

## **Maailmankansalaisuuden ja globaalikasvatuksen viitekehykset**

Maailmankansalaisena Suomessa -hanke  
Anna-Leena Riitaoja, 2011

**Tarkastelen kolmea viitekehystä, jotka vaikuttavat globaalikasvatusta ja maailmankansalaisuutta koskevan moniulotteisen keskustelun taustalla. Nämä ovat moderni, kriittinen sekä jälkikoloniaalinen viitekehys. Esittelen kunkin viitekehyksen ja niiden väliset erot pääpiirteittäin. Tarkastelen, millaisen kuvan maailmasta, ihmisestä ja kasvatuksesta, sekä millaisen pohjan globaalikasvatukselle kukin viitekehys tarjoaa.**

Tässä artikkelissa tarkastelen, millaisiin viitekehyksiin maailmankansalaisuus ja siihen tähtäävän globaalikasvatus voivat kiinnittyä. Ihmisoikeuksiin, rauhaan ja globaaleihin haasteisiin liittyvien kysymysten keskellä globaalikasvatuksen ja maailmankansalaisuuden tarpeellisuus korostuvat. Kysymys globaalista maailmasta ja maailmankansalaisuudesta ovat kuitenkin sidoksissa moniin sellaisiin lähtökohtiin, jotka edellyttäisivät syvällistä tarkastelua. Esimerkiksi sellaiset käsitteet, kuten globalisaatio, ihmisuus, maailmankansalaisuus, demokratia, kestävä kehitys ja aktiivinen kansalaisuus saavat hyvin erilaisia merkityksiä riippuen siitä, millaisesta viitekehystä käsin niitä lähestytään. Tästä huolimatta näiden käsitteiden merkitys otetaan tutkimuksessa ja koulutuspoliittisessa päätöksenteossa usein annettuina tai ylikansallisten organisaatioiden määrittelyjä käyttäen ilman, että käsitteiden taustasidoksia tarkasti pohdittaisiin.

Viitekehysellä tarkoitan laajoja, tietyssä kulttuurisessa, sosiaalisessa ja historiallisessa kontekstissa rakentuneita ajattelumalleja ja perusoletuksia, joiden varaan rakennamme ja johon perustuvien käsitteiden avulla jäsenämme maailmaa. Siksi viitekehyksen tunnistaminen ja tarkasteleminen on haastavaa ja vaatii monenlaisia peilejä. Ilman huolellista teoreettista tarkastelua ajattelumme, toimintamme sekä kasvatuskäsitteemme perustuvat siihen viitekehukseen, johon kasvamme ja jossa elämme, mutta jonka olemassaoloa ja vaikutusta emme välttämättä lainkaan tunnista. Rakennamme paljon sellaisten kontekstisidonnaisten oletusten varaan, joista emme ole edes tietoisia. Kun kysymys on globaalikasvatuksesta, jonka tulisi kuitenkin antaa eväitä globaalissa ympäristössä toimimiseksi, olisi näiden oletusten ja niiden taustalla olevan viitekehyksen tunnistaminen erityisen tarpeellista. Mikäli emme tiedosta omaa viitekehystämme sekä erilaisten viitekehysten olemassaoloa, emme pysty tarjoamaan kasvatettavillekaan kykyä tiedostaa, ymmärtää tai käydä keskustelua erilaisten viitekehysten välillä, vaikka tämä olisi globaalissa maailmassa entistäkin tärkeämpää (Andreotti 2010). Lisäksi vaarana on, että pyrkimys globaaliin oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan muuttuukin toisenlaisia maailman hahmottamisen tapoja alistavaksi. Ilman huolellista itsereflektiota globaalikasvatus onkin vaarassa päätyä samanlaisiin ongelmiin, joita se pyrkii estämään (Andreotti 2010).

Tässä artikkelissa tarkastelen kolmea viitekehystä, jotka vaikuttavat globaalikasvatusta ja maailmankansalaisuutta koskevan moninaisen keskustelun taustalla. Kutsun näitä *moderniksi*, *kriittiseksi* sekä *jälkikoloniaaliseksi* viitekehyyksi. Muitakin viitekehyksiä on olemassa ja myös hienojakoisempi luokittelu olisi mahdollinen (ks. esim. Andreotti & de Souza 2008; Popkewitz 2010). Nämä kolme auttavat kuitenkin hahmottamaan kasvatusta ja koulutuspolitiikkaa koskevaa keskustelua sekä tutkimuksen niihin kohdistamaa kritiikkiä. Käsittelen kuhunkin viitekehukseen

liittyviä käsitteitä ja ajattelumalleja, jotka ovat oleellisia globaalikasvatuksen ja maailmankansalaisuuden kannalta.

Viitekehysten tiedostamiseen ja toisesta näkökulmasta katsomiseen liittyvää prosessia voi kutsua transformatiiviseksi, syvälliseksi ja perustavanlaatuiseksi muutokseksi omassa ajattelussamme.

*Problematisoiva kasvat*us pyrkii transformatiiviseen oppimiseen, joka muuttaa tapaamme jäsentää maailmaa ja reflektoida omaa suhdettamme muihin ihmisiin ja maailmaan. Sen sijaan *tallettava kasvat*us pyrkii lisäämään tiedon määrää kyseenalaistamatta tietoon ja tiedon tuottamiseen liittyvää valtaa, tiedon kontekstisidonnaisuutta sekä toisenlaisia näkökulmia ja kokemuksia tai jopa toisenlaisten tietämisen tapojen mahdollisuutta. (Freire 2005; Andreotti 2010.)

Modernilla viitekehyksellä (moderniteetilla) tarkoitan modernin ajan Euroopassa syntyneitä ajattelumalleja ja käsityksiä, kuten esimerkiksi humanismia, liberalismia, sekulaaria maailmankuvaa ja järkiperusteista etiikkaa sekä teknologiaa, objektiivista tietoa ja edistystä. Moderniteetilla en kuitenkaan tarkoita niinkään tiettyyn ajanjaksoon kuin siitä nousevaan perinteeseen liittyvää ajattelumallia, joka on länsimaisen ajattelun perustana. Samalla kun kuvaan moderniteetin yhdeksi yhtenäiseksi viitekehykseksi (tehdäkseni eroa muihin viitekehysiin) on kuitenkin muistettava, ettei moderniteetti ole yhtenäinen, vaan siihen sisältyy keskenään ristiriitaisiakin kehityskulkuja. Lisäksi moderniteettia on eri maissa ja tilanteissa tulkittu eri tavoin (esim. Popkewitz 2008, 8–9) .

Moderniteetissa syntyneitä humanismin ja liberalismien perusideoita, kuten vapaus, tasa-arvo, järkeily, demokratia ja maailmankansalaisuus, on löydettävissä jo Antiikin Kreikan filosofien ajatuksista (ks. esim. Appiah 2008, Popkewitz 2008). Samoin sekularismin ja dikotomisen ajattelun perusideoita löytyy jo juutalais-kristillisestä perinteestä (Taylor 2007). Esimodernin ja modernin ajan filosofit kehittivät kuitenkin näitä ajatuksia eteenpäin uudessa kontekstissa, jolloin myös näiden käsitteiden sisältö ja merkitykset muuttuivat joskus jopa radikaalillakin tavalla. Haasteena on, ettemme välttämättä tunnista niiden juurten merkitystä, johon ajattelumme ja käsitteemme perustuvat, mutta emme myöskään aina sitä, miten monet aiemmat käsitteet ovat saaneet uusia merkityksiä moderniteetissa (Foucault 2010; Alhanen 2011). Mikäli moderniteetin kertomusta ei myöskään ole *tilallistettu* (Massey 2008b), eli ymmärretty sitä tiettyssä ajassa ja paikassa tapahtuneeksi muutokseksi joka ei sellaisenaan ole yleistettävissä muihin konteksteihin, on vaarana myös kulttuuris-historiallinen etnosentrisyys.

Humanismi on monin tavoin muodostanut länsimaisen kasvatuksen ja koulutuksen aatteellisen perustan (Todd 2009, 7–22). Humanismi korostaa ihmisen hyvyyttä, suvaitsevaisuutta sekä yksilön ihmisarvoa. Liberalismi korostaa ihmisarvoa ja yksilönvapautta, mutta myös valtion neutraalisuutta ja tasa-arvoa, joka tarkoittaa kansalaisten samanlaista kohtelua taustoista riippumatta. Ketään ei siis saa suosia taustansa perusteella. Liberalismiin liittyy myös usko siihen, että modernissa yhteiskunnassa syntyperä ei enää säätele yksilöiden kohtaloa vaan kaikkien ajatellaan aloittavan samalta viivalta. (Taylor 1994.) Yksilöiden nähdään olevan vapaita valitsemaan, mutta heidän oletetaan tekevän valintojaan järkisyihin perustuen. Vapaa, mutta järkeen perustuva valinta, sekä järkiperusteinen etiikka ovat olennainen osa moderniteettiin perustuvaa ajattelua. (esim. Bauman 1993; Popkewitz 2008.)

Järjen korostamisen taustalla on käsitys ei-rationaalisiiin uskomuksiin perustuvien maailmankuvien häviämisestä sekä osittain siitä seuraavaan uudenaikaiseen logiikkaan sekä tieteeseen ja teknologiaan

perustuvaan kehitykseen ja edistykseen. Modernin viitekehysten tieto on objektiivista, arvovapaata ja mitattavaa. Tieto lisääntyy tieteen kehittyessä. Ihmiset lisäävät tietonsa määrää sen sijaan, että he problematisoivat ja tarkastelisivat sitä eri näkökulmista. Monien tieteenalojen kehitys modernina aikana vaikutti myös siihen, että logiikkaa, objektiivisuutta, luokittelua, mitattavuutta, kehitystä ja ennustettavuutta korostava ajattelu ja tietokäsitys juurtuivat osaksi tiedettä ja arkiajattelua (Foucault 2010; Alhanen 2011). Luokitteluun liittyy myös ajatus siitä, että asiat ovat joko–tai (eli molemmat eivät voi olla totta samaan aikaan) ja usein toistensa vastakohtia muodostaen hyvä–huono -asetelman. Lisäksi modernin viitekehukseen sisältyy usko asioiden luonnolliseen järjestykseen kaoottisuuden sijaan sekä pyrkimys konfliktittomuuteen (Andreotti 2010).

Modernissa ajassa syntyi myös uudenlainen ajatus demokraattisesta valtiosta ja sen sivistyneistä kansalaisista. Valtio tarvitsi kansalaisia, joilla oli riittävä ymmärrys ja taitoa toimia oikeuksiensa ja velvollisuuksiensa mukaisesti ja osallistua yhteiskunnan kehittämiseen ja ylläpitämiseen. Kehittyvä teollisuus tarvitsi koulutettua, osaavaa ja tottelevaista työvoimaa. Kansalaisten sivistäminen ja kasvattaminen eettiseksi, järkevästi toimiviksi yksilöiksi, tuli keskeinen osa modernin valtion rakentamista. Kasvatuksen tehtävänä onkin ollut istuttaa tämä järkiperäisiin valintoihin ja etiikkaan sekä yksilön itsekontrolliin perustuva järjestelmä kasvatettaviinsa (Popkewitz 2008). Yksilöitä halutaan estää käyttämästä heille kuuluvaa vapauttaan väärin Bauman 1993). Ajatuksena on, että yhteiskunnan lakeja noudatetaan, koska ne koituvat yhteiseksi hyväksi ja koska järkevä yksilö päätyy noudattamaan lakeja.

Nämä tietyssä kontekstissa kehittyneet sivistyksen ja demokratian arvot on modernin viitekehyksessä nähty universaaleiksi hyveiksi, jotka ovat toteutuneet parhaiten eurooppalaisissa valtioissa, ja joita muidenkin järkevästi ajattelevien ja toimivien ihmisten ja sivilisaatioiden tulisi toteuttaa.

Eurooppalaista sivistystä ja demokratiaa onkin pyritty viemään muualle maailmaan usein varsin kyseenalaisin keinoin. Sodankäynnissä vihollinen on pystytty leimaamaan sivistymättömäksi tai jopa ei-inhimilliseksi olioksi, mikä on oikeuttanut väkivaltaisen ja epäinhimillisen kohtelun (Todd 2009, 9). Kasvatuksen olisikin tarpeen kyseenalaistaa ihmisyiden ja epäihmisyiden dikotomia, jossa epäihmisyys nähdään ihmisyiden vastakohtana ja siitä irrallisena, vain jonkun toisen kuin oman itsen ominaisuutena (Todd 2009). Ihmisyiden myönteiset ja kielteiset piirteet ovat ihmisyidessä aina läsnä.

Humanismiin liittyvä suvaitsevaisuus on niin ikään ongelmallinen siinä, ettei se yksilökeskeisyydessään kykene pureutumaan esimerkiksi rasismiin sekä yhteiskunnan rakenteelliseen, instituutioissa ja laeissa olevaan eriarvoisuuteen. Lisäksi se jättää huomioon ottamatta esimerkiksi sosiaaliluokkien olemassaolon sekä sen, että etnisyyttä, luokkaa, sukupuolta ja maailmankatsomusta koskeva eriarvoisuus kietoutuvat yhteen; syntyperänsä vuoksi syrjitty kuuluu usein myös alempaan sosioekonomiseen ryhmään ja monesti naisilla on vielä miehiä sosioekonomisesti alempi asema. Suvaitsevaisuus on myös itsessään eriarvoistavaa. Suvaitsevaisuus nähdään sivistyneen ihmisen ominaisuutena. Hänellä on paremmuudessaan varaa suvaita sivistymättömiä ja suvaitsemattomiakin.

Siitä huolimatta, että humanismiin liittyy maailmankansalaisen (*kosmopoliitin*) idea, moderniteettiin kuuluu myös uudenlainen ajatus selkeärajaisista kansallisvaltioista (esim. Massey 2008b).

Kansallisvaltiossa julkinen kasvatuksen tehtävänä oli sivistämisen lisäksi myös kansallisen identiteetin rakentaminen etnisen kuuluvuuden ja kansallisen kertomuksen tuottamisen ja toistamisen kautta (esim. Gordon, Komulainen & Lempiäinen 2002; Räsänen 2005). Moderniteettiin liittyy siis ristiriitaisella ja jokseenkin ironisella tavalla sekä ajatus maailmankansalaisuudesta ja globaalista

humanismista että valtionkansalaisuudesta ja kansallisuudesta identiteetin perustana (Popkewitz 2008, 3). Siitä huolimatta kansallisvaltioon kiinnittyvä kansalaiskasvatus laajennetaan problematisoimatta maailmankansalaisuudeksi esimerkiksi koulutuspoliittisissa tarkasteluissa (esim. Melén-Paaso 2008).

Kriittisellä viitekehyksellä tarkoitan kriittisestä pedagogiikasta nousevaa ajattelua, joka hyödyntää erityisesti Freiren, mutta myös Marxin ja Frankfurtin koulukunnan ajattelua ja joka on saanut myöhemmin aineksia myös jälkistrukturalistisista, jälkikolonialistisista ja feministisistä kirjoituksista (esim. Kincheloe 2007). Keskeistä on yhteiskunnallisen eriarvoisuuden tunnistaminen sekä sen poistamiseksi toimiminen. Eriarvoisuus näkyy esimerkiksi sosiaaliluokkaan, etnisyyteen, kieleen, sukupuoleen, seksuaalisuuteen ja maailmankatsomukseen liittyvässä syrjinnässä. Usein sama yksilö tai ryhmä voi olla useammallakin tavalla marginaalissa. Valtakulttuuri tai valtaa pitävät toimivat omaksi edukseen heikentäen samalla muiden mahdollisuuksia yhteiskunnan palveluiden käyttämiseen, yhteiskunnalliseen ääneen ja kuulluksi tulemiseen, osallisuuteen ja vaikuttamiseen. (esim. Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005; Kincheloe 2007).

Myös kriittisessä viitekehyksessä on erilaisia painotuksia. Jotkut näkevät sosiaaliluokkakysymyksen kaikkein suurimpana ongelmana, johon muut eriarvoisuudet kiinnittyvät. Toisille taas kysymys etnisten ryhmien (tai erityisesti angloamerikkalaisessa maailmassa ”rotujen”) eriarvoisuuteen ja rasismiin puuttumisesta on tärkein. Myös osa sukupuolten välisen tasa-arvon kysymyksiin liittyvästä tutkimuksesta perustuu kriittiseen viitekehykseen. Eroista huolimatta on kuitenkin korostettu sitä, että eriarvoisuutta tulee tarkastella samanaikaisesti monesta eri suunnasta, sillä asiat liittyvät toisiinsa. (esim. Kincheloe 2007)

Kriittinen viitekehys kiistää moderniteetin uskon neutraaliin ja objektiiviseen tietoon, sillä yhteiskunnan kuviteltu neutraalisuus ja tasapuolisuus ylläpitävät ja lisäävät eriarvoisuutta. Tieto on aina poliittista ja palvelee useimmiten valtaapitävien etua. Kriittisen viitekehysten näkökulmasta humanismi ja liberalismi ovat kykenemättömiä taistelemaan paikallista tai globaalia eriarvoisuutta vastaan, sillä ne ovat yksilökeskeisiä ajattelumalleja jotka eivät ota huomioon sosiopoliittista todellisuutta tai sitä, etteivät ihmiset synny yhdenvertaisiin olosuhteisiin. (Kincheloe 2007.) Se kritisoi myös idealistista näkemystä aktiivisesta kansalaisuudesta, jossa myönteisen toiminnan nähdään syntyvän tietoa lisäämällä, vaikka tällainen tieto on yleensä neutraalia ja yksilökeskeistä ja jättää huomiotta muiden yhteiskunnallisten toimijoiden merkityksen (esim. Louhimaa 2005; Tomperi & Piattoeva 2005).

Kriittinen viitekehys suhtautuu epäilevästi nationalismiin ja kansallisvaltioon, jotka pyrkivät häivyttämään ja marginalisoimaan yhteiskunnan tai valtakulttuurin sisäisen moninaisuuden ja tarjoamaan tilalle yhdenmukaisuutta ja valtaryhmän edustamaa totuutta. Se suhtautuu myös kriittisesti uusliberalistiseen talouskehitykseen, joka korostaa yksilökeskeisyyttä ja kilpailua, julkisten palveluiden yksityistämistä sekä yksilöiden kasvattamista markkinatalousvetoisen yhteiskunnan ja maailman työntekijöiksi (esim. Lipman 2004, 1–22; Harvey 2005). Koulutuksen tavoitteena on kasvattaa kriittisesti ajattelevia kansalaisia, jotka tiedostavat tiedon yhteiskunnallis-poliittisen luonteen, tunnistavat sosialisoinnin vaikutuksen ja oman asemansa yhteiskuntajärjestelmässä sekä kykenevät toimimaan yhdessä toisten kanssa tämän järjestyksen muuttamiseksi ja oikeudenmukaisuuden lisäämiseksi. Tavoitteena on siis kriittinen ajattelu ja emansipaatio, vapautuminen valtaapitävien

tiedosta, sekä voimaantuminen aktiiviseksi, eriarvoistavaa yhteiskuntajärjestystä vastaan toimivaksi kansalaiseksi. (esim. Kincheloe 2007)

Jälkikoloniaalisella viitekehyksellä en tarkoita kolonialismin jälkeistä aikaa, vaan modernin viitekehystä ja siihen perustuvan maailmankuvan ja tietokäsityksen universaaliuden kyseenalaistamista (Kuortti 2007). Jälkikolonialismi perustuu sekä Freiren että jälkistrukturalistiseen ja postmoderniin ajatteluun (Andreotti 2010.) Jälkikoloniaalinen kirjoitus kritisoi sellaisia tulkintoja, jossa ”jälki-” (englanniksi ”post-”) tulkitaan jonkin aikakauden kuten moderniteetin tai eurooppalaisen imperialismiin päättyneeksi ja uuden aikakauden alkamiseksi (Andreotti 2010; Andreotti & de Souza 2008). Kritiikki suuntautuu siihen, että koloniaaliset alistamisen muodot jatkuvat edelleen sekä taloudellisesti että kulttuurisesti, mutta myös viitekehysten tasolla. Moderniteetin ylivalta on erityisesti globaalin markkinatalouden seurauksena ulottunut yhä laajemmalle. Vaikka samaan aikaan erilaiset kulttuurivaikutteet kolmansista maista ovat tulleet esille esimerkiksi musiikissa, ruoassa ja pukeutumisessa, ei näiden vaikutteiden leviäminen kuitenkaan haasta modernin tietokäsitystä tai globaalia markkinataloutta. Muut kulttuurivaikutteet alistetaan sen sijaan uudenlaisiksi kauppatuotteiksi ja toisenlaiset ajattelumallit erilaisuuden ja kansainvälisyyden kirjoksi, jonka tehtävänä on lisätä moninaista osaamista kilpailukyvyyn ja kulutuksen ylläpitämiseksi (Appiah 1996; Andreotti 2010).

Jälkikolonialismi kritisoi moderniteettia sen sokeudesta tunnistaa omat historialliset, kulttuuriset ja poliittiset sidoksensa ja olettaa tietystä kontekstissa syntyneitä ajattelua ja tietokäsitystä universaaliksi (Massey 2008a, 2008b). Jälkikolonialismi haastaa moderniteetin käsitykset tiedosta sekä tietämisen tavoista. Se haastaa järkeen, empiriaan ja logiikkaan perustuvan maailmankuvan ja etiikan universaaliuden (Bauman 1993). Jälkikolonialistisen ajattelutavan mukaan tieto ja tietäminen ovat aina osittaisia. Tietoa ei voi omistaa, vaan se syntyy vuorovaikutuksessa. (Andreotti 2010) Jälkikolonialismi kritisoi humanistisen ihmiskuvan liiallista uskoa pelkästään ihmisen hyviin puoliin. Se kritisoi ajatusta kehityksen ja edistyksen keskeisyydestä, kehittyneiden ja kehittyvien maiden kahtiajaosta sekä länsimaisen demokratian yleistämisestä universaaliksi oikeudenmukaisuutta tuovaksi malliksi.

Jälkikolonialismi kritisoi kriittistä viitekehystä siitä, ettei se – vaikka nostaakin esille monia moderniteetin ongelmia – kykene kuitenkaan viitekehysten tasolla tarkastelemaan toisin moderniteettia, vaan uusintaa järkipohjaiseen emansipaatioon, yhteen oikeaan tietoon ja länsimaiseen sivistykseen ylivertaisuuteen liittyviä käsityksiä. Jälkikolonialismin mukaan kriittinen viitekehys kyllä tarjoaa kritisoimiensa eriarvoistavien yhteiskuntarakenteiden muuttamiseksi toisenlaisia ajattelumalleja, mutta päättää etukäteen, millainen tieto ja emansipaatio ovat oikeanlaisia. (Andreotti & de Souza 2008.) Se ei siis asetu vuoropuheluun toisenlaisten viitekehysten kanssa.

Jälkikolonialismi ja muut post-näkökulmat suhtautuvat kriittisesti sellaiseen käsitykseen vuoropuhelusta, jossa oletetaan, että kaikilla on mahdollisuus osallistua keskusteluun tasapuolisina jäseninä (Ellsworth 1989; Fraser 1995; Jones 1999). Kritiikki kohdistuu toisaalta siihen, että keskustelutila, kuten mikään julkinen ja sosiaalinen tila ei ole neutraali vaan se on ladattu odotuksilla ja sanomattomilla ja ääneen sanotuilla säännöillä (Fraser 1995). Toisenlaisten, valtavirrasta poikkeavien näkökulmien esille tuominen on vaikeaa niiden torjumisen vuoksi mutta myös siksi, että kieli, käsitemaailma ja jopa maailmankuva, jolle keskustelu rakentuu, on toisille vieras, jolloin vieraat joutuvat puhumaan ”vieraalla kielellä” (Ellsworth 1989; Jones 1999, ks. myös Riitaoja ym. 2010).

Vähemmistöjen muodostamat rinnakkaiset ja usein marginaalissa, virallisesta julkisesta keskustelusta erillään elävät keskustelut, nähdään modernissa yhteiskunnassa yhteisyyttä hajottavina ja siksi uhkaavina (Fraser 1995). Toisaalta kritiikki kohdistuu siihen, että dialogin tavoitteena on yksimielisyyden saavuttaminen ja ristiriitojen poistaminen maailmasta (Andreotti 2010). Kuitenkin moninäkökulmaisuus, muutos, ristiriidat ja siihen liittyvä epävarmuus ovat osa ihmisten välistä vuorovaikutusta ja ihmisenä olemista globaalissa maailmassa. Tärkeää on oppia käymään keskustelua erilaisten viitekehysten kautta ja estää erimielisyyksiä muuttumasta väkivaltaisiksi konflikteiksi. (Andreotti 2010.)

## Lopuksi

Jälkikoloniaalinen näkökulma haastaa pohtimaan, missä määrin tiettyyn historiallis-kulttuuris-poliittiseen tilanteeseen liittyvät ajattelumallit ja käsitteet voidaan yleistää koskemaan kaikkia ihmisiä kaikkina aikoina ja kaikissa paikoissa. Se kritisoi moderniteettia siitä, ettei se tunnista omaa kontekstisidonnaisuuttaan ja sen rajoituksia, vaan tavoittelee oman viitekehýksensä maailmanlaajuista tunnustamista. On syytä pohtia, millä tavoin tapamme ymmärtää globaalikasvatusta ja maailmankansalaisuutta on sidoksissa länsimaisten yhteiskuntien historiaan ja moderniteetissa syntyneeseen käsitykseen jäsentää tietoa ja maailmaa sekä millaisia muita lähestymistapoja olisi olemassa. Kyse ei ole kuitenkaan siitä, että kaikki moderniteetin työkalut olisi hylättävä, vaan että moderniteetti viitekehýksenä ei ole yleistettävissä oman kontekstinsa ulkopuolelle. Jälkikolonialismiin perustuva kasvatustapa ei velvoita kasvattajaa eikä myöskään velvoita omaksumaan jotain tiettyä viitekehýstä, sillä tällaisen kasvatuksen tehtävänä on nimenomaan auttaa oppilaita tiedostamaan erilaisten viitekehýsten olemassaolo, ajattelemaan toisin sekä käymään keskustelua erilaisten näkökulmien välillä. Samalla se kuitenkin jättää valinnan mahdollisuuden ja siihen olennaisesti liittyvän vastuun oppilaille itselleen. (Andreotti 2010.) Kun koulutuspoliittiset päättäjät, kasvattajat ja kasvatettavat tiedostavat oman ja muiden viitekehýsten olemassaolon, he voivat tehdä myös paremmin informoituja valintoja.

## Lähteet

- Alhanen, Kai (2011). *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Andreotti, Vanessa & Lynn Mario De Souza (2008). Global learning in the 'knowledge society'. *ZEP* 31 (1) März 2008, 7–12.
- Andreotti, Vanessa (2010). Postcolonial and post-critical 'global citizenship education'. *Teoksessa* G. Elliott, C. Fourali & S. Issler (toim.). *Education and social change: connecting local and global perspectives*. London: Continuum, 233–245.
- Appiah, Kwame Anthony (2008). Education for Global Citizenship. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 107: 83–99
- Appiah, Kwame Anthony (1996). Is the Post- in Postmodernism the Post- in postcolonial? *Teoksessa* Mongia, Padmini (toim.): *Contemporary postcolonial theory: A reader*. London: Arnold, 55-71. Alkuperäinen julkaisu: *Critical Inquiry* 17 (Winter 1991), 336–357.
- Bauman, Zygmunt (1993). *Postmodern ethics*. Oxford: Blackwell.

- Ellsworth, Elizabeth (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Education Review* 59 (3): 297–324.
- Fraser, Nancy (1995) Politics, Culture, and the Public Sphere: Toward a Postmodern Conception. Teoksessa, Nicholson, Linda & Steven Seidman (toim.): *Social Postmodernism: Beyond Identity Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, Paulo (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, Michel (2010): *Sanat ja asiat: Eräs ihmistieteiden arkeologia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Gordon, Tuula, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (2002). Johdanto. Teoksessa Gordon, Tuula, Katri Komulainen & Kirsti Lempiäinen (toim.) *Suomineitonon hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 10–16.
- Harvey, David (2005). *Unoliberalismin lyhyt historia*. Tampere: Vastapaino.
- Jones, Alison (1999). The Limits of Cross-Cultural Dialogue: Pedagogy, Desire, and Absolution in the Classroom. *Educational Theory* 49 (3): 299-316.
- Kincheloe, Joe (2007). Critical Pedagogy in the Twenty-First Century. Teoksessa McLaren, Peter & Joe Kincheloe (toim.): *Critical Pedagogy: Where Are We Now?* New York: Peter Lang.
- Kuortti, Joel (2007). Jälkikoloniaalisia käännöksiä. Teoksessa Kuortti, Joel, Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.): *Kolonialismin jäljet Suomessa: Keskustat, periferiat ja Suomi*. Helsinki: Gaudeamus, 11–26.
- Lipman, Pauline (2004). *High stakes education: Inequality, globalization and urban school reform*. New York: Routledge.
- Louhimaa, Eila (2005). Kestävä kehitys ja ympäristökasvatuksen todellisuus. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi ja Marjo Vuorikoski (toim.): *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino: 214–244.
- Massey, Doreen (2008a). Globaali paikan tuntu. Teoksessa Doreen Massey: *Samanaikainen tila* (toim. Mikko Lehtonen, Pekka Rantanen, Jarno Valkonen, suom. Janne Rovio). Tampere: Vastapaino, 17–31.
- Massey, Doreen (2008b). Kuinka globaalistuminen kuvitellaan: Aika-tilan valtageometriat. Teoksessa Doreen Massey: *Samanaikainen tila* (toim. Mikko Lehtonen, Pekka Rantanen, Jarno Valkonen, suom. Janne Rovio). Tampere: Vastapaino, 104–126.
- Melén-Paaso, Monica (2008). Kestävästä kehityksestä maailmanlaajuiseen vastuuseen. Opetusministeriön Etusivu -verkkolehti.  
<<http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2008/0603/globalivastuu.html>>, 16.3.2011.
- Popkewitz, Thomas (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making of society by making the child*. New York: Routledge.
- Popkewitz, Thomas (2010). Cultural Travel of Reforms and Multiple Modernities. Vierailuluento Helsingin yliopistossa 27.5.2010.
- Riitaoja Anna-Leena, Saira Poulter & Arniika Kuusisto (2010). Worldviews and Multicultural Education in the Finnish Context: – A Critical Philosophical Approach to Theory and Practices. *Finnish Journal of Ethnicity and Migration*, 5 (3/2010), ss. 87–95.  
<<http://www.etmu.fi/fjem/journal.html>>

- Räsänen, Rauni (2005). Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tuukka Tomperi ja Marjo Vuorikoski (toim.): *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 87–111.
- Taylor, Charles (1994). The politics of recognition. Teoksessa Gutmann, Amy (toim.): *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*, Princeton: Princeton University Press, 25–73.
- Taylor, Charles (2007) *A Secular Age*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Todd, Sharon (2009). *Toward an imperfect education: facing humanity, rethinking cosmopolitanism*. Boulder: Paradigm.
- Tomperi, Tuukka & Piattoeva, Nelli (2005). Demokraattisen juurten kasvattaminen. Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tuukka Tomperi ja Marjo Vuorikoski (toim.): *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 247–286.