvälisen terrorismin kehitys on mahdollisesti kuvaavin esimerkki tästä muutoksesta. Matkimalla aiempia muualla tehtyjä vastaavia tekoja yksittäinen itsemurhapommittaja Lontoon metrossa voi liittyä samanmielisten liikkeeseen toisella puolella maailmaa, saada päivän mediahuomiota ja mainetta osakseen ja ehkä myös vaikuttaa kansainväliseen politiikkaan lietsomalla pelkoa valtaväestön keskuudessa ja muuttamalla poliitikkojen prioriteetteja koskien mm. ulkopoliittikkaa ja sotavoimien lähettämistä maailmalle. Näin toimivalla itsemurhapommittajalla ei tarvitse olla Osama bin Ladenin kanssa mitään muuta tekemistä kuin joukkoviestimien kautta saatu tieto, ja silti hänen tekonsa lasketaan maailmalla osaksi Al Qaidan kavalaa salajuontaa.

Jokelan koulusurmat marraskuussa 2007 ovat Suomen oloissa kouriintuntuva esimerkki siitä, mihin traagisiin seurauksiin jälkimodernin yksilön samanaikainen jäsenyys paikallisissa ja globaaleissa yhteisöissä voi johtaa, kun se yhdistyy empatian puutteeseen kanssaihmissä kohtaan.

Muuttaessani Helsingistä Turkuun seitsemänvuotiaana ryhdyin kaupunginkirjaston vakioasiakkaaksi. Tupakkapohatta Rettigin lahjoittama kaunis kirjastorakennus sijaitsi Auraajoen äärellä. Muistan yhä kirjojen tuoksun tuossa rakennuksessa. Niinä 45 vuotena, jotka ovat sittemmin kuluneet, olen siirtynyt vain 200 metriä tuosta paikasta Åbo Akademin ihmisoikeusinstituuttiin, joka sijaitsee toisen paikallisen liikemiessuvun, Dahlströmien, lahjoittamassa historiallisessa rakennuksessa. Tuolloin 1960-luvun alkupuolella minulla ei ollut mitään vaikeuksia löytää kirjastosta ohjeita pommien tekemiseen. Pommit olivat tietysti vain yksi monista mielenkiinnon kohteistani, enkä koskaan edennyt harrastuksessani aineiden pienten määrien sekoittamista ja sekoituksen palamisen katselua pidemmälle. En siis koskaan pakannut sekoituksia varsinaiseksi pommiksi. Internetin ja muiden globaalien kommunikaatiovälineiden avulla tiedon löytäminen saattaa olla tänä päivänä helpompaa kuin tuolloin Turun kaupunginkirjastossa.

Tämä ei kuitenkaan ole asian ydin pyrittäessä estämään terrorismia. Paljon tärkeämpää kuin räjähdereseptien eliminointi internetistä on vastata kysymyksiin, jotka käsittelevät ihmisten halua turvautua terrorismiin. Jälkimodernien moni-identiteettisten ja -lojaalien ihmisten kasvattajilla on uusia, haastavia tehtäviä heidän pyrkiessään yhdistämään tiedonvälityksen ja globaaliin vastuuseen tähtäävän henkilökohtaisen kasvun edistämisen. Yksilöillä voi olla moninaisia rooleja ja he voivat omistautua elämässään eri asioille, mutta heidän toimintaansa tuli ohjata kaikesta huolimatta ihmisarvon kunnioittamisen ja moraalisesti hyväksyttävien ja anteeksiantamattomien toimien erottamisen arvot.

Terrorismi on luonnollisesti äärimmäinen esimerkki. Se kuvatkoon tässä niitä haasteita, joita maailmanlaajuisesti kohtaamme globalisaation aikakaudella. Jokelan koulusurmat ovat läheisempi ja meille suomalaisille siksi kipeämpi esimerkki. Jos kohta globaalikasvatus onkin elämän ja kuoleman kysymys tällaisissa äärimmäisissä tilanteissa, ei se vähennä tematiikan merkitystä suhteessa käytäntöihin formaalin ja ei-formaalin oppimisen arkipäivässä.

Teemana maailmanlaajuinen vastuu

Globaaliin vastuuseen kasvamisen arkea ja virstanpylväitä

Rauni Räsänen
Professori, Oulun yliopisto

Rauni Räsänen kasvatustieteen professorin ala on kansainvälisyyskasvatus. Hän on toiminut Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikössä Master of Education (International Programme) -ohjelman koordinaattorina vuodesta 1994 ja Education and Globalisation -ohjelman akateemisena johtajana syksystä 2006.

Kansainvälisyyskasvatuksen toimenpideohjelma 2010 ja Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projekti ovat antaneet arvokkaita välineitä ja suuntaviivoja, joiden avulla kasvatustehtävää ja oppimisen haasteita globalisoituvassa maailmassa on ollut helpompi jäsentää sekä teoreettisesti että käytännön toiminnassa. Ne ovat tarjonneet oppimateriaalia opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen sekä kansalaisjärjestötoimintaan ja niiden avulla on ollut vakuuttavampaa perustella opetussuunnitelmallisia tai muita koulutussuunnitelmallisia tai -poliittisia ratkaisuja. Ne ovat herättäneet huomiota myös kansainvälisissä tutkijatapaamisissa, missä tätä kansallista prosessia on voinut ylpeänä esitellä. Yksi näistä tutkijatapaamisista oli Erlangen-Nürnbergin yliopistossa 7–9. lokakuuta 2007 pidetty konferenssi *Global education: Research, Theory and Practice*, johon osallistuimme Mikko Cantellin kanssa¹.

Globaali vastuu tutkijoiden ja alan toimijoiden yhteistyönä

Nürnbergin konferenssi *Global education: Research, Theory and Practice* oli suhteellisen laaja alan toimijoiden tapaaminen, johon osallistui noin sata tutkijaa sekä hallinnon ja eri järjestöjen edustajaa lähinnä saksankieliseltä alueelta, mutta myös muualta sekä Euroopasta että Euroopan ulkopuolelta. Tarkoitus on tehdä näistä tapaamisista jokavuotisia niin, että ne aluksi järjestettäisiin vuorovuosittain Lontoossa ja Nürnbergissä. Konferenssin esittelymateriaalissa oli todettu, että kansainvälisyyskasvatuksen käytäntöä

¹ Professori Räsänen ja opetusministeriön projektisihteeri Mikko Cantell edustivat konferenssissa *Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* -projektin ohjausryhmää.

on vähän tutkittu. Alalla on niukasti tutkimusohjelmia, teoreettista kehittelyä on vähän ja yhteistyö alan käytännön toimijoiden ja tutkijoiden kesken on ollut vähäistä. Konferenssi pyrki osaltaan vastaamaan näihin haasteisiin ja sen tavoitteiksi oli määritelty:

- lisätä yhteistyötä alan tutkijoiden kesken,
- rohkaista yhteistyötä alan tutkijoiden ja käytännön toimijoiden välillä,
- esitellä tuloksia tutkimusohjelmista ja kehittämisprojekteista keskustelun ja yhteisen oppimisen aineksiksi,
- identifioida alan keskeisiä tutkimustarpeita ja kysymyksiä tutkijoiden ja muiden toimijoiden yhteistyönä.

Konferenssi oli tietoisesti pyritty saamaan monipuoliseksi siten, että siihen kuuluisi tutkijoiden, käytännön toimijoiden ja politiikan tekijöiden esityksiä ja yhteistapaamisia. Tavoite toteutui erinomaisesti ja konferenssi tarjosi mainion ajatustenvaihto- ja keskustelufoorumin samojen asioiden parissa työskenteleville asiantuntijaryhmille. Seminaari oli myös sopivan kokoinen niin, että erisuuruisten ryhmien tapaamisilla ja vuorottelulla ajatustenvaihtoa ja keskustelun koontia saatiin konkreettisesti aikaiseksi.

Konferenssissa oli kolme pääluentoa (Prof. Barbara Asbrand Göttingenin yliopistosta, Dr. Vanessa Andreotti Canterburryn yliopistosta ja Dr. Doug Bourn London Institute of Educationista), jotka kaikki käsittelivät globaalikasvatuksen käsitteitä ja tutkimushaasteita eri näkökulmista. Barbara Asbrand pohti empiirisen aineistonsa pohjalta, mistä johtuu, että koulutuksensa aikana moraaliseen pohdintaan kykenevät henkilöt eivät välttämättä seuraa näitä periaatteita käytännön toiminnassaan koulutuksen jälkeen – tai edes koulutuksen aikana. Vanessa Andreotti hahmotteli erilaisia filosofis-teoreettisia näkökulmia globaalikasvatuksen ymmärtämiseksi ja sitä, millaiseen kasvatustoimintaan ja oppimisjärjestelyihin eri lähtökohdista päädyttäisiin.

Dough Bourne tarkasteli globaalikasvatusta kolmen pääkysymyksen kautta: miksi opitaan, mitä opitaan ja miten opitaan. Hän pohti uuden kansalaisuuden merkitystä ja luonnetta globaalissa maailmassa ja korosti erityisesti erilaisten perspektiivien, kriittisen ajattelun ja maailman kompleksisuuden tiedostamisen merkitystä kasvussa pluralistiseen todellisuuteen. Hän pohti myös sitä, pitäisikö käyttää termiä globaalikasvatus (global education) vai globaali oppiminen (global learning), mistä näytti olevan monenlaisia käytäntöjä konferenssiin osallistujien keskuudessa. Osaksi termien erilaisuus riippui siitä, minkä ikäryhmän parissa osallistujat työskentelivät ja oliko kysymyksessä formaali koulutus vai esimerkiksi kehitysyhteistyöprojekti. Bourn kysyi alustuksessaan myös sitä, onko globaalissa kasvatuksessa kysymys erityisestä koulutuksen osa-alueesta vai pitäisikö kaiken kasvatuksen ja oppimistoiminnan muuttua sellaiseksi, että se valmistaa globaalissa maailmassa toimimiseen ja sen ilmiöiden ymmärtämiseen.

Konferenssin tutkijat olivat huolestuneita globaalikasvatuksen marginaalisesta asemasta paitsi koulutuksen kentällä myös tutkimustoiminnassa. Tärkeiksi tutkimusalueiksi identifioitiin muun muassa käsitteiden ja teoreettis-filosofisten lähtökohtien selkiyttäminen, mutta ennen kaikkea käytännön kokeiluista saatava tieto opetussuunnitelmista, oppisisällöistä ja menetelmistä sekä oppimisprosesseista ja tarvittavista kompetensseista. Runsaasti keskusteltiin myös strategisista ja poliittisista linjauksista sekä kokonaisvaltaisen lähestymistavan tarpeellisuudesta ja eri toimijoiden yhteistyön välttämättömyydestä jos tuloksiin aiotaan päästä. Alan tutkijoiden verkostoa pyrittiin tiivistämään konferenssin yhteydessä myös siten, että yhdeksän yliopistoa päätyi suunnittelemaan yhteistä tutkimushanketta EU:n seitsemännen puiteohjelman hakua varten.

Luentojen, työryhmien ja posterisessioiden lisäksi konferenssipaikalla oli materiaalin esittelyä varten esillepanopöydät. *Education for Global Responsibility* -materiaali ja juuri ilmestynyt *Finnish Perspectives* -julkaisu olivat esillä koko konferenssin ajan. Ne saivat runsaasti huomiota osakseen, varsinkin kun seminaarin avainhenkilöille oli jaettu juuri julkaistu kirja erikseen luettavaksi². Useat henkilöt pyysivät lisätietoa ja kommentoivat myönteisesti eri artikkelien lisäksi myös kirjan kaunista ulkoasua sekä tieteen ja taiteen onnistunutta yhdistämistä. Suomen globaalikasvatuksen prosessiin viitattiin lisäksi useissa esityksissä ja moni maa näytti hakevan vertailukohtia Suomesta omiin kansallisiin prosesseihinsa. Erityisen myönteisenä nähtiin myös se, että Suomessa pyritään jäsentämään Global education- tai Education for Global Responsibility -käsitteitä teoreettisesti, koska alan teoreettista hahmottamista pidettiin yleisesti puutteellisena. Lisäksi Suomi sai kiitosta siitä, että kansallisessa prosessissa ovat mukana hallinnon, politiikantekijöiden, kansalaisjärjestöjen, käytännön kouluttajien ja tutkijoiden edustajat. Kaiken kaikkiaan voi konferenssin pohjalta todeta, että Suomi on ollut varsin edistyksellinen ja kaukonäköinen alan kansallisessa prosessissaan.

Vaikka alan tutkimustoiminnasta oltiin konferenssissa huolestuneita ja huolelle on vankat perusteet, ovat vuodet 2007 ja 2008 olleet monella tavalla myönteisiä kansainvälisyyskasvatuksen tutkimuksen näkökulmasta. Tällainen myönteinen tapahtuma oli muun muassa alan käsikirjan, *The Sage Handbook of Research in International Education*, ilmestyminen vuoden 2007 alussa. Nurnbergin tutkimusyhteistyön suunnittelu tuotti myös tulosta ja kuusi yliopistoa (Oulu mukaanlukien) jätti lopulta yhteisen globaalikasvatukseen liittyvän tutkimushakemuksen seitsemännen puiteohjelman haussa marraskuussa 2007.

Mikäli projekti saa rahoitusta, se voi omalta osaltaan merkittävästi viedä eteenpäin eurooppalaista kartoitusta siitä, mitä globaalikasvatuksen kentällä eri maissa tapahtuu ja kuinka näistä eri prosesseista voitaisiin oppia. Siinäkin tapauksessa, että rahoitusta ei tulisi, hakemuksen teko on jo sinänsä kartuttanut tietoa eri maiden tilanteesta ja yhteistyö on monella tavalla lisääntynyt. Keskeiseksi puutteeksi todettiin Nurnbergin konferenssissa myös alan tieteellisten julkaisujen vähäisyys. Näissä merkeissä London Institute of Education kutsui maaliskuussa 2008 koolle tutkijoita uuden lehden perustamiskokoukseen. Kysymyksessä on alan referee-julkaisu *International Journal of Development Education and Global Learning* ja sen on tarkoitus paikata sitä aukkoa, joka on ollut tämän alueen akateemisissa julkaisuissa.

Kansainvälisyyskasvatuksen kokeilua Oulun opettajankoulutuksessa

Oman esitykseni aihe Nurnbergin konferenssissa oli *Education for Global Responsibility in Teacher Education*, jossa lyhyen historiallis-yhteiskunnallisen katsauksen jälkeen keskityin alan tutkimukseen Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnassa sekä siitä saatuihin kokemuksiin ja tutkimustuloksiin. Periaatteessa kansainvälisyyskasvatus on ollut osa opettajankoulutuslaitosten ohjelmia Suomessa

² Ks. myös Räsänen, R. (2007). Intercultural Education as Education for Global Responsibility, 17–30. Teoksessa Kaivola, T. & M. Melén-Paaso (eds.): *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives*, 33–44. Publications of the Ministry of Education 2007:31.

ainakin 1960-luvulta lähtien, ja monissa opettajankoulutuslaitoksissa toteutettiin jo tuolloin erillisiä kansainvälisyyskasvatuksen opintojaksoja. Useimmiten opetuksen sisällöt määrittyivät YK:n ihmisoikeusasiakirjojen mukaan, joten aiheina olivat ihmisoikeuskasvatus, rauhankasvatus, tasa-arvokasvatus, kulttuurikasvatus ja myöhemmin jossain määrin myös kehityskasvatus. Kansainvälisyyskasvatus on kuitenkin, muutamia poikkeuksia lukuunottamatta, ollut suhteellisen marginaalinen ja irrallinen kokonaisuus opettajankoulutuksessa.

Kokonaisuutena ottaen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat ovat viimeisimpiin vuosiin saakka olleet Suomessa suhteellisen etnosentrisiä. Siitä huolimatta, että Suomessa on valtion synnystä saakka ollut omat vähemmistönsä (esimerkiksi suomenruotsalaiset, saamelaiset ja romaanit), vasta uusien maahanmuuttajien ryhmät ovat pakottaneet pohtimaan suomalaisuuttakin uudella tavalla ja kysymään, mitä tarkoittaisi monikulttuurinen suomalaisuus. Samalla on konkreettisesti tutustuttu eri maihin maahanmuuttajien kotitaustojen kautta. Muutoksiin ovat kannustaneet myös nykyiset valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, joissa monikulttuuristuminen ja kansainvälistyminen on nostettu aihekokonaisuudeksi, joiden tulisi näkyä koulun koko toimintakulttuurissa. Valtakunnallinen kansainvälisyyskasvatuksen toimenpideohjelma vahvistaa tätä suuntausta. Kehitys on myönteistä, sillä juuri opettajilla pitäisi olla laajat ja monipuoliset tiedot maailmasta sekä uteliaisuus sen ilmiöiden tarkasteluun, jotta he voisivat tukea ja innostaa myös oppilaita näiden asioiden perusteelliseen pohtimiseen ja niihin vaikuttamiseen.

Koulujen ja yhteiskunnan monikulttuuristumisen sekä vaihto-opiskelijoiden lisääntymisen seurauksena aloitettiin Oulun yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella syksyllä 1994 systemaattinen monikulttuurisuus- ja kansainvälisyyskasvatuksen kehittäminen toimintatutkimuksena. Innoituksen kokeilulle antoi myös se, että Oulun Opettajankoulutuslaitos kuuluu UNESCO:n *Associated schools* -verkostoon. Kokeilulle asetetut kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteet johdettiin YK:n ja UNESCO:n asiakirjoista ja siellä määritellyistä osa-alueista. Kansainvälisyyskasvatukseen erikoistuvaan opettajankoulutusryhmään on siitä lähtien valittu vuosittain 20 opiskelijaa. He opiskelevat tiiviissä yhteistyössä kansainvälisyyskasvatusta tutkivan jatkotutkintoryhmän kanssa ja useimmat tekevät maisteritutkielmansa tähän alaan liittyvistä teemoista. Koska ryhmässä on myös ulkomaisia opiskelijoita ja vaihto-opiskelijoita, on opiskelukielenä suureksi osaksi englannin kieli.

Opetussuunnitelman rakenne seuraa muiden opettajaksi opiskelevien opintojen rakennetta. Sisältöjä on kuitenkin useimpien oppikurssien kohdalla muokattu niin, että niissä huomioidaan yhteiskunnan monikulttuuristuminen ja globalisoituminen. Esimerkiksi uskonto käsittelee enemmän kuin muilla opiskelijaryhmillä uskontojen dialogia ja musiikki eri etnisten ryhmien musiikkia. Kasvatustieteessä on erityistä huomiota kiinnitetty kulttuurin ja kasvatuksen suhteeseen ja vertailevaan kasvatukseen sekä tieteen etnosentrisyyteen. Kansainvälisyys- ja monikulttuurisuuskasvatus ovat läpäiseviä teemoja, mutta ryhmällä on myös erityisiä opintojaksoja vertailevasta tutkimuksesta, eri maiden koulutusjärjestelmistä, kansainvälisyyskasvatuksesta ja kehityskasvatuksesta.

Erilaisia vaihto-ohjelmia on pyritty hyödyntämään niin, että ryhmällä on opettajia naapurimaista, Keski- ja Etelä-Euroopasta sekä Afrikan maista ja Aasiasta. Monikulttuuriset ryhmät ja opettajat luovat ympäristön, jossa luonnostaan pohditaan asioita ja varsinkin kasvatusta eri näkökulmista ja eri maiden perspektiivistä. Puolet harjoittelusta suoritetaan yliopiston harjoittelukoulussa, mutta toinen puoli erilaisissa

ympäristöissä ja ainakin yksi ulkomailla. Suosittuja harjoittelupaikkoja ovat olleet muun muassa maahanmuuttajien opetusryhmät, kansainväliset koulut ja kansalaisjärjestöt, ja koulutuksessa pidetään tärkeänä sitä, että nuoret tottuvat jo koulutuksensa aikana monipuoliseen yhteistyöhön muiden alan toimijoiden kanssa.

Opintojen läpi kulkee kurssi *Orientation to intercultural education*, jota opettaa ryhmän opettaja-mentori. Hän seuraa siten opiskelijoiden edistymistä koko koulutuksen ajan ja käy keskustelua ammatillisesta kehittämisestä heidän kanssaan opintojen eri vaiheissa. Tämä opettaja-mentori seuraa opiskelijoita myös heidän ekskursioilleen, joissa tutustutaan joidenkin maiden kulttuureihin ja koulutusjärjestelmiin paikan päällä. Opiskelijat suunnittelevat yleensä ekskursionsa itse mentorinsa ohjauksessa, joten ne toimivat myös erinomaisena koulutuksena projektien toteuttamisessa sekä monissa käytännön taidoissa. Näitä ovat esimerkiksi matkaohjelman ja budjetin laatiminen, matkan opintomateriaalin valmistaminen, puheiden pitäminen, pienten esitysten valmistelu sekä ennen kaikkea kulttuurisensitiivisyyden ja vertailevan tutkimuksen periaatteiden harjoittelu.

Opintojensa jälkeen kaksi kolmasosaa opiskelijoista on aloittanut opettajina, osa heistä erityisluokissa kuten maahanmuuttajaopetuksessa, kielikylpyluokissa tai kansainvälisissä kouluissa tai luokissa. Yksi kolmasosa työskentelee kansalaisjärjestöissä ja kansainvälisissä kasvatusalan organisaatioissa tai projekteissa. Suurin osa toimii kuitenkin opettajina ns. tavallisissa luokissa ja kouluissa ja toivottavasti siten pystyy vaikuttamaan opetussuunnitelmisiin muutoksiin koulun sisällä. Tärkeäksi on todettu alumnitoiminnan kehittäminen, sillä useat opiskelijat kaipaavat keskustelukumppania siirryttyään kentälle ryhmästä, jonka jäsenten kanssa on noin viisi vuotta keskusteltu yhteisistä kiinnostuksen kohteista. Yksi keskeinen tutkimustulos koulutuksen kehittämisessä onkin ollut se, kuinka tärkeää opinnoissa ovat turvalliset ihmissuhteet, oppimisympäristön kannustava ja myönteinen ilmapiiri sekä ryhmä, jossa asioita pohditaan yhdessä monipuolisesti ja kriittisen avoimesti.

Koulutuksesta saadut kokemukset ovat erittäin myönteisiä ja kokeilu on antanut kokemusta siitä, mitä kokonaisvaltainen opetussuunnitelman muutos opettajankoulutuksessa merkitsee. Koulutus on tarjonnut myös erinomaisen kontekstin sekä toimintatutkimukselle että muulle kansainvälisyyskasvatukseen liittyvälle tutkimukselle. Tätä tutkimustoimintaa on entisestään lisännyt syksyllä 2006 tiedekunnassa aloitettu kaksivuotinen maisteriohjelma *Education and Globalisation*, jossa 20 hyväksytyyn joukossa on opiskelijoita 18 eri maasta. Heidän opinnoissaan korostuvat monikulttuurisuuskyseymysten lisäksi globalisaatio sekä sen vaikutukset koulutukseen ja kasvatukseen, mukaanlukien Euroopan Unionin koulutuspolitiikan ja monet muut kansainväliset toimijat koulutussektorilla. Tärkeitä sisältöjä koulutuksessa ovat myös koulutussuunnitteluun, -politiikkaan ja hallintoon liittyvät kysymykset. Molemmissa koulutuksissa arvot, ammattietiikka ja kasvatuksen eettiset kysymykset muodostavat kokoavan viitekehyksen sekä opetukselle että tutkimukselle.

Keskeisiä kysymyksiä

Kasvatusalan koulutukseen hakeutuvilla nuorilla on yleensä vahva usko koulutuksen voimaan ja ratkaisevaan merkitykseen kestäväälle kehitykselle – niin myös edellä tarkastelluissa koulutuksissa. Itse olen toiminut 40 vuotta opettajana ja niistä yli 20 vuotta opettajankoulutuksessa. Se on opettanut ymmärtämään juuri opettajankoulutuksen merkityksen tuleville sukupolville paikallisesti, kansallisesti ja maailmanlaajuisesti.

Kokemus on kuitenkin myös osoittanut, kuinka vaikeaa on joskus ylläpitää toivoa ja uskoa kaikkein myönteisimpienkin nuorten keskuudessa kun he tulevat tietoisiksi maailman poliittisista ja yhteiskunnallisista realiteeteista, maailmanjärjestyksestä ja polttavista ekologisista ongelmista. Ei ole ihme, että he kysyvät voivatko yksittäiset ihmiset todella saada muutoksen aikaan, oppiiko ihmiskunta menneistä virheistä tai ovatko ihmiset ylipäänsä kykeneviä altruistiseen toimintaan. Nuoret myös tietävät, että useimmiten syynä epäkohtiin ei ole tiedon puute tai taloudellisten resurssien riittämättömyys vaan se, ettei ole tarpeeksi viisautta, tahtoa tai rohkeutta.

Onneksi nuorille voi antaa myös päinvastaisia ja myönteisiä esimerkkejä selkeistä parannuksista ja nopeistakin edistysaskelista. On myös runsaasti todisteita siitä, että ihmisten päättäväinen toiminta ja yhteiset pyrkimykset ovat olleet menestyksellisiä. Nuoret tarvitsevat nimenomaan esimerkkejä ja vahvistusta siitä, että myönteisiä muutoksia voidaan saada aikaan. Tieto, joka lamaannuttaa ja tekee kyyniseksi, ei auta ketään. Erityisen vahingollista kyynisyys on kasvattajille, sillä kyyninen kasvattaja tavallaan riistää tulevaisuuden ja toivon myös tulevilta sukupolvilta. Kasvattajan ja opettajankouluttajan tehtävä on antaa realistista tietoa, mutta myös esimerkkejä myönteisistä ratkaisuista ja niiden onnistumisedellytyksistä. Toivo ja tahto antavat käyttövoimaa ja arvot kompassin, jonka mukaan suunnata toimintaa silloinkin kun muutokset ovat nopeita.

Sonia Nieto on kansainvälisyyskasvatusta tarkastellessaan todennut, että se on pikemminkin ajattelutapa ja filosofia kuin yksittäisiä sisältöjä ja opintokokonaisuuksia. Hän – samoin kuin James Banksin – puhuu tarkastelutavan muutoksesta, mikä vaatisi koko opettajankoulutuksen uudelleenarviointia siitä näkökulmasta, käsitelläänkö asioita pelkästään yksikultuurisesti vai myös vähemmistöjen näkökulmasta ja annetaanko siinä välineitä tarkastella omaa maata suhteessa muuhun maailmaan ja osana globaaleja muutoksia. Se tarkoittaisi muun muassa koko opetussuunnitelman, tavoitteiden, sisältöjen ja työskentelytapojen tarkistamista ja sen pohtimista, millaiset arvot opettajankoulutusta ohjaavat ja mitkä ovat sen läpileikkaavat tavoitteet.

Kulttuurienväliseen herkkyyteen ja globaaliin vastuuseen kasvaminen on jatkuva vähittäinen prosessi, jossa ei ole päätepistettä – tärkeää on tulla sen tarpeellisuudesta tietoiseksi ja aloittaa opiskelu jostakin. Edellä esitetyt vaatimukset saattavat kuulostaa vaativilta, mutta tärkeintä on muistaa, että globaalikasvatuksessa on kysymyksessä välittämisen piirin laajentuminen ja perspektiivin muuttuminen: yksikulttuurisen ja etnosentrisen tarkastelutavan kyseenalaistaminen sekä kulttuurista rikkautta ja kansainvälistä yhteistyötä arvostavan ilmapiirin luominen. Naivia on myös uskoa, että tavoitteet saavutettaisiin keskittymällä vain yksilöiden välisiin suhteisiin. Konflikteja ja ennakkoluuloja aiheuttavat myös rakenteet ja prosessit, jotka ylläpitävät epätasa-arvoa ja antavat mahdollisuuden vallan väärinkäyttöön ja väkivaltaan. Kulttuurisen sensitiivisyyden lisäksi tarvitaan aktiivista kansalaisuutta ja rohkeutta tarttua epäkohtiin sekä kansallisella että globaalilla tasolla.

Kansainvälisyyskasvatuksen tutkijat korostavat, että moniperspektiivien tarkastelu ja lähestymistapa ei kuitenkaan tarkoita eettistä relativismia: kansainvälisyyskasvatuksessa ei hyväksytä väkivaltaa, epäoikeudenmukaisuutta tai ihmisoikeuksien loukkauksia, ei myöskään kulttuurilla perustellen. Ajatus, että olisi olemassa yleisiä eettisiä periaatteita on periaatteessa laajasti hyväksytty, mutta käytännössä universaalien ja kulttuurispesifien arvojen yhteensovittaminen ei aina ole ollut helppoa. Ongelmallisuus ei kuitenkaan tee pyrkimystä tarpeettomaksi. Maapallon ja ihmiskunnan tulevaisuuden kannalta

on entistä tarpeellisempaa jatkaa kulttuurienvälistä vuoropuhelua ja kansainvälistä ihmisoikeusprosessia yhteisistä periaatteista sopimiseksi ja globaalin vastuun lisäämiseksi³.

Tässä suhteessa pidän erityisen tärkeänä YK:n *Vuosittuhattavoitteiden* kahdeksatta tavoitetta, johon on kiinnitetty aivan liian vähän huomiota. Siksi haastan kaikki pohtimaan, mitä tarkoittaa globaali kumppanuus kehityksessä sekä sellainen globaali vastuu, joka johtaa aktiiviseen toimintaan.

³ Lue lisää aiheesta opetusministeriön *Etusivu*-verkkolehdestä, jonka teemapalstalla on 10.1.2008 julkaistu Rauni Räsänenin artikkeli *Kasvaminen kulttuurienväliseen vuoropuheluun ja globaaliin vastuuseen*.

Strategisia pohdintoja *Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* -projektin edistämiseksi

FT Partow Izadi
kansainvälisen kasvatuksen lehtori
Lapin yliopisto

Izadi toimii opettajankouluttajana Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa ja on erikoistunut globaalikasvatukseen ja kestävän kehityksen kasvatukseen edistämiseen. Izadi on Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektin ohjausryhmän asiantuntija.

Opetusministeriön *Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* -projektille asettaman ohjausryhmän toimeksiannossa (27.04.2007) todetaan, että ”globalisaatio on muutosprosessi, jonka myötä maailma nähdään yhä kokonaisvaltaisempuna järjestelmänä” ja että ”entistä voimakkaampi keskinäinen riippuvuus on globalisaation olennainen piirre ja samalla perusta maailmanlaajuiselle yhteistyölle”. Toimeksiannossa luonnehditaan globaalikasvatus sellaiseksi kasvatukseksi ja koulutukseksi, ”joka avaa ihmisten silmät ja mielen maailmantodellisuudelle ja herättää heidät toimimaan kaikille kuuluvien ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta” ja sisältää toimintaa mm. kehitysyhteistyön, kestävän kehityksen, rauhan ja kulttuurienvälisen ymmärryksen edistämiseksi, jotka kaikki ovat maailmankansalaisuuden ulottuvuuksia.

Ohjausryhmän tehtävänä on koordinoida projektin työtä ja sen etenemistä. Toimeksiannon mukaan ryhmä:

- 1 arvioi globaalien kasvatuksen ja sen avainkäsitteiden merkitystä kansallisessa ja kansainvälisessä politiikkakehyksessä,
- 2 muodostaa globaalien kasvatuksen ja sen avainkäsitteiden osalta Suomen visio eli tahtotila sekä laatii tavoitteet sisältävä strategia,
- 3 esittää perustellun näkemyksen toimintalinjauksista ja periaatteista sekä ehdotuksia toimenpiteiden toteuttamisesta, seurannasta ja arvioinnista, sekä
- 4 esittää näkemyksen globaalikasvatuksen nykytilanteesta ja kehittämistarpeista Suomessa.

Tässä kirjoituksessa hahmottelen ohjausryhmän työn tueksi aidosti globaalia näkemystä maailman laajuiseen vastuuseen kasvamisesta sekä esitetään muutamia alustavia ehdotuksia siitä, miten globaalikasvatusta tulisi toteuttaa suomalaisessa yhteiskunnassa.

Myös ihmisten on muututtava, ei vain järjestelmän

Puhuttiinpa kansainvälisyyskasvatuksesta tai globaalikasvatuksesta kyse on kasvatus-toiminnasta, jolla pyritään rauhanomaisen, oikeudenmukaisen ja kehityskelpoisen maailman rakentamiseen – kaikki YK:n peruskirjan peruslähtökohtia. Kaikista ristiriidoista ja esteistä huolimatta – osittain ehkä juuri niistä johtuen – voidaan pitää mahdollisena, että tulevien vuosikymmenten aikana kansakuntien johtajat pääsevät yhteisymmärrykseen sellaisista globaalien hallinnon järjestelyistä, jotka takaavat maailmalle perusrauhan.

Vaikka tällaiseen hämmästyttävään tulokseen päästäisiinkin, voidaan aiheellisesti kysyä: Minkälaisia ihmisiä sitten olisivat tämän poliittisesti rauhoittuneen maapallon kansalaiset? Aivan ilmeisestikin he eivät olisi olennaisesti muuttuneet vaan olisivat samanlaisia ihmisiä kuin nykyisetkin. Ja jos yhteiskunnan perusosaset, yksittäiset ihmiset, eivät olisi pohjimmiltaan muuttuneet ja edelleen olisivat henkiseltä ja moraaliltaan ytimeltään samanlaisia samoine ennakkoluuloineen ja vastakkaisasetteluineen, tällöin ei olisi paljonkaan toivoa – saavutetusta rauhasta huolimatta – saada aikaan perustavanlaatuinen ja pysyvä muutos ihmisyyteen tilassa.

Edellä mainittu muutos on sekä selviytymisen edellytys että seuraava looginen kehitysaskel yhteiskunnan evoluutiossa. Nykymuotoinen globalisaatioprosessi on vain pintailmiö historiallisesti paljon syvällisemmässä kehityksessä: ihmiskunnan vääjäämätön eteneminen klaani- ja heimoyhteiskunnista kohti kaupunkivaltioita ja kansallisvaltioita, edelleen kestäväan ja inklusiiviseen globaaliin yhteiskuntaan, joka on yhdistynyt elämänsä keskeisissä asioissa ja silti äärettömän monimuotoinen jäsentensä ja osiensa rikkautessa. Jotta tällainen globaali yhteiskunta olisi mahdollinen, ei riitä, että rauha pitää yllä vain poliittisesti sovittu ulkoinen järjestely vaan sen on perustuttava kestävästi oikeudenmukaiseen kansalaisyhteiskuntaan, jossa jokaisella sen jäsenellä on mahdollista tavoitella henkisen, älyllisen, emotionaalisen ja fyysisen potentiaalinsa kehittämistä.

Tässä katsontakannassa globalisaatio on väistämätön prosessi. Sen toteutuminen kestäväällä ja inklusiivisella tavalla on ensisijaisesti riippuvainen maailman ihmisten kasvamisesta sen edellyttämälle henkisen kypsyyden tasolle. Siksi kasvatuksen ja koulutuksen ytimessä on oltava kasvaminen maailmankansalaisuuteen ja sen perustan luominen on aloitettava jo nyt. Tätä viime kädessä tavoitellaan termillä *globaalikasvatus*. On Suomen edun mukaista olla proaktiivisena toimijana tässä prosessissa eikä reaktiivisena mukautujana maailman muutosvoimien keskellä. Siksi tarvitaan kansallisesti koordinoitu, valtioneuvoston käynnistämä ja tukema strategia, jonka tarkoituksena on ”kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen”.

Ihmiskunta historiallisessa tienhaarassa: valintatilanne

Ihmiskunta on siis aidossa historiallisessa käännekohdassa – tienhaarassa, jossa vaihtoehtoina ovat toisaalta aito sivilisaation läpimurto globaaliksi yhteiskunnaksi, joka perustuu systemistiseen yhteiskuntaperiaatteeseen, ja toisaalta sivistyksellinen romahdus, joka on seurausta muutosvastaisesta kyvyttömyydestä kehittyä ihmisinä oman evoluutiomme edellytyksin. Näin ollen globalisaatiossa on pinnallisten lieveilmiöidensä

alla kyse uudesta kehitysparadigmasta, ei ohimenevästä satunnaisilmiöstä. Sen eteenpäin vievä voima on pyrkimys yhdentymiseen, ykseyteen.

Ihmiskunta on historiansa aikana kokeillut, opetellut ja omaksunut asteittain kyvyn yhteisöllisyyteen ja yhteiskunnalliseen järjestäytymiseen – alkaen pienistä klaaneista ja heimoista, edeten kaupunkivaltioihin ja kansallisvaltioihin ja nyt kokeillen yhä laajempia yhteistyön ja yhteiskunnan muotoja – *ihmiskunnan ykseys* on historiallinen imperatiivi, jota kohti maailma näyttää vääjäämättömästi kulkevan. Historiallinen evidenssi tämän väittämän puolesta on kiistaton.

Aikakauden haasteet suorastaan ajavat ihmiskuntaa – joskin haluttomana ja vastahakoisena – valitsemaan ratkaisuja, jotka edistävät globaalin yhteiskunnan muotoutumista. Kyse ei siis ole siitä, onko sellainen yhteiskunta mahdollinen vai ei; kyse on siitä, päästäänkö siihen sanoinkuvaamattomien takaiskujen ja kärsimysten kautta vaiko kollektiivisen tahdonilmaisun seurauksena. Tämä valinta on kaikkien planeettaa asuttavien edessä, ei vain päätöksentekijöiden. Ihmiskunta on saavuttamassa vähitellen täysi-ikäistymisen ja kypsyyden asteen kollektiivisessa tietoisuudessaan, ja tämä tapahtuu murrosikään rinnastettavien kasvukipujen kera. Ja juuri tässä kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen voi osoittautua olevan vaa’an kieliassessa.

Kasvatus maailmankansalaisuuteen – reaktiivisesta proaktiiviseen

Yleisesti ajattelemme kasvattavamme lapsista ”hyviä ihmisiä”. Tarkemmin sanottuna pyrimme kasvattamaan *hyviä kansalaisia*. Tämä on spesifimpi käsite: sitä voi olla kansalainen vain siinä, minkä kutsumme *yhteiskunnaksi*, joka puolestaan implikoi tiettyjä kansalaisuuden ominaisuuksia ja edellytyksiä.

Kansalaisuuden käsitteen ymmärtämiseksi tulee siis ymmärtää yhteiskunnan käsite perusteellisesti. Yhteiskunta muodostuu kolmesta päätekijästä tai toimijasta: *yksilö* (eli yksityinen kansalainen), *instituutiot* (eli hallinnon järjestelmä) sekä *yhteisö* (eli sosiaalinen verkosto). Näitä kaikkia kolmea tarvitaan ja kaikkien täytyy toimia yhteen, jotta yhteiskunta olisi terve ja menestyvä. Lisäksi yhteiskunta tarvitsee *moraalisen perustan* sekä *laillisen selkärangan*. Nämä kaksi ovat keskenään kytköksissä mutta silti erit. Esimerkiksi oikeudet ja velvollisuudet ovat laillisia kysymyksiä, kun taas vapaudet ja vastuut moraalisia kysymyksiä; ne vaikuttavat toisiinsa ja parhaimmillaan tukevat toisiaan, mutta ne eivät voi *korvata* toisiaan. Erityisesti laki ei voi korvata moraalialia; ihannetapauksessa laillinen rakenne tukee ja vahvistaa yhteistä moraalialia.

Juuri tässä noiden kolme toimijan rooli terävöityy. Moderneissa länsimaisissa yhteiskunnissa näemme yhteiskunnan muodostuvan yksilöistä ja instituutioista. Yhteisön rooli jää puolestaan usein vähälle huomiolle jopa siinä määrin, että lainsäädännölliset keinot ovat alkaneet korvata puuttuvaa moraalialia substanssia, jota yhteisöllisyyden tunteen ja yhteisen päämäärän tulisi pitää yllä ja edistää – askel hyvinvointiyhteiskunnasta holhousyhteiskuntaan on lyhyt. Toisaalta monissa muissa osissa maailmaa yhteisön rooli on ehkä hyvinkin säilynyt, mutta yksilöillä ja etenkin instituutioilla saattaa olla riittämättömät mahdollisuudet toimia ja vaikuttaa yhteiskunnassa. Vaikka tässä esittämäni kontrasti saattaa olla yksinkertaistus, se auttaa hahmottamaan yhteiskunnan muodostavan kolmen toimijan yhtäläistä roolia sekä lakisäätteisten keinojen ja moraalialian substanssin toisiaan täydentävää tehtävää.

Globalisaation paradigma nostaa keskustelun yhteiskunnasta ja kansalaisuudesta aivan uudelle tasolle. Tavallisesti ”yhteiskunta” liitetään kansallisvaltioon, mutta planeetanlaajuisten haasteiden aikakaudella ihmiskunta on oppimassa näkemään itsensä

ensi kertaa historiassaan yhtenä elimellisenä maapalloa asuttavana kokonaisuutena. Olemme ehkä ottamassa ensimmäisiä hapan askelia kohti *globaalia yhteiskuntaa*, vaikka se onkin vielä hämmäntynyt, riitojen repimä, epäyhtenäinen ja epätietoinen sitä muodostavien osasten potentiaalista.

Globaali yhteiskunta muodostuu *maailmankansalaisista*. Tämä ei sulje pois tietoisuutta paikallisista, kansallisista ja etnisistä juurista eikä esimerkiksi ”eurooppalaista kansalaisuutta”; ihminen kykenee varsin hyvin omaksumaan monentasoisia ja keskenään verkottuneita tietoisuuden ja identiteetin tasoja (kuten yhteenkuuluvuus perheessä, kiintymys omaan kotiseutuunsa, isänmaallisuus ym.). Kasvamisessa maailmanlaajuiseen vastuuseen ja maailmankansalaisuuteen on pohjimmiltaan kyse *kansalaisten tietoisuuspohjan laajentamisesta* niin, että yhteiskunnan jäsenet oppivat toimimaan *proaktiivisesti* koko ihmiskunnan etuja ja tulevaisuuden tarpeita huomioivasti. Myös kasvattaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen on puolestaan *proaktiivista yhteiskuntapolitiikkaa* parhaimmillaan, sillä se rakentaa tulevaisuutta ja samalla ehkäisee ongelmia.

Kyynisyys puntarissa: lamaantunut tahtotila

Syvään iskostuneet ajattelutavat ovat johtaneet lamaannuttavaan ristiriitaan ihmiskunnan asioiden hoidossa. Toisaalta kaikki kuuluttavat valmiuttaan ja tahtoaan rauhaan ja sopusointuun sekä loppua jokapäiväistä elämää raastaville peloille. Toisaalta taas pidetään kritiikittä yllä käsitystä, että ihmiset ovat parantumattomasti itsekkäitä ja aggressiivisia ja siksi kyvyttömiä luomaan yhteiskuntajärjestelmää, joka olisi samalla edistyksellinen ja rauhanomainen, dynaaminen ja sopusointuinen, ja joka antaisi täydet mahdollisuudet yksilölliselle luovuudelle ja aloitekyvyille mutta perustuisi myös yhteistyöhön ja vastavuoroisuuteen. Tästä seuraa *tahtotilan lamaannus*.

Tämän ristiriidan ytimessä on kyyninen ihmiskuva, jolla on historialliset taustansa. Yksi syistä, miksi presidentti Woodrow Wilson lykkäsi pitkään Yhdysvaltain mukaan lähtemistä ensimmäiseen maailmansotaan, oli hänen mukaan sodasta väistämättä koituva moraalinen vahinko. Sodan kauaskantoisimpia tuhovaikutuksia on, että sen seurauksena *ihmisluonto raastuu* (the brutalization of human nature). Myöhemmin toisen maailmansodan jälkeen kehittyi toisenlainen moraalinen vaikutus, jota voi kuvailla *syvänä kollektiivisen häpeän tunteena*. Tämä antoi ihmisoikeuksille – käsitteen, jota ei aikaisemmin ollut oikeastaan olemassa – mahdollisuuden nousta kansainvälisen päätöksenteon ja politiikan keskeisten kysymysten joukkoon, mikä lopulta johti ihmisoikeuksien julistuksen hyväksymiseen ja sitä seuranneeseen mittavaan ihmisoikeuskehitykseen.

Johtuen kuitenkin edellä mainitusta maailmankuvallisesta ristiriidasta ponnistukset kohti oikeudenmukaisempaa maailmaa eivät tuota sellaisia tuloksia, joita käytännön kannalta voitaisiin aivan hyvin olettaa mahdollisiksi. Tämän ristiriidan ytimessä näyttää olevan *individualistinen ja materialistinen ihmiskäsitys*, joka usein saa kiihkomielisiä piirteitä ja jolle ei löydy sen enempää todellisuuspohjaa kuin älyllistä uskottavuuttakaan. Siitä on silti tulossa globaali uskonnon korvike, jota ruokkivat poliittisten ideologioiden, akateemisen elitismin ja kulutustalouden voimat. ”Onnellisuuden tavoittelusta” on sitä kautta tullut aggressiivinen ja lähes rajoittamaton itseoikeutus tavoitella omaa etuaan sitoutumatta mihinkään suurempaan yhteiseen päämäärään tai kehitykseen. Tämän kehityksen moraaliset seuraukset rapauttavat sekä yksilön että yhteiskunnan elämää. Individualistismaterialistisen ihmiskäsityksen aikaansaama yhteisöllisyyden romahdus on itsessään riittävä osoitus itsetuhoisesta kehityksestä, johon tämä käsitys

voi yksisilmäisyydessään johtaa. Näin perustavanlaatuisen väärinkäsityksen korjaaminen vaatisi eräiden perusolettamustemme uudelleenarviointia ja on keskeinen osa kasvamista maailmanlaajuiseen vastuuseen.

Löytyy onneksi myös merkkejä ajattelutavan muutoksesta. Jopa poliittisten päättäjien puheissa toistuu yhä useammin tietoisuus optimistisemmän ihmiskäsityksen ja tulevaisuuskuvan tarpeellisuudesta sekä kasvatuksen roolista siinä. *Reaalipolitiikan* konkaritkin kykenevät uskottavaan *moraalipoliittiseen* ajatteluun. Tällainen näkemys ei kuitenkaan ole yleisesti vallitseva poliitikkojen, kansalaisten, mielipidevaikuttajien eikä etenkin akateemisten toimijoiden keskuudessa vaan rajoittuu pienehköön (joskin kasvavaan) joukkoon ajattelevia ihmisiä. Tämä pätee erityisesti Euroopassa: meitä eurooppalaisia on opetettu olemaan epäileväisiä kaikenlaista optimismia kohtaan – pitämään sitä naiivina. Meidät on suorastaan kyllästetty kyynisyydellä, josta on tehty älykkyyden ja kriittisen ajattelun tunnusmerkki. Voimme kuitenkin oikeutetusti kysyä, ovatko kriittisyys ja kyynisyys sama asia?

Inhimillisen kehityksen uudelleenmäärittely

Jos yksisilmäiseen individualismiin ja materialismiin perustuva ihmiskäsitys ja tulevaisuuskuva johtavat itsetuhoiseen kehitykseen, on syytä arvioida uudelleen oletuksiamme myös inhimillisestä kehityksestä ja sen päämääristä. Tämä merkitsee myös sitä, että kehitysindikaattorimme on uudelleen arvioitava. Yleensä indikaattorit määritellään sen jälkeen, kun toimintaperiaatteet ja tavoitteet on asetettu. Mutta maailmalla monien kansalaisyhteiskunnan toimijoiden joukossa on kehittymässä toisenlainen lähestymistapa, jossa

- a ensin luodaan visio,
- b sitten määritellään vision perustana olevat inhimilliset periaatteet ja arvot,
- c sitten valitaan toimialueet, joiden puitteissa asetetaan tavoitteet näiden periaatteiden pohjalta,
- d ja lopuksi rakennetaan indikaattorit kehityksen mittaamiseksi suhteessa tavoitteisiin.

Tämänsuuntaisen lähestymistavan omaksuu myös opetusministeriö toimeksiannossaan *Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* -projektin ohjausryhmälle. Keskeistä nyt on huolehtia siitä, että omaksuttu visio, perusperiaatteet, tavoitteet ja indikaattorit perustuvat olennaisesti toisenlaiseen ihmiskäsitykseen, jossa ihminen nähdään myös henkismoraalisena olentona – toisin kuin edellä mainittu individualistimaterialistinen lähestymistapa.

Kehitystä määriteltäessä lähtökohdaksi voidaan ottaa ajatus, että sen tehtävänä on *ihmisen potentiaalin vapauttaminen niin yksilöllisesti kuin yhteisöllisestikin*. Kehityskeskustelu painottuu perinteisesti talouteen, sosiaaliturvaan, terveydenhuoltoon ja koulutukseen sekä ympäristökysymyksiin – tällaiset perustarpeet nähdään yleensä kehityksen itsetarkoituksellisina päämäärinä. Niitä voidaan kuitenkin tarkastella myös välineellisinä eikä itsetarkoituksina. Ne ovat edellytyksiä sille, että yksilöllä ja yhteiskunnalla on mahdollisuus jalostaa ihmisen tietoisuudessa piileviä mittaamattomia potentiaaleja. Näistä lähtökohdista voidaan tunnistaa ainakin seuraavanlaisia arvoja ja inhimillisiä periaatteita, joista kehitystavoitteet kumpuaisivat: *ykseys moninaisuudessa, oikeudenmukaisuus, sukupuolten tasa-arvo, luotettavuus ja moraalinen johtajuus, perusihmisoikeus tutkia itsenäisesti ja vapaasti todellisuutta*. Toimialueita, joihin näitä

periaatteita tulee soveltaa kehitystä tavoiteltaessa ovat: (1) taloudellinen kehitys, (2) koulutus ja kasvatusta, (3) ympäristönhuolto, (4) perustarpeiden huolto kuten ravinto, terveys, suoja jne., sekä (5) hallinto ja kansalaisosallistuminen.

Systemistinen yhteiskuntaperiaate: ykseys moninaisuudessa

Tässä kohden on syytä palata hetkeksi takaisin aiemmin mainittuun *systemistiseen yhteiskuntaperiaatteeseen*, sillä se on koko edellä käydyssä keskustelussa ollut keskeisenä punaisena lankana:

Central to leading a human life are the responsibilities of choice and reasoning ... the world is a federation of religions and civilizations, not a collection of people ... the main hope for harmony in our world lies in the pluralities of our identities; first we have to decide on what our relevant identities are and then to weight the relative importance of these main identities (Sen 2006)¹.

Tämä Amartya Senin viesti merkitsee sitä, että nykyään kovin suositut käsitteet ”moniarvoisuus” (joka nähdään arvona) ja ”monikulttuurisuus” (joka nähdään reunaehtona) ovat riittämättömiä toimimaan globalisoituvan maailman ohjenuorina. Toki moniarvoisuutta tarvitaan siinä mielessä, että ihmisten on kyettävä elämään rauhanomaisesti keskenään hyvinkin erilaisista arvomaailmoistaan huolimatta. Monikulttuurisuus taas on yhä pysyvämpi sosiaalinen tosiasia yhä useammassa yhteiskunnassa. Nämä kaksi käsitettä eivät kuitenkaan riitä ratkaisemaan maailman haasteita, sillä niiden sisältö on liian hataraa ja tulkinta liian epämääräistä.

Systemistisen yhteiskuntaperiaatteen lähtökohtana taas on, että *ihmislaji on elimellinen kokonaisuus, ei vain osiensa summa – kokonaisuus, joka kuitenkin edellyttää osiensa äärimmäistä monimuotoisuutta ja rikkautta voidakseen toimia eheästi ja terveesti*. Hyvä vertailukohta on ihmisen oma keho: sen elimet ja solut ovat loputtoman erilaisia, mutta juuri tuo erilaisuus on välttämätön edellytys, että keho toimii eheänä kokonaisuutena – kunhan nuo osat toimivat koordinoitusti ja koko kehon elämää ylläpitäen. Tähän periaatteeseen viitataan yhä useammin (mm. YK:n ja EU:n ohjelmissa ja asiapapereissa) nimellä *ykseys moninaisuudessa* (unity in diversity). Se tarjoaa soveltamiskelpoisemman ohjenuoran kuin pelkkä moniarvoisuus tai monikulttuurisuus.

Vaikka tämän periaatteen hahmottaminen yhteiskunnallisena lähtökohtana voi joskus olla vaikeaa, ykseys moninaisuudessa ei ole historiallisesti uusi ajatus. Se on tosiasiaa ollut onnistuneiden ja vakaiden yhteiskuntien perustana olivatpa ne sitten heimoja, kaupunkivaltioita tai kansallisvaltioita. Kyse on oikeastaan vain siitä, että nyt näyttää olevan aika sen toteutua myös globaalisti. Näin ollen ykseys moninaisuudessa kohdistuu yhteiskunnan perustan laajentamiseen ja sen instituutioiden kehittymiseen niin, että ne *päivittyvät historian vaatimaan kypsyytasoon*.

Kypsyyden saavuttamisessa on perimmäitään kyse tietoisuuden kehittymisestä. Inhimillinen tietoisuus voidaan nähdä ihmiskunnan yhteisenä tilana, joka määrittää ihmisenä olemisen perustan; tästä kumpuaa esim. kansallinen tai etninen identiteetti. Toisaalta tämä kollektiivinen tietoisuus ilmenee käytännön tasolla yksittäisten ihmisten vaikuttimien ja mielten kautta, jotka ovat äärimmäisen monimuotoisia. Niinpä

¹ Sen, A. (2006). *Identity and Violence: the Illusion of Destiny*. W.W. Norton & Company, New York.

tietoisuuden perimmäisen ykseyden ja yhdistävän vaikutuksen ei tarvitse olla ristiriidassa osatekijöiden moninaisuuden ja rikkauden kanssa. Juuri moninaisuus erottaa inhimillisesti rikkaan ykseyden köyhästä ja yksitoikkoisesta yhdenmukaisuudesta. Toisin sanoen inhimillinen tietoisuus ilmentää ykseyttä erilaisuudessa.

Näin ollen nyt saavutettava inhimillinen ja yhteiskunnallinen kypsyyksi ei olisi sokea etnisen alkuperän, ilmaston, historian, kielen, ajattelun ja tapojen erilaisuudelle eikä se lannistaisi näitä moninaisuuden muotoja, jotka vallitsevat maailman ihmisten keskuudessa. Se vaatisi kuitenkin rajoittuneiden lojaliteettiemme laajentamista ja yhteisen päämäärätietoisuuden vakiinnuttamista kattaen ihmiskunnan kokonaisuutena eikä vain osiensa summana. Tämä ei merkitse sen enempää tasapäistä yhdenmukaistamista kuin päämäärätöntä moniarvoisuuttakaan vaan *globaalisti toteutunutta ykseyttä* moninaisuudessa: mahdollisuutta maailmanlaajuiseen yhteiskuntaan, joka on yhdistynyt olennaisissa piirteissään ja keskeisissä päämäärissään, mutta joka silti on loputtoman monimuotoinen jäsentensä ja osiensa elämäntavoissa ja toiminnassa.

Aihioita strategian toteuttamiseksi

Maailmanlaajuiseen vastuun keskeinen lähtökohta on, että vastuu ei ole vain globaaleista asioista vaan että *itse vastuu on globaalia, eli koskee kaikkia maailman ihmisiä*. Sitä tarkoitetaan kansalaisosallistumisella tässä yhteydessä. Tällaisen vastuun omaksuminen ei ole mahdollista ilman siihen tähtäävää varhaislapsuudesta alkavaa ja eliniän kestävää kasvatusta.

Olemme täällä Suomessa aiheellisesti ylpeitä kaikkia koskevasta oppivelvollisuudesta sekä menestyksestämme kansainvälisissä oppimissaavutusten vertailuissa. Menestyksemme ei kuitenkaan takaa sitä, että koulutusjärjestelmämme valmistelisi lapsistamme ja nuoristamme sellaisia yhteiskunnan jäseniä, jotka osaavat ajatella ja elää maailmankansalaisina. Jos tähän ei globalisaation aikana kyetä, myös perinteinen kansalaisuus kansallisvaltion puitteissa on uhattuna.

Tasavallan presidentti Tarja Halonen totesi puheessaan vuoden 2008 valtiopäivien avajaisissa 05.02.2008 seuraavaa:

Suomalaisen yhteiskunnan vahvuutena on ja on ollut yhteisöllisyys C toinen toisestamme välittäminen. Me olemme rakentaneet sitä sukupolvien ajan ja se on kantanut meidät yli vaikeiden aikojen.

Tämä ... malli on yleisemminkin se tapa, jolla globalisaation edut ja haitat voidaan jakaa nykyistä tasapuolisemmin niin maiden välillä kuin niiden sisällä. Kaikilla on oma vastuunsa tässä kehityksessä.

Edellä esitetyn perusteella yleisen oppivelvollisuuden puitteissa ”välttämättömiksi kansalaistaidoiksi” tai ”olennaiseksi perustiedoksi” oletetut elementit vaativat tarkistamista. Näiden perustana on periaate *ykseys moninaisuudessa*, jonka tulisi olla globaalikasvatuksen tai kansainvälisyyskasvatuksen – itse asiassa kaiken kasvatuksen – ytimessä. Se on perusarvo tai ”meta-arvo”, jota vasten muiden arvojen ja normien sopivuus mitataan. Siitä juontuva *maailmankansalaisuus* ei ole vain hurskas toive vaan konkreettinen ryvästi tietoa, ymmärrystä, moraalista ja taitoja, joihin liittyy oikeuksia ja velvollisuuksia, vastuita ja vapauksia.

Näiden elementtien kääntäminen toimenpiteiksi on laaja tehtävä, joka edellyttää kaikilta yhteiskunnan toimijoilta – valtionhallinnolta, yliopistoilta, kunnilta, kouluilta,

kansalaisjärjestöiltä, elinkeinoelämältä ja kansalaisilta – sitoutumista, soveltavaa ja luovaa ajattelua sekä riittäviä resursseja. Kyseessä on erittäin laaja, koko yhteiskunnan kattava kohderyhmä, mikä vaatii hyvin monia ja erilaisia toteuttamiskeinoja yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Näin suuruusuntainen liikekannallepano on tuskin mahdollista opetusministeriön yhden projektin puitteissa. Silti haluan seuraavassa hahmotella *toimenpideaihioita, joilla periaatteelliset ja strategiset lähtökohdat voidaan kääntää toiminnaksi:*

- 1 Yhdistyneet Kansakunnat on kaikkine puutteineenkin ihmiskunnan suurin saavutus globaalin yhteiskunnan rakentamisen tiellä; *YK:n roolia tulisi tukea kaikin tavoin ruohonjuuritasolta aina valtakunnallisiin hankkeisiin asti;* sen päämäärät, toimintatavat, projektit, saavutukset ja haasteet tulisi tehdä osaksi jokaisen lapsen (ja kansalaisen) perustietämystä, ja sen ponnistuksia tulisi tukea mahdollisimman monilla eri tavoilla; erityisesti YK:n ihmisoikeussopimusten ja niiden saralla tehdyn työn tuntemusta tulisi lisätä.
- 2 Keskusteluun globaalin yhteiskunnan kestävästä perustasta tulee määrätietoisesti ottaa mukaan eri uskontojen edustajien dialogi, joka voi parhaimmillaan tarjota *maailmankansalaisuudelle aidosti yhteisiä arvoja ja eettistä näkökulmaa;* toisaalta uskonnollisten ristiriitojen ja fanaattisuuden ja toisaalta uskonnon ja hallinnon erottamisen ei pidä muodostua tekosyyksi tämän rikkaan henkisen voimavaran käyttämättä jättämiselle.
- 3 Yksisilmäisen individualismin ja materialismin vastakohtaksi voidaan edistää määrätietoisesti *palvelemisen kulttuuria,* jossa yksilö saa onnistumisen kokemuksia siitä, että hän saa aikaan jotain sellaista, josta on hyötyä ja iloa muille ihmisille, ympäröivälle yhteisölle, yhteiskunnalle, koko maailmalle; tämän ajatuksen edistämiseksi on suhteellisen helppoa keksiä moniakin erilaisia hankkeita ja kampanjoita.
- 4 Nuorten suorittaman vapaaehtoisen yhteiskunnallisen palvelun ajatusta tulisi edistää kaikin tavoin, jotta siitä muodostuisi vakiintunut käytäntö aikuistumisen prosessissa; tällainen toisista ihmisistä ja yhteisöstä huolehtiminen hankkeissa ja järjestöissä, joissa nuoret tutustuvat globalisaation rakentavaan voimaan ja huomaavat oman toimintansa vaikutuksen, auttaa heitä hahmottamaan *ihmiskunnan palvelemisen ihanteen käytännön toimintana eikä vain kauniina sanoina.*
- 5 Nuorten kouluttautuessa ensin yleissivistävällä tasolla ja sitten ammatteihin ja akateemisiin aloihin on tärkeää sisällyttää rinnalle moraalista ja henkistä kasvatusta, joka painottaa *näiden alojen ja yleistiedon soveltamista kontribuutiona koko yhteiskunnalle;* nuorten toiminta voi oikein tuettuna ja vakavasti otettuna olla sellaisenaan yhteiskunnan kehityksen ytimessä ja osoittautua moraaliseksi johtajuudeksi.
- 6 Tieteellinen ja teknologinen kehitys ovat perinteisesti olleet vain pienen ihmisjoukon käsissä; *todellisuuden tutkiminen, sen ymmärtäminen ja tiedon soveltaminen ihmisyhteisön kehitykseen* on kuitenkin ihmisenä olemisen ytimessä, perusihmisoikeus; ihmismassojen on aika lakata olemasta pelkkiä tieteellisten ja teknologisten "hyödykkeiden" vastaanottajia – kaikkien osallistuminen tähän prosessiin on keskeinen kehitysmittari.
- 7 Median ja julkisen tiedotuksen kanavia voitaisiin hyödyntää nykyistä tehokkaammin *optimistisen tulevaisuuskuvan juurruttamiseksi.* Tämä ei tarkoita maailman ongelmien kriittisen esille tuomisen vähentämistä, vaan tasapainoisempaa maailmankuvaa, jossa sekä rakentavat että hajoavat prosessit ymmärretään; tiedotusvälineille voidaan tarjota optimisille reaalipohjan antavia havaintoja ja kehitysaskelaita. (Vertaa: rakennuksen hajottaminen on dramaattinen tapahtuma, josta on helppo tehdä uutisotsikoita, mutta

uuden rakentaminen on pitkä ja vähittäinen prosessi, josta on uutisointi huomattavasti vaikeampaa.) Lisäksi voidaan hyödyntää maailmankansalaisuuden periaatetta edistäviä julkisuuskampanjoita, kilpailuja, palkintoja ym.

Näistä aihioista mahdollisesti nousevat toiminnot ja toimenpiteet jakautuvat karkeasti seuraavanlaisiin kategorioihin: (a) kansainvälisten sopimusten elävöittäminen erilaisissa konteksteissa, (b) kestävä eettiset arvot ja niistä johdettu toiminta, (c) tieteen ja teknologian myönteisen vaikutuksen ulottaminen kaikille, (d) mielipiteisiin vaikuttaminen mediassa ja muilla keinoin.

Edellä määriteltyjen toimenpideaihioiden avulla yhteiskunnan toimijat voivat kehittää omia toimintojaan – kunhan asian merkitys on tiedostettu ja tahtotila on sen mukainen. Eri toimijat voivat kukin oman erityisluonteensa ja osaamisensa puitteissa tukea kansalaisten ja erityisesti lasten ja nuorten kasvamista maailmanlaajuiseen vastuuseen. Hyvän lähtökohdan ja viitekehyksen tälle työlle antaa pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelmaan sisältyvä joulukuussa 2007 julkaistu lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämissuunnitelma 2007–2011 *Tulevaisuus velvoittaa, tämä päivä ratkaisee*.

Yliopistot ovat yksi esimerkki keskeisestä yhteiskunnallisesta toimijasta, jonka potentiaalinen vaikutus on suuri. Erityisesti luokanopettajakoulutuksella voisi ajatella olevan valtava potentiaali tukea kasvamista maailmanlaajuiseen vastuuseen. Mutta, opettajakoulutuksesta on aikojen myötä kehittynyt eräänlainen ”toiveiden tynnyri”, johon lisätään kehittämistoiveita ja sisältöjä melkein jokaisessa opetusministeriön koulutusta koskevassa työryhmämuistiossa. Tätä tehdään siitäkkin huolimatta, että opettajakoulutuksen opetussuunnitelmat ovat jo nyt täysin ylikuormitettuja. Jos edellä mainitut globaalikasvatuksen lähtökohdat ovat todellakin *välttämättömiä kansalaisten perusoppivelvollisuuden elementtejä*, myös luokanopettajakoulutuksen täytyy ne ottaa huomioon keskeisinä opettajien ydinosuutena alueina. Tätä varten merkittävä yhteistyön lisääminen luokanopettajakoulutuksessa toimijoiden kesken lienee välttämätöntä.

Tämän esimerkin lisäksi on paljon muitakin toimialoja, joilla maailmankansalaisuuskasvatusta ja muita perustavanlaatuisia ydinsubstansseja tulee systemaattisesti edistää Suomessa. Näiden määrittäminen ja realistisiksi toimenpidesuosituksiksi soveltaminen on yksi *Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* -projektin keskeisiä tehtäviä.

Käsitekartat globaalikasvatuksen jäsentäjinä

Dosentti Taina Kaivola
Helsingin yliopisto¹

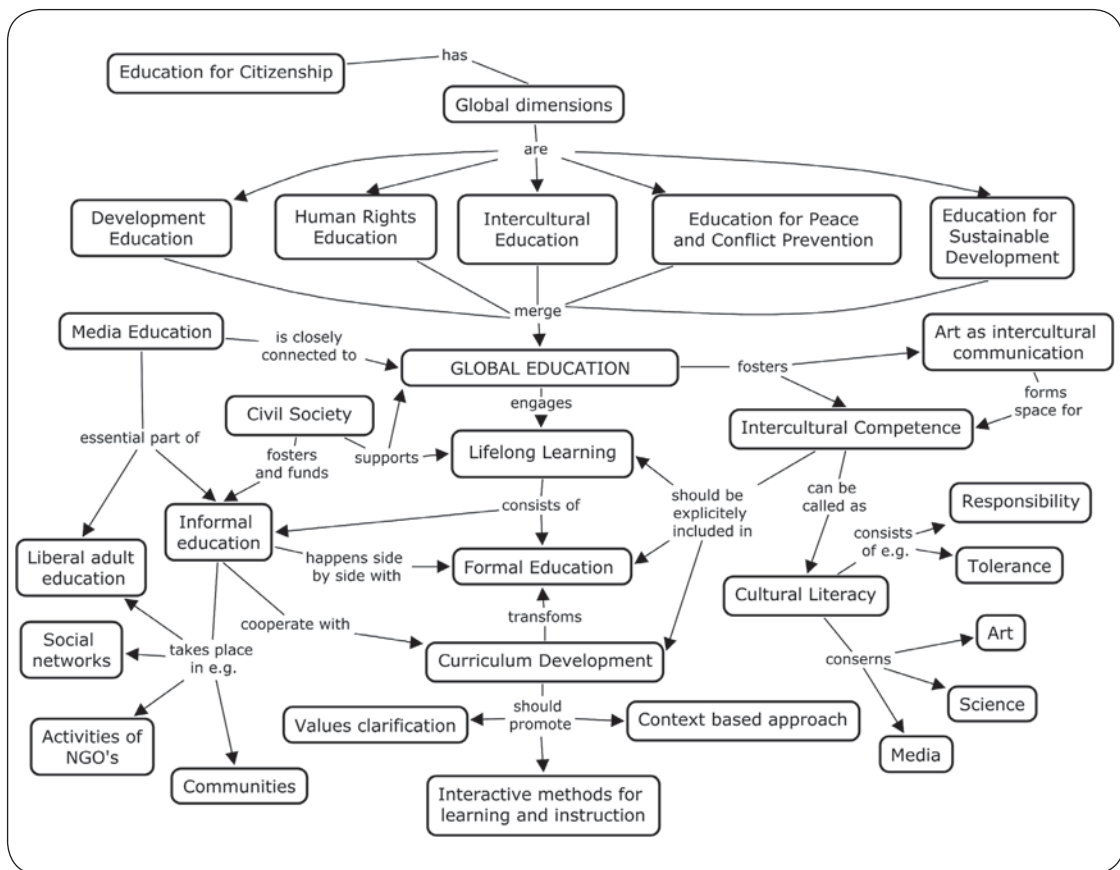
Taina Kaivola työskentelee Helsingin yliopiston matemaattis-luonnontieteellisen tiedekunnan opetuksen tukiyksikössä. Hän vastaa tiedekunnassa annettavasta yliopistopedagogisesta henkilöstökoulutuksesta ja osallistuu opetuksen kehittämistyöhön.

Useimmille meistä on vaikeaa hahmottaa, mitä globaalikasvatuksella tarkoitetaan, vaikka yhdyssanaan sisältyvät käsitteet ovatkin tuttuja. Kun tällaiset uudet tai uusilta kuulostavat termit pulpahtelevat keskustelussa esiin, ei niiden merkitystä läheskään aina tule pohdittua kovin tarkasti. Siksi keskustelu saattaa jatkua pitkään ennen kuin yhteinen ymmärrys siitä, mitä tässä nimenomaisessa tilanteessa kyseisillä ilmaisuilla tarkoitetaan alkaa jäsentyä. Yhä moni- ja poikkitieteisemmässä tiede- ja tutkimusmaailmassa ja tutkimukseen perustuvassa korkeakouluopetuksessa yhteisten käsitteiden merkitysten jäsentäminen kaikille osapuolille ymmärrettävään muotoon on tullut entistäkin tärkeämmäksi.

Yhteisen käsiteperustan muodostaminen varsinkin kulttuurien välisessä vuoropuhelussa on erityisen haasteellista. Opetuksessa, opiskelussa ja oppimisessa vuorovaikutus on oleellista, mutta puhuttua viestintää on tärkeä jäsentää myös muilla tavoilla. Apua tarjoavat monenlaiset visualisoinnit, graafiset menetelmät ja informaatioteknologian työkalut.

Tarkastelen seuraavassa käsitekarttoja tiedon rakentamista ja ymmärryksen lisääntymistä tukevana jäsentäjinä. Käytän esimerkkinä *Kasvaminen globaaliin vastuuseen* -projektin viitekehystä, jota hahmottelin käsitekartan avulla projektin ensimmäisessä julkaisussa syksyllä 2007 (kuvio 1). Kartassa huomio kiinnittyy alaosaan, jossa nuolien yhdistämät käsitelaatikot muodostavat aika sekavalta näyttävän verkoston. Tästä voi päätellä, että käsitekarttaa laadittaessa globaalikasvatuksen sisältöjen ja sitä kautta projektin tehtävän hahmottaminen konkreettisena toimintana oli vielä melko jäsentymätöntä.

¹ Kirjoitus perustuu osittain opetusministeriön *Etusivu*-verkkolehdestä 21.2.2008 julkaistuu artikkeliin.



Kuvio 1. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektin sisältöjä ja tavoitteita hahmottelava ensimmäinen käsittekartta (Kaivola & Melén-Paaso 2007, 113).

Mitä käsittekarttoilla tarkoitetaan?

Käsittekartta on käsin tai tietokoneen avulla piirrettävä graafinen tiedon esittämisen menetelmä. Käsittekarttojen avulla monimutkaisia kokonaisuuksia voidaan esittää selkeästi ja täsmällisesti. Käsittekarttojen käytöstä kertyneiden tutkimustietojen perusteella on selkeää näyttöä siitä, että niistä on hyötyä oppimisen ja ajattelun edistämässä. Ne sopivat hyvin myös oppimistulosten arvioinnin välineiksi. Myös ennakkokäsitysten hahmottamisessa käsittekartat ovat mainio apu sekä opettajalle että opiskelijoille. Tutkivassa ja ongelmalähtöisessä opiskelussa ryhmän työskentelyn etenemistä ja yhteisen tiedon rakentamista jäsennetään käsittekarttojen avulla.

Käsittekartat kehitettiin nykyiseen muotoonsa 1980-luvun alussa Cornellin yliopistossa USA:ssa professori Joseph D. Novakin tutkimusryhmässä (ks. esim. Novak 2002). Suomessa varsinkin Helsingin yliopiston professori Mauri Åhlberg tutkimusryhmineen on kehittänyt käsittekarttoja ja edistänyt niiden käyttöä mm. opettajankoulutuksessa².

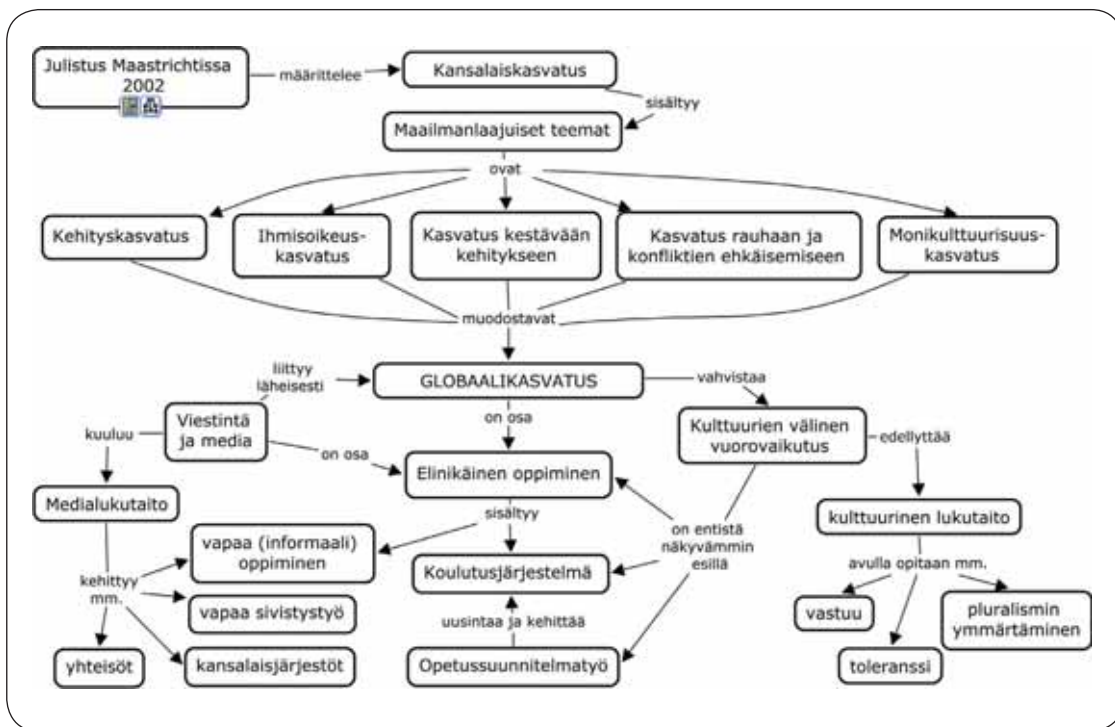
Käsittekartan piirtäminen aloitetaan tarkasteltavan aiheen pääteemoista ja niiden välisten yhteyksien hahmottamisesta. Käsite sijoitetaan laatikkoon ja siihen liittyvät väittämät osoitetaan nuolilla, jotka on varustettu yhteyttä kuvaavalla verbillä. Näin käsittekartasta tulee ymmärrettävä ja sitä voi lukea kuin tavallista tekstiä etenemällä käsitteestä toiseen nuolen suunnassa. Tosin suomen kielen taivutusmuodot jätetään yleensä merkitsemättä.

² Ks. <<http://www.helsinki.fi/people/mauri.ahlberg>>

Kaikki ajatukset, joita voidaan ilmaista puheena ja kirjoituksena, voidaan muuntaa käsitteiksi. Huolella laadittu käsittekartta voidaan puolestaan muuttaa takaisin kirjoitukseksi ja puheeksi ilman, että mitään olennaista viestin asiasisällöstä katoaa. Pikemminkin viestit usein tulevat alkuperäistä ymmärrettävämpään muotoon, kun ilmiön yksityiskohdat ja vuorovaikutussuhteet jäsenyvät kokonaisuudeksi.

Gloaalikasvatus käsittekartana

Käsittekartan piirtäminen ja lukeminen aloitetaan yleensä vasemmasta yläreunasta, jonne lähtökohtana oleva teema usein sijoitetaan. Myös keskeltä aloittaminen on tavallista. Silloin keskeisen käsitteen ympärille syntyy hämähäkin verkkoa muistuttava haarautuva kuvio. Oheinen esimerkkikartta kuviossa 2 on näiden välimuoto. Se muodostuu kahdesta kokonaisuudesta: yläosassa kuvataan globaalikasvatuksen taustalla olevaa kansainvälistä sopimusta ja alaosassa yksityiskohtaisia vuorovaikutussuhteita, jotka hahmottuvat pääkäsitteitä purkaviksi verkkomaisiksi kuvioiksi.



Kuvio 2. Gloaalikasvatuksen viitekehys jäsenyneempänä kokonaisuutena kuin projektin alkuvaiheessa.

Käsittekartan yläosa luetaan seuraavasti: Maastrichtissa vuonna 2002 pidetyn konferenssin lopputuloksena annetun julistuksen mukaan kansalaiskasvatukseen sisältyy viisi kansainvälistä teemaa, jotka ovat kehityskasvatus, ihmisoikeuskasvatus, kasvatus kestävään kehitykseen, kasvatus rauhaan ja konfliktien ehkäisyyn sekä monikulttuurisuuskasvatus. Yhdessä ne muodostavat kokonaisuuden, jota kutsutaan globaalikasvatukseksi.

Käsittekartan alaosa jäsentää globaalikasvatusta *Kasvaminen maailmanlaajuisen vastuuseen* -projektin piirissä viime kuukausina käytyä keskustelua tiivistäen. Elinikäinen oppiminen on edelleen keskeinen teema, johon globaalikasvatus kiinnittyy. Kartassa tästä käsitteestä lähtee ja siihen tulee lukuisia nuolia. Elinikäisen oppimisen tärkeyttä on korostettu myös sijoittamalla se keskellä kulkevaan käsitteelliseen päälinjaan yhdessä

koulutusjärjestelmän ja opetussuunnitelmatyön kanssa. Päälinjaan liittyvät väittämät yhdistävät globaalikasvatukseen kaksi muuta keskeistä aihepiiriä: mediakasvatuksen ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen.

Tässä kartassa olen havainnollistanut vähemmälle huomiolle jääneitä käsitteitä käyttämällä pieniä alkukirjaimia. Se muistuttaa minua jatkotyöskentelyssä mm. siitä, että varsinkin kulttuuriseen lukutaitoon liittyvistä sisällöistä on hankittava vielä paljon uutta tietoa, jotta teema saadaan konkretisoitua osaksi projektia nykyistä tarkemmin.

Tähän liittyen on kiinnostavaa verrata *Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* -projektin sisällöstä laatimiani kahta karttaa keskenään (kuviot 1 ja 2), sillä niistä paljastuu myös prosessin aikana tapahtunutta kokonaisuuden jäsentymistä. Kartan yläosa on säilynyt kutakuinkin ennallaan, mutta viiden pääteeman ryhmässä kasvatus kestäväan kehitykseen on siirretty keskimmäiseksi. Tällä halutaan korostaa sitä, että kestäväan kehityksen edistäminen koulutuksessa on Suomessa hyvin tärkeää, vaikka tässä projektissa sen rinnalle on tuotu Maastrichtin julistuksessa määriteltyjä muita teemoja. Käsitekartan alaosassa on tapahtunut selvää tiivistymistä, mistä voi päätellä projektin tehtävän selkiytyneen ajan kuluessa. Mediakasvatus on jäsentynyt medialukutaidoksi ja kulttuurinen lukutaito on saanut uutta sisältöä mm. pluralismin muodossa. Taiteen ja tieteen vuoropuhelun teema taas puolestaan on jäänyt ohjausryhmän keskustelussa vähemmälle huomiolle kuin projektin alkuvaiheessa.

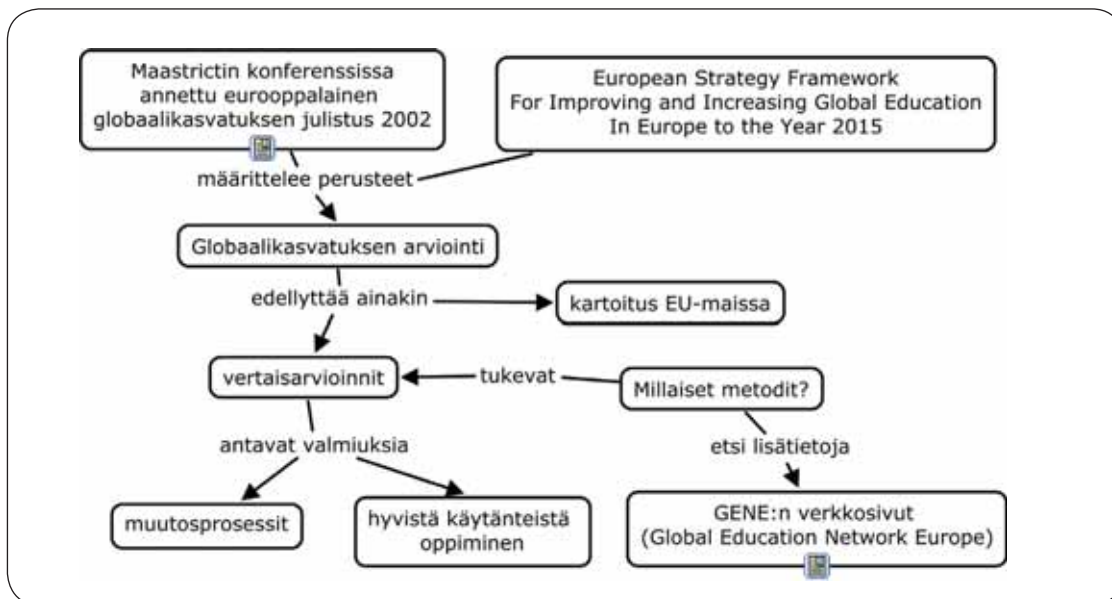
Käsitekartat verkkoympäristössä

Käsitekartassa (kuvio 2) on vasemmassa yläkulmassa sijaitsevaan laatikkoon ”Julistus Maastrichtissa 2002” liitetty kaksi ikonia. Ne osoittavat, että tätä käsitettä taustoittavaa digitaalista informaatiota on tallennettu ko. kohtaan. Ensimmäinen ikoni sisältää linkin alkuperäiseen dokumenttiin konferenssin julkilausumasta. Toisesta ikonista klikkaamalla avautuu kuviossa 3 näkyvä pieni käsitekartta, jossa on alustavasti hahmoteltu globaalikasvatuksen toteutumisen arviointiin liittyviä näkökohtia. Se havainnollistaa esimerkkinä, kuinka käsitekarttaa voi käyttää alustavien ajatusten ja ideoiden hahmotteluun ja muistiin merkitsemiseen, sekä internetistä koottavien lähdeaineistojen järjestämiseen.

Vaikka käsitekarttoja voi piirtää mainiosti käsin, on internetissä tarjolla myös tähän soveltuvia ohjelmistoja. Näistä mielestäni ylivoimaisesti käyttökelpoisin on CMapTools³, jonka voi ladata omaan tietokoneeseen ilmaiseksi. CMapToolsin työkaluilla tehdyt käsitekartat voi tallentaa oman tietokoneen lisäksi yhteiselle Floridassa sijaitsevalle avoimelle palvelimelle. Myös Suomessa on omia palvelimia, mm. Opetushallituksessa ja Helsingin yliopistossa.

Digitaalisessa ympäristössä laadittuihin käsitekarttoihin voi liittää monenlaisia resursseja verkkosivujen osoitteista omiin muistiinpanoihin ja valokuviin. Kartat voi myös jakaa haluamiensa henkilöiden tai työryhmien kanssa tai julkaista kotisivuna internetissä.

³ Ks. Institute of Human and Machine Cognition -kotisivu <<http://cmap.ihmc.us/>>



Kuvio 3. CMapTools-ohjelmalla piirrettyyn käsitekarttaan voi liittää dokumentteja, linkejä sekä yksittäisiä käsitteitä taustoittavia käsitekarttoja.

Lähteet

- Kaivola, T. & M. Melen-Paaso (2007). Epilogue – Reflective Remarks. In Kaivola, T. & M. Melén-Paaso (eds.) Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives, 109–115. Publications of the Ministry of Education 2007:31.
- Novak, J. D. (2002). Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsitekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä. PS-kustannus, Jyväskylä.

Kestävästä kehityksestä maailmanlaajuiseen vastuuseen

FL Monica Melén-Paaso
opetusneuvos
opetusministeriö¹

Melén-Paaso on Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektin johtaja ja ohjausryhmän puheenjohtaja. Aiemmin hän hoiti opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osaston edustajana kestävän kehityksen edistämiseen liittyviä kansallisia ja kansainvälisiä tehtäviä.

Se alkoi Tukholmasta 1972...

Kestävää kehitystä koskevan prosessin lähtölaukaus ammuttiin vuoden 1972 YK:n ympäristökonferenssissa Tukholmassa. Myös samana vuonna julkaistu Rooman klubin *Kasvun rajat* -teos nosti ympäristönsuojelun kansainväliseen poliittiseen keskusteluun.

...Riossa 1992 siitä tuli tavoiteohjelma ja ...

Vuonna 1987 Gro Harlem Brundtlandin johtama YK:n Ympäristön ja kehityksen maailmankomissio julkaisi raportin Yhteinen tulevaisuutemme, joka toimi sysäyksenä monille kansainvälisille jatkotoimenpiteille ja prosesseille ja toi kestävän kehityksen idean yleiseen tietoisuuteen. Raportissa kestävä kehitys määriteltiin kehitykseksi, *”joka mahdollistaa nykyhetken tarpeiden tyydyttämisen viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa”*.

Brundtlandin komission raportti muodosti pohjan vuonna 1992 Rio de Janeirossa järjestetyille YK:n ympäristö- ja kehityskonferenssille. Rion konferenssissa hyväksyttiin *Agenda 21* -toimintaohjelma, jossa kestävän kehityksen edistäminen sai kansainvälisesti sovitut tavoitteet. Konferenssissa vahvistettiin em. Brundtlandin komission määritelmä kestävästä kehityksestä.

¹ Kirjoitus perustuu opetusministeriön *Etusivu*-verkkolehdessä 6.3.2008 julkaistuun artikkeliin.

...Johannesburgissa 2002 luotiin Agenda 21 -ohjelman toimintasuunnitelma

Vuoden 2002 Johannesburgin YK:n kestävän kehityksen huippukokouksessa luotiin Agenda 21-ohjelmaa tukeva yhteinen toimintasuunnitelma. Näin kymmenen vuotta Rion kokouksen jälkeen kestävä kehitys sai uuden määritelmän. Johannesburgissa kestävä kehitys määriteltiin kokonaisuutena, jossa otetaan tasavertaisina ja toisiinsa vaikuttavina ulottuvuuksina huomioon ekologinen, taloudellinen sekä sosiaalis-kulttuurinen ulottuvuus. Vuosituhannen vaihtuessa keskustelu globalisaation maailmanlaajuisista vaikutuksista sekä globalisaation aiheuttamasta eriarvoisuudesta lisääntyi, mikä myötävaikutti käsitteellisen muutoksen tapahtumista luonnonsuojelusta kestävää kehitykseen.

Kestävän kehityksen määrittely jätettiin Johannesburgissa tarkoituksella joustavaksi. Tämä mahdollistaa käsitteen konkretisoinnin ja sovellutuksen alueellisia, kansallisia ja paikallisia tarpeita ja kohderyhmiä palvelevalla tavalla.

Johannesburgin huippukokouksessa lähti liikkeelle myös hanke laajan ja kansainvälisen koulutukseen painottuvan projektin alullepanosta. Joulukuussa 2002 YK:n yleiskokous julisti kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmenen 2005–2014 (DESD, Decade of Education for Sustainable Development). YK:n kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä koordinoi kansainvälisellä tasolla Unesco luoden puitteet jäsenmaiden toimenpiteille kestävä kehityksen koulutuksen edistämiseksi.

Euroopassa nähtiin tarpeelliseksi luoda oma alueellinen strategia kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä varten. YK:n Euroopan alueen talouskomission UNECE:n (United Nation's Economic Commission for Europe) Kestävää kehitystä edistävän koulutuksen strategia (ESD) hyväksyttiin Vilnassa maaliskuussa 2005. Tämän strategian kehittämistyön pohjapaperina oli Itämeren maiden Baltic 21 -ohjelman (An Agenda 21 for the Baltic Sea Region) koulutusta koskeva osio, Baltic 21E (2002). Tällä ohjelmalla pyrittiin kehittämään Itämeren maiden koulutusjärjestelmiä niin, että kestävä kehityksen näkökohdista muodostuu maiden koulutusjärjestelmien luonteva ja pysyvä osa (ks. Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa – Baltic 21E -ohjelma (2002).

Kestävämpään elämäntapaan koulutuksen keinoin

Kestävää kehitystä edistävän koulutuksen on Agenda 21 -ohjelmasta lähtien tähdennetty olevan enemmän kuin tiedon siirtämistä ja levittämistä. Unescon mukaan koulutuksen ja kasvatuksen avulla voidaan kaikilla tasoilla vaikuttaa tulevaisuuden maailmaan antamalla yksilöille ja yhteisöille tietoa, taitoja, näköaloja ja arvoja, joiden avulla nämä voivat elää ja työskennellä kestävällä tavalla. Lisäksi Unescon määritelmässä kestävää kehitystä edistävästä koulutuksesta on painotettu opetuksen laadukkuutta tärkeänä ennakkoehtona kestävä kehityksen tavoitteiden saavuttamiselle.

Vuonna 2002 asetettu työryhmä luovutti helmikuussa 2006 opetusministeriölle muistionsa *Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa – Baltic 21E -ohjelman toimeenpano sekä kansallinen strategia YK:n kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä (2005–2014) varten* (Keke-strategia 2006). Valmistunut strategia kattaa kaikki koulutustasot – mukaan lukien vapaan sivistystyön, yliopistot ja tutkimuksen – ja sisältää kaikille yhteiset sekä kullekin tasolle omat kestävä kehityksen koulutuksen edistämisen toimenpide-ehdotukset.

Strategian vuoteen 2014 tähtäävä visio on, että kaikki yksilöt tukevat kestävästä kehitystä, joka tyydyttää nykyhetken tarpeet vaarantamatta tulevien sukupolvien mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa. Tavoitteena on kasvattaa kestävässä elämäntapaan sitoutuneita ja motivoituneita ihmisiä, jotka haluavat kartuttaa kestävästä kehityksen edistämiseen liittyviä tietojaan ja taitojaan oleellisena osana elinikäistä oppimista. Tämä oli ensimmäinen yksittäisen Euroopan maan laatima kansallinen strategia YK:n vuosikymmentä varten. Opetusministeriöiden neuvoston kokouksen yhteydessä keuhällä 2006 strategia käännettynä englanninkielelle sisällytettiin Euroopan Unionin ministerineuvoston asiakirjoihin.

Kansallisten strategia- ja ohjausasiakirjojen lisäksi vuosikymmenstrategian perustana on Suomen valtiollinen sitoutuminen YK:n kestävästä kehitystä edistävän vuosikymmenen 2005–2014 tavoitteisiin, toimeenpanoa koskeviin Unescon ja UNECE:n (United Nations' Economic Commission for Europe) asiakirjoihin sekä Itämeren alueen maiden kestävästä kehitystä koulutuksessa edistävään Baltic 21E -ohjelmaan.

Näiden lisäksi kansallinen vuosikymmenstrategia ottaa soveltaen huomioon yliopistojen ns. Copernicus-peruskirjan eli vuonna 1993 laaditun Yliopistojen kestävästä kehityksen peruskirjan, jonka on allekirjoittanut yli 320 korkea-asteen oppilaitosta 38 maasta.

Ehdotukset strategian ja toimintalinjausten toimeenpanoksi perustuivat pitkälti Suomessa vuosina 2002–2005 toteutettuun kestävästä kehitystä edistävän koulutuksen Baltic 21E -ohjelman kokeiluvaiheeseen, joka kattoi koko koulutusjärjestelmän.

Kestävästä kehityksen käsitteen jalkauttaminen koulutusjärjestelmään ja yhteiskunnalliseen keskusteluun

Kestävästä kehityksen painoarvo Suomen koulutus- ja tiedepolitiikassa on viime aikoina lisääntynyt. Valtioneuvosto on vahvistanut sen yhdeksi sektoritutkimuksen neljästä aihealueesta. Kestävästä kehityksen edistämisen tärkeyttä on painotettu Valtioneuvoston koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosiksi 2007–2012. Kestävä kehitys onkin otettu huomioon niin opetussuunnitelmissa kuin oppilaitosten arkityössä kautta koko koulutusjärjestelmän.

Yliopistot ja ammattikorkeakoulut toimivat, kuvaannollisesti ottaen, yhteiskunnassamme uuden tiedon majakoina. Siksi niiden tulisi toiminnassaan tiivistää yhteistyötä ja lisätä verkottumista kestävästä kehityksen edistämiseksi. Opetusministeriön toimeksiannosta vuosiksi 2007–2009 Åbo Akademi koordinoi kestävästä kehityksen korkeakouluopetusta edistävää kansallista resurssikeskusta ja Yrkeshögskolan Sydväst (Yrkeshögskolan Novia 1.8.2008 alkaen) kestävästä kehitystä edistävää ammattikorkeakoulujen verkostohanketta.

Vuoden 2008 aikana on tarkoituksena näiden kahden projektien pohjalta luoda yhteinen kestävästä kehityksen koulutuksen, tutkimuksen ja kehittämisen foorumi yliopistolle ja ammattikorkeakouluille. Se on myös avoin korkeakouluille Itämeren alueella. Foorumi pitää yhteyttä korkeakouluihin yhteyshenkilöstöverkoston kautta. Opetushallitus tukee eri tavoin ja keinoin kestävästä kehityksen edistämistä omalla hallinnonalallaan; mainitsemisen arvoisia ovat Opetushallituksen kestävästä kehitystä kouluissa käsittelevät teemasivut², jotka ovat suureksi avuksi erityisesti opettajille.

² Kestävä kehitys kouluissa -verkkopalvelu, Opetushallitus. 4.4.2008
<<http://www.edu.fi/TEEMAT/KEKE/>>

Kestävän kehityksen merkitys työelämässä korostuu tulevaisuudessa. Muun muassa globaali vastuullisuus, ilmastonmuutos, sosiaalisen eriarvoistumisen kysymykset, kulttuurien erilaisuus ja talouden globalisoituminen ovat teemoja, jotka tulee yhä painokkaammin ottaa huomioon tulevaisuuden yhteiskunnassa. Koulutuksen ja tutkimuksen yhtenä tehtävänä on tuottaa osaamista, jolla yhteiskuntaa ja työelämää voidaan näiden kysymysten näkökulmasta kehittää kestävänpään suuntaan. Mikään itseään arvostava suuryritys ei voi sivuuttaa kestävänpään kehityksen näkökulmaa omaan toimintaansa. Yksi vaikuttava tekijä tähän on media.

Harvard Business Schoolin professori Michael Porter on useiden vuosien ajan analysoinut yritysten kestävänpään kehitystä edistävänpään yhteiskuntavastuullista toimintaa strategisen kilpailukyvyn viitekehyksessä. Hänen mukaansa yritysten kannattaa lähestyä kestävänpään kehityksen ulottuvuuksia strategisesta näkökulmasta. Yritysten kestävänpään kehitystä edistävänpään yhteiskuntavastuullinen toiminta voi kattaa laajan joukon asioita. Tärkeää on, että yritys ei tavoittele johtajuutta kaikilla toimintansa osa-alueilla, vaan valitsee ne alat, joissa se haluaa erottua myönteisesti kilpailijoistaan kestävänpään kehityksen edistämiseksi. Kun yksittäiset yritykset ymmärtävät yhteiskuntavastuullisen toiminnan strategisen merkityksen ja keskittyvät johonkin osa-alueeseen, on Porterin mukaan kumulatiivisena seurauksena yhteiskunnan kokonaisvaltainen hyvinvoinnin lisääntyminen sekä ekologisen kestävänpään turvaaminen (ks. Rohweder 2008).

Kestävänpään kehitystä edistävänpään koulutuksen ja tutkimuksen tavoitteiden saavuttamisen lisäksi suurena haasteena on kestävänpään kehityksen eettisen ja kulttuurisen pohjan vahvistaminen. Tehtävä on vaikea. Hieman kärjistäen voisi sanoa, että olemme jo pitkään eläneet siinä uskossa, että hyvän elämän parhaita mittareita ovat ne, jotka mittaavat taloudellista hyvinvointia. Maailman johtajat puhuivat kuitenkin vuonna 2002 Johannesburgissa jo rohkeasti ihmisarvosta, ihmisen ja luonnon perustavanlaatuisesta vuorovaikutuksesta, ihmiskuntaa nöyryyttävistä länsimaisista kulutusmalleista, ja tarpeesta löytää ihmiskunnalle oikea eetos. Tämän arvokkaampaa haastetta erityisesti korkeakouluille ei liene ajateltavissa! (vrt. Melén-Paaso 2007).

Selittääkö kehityspolitiikka kestävänpään kehityksen ulottuvuuksia?

Kestävänpään kehitys ja kehityspolitiikka ovat kuin kolikon kaksi puolta. Kestävänpään kehityksen edistäminen edellyttää globaalissa maailmassamme kehityspoliittisia toimia. Toisaalta, kehityspoliittinen toiminta tähtää kestävänpään kehitykseen.

Suomen kehityspoliittisen ohjelman (2007) mukaan, Suomen kehityspolitiikalla vaikutetaan maailmanlaajuisiin ponnistuksiin köyhyyden poistamiseksi taloudellisesti, yhteiskunnallisesti ja luonnontaloudellisesti kestävänpään kehityksen avulla. Suomi on osallistunut keskusteluun globalisaation hallinnasta muun muassa käynnistämällä niin sanotun Helsinki-prosessin puitteissa kehitysmaiden ja teollistuneiden maiden välistä vuoropuhelua. Suomen kehityspoliittisen ohjelman mukaan tätä työtä jatketaan ennen muuta pyrkien edistämään kestävänpään kehitystä ja rauhanprosesseja.

Johannesburgin huippukokous oli siinä suhteessa merkittävä kestävänpään kehityksen tasapainoisen edistämisen näkökulmasta, että siellä sosiaalinen ja kulttuurinen kestävänpään saivat entistä tärkeämmän roolin. Aikaisemmin kestävänpään kehityksestä käydyssä keskustelussa suurin painoarvo on ollut ympäristön ja taloudellisen toiminnan välisessä suhteessa. Johannesburgin kokouksen jälkeisissä kestävänpään kehitykseen liittyvissä

poliittisissa asiakirjoissa korostetaan, että kestävä kehitys tarkoittaa taloudellisen, sosiaaliskulttuurisen sekä ekologisen kestävyuden tasapainoista integroimista toisiinsa nähden.

Vuosituhatteen vaihteeseen tultaessa keskustelu globalisaation maailmanlaajuisista taloudellisista ja sosiaalisista vaikutuksista sekä globalisaation aiheuttamasta eriarvoisuudesta lisääntyi. Alettiin puhua jokaisen ihmisen globaalista vastuusta, aktiivisista kansalaisista toivottiin kasvavan aktiivisia maailmankansalaisia.

Yksi syy tähän kansalaisten huonoon omatuntoon ja sen synnyttämään auttamisen haluun oli 1990-luvulla räjähdysmäisesti kehittynyt tieto- ja viestintäteknikka, joka mahdollisti reaaliaikaisen tiedon saannin maapallon eri osista. Tiedotusvälineet välittivät yhä enemmän tietoa nälänhädästä, äärimmäisestä köyhyydestä, riistosta, aseellisista konflikteista ja terrorismista. Turvallisuus ja hyvinvointi sekä ympäristön tila on alkanut kiinnostaa tavallisia kuluttajia. He haluavat tietoa ostamiensa tuotteiden alkuperästä, siitä millaisissa työoloissa ne on valmistettu, ketkä näitä hyödykkeitä valmistavat ja minkälaisia vaikutuksia niillä on kyseisten yhteiskuntien kehitykseen. Globaali vastuunottaminen kasvaa kansakunnissa.

Ehkä kestävä kehityksen käsitteen syvimmän olemuksen ymmärtää, kun tätä käsitettä peilaa suhteessa kehityspolitiikkaan ja kehitysyhteistyötoimiin. Näissä vertailuissa kestävä kehityksen ulottuvuuksia voidaan konkretisoida käytännön esimerkeillä kehitysyhteistyöstä.

Köyhyyden poistaminen ja luonnonvarojen kestävä käytön edistäminen ovat Suomen kehitysyhteistyön tärkeimpiä tavoitteita osana YK:ssa yhteisesti hyväksytyjen vuosituhatavoitteiden toteuttamista. Yksi esimerkki kestävä kehitystä edistävästä kehitysyhteistyöstä on vesi:

Monissa kehitysmaissa puhtaan veden saaminen ja jätevesien asianmukainen käsitteleminen on perusedellytys köyhyyden vähentämisessä ja terveyden edistämisessä. Kilpailu niukoista vesivaroista synnyttää usein valtioiden sisäisiä ja niiden välisiä konflikteja. Vesihankkeita toteuttamalla voidaan poistaa köyhyyttä, edistää taloudellista kehitystä, suojella ympäristöä ja estää konfliktien syntymistä. (Suomen kehityspoliittinen ohjelma 2007; Kohti oikeudenmukaista ja kestävä ihmiskuntapolitiikkaa (Valtioneuvoston periaatepäätös 2007, 19).

Kehityspolitiikasta ja kestävä kehityksen politiikasta maailmanlaajuisen vastuun ottamiseen

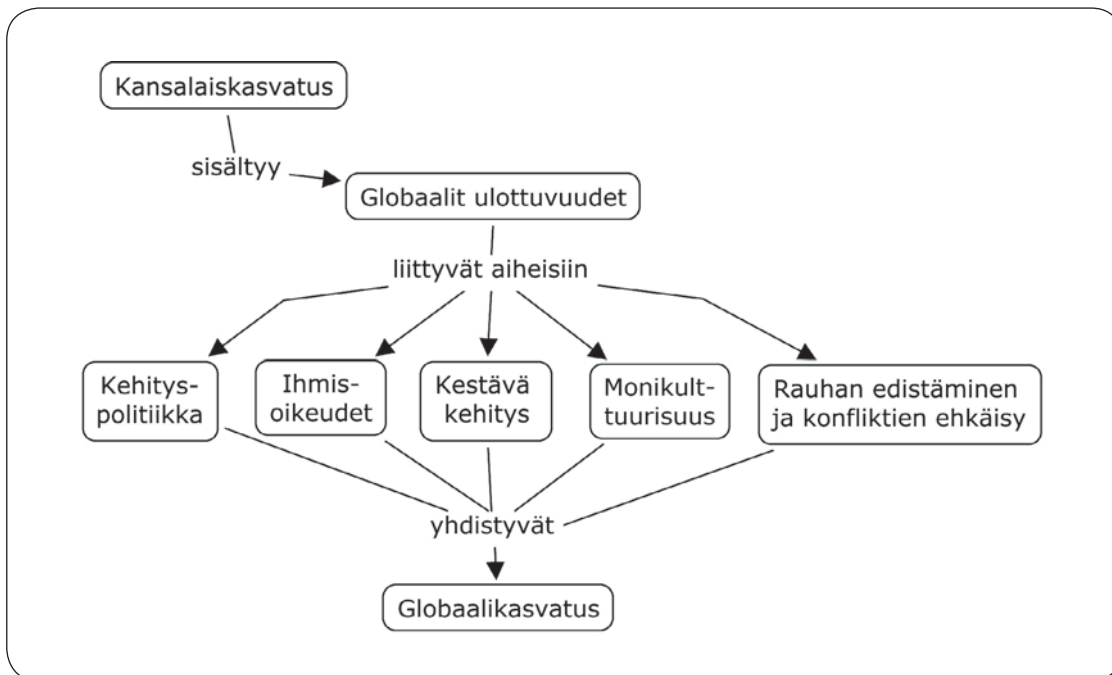
Globalisaatio on muutosprosessi, jonka myötä maailma nähdään yhä kokonaisvaltaisempana järjestelmänä. Sen osien välinen vaikutus toisiinsa näkyy entistä nopeammin riippumatta maantieteellisestä etäisyydestä. Entistä voimakkaampi keskinäinen riippuvuus on globalisaation olennainen piirre ja samalla perusta maailmanlaajuiselle yhteistyölle. Globalisaation myötä elämästämme on toisaalta tullut helpompi, toisaalta monimutkaisempi. Internet antaa meille mahdollisuuden istua omassa kodissamme tietokoneen ääressä ja saada uskomattoman suuri määrä tietolähteitä käsiemme ulottuville. Toisaalta, kuten vanha sanonta kuuluu, tieto lisää tuskaa. Tuskalla tarkoitan tässä tietoisuutta siitä, että maailmaamme koskeviin kysymyksiin ei ole yksinkertaisia ja selkeitä vastauksia.

Esimerkiksi ilmastomuutosta ja muita yhteiskuntamme kestävyteen liittyviä kysymyksiä emme voi lähestyä ainoastaan yhden tai kahden tieteenalan näkökulmasta. Tarvitsemme monitieteellisen tietopohjan, avoimen mielen, kykyä eritellä tietoa sekä

eettisen lähestymistavan pystyäksemme hakemaan vastauksia tähän alati muuttuvan maailmankaikkeutemme arvoituksiin.

Opetusministeriö käynnisti keväällä 2007 projektin *Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen*. Projektin arvopohja on pääministeri Matti Vanhasen toisen hallituksen ohjelman yhdistävät arvot: ihmisen ja luonnon tasapaino, vastuu ja vapaus, välittäminen ja kannustaminen sekä sivistys ja osaaminen. Projektin keskeinen tavoite on lisätä globaalikasvatuksen laatua ja vaikuttavuutta Suomessa.

Maastrichtissa marraskuussa 2002 pidetyssä useiden suurten kansainvälisten järjestöjen konferenssissa annetun *Global Education* -julistuksen mukaisesti globaalikasvatus on kasvatusta ja koulutusta, joka avaa ihmisten silmät ja mielen maailman todellisuudelle ja herättää heidät toimimaan kaikille kuuluvien ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta. Globaalikasvatus on toimintaa erityisesti kehitysyhteistyön, kestävän kehityksen, rauhan ja kulttuurienvälisen ymmärryksen edistämiseksi, jotka kaikki ovat kansalaiskasvatuksen globaaleja ulottuvuuksia (kuva 1). (Maastricht Global Education Declaration 2002, vapaa suomennos).



Kuva 1. Maastrichtin julistuksen pääteemat käsitekarttana.

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.

Opetusministeriön *Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen* -projektin ja sen ohjausryhmän tavoitteena on edistää globaalia kasvatusta Euroopan neuvoston (Pohjoinen-Etelä -keskus) tekemässä Suomen kansainvälisyyskasvatusta koskevassa arvioinnissa käytettyjen globaalikasvatusta koskevien määritelmien mukaisesti.

Globaali maailma on tuonut maailman eri kulttuurit ja uskonnot osaksi omaa arkipäiväämme. Kaikissa suurissa uskonnoissa ja filosofioissa esiintyy muodossa tai toisessa sääntö ”*tee toiselle se, minkä toivoisit hänen tekevän sinulle*”. Siksi tätä sääntöä voi pitää eräänlaisena globaalin etiikan perustana.

Globaali etiikka voidaan nähdä globaalikasvatuksen perustana. Toisaalta, ihmisoikeuksien kunnioittamista ja kulttuurienvälistä ymmärrystä pidetään globaalin etiikan edellytyksinä (ks. Kaivola & Melén-Paaso 2007). Suhtautumiseen kulttuuriseen pluralismiin vaikuttavat arvot, kannanotot ja toiminnot. YK:n ihmisoikeudet antavat periaatteet, joiden varassa voimme arvioida omia ja muiden kulttuureja sekä puntaroida arvojamme. YK:n ihmisoikeussopimus on maailmanlaajuisesti hyväksytty ja täten subjektiivisista arvolatauksista mahdollisimman vapaa (ks. Toivanen 2007).

Laajasti määriteltynä rauha voidaan nähdä kehitystä kuvaavana käsitteenä (Vesa 2007). Kaikki kehityspoliittiset toimet tähtäävät kestävään kehitykseen. Kestävyys (sustainability) voitaisiin täten nähdä päämääränä, ja kehitys (development) mukaan lukien rauhan edistäminen ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen, voitaisiin nähdä sinä prosessina joka tähtää tuohon päämäärään, eli kestävyuteen. Kun kansalaisten osallistuvat demokraattisiin prosesseihin paikallisella, kansallisella tai kansainvälisellä tasolla, he tarvitsevat kykyä kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen monikulttuurisissa ympäristöissä.

Median luova käyttö on edellytys selviämiseksi globaalissa yhteiskunnassa. Kyky ymmärtää ja lukea kulttuureita liittyy medialukutaitoon. Medialukutaito, toisaalta, on äärimmäisen tärkeä jokaisessa yhteiskunnassa jos haluamme lisätä demokratiaa, tehdä median käytöstä turvallisempaa ja taata jokaiselle yksilölle mahdollisuuden tulla kuulluksi. Nämä kaksi edellä mainittua lukutaitoa ovat elinikäisen oppimisen oppiaineita (ks. Salo-Lee 2007).

Globalisaation hallinnassa on itse asiassa kysymys kokonaisvaltaisen globaalipolitiikan, ihmiskuntapolitiikan kehittämistä. Perusta ihmiskuntapolitiikalle luodaan niin kansainvälisesti kuin kansallisestikin globaalietiikasta käytävällä keskustelulla, jossa pohditaan muun muassa toisaalta ihmisoikeuksien ja toisaalta ihmisten velvollisuuksien välistä suhdetta (Suomen kehityspoliittinen ohjelma 2007, 6).

Lähteet

- Baltic 21E (2002). An Agenda 21 for Education in the Baltic Sea Region 21.9.2007.
<http://www.baltic21.org/attachments/no22002_education_sector_report.pdf>
- Kaivola, T & M. Melén-Paaso (2007). Epilogue – Reflective Remarks. Teoksessa Kaivola, T. & M. Melén-Paaso (eds.): Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives, 109–115. Publications of the Ministry of Education 2007:31.
- Keke-strategia (2006). Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa – Baltic 21E -ohjelman toimeenpano sekä kansallinen strategia YK:n kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä (2005–2014) varten. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006: 6.
<www.minedu.fi/julkaisut/index.html>
- Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa – Baltic 21E -ohjelma (2002). Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa – työryhmän ehdotus ohjelman käynnistysuunnitelmaksi. Opetusministeriön työryhmän muistioita 2002: 6. <www.minedu.fi/minedu.fi/julkaisut>
- Maastricht Global Education Declaration (2002). <http://www.coe.int/t/e/north%2Dsouth_centre/programmes/3_global_education/b_Maastricht_Declaration/Maastricht_Declaration.pdf>
- Melén-Paaso, M. (2007). The Paradigm of Sustainable Development and Education – Reflections on the Past, and on the Future, 110–114. Teoksessa Kaivola, T. & L. Rohweder (eds.): Towards Sustainable Development in Higher Education – Reflections. Publications of the Ministry of Education 2007: 6.
- Rohweder, L. (2008). Kestävän kehityksen tulkinnallisia ongelmia. Teoksessa Rohweder, L. & Virtanen, A. (toim): Kohti kestävää kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa, 24–30. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 3.
- Salo-Lee, L. (2007). Towards Cultural Literacy. Teoksessa Kaivola, T. & M. Melén-Paaso (eds.): Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives, 73–82. Publications of the Ministry of Education 2007:31.
- Suomen kehityspoliittinen ohjelma (2007). Kohti oikeudenmukaista ja kestävää yhdyskuntapolitiikkaa. Valtioneuvoston periaatepäätös 18.10.2007. Ulkoministeriö. <<http://formin.finland.fi/public/default.aspx?contentid=103136>>
- Toivanen, R. (2007). Education on Human Rights – A Method for Inducing Global Critical Thinking. Teoksessa Kaivola, T. & M. Melén-Paaso (eds.): Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives, 33–44. Publications of the Ministry of Education 2007:31.
- Vesa, U. (2007). On the Importance of Peace Education. Teoksessa Kaivola, T. & M. Melén-Paaso (eds.): Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives, 47–56. Publications of the Ministry of Education 2007:31.

Abstract: A Series of Short Films Introducing Education for Global Responsibility and Citizenship

Professor, director Emeritus Lars Rydén,
Centre for Sustainable Development Uppsala
University of Uppsala
Sweden

This series of short films for Internet introduces an agenda for global responsibility and citizenship. The agenda addresses both nature and society, both human rights and economy, and points to their interdependences. It includes understanding and skills in sustainable development, peace and conflict resolution, intercultural communication, human rights and democracy and economic and social development.

Sustainable management of the physical and biological resources of the world requires global cooperation, as painfully illustrated by the climate crisis, the dear situation of many of the world biological resources, and the massive biodiversity losses. Global cooperation is also needed to reduce threats of war and conflict. In the 21st century humanity needs to find ways to erase war as an answer to international conflict and turn its efforts from national security concerns to solving common problems and improve inter-cultural understanding. The main tool to achieve that is the development of democracy to govern societies, while furthering justice and respecting human rights. The global agenda is based on a set of common values, based on solidarity, justice and equity. These form the basis of cooperation for global development, addressing issues of global economy, considering the environment, social issues and the individuals.

The agenda for global responsibility is in line with the Maastricht Declaration 2002, the Council of Europe statement 2003, and the UN Millennium development goals. It relies on experiences from education for sustainable development, peace education, democracy education and development education.

The films are produced by the Centre for Sustainable Development Uppsala on the commission of Finnish Ministry of Education. They shall be available on the website of the Baltic University Programme Finland <www.bup.fi>

Programme

October 15, 2007

Education for Global Responsibility

Realising the Publication and Exhibition	
10.00–11.00	Opening of the Occasion <i>Education for Global Responsibility</i> on Behalf of the Minister of Culture and Sport, State Secretary Stefan Johansson
	<i>Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives</i> , Publications of the Ministry of Education 2007:31. Edited by Taina Kaivola and Monica Melén-Paaso
	<i>Art as the Magic Side of Science</i> A Presentation of the Artwork used in the Publication, presented by the Artist, Ms. Lily Maria Ehnborg, Stockholm
11.00–12.00	Lunch
Symposium Education for Global Responsibility	
Chair Esko-Olavi Seppälä, Secretary General, Science and Technology Council of Finland Commentator Martin Scheinin, Professor, Institute for Human Rights, Åbo Akademi University Secretary Mikko Cantell, Project Coordinator, Ministry of Education	
12.00	Opening Ceremony Welcoming address, Director Jaana Palojärvi About the project, Counsellor Monica Melén-Paaso Introduction of the authors, Dr Taina Kaivola Agenda of the day, Chair Esko-Olavi Seppälä
Theme 1. Policy Aspects of Global Education	
12.15–12.45	<i>Global Education in Teaching and Research in Finnish Higher Education Institutions</i> PhD Ilkka Niiniluoto, professor, Rector of the University of Helsinki
12.45–13.15	<i>International Aspects in Defining Global Education</i> Ms Kaisa Savolainen, Former Division Director, Unesco, Paris
13.15–13.30	<i>Global challenges of Fair Culture</i> Dr Hannele Koivunen, Director, Ministry of Education, Finland
13.30–14.00	Comments and Discussion
14.00–14.30	Coffee Break
	<i>Art as the Magic Side of Science</i> , Gallery Walking with the Artist
Theme 2. Global Responsibility in Action	
14.30	<i>Assessing and Evaluating the Quality of Global Education</i> Dr Helmuth Hartmeyer, The Austrian Development Agency, Austria
	<i>Human Rights and Lifelong Learning</i> Dr Claudia Mahler, The Human Rights Centre of the University of Potsdam, Deutschland
	<i>Global and International Dimensions of Education</i> Dr Mary Hayden, Department of Education, University of Bath, UK
16.15–16.45	Comments and Discussion
16.45–17.00	Refreshments
Theme 3. From Theory to Practice	
17.00	<i>An agenda for Global Responsibility and Citizenship</i> Professor Lars Rydén, Uppsala University, Sweden
	<i>Reflective Wrap-up and Looking Ahead</i> Commentator, Professor Martin Scheinin Editor, Dr. Taina Kaivola
18.30	Small Reception with Refreshments

Opetusministeriön julkaisuja -sarjassa vuonna 2008 ilmestyneet

- 1 Ammattikorkeakoulutuksen aikaiset
yrittäjyysintentioiden muutokset
- 2 Liikuntatoimi tilastojen valossa; Perustilastot
vuodelta 2006
- 3 Kohti kestävästä kehitystä.
Pedagoginen lähestymistapa
- 4* Opetusministeriön toiminta- ja taloussuunnitelma
2009–2012
- 5 Mera flexibilitet i den grundläggande utbildningen
- 6 Barn- och ungdomspolitiska utvecklingsprogrammet
2007–2011
- 7 Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla
2000–2007
- 8 Matkalla osallisuuteen. Osallistuva oppilas
– yhteisöllinen koulu -kehittämishankeen
vaikuttavuuden arviointi
- 9 Koulutus ja tutkimus 2007–2012
- 10 Utbildning och forskning 2007–2012
- 12 Kulttuurin ja hyvinvoinnin välisistä yhteyksistä;
Näköaloja taiteen soveltavaan käyttöön
- 14 Kuntien liikuntatoimen talous- ja henkilöstöresurssit
vuonna 2006

* Ei painettu, vain verkossa



OPETUSMINISTERIÖ

Undervisningsministeriet

MINISTRY OF EDUCATION

Ministère de l'Éducation

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 978-952-485-517-4 (nid.)
ISBN 978-952-485-518-1 (PDF)
ISSN 1458-8110

Helsinki 2008