

Gloaalikasvatuksen ongelmakohtia

Artikkeli Opetushallituksen Maailmankansalaisena Suomessa -hankkeelle

Anna-Leena Riitaoja
2011

Tarkastelen artikkelissa joitakin globaalikasvatuksen ongelmakohtia. Tarkastelen kansallisuuden, valtionkansalaisuuden ja maailmankansalaisuuden välistä problematiikkaa sekä aktiivisen kansalaisuuden monia merkityksiä. Lisäksi tarkastelen tietoja, taitoja ja asenteita korostavien kompetenssimallien haasteita toiminnan ja muutoksen edistäjinä. Näiden esimerkkien kautta korostan sitä, että näennäisesti yhteen sopivien käsitteiden yhteen liittämisen ja kehittelemisen sijaan globaalikasvatuksessa tulisi huolellisesti tarkastella sitä, millaisia sitoumuksia erilaisten käsitteiden ja mallien taustalla on, sekä pohtia tarkoin sitä, missä määrin ne sopivat globaalikasvatuksen pohjaksi.

Kansalaisuus globaalissa ja kosmopoliitin lapsen rakentaminen

Gloaalikasvatuksen tavoitteeksi asetetaan voimaantunut globaali maailmankansalainen. Ajatuksen eettisestä valtionkansalaisuudesta nähdään siis laajenevan globaaliin toimintaympäristöön. (ks. Melén-Paaso 2008.) Ajatus valtiosta – erityisesti kansallisvaltiosta – ja sen kansalaisista on kuitenkin aivan omanlaisensa, modernissa Euroopassa syntynyt käsitys (ks. Massey 2008a, 2008b). Sen siirtäminen globaaliin ympäristöön on ongelmallista, sillä tällöin helposti oletetaan, että kansallisvaltion, kansallisuuden tai kansalaisuuden käsitteet olisivat yleismaailmallisia, ja että ylikansallinen tai globaali yhteistyö voisi luontevasti rakentua tällaisen käsityksen pohjalle. Samoin helposti oletetaan, että kansalaisuuden merkitys, kuten kansalaisen oikeuksien noudattaminen, tarkoittaisi samaa eri puolilla maailmaa.

Moderni valtio rakentuu ajatukselle vapaista yksilöistä, kansalaisista, joilla on tietyt oikeudet ja velvollisuudet. Moderni yksilö on vapaa valitsemaan, sillä hänen toimintaansa eivät rajoita sääty, kirkko tai itsevaltainen johtaja. Hän voi kuitenkin myös toimia epäeettisesti tai vain omia oikeuksiaan toteuttaen muista välittämättä. Siksi yksilöihin on istutettava moraalit, jonka tehtävänä on saada ihminen järkensä kautta pohtimaan yhteistä etua, hallitsemaan omaa toimintaansa järjen avulla sekä toimimaan yhteiseksi hyväksi, vaikka se ei edistäisikään aina omaa etua. Moraalin nähdään perustuvan järjen käyttöön, ja johtavan yhteisen hyvän tavoittelemiseen. (Bauman 1993.) Järkevän ihmisen oletetaan noudattavan lakeja, koska ne ovat yhteisesti sovittuja sääntöjä ja koska niiden noudattaminen on yhteinen etu. Kansalaiskasvatuksen tavoitteena on opettaa kasvatettaville, että he ovat kansalaisia maailmassa, jossa vallitsee yksimielisyys jaetuista universaaleista arvoista sekä moraalista (Popkewitz 2008, 11).

Moderni valtio ei kuitenkaan satsannut koulutusjärjestelmään vain ihmisten sivistämiseksi, vaan koulutus valjastettiin palvelemaan valtion omia tarkoituksia. Ensinnäkin ollakseen olemassa moderni valtio tarvitsi sivistyneitä, mutta valtiolle uskollisia kansalaisia. Valtio ja yhteiskunta tuotetaan siten rakentamalla lapsi – ei sellaisena kuin hän syntyessään on, vaan istuttamalla

häneen järkevä ajattelu (Popkewitz 2008, xiii). Kyseessä on tietynlaisen valtion tarpeita palvelevan itsehallinnan ja järkeen perustuvan moraalitajun synnyttäminen, joka istutetaan yksilöihin koulutuksen avulla. Niinpä kansalaiskasvatus ei perustukaan kansalaisuuden ja valtion problematisointiin, vaan kansalaisen oikeuksien ja velvollisuuksien sisäistämiseen, eli kunnollisen kansalaisen mallin oppimiseen.

Samalla tavoin myös globaalikasvatus on ymmärretty kansalaiskasvatuksen globaalina ulottuvuutena, jonka tavoitteena on eettisesti toimivien maailmankansalaisten tuottaminen (ks. esim. Melén-Paaso 2008b). Modernin kansalaisen tuottamisen mekanismista tulee näin myös maailmankansalaisen tai kosmopoliitin rakentamisen menetelmä (Popkewitz 2008, ks. muita kosmopoliitin määritelmiä Appiah 2006, 2008; Rizvi 2009). Ongelmana on, että yksilöt koulutetaan sopeutumaan ja työskentelemään uuden, ”globaalin ajan” palvelijoina niin, ettei heillä ei ole keinoja tarkastella kriittisesti tätä kehitystä ja sen taustalla olevia päämääriä.

Toiseksi moderni kansallisvaltio syntyi teollistumisen aikana, ja teollistuva yhteiskunta tarvitsi koulutettua työvoimaa. Koulutusjärjestelmä luominen oli keino tällaisen osaavan, mutta samalla myös sopeutuvaisen ja tietynlaisilla taidoilla ja ominaisuuksilla varustetun työvoiman tuottamiseen teollisuuden tarpeisiin. Koulutukseen sisään rakennettu arviointijärjestelmä tarjosi keinon luokitella oppilaita, siis tulevaa työvoimaa, erilaisiin työtehtäviin osaamisen perusteella. Kun teollistumisen jälkeisen ajan työtehtävät ovat itsenäisemmiksi ja omatoimista arviointia ja päätöksentekoa vastaaviksi, myös käsitys arvioinnista on koulutuksessa muuttunut itseohjautuvuutta korostavaan suuntaan. Koulutuksella on siten tältäkin osin välineellinen tehtävä.

Kolmanneksi kansallisvaltion koulutusjärjestelmä ja kansalaiskasvatus ei istuta yksilöihin ainoastaan kansalaisen (citizen) ominaisuuksia, vaan se toimii myös kansallisen identiteetin rakentamisen välineenä. Kansallisen identiteetin rakentamisessa sisäisiä eroja häivytetään ja samanlaisuutta korostetaan. Kansallisvaltiossa kansalaisuus (citizenship) ja kansallisuus (nationality) kietoutuvat myös monin tavoin yhteen. Kansallisvaltiot ja identiteetit ovat siten sosiaalisen konstruktion tulos, ne ovat yhteisesti *kuviteltuja yhteisöjä* (imagined communities – ks. Anderson 1991). Samoin kuin moderni kansallisvaltio perustuu ajatukseen luonnollisista rajoista, historiasta ja staattisuuden tilasta, myös ihmisten identiteetti ymmärretään moderniteetissa pääasiassa kansallisuuteen tai etnisyyteen kiinnittyväksi ja muuttumattomaksi asiaksi (Massey 2008a, 2008b).

Globaali liikkuvuus ja globaalit verkostot ovat kuitenkin haastaneet kiinteisiin valtio- tai kulttuurirajoihin perustuvat näkemykset, sillä ihmiset eivät välttämättä enää identifioitu yhteen kansallisuuteen tai kulttuuriin eivätkä niiden staattiseen tulkintaan. Sen sijaan he elävät *transnationaalisessa ja transkulttuurisessa* tilassa, joka ei ole liikkuvuutta kahden valtion ja kulttuurin välillä (*kansain- ja kulttuurienvälisyys*), vaan niiden välissä ja samanaikaisesti monissa tiloissa olemista. (Rizvi 2009.) Tällaisissa tiloissa kasvaneelle ihmiselle kysymys yhdestä kansallisesta ja kulttuuri-identiteetistä on vieras, kuten sekin, että kaksi tai useampia kansallisuuksia tai kulttuuri-identiteettejä eläisi samassa ihmisessä rinnakkain mutta toisistaan erillisinä (esimerkiksi etnisen vähemmistöidentiteetin säilyttäminen ikään kuin se olisi suomalaisuudesta erillinen).

Tämä asettaa haasteen myös yhteiskunta- ja koulutuspolitiikalle. Valtion rajojen sisällä toteutettava monikulttuurinen integraatiopolitiikka kuten kulttuuri-identiteettikasvatuskin ovat moderniin kansallisvaltion ja kansallisuuteen liittyvästä lähtökohdastaan johtuen jättäneet transkulttuurisen ja transnationaalisen identiteetin huomiotta ja saattaneet siten pikemminkin vahvistaa tällaisten ihmisten erillisyyttä kuin osallisuutta suomalaisuudesta ja suomalaisesta yhteiskunnasta.

Aktiivisen kansalaisuuden dilemma

Gloaalikasvatuksen tavoitteena on aktiivinen kansalaisuus ja maailmankansalaisuus (Melén-Paaso 2008). Sekä kasvatus aktiiviseen kansallisuuteen että ympäristövastuulliseen toimintaan ovat tällä vuosituhanella olleet vilkkaan keskustelun kohteina. Edustuksellisen demokratian kriisiin ja ympäristökatastrofien uhkaan on Suomessakin yritetty puuttua moni tavoin; opetussuunnitelmien, ruohonjuuritason projektien sekä kansallisen ja kansainvälisen lainsäädännön ja politiikkaohjelmien kautta. (Koskinen 2010.) Tutkimukset (ks. esim. Louhimaa 2005; Tomperi & Piattoeva 2005) ovat osoittaneet, ettei tietojen, taitojen, asenteiden ja toiminnan välinen suhde ole suoraviivainen, sillä tiedoista tai jopa asenteista huolimatta aktiivinen toiminta yhteiskunnan tai ympäristön hyväksi jää vähäiseksi.

Aktiiviseen kansallisuuteen ja demokratiaan liittyy ongelma siitä, että demokratian nähdään yksinkertaisesti olevan sen sijaan että sitä pitäisi jatkuvasti rakentaa uudelleen. Kuitenkin demokratia tulee todeksi vasta ihmisten toiminnassa ja vuorovaikutuksessa, johon jokainen sukupolvi vuorollaan osallistuu. (Tomperi & Piattoeva 2005.) Lapset ja nuoret kokevat, että he ovat tulleet jo valmiiseen maailmaan, jonka jatkuvuus ei edellytä heidän toimintaansa (ks. Harinen 2000). Yksilökeskeisen ja neutraalin, epäpoliittisen kasvatuksen seurauksena he eivät välttämättä näe myöskään todellisia mahdollisuuksia vaikuttaa asioiden kulkuun. Lisäksi esimerkiksi ympäristöongelmien kohdalla monet ratkaisut, joita aiemmat sukupolvet ovat tehneet, ovat peruuttamattomia tai niiden vaikutus paljastuu vasta pidemmän ajan kuluttua, jolloin ajatus toiminnan ja valintojen vapaudesta onkin vain näennäistä (Louhimaa 2005).

Tomperin ja Piattoevan (2005) mukaan keskustelu aktiivisesta kansallisuudesta on ollut viime vuosina kuuluvaa, mutta epäpoliittista. Kansalaisista puhutaan vastuullisina kuluttajina, elinikäisinä oppijoina ja sopeutuvina työntekijöinä tarkastelematta näiden toimintakenttien valtasuhteita ja kansalaisten todellisia vaikutusmahdollisuuksia. Yksilökeskeinen puhe hävittää kansallisuuden poliittisen merkityksen. Se asettaa yksilöt yhä selvemmin keskinäisiksi kilpailijoiksi ja sälyttää heille tehtäviä, jotka aiemmin kuuluivat hyvinvointivaltion vastuulle. (Tomperi & Piattoeva 2005.) Samalla tavoin vastuu globalisaatiokehityksen kielteisistä puolista voidaan sälyttää eettisesti toimivien yksilöiden vastuulle. Heidän nähdään ottavan vastuulleen sen, mitä ilman omaatuntoa toimivalta markkinataloudelta ei voida edellyttää (ks. Hargreaves 2003), ja joka ei enää kuulu myöskään hyvinvointivaltion vastuulle, koska sellaista vahvaa hyvinvointivaltiota ei uusliberalismin aikana tulisi enää olla olemassa.

Aktiivisen kansallisuuden yksilöllistäminen sekä sen kollektiivisen ja poliittisen luonteen häivyttäminen näkyy myös niissä asiakirjoissa (ks. OPH 2004, *Perusopetus...* 2020), joissa aktiivinen kansallisuus sidotaan yrittäjyyteen ja yrittäjäyhteiskuntaan. Vaikka aktiivisella kansallisuudella ja yrittäjyydellä voikin ensi näkemältä nähdä olevan paljon yhteistä, on näiden

yksilö- ja yhteiskuntakäsitys varsin erilainen. Siinä missä aktiivinen kansalaisuus miellettiin aiemmin kriittiseksi ajatteluksi, yhteiseksi vastuuksi ja poliittiseksi toiminnaksi, yrittäjämäisen aktiivisen kansalaisuuden tavoitteena ei näytä olevan kollektiivinen vastuu ja poliittinen aktiivisuus, vaan henkilökohtainen aktiivisuus, yritteliäisyys ja vastuu, eräänlainen yksilön henkilökohtainen kompetenssi, jonka puuttuminen voidaan mieltään yksilön henkilökohtaiseksi eikä yhteiskunnalliseksi ongelmaksi. Aktiivinen kansalaisuus saa siis yrittäjyyden yhteydessä aivan toisenlaisen merkityksen. Jos aktiiviselta kansalaisuudelta on riisuttu sen poliittisuus, sitä voidaan käyttää perusteluna esimerkiksi yksilövastuun lisäämiseksi samalla, kun hyvinvointivaltiota ja sen vastuuta kansalaisista puretaan.

Tiedot + taidot + asenteet = toiminta?

Sekä Maailmankansalaisena Suomessa -hankkeen malli että kestävän kehityksen malli perustuvat jollain tavoin tietojen, taitojen, asenteiden ja toiminnan osa-alueisiin (ks. OPH 2010; *Oppilaitosten...* 2010). Tällaisissa kompetenssimalleissa tiedot ja tietäminen tai ilmiöiden ymmärtäminen esitetään kuitenkin neutraaleina asioina ja että tiedon oletetaan johtavan toimintaan. Tieto on kuitenkin sidoksissa valtaan: tietoa käytetään monien erilaisten päämäärien ajamiseen ja eri päämääriä varten tuotetaan erilaista tietoa. Siksi on kysyttävä, kenen tiedosta, vallasta ja päämääristä kulloinkin on kyse sekä millaiseksi maailma kuvataan.

Louhimaa (2005), puhuu sekä tiedollisesti, poliittisesti että kulttuurisesti keinotekoisesta neutraaliudesta. Ensinnäkin tutkimuksella uskotaan saatavan objektiivista ja arvovapaata tietoa. Toiseksi ongelmia (Louhimaa puhuu ympäristöongelmista, mutta tämä koskee yhtä lailla yhteiskunnallisia ongelmia kuten rasismia) lähestytään vain yksilötasolla kokemuksellisinä ja emotionaalisina ilmiöinä ilman yhteiskunnallispoliittisten suhteiden tarkastelua. Kolmanneksi, ongelmat ja konfliktit ymmärretään hallinnollisiksi eikä vallitsevaan yhteiskuntajärjestykseen ja demokratiakäsitykseen liittyviksi kysymyksiksi. Niinpä ihmisiä ohjataan osallistumaan ongelmien ratkaisuun yksilöinä ja kansalaisina sen sijaan, että heitä rohkaistaisiin vaikuttamaan kollektiivisella poliittisella toiminnalla. Louhimaa (2005, 228–229.)

Tällaisiin malleihin liittyy myös muita ongelmia. Esimerkiksi ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kolmikantamalli tiedoista, asenteista sekä toiminnasta ja kokemuksista olettaa, että ihmisen toiminta muuttuu luonnollisesti, itsestään selvästi ja tietoisesti (Louhimaa 2005, 223–224). Taustalla on oletus siitä, että toiminta perustuu järkeen, eli siihen sisältyy oletus järjellisten subjektien itsestäänselvyydestä (Kiilakoski 2005). Koska ihmisen toiminta perustuu pääosin itsestään selviksi koettuihin kulttuurisiin käytäntöihin, on ihmisen hyvin vaikea muuttaa tietoisesti toimintaansa, joka perustuu pääosin tiedostamattomiin kulttuurisidonnaisiin tapoihin havaita ja kokea luonto (Louhimaa 2005, 224.) Jos emme tunnista kuinka tietomme ja käsityksemme rakentuvat kulttuurisesti, on niitä vaikea muuttaa.

Mikäli vastuu ja toiminta nähdään vahvasti yksilöllisinä asioina, se hämärtää asioiden yhteiskuntapoliittiset siteet ja luo neutraalia kuvaa maailmasta. Lisäksi kulttuuriset käsitykset luonnosta jäävät pohtimatta. (Louhimaa 2005). Kasvatettavaan voidaan istuttaa esimerkiksi kuva henkilökohtaisesta ympäristövastuullisen toiminnan tärkeydestä ja rakentaa konsensushenkistä kuvaa ympäristökiistojen mielekkästä ratkaisumahdollisuudesta. Yksilön vastuu on kuitenkin ristiriidassa todellisuuden kanssa, jos uusien tapojen omaksumisen takana on ekologian vastainen

yhteiskuntajärjestys. (Louhimaa 2005, 225–226.) Tiedon sijaan tarvittaisiinkin tietoisuutta, joka tunnustaa paitsi yhteiskunnallispoliittiset jännitteet ja eri ryhmien eriarvoisuuden, myös sen kulttuurishistoriallisen kontekstin, jossa tietoa luonnosta, demokratiasta tai globalisaatiosta rakennetaan. Oleellista ei siis ole välttämättä lisätä tiedon määrää, vaan pohtia sitä, miten erilaisia käsityksiä asioista rakennetaan, mitä ne palvelevat, miten erilaisia kuvauksia maailmasta tuotetaan sekä millaisia toisenlaisia todellisuuksia voitaisiin rakentaa.

Lopuksi

Mikäli globaalikasvatus pyrkii aidosti tarjoamaan eväitä globaalissa vuorovaikutuksessa elämiseen ja eettisyyteen, sen tulisi tarkastella huolella omia käsityksiään, joiden varaan se rakentuu. Esimerkiksi globaalin ja kansallisen sekä maailmankansalaisuuden ja valtionkansalaisuuden väliset ristiriitaisuudet on tarpeen tehdä näkyviksi ja pohtia avoimesti, missä määrin kansalaiskasvatus pystyy toimimaan globaalikasvatuksen perustana. On myös tarpeen pohtia, voiko neutraali tietoihin, taitoihin ja asenteisiin perustuva kompetenssimalli tarjota pohjaa toiminnalle tai laajemmalle yhteiskunnalliselle tai globaalille muutokselle. Toiminnan yhteydessä on myös tarpeen tarkastella sitä, mitä aktiivisella kansalaisuudella ylipäätään tarkoitetaan ja millaista yhteiskuntaa ja maailmaa sillä pyritään rakentamaan.

Lähteet:

- Andersson (1991). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Appiah K.A. (2008): Education for Global Citizenship. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 107: 83–99
- Appiah, K.A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in the world of strangers*. New York: W & W Norton.
- Bauman, Zygmunt (1993). *Postmodern ethics*. Oxford: Blackwell.
- Hargreaves, Andy (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers college press.
- Harinen, Päivi (2000) *Valmiiseen tulleet. Tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta*. Nuorisotutkimusseuran/Nuorisotutkimusverkoston julkaisu 11. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Oppilaitosten kestävän kehityksen kriteerit ja sertifiointi* (2010). Peruskoulut ja lukiot. OKKA-säätiö.
- Kiilakoski, Tomi (2005). Koululaitos ja toiveet kehityksestä. Teoksessa Tomperi, Tuukka, Tomi Kiilakoski ja Marjo Vuorikoski (toim.): *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino: 139–165.

- Louhimaa, Eila (2005). Kestävä kehitys ja ympäristökasvatuksen todellisuus. Teoksessa Tomperi, Tuukka, Tomi Kiihlakoski ja Marjo Vuorikoski (toim.): *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino: 217–244.
- 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 globalistuminen 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>, 25.3.2011
- OPH (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH (2010a). Maailmankansalaisena Suomessa. Hanke-esitys ulkoasiainministeriölle.
Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Popkewitz, Thomas (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making of society by making the child*.
- Rizvi, Fazal (2009). Global Mobility and the Challenges of Educational Research and Policy. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 108 (2), 268-289.
- Rohweder (2008). Johdanto: Oikeudenmukaisuuden haasteet globaalin vastuullisuuden herättäjinä. Teoksessa Rohweder, Liisa (toim.): *Kasvaminen globaaliin vastuuseen*. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 40. Helsinki: Opetusministeriö, 14–17.
- Todd, Sharon (2009). *Toward an imperfect education: facing humanity, rethinking cosmopolitanism*. Boulder: Paradigm.
- Tomperi, Tuukka & Piattoeva, Nelli (2005). Demokraattisen juurten kasvattaminen. Teoksessa Tomi Kiihlakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 247–286.