

TAMPEREEN YLIOPISTO

”To work together as a team, tackling education”
Tapaustutkimus namibialaisen koulun synnystä sekä kansainvälisen
kehitysyhteistyön vaikutuksesta koulutukseen

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
JENNY LJUNGGREN
KATJA-HELENA LUHTAVAARA
Kevät 2008

Jos katsot vuoden eteenpäin —istuta siemen.

Jos katsot kymmenen vuotta eteenpäin —istuta puu.

Mutta jos sinun on katsottava sata vuotta eteenpäin —kouluta kansa.

Afrikkalainen sananlasku

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

JENNY LJUNGGREN & KATJA-HELENA LUHTAVAARA: "To work together as a team, tackling education" Tapaustutkimus namibialaisen koulun synnystä sekä kansainvälisen kehitysyhteistyön vaikutuksesta koulutukseen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 99 sivua, 4 liitesivua

Maaliskuu 2008

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Namibian koulutusjärjestelmän syntyyn liittyneitä tekijöitä sekä kehitysyhteistyön merkitystä koulutukseen. Tutkimuksessa perehdyttiin opetussuunnitelman sisältöihin ja tavoitteisiin sekä kehitysyhteistyössä toimivien osapuolten näkemyksiin yhteistyön merkityksestä.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen ja se on toteutettu tapaustutkimuksena. Tutkimuksen perusjoukkona ovat 25 Martti Ahtisaari koulun 48 opettajasta, koulun rehtori sekä OAJ:n erityisasiantuntija. Tutkimusaineistona käytettiin myös erilaisia kirjallisia dokumentteja sekä Namibian opetussuunnitelmaa. Teoreettisessa viitekehyksessä tarkasteltiin Namibian sekä kehitysyhteistyön historiaa, kuten myös tapauksemme eri osapuolten taustoja. Teoreettiseen viitekehukseen liitettiin lisäksi koulutuksen merkityksen pohdintaa sekä maailmanlaajuinen kasvatuksen alan kehitysideologia Koulutus kaikille 2015 kehityskaarineen.

Aineistona toimivat erilaiset kirjalliset dokumentit, Namibian opetussuunnitelma, tutkimuskoulumme opettajien kirjalliset vastaukset kyselylomakkeeseen sekä rehtorin ja OAJ:n edustajan haastattelut. Aineistoa käsiteltiin sisällönanalyysillä sekä osaltaan kvantitatiivisin menetelmin. Tutkimus toteutettiin teoriaohjaavasti, mutta teorialla oli merkittävä roolinsa tutkimuksen kulussa. Analyysi- sekä pohdintaosassa teoria ja empiria kävivät vuoropuhelua kietoutuen toisiinsa sujuvasti.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että Namibian koulutusjärjestelmän kehittymiseen ovat vaikuttaneet samat tekijät, kuin monen muun kehitysmaan koulutukseen. Koulutuksen taustalla ovat samat ideologiat, kuin länsimaisilla kouluilla. Ideologioiden toteuttaminen tässä tapauksessa kaatuu kuitenkin resurssien puutteeseen. Namibialla on nuorena maana vielä monia esteitä voitettavanaan ennen kuin tavoitteisiin päästään. Tutkimuksen mukaan kansainvälinen kehitysapu on merkittävässä roolissa koulutuksen kehittämisessä kehitysmaassa. Kehitysapu tuo kaivattuja lisäresursseja niin taloudellisesti kuin sosiaalisestikin.

Tutkimus osoitti, että koulutuksen kehittäminen on keskeisessä asemassa kehitysmaassakin. Kehityksen esteenä on kaikenkattava resurssipula, johon apua voitaisiin saada lisäämällä kansainvälistä kehitysyhteistyötä ja yksittäisiä avustusprojekteja.

Avainsanat: kehitysyhteistyö, Namibia, koulutus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	KEHITYSYHTEISTYÖ	8
2.1	KEHITYSAVUN MOTIIVIT JA PÄÄMÄÄRÄT	9
2.2	KEHITYSAPUA, MUTTA KENELLE?.....	11
2.3	SUOMEN KEHITYSYHTEISTYÖN HISTORIA	12
2.4	YHDISTYNEET KANSAKUNNAT	14
2.4.1	<i>YK ja Namibia.....</i>	<i>15</i>
2.5	SUOMI JA NAMIBIA	17
3	KOULUTUS KAIKILLE.....	20
3.1	DAKARIN JULISTUS	21
3.2	YHDISTYNEIDEN KANSAKUNTIEN VUOSITUHATJULISTUS	22
3.3	SUOMI JA KOULUTUS KAIKILLE	23
4	KOULUTUS OSANA YHTEISKUNTAA.....	24
4.1	KOULUTUKSEN MERKITYS.....	24
4.1.1	<i>Koulutukseen järjestämiseen ja laatuun vaikuttavia tekijöitä</i>	<i>25</i>
4.1.1.1	Oppilaslähtöiset tekijät	26
4.1.1.2	Yhteiskunnalliset tekijät	27
4.1.1.3	Opettajalähtöiset tekijät	28
5	NAMIBIAN HISTORIA	30
5.1	ESIKOLONIAALINEN AIKA	30
5.2	SIIRTOMAAKAUDEN AIKA.....	32
5.3	APARTHEID	33
5.4	ITSENÄINEN NAMIBIA	36
5.5	NAMIBIAN KOULUTUSJÄRJESTELMÄ JA SEN MUODOSTUMINEN	37
6	OPETUSSUUNNITELMA	41
6.1	OPETUSSUUNNITELMA AFRIKASSA	42
6.2	OPETUSSUUNNITELMA NAMIBIASSA	42
6.2.1	<i>Goals and Aims</i>	<i>43</i>
6.2.2	<i>Competencies</i>	<i>45</i>
6.2.3	<i>Content and Scope.....</i>	<i>46</i>
7	MARTTI AHTISAARI PRIMARY SCHOOL JA OPETTAJIEN AMMATTIJÄRJESTÖ	47
7.1	MARTTI AHTISAARI PRIMARY SCHOOL.....	47
7.2	OPETTAJIEN AMMATTIJÄRJESTÖ OAJ	48
7.3	OAJ JA MAPS.....	49
8	TUTKIMUSTEHTÄVÄT	51
9	TUTKIMUSMENETELMÄT.....	52
9.1	KVALITATIIVINEN TUTKIMUSOTE	52
9.2	KVANTITATIIVINEN TUTKIMUSOTE	53
9.3	TUTKIMUSOTE	53
9.4	TAPAUSTUTKIMUS	54
9.5	HAASTATTELU	55
9.5.1	<i>Haastattelutyypit</i>	<i>55</i>
9.6	KVALITATIIVINEN SISÄLLÖNANALYYSI.....	56

9.7	KVANTITATIIVINEN KYSELY	57
10	TUTKIMUKSEN KULKU	59
10.1	HAASTATELTAVIEN VALINTA JA HAASTATELUN TOTEUTUS	59
10.2	ANALYYSIN VAIHEET	59
11	TULOKSET JA NIIDEN ANALYSOINTI	62
11.1	HISTORIAN HAVINAA	62
11.2	ITSENÄISYYDEN ALKUASKELEET	63
11.3	KOULUTUKSEN JÄRJESTÄMISEEN JA LAATUUN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ NAMIBIASSA	65
11.3.1	<i>Yhteiskunnalliset tekijät</i>	65
11.3.2	<i>Opettajalähtöiset tekijät</i>	66
11.3.3	<i>Oppilaslähtöiset tekijät</i>	68
11.3.4	<i>MAPS</i>	68
11.4	MITÄ VAIKUTUKSIA ITSENÄISYYDELLÄ ON OLLUT KOULUTUKSEEN?	69
11.4.1	<i>Opetussuunnitelma</i>	69
11.4.2	<i>Muut havaitut muutokset</i>	72
11.5	MUUTOKSET MARTTI AHTISAARI PRIMARY SCHOOLISSA	76
12	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	84
13	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA	86
	LÄHTEET	92

1 JOHDANTO

”Tavoittele unelmiasi!” kehoitetaan kasvavaa lasta. Sama voitaisiin lausua kehittyvälle valtiolle. Useat ottavat neuvosta vaarin, mutta mitä tehdä kun kurkottelusta huolimatta unelmat pysyvät kaukaisuudessa? Mitä tehdä, kun tahto on vahva, mutta omat voimat rajalliset? Silloin tarvitaan toisten tukea.

Tutkimuksessamme perehdymme Namibian koulutusjärjestelmän syntyyn, siihen niin negatiivisesti kuin positiivisesti vaikuttaneisiin tekijöihin sekä kansainvälisen kehitysyhteistyön mahdollisuuksiin koulutuksen parantamiseksi. Tarkoituksena on selvittää mitkä tekijät vaikuttivat Namibian koulutusjärjestelmään, miten historian vaikutus näkyy nykyisessä järjestelmässä ja opetussuunnitelmassa. Tämän lisäksi aiomme selvittää, miten kehitysyhteistyön vaikutukset koetaan namibialaisen Martti Ahtisaari koulun henkilökunnan sekä yhteistyökumppani OAJ:n riveissä.

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen tutkimus. Aineistona on kaksi haastattelua, kyselylomakkeella saadut vastaukset sekä erilaiset kirjalliset dokumentit, kuten namibialainen opetussuunnitelma. Tutkimuksemme on tapaustutkimus ja pyrimme tämän tapauksen kautta ymmärtämään kehitysmaiden koulutukseen vaikuttavia tekijöitä sekä tarkastelemaan kehitysyhteistyötä mahdollisena apukeinona tilanteen kehittämiseksi.

Tutkimuksemme sai alkunsa opetusharjoittelusta, jonka suoritimme Martti Ahtisaari koulussa Namibiassa. Mielenkiinto johti meidät aiheen ääreen. Kiinnostavaksi aiheen teki myös se, että OAJ:n ja Martti Ahtisaari koulun yhteistyön ensimmäinen vuosikymmen tuli täyteen tutkimuksemme tekoaikana. Yhteistyötä ei myöskään ole tutkittu millään tavalla aikaisemmin, näin ollen olimme pioneereja tällä saralla.

Ymmärtääksemme sitä kontekstia, jossa Namibian koulutusjärjestelmä on kehittynyt, tarvitsimme laajan katsauksen maan historiaan, kuten myös kehitysyhteistyön historiaan. Tämän lisäksi koulutuksen merkityksen pohtiminen yhteiskunnallisena tekijänä oli tärkeä osa tutkimuksen pohjaa. Tutkimusta tehdessämme palasimme usein alkulähteille, pohtimaan sitä, mikä olikaan tarkoituksemme ja mitä haluamme tuoda esille. Näin ollen hermeneuttinen kehä pyöri herkeämättä.

Tutkimuksemme etenee suurista mittakaavoista suppeampiin, niin teoria- kuin analyysiosiossakin. Tarkoituksena on tarjota laajempi viitekehys, josta tiivistetään yksittäiseen tapaukseen. Uskomme tutkimuksemme olevan universaali, sillä aihe on ajankohtainen ja koko maailmaa koskeva. Toivomme tutkimuksemme avaavan lukijoiden silmiä kohtaamaan koulutuksen merkityksen ja sen arjen, jossa kehitysmaissa koulutusta toteutetaan. Yhtälailla toivomme lukijoiden havahtuvan huomaamaan sen, kuinka tärkeää puhaltaminen yhteen hiileen on. Kehitysyhteistyö ja toisten auttaminen voivat koota pienet puot suureksi mereksi.

2 KEHITYSYHTEISTYÖ

”Kansainvälinen yhteistyö johtaa rauhaan ja yhteisymmärrykseen rakennettaessa parempaa, tasa-arvoisempaa maailmaa.” – Martti Ahtisaari (The Namibian 1997, 2.)

Kehitysyhteistyön juurien eli ajatuksen köyhimpien ja taloudellisesti kehityksessä jäljessä olevien maiden auttamisesta yhteisvoimin voidaan katsoa ulottuvan 1940- ja 1950-luvuille. Kehitysyhteistyö juontuu jälleenrakennus- ja hätäavusta, jota Yhdistyneiden kansakuntien kautta alettiin antaa sodasta kärsineille Euroopan maille heti kyseisen järjestön perustamisen jälkeen. Samoihin aikoihin useat siirtomaat muissa maanosissa olivat keskellä itsenäisyysprosessia ja niiden sodan sekä siirtomaavallan jälkeinen tilanne alkoi valottua muulle maailmalle. Itsenäistyyvä valtio toisen perään liittyi YK:iin ja pääsi osallistumaan kansainväliseen keskusteluun. Tämän myötä kehitysmaiden ongelmat tulivat keskeisempään asemaan YK:n toiminnassa. Havaittiin, että avuntarve Euroopassa oli ollut tilapäinen, mutta muissa maanosissa pitkäaikainen historian kehitys oli johtanut krooniseen avun tarpeeseen. Toisin sanoen avuntarve maailmassa oli edelleen suuri. Jälleenrakennus- ja hätäapu eivät enää yksinään riittäneet näiden ongelmien ratkaisemisessa, vaan lisäksi tarvittiin ulkopuolista, kansainvälistä apua. (Pietilä 1985, 5-9.)

Termi kehitysyhteistyö on tullut käyttöön YK:n toiminnan kautta. Käytännössä sillä tarkoitetaan suunnitelmallista yhteistyötä eri kansojen ja maiden välillä, jolla pyritään vaikuttamaan koko ihmiskunnan ja erityisesti sen heikoimpien jäsenten myönteiseen kehitykseen. Tarkoituksena on pitää heikompien puolta, jotta he eivät jäisi kilpailun maailmassa jalkoihin. (Pietilä 1985, 5.)

Kehitysyhteistyötä ja antajamaiden apua on kahdenlaista. Puhutaan multilateraalisesta eli monenkeskisestä sekä bilateraalista eli kahdenvälisestä kehitysyhteistyöstä. Multilateraalinen yhteistyö tapahtuu monen eri tahon välillä, bilateraalinen kahden osapuolen välillä ilman välittäviä organisaatioita. (Pietilä 1985, 5.) Suomen apu jakaantui 1990-luvulla niin, että bilateraalisen tuen määrä oli 60 % ja 40 % meni kansainvälisten järjestöjen kautta (Lehtinen 1991, 68). Kansainvälisesti katsottuna YK-järjestelmä on ylivoimaisesti tärkein monenkeskinen kehitysyhteistyön järjestelmä. (Pietilä 1985, 5.)

Multilateraalilla kehitysyhteistyöllä on monia etuja bilateraalseen nähden. Ensinnäkin se on neutraalia, se ei ole riippuvainen kehitysavun antajamaiden poliittisista tai taloudellisista tavoitteista. Siihen ei myöskään voida kiinnittää minkään yksittäisen maan sanelemia taloudellisia tai poliittisia velvoitteita vastaanottajamaalle. Monenkeskinen apu on myös yleismaailmallista, mikä tekee mahdolliseksi muun muassa parhaiden asiantuntijoiden käytön. Tämän lisäksi apu on puolueetonta ja sitä myöten automaattista, sillä mahdolliset antajamaan vallanvaihdot eivät vaikuta apuun. Monenkeskistä apua voidaan myös jakaa laajemmalle alueelle, se voi olla joko paikallista tai koko maanosaa koskevaa. (Pietilä 1985, 5-7.) Usean tahon yhdistäessä voimansa saadaan kaiken kaikkiaan suurempia, helpommin integroituvia sekä paremmin organisoituja hankkeita. Kaikesta huolimatta myös bilateraalisella avulla on asemansa. Se muun muassa tuo hankkeet lähemmäs kansalaisia ja saa yksilöt ymmärtämään avun tärkeyden sekä tuntemaan, että heidän maansa panostuksella on merkityksensä. Näin ollen molempia, sekä multilateraalista että bilateraalista apua tarvitaan. (Lehtinen 1991, 69.)

2.1 Kehitysavun motiivit ja päämäärät

Kehitysyhteistyön takana olevat päätökset ja motiivit toimia eivät välttämättä ole kaikille selvillä. Useat tietävät vain, että ne perustellaan YK:n päätöksillä tai toisten maiden esimerkillä. Tästä huolimatta syyt läntisten maiden päätökselle antaa kehitysapua on löydettävissä. Kehitysavun taustalla vaikuttavina motiiveina voidaan Stokken (1989) mukaan listata esimerkiksi seuraavat tekijät.

- I. Vallitsevat yhteiskunnalliset ja poliittiset normit. Kehitysavun juuret ovat kristillisessä lähetystyössä sekä humanitaarisessa näkemyksessä hätäavun tarpeesta. Tämän lisäksi ihmisoikeudet kuuluvat tähän joukkoon.
- II. Oman maan ulkopoliittiset edut. Tähän ryhmään kuuluvat oman maan taloudellisen vakauden ja edun ajaminen sekä kansainvälisen rauhan tavoittelu.
- III. Elinkeinoelämän edut. Tuotanto- ja vientiyrityksillä, työmarkkinajärjestöillä sekä yksittäisillä organisaatioilla on mielenkiintonsa kehitysavun jakautumisen vaikuttamisesta omaan toimintaansa ja päämääriinsä.

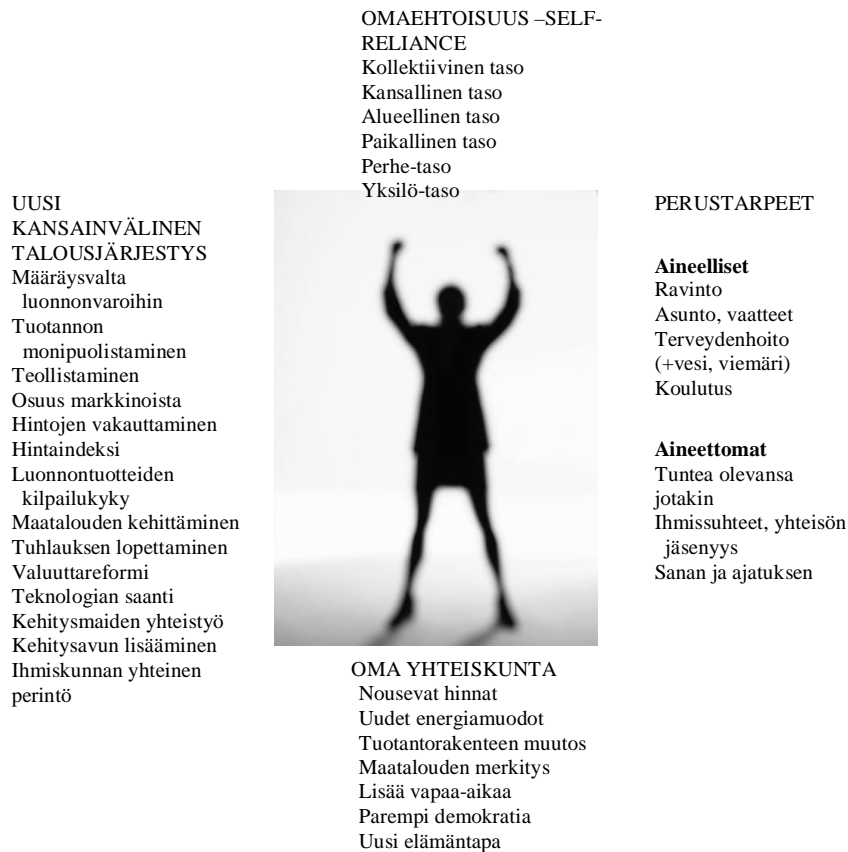
- IV. Perinteiset suhteet kehitysmaihiin. Entisten siirtomaavaltojen on ollut tapana jatkaa apuaan siirtomaakauden jälkeen, samoin esimerkiksi lähetystyön pitkät perinteet jossain maassa kannustavat jatkamaan avun antoa.
- V. Oman maan kansantalouden tila. Jos taloudellinen tilanne on hyvä, ei ole helppoa kieltäytyä auttamasta vähempiosaisia. Jos taas oma tila on heikko, tulee tarve supistaa apua.
- VI. Ulkomaiset vaikutteet. Kansainväliset järjestöt ja vastaanottajamaiden mielipide voivat vaikuttaa kotimaan päätöksentekoon kehitysavun ollessa kyseessä.

(Stokke 1989, 161–168.)

Pelkistetympin voidaan sanoa, että kehitysavun tarkoitus on saada aikaan kehitystä vastaanottajamassa. Käytännössä kehitysavun tavoitteet ovat paljon moninaisemmat. Voimme määrittellä kehitysavun tavoitteen seuraavasti: kehitysapu ”*merkitsee ihmisten hyvinvoinnin lisäämistä taloudellisen toiminnan kasvun, tarpeiden tyydytystason nousun ja poliittisen tasa-arvoisuuden lisäyksen muodossa, mikä pohjautuu joko vastaanottajamaassa olevaan tai siellä heräävään dynaamisuuteen.*” (Lehtinen 1991, 36.) Kehitystä edistävät tavoitteet voidaan jaotella ainakin viiteen eri alatasoon. Näitä ovat sosiaalipoliittinen, taloudellinen ja poliittinen taso, sekä ongelmien ennaltaehkäisyn puolelta väestönkasvun hillitseminen sekä luonnonvaroista huolehtiminen. (emt. 36.)

Ensimmäinen ja kiireellisin kehitysavun sosiaalipoliittinen tavoite on turvata välttämättömien perustarpeiden tyydyttyminen köyhydessä eläville ihmisille. Tavoitteena on lievittää köyhyyttä ja sen seurauksia. Tärkeää on ravinnon, veden ja asuinolojen toimittaminen sekä perusturvallisuuden ja alkeiskoulutuksen mahdollistaminen. Kehitysavun sosiaalipoliittinen tehtävä on edellytys alatasojen tavoittamiselle juuri sen perustavaa laatua olevan luonteen takia. Taloudellisen avun tavoitteen lähtökohtana on pyrkimys edistää taloudellista kasvua tai poistaa esteitä kasvun tieltä vastaanottajamaassa. Talouden edistäminen voi tapahtua monella tavalla. Voidaan puhua suorasta rahallisesta tuesta, materiaaliavusta tai asiantuntija-avusta. Kaiken taloudellisen avun tarkoituksena on kuitenkin pohjimmiltaan ihmisten hyvinvoinnin edistäminen niin lyhyellä kuin pitkälläkin aikavälillä. Poliittisen tason tavoitteella tarkoitetaan poliittisen kehityksen edistämistä. Käytännössä tämä tarkoittaa lähinnä demokratisoitumisen edistämistä. Tämän tavoitteen toteuttamisessa pitää olla erityisen hienovarainen, sillä pakkotoimin hallitusmuodon muuttaminen ei ole hyväksyttävää. Edellä esitettyjen lisäksi väestönkasvun hillitseminen ja luonnonvarojen uudistumisesta huolehtiminen kuuluvat myös kehitystä edistäviin osa-alueisiin, joiden koetaan olevan tavoittelemisen arvoisia kehitysavun keinoin. (Lehtinen 1991, 36–44.)

KEHITYSAJATTELUN PERUSKUVIO



KUVIO 1. Kehitysavun perusstrategia. Perustarpeiden tyydyttäminen on edellytyksenä terveelle, itsenäisesti toimeen tulevalle kansalaiselle. (Pietilä 1985, 11.)

2.2 Kehitysapua, mutta kenelle?

Perinteisesti maiden avuntarve on mitattu bruttokansantuotteen määrällä henkeä kohden. Joskus maita on valittu systemaattisesti, joskus on pitänyt valita joku useasta tarvitsevasta kaikkia kun ei ole aina mahdollista auttaa. Joskus avustettavan kohteen on määritellyt historialliset siteen kyseisten maiden välillä. (Lehtinen 1991, 48.)

Erilaisia vaatimuksia avustettaville maille on esitetty pitkin kehitysavun taivalta. Esimerkiksi kohdemaan talous on puhuttanut avunantajia. Kehitysmaiden talous on usein huonossa tilassa. Maat ovat köyhiä eivätkä niiden omat voimat riitä tilanteen korjaamiseen. Näin ollen Maailmanpankki onkin asettanut kansantalouden kohentamisen edellytykseksi lainan saamiselle. Toisinaan on ollut esillä vaatimuksia siitä, että kehitysapua ei tulisi antaa muille kuin demokratiaa harjoittaville maille tai apu tulisi evätä sisällissotaa käyviltä mailta. Molemmat vaatimukset ovat

kyseenalaisia. Taustalla tosin mitä ilmeisimmin piilee ajatus siitä, että ihmisoikeudet ovat epädemokraattisissa maissa heikommät ja tilanne sotivilla mailla epävarmempi, jolloin avun perillepääsy on epävarmaa. Tästä huolimatta juuri epädemokraattiset maat usein ovat suuremmassa avun tarpeessa ja sisällissotaa käyviltä mailta avun epääminen olisi Lehtisen (1991) mukaan puolueellinen ratkaisu, joka vahingoittaisi lähinnä viattomia siviilejä. (emt. 48–53.)

Avunantajamaita on kehoitettu keskittämään apuaan samojen maiden sisälle, kapeammille toimialoille ja keskitetyimpiin projekteihin. Tällä tavalla hallinnolliset kustannukset pienenisivät ja saataisiin aikaan näyttävämpiä tuloksia. Tämänkin suositus on kyseenalainen, tai ainakin sen tulkinnassa tulisi olla tarkkana. Jos keskittäminen käsitetään niin, että supistetaan saajamaita ja perutaan jo olemassa olevilta kohteilta avustus, voi edessä olla ongelmia. Näin ollen keskittäminen pitäisikin Lehtisen (1991) mukaan käsittää niin, että panostetaan jo olemassa oleviin kohteisiin eikä hankita jatkuvasti uusia kohteita. Tämän lisäksi on ollut keskustelua siitä, että jokaisen kehityksensä pitäisi tehdä tarkka kehittämissuunnitelma, joka auttaisi eri projektien hallinnoinnissa. (emt. 48, 58.)

YK on osaltaan listannut ehtoja, joiden mukaan sen välityksellä tapahtuva kehitysyhteistyö toteutetaan. Ensinnäkin asianosaisten maiden tulee itse hakea apua anomuksin. Apua annetaan vain näiden anomusten ja maan tekemien ehdotusten pohjalta. YK sitoutuu maksamaan puolet hankkeen tai ohjelman kustannuksista, loput kustannukset hoitaa maa itse. Asianomainen maa joutuu myös laatimaan maakohtaisen suunnitelman useaksi vuodeksi eteenpäin. Suunnitelma tehdään usein UNDP:n (United Nations Development Programme) kanssa yhteistyössä viideksi vuodeksi eteenpäin ja siinä tulee ilmetä eri hankkeiden muodostama kokonaisuus. Tämän lisäksi UNDP ja muut mahdolliset toimeenpanijajärjestöt valvovat ohjelman toimeenpanoa koko ajan. (Pietilä 1985, 24.)

2.3 Suomen kehitysyhteistyön historia

Suomi on tehnyt kehitysyhteistyötä yli sata vuotta. Aluksi kehitysyhteistyö pohjautui Lähetysseuran Ambomaalla tekemään työhön. 1950-luvun loppupuolella Suomen valtio ryhtyi antamaan kehitysapua. Maaliskuun ensimmäisenä päivänä 1965 aloitti toimintansa Suomen ensimmäinen kansainvälisenkehitysavuntoimisto. Tämä oli samalla Suomen ensimmäinen kehitysapuorganisaatio. (Arto 2005, 5.) Aluksi Suomi osallistui vain yhteispohjoismaisten

projektien rahoitukseen, myöhemmin siirryttiin myös kahdenvälisiin yhteistyöhankkeisiin (Takala 1989, 188).

Suomen kehityspolitiikka on osa maan ulkopolitiikkaa (Ulkoasiainministeriö 2004, 9). Maan tarkoituksena on harjoittaa johdonmukaista yhteistyötä kehitysmaiden asemaan vaikuttamiseksi (Ulkoasiainministeriö 2004, 4). Suurin osa Suomen kehitysyhteistyövaroista ohjautuu kahdenväliseen yhteistyöhön, jolloin omia vahvuuksia pyritään korostamaan (Ulkoasiainministeriö 2004, 27). Suomen kehitysyhteistyökumppanimaat jakautuvat kolmeen erilaiseen ryhmään ja kehitysyhteistyö näissä eri ryhmiin kuuluvissa maissa on erityyppistä. Suomella on kahdeksan pääasiallista kumppanimaata, nämä maat ovat: Etiopia, Kenia, Mosambik, Sambia, Tansania, Nepal, Vietnam ja Nicaragua. Yhteistyössä on tarkoituksena siirtyä entisistä yksittäisistä hankkeista yhä suurempiin ja kattavampiin kokonaisuuksiin. (Ulkoasiainministeriö internetlähde a.) Pitkäaikaisissa yhteistyömaissa tuki pyritään keskittämään kolmelle sektorille (Ulkoasiainministeriö 2004, 28). Kumppanimaan omia kehitysohjelmia tuetaan. Tukea voidaan antaa myös maan valtion budjettiin. Toiseen Suomen kehitysyhteistyöhön kuuluvaan ryhmään kuuluu maita, jotka ovat Suomelle tärkeitä yhteistyökumppaneita, mutta jotka ovat siirtymässä vauraampaan kehitysmaiden ryhmään. (Ulkoasiainministeriö internetlähde a.) Nämä maat ovat: Egypti, Namibia ja Peru. Yhteistyö näiden maiden kanssa etsii omia, uusia muotojaan. Tarkoituksena on pyrkiä kehitysyhteistyötä painottavasta monipuolisempaan yhteistyöhön. Yhteistyötä pyritään edistämään esimerkiksi kaupan, investointien ja yksityisen sektorin aloilla. (Ulkoasiainministeriö internetlähde b.) Edellisten ryhmien lisäksi Suomi tukee erilaisissa kriiseissä olevia tai niistä toipuvia maita. Näitä maita ovat esimerkiksi: Etelä-Afrikka, Palestiinalaisalueet, sekä Iran ja Afganistan. Näille alueille tuki on yleensä lyhytaikaista ja sen jakaminen tapahtuu kansainvälisten yhteisrahoitusjärjestelmien kautta. (Ulkoasiainministeriö internetlähde a.) Humanitaarista apua annetaan erilaisten kansallisten sekä kansainvälisten avustusjärjestöjen kautta, niiden tarvearvion perusteella. Humanitaarisen avun tarkoituksena on ihmishenkien pelastaminen, hädän lievittäminen ja heikompaan asemaan joutuneiden ihmisten auttaminen. (Ulkoasiainministeriö 2004, 35.)

Monenkeskisessä kehitysyhteistyössä Suomen lähtökohtana on kohdemaan toimintakyvyn ja tuloksellisuuden vahvistaminen. Keskeisimpänä tekijänä ovat YK ja sen eri alajärjestöt. Kehitysrahoituksesta Suomi kohdistaa pääosan seuraaville YK-järjestöille: UNDP, UNICEF (United Nations Childrens Fund), UNFPA (UN Fund for Population Activities) ja WFP (World Food Programme). Tämän lisäksi Suomi pyrkii kehittämään yhteistyötä järjestöjen kanssa, joilla on merkittävä vaikutus vuosituhattavoitteiden saavuttamiseksi. Se miten Suomi monenkeskisessä yhteistyössä pystyy vaikuttamaan, ei ole ainoastaan riippuvainen rahan määrästä. Toisena

vaikuttavana tekijänä on se, kuinka työtä on osattu priorisoida ja miten omia vahvuuksia on osattu korostaa. Tämä vaatii jatkuvaa kehittämistä. (Ulkoasiainministeriö 2004, 34.)

Äärimmäisen köyhyyden poistaminen on Suomen kehityspoliittikan keskeisin päämäärä (Ulkoasiainministeriö internetlähde d). Vuonna 2004 Valtioneuvosto hyväksyi kehityspoliittisen ohjelman, jossa Suomi sitoutuu YK:n vuosituhattulistukseen ja sen tavoitteisiin. Tämän lisäksi Suomen kehityspoliittisia tavoitteita ovat esimerkiksi kestävän kehityksen periaate, pitkäaikainen sitoutuminen ja avoimuus. Lisäksi Suomi sitoutuu kunnioittamaan kehitysmaiden omaa päätäntävaltaa ja tukemaan maiden tekemiä päätöksiä. (Ulkoasiainministeriö 2004, 5.) Suomen kehityspoliittikka sisältää kolme suurempaa kokonaisuutta, joiden tarkoituksena on nousta kokonaisvaltaisesti esiin Suomen kehitysyhteistyössä. Nämä teemat ovat: tasa-arvon edistäminen, erityisesti naisten ja tyttöjen tilanteen parantaminen, syrjäytymisvaarassa olevien osallistumismahdollisuuden edistäminen ja ympäristökysymysten huomioiminen. (Ulkoasiainministeriö 2004, 8.)

Kehitysavun osuus bruttokansantuotteesta vuonna 2007 oli noin 0,44 %. YK:n 0,7 % tavoite pyritään saavuttamaan vuoteen 2010 mennessä. (Ulkoasiainministeriö 2004, 7.) Vuonna 2006 kehitysapuun varattiin 671 miljoonaa euroa (Ulkoasiainministeriö internetlähde e). Suomen uskottavuutta kehitysyhteistyömarkkinoilla syö kehitysmarkkinatuen hidas kasvu. Tilannetta on kuitenkin parantanut se, että Suomen tuki on jatkuvasti kasvanut maan taloudellisesta tilanteesta huolimatta. (Pietilä 1985, 46.)

1980-luvulla opetuksen osuus kahdenvälisistä yhteistyövaroista oli noin 4-5 prosenttia. Samanaikaisesti muissa pohjoismaissa osuus oli noin 8-10 prosenttia. (Takala 1989, 188.) 1990-luvulla määrärahoja peruskoulutuksen tukemiseen on vähitellen nostettu. Vaikka kyseessä olevat summat voivat suomalaisessa mittakaavassa olla suuret, on Suomi kuitenkin pieni toimija opetussektorin kehitysyhteistyön kentällä. (Takala 2001, 77.)

2.4 Yhdistyneet kansakunnat

Vuonna 1945 perustettu Yhdistyneet kansakunnat (YK) on kansainvälinen järjestö, johon kuuluu 192 jäsenvaltiota. Lähes jokainen maailman kansalainen kuuluu YK:n vaikutuspiiriin. Suomi liittyi järjestön jäseneksi vuonna 1955. YK työskentelee kansainvälisen rauhan ja turvallisuuden, sekä sosiaalisen kehityksen ja oikeudenmukaisen maailman puolesta. Vaikka kurjuutta on maailmassa edelleen, on YK onnistunut monissa tehtävissään. YK on ollut vaikuttamassa 80 entisen siirtomaan

itsenäistymiseen ja 170 alueellista konfliktia on saatu rauhanomaiseen ratkaisuun. (YK internetlähde.)

Liittyessään Yhdistyneisiin kansakuntiin jäsenvaltiot eivät joudu luopumaan itsemääräämisoikeudestaan. Ominaista YK:n toiminnalle on, että järjestö toimii vasta kun sen jäsenvaltiot antavat sille toimintavaltuudet. YK toimii myös eräänlaisena foorumina, jossa eri maat voivat tuoda omia näkemyksiään esille. (YK internetlähde.)

YK:ta perustettaessa allekirjoitettiin peruskirja, jossa määritellään kansainvälisten suhteiden pääpiirteet. Peruskirjassa käy ilmi esimerkiksi järjestön erilaiset ihanteet ja tavoitteet, joista perustajavaltiot olivat yksimielisiä toisen maailmansodan jälkeen. Jokainen uusi jäsenvaltio sitoutuu noudattamaan peruskirjan sanomaa. (YK internetlähde.)

Organisaationa YK koostuu kolmesta osasta. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat YK ja sen kuusi pääelintä. Nämä kuusi elintä ovat: yleiskokous, turvallisuusneuvosto, talous- ja sosiaalineuvosto, huoltohallintoneuvosto ja kansainvälinen tuomioistuin. (YK internetlähde.) Yleiskokous on YK:n korkein päätöksentekuelin, joka vastaa järjestön sosiaalisesta ja taloudellisesta toiminnasta (Pietilä 1985, 23). Toiseen osaan kuuluvat YK:n perustamat, osittain itsenäiset alajärjestöt, kuten Unicef, UNDP sekä Unesco (UN Educational, Scientific and Cultural Organisation). Viimeiseen osaan kuuluvat YK:n kanssa sopimussuhteessa olevat, itsenäiset erityisjärjestöt, kuten WHO (World Health Organisation). (YK internetlähde.)

YK:ssa työskentelee yli 50 000 ihmistä. Osa heistä työskentelee toimistoissa, suurin osa kentällä. Tämä tarkoittaa esimerkiksi ihmisoikeus- ja kehitysyhteistyötä, pakolaisten auttamista ja siviilitoimia rauhanturvaoperaatioissa. YK:n päätökset eivät ole jäsenvaltiota sitovia. Ne ovat moraalisia päätöksiä ja samalla poliittisesti merkittäviä. (YK internetlähde.)

2.4.1 YK ja Namibia

Hävittyään sodan ensimmäisen maailmansodan jälkeen, Saksa menetti kaikki siirtomaansa. Kansainliitto päätti, että siirtomaat, jotka sodan jälkeen jäivät ilman isäntämaata ja jonka asukkaat eivät olleet itse valmiita ottamaan maansa hallintoa omiin käsiinsä, tarvitsivat avukseen toisen maan jonka hallinnon alaisina entiset siirtomaat saattoivat olla. Tällaiselle ns. isäntämaalle oli tiettyjä kriteereitä. Maan tulisi olla kehittynyt valtio, joka omien resurssiensa, kokemustensa tai maantieteellisen sijaintinsa perusteella pystyisi kantamaan tällaisen vastuun. (O'Linn 1987, 36.) Kansainliiton 22.artiklan mukaan entiset siirtomaat luokiteltiin eritasoisiin mandaattialueisiin. Namibia luokiteltiin kuuluvaksi C-kategoriaan, maihin, joiden olisi hyvä olla erottamattomana osana mandaatin saanutta valtiota. (Kourula, 1980, 162–163.) Namibian mandaatin sai alkujaan

Iso-Britannia, mutta Etelä-Afrikan tuli hallinnoida mandaattia sen puolesta (Sparks & Green 1992, 15). Etelä-Afrikan liittovaltion tuli pyrkiä edistämään Namibian asukkaiden hyvinvointia, sekä estää pakko- ja orjatyö Namibiassa. Sopimuksen mukaan Etelä-Afrikka oli velvollinen raportoimaan vuosittain Kansainliiton mandaattikomissiolle. Vaikka Kansainliitto useamman kerran totesi Etelä-Afrikan toimivan mandaattisopimuksen hengen vastaisesti, ei liitto ryhtynyt käyttämään pakotteita. Kansainliiton toiminta loppui täysin toiseen maailmansotaan. (Kourula, 1980, 162–163.)

Toisen maailmansodan jälkeen perustetun Yhdistyneiden Kansakuntien ensimmäisenä toimintavuonna ehdotettiin Namibian liittämistä Etelä-Afrikan liittovaltioon. Liittovaltio kehotti Etelä-Afrikkaa solmimaan huoltohallintosopimuksen Namibian kanssa, mutta tästä valtio kieltäytyi. Nationalistipuolueen astuessa valtaan Etelä-Afrikassa, kieltäytyi se tunnustamasta Namibian kansainvälistä asemaa, sekä YK:n vastuuta alueen hallinnon valvojana. Vuonna 1950 kansainvälinen tuomioistuin päätti, että mandaattijärjestelmä oli päättynyt kun Kansainliitto oli hajonnut, mutta itse mandaatti oli vielä olemassa. Näin ollen YK:lla tuli olla pätevyys toimia oikeudellisena valvovana jäsenenä ja Etelä-Afrikan tulisi tästä edespäinkin raportoida Yhdistyneille Kansakunnille. Etelä-Afrikkaa ei kuitenkaan pakotettu tekemään huoltohallintosopimusta Namibian kanssa. (Kourula 1980, 164–166.) Vuonna 1953 YK:n yleiskokous perusti oman Lounais-Afrikan komitean, jonka tuli valvoa alueen hallintoa (United Nations Institute for Namibia 1986, 14). Lisäksi tuomioistuin päätti vuonna 1955, että kysymyksiä Namibia-asiassa voidaan käsitellä yleiskokouksessa tärkeinä kysymyksinä, jolloin päätöksen tekoon tarvitaan kaksi kolmasosaa äänistä. Etelä-Afrikka ei hyväksynyt tuomioistuimen päätöksiä. (Kourula 1980, 164–166.)

1960-luvulla Etiopia ja Liberia nostivat kanteen Etelä-Afrikkaa vastaan. Kanteessa huomioitiin Etelä-Afrikan loukanneen Namibian asemaa ja soveltaneen apartheid-politiikkaa Namibiassa. Tuomioistuimen päätöstä jouduttiin odottamaan kuusi vuotta. Vuonna 1966 tuomioistuin päätti, ettei kummallakaan syytteen nostaneista maista ollut laillisia oikeuksia asiaan. Asiakysymyksiin oikeus ei ottanut kantaa. (Kourula 1980, 167–168.) Samana vuonna YK lakkautti Etelä-Afrikan mandaatin. Näin Namibia siirtyi YK:n valvontaan. Yleiskokouksen päätöksen pohjalta Etelä-Afrikalla ei enää ollut mitään oikeuksia alueeseen. Tämän on nähty käänteenä YK:n suhtautumisessa Namibiaan. (Kourula 1980, 170.; Saarela 1980, 188.) Seuraavana vuonna perustettiin Namibian neuvosto, jonka piti suositella yleiskokoukselle käytännön toimia, jotta maa saavuttaisi itsenäisyyden. Toimista neuvosto ei päässyt yksimielisyyteen. (Saarela 1980, 188–189.)

Vuonna 1969 YK:n turvallisuusneuvosto hyväksyi kaksi päätöslauselmaa. Ensimmäisen (264) mukaan Etelä-Afrikan tulisi heti poistaa hallintonsa Namibian alueelta, lisäksi todettiin että

erillisten asuinalueiden perustaminen mustille oli YK:n perustuslain vastaista. Päätöslauselmassa 269 tuomittiin Etelä-Afrikka aiempien määräysten laiminlyönnistä ja todettiin että pitämällä halussaan Namibiaa Etelä-Afrikka loukkaa YK:n arvovaltaa. Yleiskokouksen päätöslauselmassa vuonna 1969 vahvistettiin oikeutus Namibian kansan itsenäisyystaistelulle. (Saarela 1980, 191.) Vuoden 1970 päätöslauselmissa turvallisuusneuvosto totesi jälleen Etelä-Afrikan läsnäolon Namibiassa laittomaksi. Toisessa lauselmassa kehoitettiin valtioita pidättäytymään kaikista sellaisista suhteista, jotka tarkoittaisivat Etelä-Afrikan hallinnon tunnustamista Namibiassa. Lisäksi valtioita kehoitettiin poistamaan omat mahdolliset edustustonsa Etelä-Afrikasta, sekä luopumaan valtiollisesta kaupankäynnistä Namibian alueella. (Kourula 1980, 173.) Samana vuonna YK hyväksyi päätöslauselman Namibian rahaston perustamisesta. Myöhemmin oikeutettiin pääsihteeri pyytämään jäsenvaltioilta vapaaehtoisia avustuksia rahastolle. (Saarela 1980, 194, 196.)

Namibialainen itsenäisyystaistelijaryhmä, SWAPO (South West African Peoples Organisation), sai koko ajan lisääntyneitä tunnustusta. Vuonna 1973 yleiskokous tunnusti SWAPO:n autenttiseksi Namibian kansan edustajaksi. (Saarela 1980, 196.; Soiri & Peltola 1999, 110.) Namibian neuvosto päätti perustaa Namibia-instituutin Lusakaan vuonna 1974 (Saarela 1980, 197). Marraskuussa 1977 YK:n turvallisuusneuvosto hyväksyi pakollisen aseidenvientikiellon Etelä-Afrikkaan. Tämä oli ensimmäinen pakote YK:n jäsenvaltiota vastaan. Seuraavana vuonna turvallisuusneuvoston päätöslauselmissa ehdotettiin pääsihteeriä nimeämään erityisedustajan Namibialle, sekä todettiin Walvis Bayn kuuluvan erottamattomana osana Namibiaan. (Kourula 1980, 177.) Lopulliset ratkaisut itsenäisyyden saavuttamiseksi tehtiin suljettujen ovien takana diplomaattisissa keskusteluissa, joita kesti lähes vuosikymmenen ajan (Soiri & Peltola 1999, 129).

2.5 Suomi ja Namibia

Suomen ja Namibian yhteistyöllä on pitkät juuret. Lähetisyhteistyöllä on ollut merkittävä rooli näiden suhteiden kehittymisessä. Ensimmäiset suomalaiset lähetystyöntekijät saapuivat Namibian Ambomaalle 1870-luvulla. (Ulkoasiainministeriö internetlähde c.) Moni ala oli täysin lähetystyöntekijöiden käsissä aina 1950–1960-luvuille saakka. Näihin aloihin kuului lähes koko koulutusala, sekä terveydenhuolto. (Koponen 1981, 24.) Myös lähetystyön tuloksia voidaan nähdä monilla aloilla. Lähetystyön avulla luotiin kolme kirjakieltä; ndonga, kuanjama ja kuangali.

Lisäksi Ambomaalle kehitettiin koululaitos, joka kattoi kouluvuodet alkeiskoulusta lukioon saakka. Lähetystyön avulla käynnistettiin sairaalaverkosto, johon myös koulutettiin henkilökuntaa. Itsenäinen kirkko, Ambo-Kavango on tulosta lähetystyön ponnisteluista. (Väisälä 1980, 233.)

Saksan siirtomaavallan luhistuessa ensimmäisen maailmansodan jälkeen, nousi Lounais-Afrikka (Namibian alue) ensimmäistä kertaa esille Suomen ulkopolitiikassa. Ulkoasiainministeriön kansliapäällikkö vastaanotti ehdotuksen, jonka mukaan Suomen tulisi ryhtyä toimiin, jotta Ambomaasta tulisi Suomen siirtomaa. Ehdotus ei kuitenkaan saanut valtiovallalta kannatusta. (Saarela 1980, 183.)

Suomi hyväksyttiin Yhdistyneiden kansakuntien jäseneksi vuonna 1955. Jäsenyyssprosessia oli hidastanut kylmä sota. Suomen toiminta YK:ssa on monesti ollut kytköksissä Namibiaan ja siihen liittyviin päätöksiin. Jo jäsenyytensä alkumetreillä Suomi nimitettiin YK:n yleiskokouksen Lounais-Afrikan komitean jäseneksi. Yhteensä komitean jäseniä oli yhdeksän ja se toimi vuosina 1957–59. Komitean tehtävänä oli vastata neuvotteluista Etelä-Afrikan kanssa, sekä hankkia tietoja mandaattialueesta. Näin Suomi tuli ensi kertaa aktiivisesti kontaktiin Namibian kanssa. Siirtomaakysymykset olivat Suomelle täysin uusia ongelmakenttiä. Suomen suhtautuminen siirtomaakysymyksiin olikin hyvin varovaista jäsenyyden varhaisvaiheessa. Suomi vältti eri tahojen tuomitsemista ja pidättäytyikin monesti äänestyksistä. Vuonna 1959 Suomi, muiden pohjoismaiden kanssa, esitti päätöslauselmaluonnoksen, jossa vedottiin Etelä-Afrikkaan, jotta neuvotteluyhteydet saataisiin aikaan. (Saarela 1980, 184–185.)

1960-luvun puolivälin jälkeen Suomen Namibia-politiikka aktivoitui (Peltola & Soiri 1999, 110). Vuonna 1967 Suomi kutsuttiin jäseneksi 14-jäseniseen Lounais-Afrikan hallintokomiteaan. Komitean tarkoituksena oli suositella yleiskokouksen erityisistunnolle käytännön toimia Lounais-Afrikan hallinnon järjestämiseksi, jotta maan itsenäisyys voitaisiin savuttaa. Komitean puheenjohtajaksi valittiin Suomen edustaja, erityislähettiläs Max Jakobsson. Eri tahojen eriävät mielipiteet toimenpiteistä tekivät komitean työstä vaikeaa, eikä yksimielistä suositusta toimista pystytty yleiskokoukselle antamaan. (Saarela 1980, 188.) Suomi teki Namibian kysymyksessä monesti aloitteita, jotka ovat vaikuttaneet YK:n toimintaan. Näiden aloitteiden pojalta ovat muotoutuneet esimerkiksi kansainvälisen tuomioistuimen lausunto, Namibia-rahasto ja Namibia-instituutti. (Saarela 1980, 194.)

31. yleiskokouksessa, vuonna 1976, Martti Ahtisaari valittiin Namibian asiamieheksi. (Peltola & Soiri 1999, 124; Saarela 1980, 200). Samoihin aikoihin Suomi vakuutti sitoutumistaan Namibian ratkaisun löytämiseksi ja Etelä-Afrikka sai osakseen pistävää kritiikkiä. Vuonna 1977 Martti Ahtisaari nimettiin YK:n Namibian erityislähettilääksi. Suomen ulkopolitiikka, johon kuului välttäminen suurvaltojen väliin joutumista, oli Namibia-kysymyksessä mahdollisimman huonossa

tilanteessa. YK:n erityislähettilään tehtäviin kuului kompromissien rakentamista, mikä puolestaan tarkoitti laajempia suhteita varsinkin länsivaltioihin. Ahtisaarella olikin vaikeuksia toimia sekä erityislähettiläänä, että Namibian asiamiehenä. Ongelma ratkesi vihdoin 1982, jolloin Brajesh Mishrasta tuli uusi Namibian asiamies. (Peltola & Soiri 1999, 128.)

Suomen yhteistyö SWAPO:n kanssa sai uusia muotoja kun ajatus opiskelustipendiaatista Suomeen sai alkunsa. Alkujaan ajatus oli lähtöisin lähetysseuralta, joka oli jo vuonna 1969 kustantanut namibialaisen teologiaopiskelijan Suomeen. (Peltola & Soiri 1999, 113.) Suomea pidettiin varsin sopivana maana koulutuksen antamiseen, sillä maalla oli yli sadan vuoden kokemus ja tieto Namibiasta (Peltola & Soiri 1999, 114). Ensimmäinen ryhmä, 18 opiskelijaa, saapui Suomeen vuonna 1976. Tarkoituksena oli kouluttaa ammattilaisia tulevaan Namibian hallintoon, sekä pakolaisleirien tarpeisiin. Opiskelijat valittiin Kirkon ulkomaanavun ja SWAPO:n yhteistyönä. Kaikki opiskelijat kuuluivat SWAPO:on ja saapuivat Suomeen Zambian pakolaisleiriltä. (Peltola & Soiri 1999, 115.) Kaiken kaikkiaan Suomeen saapui 64 opiskelijaa, joista 58 suoritti jonkin asteisen tutkinnon.

Suomi sitoutui tukemaan tulevaa itsenäistä Namibiaa ottamalla maan yhdeksi valtion kehitysavun pääkohteeksi. Tämä oli Suomen valtiolta niin sanottu periaatepäätös (Koponen 1981, 27; Saarela 1980, 199). Tukea Namibialle antoi Suomen valtion lisäksi kirkko sekä erilaiset solidariteettiryhmät (Koponen 1981, 27).

3 KOULUTUS KAIKILLE

Maailmanlaajuisella koulutus kaikille tavoitteella on pitkä historia. Peruskoulutus ihmisen perusoikeutena on lähtöisin jo vuoden 1948 Yhdistyneiden kansakuntien hyväksymästä Ihmisoikeuksien yleismaailmallisesta julistuksesta. (Takala 2001, 7.) Tätä ennen ideologiana ajatus on elänyt jo paljon pidempään. 1650-luvulla Johan Amos Comenius toi julki ajatuksensa kaikille ulottuvasta koulutuksesta sukupuoleen, taloudelliseen tai sosiaaliseen asemaan katsomatta (Comenius 1967, 117). Tämän lisäksi jo vuosia ennen Ihmisoikeuksien yleismaailmallista julistusta suurmies Mahatma Gandhi totesi uskovansa ihmisen pakolliseen ja ilmaiseen perusopetukseen (Virtanen 1984, 34). Vasta Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus listaa viralliset tavoitteet, joiden mukaan ”jokaisella on oikeus saada koulutusta” ja tämän ”koulutuksen on oltava ainakin alkeis- ja perusopetuksen osalta maksutonta”. Tämän lisäksi julistus toteaa, että alkuopetuksen tulee olla pakollista, ammatilliseen koulutukseen pääsy tulee mahdollistaa ja kaikilla tulee olla tasavertainen mahdollisuus pyrkiä korkeakoulutukseen. (Unesco 2000, 16.)

Unesco, YK:n koulutus- tiede- ja kulttuurijärjestö, ajoi tarmokkaasti koulutus kaikille - ajatusta. 1960-luvulla pidettiin erinäisiä konferensseja ja kehitysmaiden opetusministerikokouksia, joissa käsiteltiin tavoitetta antaa peruskoulutus kaikille maailman lapsille. Tuolloin käytettiin yleisesti termiä Universal Primary Education (UPE). (Takala 2001, 9.) Termi Education for All (EFA) otettiin yleisesti käyttöön Thaimaan Jomtienissa vuonna 1990 pidetyssä maailmankonferenssissa. Konferenssin valmistelivat UNICEF, UNESCO, UNDP sekä Maailmanpankki. Konferenssiin osallistui 155 hallituksen ja 150 järjestön edustajat, kansainvälisten kehitysyhteistyöorganisaatioiden sekä kansalaisjärjestöjen edustajia ja kutsun saaneita asiantuntijoita. (Takala 2001, 9.) Tavoitteeksi asetettiin kaikkien maailman lasten alkeiskoulutuksen piiriin saattaminen vuoteen 2000 mennessä sekä aikuisten lukutaidottomuuden puolittaminen. Näitä tavoitteita valvomaan perustettiin yhteistoimintafoorumi Koulutus kaikille. (Kokkala 2002, 42.)

Konferenssin loppuraportti ohjeisti prosessin jatkamiseen niin kansainvälisellä kuin kansallisella tasolla. Kansalaisjärjestöt ja kansalliset opetusviranomaiset tuli raportin mukaan kytkeä Koulutus kaikille –ohjelmaan. Unesco valtuutettiin toteuttamaan käytännön koordinointi.

Kansalliset toimijat haastettiin tehtävään hyödyntää maailmankonferenssin tuottamat mahdollisuudet alueellisesti sekä kansallisesti. Jatkotoimet aloitettiin monissa maissa vauhdikkaasti, mutta alkuinnostus laantui muutamassa vuodessa. YK:n järjestöjen edustajia kokoontui tämän jälkeen suunnittelemaan prosessin seurannan organisointia. Seuranta toteuttamaan perustettiin erinäisiä toimielimiä. (Kokkala 2002, 42.)

1990-luvun puolivälissä Koulutus kaikille –ohjelman valvovat elimet saivat huomata olevansa isompien armoilla. Kahdessa suuressa konferenssissa prosessiin vaikutettiin isompien ja virallisempien tahojen suunnalta, vaikka tavoite oli ollut päinvastainen. Resurssit ja painoarvo eivät riittäneet haluttuihin ponnisteluihin, vaan Jomtienissa päätetyt aikarajat sivuutettiin määriteltäessä kansainvälisiä kehitystavoitteita. Koulutus kaikille –ohjelman tehtäväksi muotoutui ”kansainvälisten kehitystavoitteiden saavuttamisen edistäminen opetussektorilla, koulutuksellisen tasa-arvon saavuttaminen vuoteen 2005 mennessä ja yleisen peruskoulutusmahdollisuuden saavuttaminen vuoteen 2015 mennessä.” (Kokkala 2002, 44)

3.1 Dakarin julistus

Dakarissa, Senegalissa pidettiin vuonna 2000 uusi EFA-huippukokous, jossa annetulla julistuksella vahvistettiin sitoutumista kymmenen vuotta aikaisemmin Jomtienissa asetettuihin päämääriin. (Kokkala 2002, 47.) Tämän kokouksen osallistujajoukko oli laajempi kuin Jomtienissa. Nyt edustajia oli 182 valtiosta, YK:n eri järjestöistä sekä 142 kansalaisjärjestöstä. Kokouksen sisällöt olivat pitkälti samoja kuin Jomtienissa, mutta uusina asioina korostui muun muassa HIV/AIDS sekä sisällissodat, jotka etenkin monissa Afrikan maissa olivat muodostuneet esteiksi EFA-tavoitteiden toteutumiselle. Tämän lisäksi näkyvimpänä muutoksena Jomtieniin verrattuna oli Koulutus kaikille tavoitevuoden siirtäminen. Nyt tavoitteeksi asetettiin vuosi 2015. (Takala 2001, 68.) Dakarin foorumi kuului vuosituhannen vaihteen huippukokouksen valmisteluihin ja sen tärkeimmät sisällöt saatiin näin sisällytettyä myös suurempaan kansainväliseen tavoiteohjelmaan (Kokkala 2002, 47).

Koulutus kaikille –ohjelman eräs ongelma oli ollut sen epävirallisuus, sillä se vähensi prosessiin sitoutumista ja sen painoarvoa. Dakarissa YK:n ote ohjelmasta lujittui entisestään. Tämä johti aikanaan ohjelman virallistumiseen maiden päämiehien allekirjoittaessa YK:n vuosituhattajulistuksen. Tästä huolimatta tavoiteohjelmasta poikkeaminen ei ole rangaistavaa, vaan se velvoittaa lähinnä moraalisesti. Osallistujamaiden hallitukset sitoutuivat noudattamaan kuusipykäläistä EFA-tavoiteohjelmaa (liite 1), jossa korostuu koulutuksen merkitys ihmisen perusoikeutena sekä avaimena kestäväan kehitykseen ja rauhaan. (Kokkala 2002, 47–48.)

3.2 *Yhdistyneiden kansakuntien vuosituhatjulistus*

Syyskuussa 2000 YK:n yleiskokous hyväksyi vuosituhatjulistuksen (Ulkoasiainministeriö 2003, 3). Julistus on poliittinen sitoumus, joka sisältää erilaisia koko maailmaa koskettavia kehitystavoitteita (Viitanen 2004–2005, 14). Tavoitteet pyritään saavuttamaan vuoteen 2015 mennessä (Ulkoasiainministeriö 2003, 3). Vuosituhajulistus sisältää yhteensä kahdeksan osatavoitetta.

Nämä tavoitteet ovat:

- I Poistaa äärimmäinen köyhyys ja nälkä
- II Ulottaa peruskoulutus kaikille
- III Edistää sukupuolten tasa-arvoa ja parantaa naisten asemaa
- IV Vähentää lapsikuolleisuutta,
- V Parantaa odottavien äitien terveyttä,
- VI Taistella aidsia, malariaa ja muita tauteja vastaan
- VII Taata ympäristön kestävä kehitys
- VIII Luoda globaali kumppanuus kehitykseen.

(Ulkoasiainministeriö 2003, 3)

Toinen vuosituhatjulistuksen osatavoitteista koskee koulutusta. Julistuksen tavoitteena on, että vuoteen 2015 mennessä kaikki maailman lapset voivat käydä peruskoulun loppuun. (Ulkoasiainministeriö 2003, 7.) Osatavoite pohjautuu pitkälti Jomtienin ja Dakarin konferenssien tuloksiin (Kokkala 2002, 47–48). Vuonna 2005 maailman kaikista kouluikäisistä lapsista 115 miljoonaa eivät käyneet koulua. Kehitysmaiden lapsista vain neljäsosa suoritti peruskoulunsa loppuun. Suurimpana ongelmana voidaan nähdä Saharan eteläpuolinen Afrikka, jossa vain noin puolet lapsista käy peruskoulun loppuun. (Viitanen 2004–2005, 16.)

Koulutusta kaikille vaativa julistus velvoittaa opetusviranomaiset, niin kansalliset, alueelliset kuin paikallisetkin, järjestämään peruskoulutuspalvelut kaikille. Kouluviranomaisten harteilla taakka on yksinään liian suuri, joten myös paikallistason toimijoiden, kuten koulua ympäröivän yhteisön, kansalaisjärjestöjen sekä vanhempien, merkitystä korostetaan tavoitteen toteuttamisessa. (Kokkala & Sahlberg 2002, 111.)

3.3 Suomi ja Koulutus kaikille

Kehityspoliittisten periaatteiden mukaan Suomi on sitoutunut YK:n vuosituhatjulistuksen arvoihin ja päämääriin (Ulkoasiainministeriö 2004, 5). Koulutus on vahvasti painottunut osassa näitä tavoitteita. Suomen valtio on myös tahtonut kiinnittää erityistä huomiota koulutusta koskeviin kysymyksiin. Opetusministeriö, ulkoasiainministeriö ja opetushallitus ovatkin yhdessä laatineet Suomelle kansallisen EFA-toimintasuunnitelman. (Ulkoasiainministeriö 2004, 22.) Kansallisen toimintasuunnitelman mukaan jokaisella tulee olla yhtäläinen oikeus saada omien tarpeidensa mukaista koulutusta, riippumatta yksilön varallisuudesta. Julkisen vallan tehtävänä on taata nämä yhtäläiset oikeudet jokaiselle. Vaikka koulutustaso Suomessa on korkea, löytyy paljon kehitettävää, jotta asetetut tavoitteet toteutuisivat. Koulutustason eroihin vaikuttavat esimerkiksi alueelliset seikat sekä sukupuoli ja ikä. Unesco onkin arvioinut, että tasa-arvoiseen toisen asteen koulutukseen päästään Suomessa vasta vuonna 2015. (Opetusministeriö 2004, 3.) Kansallisessa toimintasuunnitelmassa otetaan kantaa Dakarin kuuteen tavoitepykälään (liite 1). Eri tavoitteista tutkitaan tämän hetkinen tilanne, sekä käydään läpi ne osa-alueet jossa kehittämisen varaa vielä on. (Opetusministeriö 2004, 6.)

Kehitysyhteistyössään Suomi pyrkii osana köyhyydenpoistamisohjelmia tukemaan myös opetussektoria. Opetussektoria tuettaessa painotetaan erityisesti kolmea teemaa: perusopetusta, tasa-arvoa, sekä vammaisuutta. (Ulkoasiainministeriö 2004, 22.) Monissa kehitysyhteistyömaissaan Suomi on pyrkinyt tukemaan perusasteen koulutusta. Mosambikissa ja Sambiassa on rakennettu koulurakennuksia ja esimerkiksi Etiopian koulujärjestelmää tuetaan opetussuunnitelmaa, koulumateriaaleja ja kouluhallintoa kehittämällä. (Takala 2001, 77–78.) Vuonna 2003 oli opetussektorin osuus kahdenvälisistä kehitysyhteistyövaroista 11 prosenttia. Kokonaisuudessaan 36 miljoonan euron tuesta kaksi kolmasosaa suunnattiin perusopetukselle. (Opetusministeriö 2004, 4.)

4 KOULUTUS OSANA YHTEISKUNTA

Vaikka koulujärjestelmä on suhteellisen uusi käsite, on koulutusta tapahtunut aina (Christie 1994, 16). Sosiologinen näkemys pitää koulutusta aikuisten maailman kulttuurin välittämisenä nuoremmille. Tässä prosessissa jokainen yhteisö valitsee tärkeimmät ja merkityksellisimmät tiedot, taidot, arvot sekä asenteet, jotka kyseisen yhteisön jäsenen olisi hyvä tietää. (Hurn 1985, 4.) Toisin sanoen, jokainen yhteisö kouluttaa nuorempia jäseniään, jotta heidän on helpompi sopeutua ympäröivään yhteisöönsä ja auttaa sen uudistamisessa sekä kehittämisessä (Malekela 1994, 14). Tällaisessa muodossa koulutusta on ollut jokaisessa yhteisössä ja yhteiskunnassa, vaikkakaan ei välttämättä koulu-nimikkeen alaisena (Virtanen 1984, 33; Hurn 1985, 4). Koulunkäynti on vain yksi koulutuksen muoto, eri yhteiskunnilla tai yhteisöillä on eri tapoja kouluttaa kansalaisensa (Christie 1994, 16).

Se, mikä erottaa koulutuksen yläkäsitteestä sosialisatio, on juuri se, että koulutukseen on valittu tietyt ideaalit, taidot ja arvot, joiden välittämistä ei voida niiden tärkeän roolin vuoksi jättää sattumanvaraan vaan siitä on pidettävä huolta (Hurn 1985, 4). Koulutus on tiukasti sidoksissa yhteiskuntaan. Jos halutaan tutustua jonkin alueen koulutusjärjestelmään, ei se onnistu ilman, että tarkastellaan myös sitä yhteiskuntaa, jossa koulutusjärjestelmä toimii. Samassa yhteiskunnassa voi olla näkemyksellisiä eroja koulutuksesta ja sen merkityksestä. Näin ollen on enemmän kuin ymmärrettävää, että myös eri yhteiskunnat näkevät koulutuksen eri tavalla. (Christie 1994, 16, 17.) Tästä huolimatta voidaan todeta, että järjestelmällisellä koulutuksella on suuri merkitys nyky-yhteiskunnille sen moninaisten tehtävien kautta. Ilman laajaa virallista koulutusta eivät nämä koulutuksen tehtävät tulisi toteutetuksi. Koulujen voidaan sanoa olevan nykymaailmassa aktiivisia toimijoita luotaessa yhä liberaalimpaa, rationaalisempaa ja humanimpaa yhteiskuntaa. (Hurn 1985, 31, 62.)

4.1 Koulutuksen merkitys

Jo 1650-luvulla Johan Amos Comenius kirjoitti koulutuksen merkityksestä sivistävänä tekijänä ja siitä, kuinka tärkeää jokaisen ihmisen olisi päästävä osalliseksi tuosta sivistyksestä kasvaakseen täyteen inhimillisyyteen. Comenius näki koulutuksen epäämisen ihmiseksi kasvamisen estämisenä.

(Comenius 1967, 66, 117, 124.) Toisin sanoen voidaan todeta, että koulutus on tulevaisuuden rakentamisen pohja, niin henkilölle itselleen kuin yhteiskunnalle yleensä (Kokkala & Sahlberg 2001, 165).

Koulutuksesta ja sen tehtävistä on monia näkemyksiä (Christie 1994, 14). Ensinnäkin, koulutusta voidaan pitää joko välineenä tai tavoitteena. Koulutuksen ollessa tavoitteena, voidaan sen ajatella olevan kehityksen tulos. Jos taas koulutus nähdään välineenä, on se tällöin kehityksen alullepaneva voima. Joka tapauksessa koulutus on suuressa roolissa kun tavoitellaan kestäviä yhteiskunnallisia muutoksia. Koulutus voi auttaa ihmisiä avartamaan, ja joskus jopa muuttamaan, ajattelutapaansa ja näin saada heidät hyväksymään suuriakin muutoksia. Koulutus on siis myös tiedon välittäjän roolissa. (Autere 2001, 60.) Hurn (1985) puhuu funktionaalisesta paradigmasta, joka näkee koulutuksen merkityksen ensinnäkin ihmisiä lajittelevana tekijänä. Toisekseen funktionaalinen paradigma kokee koulutuksen niiden kognitioon taitojen ja normien opettajana, joita tarvitaan aikuisten maailmassa suoriutumiseen. Nämä taidot tulevat erityisen tarpeelliseksi kun elämme yhteiskunnassa, joka yhä enemmän nojaa tiedolliseen kapasiteettiin talouskasvun turvaamiseksi. Ekonomistinen näkemys toteaaakin häikäilemättä koulutuksen olevan sijoitus, joka loppujen lopuksi johtavaa kasvaviin ansioihin. Tästä sijoituksesta käytetään termiä human capital theory, joka painottaa yksilön kapasiteetin kasvattamista tiedoilla ja taidoilla tulevaisuuden taloudellisen hyödyn hyväksi. (emt. 47, 52.)

Kaiken kaikkiaan koulutuksella on muukin rooli, kuin ainoastaan luku- ja kirjoitustaidon opettaminen. Koulutuksen avulla ihmisille välittyy tietoja, taitoja sekä arvoja, joiden avulla he voivat hallita omaa elämäänsä paremmin, sekä toimia aktiivisesti yhteiskunnallisissa kysymyksissä yhteisönsä kehityksen puolesta. Erityisesti kehitysmaissa koulutuksen merkitys tietojen ja arvojen välittäjänä korostuu, sillä monissa maissa kamppaillaan HIV/AIDS -ongelman parissa. Näin ollen pidemmällä aikavälillä koulutus voi olla avainasemassa ratkaisemassa väestötieteellisiä ja sosiaalisia ongelmia. (Autere 2001, 60, 61.) Tämän lisäksi koulutuksen merkitys voi olla myös poliittinen. Tämä huomattiin muun muassa Etelä-Afrikassa apartheidin aikaan, jolloin koulutus oli hallitukselle vain yksi kanava lisää apartheid-filosofian toteuttamiselle. (Christie 1994, 14.)

4.1.1 Koulutukseen järjestämiseen ja laatuun vaikuttavia tekijöitä

On tärkeää tiedostaa, mihin tekijöihin kehitysmaissa tulisi panostaa, jotta koulutusta ja sen laatua saataisiin parannettua. Ei ole mieltä ainoastaan listata oppimistuloksiin vaikuttavia tekijöitä vain todetakseen, että kaikissa niissä on puutteita. Resurssien jaossa on tehtävä valintoja eri

vaihtoehtojen kesken, joten on tärkeää tietää, mihin panostaminen toisi parhaat mahdolliset tulokset. Etsittäessä vastauksia näihin kysymyksiin huomataan, että monet oppimistuloksiin vaikuttavat tekijät eivät ole lainkaan koulutuspoliittisia. (Takala 2001, 45.) Seuraavassa olemme luokitelleet koulutuksen järjestämiseen ja laatuun vaikuttavia tekijöitä oppilaiden, opettajien ja yhteiskunnallisten tekijöiden kautta. On kuitenkin huomionarvoista, että eri tekijöiden välillä on päällekkäisyyksiä ja tekijät vaikuttavat kaikki kaikkiin.

4.1.1.1 Oppilaslähtöiset tekijät

Oppilaat ovat oppimistapahtuman ja koulun toiminnan keskiössä. Lapsen varhaiskehitys on suuressa roolissa tulevaisuuden oppimisen ja kehityksen kannalta. Erityisen merkitykselliseksi nousee lapsen psykososiaalinen kokemuspohja. Aivojen kehitykseen ja sitä kautta tunne-elämän sekä oman käyttäytymisen säätelyyn vaikuttavat varhaislapsuudessa saadut myönteiset älylliset ja sosiaaliset kokemukset. Jos myönteisiä kokemuksia ei ole lapsuudessa saavutettu tai jos lapsuus koostuu jatkuvasta stressistä ja ahdistuksesta, saattaa kouluoppiminen ja kehittyminen vaikeutua. Saharan etelänpuoleisessa Afrikassa lasten tasapainoinen ja turvallinen kasvu on vaikeutunut kasvavan HIV/AIDS-epidemian myötä. Tällaisissa oloissa lapsen oppiminen helposti estyy, oli ulkoiset puitteet oppimiselle kuinka otolliset tahansa. (Sahlberg 2001, 24–25.)

Lapsen fyysisellä terveydellä on myös suuri merkitys oppimiselle. Kehitysmaiden oloissa tämä on helposti havaittavissa. Esimerkiksi aliravitsemus, hygienian puutteesta johtuva malaria tai vatsatauti tai lapsen saama HIV-tartunta ovat tekijöitä, joille koulujärjestelmä ei sinällään voi mitään. Enintään voidaan tarjota valistusta oppilaalle ja hänen vanhemmilleen. (Takala 2001, 46.) On selvää, että perustarpeiden puutteessa elävällä lapsella ei ole tarpeellisia edellytyksiä tai voimavaroja keskittyä oppimiseen (Maslow 1968, 16–17).

Lapsen koti-olot vaikuttavat koulunkäyntiin monella tavalla psyykkisten ja fyysisten olosuhteiden tuottamisen ohella. Vanhempien asenteet koulunkäyntiä kohtaan ovat tärkeässä asemassa. Koulunkäynnin kokeminen hyödylliseksi on ensiarvoisen tärkeää siihen osallistumisen kannalta. Jos perhe ei koe koulunkäyntiä tarkoituksenmukaiseksi, on ymmärrettävää, että lapset lähetetään ennemmin tekemään työtä ja tienamaan perheelle elantoa. (Sahlberg 2001, 23.) Erityisesti tyttöjen koulunkäynnin esteenä on usein juuri työnteko. Tyttöjen odotetaan osallistuvan kotitöihin eikä tyttöjen kouluttamista koeta välttämättä tärkeäksi. (Takala 2001, 31, 36.) Juuri vanhemmilta saatu tuki olisi oppimisen kannalta merkityksellistä niin tytöille kuin pojille. Kehitysmaissa tilanne on usein se, että vanhemmat eivät pysty riittävässä määrin tukemaan lastensa henkistä ja älyllistä kehitystä. Tämä voi johtua heidän riittämättömästä koulutuksesta tai

siitä, että he eivät osaa koulussa opetettavaa kieltä. Tiivistettynä voidaan todeta, että kaiken kaikkiaan oppilaalla tulisi olla riittävä terveys, kunto sekä valmius oppia ja osallistua koulun toimintaan vanhempiansa ja lähiyhteisönsä tukemana ja kannustamana. (Sahlberg 2001, 23, 25.)

4.1.1.2 Yhteiskunnalliset tekijät

Suurin yhteiskunnallinen tekijä, joka vaikuttaa koulutuksen järjestämiseen on valtiontalous ja se, kuinka paljon halutaan tai voidaan valtion koko budjetista suunnata opetuslalle sekä se, mistä lisärahoitusta tarvittaessa haetaan. Kehitysmaissa opetuslalle suunnattu osuus valtion koko budjetista on keskimääräisesti 15 prosenttia. Vaihtelu on kuitenkin maiden välillä suuri, 10 prosentista jopa 25 prosenttiin. Määrän ratkaisee hallitusten linjaukset ja sitä myötä se, kuinka suuressa määrin koulutukseen halutaan panostaa. Jos valtiontaloudesta koulutukseen suunnattu rahamäärä ei ole riittävä, tarvitsee etsiä muita rahoittajia. Paikallisyhteisöt ovat kehitysmaissa nousseet tähän rooliin. Vaikka paikallisyhteisöt saavat edistettyä koulutuksen järjestämistä esimerkiksi rakentamalla talkoovoimin koulurakennuksia, voi heidän mukaantulonsa myös luoda alueellista eriarvoisuutta. Paikallisyhteisöjen ohella yksityiskoulujen määrä voi lisääntyä, kun haetaan helpotusta valtion rahantarpeeseen koulutuksen järjestämisessä. Tosin perusasteen yksityiskoulut ovat melko harvinaisia kehitysmaissa. Lisävaroja koulutukseen voidaan hakea myös kehitysyhteistyöstä. Ulkomaiseen rahoitukseen turvautuvat varsinkin ne maat, joiden oma taloudellinen tilanne on heikoin. (Takala 2001, 20–23.)

Valtiontalouden ohella toinen koulutukseen suuresti vaikuttava tekijä on väestönkasvu. Kehitysmaissa väestönkasvu on erittäin nopeaa. Koulutuspaikkojen määrää pitää lisätä joka vuosi, jotta väestönkasvuun pystyttäisiin vastaamaan. Etenkin Saharan eteläpuoleisen Afrikan maissa tilanne on haasteellinen, sillä muutaman vuosikymmenen aikana kouluikäisen väestön määrä on kaksinkertaistunut. (Takala 2001, 28.) Väestönkasvu aiheuttaa koulutilojen riittämättömyyttä, mistä johtuen monissa kaupungeissa koulua joudutaan käymään useammassa vuorossa. Tämän lisäksi luokkakoot kasvavat entisestään oppilasmäärän kasvaessa. Yhdellä opettajalla voi olla 40:stä 70:een oppilasta. (Sahlberg 2001, 26.) Viime vuosikymmeninä väestönkasvua on saatu hillittyä valtioiden väestöpolitiikan ja naisten koulutustason kohottamisen seurauksena. Väestönkehityksen hidastumisella voi olla positiiviset vaikutukset koulutuksen järjestämiseen, osallistumisen yleistymiseen sekä koulutuspaikkojen määrän riittävyteen. Toinen väestönkasvua hidastava tekijä on HIV/AIDS, joka supistaa koulutukseen osallistuvien määrää. (Takala 2001, 28.)

Muita yhteiskunnallisia tekijöitä ovat koulutuskustannukset, opetussuunnitelma sisältöineen, opetuksessa käytettävä kieli sekä oppimateriaalit. Koulutuskustannukset voivat vaikuttaa koulutuksen kysyntään vähentävästi. Peruskoulutuksen tulisi eri julistusten mukaan olla ilmaista ja monissa kehitysmaissa maksuttomuus on kirjattu perustuslakiin. Tästä huolimatta monissa kehitysmaissa on käytössä lukukausimaksut, oppikirjamaksut, koulupuvun hankinnasta koituvat maksut ja erilaiset epäviralliset maksut. (Takala 2001, 29.)

Opetussuunnitelma, opetuksen kieli ja oppimateriaalit vaikuttavat nimenomaan koulutuksen sekä opetuksen laatuun. Monissa kehitysmaissa on edelleen käytössä siirtomaa-ajalta peräisin oleva opetussuunnitelma, joka sinällään ei ole pätevä muuttuneissa olosuhteissa. Olosuhteet painostavat muuttamaan opetussuunnitelmaa ja tutkintojen sisältöä maan omien tarpeiden mukaisiksi ja tarkoituksenmukaisemmiksi. (Takala 2001, 48–49.) Opetussuunnitelman muokkauksessa voidaan törmätä ongelmiin esimerkiksi liian vaativasta opetussuunnitelmasta, jota ei ole mahdollista toteuttaa käsillä olevan tuntimäärän puitteissa (Takala 2001, 50; Sahlberg 2001, 36). Opetussuunnitelman paisuessa myös oppikirjat sisältöineen paisuvat (Sahlberg 2001, 36). Tarkoituksenmukaisten oppikirjojen ja -materiaalin voidaan nähdä olevan suuressa roolissa oppimis- ja opetusprosessin laadun kehittämisessä sekä oppimistulosten saavuttamisessa. Tästä huolimatta jokaisella oppilaalla ei edelleenkään ole kehitysmaissa oppikirjoja saatavilla. Usealle opettajalle oppikirja puolestaan on tärkein, ellei jopa ainoa opetusväline. (Takala 2001, 56; Sahlberg 2001, 38; Pelkonen 2001, 97.) Opetuksen laatuun ja koulutukseen vaikuttaa myös opetuksessa käytettävä kieli. Monissa kehitysmaissa opetuskieliä on ensimmäisestä luokasta lähtien yksi ja se on usein vanhan siirtomaavallan kieli. Tämä kieli, vaikkakin maan virallinen kieli, on usein vähemmistön kieli. (Takala 2001, 52.) Etenkin Saharan etelänpuoleisen Afrikan maissa lapset joutuvat aloittamaan koulunkäynnin vieraalla kielellä ja joskus luokassa, jossa puhutaan monia eri kieliä eikä opettajakaan puhu lapsen kanssa samaa kieltä äidinkielenään. (Takala 2001, 53; Sahlberg 2001, 36.) Tästä voidaan nähdä olevan haittaa lapsen ajattelun kehitykselle. Toisaalta taas yhteisen kielen käyttö koetaan kansallisen yhtenäisyyden tukemisenä. (Takala 2001, 52–53.) Näiden tekijöiden lisäksi paikallisyhteisöjen ja vanhempien aktivoiminen on avainasemassa koulutuksellisen menestyksen takaamiseksi (Hoppers 1994, 41).

4.1.1.3 Opettajalähtöiset tekijät

Opettajan koetaan usein olevan avainasemassa kun keskustellaan koulutuksen laadun kehittämisestä (Takala 2001, 59). Tätä kautta opettajankoulutuksen ja sen kehittämisen merkitys korostuu entisestään. Yhteiskunnallisella ammatin arvostuksella sekä työstä maksettavalla

korvauksella puolestaan on merkitystä opiskelijoiden innostukseen hakeutua koulutukseen ja motivaatioon pysyä alalla valmistuttuaan. (Takala 2001, 60; Sahlberg 2001, 39.) Tämä puolestaan on johtanut siihen, että ammattiin sitoutuneiden ja motivoituneiden nuorten puutteessa on koulutuksen tiedollisia ja taidollisia vaatimuksia jouduttu pitämään matalalla verrattuna muihin vastaaviin ammatteihin. Yliopistotasoinen opettajankoulutus on edelleen harvinaista. (Sahlberg 2001, 39–40.) Muodollisen opettajankoulutuksen saaneiden opettajien osuus kehitysmaiden opettajistosta vaihtelee maittain. Joissain maissa päteviä opettajia on lähes kaikki opettajakunnasta, toisissa taas epäpäteviä voi olla enemmistö. Vailla mitään opettajankoulutusta työtään tekevillä on mitä todennäköisimmin huonot valmiudet toimia työssään, sillä heiltä puuttuu tarvittava opettavien aineiden sisältöjen tuntemus sekä hyvän opettamisen keinot. (Takala 2001, 62; Sahlberg 2001, 28.)

Ammatin arvostus on laskenut esimerkiksi koulujen heikon tilan vuoksi. Tämän lisäksi keho palkkataso sekä palkanmaksun epävarmuus ja viivästyminen vähentävät ammatin houkuttavuutta. (Sahlberg 2001, 27; Takala 2001, 61.) Motivoitumattomat opettajat voivat etsiä muita keinoja hankkia elantoa oppituntien kustannuksella tai kerätä oppilailtaan erinäisiä maksuja lisäänsion toivossa (Takala 2001, 61). Monia kehitysmaita vaivaava HIV/AIDS-epidemia vaikuttaa opettajien työhön. HIV-levinneisyys on erittäin laaja opettajakunnan keskuudessa. Esimerkiksi Sambiassa arvellaan vuosittain menehtyvän AIDSiin tai sen liitännäissairauksiin yhtä monta opettajaa kuin maan opettajankoulutuslaitos pystyy tuottamaan. (Sahlberg 2001, 29.) Sairaus vaikuttaa opettajien työkyvykkyyteen heikentävästi ja aiheuttaa poissaoloja, joita ei edes palkankorotuksella pystytä korvaamaan (Takala 2001, 61).

Opettajien työtä vaikeuttaa monet edellä mainitut tekijät, kuten liian vaativa opetussuunnitelma, liian suuret luokkakoot, oppi- ja opetusmateriaalin puute, oppilaiden kanssa yhteisen äidinkielen puuttuminen sekä puutteelliset työtilat. Joskus tilanne on myös se, että vaikka oppikirjoja olisi saatavilla, opettaja ei ota niitä käyttöön vaan jatkaa vanhalla tyyllillään. (Takala 2001, 58.) Tähän vanhaan tyyliin liittyy usein kolonialismin ajalta perua olevia käsityksiä ja uskomuksia, jossa opettaja on selkeä auktoriteetti ja oppilas passiivinen vastaanottaja. Kehitysmaissa on melko yleistä syyttää oppilaita epäonnistumisesta, eikä kouluopetuksella nähdä olevan vaikutusta siihen. Tästä johtuen kehitysmaiden kouluissa on tavallista ajatella, että koulusta ei tule selviytymään kunnialla noin puolet oppilaista. (Sahlberg 2001, 30.) Kaikesta tästä huolimatta löytyy myös opettajia, jotka ulkoisten puitteiden kehnoudesta huolimatta pyrkivät tekemään työnsä mahdollisimman hyvin (Takala 2001, 61).

5 NAMIBIAN HISTORIA

5.1 *Esikoloniaalinen aika*

Namibian historiasta ennen valkoisten tuloa tiedetään varsin vähän. Ensimmäisiä heimoja Namibiassa olivat Sanit (tunnetaan yleisimmin nimellä bushmannit). Sanit elivät metsästyksellä ja keräilyllä. Heimot koostuivat muutamista kymmenistä perheistä, mutta muuten ne eivät olleet organisoituja. Omat johtajansa, heimopäällikkönsä, Sanit valitsivat iän, metsästystaidon ja muiden henkilökohtaisten ominaisuuksien perusteella.

Nama-heimot saapuivat Namibiaan kahdessa aallossa. Ensimmäisen aallon varsinaista ajankohtaa ei tiedetä, mutta he saapuivat Namibiaan varsin aikaisin. Toinen niin sanottu aalto, Orlamit, saapui 1800-luvun alussa. (Kiljunen, M-L 1980 b, 25.) Vuosien 1820 ja 1830 välillä näiden kahden Nama-heimon välille kehkeytyi kiistaa laidunalueista ja vedestä. Heimojen johtajat, Jonker Afrikaaner ja Oasib, sopivat molempien yhteisöjen oikeuksista Namibian eteläosiin. Myös heimojen erillisistä oikeuksista maa-alueisiin sovittiin. Nama-heimot perustui viidestä - kuuteen eri klaaniin, jotka hallitsivat eri alueita. Klaanit olivat suuria, niihin kuuluva väestömäärä vaihteli 800 ja 1500 jäsenen välillä. Naiset huolehtivat ruoasta ja asuinsijasta, kun taas miesten tehtäviin kuului karjan kasvatus, laiduntaminen ja ajoittainen metsästys. (Katjavivi 1988, 2.)

Bantuheimojen saapuminen Namibiaan liittyy Keski- ja Itä-Afrikassa alkaneisiin bantuvaelluksiin. Bantuheimojen katsotaan saapuneen Afrikan eteläosiin 800–1300-luvuilla. (Kiljunen, M-L 1980 b, 25.) Bantuheimoihin kuuluvat Ovambot asettuivat nykyisen Namibian ja Angolan raja-alueille ja sen ympäristöön (Kiljunen M-L 1980 b, 25; Sparks & Green 1992, 5). Ovambot ovat yksi Namibian suurimmista etnisistä ryhmistä. Ovambo-heimot järjestäytyivät kuningaskuntina. Elinkeinonsa Ovambot saivat maanviljelystä ja laiduntamisesta. Ovambot olivat myös aktiivisia kaivostyöntekijöitä; he myivät kuparia, rautaa ja suolaa vaihtokaupoissa muille. (Sparks & Green 1992, 5.) Ovambot kävivätkin laajaa kauppaa sekä etelään että pohjoiseen (Kiljunen M-L b. 1980, 27). Jokaisella Ovambo-kuningaskunnalla oli omat hallintojärjestelmänsä, mutta ne toimivat myös yhteistyössä keskenään (Sparks & Green 1992, 6). Kuningaskunnilla oli omat, toisiaan muistuttavat, kielet ja niiden kulttuureissa oli yhteisiä piirteitä. Heimoissa perheet

olivat toiminnan ydin. Naisille ja miehille olivat omat tehtävänsä. Miesten tuli hoitaa karjan laiduntaminen, raskaimmat viljelytyöt ja käsityöt. Naisten hoidettavaksi jäi maanviljely, kalastus, kotityöt ja muutamat käsityöt. (Katjavivi 1988, 3.) Ovambojen kuningaskunnat olivat vahvimpia 1600–1700-luvuilla (Sparks & Green 1992, 5).

Hererot olivat toinen suuri heimoryhmä. Hererojen saapuminen Namibiaan katsotaan tapahtuneen samoihin aikoihin kuin Ovambojenkin. (Sparks & Green 1992, 6.) Namibiaan Hererot saapuivat Keski- ja Itä-Afrikasta. (Katjavivi 1988, 3.) Hererot asettuivat maan keskiosiin. Elantonsa heimo hankki laiduntamisella. (Sparks & Green 1992, 6.) Hereroilla olikin suuria karjalaumoja, joita heimo laidunsi Ovambojen ja Namojen alueiden välissä. Rajaselkkauksia Hererojen ja Namojen kesken sattuihin monesti. Usein riidan syynä olivat kiistat maa- ja vesialueista. (Kiljunen M-L 1980 b, 27; Katjavivi 1988, 3; Sparks & Green 1992, 6.) Hererojen heimot muodostivat suhteellisen irtonaisia yhteisöjä, joita yhdistivät kieli ja kulttuuri. Paimentolaisyhteisöt perustuivat perheisiin ja klaaneihin, mutta mitään yhtenäistä päällikkyyjärjestelmää niillä ei ollut. (Katjavivi 1988, 3.)

Damara-heimo saapui Namibiaan samoihin aikoihin kuin vanhempi Nama-heimo. Heimon kohtalona oli joutua Herero-heimon orjiksi. Damarat liikkuivat eri puolilla maata, pienissä ryhmissä. Elantonsa ryhmät hankkivat metsästyksellä ja keräilyllä. 1800-luvulla heimo muutti lähetystyöntekijöiden pyynnöstä pysyvästi Okombahen alueelle ja alkoivat kasvattaa karjaa. (Kiljunen M-L 1980 b, 27–28.)

Ensimmäiset eurooppalaiset saapuivat Namibiaan laivoilla Etelä-Afrikasta. Ensimmäinen merkintä eurooppalaisten läsnäolosta on kivistä vuodelta 1486. Tämän oletetaan olleen portugalilaisten matkustajien pystyttämä. (Sparks & Green 1992, 7; Katjavivi 1988, 5.) Näkymä, mikä matkustajien eteen aukeni, oli hiekkasta, elotonta autiomaata, mikä ei erityisemmin houkutellut (Kiljunen M-L 1980 b, 28). Lounais-Afrikka saikin olla varsin kauan rauhassa (Innes 1980, 12–13; Innes 1981, 59–61). 1800-luvun alussa ainoastaan Namibian eteläosa oli tuttu eurooppalaisille (Sparks & Green 1992, 7). Kun eurooppalaisia saapui maahan, oli maassa valmiina kauppareittejä ja markkinoita eurooppalaisten käytettäväksi. Eurooppalaiset myivät afrikkalaisille aseita ja kulutustarvikkeita ja ostivat puolestaan heimoilta norsunluuta ja strutsinsulkia. (Innes 1980, 12–13; Innes 1981, 59–61.) Lähetysaarnajia Namibiaan saapui jo 1800-luvun alussa. Lontoon lähetysseura aloitti työnsä Namojen keskuudessa maan eteläosassa vuonna 1805. Ensimmäiset saksalaiset lähetystyöntekijät saapuivat maahan 1840-luvulla ja asettuivat työskentelemään maan keski- ja eteläosiin. (Kiljunen M-L 1980 b, 29.) Saksan kiinnostus maata kohtaan kasvoi koko ajan ja saksalaisväestöä kehoitettiin asettumaan Namibiaan ja etsimään onneaan. Saksalaiset yksityiset yritykset olivat kiinnostuneita maan

resursseista ja mahdollisista markkinoista. Namibiaan saapui myös lähetystyöntekijöitä, jotka tekivät maan kolonialisaaion mahdolliseksi. (Sparks & Green 1992, 7.) Valkoisten tulo maahan rikkoi väestön aluetasapainon ja alkuperäiskansan toimeentulo vaikeutui, koska joillakin alueilla väestöpaine kasvoi liian suureksi (Kiljunen M-L 1980 b, 28).

Valkoisten tulo maahan aiheutti lisää konflikteja eri heimojen välillä. Valkoiset kauppasivat heimoille aseita ja näin yhteenotoista tuli entistä verisempiä. Eräs Herero-päällikkö teki sopimuksen Ison-Britannian kanssa, jonka mukaan brittien tuli suojella Hereroita heidän vihollisiltaan. (Katjavivi 1988, 7.) Erilaiset suojelusopimukset suosivat tiettyjä heimoja toisten kustannuksella, mikä kärjisti heimojen erilaisuuksia ja esti yhteisen vastarinnan kehittymisen (Kiljunen M-L 1980 b, 31).

5.2 Siirtomaakauden aika

Saksa ja Englanti olivat molemmat kiinnostuneita Namibian alueesta siirtomaana. Englanti ehti julistaa Walvis Bayn sataman kuuluvaksi Kapmaan hallintaan. Vuonna 1883 saksalainen liikemies Adolf Luderitz osti suojeluoikeuden Lounais-Afrikan rannikkoalueeseen 100 punnalla ja 200 kiväärillä. Myöhemmin Saksa julisti tämän alueen omaksi protektoraatiksi. (Kiljunen M-L 1980 b, 30; Katjavivi 1988, 7.) Berliinin konferenssissa 1884–1885 eurooppalaiset asettivat nykyiset rajat Namibialle, sekä lähestulkoon kaikille Afrikan maille. Nämä rajanvedot aiheuttivat sen, että Ovambo-heimojen asuinalue jaettiin kahtia ja osa heimoa sijaitseekin Namibiassa, osa Angolassa. Lounais-Afrikan pohjoisosat saivat elää kauan ilman suurempaa eurooppalaista vaikutusta. Ovambo-kuningaskunnat säilyttivät itsenäisyytensä aina ensimmäiseen maailmansotaan saakka. (Sparks & Green 1992, 8-9.)

Kun saksalaisia muutti suurin joukoin Namibiaan, saivat he haltuunsa parempia ja tuottoisampia maita. Näin alkuperäiskansojen elintilat pienenevät merkittävästi. (Sparks & Green 1992, 11.) Tämä johti monesti heimojen mellakoihin ja kapinointiin (Katjavivi 1988, 8). Siirtomaahallituksen huolestuessa maakaupoista, suunnitteli se reservaatteja heimoille. Reservaattien ideana oli, että näitä heimoille varattuja alueita, ei kukaan voisi takavarikoida tai ostaa. (Kiljunen M-L 1980 b, 32.) Lopulta tämä johti Namojen ja Hererojen vastarintasotaan vuosina 1904–1907. Tammikuussa 1904 Hererot julistivat sodan saksalaisia vastaan. Namat liittyivät sotaan saman vuoden lokakuussa. Suurin osa myös muista heimoista osallistui vastarintaan. (Katjavivi 1988, 8-9.) Hererojen vastarinta tuli yllätyksenä saksalaisille ja piirityksen

aikana saksalaiset olivat jäämässä alakynteeseen. Piiritettyään saksalaiset, Hererot eivät hyökänneet, vaan jäivät odottamaan saksalaisten antautumista. Tällä välin saksalaiset odottivat vahvistusjoukkoja. Saksalaisten sotataktiikka muuttui vihollisen eliminoimiseksi. Hererot antautuivat elokuussa 1904. Antautumisen jälkeen saksalaisia sotilaita kehoitettiin jatkamaan Hererojen tuhoamista. Heimojen juoma-alueita sementoitettiin, myrkytettiin ja vartioitiin. (Sparks & Green 1992, 12–13.) Vuoteen 1905 mennessä noin 75–80 % Hereroista oli tapettu. 80 000 alkuasukkaasta vain 16 000 oli elossa, näistä noin 14 000 saksalaisilla keskitysleireillä. Namojen ja saksalaisten yhteenotossa kuoli 35–50 % Namoista, heimojäseniä oli enää vain noin 9 800. (Katjavivi 1988, 10.) Yhteensä tämän sodan aikana kuoli kolmannes Namibian alueen afrikkalaisesta väestöstä.

Sodan jälkeen heimojen kohtalot olivat kovat. Hererot ja Namat joutuivat vaeltamaan autiomaassa ja maan luoteisosissa, kaukana perinteisistä laidunalueistaan. Hereroilla ei ollut enää oikeutta kasvattaa karjaa, vaan heidät alistettiin työhön eurooppalaisten omistamille tiloille ja teollisuuteen. Afrikkalaisten syrjintä kirjoitettiin lakeihin. Vuonna 1907 säädettiin ankaria työ- ja rangaistuslakeja. Väestö jaettiin kahtia, mustiin ja valkoisiin ja mustat tarvitsivat passin joka oikeutti liikkumaan eri alueilla. (Kiljunen M-L 1980 b, 32–33.) Jokaisen yli kahdeksan vuotiaan miespuolisen afrikkalaisen tulisi kantaa passia mukanaan (Sparks & Green 1992, 13). Vastarintasodan ja ensimmäisen maailmansodan välillä Namibian valkoisen väestön määrä kasvoi rajusti. 1900-luvun alussa saksalaisia asui maassa reilut 4 000, kun kymmenen vuotta myöhemmin saksalaisten määrä oli kasvanut kymmenellä tuhannella henkilöllä. (Sparks & Green 1992, 14.)

Vuonna 1915 Etelä-Afrikka miehitti Ison-Britannian käskystä Namibian. Namibiaan julistettiin sotatilalaki ja tämän nojalla maata hallittiin aina vuoteen 1920 saakka. (Kiljunen M-L 1980 b, 34.)

5.3 Apartheid

Saksa toi rotusyrjinnän Namibiaan. Etelä-Afrikka jatkoi tätä, mutta Saksaa järjestäytyneemmin ja laillistetummin (Kiljunen 1981, 91). Etelä-Afrikassa rotusyrjintä laillistettiin vuonna 1948 ja samat periaatteet tuotiin myös Namibiaan (Palos 1991, 49). Aivan ensimmäiseksi alkuperäiskansat pakotettiin muuttamaan rajatuille alueille, reservaatteihin, muut maat jaettiin siirtolaisten kesken (Kiljunen 1980, 85). Nationalistisen puolueen mukaan läntinen sivilisaatio tulisi pelastaa mustilta

joukoilta. Puolue tukeutui useaan lakiin. *The population registration act of 1950* mukaan yksilön voi jakaa kuuluvaksi johonkin neljästä ryhmästä; valkoisiin, värillisiin, aasialaisiin tai afrikkalaisiin (mustiin alkuperäisasukkaisiin). Jako päättää mitä oikeuksia yksilölle kuuluu, esimerkiksi sosiaaliset etuudet, ja sen, onko yksilöllä äänioikeutta. *The group areas act of 1950* tarkoituksena ei ollut ainoastaan mustien erottaminen valkoisista, vaan jokainen roturyhmä toisistaan. Tämän lain takia 650 000 ihmisen täytyi muuttaa omalle rodulle määrätellylle alueella. *The land act of 1913 and 1936* jälkeen tummaihoisen väestö joutui luopumaan omistamastaan 13,6 % Etelä-Afrikan maa-alueesta. Tämän jälkeen suurimmalla osalla väestöä, 70 %, oli omistuksessaan vain vähiten kehittyneitä alueita. Nämä lait olivat asetettu Henrik Verwoerdin mukaan. Hänen mukaansa mustille tulisi järjestää itsenäisiä alueita, ainoita paikkoja, joissa mustilla olisi kansalaisoikeuksia. Tarkoituksena oli, että vuonna 1976 Etelä-Afrikassa ei olisi lainkaan mustia. (Palos 1991, 49–50.)

Eräs esimerkki rotusyrjinnästä on Katuturan kaupunginosa Windhoekissa. Vuonna 1959 musta väestö, joka asui lähellä Windhoekin kasvavaa keskusta, pakotettiin muuttamaan Katuturaan. Katuturassa talot, tiet tai muut palvelut eivät vielä olleet valmiina. Väestö muutti omistusasunnoistaan viranomaisten omistamiin vuokra-asuntoihin. Katuturan kaupunginosaan jokaiselle etniselle ryhmälle oli rajattu omat alueet. Jokaisella alueella oli oma koulu. Katutura oli useiden ratsioiden kohteena, sillä poliisien tarkoituksena oli rikollisten ja laittomien asukkaiden löytäminen. Löydetyt laittomat asukkaat karkotettiin takaisin omille kotialueilleen. (Kiljunen 1981, 93.)

Väestön liikkumista säädeltiin uudistetulla passilailla. Jokaisella 16 vuotta täyttäneellä henkilöllä täytyi aina olla mukanaan passi. Poliisit tekivät passitarkastuksia; jos passi puuttui, saattoi rangaistuksena olla pidätys, sakot, tai vankilarangaistus. Passista ilmeni esimerkiksi seuraavat seikat: henkilön nimi, isän nimi, heimo, heimopäällikkö, ikä, aviosääty, sormenjälki, asuinpaikkakunta sekä tietoja mahdollisista töistä. Liikkumisrajoituksilla pyrittiin estämään afrikkalaisten muuttaminen valkoisten alueille. 1970-luvun loppupuolella passilakia lievennettiin niin, että passeja tarvittiin ainoastaan työnhaussa, ei enää eri alueilla vierailtaessa. (Kiljunen M-L 1980, 93.)

Perustellakseen rotusyrjintää Etelä-Afrikan täytyi kehittää sitä puolustavia oppeja. Vanhat väitteet valkoisten ylemmyydestä jouduttiin poistamaan. Rotusyrjintää perusteltiin erillisen kehityksen opilla. Tämän mukaan kansojen katsottiin olevan tasa-arvoisia, mutta keskenään niin erilaisia että kansat oli erotettava toisistaan. Näin syntyi kaikille kansoille omat kotialueet. Kotialueilla oli asteittain kehittyvä itsehallinto ja tarkoituksena olikin, että kansat saavuttaisivat itsenäisyyden oman kulttuurinsa ja historiansa perinteiden kautta. Vuonna 1964 päätettiin

afrikkalaiset jakaa kymmeneen eri kansaan. Jokainen kansa sai oman kotialueensa ja värilliset saivat omat kaupunginosat. Jokainen alkuasukas jaettiin kuuluvaksi johonkin kotialueeseen, oman etnisen taustansa pohjalta. Kotialueet eivät kuitenkaan sijoittuneet niille alueille joissa heimot perinteisesti olivat tottuneet asumaan, vaan olivat aivan vieraita alueita. Namibiassa 150 000 ihmistä joutui muuttamaan. Alueet olivat usein hyvin huonolaatuisia ja sopivat huonosti heimojen harjoittamiin elinkeinoihin. Esimerkiksi Damara-heimon kotialueesta puolet oli Namibin autiomaata ja vain noin kolmasosa alueesta oli sopivaa karjan laiduntamiseen. (Kiljunen M-L 1980, 95–97.)

Kotialueensa ulkopuolella alkuperäiskansalla ei ollut minkäänlaisia sosiaalisia, poliittisia tai taloudellisia oikeuksia. Kuitenkin riippuvaisuus toisistaan oli erittäin selvää kotialueista huolimatta. Valkoihoiset tarvitsevat afrikkalaista työvoimaa ja afrikkalaiset tarvitsevat työtä tullakseen toimeen. Kotialueiden itsehallinto oli lähinnä nimellistä ja päätöksiä saatettiin tehdä ainoastaan paikallistasolla. Kotialueiden eri hallintoelinten täytyi olla Etelä-Afrikan hallituksen hyväksymiä. Todellisuudessa kotialueet olivat täysin Etelä-Afrikan hallinnon alaisia ja Etelä-Afrikan tasavallan presidentillä oli vuodesta 1973 lähtien täysi oikeus puuttua kotialueisiin haluamallaan tavalla. Kotialueilla järjestettiin esimerkiksi hallintoelintenvaaleja ja jokaisella 18 vuotta täytäneellä oli äänioikeus. (Kiljunen M-L. 1980, 98–99.)

Namibian tilanne siirtomaana oli omalaatuinen ja poikkesi useammalla tavalla muista siirtomaista. Namibia oli Saksan ensimmäinen siirtomaa, mutta kuitenkin maa oli viimeisiä suuria siirtomaita. Saksa ja Etelä-Afrikka olivat siirtomaavaltioina myöhään liikkeellä ja olivat muita siirtomaavaltioita raaempia. (Green & Kiljunen 1981, 2-4.) Namibia oli viimeisiä valloitettuja siirtomaita (Kiljunen K. 1980, 3). Lisäksi Namibia oli uudisasukassiirtomaa, ja joutui kärsimään kokonaisvaltaisista maaryöstöistä ja alkuperäiskansan syrjäyttämisestä. Namibia oli strategisesti ja taloudellisesti erittäin tärkeä Etelä-Afrikalle, sillä Namibialla on erittäin rikkaat luonnonvarat. Myös maan maantieteellinen sijoittuminen oli Etelä-Afrikalle tärkeä. Namibialla oli lännestä suora yhteys Atlantille ja pohjoisesta se suojeli Etelä-Afrikkaa muulta Afrikalta. Siirtomaana Namibialla oli myös psykologista merkitystä. Psykologinen vaikutus kohdistuu eteläafrikkalaisten maailmankuvaan ja turvallisuuden tuntuun, jos mustasta provinssista syntyisi oma valtio. (Green & Kiljunen 1981, 2-4.)

Etelä-Afrikan harjoittama rasismi oli ainutlaatuista. Missään muussa siirtomaassa ei tällaista rotusyrjinnän järjestelmää syntynyt. Myöntäessään Namibian itsenäisyyden, joutuisi Etelä-Afrikka samalla myöntämään oman ideologisen järjestelmänsä toimimattomuuden ja tämän oikeutuksen hajoamisella olisi vaikutusta myös itse emämaahan. Pitkäkestoisen vapaustaistelun ja sorron jälkeen rauhaisan sovun saavuttaminen tulisi olemaan vaikeaa. (Green & Kiljunen 1981, 2-4.)

5.4 Itsenäinen Namibia



“The fish eagle has excellent vision and is thus also a symbol of the farsightedness of our country’s leaders. The two Oryx antelope on either side of the shield are indigenous, specifically to the semi-arid parts of Namibia. They are renowned for their courage, elegance and pride. The Welwitschia mirabilis, rooted in the desert sand is a unique desert plant, a fighter for survival and, therefore, a symbol of Namibia’s fortitude and tenacity. The headband refers to the traditions of our people and the diamond shapes symbolise the importance of diamonds to the country’s economy.”

(Namibian valtio internetlähde)

Päätöslauselman 435 toteutus YK:n pääsihteerin edustajan valvonnassa vuonna 1989 johti ensimmäisiin demokraattisiin vaaleihin Namibiassa. Marraskuussa 1989 namibialaiset äänestivät suurin joukoin perustuslain kokoajista. Perustuslakia laatimaan valittiin 72 edustajaa eri puolueista ja Hage G. Geingobin johdolla koottiin Namibian perustuslaki. Kaikki 72 edustajaa hyväksyivät yksimielisesti uuden perustuslain helmikuun 9. päivänä 1990. Perustuslakia laatinut edustajisto valitsi SWAPO-johtaja Sam Nujoman itsenäisen Namibian ensimmäiseksi presidentiksi. Namibian perustuslakia pidetään yhtenä maailman liberaaleimmista. Se on yksi harvoista, joissa otetaan huomioon ekologiset tekijät ja kestävä kehitys. (Namibian valtio internetlähde)

Namibiasta tuli itsenäinen valtio maaliskuun 21. päivänä vuonna 1990. Vain Walvis Bay, strategisesti tärkeä satama, jäi Etelä-Afrikan hallintoon. Namibia sai alueen hallintoonsa vuonna 1994. (Marlow-Ferguson 2001, 930.) Sam Nujoma johti maata 14 vuotta (CIA internetlähde). Vuonna 2004 SWAPO-puolueen presidenttiehdokas Hifikepune Pohamba valittiin maan toiseksi presidentiksi. Nykyään presidentti valitaan kansanäänestyksellä viideksi vuodeksi kerralla. Presidentti voidaan valita uudelleen toiseksi viisivuotiskaudeksi. (Namibian valtio internetlähde) Seuraavat presidentinvaalit pidetään vuonna 2009. (CIA internetlähde)

Itsenäisen Namibian motto on Unity, Liberty, Justice – yhtenäisyys, vapaus, oikeus. Motto kuvaa hyvin perustuslain henkeä ja tavoitteita. Yhtäläillä maan virallinen vaakuna (ks. yllä oleva kuva ja kuvaus) pohjaa perusideologioihin. Vaakunassa eri symbolein pyritään tuomaan esille kansakunnan arvoja, kuten rohkeutta sekä ylpeyttä omasta maasta. Vaakunan lisäksi symboliikkaa löytyy Namibian lipusta. Lippu otettiin käyttöön 2. helmikuuta 1990, kuvaamaan maan ponnisteluja yhtenäisyyden saavuttamiseksi. Lippu symbolisoi ennen kaikkea rauhaa ja yhtenäisyyttä. Lipun värityksessä ja kuvituksessa kuvataan kansakuntaa monista eri näkökulmista, esille halutaan tuoda muun muassa lämpö ja energisyys. Vaakunan ja lipun lisäksi Namibian valtio

käyttää kansallista sinettiä virallisissa dokumenteissa sekä kansallislaulua, Namibia Land of the Brave, itsenäisyyden merkkeinä. (Namibian valtio internetlähde)

Itsenäisyyden saavuttaminen merkitsi monia muutoksia valtiolle. Valtio pyrki kehittämään maata kansantaloudellisesti ja poistamaan apartheidin ajan lait. Ihmisoikeuksien toteutuminen ja turvaaminen kaikille, oli ensisijaisen tärkeää. Koulutus ja terveystalvet on tehty helpommin saavutettaviksi koko kansalle. Tämän lisäksi namibialaiset ovat enenemässä määrin voimaantuneet. Toisin sanoen he ovat saaneet mahdollisuuden itse osallistua työhön, joka ennen oli heidän ulottumattomissaan. Itsenäinen Namibia on sitoutunut työskentelemään kansakunnan yhtenäistämisen eteen. Matka on vielä kesken, mutta kovalla työllä, sekä yhteistyöllä, kaikki vastaan tulevat ongelmat tullaan voittamaan. (Namibian valtion internetlähde)

5.5 Namibian koulutusjärjestelmä ja sen muodostuminen

Koulutus Namibiassa alkoi jo kauan ennen koloniaalista aikaa (Mbamba 1982, 55). Esikoloniaalisessa Namibiassa koulutus oli hyvin samanlaista kuin muissa Afrikan maissa. Tuolloin koulutus oli osa jokapäiväistä elämää. Tietoja, taitoja ja arvoja opittiin vanhemmilta ja muilta aikuisilta keskustelujen, satujen yms. yhteydessä. Saksan vallatessa maan asiat muuttuivat hitaasti. (Harber 1993, 416–417.)

Eri lähetykseurat perustivat kouluja ympäri maata jo 1800-luvun loppupuolella. Lähetystyöntekijät näkivät koulutuksen oivallisena tapana tuoda kristillistä sanomaa alkuperäisväestölle (Mbamba 1982, 55; Harber 1993, 416–417). Lähetysseurojen tarkoituksena oli tuoda afrikkalaisille länsimaista kulttuuria, kesyttää alkuperäiskansa ja tehdä siitä hyvää työvoimaa. Kolonialisaation alku toi mukanaan uuden kirjoitetun kulttuurin, joka loi tarpeen muodollisen koulutusjärjestelmän luomiselle. (Mbamba 1982, 55.)

Saksa perusti kouluja valkoisille uudisasukkaille jo vuonna 1909, mutta tällöin ei nähty mustien koulutusta tarpeelliseksi (Harber 1993, 416–417). Tästä seurasikin erillisten koulutushaarojen syntyminen valkoisille, värillisille ja mustille afrikkalaisille; kahden jälkimmäisen ryhmän koulutuksesta vastasivat lähinnä lähetystyöntekijät saksalaisen hallinnon alaisena (O'Callaghan 1977, 96; Katjavivi 1988, 11). Näin ollen voidaan sanoa, että 1900-luvun sarastaessa oli Namibian koulutusjärjestelmän perusrakenteet laadittu (O'Callaghan 1977, 97).

Vasta Etelä-Afrikan hallinnon otettua vallan, tuli Namibiassa ilmoille pyrkimyksiä koulutuksen keskittämistä ja koulutusjärjestelmän järjeistämistä (O'Callaghan 1977, 96). Etelä-Afrikan mandaatin alaisina valkoiselle väestölle astui voimaan pakollinen koulutus jo vuonna 1921 (Harber 1993, 416–417). Kyseisenä vuonna oli pyritty yhtenäistämään opetusta

luomalla jokaisen ryhmän koulutukselle omat käytänteet, sillä juuri opetuksen hajanaisuus oli yksi suurimmista ongelmista. Vuonna 1923 Etelä-Afrikan hallinto ja joukko lähetytyökoulujen edustajia kokoontuivat yhteen päästäkseen yksimielisyyteen afrikkalaisten koulutuksen sisällöstä. Tuolloin päätettiin muun muassa, että afrikkalaisten koulutus kestäisi neljä vuotta, ja käytiin keskustelua opetuskielestä. (O’Callaghan 1977, 97–98.) Oppivelvollisuusikä valkoihoisella väestöllä alkoi seitsemän vuoden iässä ja päättyi lapsen täyttäessä seitsemäntoista vuotta (Harber 1993, 416–417). Vuonna 1926 tuli uusi julistus koulutuksesta, joka ei tuonut uutta afrikkalaisten koulutukseen; heidät koulutettiin edelleen lähetytykouluihin. Sen sijaan värilliset saivat nyt oman valtionkoulun. Vasta vuonna 1934 hallitus myönsi rahoitusta alkuperäisväestön valtion koulun perustamiseen. (O’Callaghan 1977, 98.) Vuoteen 1940 mennessä Namibiassa oli perustettu kaksi koulua mustaihoiselle väestölle (Harber 1993, 416–417).

Nationalistipuolueen astuessa valtaan vuonna 1948, Etelä-Afrikan koulutusjärjestelmä muuttui. Valtio järjesti enemmän koulutusta myös afrikkalaiselle väestölle, sillä maan kasvava taloudellinen tilanne vaati lisää lukutaitoisia mustia. Tällaista koulutusta kutsuttiin bantu-koulutukseksi. Koulutus oli erillistä ja epätasa-arvoista ja perustui ideologiseen kontrolliin. (Harber 1993, 417–420; Shilamba & Crebbin 1999, 69–70.) Apartheidin ajan koulutuksen näkemyksen mukaan eri kansojen koulutuksella on erilainen merkitys. Mustien koulutuksen tulisi tapahtua äidinkielellä, se ei saa tapahtua valkoisten koulutuksen kustannuksella, eikä sen tule valmistaa mustia osallistumaan tasa-arvoisesti yhteiskuntaan. Vuonna 1958 tälle ideologialle perustettu koulutusjärjestelmä tuotiin Namibiaan. Suunnitelmaan kuului kolme vaihetta. Ensimmäisen vaiheen mukaan vuoteen 1988 mennessä 80 % mustista lapsista olisi suorittanut nelivuotisen peruskoulutuksen. Toiseksi afrikkalaisten koulutus tulisi siirtää lähetytyseuroilta valtiolle, sillä lähetytyseurat eivät kyenneet viemään rotusyrjinnän ideologiaa halutulla tavalla eteenpäin. Kolmanneksi, alemman peruskoulutuksen lisäksi vain 20 % saisi korkeamman koulutuksen ja jokaiselle etniselle ryhmälle perustettaisiin yksi peruskoulutuksen yläkoulu. Valkoihoisille koulutus oli ilmaista, kun taas mustaihoiset joutuivat eri maksuin maksamaan koulutuksesta. Mustien koulutuksen perimmäisenä tarkoituksena oli valmistaa heitä ymmärtämään, että heidän tulee työskennellä valkoiselle siirtomaavallalle. Apartheidin segregatio-idean mukaan alaluokilla ohjeidenannon tulisi tapahtua oppilaiden omalla äidinkielellä. Tämä ei käytännössä ollut mahdollista, sillä oppimateriaalia Namibian heimokielillä oli vaikea saada. (Harber 1993, 417–420.)

Lakot ja koulusta irtisanomiset olivat arkipäivää vapaussodan aikana. 1980-luvulla avasi usea vaihtoehtokoulu ovensa. Nämä koulut vastustivat rotusyrjinnän opetusta. Opetussuunnitelmia koulut hakivat monista naapurimaista, mutta osassa käytettiin myös Etelä-Afrikan

opetussuunnitelmaa. Nämä koulut olivat jatkuvan häirinnän ja painostuksen kohteena. Monet namibialaiset lähtivät sodan jaloista maanpakoon. SWAPO:lla oli pakolaisleirit Angolassa ja Sambiassa. Näillä leireillä SWAPO koulutti pakolaisia. Vapaustaistelijat lähettivät myös opiskelijoita muihin maihin opiskelemaan, esim. Saksaan ja Kuubaan. (Harber 1993, 421–423.)

Namibian itsenäistyessä vuonna 1990, oli maan kehitettävä uusi opetus- ja oppimisparadigma, joka syrjäyttäisi vanhan hallinnon bantu -koulutuksen sisältämän segregaaation ja epätasa-arvoisuuden (Shilamba & Crebbin 1999, 72; Marlow-Ferguson 2001, 932). Hallitus teki ohjelman, joka asetti neljä ideologista perustavoitetta koulutukselle. Nämä tavoitteet olivat saavutettavuus, oikeudenmukaisuus, tasa-arvoisuus sekä demokraattisuus. Näiden tavoitteiden avulla pyrittiin kohti kaikkien koulutusta. (Shilamba & Crebbin 1999, 72.) Namibian opetusministeriön alajärjestön, The National Institution for Education and Development (NIED), tehtäväksi tuli kehittää opetussuunnitelma, joka yhdistää kansakunnan yhteiseksi viralliseksi kieleksi englannin kielen. Tavoitteena oli, että jokainen namibialainen, muutaman seuraavan vuoden sisällä, saavuttaisi perus luku- ja kirjoitustaidon, sekä oppisi ymmärtämään luonnonilmiöitä. Varoja käytettiin aikuisten lukutaidottomuuden poistamiseen ja tyttöjen opiskelumahdollisuuksien parantamiseen. Uusi hallinto hyväksyi vanhat yksityiskoulut, jotka houkuttelivat erityisesti valkoista väestöä. (Marlow-Ferguson. 2001, 932.)

Vuonna 1991 aloitettiin secondary schoolissa siirtyminen uuteen koulutusjärjestelmään. Lopullinen siirtymisaika päättyi vasta vuonna 1999, jolloin lower primary school oli kokonaisuudessaan siirtynyt uuteen järjestelmään. Jotta vanhemmat saatiin sitoutumaan lastensa koulunkäyntiin, painettiin ensimmäisinä vuosina kolmen ensimmäisen luokan kaikki materiaalit englannin lisäksi yhdeksällä Namibian heimokielellä, afrikaansilla, sekä saksaksi. (Marlow-Ferguson. 2001, 932.)

Namibian perustuslaki takaa, että peruskoulutus Namibiassa on ilmaista ja pakollista 16-vuoden ikään saakka (Namibian perustuslaki internetlähde). Korkeampi koulutus on maksullista. Peruskoulutus Namibiassa jakautuu neljään osaan (liite 2). Primary school (upper ja lower primary) kestää seitsemän vuotta ja kattaa luokat 1-7. Junior secondary school kestää kolme vuotta (luokat 8-10) ja senior secondary kaksi vuotta (luokat 11-12). Pakollista peruskoulutusta kestää kymmenen vuotta. Koulua käydään ympäri vuoden, lomina pidetään toukokuussa, syyskuussa sekä joulukuusta tammikuuhun. Noin 25 % kaikista oppilaista käy toisen asteen koulua. Koulutus tähtää joko korkeampaan koulutukseen tai ammattiin. Ennen vuotta 1979 kaikki korkeampi koulutus järjestettiin Etelä-Afrikassa. Vuonna 1980 perustettiin Academy for Tertiary Education, jossa pystyi opiskelemaan opettajaksi tai sihteeriksi. Myös muutama muu korkeakoulu sai alkunsa 1980-luvulla. Itsenäisyyden jälkeen vuonna 1992 maan pääkaupunkiin Windhoektiin

perustettiin yliopisto, University of Namibia. Uuden yliopiston myötä, korostettiin varsinkin opettajien koulutusta ja harjoittelumahdollisuuksia. Tämä lisäksi vuonna 1994 kaksi pienempää koulua yhdistyi teknilliseksi korkeakouluksi, the Polytechnic of Namibia. (Marlow-Ferguson. 2001, 932–934.)

6 OPETUSSUUNNITELMA

Opetussuunnitelmaa voidaan kuvata monella eri tavalla, riippuen siitä mitä opetussuunnitelman käsitteellä ymmärretään. Suppeimmillaan käsite tarkoittaa opetussuunnitelmassa olevaa aine- ja tuntijakoa, laajimmillaan yleisnäkemyistä, joka ohjaa koko kasvatuksen ja koulutuksen kenttää. (Kalliomeri 2006, 2.) A. V. Kelly puhuu seitsemästä (tai viidestä) erilaisesta opetussuunnitelmasta. Puhuttaessa pelkästä *curriculumista*, Kelly puhuu suppeahkosta peruskäsitteestä, joka kuvastaa opetusta ohjaavia tekijöitä. Se ei ota huomioon koulun opetussuunnitelman kasvatuksellisia ja moraalisia vivahteita. Sen sijaan puhuttaessa *educational curriculumista* paino on nimenomaan koulutuksellisissa ja kasvatuksellisissa näkemyksessä ja siinä mikä on koulutuksellisesti sekä kasvatuksellisesti tärkeää ja oikeutettua. Näihin kuuluu muun muassa kysymykset vapaudesta omiin ajatuksiin ja näkökulmiin, toisten vapauden kunnioittamisesta sekä mielipiteiden moninaisuuden hyväksyminen. Termi *total curriculum* viittaa kokonaisvaltaiseen ohjelmaan, joka ohjaa toimintaa, *hidden curriculum* puolestaan piilo-opetussuunnitelmaan. Näiden lisäksi voidaan puhua suunnitellusta *planned curriculumista* sekä *received curriculumista* (eli siitä, mitä oli suunniteltu ja miten vastaanottajan sen tulkitsi) sekä formaalista *curriculumista* ja informaalista *curriculumista* (koulun sisäiset ja ulkoiset toiminnot). (Kelly 2004, 2-8.)

Opetussuunnitelma ei sinällään ole kovin vanha käsite, mutta sen sisältämiä asioita on pohdittu jo 1700-luvulta lähtien. Muun muassa Herbart ja Ziller ovat esittäneet ajatuksiaan siitä, miten tietoa tulisi välittää ja millainen tieto olisi ihmiselle tarpeellista. (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 2004, 78–79.) Vuonna 1949 Ralph W. Tyler muodosti niin sanotun Tylerin rationaalien, jossa hän esitteli opetussuunnitelman peruserätykset ja ohjeet. Tylerin rationaali kertoo, kuinka opetussuunnitelma rakennetaan. Hänen mukaansa on olemassa neljä peruskysymystä (big questions), joihin opetussuunnitelman tekijän on vastattava. Nämä kysymykset käsittävät kasvatuspäämäärien määrittelemisen, oppimiskokemusten valinnan, oppimiskokemusten organisoimisen tehokkaaksi opetuksiksi sekä oppimiskokemusten tehokkuuden arvioinnin pohtimisen. Tylerin mukaan näihin kysymyksiin voidaan vastata systemaattisesti, kunhan edetään tässä järjestyksessä, sillä myöhempien kysymysten vastaukset edellyttävät, että aiempiin kysymyksiin on vastattu. (Pinar et al. 2004, 148–150.)

6.1 Opetussuunnitelma Afrikassa

Afrikan maiden opetussuunnitelman kehityksen kuvaamista voidaan pitää haastavana tehtävänä, sillä Afrikan kansat ovat koulutuksellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti hyvin monimuotoisia. Kun tähän lisätään tietty poliittinen epätasapainoisuus, voisi opetussuunnitelman kehityksen kuvaamista pitää mahdottomuutena. Erityisesti Saharan eteläpuoleista Afrikkaa ovat koetelleet muun muassa laaja-alainen nälänhätä, kuivuus, etnisten ryhmien väliset yhteenotot sekä apartheid. (Pinar, Reynolds, Slattery, Taubman 2004, 818.)

Pohdittaessa Afrikan kulttuuria kohdannutta hävittämistä tai lukutaidottomuuden ongelmaa, monet kasvatustieteen alan tutkijat ovat tulleet siihen päätelmään, että Afrikan manteretta kohdanneilla koulutuksellisilla vaikeuksilla ja kolonialismilla on yhteytensä. Hyvänä esimerkkinä toimii Egypti, joka aikoinaan oli edistyksellinen yhteiskunta ja jossa nyt moni kansalainen elää köyhyydessä ja on lukutaidoton. Egyptin muinaiskulttuurin tuottamista luomuksista suurimman hyödyn ovat saaneet länsimaiset suuret museot. Näihin näkökulmiin nojautuen monet opetusalan kriitikot ovat todenneetkin, että kolonialisaation aikainen hallinta ei ainoastaan hävittänyt Afrikan maiden kulttuuria vaan myös vei näiltä kulttuureilta mahdollisuuden rakentaa ja kouluttaa yhteisöjään uudestaan. (Pinar et al. 2004, 819.)

Monissa Afrikan maissa koulutuksellisten pyrkimysten rajoittuneisuus saattaa johtua siitä, että muiden maiden tapoja ja piirteitä on yritetty siirtää sellaisinaan afrikkalaiseen malliin, johon ne eivät selvästikään suoralta kädeltä sovi erilaisten olosuhteiden vuoksi. Tämä on ollut näkyvillä erityisesti itäisessä Afrikassa. Tällä riippuvuussuhteella on myös vaikutuksensa opetussuunnitelmaan, sen laatimiseen ja toteuttamiseen. Toisaalta joskus afrikkalaisiin opetussuunnitelmiin liittyy olosuhteiden pakosta (sota, nälänhätä) myös rajoittuneisuus: opettajat eivät voi tarjota muuta kuin perusohjeita ravitsemuksesta ja terveydestä (Pinar et al 2004, 820–821.)

6.2 Opetussuunnitelma Namibiassa

Namibiassa käytössä oleva opetussuunnitelma on vuodelta 1996. Se kertoo opetuksen tavoitteet ja päämäärät, jotka linjaavat perusopetusta yleisesti sekä kuvailevat oppimisprosessit, joiden kautta perusopetus pyrkii takaamaan oppilaiden monipuolisen kehittymisen (liite 3). Opetussuunnitelmassa listataan myös kelpoisuusvaatimukset sille, mitä perusopetuksen läpikäyneen oppilaan tulisi hallita. Yhtäläillä opetussuunnitelma mainitsee mitä tulisi opetella ja

kuinka paljon, mitä aineita milläkin luokka-asteella opetetaan, miten eri aineet jakautuvat ajallisesti eri luokka-asteille sekä minimimäärät opetuksen kestolle eri luokka-asteille. Namibialaisessa opetussuunnitelmassa on kiinnitetty huomiota ja annettu ohjeita myös opetuskielen käyttöön, oppilaslähtöiseen opetukseen, sukupuolten väliseen tasa-arvoon, opetuksen järjestämiseen, arviointiin sekä erityistä tukea vaativien oppilaiden opettamiseen liittyvissä asioissa. (Pilot Curriculum Guide for Formal Basic Education 1996, 4-39.)

Opetussuunnitelma pitää sisällään tiedot ja taidot, asenteet ja arvot, jotka jokaisella yhteiskunnan jäsenellä tulee olla, jotta asianmukainen toiminta yhteiskunnassa olisi mahdollista. Tämän lisäksi opetussuunnitelma velvoittaa koulut ja opettajat käyttämään opetussuunnitelmaa opetuksen suunnittelun, järjestämisen ja oppimisen oppaana. Kouluille annetaan kuitenkin mahdollisuus – tai lähinnä velvoite – käyttää eri aineiden opetusohjelmia, jotta kukin koulu saa paikallisesti mahdollisimman relevantin kehyksen työnsä. Yhteinen perusta on tärkeä olla koulutuksen pohjalla, mutta samanaikaisesti variaatiot auttavat oppilaita kokemaan koulutuksensa merkitykselliseksi. Opetussuunnitelmassa myös vaaditaan koulujen ja vanhempien välistä yhteistyötä. Koulujen tehtävänä on informoida vanhempia opetussuunnitelman ja eri aineiden opetusohjelmien sisällöstä. Näin ollen vanhemmilla on mahdollisuus seurata lastensa kehitystä ja tukea heidän koulutustaan. (Pilot Curriculum Guide for Formal Basic Education 1996, 2.)

Namibiassa tällä hetkellä käytössä olevan opetussuunnitelman pohjalla on muutamia suurempia ideologioita tai ajatuksia koulutuksesta ja sen luonteesta. Ensinnäkin Namibian perustuslaki takaa jokaiselle koulutuksen heidän perusoikeutenaan, kuten myös kunnolliset tilat henkilöiden kouluttamiseen, jotta koulutus olisi tehokasta (Namibian perustuslaki internetlähde). Jomtienin sekä New Yorkin World Summit for Children konferenssien ajatukset vuodelta 1990 ovat osaltaan vaikuttaneet opetussuunnitelmaan. Näissä konferensseissa korostettiin jokaisen maan velvollisuutta järjestää peruskoulutusta lapsille, nuorille ja aikuisille, sekä yhteiskuntien resurssien suuntaamista ensisijaisesti kasvavien kehojen ja mielten turvaamiselle. Näitten ajatusten pohjalta Namibiassa lähdettiin kehittämään ja uudistamaan kymmenvuotista peruskoulutusta, joka olisi oikeudenmukainen ja yhtäläillä jokaisen saavutettavissa. (Pilot Curriculum Guide for Formal Basic Education 1996, 3.)

6.2.1 Goals and Aims

Namibian virallisen opetussuunnitelmassa perusopetuksen suunnan näyttävät päämäärät *goals*. Ne ilmaisevat peruskoulutuksen perustana olevat arvot. Termiä *aims* – tavoitteet / käytänteet käytetään

opetussuunnitelmassa kuvaamaan oppimisprosesseja, joita perusopetuksessa aiotaan käyttää, jotta oppilaiden kokonaisvaltainen kasvu olisi taattu. Tavoitteet voidaan tässä ajatella päämäärien käytännöllisinä muotoina. (Pilot Curriculum Guide for Formal Basic Education 1996, 4-5.)

Koulutuksen päämääränä on

1. kansallisen yhtenäisyyden, vapauden, oikeudenmukaisuuden ja demokratian tukeminen.
2. Ihmisoikeuksien, itsekunnioituksen, toisten, heidän kulttuurien ja uskonnollisten uskomusten kunnioittamisen edistäminen.
3. Korkeimpien moraalisten, eettisten sekä hengellisten arvojen vaaliminen. Näitä arvoja ovat vastuuntunto, tasa-arvo, rehellisyys sekä elämän kunnioittaminen.
4. Tukea ja kannustaa oppilaiden kasvua lapsuudesta nuoruuteen, valmistaa heitä aikuiselämän ja kansalaisuuden velvollisuuksiin ja haasteisiin.
5. Kannustaa pitkäjänteisyyteen, luotettavuuteen, vastuullisuuteen ja työn arvon kunnioittamiseen.
6. Kehittää lukutaitoa, laskutaitoa sekä ymmärrystä luonnollista ja sosiaalista ympäristöä kohtaan, kuten myös kansalaisvastuuta, taiteellista arvostusta ja ilmaisua sekä sosiaalisia taitoja kohtaan. Edistää fyysistä ja henkistä hyvinvointia.
7. Kehittää tietämystä, ymmärrystä ja arvostusta, luovuutta ja käytännön taitoja perustana akateemiselle ja ammatilliselle koulutukselle sekä luovalle, merkitykselliselle ja tuottoisalle aikuiselämälle.
8. Edistää jokaisen oppilaan taitojen ja tietojen maksimaalista kehitystä, mukaan lukien oppilaat, joilla on erityisiä tarpeita.
9. Oppilaan henkisen ja uskonnollisen hyvinvoinnin vaaliminen ja edistäminen, ottaen huomioon uskomusten monipuolisuuden ja vapauden.
10. Laajentaa kansallista yhtenäisyyttä alueellisen, afrikkalaisen sekä kansainvälisen ymmärryksen, yhteistyön sekä rauhan nimissä.
11. Luoda perustaa kansan taloudelliselle kasvulle ja henkilöstön kehitykselle.

(Pilot Curriculum Guide for Formal Basic Education 1996, 4.)

Käytänteet-osio listaa jokaisen päämäärän saavuttamiseksi toteutettavat toimintatavat. Emme lähde purkamaan jokaista päämäärää käytänteineen erikseen, vaan käytämme lukutaidon ja kielen kehityksen päämäärää esimerkkinä. Perusopetuksen yhtenä päämääränä on edistää lukutaitoa ja kielen kehitystä. Tähän pyritään siten, että perusopetus mahdollistaa oppilaiden kirjallisen ja

suullisen kommunikoinnin englanniksi ja jollain toisella Namibian kielellä. Perusopetuksessa tarjotaan ohjeistus kolmen ensimmäisen opetusvuoden aikana äidinkielellä ja mahdollistetaan asiantuntemuksen lisääminen äidinkielessä. Perusopetus myös kehittää pätevyyttä virallisessa kielessä eli englannin kielessä, koulutuksen ja julkisen sektorin tarpeisiin.

6.2.2 Competencies

Competencies (pätevyys) osiossa listataan asioita, joita oppilaan tulisi opetuksen ja oppimisen lopputuloksena osata. Peruskoulun kokonaislopputuloksena tulisi olla, että oppilaasta tulee taitava ja tuottoisa yhteiskunnan jäsen, joka toimii hyvin kaikilla elämän aloilla; yksityisellä ja julkisella sektorilla, työelämässä sekä jatko-opinnoissaan. Perusopetus valmistaa oppilaita aikuiselämään ja tästä syystä oppilaiden tulee kehittää elämän taitoja ja tietoja. (Pilot Curriculum Guide for Formal Basic Education 1996, 10.)

Oppilaan osaaminen on jaettu kahteen eri osa-alueeseen. Opetussuunnitelma erottelee niin sanotut elämän perustaidot Life Skills Competencies sekä yksityiskohtaisemmat ainekohtaiset perustaidot Basic Competencies. Elämän perustaitoihin kuuluu tutkiminen, joka perustuu oppilaan luonnolliseen uteliaisuuteen; tulkitseminen, joka perustuu oppilaan tarpeeseen yrittää ymmärtää maailmaa; tietojen ja taitojen soveltaminen, mikä perustuu oppilaiden tarpeeseen käyttää tietojaan ja taitojaan. Muita perustaitoja ovat kommunikointi, joka perustuu oppilaan tarpeeseen ymmärtää toisia ja tuoda omia ajatuksiaan, tunteitaan ja mielipiteitään julki; arvostaminen eli oppilaan tarve päättää asioiden merkityksestä ja arvosta; osallistuminen, joka perustuu oppilaan tarpeeseen olla yhteydessä toisiin ja ottaa vastuuta omista teoistaan. Yksityiskohtaisemmat perustaidot puolestaan kuuluvat oppiaineiden opetusohjelmaan, jotka kuvaavat mitä tietoja ja taitoja oppilaan tulisi tietää tietyn oppitunnin tai opetusjakson lopputuloksena: esimerkiksi terveystiedon oppitunnin jälkeen oppilaan tulisi osata kuvata, miksi vedestä tulee turvallista keittämisen jälkeen. (Pilot Curriculum Guide for Formal Basic Education 1996, 10–11.)

Opettaja valvoo ja kirjaa oppilaan edistymistä eri oppiaineissa havainnoimalla ainekohtaisia perustaitoja. Saadakseen selvyuden oppilaan kokonaisvaltaisesta kehittymisestä, opettaja arvioi oppilaan edistymistä elämäntaitojen oppimisessa. Oppilaiden ainekohtaiset saavutukset antavat opettajalle tietoa opetusmenetelmien sopivuudesta, kun taas kiinnittämällä huomiota oppilaiden kehitykseen elämäntaitojen saralla, opettaja pystyy arvioimaan perusopetuksen tavoitteiden täyttymistä. Oppilaiden saavutukset ainekohtaisissa taidoissa ratkaisevat oppilaan siirtymisen seuraavalle luokka-asteelle. (Pilot Curriculum Guide for Formal Basic Education 1996, 11.)

6.2.3 Content and Scope

Kuten edellä todettiin, perusopetus pyrkii antamaan oppilaille perustiedot ja -ymmärryksen, taidot ja kelpoisuuden sekä arvot ja asenteet, joita tarvitaan elämiseen, kansalaisuuteen ja itsensä toteuttamiseen. Näitä tavoitteita on tarpeen tarkentaa sisällön (content) ja ulottuvuuden (scope) suhteen. Sisällössä määritellään, mitä tulisi opettaa ja ulottuvuudessa, kuinka paljon tulisi opettaa. Kriteerit, joiden mukaan sisältöä ja ulottuvuutta määritellään perusopetuksessa, ovat

1. laajuus. Oppilaat ovat hyvin erilaisia kyvyiltään ja kiinnostuksenkohteiltaan. Heidän täytyy kohdata monia erilaisia oppimisen alueita, jotta he ymmärtävät omat mahdollisuutensa. Mitä laajempi opetussuunnitelma on, sitä enemmän mahdollisuuksia oppilailla on löytää oma potentiaalinsa ja mielenkiinnonkohteensa.
2. syvyys. Oppilaiden tarvitsee tietää tarpeeksi oppimisen eri alueista, jotta he voivat ymmärtää asioiden merkityksiä ja yhteyksiä. Heidän täytyy kehittää itseään näissä eri alueissa, jotta he ymmärtävät maailmaa paremmin.
3. tasapaino. Kun oppimisen eri alueet ja oppimistavat ovat tasapainossa oppilaiden ja yhteiskunnan tarpeisiin nähden, on oppilailla paremmat mahdollisuudet kehittää omaa potentiaaliaan.
4. johdonmukaisuus ja yhtenäisyys. Oppilaiden tulee kokea, että heidän oppimisessaan on jatkuvuutta ja että asiat ovat yhteydessä toisiinsa. Sisällön tulee siis olla organisoitua ja yhdenmukaista joka asteella. Jokaisen asteen tulee myös jatkua seuraavalle johdonmukaisesti.
5. asiaankuuluvuus. Oppilaiden tulee kokea, että se, mitä he oppivat, on asiaankuuluvaa ja relevanttia. Opetussuunnitelma koetaan relevantiksi vain, jos tiedot, taidot ja arvot ovat merkityksellisiä heille. Opetettavan aineksen tulee olla relevanttia sekä oppilaiden että yhteiskunnan tarpeisiin nähden. Perusopetuksen tässä vaiheessa erityisen merkityksekkääksi koetaan paikallisesti relevantit asiat. Tästä huolimatta muita näkökulmia ei pidä sivuuttaa. (Pilot Curriculum Guide for Formal Basic Education 1996, 13-14.)

7 MARTTI AHTISAARI PRIMARY SCHOOL JA OPETTAJIEN AMMATTIJÄRJESTÖ

7.1 *Martti Ahtisaari Primary School*

Namibian itsenäistyessä rakennettiin vuosien 1989 ja 1990 aikana pääkaupunkiin Windhoektiin, Katuturan alueelle Wanaheda Primary School (Opettaja/Rutonen 1997, 7). Koulu aloitti toimintansa 1991 ja se nimettiin Namibian etnisten heimojen mukaan: **WA**ambo, **NA**ma, **HE**rero ja **DA**mara. Koulun perustamisen aikaan maassa oli kova tarve tarjota työskentelytiloja maanpaosta palaaville opettajille ja oppilaille. Koulun aloittaessa toimintansa siellä toimi rehtori, apulaisrehtori, kaksi osastovastaavaa ja 28 opettajaa. (Böck 2007) Koulu on rakennettu 800 oppilaalle, luokkahuoneita koulussa on 27 ja pinta-alaa koululla on 430 neliometriä. (Böck 2007; Opettaja/Rutonen 1997, 7).

Koulu rakennettiin alueelle, joka on sosioekonomisesti heikkotasoinen. Monilla vanhemmilla ei ole varaa maksaa koulumaksuja. Koulun aloittaessa sillä oli vaikeuksia hankkia kaikkia tarvittavia opetusmateriaaleja, jotka parantaisivat koulutuksen tasoa (esim. koulukirjoja ja -välineitä). Koulun tuli pärjätä sille suunnatuilla hyvin rajallisilla varoilla. (Böck 2007)

Vuonna 1997 koulu koki muodonmuutoksen, kun se valittiin Suomen opetusalan ammattijärjestön OAJ:n yhteistyökumppaniksi (Böck 2007) Koulun nimenmuutosta oli valmisteltu muutaman vuoden ajan, jonka jälkeen Wanaheda Primary School vaihtoi nimensä ja aloitti toimintansa Martti Ahtisaari Primary Schoolina (yleisesti käytetään myös lyhennettä MAPS) (Opettaja/Rinne 1998, 22).

Tällä hetkellä koulu on maan tunnetuin ja oppilaista ei ole pulaa (Opettaja/Rinne 1998, 22). Vuonna 2005 koulussa oli oppilaita 1600 ja opettajia noin 40 (Opettaja/Somppi 2005, 4). Tällainen oppilasmäärä on rakennusten tilavuuksiin nähden liian suuri. Tästä johtuen koulua käydään kahdessa vuorossa. (Opettaja/Rinne 1998, 22.) Ensimmäisen vuoron oppilaat tulevat kouluun klo 7.15 ja päättävät koulupäivänsä klo 13. Iltapäiväryhmään kuuluvien luokkien opetus alkaa klo 13 ja päättyy klo 17. (Böck 2007) Oppilasryhmien koot ovat suosion myötä paisuneet ja yhdellä opettajalla voi olla yli 40 oppilasta luokassaan (Opettaja/Somppi 2005, 4).

Koulun luokat 1-7 seuraavat alakoulun opetussuunnitelmaa. Luokkia 1-4 kutsutaan Lower Primary vaiheeksi ja ne ovat luokkaopetuksessa. Luokat 5-7 kuuluvat Upper Primary vaiheeseen ja ne ovat ainekohtaisessa opetuksessa. (Böck 2007) Oppilaita opetetaan ensimmäisestä luokasta lähtien englanniksi, vaikkakin oppilaiden äidinkieli voi olla jokin muu maan yhdestätoista kielestä (Opettaja/Rinne 1998, 22). Oppilaille opetetaan mahdollisuuksien mukaan myös joitain alkuperäiskieliä. Käytännössä tämän koulun kohdalla se tarkoittaa afrikaansin kielen opetuksen tarjoamista. (Böck 2007)

7.2 Opettajien ammattijärjestö OAJ

Opettajien ammattijärjestö, OAJ, on työmarkkinajärjestö, jonka jäsenistö koostuu laajasti opetusalaan kuuluvista eri tahoista. OAJ:n jäseniin kuuluvat esimerkiksi lastentarhanopettajat, peruskoulun, lukion, ammatillisten oppilaitosten, sekä vapaan sivistystyön opettajia ja rehtoreita. Työssä olevan henkilökunnan lisäksi jäseniin kuuluvat myös opettajiksi opiskelevat ja veteraaniopettajat. OAJ on ainoa työmarkkinajärjestö, joka kattaa opetusalan ammatit varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen. Vuoden 2007 alussa ammattijärjestöllä oli 117 100 jäsentä. Työssäkäyvistä opettajista OAJ:öön kuluu noin 95 %. (OAJ internetlähde a.)

Opettajien ammattijärjestö on perustettu vuonna 1973, jolloin kansakoulujen ja oppikoulujen opettajat perustivat oman edunvalvontajärjestön. Vuonna 1976 järjestö sai edunvalvontaoikeudet perustajajäseniltään. Samalla OAJ liittyi keskusjärjestö AKAVA:an. Ajan myötä yhä useampi järjestö liittyi osaksi Opettajien ammattijärjestöä. (OAJ internetlähde b.) Nykyään OAJ on suurin AKAVA:an kuuluva jäsenjärjestö. (OAJ internetlähde a.)

OAJ:n tehtäviin kuuluu jäsenistön ekonomiseen ja sosiaaliseen asemaan ja työolosuhteiden parantaminen, henkisen ja fyysisen kunnan kehittäminen, sekä oikeudellisen aseman turvaaminen. Suurin osa järjestön jäsenistä, opettajista, työskentelee kunnan opetusosalalla. Näin ollen usean jäsenen työnantajana on kunta. Paikallisorganisaatioidensa avulla, OAJ on vahva toimija myös kuntatasolla. Lähes joka kunnassa toimii omat edunvalvontayhdistykset. (OAJ internetlähde a.)

Paikallisella tasolla OAJ:llä on 345 paikallisyhdistystä. OAJ:llä on 11 aluetoimistoa, jotka toimivat eri piirien ja aluetoiminnan yhteydenpitokanavina. OAJ:n jäsenistö on jakautunut eri yhdistyksiin ja piireihin opettaja-alojen ja opettajaryhmien mukaan. Valtakunnallisesti toiminta OAJ:ssä on järjestäytynyt piireittäin. Valtakunnalliset piirit ovat: OAJ:n yleissivistävät opettajat, OAJ:n ammatilliset opettajat, lastentarhanopettajaliitto sekä yliopistonlehtorien liitto. (OAJ internetlähde c.) OAJ:llä on myös opetuksen kehittämisprojekteja (Opettaja/Rajaniemi 1997, 4).

7.3 OAJ ja MAPS

OAJ:n ja MAPS:n yhteistyö alkoi kun OAJ halusi antaa Martti Ahtisaarelle omaperäisen 60-vuotislahjan kesällä 1997 (Opettaja/Rajaniemi 1997, 4). Nimeämällä namibialaisen koulun presidentin mukaan OAJ tahtoi kunnioittaa presidentti Ahtisaaren työtä niin opettajana kuin presidenttinäkin kuten myös hänen panostaan Namibian itsenäisyyden tavoittelussa, hänen tekojaan suvaitsevaisuuden ja kansainvälisen ymmärryksen lisäämiseksi. (Projektisopimus 1997) Tämän lisäksi yhteistyöllä haluttiin kunnioittaa opettajan ammattia ja opettajien kansainvälistä yhteistyötä (Projektiluonnos 1996).

Yhteistyöprojektin tarkoituksena oli tukea opettajien ammatillista kasvua sekä ammatillista järjestyneisyyttä. Projektin tavoitteena oli osoittaa eri yhteisöille, että eri maiden ammattiliittojen yhteistyöllä voidaan saavuttaa yhteisiä tavoitteita. Yhteistyö kehittää koulutusta sekä opetustaitoja molemmissa maissa. MAPS toimii aktiivisena yksikkönä kansainvälisyyden ja yhteisymmärryksen välittäjänä. (Projektiluonnos 1996) Projektin viralliset tavoitteet olivat parantaa kansainvälistä yhteistyötä koulutuksen alalla niin Namibiassa kuin Suomessa sekä luoda paremmat puitteet oppimiselle ja opetukselle Martti Ahtisaaren Primary Schoolissa. (Projektisopimus 1997)

OAJ:n pyynnöstä Namibian opettajien ammattijärjestö NANTU:n tehtävänä oli valita mielestään sopiva koulu yhteistyökouluksi Katuturasta. OAJ halusi koulun sijaitsevan epäsuotuisalla alueella, jotta heidän antama avustuksensa tavoittaisi sitä eniten tarvitsevat. (Böck 2007) NANTU päätyi Wanahedan kouluun (Opettaja/Rutonen 1997, 7).

Yhteistyö OAJ:n ja MAPS:n välillä tarkoittaa käytännössä taloudellista ja tietotaidollista tukea (Opettaja/Semi 1997, 23). Avustussumma oli aloitusvuonna 80 000 markkaa (Opettaja/Rinne 1998, 23). Tämän jälkeen joka vuosi on annettu tietty summa, joka on pyörinyt viime vuosina 10 000 euron tienoilla, hieman vuodesta riippuen (Semi 2007). Tuen avulla on esimerkiksi parannettu koulun tiloja sekä hankittu perusmateriaalia. Tämän lisäksi on hankittu muun muassa tietokone ja kopiokone. (Opettaja/Somppi. 2005, 4; Opettaja/Rinne 1998, 22.) Koulu on myös maalattu, sinne on rakennettu urheilukenttä sekä koulun turvallisuutta on lisätty uusien aitojen avulla, opetusmateriaalia on lisätty ja kouluun on perustettu koulukirjasto (Böck 2007; Semi 2007).

Rahallinen tuki on vain osa yhteistyötä, mutta kenties näkyvin osa. Toinen osa yhteistyötä on, että kouluun ollaan tiiviisti yhteydessä. Tämä osaltaan kehittää koulun toimintaa. OAJ on auttanut koulua myös verkostoitumisessa. Yhteistyön avulla on avautunut uusia väyliä ja tällä hetkellä koulu toimii yhteistyössä myös Pasilan Rotaryklubin sekä Suomi-Namibia-seuran kanssa. (Semi 2007.) Tärkeänä kansainvälisen tietoisuuden lisäämisen kanavana toimii myös

sisarkoulu yhteistyö. MAPS:n sisarkouluna toimii Oulunsuun alakoulu. (Projektisopimus 1997.) Martti Ahtisaari koulusta on tullut myös suosittu kohde opettajaksi opiskelevien opetusharjoittelulle. Tällainen verkostoituminen kehittää koulua. Koulun ollessa esillä ja sen yhteistyökumppaneiden avulla vahvistetaan koulutuksen ja opetuksen kehittämistä. (Semi 2007)

Yhteistyön oli tarkoitus kestää vain kolme vuotta ja yhteistyön jatkamisesta tulisi päättyä projektin loppuarvioinnin perusteella (Opettaja/Rutonen 1997, 7; Projektisopimus 1997). Alusta alkaen oli kuitenkin selvää, että yhteistyö olisi pitkäaikaista ja presidentti Ahtisaarta kunnioittavaa myös hänen presidenttiytensä jälkeen (Semi 2007). Yhteistyötä on kestänyt nyt jo yli kymmenen vuotta. OAJ:n lahja presidentti Ahtisaarelle koulun nimeämisen muodossa on osa OAJ:n kehitysaputyötä (Opettaja/Rajaniemi 1997, 4.).

8 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää namibialaisen koulun syntyä ja kehitystä. Tarkastelimme asiaa yleisemmässä mittakaavassa reflektoiden itsenäistyvän valtion historiallista ja aatteellista taustaa koulutuksen muokkaajana sekä yksittäisen koulun kehittymisen näkökulmasta. Tarkoituksemme oli myös tarkastella kansainvälistä kehitysyhteistyötä koulutukseen vaikuttavana tekijänä. Näiden ajatusten pohjalta tiivistimme tarkoituserämme seuraaviksi tutkimustehtäviksi:

1. Mitkä tekijät vaikuttivat Namibian koulutuksen järjestäytymiseen itsenäisyyden kynnyksellä ja sen alkutaipaleella?
2. Miten kansainvälinen yhteistyö voi osaltaan vaikuttaa koulutuksen kehitykseen kehitysmaissa?
3. Miten OAJ:n kehitysyhteistyö Martti Ahtisaari Primary Schoolin kanssa koetaan eri osapuolten leireissä?

Ensimmäinen tutkimustehtävän käsittely vaatii tutustumista maan historialliseen taustaan sekä eri aatteisiin, joita kansakunnan itsenäistymisen aikaan vallitsi. Tämän lisäksi Koulutus kaikille – ideologia sekä kehitysmaiden yleiset koulutuksen järjestämiseen vaikuttavat ongelmat antavat kehyksen Namibian tapauksen tutkimiselle. Koulutus kaikille – ideologia on taustana myös toiselle tutkimustehtävälle, kuten myös kehitysyhteistyön historiallinen kehitys. Kehitysyhteistyön vaikutukset kulminoituvat yksittäistapaukseen, jossa tutkitaan OAJ:n ja namibialaisen alakoulun yli kymmenvuotista yhteistyötä ja eri osapuolten siihen liittyviä mielikuvia.

9 TUTKIMUSMENETELMÄT

9.1 Kvalitatiivinen tutkimusote

Kvalitatiivinen tutkimusote on vahvistanut asemaansa viime vuosikymmeninä. Kiinnostus laadullista menetelmää kohtaan on kasvanut myös monilla perinteisesti tilastollisia menetelmiä käyttävillä aloilla. Näin ollen laadullisen tutkimuksen pariin kuuluu nykyään monenlaista eri metodologista perinnettä tai erilaisia käytäntöjä toteuttavaa tutkimusta. (Leskinen 1995, 11.)

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 152). Päämääränä on ymmärtää ja hahmottaa merkityksiä, joita toimijat itselleen antavat ja tarkastella heidän tapojaan jäsentää ympäristöään ja elämäänsä. (Leskinen 1995, 13). Näin ollen, tällaisessa tutkimuksessa pyritään keskittymään pieniin tapausmääriin ja niiden mahdollisimman perusteellisiin analyyseihin. Laadullinen tutkimus voi olla ennako-oletuksista vapaata. (Eskola & Suoranta 1998, 18–19.) Kvalitatiivisen tutkimuksen sanotaankin usein pyrkivän jo olemassa olevien totuuksien todentamisen sijaan tosiasioiden löytämiseen ja niiden paljastamiseen. (Hirsjärvi et al. 2005, 152.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii olemaan mahdollisimman objektiivinen tiedostaen kuitenkin oman subjektiivisuutensa (Eskola & Suoranta 1998, 17). Perinteistä tutkimuksen objektiivisuutta ei kvalitatiivisessa tutkimuksessa ole mahdollista saavuttaa, sillä tutkija ja aineisto kietoutuvat saumattomasti yhteen (Hirsjärvi et al. 2005, 152).

Aineistonkeruumenetelmät, joita laadullisessa tutkimuksessa käytetään, vievät tutkijan lähelle tutkittavaa kohdetta (Aaltola & Valli. 2001, 68). Näin ollen, aineisto kootaan usein luonnollisissa, todenmukaisissa tilanteissa. Ihminen ja ihmislähtöiset menetelmät aineiston hankinnassa sekä tiedonlähteenä ovat suositumpia kuin esimerkiksi erilaiset lomakkeet. Tutkittavien äänen kuuleminen koetaan tärkeäksi ja tutkittavat ovat yleensä tarkoin valittuja kohteita, ei satunnaisia otoksia. (Hirsjärvi et al. 2005, 155.) Tyypillisiä aineistonkeruumenetelmiä on muun muassa haastattelu ja havainnointi, mutta myös erilaiset arkipäiväisestä elämästä syntyneet materiaalit, kuten päiväkirjat, voivat olla tutkimuksen kohteena (Aaltola & Valli. 2001, 68).

9.2 *Kvantitatiivinen tutkimusote*

Kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimusote eroaa kvalitatiivisesta jo perusluonteeltaan. Sen juuret ovat luonnontieteissä ja se pyrkii yleispätevien syy ja seuraus –lakien muodostamiseen tutkittavasta ilmiöstä. Tarkoituksena on löytää objektiivisesti todettavissa olevia tosiasioita. (Hirsjärvi et al. 2005, 130.)

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa aiemmat tutkimukset ja teoriat ovat tärkeitä lähtökohtia. Tämä ilmenee muun muassa ennen tutkimuksen suorittamista tehtävissä tarkoissa hypoteeseissa sekä käsitteiden määrittelyissä. Tutkittavat henkilöt valitaan usein satunnaisilla otannoilla, ja aineistonkeruumenetelmien valinnassa on oltava tarkkana, sillä aineisto on saatava mitattavaan muotoon. Tutkimuksen tulokset esitellään usein taulukkomuodossa ja analysoidaan tilastollisesti. (Hirsjärvi et al. 2005, 131.)

9.3 *Tutkimusote*

Tutkimuksemme on pääosin kvalitatiivinen. Tutkimuksessamme menttiin lähelle tutkittavaa kohdetta ja tutkittava kohde oli selkeästi valittu, käytössä ei ole satunnaisotoksia. Näin ollen tutkimusaiheemme rajaa aineistonkeruumenetelmien käyttöä, eikä salli pelkkää kvantitatiivista tutkimusotetta. Menetelmien valintaan vaikutti osaltaan myös se, että aiheestamme ei ole kaikilta osin kattavaa kirjallista materiaalia. Käyttämämme kirjallinen materiaali oli moninaista. Käytössä olleiden erilaisten dokumenttien tulkinta vaati kvalitatiivisen tutkimusotteen käyttöä. Tutkijoina tiedostimme myös sen, että täysin objektiivisen otteen käyttö tutkimuksessamme olisi mahdotonta. Tämä johtuu henkilökohtaisesta suhteesta, joka meillä on tutkittavaan kohteeseen. Näin ollen kvalitatiivinen tutkimusote oli ainoa mahdollinen.

Kaikesta huolimatta halusimme tutkimukseemme myös pienen kvantitatiivisen osuuden. Tämän osuuden tarkoituksena oli tuoda useamman henkilön mielipide julki. Olosuhteet huomioon ottaen emme kokeneet tarkoituksenmukaiseksi toteuttaa tätä osiota kvalitatiivisin menetelmin. Pitkä välimatka ja resurssien puute olisivat estäneet erimerkiksi koko MAPS-opettajakunnan haastattelun. Näin ollen usean henkilön mielipide saatiin parhaiten kuuluviin kvantitatiivisella kyselylomakkeella. Koimme myös, että tällainen useampien menetelmien käyttö toisi tutkimuksellemme lisäluotettavuutta.

9.4 Tapaustutkimus

Tapaustutkimusta kannattaa pitää enemminkin tutkimuksen lähestymistapana kuin aineiston keruu- ja analyysimenetelmänä. Yhdenmukainen edellytys tapaustutkimukselle on se, että tapaustutkimuksessa tarkastellaan yhtä tai useampaa tapausta. (Eriksson & Koistinen 2005, 4.) Tapaustutkimuksen aineisto voi olla kerätty monella eri tavalla. Laadullisen aineiston lisäksi tapaustutkimuksessa voidaan käyttää määrällistä aineistoa. (KvaliMot) Myös aineiston analyysitavat ovat monenlaiset (Eriksson & Koistinen 2005, 4). Yleensä tapaus on rajallinen (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 10).

Tutkittavan tapauksen määrittäminen on tärkeää. Määrittämisen tehtävä lankeaa tutkijalle, jonka on kyettävä perustelemaan määrittelynsä järkevästi. Tapaustutkimuksen määritetyn tapauksen lisäksi tutkimukseen liittyy tutkittavan tapauksen konteksti. Konteksti muodostuu esim. tapauksen historiallisesta taustasta. Kontekstin avulla tapaus tehdään ymmärrettäväksi ja tämän vuoksi tutkimuksissa on tarpeellista määritellä myös konteksti. (Eriksson & Koistinen 2005, 6-8.)

Tapaustutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä tutkitaan sen luonnollisessa ympäristössä. Tutkija on tutkimuksessa mukana koko persoonallisuudellaan ja hänen omat arvonsa vaikuttavat siihen miten hän tutkittavasta ilmiöstä muodostaa näkemyksensä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 10–15.) Tutkijan tehtävänä on päättää minkä hän näkee erityisen kiinnostavana tutkimassaan tapauksessa valitsemillaan menetelmillä (Eriksson & Koistinen 2005, 16). Tapaustutkimuksessa tutkimuskysymysten muovautuminen voi tapahtua eri vaiheissa tutkimusta ja niiden hiomiseen voidaan palata yhä uudestaan (Eriksson & Koistinen 2005, 19).

Stenhausen (1985) mukaan kasvatusta ja opetusta koskevat tapaustutkimukset voidaan jakaa ryhmiin, sen mukaan mikä tutkimuksessa on tutkijan rooli ja miten tutkimuskysymykset ovat asetettu. Nämä ryhmät on nimetty seuraavasti; etnograafinen tutkimus, kvalitatiivinen evaluaatiotutkimus, toimintatutkimus ja elämäkertatutkimus. Näiden lisäksi on ryhmä, johon kuuluu muut tapaustutkimukset, jotka eivät sovi muihin luokkiin. (Syrjälä ym. 1994, 16–17.) Tapaustutkimuksen analyysissä voidaan käyttää hyväksi kaikkia laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmiä (Eriksson & Koistinen 2005, 30). Tapaustutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään jotakin asiaa paremmin, kuitenkin yleistettävää tietoa tällä menetelmällä ei hankita (KvaliMot). Tapaustutkimus onkin voinut keskittyä yhteen intensiivisesti tutkittuun tapaukseen, jolloin tulosten yleistys ei ole mielekästä (Eriksson & Koistinen 2005, 34).

9.5 Haastattelu

Yksi suosituimmista aineistonkeruumenetelmistä on haastattelu. Sitä voidaan käyttää laadullisen sekä määrällisen tutkimuksen yhteydessä. Haastattelun tarkoituksena on yksinkertaisesti selvittää, mitä jokin henkilö ajattelee tietyistä asiasta. (Eskola & Suoranta 1998, 86.) Haastattelu on ainutlaatuinen aineistonkeruumenetelmä, sillä siinä ollaan suorassa vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. (Hirsjärvi et al. 2005, 193.) Haastattelu on kuin keskustelua, jota tutkija johdattelee. Kuten kaikissa vuorovaikutustilanteissa, myös haastattelussa kaikki osapuolet vaikuttavat toisiinsa. (Eskola & Suoranta 1998, 86.)

Haastattelu on menetelmänä joustava. Tutkija pystyy haastattelun edetessä myötäilemään tilannetta ja tarvittaessa saamaan lisäselvitystä vastauksille. Haastattelussa haastateltava nähdään laajempina kokonaisuutena ilmeineen ja eleineen. Etuna voidaan nähdä myös se, että haastateltavat usein saadaan suhteellisen helposti ottamaan osaa tutkimukseen. Haastateltavat voi myös saada tarvittaessa helposti kiinni uudestaan. Eduista huolimatta on haastattelulla menetelmänä myös varjopuolia. Ensinnäkin haastattelu vie aikaa ja vaatii myös tarkkaa suunnittelua. Haastattelun luotettavuutta voidaan myös kyseenalaistaa, sillä joskus haastateltavat ovat taipuvaisia antamaan niin sanotusti sosiaalisesti suotuisia vastauksia esimerkiksi säilyttääkseen kasvonsa. (Hirsjärvi et.al. 2005, 194–195.)

9.5.1 Haastattelutyypit

Haastattelua voi tehdä monenlaista. Haastattelutyypit lajitellaan usein haastattelutilanteen muodollisuuden ja strukturoituneisuuden mukaan. (Hirsjärvi et. al. 2005, 197.) Näillä perusteilla voidaan tehdä jako neljään eri tyyppiin (Eskola & Suoranta 1998, 87). Yhtäällä on erittäin strukturoitu haastattelu, jossa tarkoin laaditut kysymykset esitetään tietyssä järjestyksessä. Toisaalla avoin haastattelu, jossa tutkijalla on mielessään vain aihe tai aihealue. (Hirsjärvi et. al. 2005, 197.) Avointa haastattelua kutsutaan myös syvähaastatteluksi (Eskola & Suoranta 1998, 87). Kaksi muuta haastattelutyyppiä on puolistrukturoitu haastattelu sekä teemahaastattelu. Puolistrukturoitu eroaa strukturoidusta siinä, että siinä ei käytetä valmiita kysymysvaihtoehtoja vaikkakin kysymykset ovat kaikille samat. Teemahaastattelussa puolestaan aihepiirit ja teemat on etukäteen pohdittu ja ne käydään tarkasti jokainen läpi haastattelun aikana. (Eskola & Suoranta 1998, 87.)

Avoim haastattelu on haastattelutyypeistä lähimpänä tavallista keskustelua. Haastattelun aikana haastateltava kertoo luonnollisesti ja aidosti keskustelun lomassa omista mielipiteistään, ajatuksistaan, käsityksistään ja tunteistaan. Toisin sanoen, tutkijan ei tarvitse erikseen kysyä niistä, vaan hän selvittelee tutkittavan ajatuksia ja käsityksiä sitä mukaan kun niitä ilmenee. Avoim haastattelu vie paljon aikaa ja usein tehdäänkin monia haastattelukertoja. (Hirsjärvi et.al. 2005, 198.)

Tutkimuksessamme käytimme useampia haastattelutyyppisiä. Tämä johtui olosuhteista, sillä toinen haastateltavista sijaitsi maapallon toisella puolella. Näin ollen hänen kohdallaan käytimme puolistrukturoitua haastattelua, joka toteutettiin kirjallisena. Toinen haastatteluista toteutettiin teemahaastattelun ja avoimen haastattelun välimuotona. Tutkijat olivat ajatelleet tietyt teemat ennen haastattelun toteutusta, mutta haastateltava sai kertoa mielipiteitään ja ajatuksiaan myös vapaasti. Haastattelu kehittyi valmiiden teemojen ja haastateltavan haastattelutilanteessa ilmaistujen ajatusten pohjalta.

9.6 Kvalitatiivinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on tapa tarkastella kvalitatiivisesti kerättyä tutkimusaineistoa (Grönfors 1982, 160–161). Se on menettelytapa, jota käytetään dokumenttien systemaattiseen ja objektiiviseen analysointiin. Dokumentteina sisällönanalyysissä voidaan käyttää monenlaisia aineistoja. Esimerkiksi kirjat, artikkelit, haastattelut, kirjeet sekä lähestulkoon mikä tahansa kirjallisessa muodossa oleva materiaali voidaan luokitella sisällönanalyysin kohteeksi sopivaksi dokumentiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 105.) Sisällönanalyysin avulla aineisto saadaan järjestettyä johtopäätösten tekoa varten (Grönfors 1982, 160–161). Toisin sanoen menetelmän tarkoituksena on pyrkiä kuvaamaan tutkittava ilmiö tiiviisti ja yleisessä muodossa (Tuomi & Sarajärvi 2004, 105).

Kuvailevaa tietoa pystytään tuottamaan sisällönanalyysin avulla, mutta lopullisen pohdinnan tulee tapahtua tutkijoiden pohdinnan keinoin. (Grönfors 1982, 160–161.) Näin ollen on tärkeää, että tutkija osoittaa osaavansa tuottaa aineistoista päteviä johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi 2004, 105).

Lähtökohdat kvalitatiivisen aineiston sisällönanalyysille voivat olla monenlaiset. Analyysia voi tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Aineistolähtöisen tarkastelun analyysi on induktiivista, teorialähtöisen puolestaan deduktiivista. Toisin sanoen aineistolähtöisessä analyysissä aineistosta muodostetaan tutkimuksen teoreettiset käsitteet, kun taas teorialähtöisessä analyysissä teoria on jo olemassa ja sitä pyritään yhdistämään tutkimuksen aineistoon. Teoriaohjaava sisällönanalyysi on kahden edellä mainitun välimuoto: analyysi kytkeytyy

tutkimuksen teoriataustaan, mutta se ei suoranaisesti pohjautu siihen. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 110,116; Eskola 2007, 162.) Kaiken kaikkiaan laadullisen aineiston analyysillä pyritään Hämäläisen (1987) mukaan informaatioarvon lisäämiseen, sillä hajanaisesta aineistosta kootaan mahdollisimman selkeää ja eheää informaatiota (Tuomi & Sarajärvi 2004, 110).

Tutkimuksessamme käytettiin kvalitatiivista sisällönanalyysia, sillä se oli aineiston käsittelyä ajatellen luonteva valinta. Sisällönanalyysi antaa puitteet monenlaisen aineiston käsittelyyn rajaamatta liikaa tutkijan mahdollisuuksia. Tutkimuksessamme analyysin pohjana on teoriaohjaava sisällönanalyysi. Analyysin lähtökohtana on aineistosta esiin nousevat seikat, jotka liitetään teoreettiseen kehykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 116.)

9.7 Kvantitatiivinen kysely

Kysely on eräs aineistonkeruumenetelmä, jossa aineistoa kerätään standardoidusti tietyltä kohdehenkilöjoukolta. Toisin sanoen tietyltä joukolta halutaan saada vastaus tiettyyn kysymykseen, joka esitetään kaikille samalla tavalla. Kyselyllä saatua aineistoa analysoidaan useimmiten kvantitatiivisin menetelmin. (Hirsjärvi et al. 2005, 182–183.)

Kyselytutkimuksen avulla tutkimukseen saadaan useita ihmisiä ja yhdellä kertaa voidaan kysyä monia eri asioita säästäten tutkijan aikaa ja vaivannäköä. Aineiston käsittely on usein nopeaa ja selkeää, mutta tulosten tulkinta voi osoittautua haasteelliseksi. Kyselylomakkeella saatuja tietoja voidaan myös kyseenalaistaa. Tutkija ei voi olla varma, että vastaajat ovat olleet huolellisia ja rehellisiä. Tämän lisäksi väärinymmärryksiä saattaa ilmetä, sillä vastausvaihtoehdot eivät välttämättä ole olleet onnistuneita tai vastaajan ymmärrys aiheesta voi olla puutteellinen. (Hirsjärvi et al. 2005 184.)

Kyselytutkimus voidaan suorittaa useammalla tavalla. Päätapoina ovat posti- ja verkkokysely sekä kontrolloitu kysely. Posti- ja verkkokyselyssä kyselylomake lähetetään tutkittavalle postitse henkilökohtaisesti tai jonkin organisaation kautta. Menettelyn etuna on nopeus ja vaivattomuus. Ongelmaksi voi tällaisessa tavassa muodostua kato. Kontrolloitu kysely eroaa edellisistä siinä, että siinä tutkija jakaa lomakkeet henkilökohtaisesti tai lähettää lomakkeet postissa, mutta käy keräämässä ne henkilökohtaisesti. Tällöin tutkija saa mahdollisuuden keskustella tutkimuksesta vastaajien kanssa. (Hirsjärvi et al. 2005, 185–186.)

Kyselylomakkeiden avulla voidaan kerätä tietoja muun muassa tosiasiasta, arvoista, asenteista, mielipiteistä, käsityksistä sekä uskomuksista. Kysymykset voivat olla joko avoimia kysymyksiä, joissa esitetään kysymys ja jätetään tila vastaukselle; monivalintakysymyksiä, joihin

tutkija on laatinut valmiit vastausvaihtoehdot; tai asteikkoihin perustuva kysymystyyppi, jossa vastaaja vastaa väittämään sen mukaan, miten voimakkaasti hän on samaa tai eri mieltä väittämän kanssa. (Hirsjärvi et al. 2005 187–189.)

Tutkimuksessamme käytimme kvantitatiivista kyselylomaketta (liite 4), jotta saisimme tutkimuskohteena olevan koulun kaikkien opettajien ajatukset kuuluviin. Koimme, että jokaisen opettajan mielipiteitä ei tarvitsisi selvittää pohjia myöten, mutta halusimme antaa jokaiselle mahdollisuuden kertoa jotain ajatuksistaan. Kyselylomake oli hyvä keino tähän. Kyselylomakkeessamme käytimme kaikkia edelle mainittuja erityyppisiä kysymyksiä. Pääasiassa lomake koostui kuitenkin asteikkoihin perustuvista kysymyksistä sekä avoimista kysymyksistä. Asteikollisten kysymysten kautta keräsimme mitattavaa tietoa eli sama kysymys esitettiin koko tutkittavalle joukolle, jolloin usean henkilön mielipide samasta asiasta saatiin kuuluviin. Nämä kysymykset käsiteltiin kvantitatiivisin menetelmin. Avoimilla kysymyksillä selvitettiin vapaammin tutkittavan joukon ajatuksia ja käsityksiä, näitä vastauksia käsitelimme puolestaan kvalitatiivisesti.

Kyselylomakkeemme lähetettiin Martti Ahtisaari Primary Schoolin koko opettajakunnalle (n. 50 kpl). Opettajista puolet vastasi kyselyymme, kato oli siis noin 50 %. Vastajista neljä oli miehiä ja 21 naisia. Vastajien iät vaihtelivat 23 ja 55 ikävuoden välillä. Työkokemus opetuksen saralta vaihteli viidestä kuukaudesta 32 vuoteen ja MAPS:ssa suoritettut työvuodet vaihtelivat viidestä kuukaudesta 17 vuoteen. Toisin sanoen pisimpään MAPS:ssa työskennelleet ovat olleet mukana koulun perustamisesta asti.

10 TUTKIMUKSEN KULKU

Tutkimuksen teko aloitettiin keväällä 2007. Ajatuksia tutkimuksemme tekoon saimme muun muassa OAJ:n erityisasiantuntijalta, jonka ideoiden pohjalta muokkasimme omat tutkimusongelmat. Keväällä tarkoituksenamme oli saada kyselylomakkeet mahdollisimman nopeasti matkaan kohti Namibiaan, jotta niiden takaisinsaanti tapahtuisi mahdollisimman pian. Olimme varanneet tutkimuksen teoreettisen taustan koonnille koko kesän. Kyselylomakkeet lähtivät Martti Ahtisaari Primary Schoolille toukokuussa 2007 ja saimme ne takaisin kesäkuussa 2007.

10.1 Haastateltavien valinta ja haastattelun toteutus

Haastateltavien valinta oli itsestäänselvyys alusta asti. Tarkoituksena oli kuulla niin OAJ:n kuin Martti Ahtisaari Primary Schoolin henkilöstöä ja heidän ajatuksiaan keskinäisestä yhteistyöstään. OAJ:n taholla yhteistyöstä vastaa erityisasiantuntija ja MAPS:ssa rehtori. Näin ollen oli selkeää, että he ovat haastattelujen pääkohteet.

Tutkimuksen edetessä ajatuksissa oli myös muutama muu haastateltava, kuten opettajaopiskelija, Namibian opetusministeriön edustaja sekä eräs maan koulutuspolitiikassa mukana ollut opettaja. Yrityksistä huolimatta haastattelut eivät kuitenkaan toteutuneet.

Haastattelut alkoivat keväällä 2007. Maaliskuussa haastateltiin OAJ:n erityisasiantuntijaa, mutta tämä haastattelu jouduttiin uusimaan lokakuussa. Tämä johtui siitä, että ensimmäisen haastattelun nauhoitus epäonnistui. Haastattelu toteutettiin OAJ-talolla Helsingissä. Namibiaan haastattelu toteutettiin kirjeitse. Haastattelukysymykset saavuttivat koulun rehtorin toukokuussa ja kesäkuussa saimme vastaukset postitse.

10.2 Analyysin vaiheet

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineisto on koko tutkimuksen ajan analyysin kohteena. Varsinainen aineiston analyysi aloitetaan aineiston järjestämisellä, eli teemoittelulla. Tässä

analyysin vaiheessa ei aineistoa karsita. (Eskola 2007, 169–170.) Tutkimuksessamme tutustuimme aluksi tutkimusaineistoomme. Litteroimme haastattelun ja koodasimme opettajien avointen kysymysten vastaukset. Koodasimme myös vastaajat sukupuolen ja iän mukaan. Esimerkiksi 40-vuotias nainen esiintyy aineistossamme koodilla F40 (female 40). Tämän jälkeen kävimme aineiston läpi kohta kohdalta etsien mahdollisia yhtenäisyyksiä ja samankaltaisuuksia, joista teemat voisivat syntyä. Teemoittelussa kävimme läpi kaikkien opettajien vastaukset ensin kooten kaikki tietokoneelle käsittelyn helpottamiseksi ja tämän jälkeen tulostetuista versioista värikoodaten haimme yhtäläisyyksiä. Loppujen lopuksi teemat, joihin aineisto järjestettiin, nousivat selkeästi esiin aineistosta. Teemoittelun jälkeen koko aineisto oli ryhmitelty uudelleen. Aineistomme oli nyt jaettu selkeästi tiettyihin osiin, ja oli näin ollen helpommin käsiteltävissä.

Kun aineisto on teemoiteltu, seuraa tyypittelyn vaihe. Tyypittelyyn kuuluu aineiston karsinta. Tyypittelyn aikana tutkijat kokoavat aineistosta tyyppejä, jotka kuvaavat mahdollisimman laajasti käsillä olevaa aineistoa. Samalla tutkijat valitsevat mielenkiintoisimmat kohdat aineistostaan. (Eskola 2007, 173–174.) Valitsimme tutkimuksestamme tutkimusraporttiin aineistoa laajasti kuvaavia, mielenkiintoisia otteita aineistosta. Koska aineisto oli järjestelty etukäteen selkeämpään muotoon, oli esimerkkien poiminta helppoa. Aineistosta nousseet teemat vastasivat yllättävän hyvin teoriaosuudessa käsiteltyjä aiheita. Tyypittelyn kautta löydettyjä kuvaavia otteita yhdistimme teoriaan. Tämä teorian ja käytännön yhdistely muodostaa tulokset ja analyysi –luvun. Kyseisen luvun tarkoituksena on osoittaa selkeä yhteys teorian ja empirian välillä, sekä tarjota kattava yleiskuva tutkittavasta ilmiöstä. Laajemmalle pohdinnalle ja johtopäätösten teolle päätimme pyhittää oman luvun.

Aineistomme moninaisuuden vuoksi kokonaisuuden muodostaminen tuntui aluksi haasteelliselta, mutta perehdyttyämme aineistoon syvemmin, huomasimme asioiden kytkeytyvän luonnollisesti toisiinsa. Kvantitatiivisen aineiston käyttäminen analyysissä antoi tutkimuksellemme lisäpontta ja lisäsi osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Kvantitatiivisia menetelmiä käytettiin lähinnä kertomaan opettajien mielipiteiden jakautumista, eikä niinkään syvennytty eri ryhmien välisten eroavaisuuksien selvittämiseen. Tämä johtui siitä, että merkitseviä eroja eri ryhmien välillä ei löytynyt. Kvantitatiivisten menetelmien käyttö ei ollut pääpyrkimyksemme, vaan vahvikekeino opettajien mielipiteiden yksinkertaiseen ilmaisuun.

Analyysiprosessissa apuna oli se, että tutkijoita oli kaksi. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta ja auttaa erilaisten näkökulmien luomisessa. Analyysi etenee yleisistä yhteiskunnallisista muutoksista tiivistyen lopulta tutkimuksemme kohteena olevaan kouluun ja sen läpikäymiin muutoksiin.

Analyysissä käytetään sitaatteja niiden alkuperäiskielellä. Tämä edesauttaa objektiivisuutta ja takaa lukijan ymmärtävän asian haastateltavan tarkoittamalla tavalla. Koimme, että sitaattien suomentaminen olisi saattanut muuttaa niiden merkityksiä ja sisältöä. Emme halunneet ottaa riskiä pienimmästäkään väärintulkinnasta, vaan pyrimme tarjoamaan autenttisen lukukokemuksen.

11 TULOKSET JA NIIDEN ANALYSOINTI

Seuraavassa esittelemme tutkimuksemme tulokset yhdessä niiden analyysin kanssa. Analyysissä pyrimme tuomaan esille mahdollisimman selkeän kokonaisuuden aiheesta, joka on hyvin laaja käsiteltäväksi pro gradu tutkimuksen melko suppeissa rajoissa. Tarkoituksena on limittää asioita yhteen niin, että teoriapohjan ja empirian (tutkimuksemme kohteena oleva tapaus) vuoropuhelu on havaittavissa ja on ymmärrettävää. Olemme jakaneet analyysin vaiheisiin, jotka seuraavat aikajanaa. Näin ollen pyrimme varmistamaan, että ajatuskulkua on vaivaton seurata ja analysoitava aineisto on helposti liitettävissä ajalliseen kontekstiinsa.

11.1 *Historian havinaa*

Namibialla on erittäin pitkä historia alueena, mutta itsenäisenä maana Namibia on nuori. Maan alkuperäisasukkaiden juuret ovat lähtöisin monista erilaisista heimokansoista. Tämän lisäksi Namibia on ollut pitkän historiansa aikana eri maiden alaisuudessa. Näin ollen maan kulttuurinen perimä itsenäistymiseen tultaessa on ollut hyvin kirjava. Eri kulttuurien kohdatessa ei voitu välttyä konflikteilta, eikä kaikkien ääntä saatu kuuluviin. Nämä kulttuurit myös jakautuivat omiin piireihinsä viimeistään apartheidin ajan pakkotoimenpiteiden jälkeen. (vrt. Kiljunen M-L 1980) Namibia ja sen asukkaat olivat tottuneet olemaan alistettuina ja komenneltavina. Ero valkoisten ja mustien välille oli piirretty vereen ja sen poistamiseen ei pelkkä itsenäistyminen riittänyt, tarvittiin, ja tarvitaan edelleen, aikaa.

”— jotenkin se siirtomaavallan asetelma oli tehnyt sen, että valkosta ihmistä..., että se on laki mitä se sanoo ja mä en saa sanoa mielipidettäni.” (Semi)

Namibialaiset kokivat, että heidän mielipiteellään ei ole merkitystä, eikä sitä myöskään kuunnella. He olivat tottuneet siihen, että heille sanotaan mitä tehdä ja milloin. Tämä heijastui myös itsenäisyyden alkuaikaan, jolloin Namibia pyrki turvautumaan muiden esimerkkiin. Vallalla oli edelleen käsitys, että muut tietävät paremmin, miten meidän tulee toimia. Kansakunnan yhtenäistäminen näistä lähtökohdista ei ollut helppoa.

”— se kuvaa tätä kolonialismin aikaa, että kaikki mikä tuli ulkomaailmasta oli parempaa.”
(Semi)

Koulutusjärjestelmän luominen sirpaleisessa yhteiskunnallisessa tilanteessa oli haastavaa, mutta sen uudistaminen oli kuitenkin eräs tärkeimmistä tehtävistä yhteiskunnallista muutosta tavoiteltaessa. Näin ollen koulutusjärjestelmää pyrittiin yhtenäistämään monin eri tavoin itsenäistymisen jälkeen. Apartheidin ajan tunnusmerkeistä haluttiin päästä eroon ja kansallista itsetuntoa pyrittiin kohottamaan. (The Namibian 1997, 2.) Koulutuksen merkitys yhteiskunnallisessa muutoksessa, tulevaisuuden rakentajana, oli ilmeinen. Koulutus on pohjana kaikille muille yhteiskunnallisille muutoksille ja tämä tiedostettiin jo itsenäisyyttä tavoittelevassa Namibiassa. Näin ollen vaikka yhtenäisen koulutusjärjestelmän rakentaminen ei näissä oloissa ollut helppoa, se koettiin kuitenkin kaiken hyvän alulle panevaksi voimaksi. Tämä näkemys on yleisesti tunnustettu ja sen merkitystä pyritään edelleen korostamaan erityisesti kehitysmaissa. (vrt. Kokkala & Sahlberg 2001)

”—me nähdään opettajan ammattijärjestönä, että koulutus on keskeinen yhteiskuntapoliittinen kehittäjä.” (Semi)

11.2 Itsenäisyyden alkuaskeleet

Vuosien taisteluiden jälkeen Namibia saavutti itsenäisyyden vuonna 1990. Tämä oli helpotus kansalle, joka oli joutunut taistelemaan vapaudestaan vuosikymmeniä (Green & Kiljunen 1981). Helpotus toi mukanaan myös suuren työmäärän, sillä nyt oli luotava kansakunta, joka seisoi omilla jaloillaan ja saisi voimaa omista onnistumisistaan. Ennen kaikkea tärkeää oli luoda kansakunta, joka olisi yhtenäinen.

Kolonialismin merkit haluttiin poistaa kokonaisuudessaan eri järjestelmistä sekä ihmisten mielistä. Eräs suuri askel tässä prosessissa oli oman opetussuunnitelman laatiminen. (The Namibian 1997, 2.) Apartheidin aikana koulun asemaa käytettiin väärin. Koulu oli propagandan väline, jonka kautta rotusortoa ylläpidettiin. (Christie 1994, 14.) Oma opetussuunnitelma antaisi keinon aloittaa puhtaalta pöydältä ja näyttäisi avoimesti ihmisille, että koulu ei olisi enää poliittisen vallan väline. Oma, kaikille yhteinen opetussuunnitelma takaisin myös koulutuksellista tasa-arvoa ja näin ollen edistäisi kansan yhtenäisyyttä. Opetussuunnitelma on kytköksissä opetuksen laatuun ja sen pitää myös päteä vallitsevissa olosuhteissa, jotta opetus koettaisiin

mielekkääksi ja tarkoituksenmukaiseksi. Asianmukainen opetussuunnitelma myös mahdollistaa siinä mainittujen tavoitteiden saavuttamisen.

”— monet opetussuunnitelmat heti itsenäistymisen jälkeen ja ennen itsenäistymistä oli kopioitu jostain. Ne oli kopioitu Englannista tai Saksasta, jotka sitten ei ole edes sovellettavissa sitten afrikkalaisiin olosuhteisiin.” (Semi)

Juuri itsenäistynyt valtio lähtee monin tavoin alusta. Halu luoda omaa on voimakas, mutta tietotaito ei ole vielä riittävä täysin omien tapojen kehittämiseen. Tästä syystä esimerkiksi monet kehitysmaat käyttävät edelleen siirtomaavallan aikaisia opetussuunnitelmia, vaikka ne eivät ole tarkoituksenmukaisia (Takala 2001, 48–49). Muiden maiden tapojen ja piirteiden siirtäminen sellaisenaan toiseen kulttuuriin voi johtaa koulutuksellisten pyrkimysten rajoittuneisuuteen (Pinar et al. 2004, 820).

Ihmisten ajatusmaailman muuttaminen oli yhtä lailla tärkeää kolonialismin rippeiden poistamisprosessissa. Alistuneen mentaliteetin tuli väistyä ja tilalle täytyi saada luottamusta omiin kykyihin sekä ylpeyttä omista juurista.

”Se on semmonen iso laatutekijä, että ne arvostais sitä omaa kulttuuriaan ja omaa perintöään, sitä omaa osaamistaan. Se pitäis ensin saada opettajiin ja sitä kautta niihin [oppilaisiin].” (Semi)

Koulun merkitys ajatusten ja asenteiden muokkaajana on suuri. Tämä huomattiin jo apartheidin ajan propaganda-opetuksessa. Nyt tarve päinvastaiseen ajatusten uudistamiseen oli voimakas. (Autere 2001, 60, 61; Christie 1994, 14.) Opettaja voi, ja hänen tulee, työssään hyödyntää koulun asemaa arvokasvattajana. Kehitysmaana Namibiassa korostui kehitysmaille tyypilliseen tapaan koulutuksen merkitys tiedon ja arvojen välittäjänä (Autere 2001, 60, 61). Kun koulussa opitaan arvostamaan omaa kulttuuria ja omaa perintöä, se leviää laajemmalle, koskettaen useita sukupolvia.

Apartheidin ajan merkkejä haluttiin poistaa käytännön tasolla, jotta muutos olisi kokonaisvaltainen. Tutkimuksessamme esiintyvän Martti Ahtisaari Primary Schoolin nimenvaihdosta voidaan pitää eräänä käytännön esimerkkinä apartheidin ajan stigman poispyyhkimisestä. Vanha heimonimiin perustuva Wanaheda Primary School –nimi henki eriarvoisuutta ja kaikui apartheidin ajan idealismia (The Namibian 1997, 2). Pienillä teoilla saatiin hälvennettyä tietyn aikakauden tuomaa suurta tuskaa ja siirrettyä katseet kohti tulevaisuutta.

11.3 Koulutuksen järjestämiseen ja laatuun vaikuttavia tekijöitä Namibiassa

Vaikka itsenäistymisen jälkeen oli tiedossa mitä koulutuksen kentällä tahdottiin muuttaa, suunnitelmien toteuttaminen ei osoittautunut vaivattomaksi. Kuten monissa muissa kehitysmaissa, myös Namibiassa eteen tuli ongelmia, jotka olivat vastasyntyneelle valtiolle haasteellisia, jotkut lähes ylitysepääsemättömiä. Seuraavassa on eriteltynä koulutuksen järjestämiseen ja laatuun vaikuttavia tekijöitä. Jaottelu on sama kuin teoriaosuudessa.

11.3.1 Yhteiskunnalliset tekijät

Kuten jo aikaisemmin todettiin, suurin koulutuksen järjestämiseen vaikuttava yhteiskunnallinen tekijä on valtiontalous ja se, kuinka paljon resursseja jyvitetään koulutussektorille.

”Mutta tietysti tätä koulutuksen laatua täytyy tarkastella siihen Namibian yhteiskunnalliseen tilanteeseen nähden, että kun se on köyhä yhteiskunta vielä, meidän mittakaavan mukaan, vaikkakin varmaan Afrikan paremmasta päästä.” (Semi)

Namibiassa koulutuksen saama tuki on puutteellista, mikä ei johdu koulutuksen arvostuksen puutteesta vaan yksinkertaisesti siitä, että maa on edelleen kehittyvä maa. Rajalliset varat ajavat valtiot ja yksittäiset koulut etsimään rahoittajia muualta. Tämän lisäksi heikot resurssit ajavat koulut pyytämään koulumaksuja, mikä on heidän periaatteidensa ja lakiansa vastaista (Namibian perustuslaki internetlähde).

”Se mikä siinä sitten tietysti vielä on siinä Martti Ahtisaari koulussa ja Namibian koulutusjärjestelmässä, on se, että valtion voimavarat yksittäisille kouluille on aika vähän ja siitä rehtorin työstä suuri osa menee siihen, että sen pitäis löytää rahoituslähteitä. Periaatteessa koulu on ilmasta, mutta sitten kerätään näitä koulumaksuja, mikä on sinänsä aika mielenkiintoinen tilanne. Sittenhän ne yrittää kerätä näitä sponsoreita sieltä sun täältä.” (Semi)

Joskus apu resurssipulaan voi löytyä kehitysyhteistyötä. Näin kävi Martti Ahtisaari Primary Schoolille, jossa yhteistyö OAJ:n kanssa mahdollisti koulun kehittymisen aivan uudella tavalla. Koulun rehtori Hermanus Böck kuvaa koulunsa tilannetta seuraavasti:

”The school could hardly afford to buy enough teaching material — The school had to be manage with the limited resources to its exposal. Since September 1997 when the co-operation [with OAJ] started the school underwent a metamorphosis and was never the same again.” (Böck)

Toimintaresurssit ovat heikot kaiken kaikkiaan, ei ainoastaan rahan tulon kannalta. Oppilasmäärät, opetusluokkien koot sekä opetustilojen puute estää toiminnan maksimalisoinnin.

”toimintaresurssit on hirveen huonot, ja ne koulutuksen luokka koot ja koko se järjestelmä.”
(Semi)

Namibia kamppailee samojen ongelmien ääressä, kuin mikä tahansa kehitysmaa. Ongelmat ovat näkyvissä selkeästi yksittäisissä kouluissa. Martti Ahtisaari Primary School on kärsinyt jo vuosia liian suuresta oppilasmäärästä, joka rasittaa opettajia, mutta myös fyysisesti koulurakennuksia.

Kaiken kaikkiaan namibialaisessa koulutusjärjestelmässä on edelleen näkyvissä kokemattomuus. Valtio on nuori ja opittavaa on edelleen. Tämän naiiviuden seurauksia kuvaa seuraava esimerkki.

”Varmasti yks ongelma on koko järjestelmässä, että namibialaisissa kouluissa ja kuten monissa muissakin Afrikassa ja jopa joissain Eteläeurooppalaisissa, että tähdätään, ei niinkään siihen oppimiseen ja elämän hallintaan vaan enemmän siihen, että selvitetään keväällä tai lukukauden päättyessä testit. Eli treenataan niitä testejä varten, koska koulu ja opettajat saa siitä sitte, kun katsotaan, että kuka koulu oli paras ja näin”. (Semi)

Kehitettävää löytyy opettajien ja oppilaiden asenteissa, jotta koulutus nähtäisiin kokonaisuvaltaiseksi toiminnaksi ja sen hyödyt pitkällä aikavälillä tulisivat selkeämmiksi. Vallalla pyrkii edelleen olemaan ajatus siitä, että hyvät numerot ja koulumenestys ovat itseisarvo sinänsä, eivätkä avain parempaan tulevaisuuteen.

11.3.2 Opettajalähtöiset tekijät

Koulun ja koulutuksen laatuun vaikuttaa suuresti opettaja. Opettajankoulutus, opettajan ammattiosaaminen sekä opettajan työssä viihtyminen ovat tekijöitä, joita ei voi sivuuttaa puhuttaessa koulutuksen laadusta ja sen kehittämisestä. (Takala 2001, 59.) Opettajat ovat järjestelmän toimeenpaneva osa. Suunnitelmat voivat olla kuinka loisteliaita tahansa, mutta opettajan tehtävänä on toteuttaa ne.

”— Kyllähän opettajan ammatti on ainakin pääkaupunkiseudun ulkopuolella hirveen arvostettua, sillä siinä omassa pienessä kyläyhteisössä se on ainut koulutettu ihminen ja sillä lailla sillä on pitkä perinne. Ja osittain Namibiassa myöskin opettajan ammatti lähtee siitä

kulttuurista ja uskonnosta, koska opettaja on se, joka opetti ja lähetyskoulujen opettajat olivat ne, jotka opetti lukemaan ja näin pois päin, että se tulee sieltä kautta” (Semi)

Opettajan ammatissa viihtymisen ja jaksamisen kannalta keskeisenä tekijänä on heidän työstään saamansa arvostus. Yhteiskunnallinen opettajan työn arvostus vaikuttaa ammattiin hakeutuvien määrään ja laatuun. (Takala 2001, 60; Sahlberg 2001, 39.) Työstä maksettava palkka kuvastaa työntekijälle ammatin arvoa. Monissa kehitysmaissa, kuten myös Namibiassa, palkka on keho, eikä opettaja tule toimeen pelkällä opettajan palkalla (Böck 2007). Tämän lisäksi koulun tilojen heikko kunto, liian suuret opetusryhmät sekä opetusmateriaalin puute vaikeuttaa opettajan työtä sekä vahvistaa kuvaa ammatin arvottomuudesta (Takala 2001, 58). Kaikki tämä on todellisuutta myös Namibiassa sekä Martti Ahtisaari Primary Schoolissa:

”Opettajakoulutuksen heikkous. Että kyllähän se on vielä aika kevyttä ja vaihtuvuus ja huono palkka ei paljon opettajia motivoi. Sit toisaalta niin, voi sanoa, että kyllähän ne opettajat yrittää niissä olosuhteissa, että se on se maan koko yhteiskunnallinen tilanne.” (Semi)

”— opetusmenetelmiä pitäisi kehittää, mutta 50 oppilaan luokassa on aika vaikea olla yksilöllinen ja huomioida niitä lapsia, jotka ei opi. Ja tietysti opettajankoulutuksessa ei opi erilaisia vaihtoehtoisia opetusmenetelmiä.” (Semi)

Koulutuksen laatua on vaikea kehittää ja parantaa yhden opettajan toimesta. Muutos vaatii koko järjestelmän kehittämistä, eikä kehitystä voi tapahtua ilman koulutukseen suunnattuja resursseja. Kehitysmaissa, kuten Namibiassa, resursseja ei ole, joten kehittyminen on hidasta. Ilman rahallisia ja materiaalisia resursseja on mahdotonta tehdä muutosta edes opetuksen laatua parantaville perustoimenpiteille, kuten luokkakokojen pienentämiselle.

Opettajan oma suhtautuminen ammattiinsa vaikuttaa osaltaan koulutuksen laatuun. Opettajan on tiedostettava omat vaikuttamismahdollisuutensa sekä luotettava omaan ammattitaitoonsa. Kehitysmaissa opettaja saattaa olla menneisyytensä vanki ja pitäytyä vanhoissa toimintamalleissaan, vaikka vaihtoehtoisia menetelmiä olisi saatavilla (Takala 2001, 58; Sahlberg 2001, 30). Opettajat eivät välttämättä tiedosta oppilaidensa potentiaalia eivätkä saa sitä esiin kokonaisuudessaan. Tämä heijastuisi suoranaisesti koulutuksen laatuun: oppilaat saisivat yksilöllisempää ohjausta ja ylemmille tahoille tämä näyttäytyisi tulosten paranemisena.

”Kyllä mä luulen, että siihen kulttuuriin vielä kuuluu, että ajatellaan, että se on menetetty tapaus, että ei ajatella, että vähän niin kun 50 – 60 –luvulla Suomessa sanottiin, että apukoulutapaus. Ei uskottu siihen...meillä on, sit jossa Suomi on myöskin maailman huippupaikka, kun lähdetään siitä, että kaikki voi oppia, oli kuinka vammahan tahansa.” (Semi)

11.3.3 Oppilaslähtöiset tekijät

Oppilaista lähtöisin olevat koulutuksen laatuun vaikuttavat tekijät ovat lähinnä lapsen sosiaaliseen sekä emotionaaliseen ympäristöön ja taustaan liittyviä kuten aiemmin totesimme (vrt. Sahlberg 2001, 23–25). Namibiassa monien lasten olot ovat puutteelliset, kuten kehitysmaissa useasti. Vanhempien sosioekonomisen tilanteen ollessa heikko, ei lasten oppimismahdollisuudet ole parhaat mahdolliset. Tämä vanhempien tilanne heijastuu joskus myös koulutuksen arvostuksen puutteena. Koulutuksen kokonaisvaltaista merkitystä ei hahmoteta, vaan arvostetaan nopeasti nähtäviä tuloksia, kuten työstä saatua palkkaa. Yhtäläillä Martti Ahtisaari Primary Schoolissa oppilaiden taustat ovat moninaiset. Koulu sijaitsee taloudellisesti heikohkossa kaupunginosassa ja osa oppilaista on katulapsia. Tämä ei voi olla heijastumatta koulutukseen.

”The school was built in a low socio-economic area. A high percentage of the parents cannot afford to pay school development fund.” (Böck)

Oppilaiden arvostus koulutusta kohtaan on vaihtelevaa. Omasta mielenkiinnosta ja omista kyvyistä johtuen moni oppilas jättää koulunsa kesken tai kertaakaan vuosiluokkia. Syyt tälle niin sanotulle drop out –ilmiölle ovat moninaiset. Syytä voidaan hakea niin yhteiskunnalliselta kuin ruohonjuuritasoltakin. Syytä on yhteiskunnallisessa keskustelussa koulutuksen merkityksestä, joka puolestaan heijastuu opettajan työhön, kuten myös oppilaiden vanhempien ajattelumaailmaan.

”Mutta Namibiassahan on aika suuri se drop out –ilmiö, että alottaa, mutta lopettaa pian. Mutta se on aika kova luku se drop out –luku ja sit se toinen luku on se, että koulun onnistuu selvittämään ilman että hankkii lukutaitoa.” (Semi)

11.3.4 MAPS

Martti Ahtisaari Primary Schoolissa monet edellä mainitut tekijät vaikuttavat opetuksen järjestämiseen ja laatuun. Seuraavassa on tiivistettynä tätä koulua kohdanneet ongelmat.

MAPS kamppaili monen muun namibialaisen koulun tavoin rahallisten resurssien puutteesta. Heidän kohdallaan tilanteeseen toi helpotusta kansainvälinen kehitysyhteistyö OAJ:n kanssa. Tästä huolimatta resurssipulaa on edelleen ja rehtori joutuu tekemään työtä lisärahoituksen saamiseksi. Resurssien puute heijastuu luokkien kokoon, tilojen puutteeseen, materiaalien vähyyteen sekä

yleiseen viihtyvyyteen. Oppitilojen ja opettajien puute vaikuttaa myös siihen, että koulua joudutaan käymään kahdessa vuorossa. Tämä rasittaa oppilaita ja opettajia niin henkisesti kuin fyysisesti. Oppilaat eivät yllä parhaisiin mahdollisiin saavutuksiin ja opettajien jaksavuus kärsii heidän ajautuessa tekemään useata työtä yhtä aikaa toimeentulon takaamiseksi.

11.4 Mitä vaikutuksia itsenäisyydellä on ollut koulutukseen?

“It [independence] has uplifted the educational standard and methodology to a certain extend.” (M30)

Itsenäisyyden ajan Namibia koki monia muutoksia. Koulutusta pyrittiin yhtenäistämään ja kehittämään. Koulutukselle laadittiin selkeät tavoitteet ja niiden saavuttamiseen sitouduttiin. Enää ei ainakaan ajatuksen tasolla keskitytty tulossidonnaisuuteen vaan koulutusta pyrittiin kokonaisvaltaisesti parantamaan ja sen kauaskantoiset seuraukset pystyttiin näkemään.

”Namibian opetusministeriössä niillähän on ihan selvästi tällainen koulutuksen strategia, mitkä on tavoitteet, mikä on tärkeä, koska on lähetty...jonnekin pyritään...Nehän on tehny tämmösen koulutus 2030 tavoiteohjelman, mikä on aika pitkälle ajatellen meidän näkökulmasta, mutta kun miettii Namibialaista yhteiskuntaa, niin se on aika realistinen tavote.” (Semi)

Seuraavassa tutkimme itsenäisyyden saavuttamisen vaikutuksia koulutukseen valtakunnallisella sekä koulukohtaisella tasolla.

11.4.1 Opetussuunnitelma

Kuten aiemmin todettiin, oman opetussuunnitelman laatiminen oli keskiössä itsenäistyneen valtion koulutusjärjestelmän kehittämisessä. Tutkimme Namibian valtakunnallista opetussuunnitelmaa vuodelta 1996 ja sen sisällöt kuvaavat selkeästi yleisessä ilmapiirissä tapahtuneita muutoksia itsenäistymisen jälkeen. Perusajatus koulutuksen taustalla koki suuren muutoksen. Koulutusta ei nähty enää vain tietyn joukon etuoikeutena vaan nyt laki takasi jokaiselle koulutuksen heidän perusoikeutenaan. Namibiassa kuunneltiin itsenäistymisen aikaan maailmalla julkitulleita tavoitteita ja niiden ajatuksia asetettiin opetussuunnitelman kivijalaksi. Oikeudenmukaisuuden ja saavutettavuuden tuli olla jokaiselle taatut. Nämä ajatukset tuo opetussuunnitelman esipuheessa julki Namibian opetusministeri:

”Whereas The World Conference on Education for All in Jomtien, Thailand 1990 resolved in its Framework for Action that the ultimate goal of the nations of the world is to meet the basic learning needs of all children, youth and adults; and Whereas The World Summit for Children in New York, 1990, appealed to World leaders to follow the “first call for children” which means that protection for the growing bodies and minds of the young ought to have the first priority on the resources of society.; Here, therefore the Ministry of Basic Education and Culture of the Republic of Namibia issues this curriculum guide as part of the programme for the reform and development of a ten-year Basic Education, which shall be equitable and equally accessible to all learners.” (Pilot Curriculum Guide for formal Basic Education 1996, 3.)

Namibian nykyinen opetussuunnitelma täyttää Kellyn lanseeraaman educational curriculumin ehdot. Suunnitelmassa on kasvatuksellisia ja moraalisia vivahteita, eikä se keskity ainoastaan ohjaamaan opetusta. (Kelly 2004, 2-8.) Yhtä lailla opetussuunnitelmasta voi havaita Tylerin rationaalien perusideoiden vaikutuksen. Opetussuunnitelman laatijat ovat selvästi huomioineet kasvatuspäämäärät sekä oppimiskokemusten vaikutukset Tylerin vaatimusten mukaan. (Pinar et al. 2004, 148–150.)

Opetussuunnitelman tavoitteet ovat selkeästi kirjatut ja niistä heijastuu vahva kansakunnan yhtenäistämisen halu. Ensimmäiset ja tärkeimmät tavoitteet koskevat vapautta, demokratiaa, oikeudenmukaisuutta, ihmisoikeuksien ja itsensä kunnioittamista. Tällä pyrittiin nostattamaan kansakunnan ja yksilön itsetuntoa, ja näin päästä irti apartheidin ajan alistuneisuus ajattelusta.

”The goals of Basic Education are to: promote national unity, liberty, justice and democracy; promote human rights, respect for oneself and respect for others, their cultures and religious beliefs; foster the highest moral, ethical and spiritual values such as integrity, responsibility, equality, and reverence for life—” (Pilot Curriculum Guide for formal Basic Education 1996, 4.)

Selkeitä merkkejä opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisesta tältä osin on nähtävissä Martti Ahtisaari Primary Schoolin opettajien mielipiteissä itsenäisyyden vaikutuksista koulutukseen.

“There is no tribalism between learners, teachers as well as parents. The education has changes now. Now education is for all, rich and poor children.” (F56)

“There is no more segregation amongst school people. School people are unite in school. No more school for white, for Oshiwambo, for Herrero od Damara-speaking Namibian etc.” (F39)

“The major change I have experienced so far is the freedom of free education as well as the racial inter-creation.” (M30)

Opetussuunnitelman tavoitteista voi selkeästi nähdä halun kasvattaa oppilaita toisten kunnioittamiseen ja suvaitsevaisuuteen. Suvaitsevaisuuden voidaan nähdä olevan avainasemassa syrjäytyneisyyden estämisessä ja juuri näitä omiin leireihin syrjäytyneitä heimoja haluttiin nyt saattaa yhteen yhdeksi kansaksi.

Oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä korostetaan opetussuunnitelman tavoitteissa. Heitä tukemalla ja kannustamalla pyritään takaamaan tasapainoinen ja vastuullinen aikuiselämä yhteiskunnan aktiivisena jäsenenä. Koulutuksen arvon nostattamisen halu näkyy myös opetussuunnitelman tavoitteissa. Oppilaita pyritään kannustamaan pitkäjänteiseen toimintaan ja ottamaan vastuuta teoistaan. Näiden tavoitteiden toteutuminen muuttaisi yhteiskunnallista ajatusmaailmaa sekä sitouttaisi oppilaat koulutukseen, näin ollen mahdollisesti vähentäen myös Namibialle tyypillistä drop out –ilmiötä.

”-- support and stimulate learners through childhood and youth, and prepare them for the responsibilities and challenges of life and citizenship; Encourage perseverance, reliability, accountability, and respect for the value and dignity of work.” (Pilot Curriculum Guide for formal Basic Education 1996, 4.)

Itsenäisen Namibian opetussuunnitelman tavoitteissa otetaan huomioon myös uusi suhtautuminen oppilaisiin ja heidän kykyihinsä rajoitteineen. Tärkeää on kehittää yksilön tietoja, taitoja ja arvoja, mutta tämä tulee ulottaa nyt jokaiseen oppilaaseen – myös niihin, joilla on erityisen tuen tarpeita. Tämä on erittäin suuri edistysaskel maassa, jossa aikaisemmin pelkkä ihonväri riitti määrittelemään, millaista koulutusta kunkin pitäisi saada.

”-- promote maximal development of the individual learner’s potential, including those with special learning needs.” (Pilot Curriculum Guide for formal Basic Education 1996, 4.)

Uuden opetussuunnitelman myötä siirryttiin opettajakeskeisyydestä oppilaslähtöiseen opetukseen. Tämä oli myös merkittävä edistys koulutusjärjestelmälle. Nyt pyrittiin siihen, että oppilaasta tulisi aktiivinen osa opetusprosessia ja unohdettaisiin oppilaan rooli passiivisena vastaanottajana (Sahlberg 2001, 30).

“LCE [learner centred education] which implemented after independence, hiding ideas are out. Even the teachers can learn from the learners. Reforms are implemented to the teachers to improve their teaching.” (F40)

“LCE is effective, whereby learners learn from each other.” (F28)

"The teaching methods are of such a nature that all learners are actively involved in their learning." (F31)

Martti Ahtisaari Primary Schoolin opettajakunta koki tutkimuksemme mukaan oppilaskeskeisen opetuksen tulleen osaksi arkea ja olevan positiivinen itsenäisyyden jälkeinen muutos. Koulun opettajat kokevat tärkeäksi sen, että oppilaat aktivoituvat vaikuttamaan oppituntien kulkuun. Yhtä lailla positiiviseksi koetaan se, että oppilaat voivat oppia toisiltaan ja myös opettaja voi ammentaa oppilaiden tiedoista. Oppilaskeskeisen opetuksen hyvänä puolena opettajat mainitsevat opetussuunnitelman tavoitteen toteutumisen oppilaan vastuullisuuteen kasvattamisen osalta.

"The learner-centred approach encourages learners to take responsibility for their own learning." (M28)

11.4.2 Muut havaitut muutokset

Opetussuunnitelman muutosten lisäksi on havaittavissa myös muita itsenäisyydestä johtuvia muutoksia koulutuksen saralla. Näihin muutoksiin vaikuttavana osatekijänä voidaan ajatella olevan uudistunut opetussuunnitelma ja sen tavoitteet. Yleinen asenteellinen muutos yhteiskunnassa heijastui myös koulutusjärjestelmään.

"— namibialaisessa koulutusjärjestelmässä ollaan nyt menossa siihen, että lähetään siitä omasta kulttuurista ja omasta kansasta ja tehdään tällainen kansallinen kehitysohjelma —"
(Semi)

Ymmärrys oman kulttuurin arvosta on vaikuttanut siihen, että on alettu rakentaa omaa kansallista kehitysohjelmaa, maan omista tarpeista käsin. Lähtökohtien ollessa omassa maassa, edistää se koulutuksen relevanttiutta ja merkityksellisyyttä (Takala 2001, 48–49).

Seuraavassa Martti Ahtisaari Primary Schoolin opettajien ajatuksia itsenäisyyden vaikutuksesta koulutukseen. Ensinnäkin koetaan, että yhteiskunta on ottanut asiakseen parantaa koulutusjärjestelmää perustarpeiden kautta. Opettajankoulutusta on kehitetty, jotta pätevien opettajien saaminen kouluihin lisääntyisi ja parantaisi osaltaan koulutuksen laatua (Takala 2001, 60; Sahlberg 2001, 39).

"The education system is more empowered now that we have a lot more qualified teachers in Namibia." (F23)

Opettajien koulutuksen parantamisen lisäksi perustarve koulutilojen takaamiseksi on huomattu. Ulkoisia puitteita koulutuksen järjestämiseen on pyritty parantamaan ja lisäämään, jotta jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus käydä koulua ja jotta luokkakokoja saataisiin pienennettyä. Rakentamalla lisää kouluja useisiin kyliin pyritään parantamaan myös oppilaiden koulumatkojen turvallisuutta. Erityisten keskusten rakentaminen yläluokkien reputtajille tarjoaa heille toisen mahdollisuuden ja estää syrjäytymistä.

“The government built more enough schools for every Namibian learner. Secondary schools are in every town so that the child of that town can’t travel very far for a school.” (F55)

“The school system has changed dramatically. Centres were built for learners who failed grade 10 and 12.” (F46)

Koulu on avannut ovensa ympäröivälle maailmalle ja haastaa yhteiskunnan eri toimijat aktiiviseen osallistumiseen. Ajat jolloin omia ideoita piiloteltiin ja koululuokan sisäiset tapahtumat pidettiin salassa, ovat ohi. Tämä tehtiin koulutus kaikille – ideologian hengessä (Kokkala 2002, 42).

“It has changed because the parents are fully involved in the school progress, they are in the school board and can make decisions at any time.” (F?)

Vanhempien aktiivinen osallistuminen koulun arkeen koetaan nykyään tärkeäksi. Vanhemmat saavat vaikuttaa lastensa koulutukseen osallistumalla esimerkiksi koululautakunnan työskentelyyn ja päätöksentekoon. Aiemmin jo totesimme, että vanhempien asennoituminen koulunkäyntiin vaikuttaa oppilaan asenteisiin ja sitä kautta oppimissuorituksiin ja koulumenestykseen (Hoppers 1994, 41). Vanhempien aktivoituminen vaikuttaa osaltaan vanhempien asenteisiin. Osallistumalla ja kokemalla oman roolinsa tärkeäksi uskomme vanhempien asenteiden kehittyvän koulumyönteisimmiksi.

Monen koulun arjessa itsenäistyminen muutti arjen käytänteitä, osaa radikaalistikin. Itsenäistymisen jälkeen maan viralliseksi kieleksi tuli englanti ja useissa kouluissa tämä tarkoittaa opetuskielen vaihtumista afrikaansista englantiin. Näin kävi myös Martti Ahtisaari Primary Schoolissa.

“After independence the school’s medium of instruction in classes are English in all subjects. The medium of instruction at the majority of schools in Namibia was Afrikaans before independence. — According to the Ministry of Education’s Language Policy schools may offer mother tongue as a medium of instruction as from grade one till grade three. Our school has opted for English as a medium of instruction as from grade one until grade seven.” (Böck)

Opetuskielen lisäksi muutoksia tuli oppilaiden arviointiin sekä kouluvuoden jaotteluun. Arviointi muuttui kokonaisvaltaisemmaksi ja jatkuvaksi. Nyt oppilaita arvioidaan koko lukuvuoden ajan, jonka jälkeen he saavat suorituksistaan ja kehityksestään kattavan raportin. Alakoulun muodollinen arviointi joka lukukauden jälkeen poistui. Nykyään oppilaat tekevät päättökokeet ainoastaan seitsemännen luokan jälkeen eli Upper Primary School –vaiheen lopuksi. Kouluvuoden jaottelu koki myös muutoksen. Aikaisemman neljän lukukauden sijaan kouluvuosi jakautuu kolmeen lukukauteen.

”— the learners are continuously assessed during the term. Our school calendar consist of three trimesters and not four quarters (terms) as it was the case before Independence. Formal exams at the end of a term were doing away with at Primary School level and only grade sevens are writing an external exam at the end of the year.”(Böck)

Martti Ahtisaari Primary Schoolin opettajat näkevät itsenäisyyden vaikuttaneen positiivisesti oppilaan tapaan toimia luokassa. Oppilaat näyttävät nauttivan koulunkäynnistä eri tavalla, he ilmaisevat itseään vapaammin ja ovat omaksuneet ryhmätyöskentelyn menetelmänä. Oppilaalla on vapaus valita koulunsa, valtio ei enää päättä mitä koulua oppilas taustansa perusteella käy. Koulumateriaalien jakaantuminen tasaisesti eri kouluille on nyt yhtäläillä tasa-arvoista.

“Learners have developed a sense of free self-expression and team-work.” (F32)

“The learners enjoy the teaching.” (F40)

“Free movement to any school on learner’s side.” (F41)

“School materials are equally distributed.” (F46)

Aina kun tapahtuu muutoksia, kuuluu myös soraääniä. Kaikki muutokset eivät aina ole hyvästä ja eri osapuolet näkevät asiat eri tavalla. Martti Ahtisaari Primary Schoolin opettajat kokivat vahvasti, että uusi käytäntö oppilaan automaattisesta siirrosta ylemmälle luokalle on uudistusten kielteinen sivuvaikutus. Opettajat kokevat, että kyseinen järjestely lisää kymppiluokan reuttajien määrää ja näin ollen vaikuttaa osaltaan luokka kokojen kasvuun oppilaiden joutuessa kertamaan kyseisen luokka-asteen. Automaattinen siirto mahdollistaa myös oppilaiden etenemisen luokalta toiselle ilman vaadittavia oppimistuloksia.

“To be honest I do not agree with a lot of the changes that has taken place. For e.g. to transfer a learner who did not pass a grade.” (M28)

“Negative – the transfer system is affecting the education system and contributing to the high failing rate in grade 10.” (F28)

“Positively in some ways, but negatively in other ways (like the automatic promoting system, promoting learners that are not ready for the next grade).” (M40)

Opetuskielen muuttaminen on herättänyt ristiriitaisia mielipiteitä. Toisaalta kansan yhtenäisyyttä halutaan parantaa yhteisellä kielellä, mutta toisaalta tiedostetaan uuden kielen tuomat vaikeudet oppimiselle. Namibiassa todellisuus on, että eri äidinkieltä käyttäviä oppilaita voi olla luokassa useita kymmeniä eikä kaikille ole mahdollista tarjota alkuopetusta omalla äidinkielellään. Tilanteen ollessa tämä, oppilailta ja opettajalta voi puuttua yhteinen kieli aluksi kokonaan.

”-- oma kieli on sille ajattelulle älyttömän tärkeä. Niille lapsillehan se oma kieli ei ole suinkaan se englanti, vaan se englanti on se toka kieli, niillä on siitä lapsuudesta se paikallinen kieli. Mutta ne lapsethan eivät opi sitä toista kieltä, jos ne ei osaa sitä omaa kunnolla. Sehän se kieltenopetuksen ongelma nimenomaan on. -- Namibiassa, pitäis 40 kieltä (koulussa voi olla 40 rotua niitä lapsia), niin sehän on tietysti aika mahdotonta.” (Semi)

Ideologian ja käytännön kohtaamisesta ei voida olla varmoja kun tulee kyse yksittäisistä kouluista. Hienon opetussuunnitelman laatiminen ei takaa sen käytännön toteutusta, sillä toteutuksesta vastaavat kentällä työtä tekevät opettajat.

”-- opetussuunnitelma on varmasti paljon hienompi, siis se sanoo paljon muuta, mutta se todellisuus on jotain muuta.-- opetussuunnitelma on jäänyt, että se on olemassa., mutta jos kysyt opettajalta, että mitäs se teidän opetussuunnitelma sanoo, ni voi olla ettei se tiedäkään..”(Semi)

Opetuksen laadun parantaminen vaatisi jokaisen opettajan panoksen. Heidän tulisi tutustua opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin, jotta muutos olisi mahdollinen. Työ on vielä kesken ja opettajat tiedostavat tämän itsekin.

“It has changed differently whereby we still have changes in systems itself. There is still work on it in order to make it work for all because we have had a lot of failures that need to be improved (correct) upgrade.” (F31)

11.5 Muutokset Martti Ahtisaari Primary Schoolissa

”Sanotaan, että mä lähtisin maailman köyhimpään valtioon ja mä haluan perustaa sinne kaivon. Oon todennu, että siellä ei oo vettä ja tarvitaan kaivo. Pääsisin vähällä, jos hankkisin jostain täältä ne poraajat ja mennään sinne ja tehään se kaivo. Mutta sitten tulee vaan se kaivo ja sitten seuraavaksi jäädään odottamaan, että joku tulee ja tekee sen. Sehän on hirvittävän paljon raskaampi työ, lähtee juuri, että miten se kaivon paikka löydetään ja miten se rakennetaan ja ratkasta ne rakennusongelmat niillä eväillä mitä siellä on.” (Semi)

Martti Ahtisaari Primary School koki monia muutoksia aloitettuaan yhteistyön OAJ:n kanssa, kuten aiemmin on todettu. Seuraavassa tutkimuksemme tuloksia siitä, mitä mieltä eri osapuolet ovat olleet yhteistyöstä: mitkä olivat eri osapuolten odotukset, mitä on saavutettu ja mitä vielä toivotaan saavutettavan.

”Mun mielestä Suomi ei koskaan kuitenkaan ole tarjonnut sinne ihan mitään valmista. -- Ja meidän kehitysyhteistyö lähtee siitä, että me tuetaan nimenomaan tätä opettajien yhteisöllisyyttä, tuetaan sitä opettajajärjestöä ja sitä opetusta. Sillon kun opettaja voi hyvin, niin sillon koulutuksen laatukin voi hyvin.-- Ja Suomen kehitysyhteistyössähän on tämmönen, että puhutaan kumppanuushankkeista, jotka on juuri näin, että sen keskustelun, pohdinnan ja arvioinnin kautta mun pitäs saada vastapuoli tajuamaan ne omat tarpeensa ja ne, mikä heitä auttais, eikä niin, että no niin tehdäänpäs näin ja näin ja näin.” (Semi)

Alkuaan oli selvää, että yhteistyö olisi nimenomaan yhteistyötä eikä valmiiden mallien siirtämistä Suomesta Namibiaan. Lähtökohdat ja tarpeet nousivat koulun arjesta. Perimmäisenä tavoitteena oli parantaa oppilaiden ja opettajien oloja sekä työskentelymahdollisuuksia. Koulu oli innostunut yhteistyön mahdollisuudesta. He odottivat yhteistyön vaikuttavan kouluun kokonaisuudessaan ja luovan uusia kontakteja. Koulun rehtori kuvaa alkutunnelmia seuraavasti:

”The school community was eager and very excited to get involved in this OAJ-NANTU co-operation, because we realized that the entire school will benefit from this project in terms of financial support, renovations and the improvement of the academic performances of the school at large. Through this co-operation our school community become internationally linked and we also realized that it will largely contribute to the social upliftment of the school.” (Böck)

Opettajien ammattijärjestölle projekti Martti Ahtisaari Primary Schoolin kanssa on yksi kehitysyhteistyöprojekti muiden joukossa. Kaikki kehitysyhteistyöprojektit toteuttavat koulutus kaikille –ideologiaa tukien maailmanlaajuisista koulutuksen kehittämistä. MAPS-projekti eroaa muista projekteista kuitenkin siten, että se on täysin OAJ:n omarahoitteinen (Semi 2007). MAPS:n

asemaa voidaan pitää erityisluonteisena yhteistyön lähtökohtien luonteen vuoksi – harva projekti on alun perin lahja presidentille.

”--OAJ on edunvalvontajärjestö, jonka keskeinen tavoite on hoitaa opettajien edunvalvontaa, palkkaedunvalvontaa ja koulutuspoliittista edunvalvontaa, niin meillä on valtavat kansainväliset yhteydet, me tehdään sitä samaa myös kansainvälisellä tasolla. Eli ajatellaan että koulutus- ja kasvatusalaa tulee kehittää maailmanlaajusesti. No sit tää Dakarin tavoite 2000 tai Jomtien tavoite sitten jo 10 vuotta aikasemmin niin Koulutus kaikille 2015, se on kaikkien näitten hankkeitten takana.” (Semi)

Martti Ahtisaari Primary Schoolin opettajat kokivat yhteistyön OAJ:n kanssa olleen hedelmällistä monin eri tavoin. Selkeimmin aineistoista nousi esille materiaalsen tuen sekä verkostoitumisen kautta saadut hyödyt. Toisin sanoen kehitysyhteistyön taloudellisen avun tavoitteet täyttyvät näkyvimmin tässä yhteistyössä (Lehtinen 1991, 36-44). Materiaalista tukea ei nähdä itseisarvona, vaan sillä koetaan olevan suurempia vaikutuksia oppilaiden oppimiseen sekä opettajan työskentelyyn.

“Funds received from OAJ our school benefit by buying things e.g. teaching aids.” (F44)

“Considering our school, by giving it donations in different ways. The school is utilizing it positively; maintaining it and providing stationeries to learners.” (F28)

“You have helped our learners to have own books which makes it possible for them to understand the lessons better.” (FX)

OAJ:n puolelta materiaalsen tuen arvo tunnustetaan, mutta heillekään sen kartuttaminen ei ole avun ensisijainen tehtävä. Eräs suuri materiaalsen tuen konkreettinen saavutus on molempien osapuolten mielestä koulun kirjaston perustaminen ja ylläpitäminen, jonka tavoitteena on lukukulttuurin edistäminen.

”Yks osa, mikä ei ole suinkaan se tärkein osa, mutta yks osa on se, että sen koulun materiaalia kapasiteettia on vahvistettu kovasti. Elikkä, niillähän on tällä hetkellä hirveen hyvä kirjasto ja opetusmateriaalia --” (Semi)

“They help us to develop our library, there are now enough books. And with the yearly money is to renovate our school.” (F55)

Kuten aiemmin todettiin, materiaalsen tuen lisäksi tärkeäksi tekijäksi muodostuu verkostojen luominen niin opettajien kuin oppilaiden keskuudessa. Yhteistyö OAJ:n kanssa on tärkeä kommunikointikanava MAPS:n opettajille. Tämän kanavan kautta vaihdetaan ajatuksia opetuksesta

sekä saadaan tukea opettajuuteen. Ajatusten vaihtoa tapahtuu myös suomalaisten opettajaopiskelijoiden kanssa, jotka löytävät tiensä koululle OAJ:n avaaman väylän kautta.

“Communication link.” (F39)

“Exchange teaching-programs, teachers for support teaching, donate teaching and education materials. Send student teachers to MarttiP/S from Europe.” (F41)

“We built international relations with our sister school in Finland. Our staff members also travelled to Finland to learn from them.” (F23)

MAPS:n oppilaat vaihtavat kokemuksia olemalla kirjeenvaihdossa koulun sisarkoulun oppilaiden kanssa. Tämä avartaa molempien osapuolten maailmankuvaa ja auttaa maailmankansalaiseksi kasvamisessa.

“Strong communication between the two schools is quite fine. Learners of the two schools are sharing educative matters through writing to each others.” (F46)

Opettajat kokevat yhteistyöllä olevan suurta merkitystä heidän työlleen ja yhteisten päämäärien saavuttamiselle. Vain yhteistyöllä voidaan vastata koulutuksen maailmanlaajuisiin haasteisiin.

“To work together as a team tackling education.” (F39)

OAJ ymmärtää, että yhteistyö on pitkäjänteinen prosessi ja yhteistyön hedelmää voidaan korjata pikku hiljaa ja ajan kanssa. Toisin sanoen, yhteistyö ei perustu pelkkien tulosten tarkkailuun ja kirjaamiseen. Yhteistyön päätavoite opetuksen ja opettajien työn parantamisesta on aikaa vievä prosessi ja OAJ on sitoutunut tavoitteen saavuttamiseen.

“Mut sit kun seuraava kohta kysyy, että mitkä oli tulokset, niin tietysti mä voisin valehdella ja sanoa, että kaikki oppi sitä, tätä ja tuota. Mutta se oppiminenhan on havaittavissa vasta monen vuoden päästä ja sit virkamies suurin piirtein sanoo mulle, että no täytyyhän sun tietää, että ne on oppinu sen ja mä sanon, että kun mä oon kasvatustieteilijä, niin mä voin sanoa, että niin ei voi kirjottaa.” (Semi)

Kymmenen vuoden yhteistyön jälkeen on jo nähtävissä selviä merkkejä yhteistyön positiivisesta vaikutuksesta. OAJ näkee selvän kehityksen opettajien ja koulun suhtautumisessa ympäristöönsä.

”Martti Ahtisaari koulun kohdalla näen selvät kehityssuunnat. Johtuuko ne sitten meistä vai tästä muusta, niin kyllä semmonen koulun aktiivinen ote ulospäin on huomattavasti lisääntynyt. Ja opettajien aktiivinen suhtautuminen opetukseen, ei kaikkien osalta mutta... ”
(Semi)

Yhtäläillä opettajat kokevat, että yhteistyö on antanut heille mahdollisuuden kehittyä opettajana. Tämä käy selväksi alla olevasta kuviosta. Vastaajista 56 % oli sitä mieltä, että yhteistyö on lisännyt heidän kehittymismahdollisuuksiaan opettajana. Näistä 12 % oli vahvasti samaa mieltä ja jokseenkin samaa mieltä oli 44 % vastaajista. Eri mieltä väittämän kanssa oli 16 % ja näistä 4 % ei nähnyt yhteistyön edistäneen heidän mahdollisuuksiaan kehittyä opettajana millään tavalla. Yksi opettajista ei vastannut kyseiseen väittämään.



KUVIO 2: Ympyrädiagrammi opettajien vastauksista väittämään ”Yhteistyö on edistänyt mahdollisuuksiani kehittyä opettajana.”

Yhteistyö OAJ:n kanssa koetaan koulussa kaiken kaikkiaan positiiviseksi tekijäksi. Yhteistyön nähdään vaikuttaneen myönteisesti koulun jokapäiväiseen arkeen. Seuraavasta taulukosta näkyy kuinka opettajien mielipiteet jakautuivat kysyttäessä heiltä yhteistyön mahdollisesta positiivisesta vaikutuksesta heidän työskentelyyn.

Yhteistyöllä on ollut selvä positiivinen vaikutus työskentelyyn	Frekvenssi	%
Täysin eri mieltä	1	4,0
Jokseenkin eri mieltä	0	0
Ei osaa sanoa	8	32,0
Jokseenkin samaa mieltä	8	32,0
Täysin samaa mieltä	7	28,0
Puuttuva	1	4,0
Yhteensä	25	100,0

KUVIO 3: Frekvenssi-tilasto opettajien mielipiteiden jakautumisesta väittämään ”Yhteistyöllä on ollut selvä positiivinen vaikutus työskentelyyn.”

Vastanneista opettajista 60 % koki yhteistyön vaikuttaneen positiivisesti heidän työskentelyynsä. Yksi opettajista oli väittämän kanssa täysin eri mieltä. Hän kokee, että yhteistyöllä ei ole ollut myönteistä vaikutusta hänen työlleen. Tämä ei kuitenkaan suoranaisesti tarkoita, että kyseinen henkilö kokisi vaikutuksen olevan päinvastainen, eli negatiivinen. Yksi kyselyyn vastanneista opettajista jätti vastaamatta kysymyksen.

Opettajista yli puolet (52 %) oli sitä mieltä, että yhteistyö on vaikuttanut heidät tapaansa nähdä asioita. Vastajista kolme oli asiasta eri mieltä. Toisin sanoen 12 % vastajista ei näe yhteistyöllä olleen merkitystä heidän näkemyksiinsä. Opettajayhteisössä on selkeästi vahva näkemys siitä, että yhteistyö vaikuttaa heidän tapaansa ajatella asioista. Huomattavan suuri osa vastajista (36 %) ei osannut ilmaista mielipidettään väittämästä.

Yhteistyö on saanut minut näkemään asioita eri tavalla	Frekvenssi	%
Täysin eri mieltä	3	12
Jokseenkin eri mieltä	0	0
Ei osaa sanoa	9	36
Jokseenkin samaa mieltä	8	32
Täysin samaa mieltä	5	20
Yhteensä	25	100

KUVIO 4: Frekvenssi-tilasto opettajien mielipiteiden jakautumisesta väittämään ”Yhteistyö on saanut minut näkemään asioita eri tavalla.”

Kysyttäessä opettajistolta heidän näkemystään siitä, onko yhteistyö nostanut opetuksen tasoa, vastaukset vaihtelivat. Vastajista 72 % koki yhteistyön vaikuttaneen opetuksen laatuun

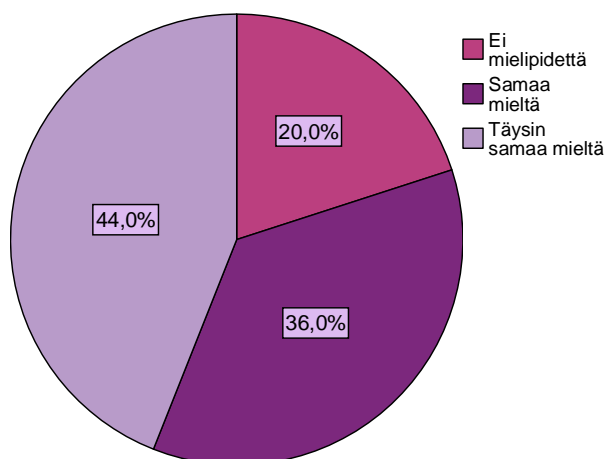
myönteisesti. Heidän mielestään yhteistyön positiiviset vaikutukset ovat selkeästi näkyvissä tarkasteltaessa opetuksen tasoa. Kahdeksan prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että yhteistyö ei ole nostanut opetuksen tasoa. Tästä ei voida kuitenkaan päätellä, että kehitys olisi ollut päinvastaista. Vastaajista 20 % ei osannut arvioida opetuksen tason kehittymistä suuntaan tai toiseen.

Yhteistyö on nostanut opetuksen tasoa	Frekvenssi	%
Täysin eri mieltä	2	8
Jokseenkin eri mieltä	0	0
Ei osaa sanoa	5	20
Jokseenkin samaa mieltä	9	36
Täysin samaa mieltä	9	36
Yhteensä	25	100

KUVIO 5: Frekvenssi-taulukko opettajien mielipiteiden jakautumisesta väittämään ”*Yhteistyö on nostanut opetuksen tasoa.*”

Kaiken kaikkiaan opettajien vastauksista nähdään, että yhteistyö OAJ:n kanssa on ollut mielekästä ja kehittävää. Yhteistyön vaikutukset nähdään niin yksittäisen opettajan työskentelyssä kuin koko koulun toiminnassa. Seuraava kuvio osoittaa, että parannusta koulun jokapäiväisessä arjessa on havaittu opettajien puolelta. Yksikään vastaajista ei kieltänyt yhteistyön positiivista vaikutusta koulun arkeen. Peräti 80 % vastaajista oli samaa mieltä väittämän, *Mielestäni yhteistyö on parantanut koulumme arkea*, kanssa. Viidennes (20 %) opettajista ei osannut sanoa mielipidettään väittämään.

Mielestäni yhteistyö on parantanut koulumme arkea



KUVIO 6: Ympyrädiagrammi opettajien vastauksista väittämään ”Mielestäni yhteistyö on parantanut koulumme arkea.”

Yhteistyön jatkuvuus koetaan molemmissa leireissä tärkeänä. Yhteistyöllä nähdään olevan tarvetta myös tulevaisuudessa. Tulevaisuuden toiveita kartoitettaessa MAPS:n opettajat kirjasivat halunsa yhä vahvempaan ja tiiviimpään yhteistyöhön, jotta heidän koulunsa kehitys tulisi näkyvämmäksi täällä Suomen päässä. Yhteistyön koetaan olevan hyödyksi koko koululle opettajista oppilaisiin. Koulutus nähdään työnä tulevaisuuden eteen ja sen laatu takaa tulevaisuuden toimijoiden pätevyyden.

”That it remains strong and helpful especially in teaching and learning.” (F23)

”To keep the partnership strong, because is for a good cause. It is benefiting our future leaders.” (F28)

”Hope to be stronger than ever. For them to come and follow up activities done.” (F41)

”We want to be standing together as usual with a very good co-operation.” (F50+)

”Let’s keep it up and extend it!” (M40)

Kulttuurien jakaminen ja toisiltaan oppiminen ovat opettajien mielestä tärkeitä tekijöitä yhteistyössä OAJ:n kanssa. Näitä halutaan vahvistaa entisestään. Kyseinen tavoite saavutettaisiin esimerkiksi jatkuvalla vaihto-ohjelmalla, jossa opettajat puolin ja toisin pääsisivät tutustumaan toistensa toimintatapoihin. Yhtälailla oppilaiden vaihto- ja jatko-opiskelumahdollisuuden avaaminen Suomeen toisi kulttuureita lähemmäs toisiaan ja kannustaisi oppilaita.

“That the exchange-programs have to take place on a regular basis to share our cultures—”
(M30)

“I hope and believe that this healthy relationship will promote MAPS with lot of good things in near future. MAPS will be on the map of the world. Known internationally too if possible some of our learners may be sponsored to go and study in Finland (stronger link).” (F43)

Koulun opettajat ilmaisivat sitoumuksensa yhteistyölle vastauksissaan. Opettajat tiedostavat oman panoksensa merkityksen ja sen, että yhteistyö vaatii nimensä mukaan molempien osapuolten panostusta. Heidän mielestään tuloksia pitää syntyä ja tavoitteita saada toteutettua. Ei riitä se, että on tavoite, jota kohtaan pyritään.

“MAPS must enrich its learners with what our sister school (OAJ) donates as well as to teach the learners effectively by gaining everyday knowledge. The staff of MAPS must work harder to strengthen this healthy relationship”. (F43)

“We need to achieve our goal and not only be goal-orientated without achievement. Access must be available in all areas thereby transparency is needed at all times. Thank you.” (F31)

Sekä koulun rehtori että OAJ edustaja näkevät eräänä tulevaisuuden haasteena lukukulttuurin kehittämisen. Kuten aiemmin todettiin, koulun kirjasto ja sen kehittäminen ovat tärkeässä asemassa tämän tavoitteen saavuttamisessa. Tämän lisäksi rehtori kokee, että yhteistyöstä saatujen resurssien käyttöä tulee entistä paremmin hyödyntää laadukkaan koulutuksen tarjoamiseksi.

”Että sitä varmasti pitäis kehittää sitä kirjaston käyttöä oppimispaikkana vielä pidemmälle. Lukukulttuuria, niin...” (Semi)

”— our expectation is to make use of the resources that were obtained from the co-operation, to utilize and implement it in such a way that we can offer quality education and to create a culture of reading.” (Böck)

12 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Pro gradu -tutkimuksessamme otimme huomioon tutkimuksen eettisyyteen liittyviä asioita. Pyrkimyksenämme oli tuottaa mahdollisimman objektiivista tietoa tutkittavista ilmiöistä. Samaan aikaan tiedostimme kuitenkin omien tausta-ajatuksiemme sekä mielipiteidemme vaikutuksen tutkimuksen tekemiseen. Tämä on kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä (Eskola & Suoranta 1998, 17; Hirsjärvi et al. 2005, 152.) Annoimme subjektiivisuuden tulla esille vasta pohdinta-osiossa, jossa halusimme ilmaista tutkimuksestamme esille nousseita mielipiteitämme.

Pyrimme lisäämään tutkimuksemme luotettavuutta eli reliabiliteettia triangulaation avulla (Pyörälä 1995, 15). Yksinkertaistettuna triangulaatiossa on kyse eri metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden käyttöä tutkimuksessa. Triangulaatiota on pidetty yhtenä tapana osoittaa tutkimuksen validiteetti. (Tuomi & Sarajärvi, 2004, 140–141.) Metodologisessa triangulaatiossa samasta ilmiöstä kerätään aineistoa erilaisin menetelmin (Tuomi & Sarajärvi 2004, 142). Omassa tutkimuksessamme olemme hankkineet aineistoa usealla eri tavalla. Namibian opettajahenkilökuntaan olimme yhteydessä kyselylomakkeella, sekä rehtoriin kirjallisella haastattelulla. OAJ:n vastaavan henkilön kanssa teimme temahaastattelun, lisäksi tuemme kysymystä koulun kehittymisestä sisällönanalyysillä tutkimalla Namibian opetussuunnitelmaa. Tutkimustamme voisi kutsua monitriangulaatioksi, sillä metodologia triangulaation lisäksi käytimme erilaisia analyysimenetelmiä (Tuomi & Sarajärvi 2004, 143). Analyysia tehdessämme käytimme sekä kvalitatiivisia, että kvantitatiivisia menetelmiä. Tämän lisäksi tutkimuksessamme on kaksi tutkijaa, jotka tutkivat samaa ilmiötä. Tutkimuksen tutkijat keskustelivat tekemistään havainnoista ja he saavuttivat yksimielisiä ratkaisuja moneen vaikeaan kysymykseen. Useampi tutkija laajentaa ja monipuolistaa tutkimusta. (Eskola & Suoranta 2005, 68–69.)

Tutkimusmenetelmämme osoittautuivat tarkoituksenmukaisiksi ja päteviksi. Käyttäen kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusotetta limittäin, saimme luotettavampaa tietoa. Kysymys tutkimuksen validiteetista oli koko tutkimuksen ajan ajankohtainen. Pyrimme pitämään mielessä tutkimustehtävät ja käsitellä aineistoa siten, että tutkimustehtävät täyttyisivät. Tutkimusryhmämme pystyi mielestämme vastaamaan tutkimustehtäviin ja näin ollen vaatimukset tutkimuksen validiteetille saavutettiin. (Pyörälä 1995, 15.) Sisäinen validiteetti, joka osoittaa tutkijan tieteenalan

hallintaa ja tieteistä otetta, saavutettiin tutkimuksen edetessä. Tämä on mielestämme näkyvissä viimeistään pohdinta-osassa. Ulkoisen validiteetin kriteerien täytyminen näkyy tutkimuksemme analyysissa, jossa teoreettiset johtopäätökset ja aineisto käyvät vuoropuhelua. (Grönfors 1982, 174.)

Kaiken kaikkiaan tutkimuksemme reliabiliteetti on hyvä, sillä se ei sisällä ristiriitaisuuksia (Grönfors 1982, 175). Tämän lisäksi tutkimuksemme kulku on pyritty kuvaamaan mahdollisimman selkeästi ja lukijan kannalta helposti ymmärrettävästi. Yhtä lailla lukijalle tulisi olla selvää, mihin olemme tutkijoina päätöksemme pohjanneet. (Pyörälä 1995, 16.) Tutkimukseen tutustuttaessa tulee kuitenkin muistaa, että tämä on kahden tutkijan näkemys asiasta ja vain yksi tapa käsitellä kyseistä aineistoa.

13 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA

Tutkimuksemme lähtökohtana oli oma kiinnostus Namibiaan maana ja sen koulutusjärjestelmään. Olimme tutustuneet OAJ:n ja MAPS:n yhteistyöhön opetusharjoittelun kautta, ja siitä saimme kimmokkeen tutustua tarkemmin siihen, mitä mieltä eri osapuolet ovat yhteistyöstä. Mielenkiintoamme lisäsi myös se, että näiden kahden toimijan välistä yhteistyötä ei ole koskaan aikaisemmin systemaattisesti tutkittu. Koska pelkän yhteistyön tutkiminen olisi kuitenkin ollut liian suppeaa, tarvitsimme suuremman kehiksen tutkimuksellemme. Tämä kehys löytyi tutustumalla Namibian historiaan ja yhteiskunnallisiin muutoksiin, kehitysyhteistyöhön, sekä maailman laajuisiin koulutusideologioihin. Näitä seikkoja peilasimme Namibian koulutusjärjestelmän syntyyn ja sen taustalla vaikuttaviin tekijöihin. Kehitysmaita ja niiden koulutusjärjestelmiä on tutkittu jonkin verran. Suomessa tutkimusta on suorittanut erityisesti Tuomas Takala. Pohjoismaissa Namibiaa ja sen koulutusta on tutkittu, muttei kovin laajalti. Tutkimuksemme eroaa siinä, että päämääränämme oli keskittyä nimenomaan yhteiskunnallisten vaikutusten sekä kehitysyhteistyön rooliin peilaamiseen yksittäisen koulun kautta.

Tutkimuksemme erityislaatuudesta aiheesta johtuen aineistonkeruu osoittautui haasteelliseksi. Aiheemme ei ole tyypillinen kasvatustieteen alalla ja tästä syystä tarkoituksenmukaista kirjallisuutta piti etsiä maantieteellisesti laajalta alueelta. Namibian historiasta on kirjoitettu paljon ennen itsenäistymistä, mutta viime vuosina vähemmän. Tästä syystä osa lähteistä on suhteellisen iäkäästä, mutta se ei historiaa muuta. Itsenäistyneestä Namibiasta puolestaan on hyvin vähän painettua kirjallisuutta. Tästä syystä itsenäisyyden ajan kuvaamisessa apuna oli Namibian valtion internetsivut, joiden käyttö on mielestämme täysin perusteltua. Aineistonkeruumme kivijalkana olivat myös namibialaiset kontaktimme, joita saamme kiittää aktiivisesta panostuksesta. Ilman heidän avustustaan emme olisi saaneet esimerkiksi Namibian opetussuunnitelmaa käsiimme. Aineiston keruu vaati aikaa ja rahaa sekä matkan Namibiaan opetussuunnitelmaa hakemaan. Uskomme tämän olleen vaivan arvoista.

Namibian koulutuksen järjestäytymiseen ja laatuun vaikuttaneet tekijät

Eräänä tutkimustehtävänä oli selvittää mitkä tekijät vaikuttivat Namibian koulutuksen järjestäytymiseen itsenäisyyden kynnyksellä ja sen alkutaipaleella. Tutkimuksessamme ilmeni, että Namibian koulutusjärjestelmän taustalla vaikuttavat monet maailmanlaajuiset koulutusta koskevat ideologiat. Oli hienoa huomata, että Koulutus kaikille – projektin ideat on otettu huomioon luotaessa uutta koulutusjärjestelmää. Päätuloksena tähän tehtävään vastattaessa voidaan pitää sitä, että Namibiassa koulutuksen järjestäytymiseen vaikuttavat tekijät ovat samoja kuin muissa kehitysmaissa. Namibialle omalaatuisten leiman lyö apartheidin ajan väkevä, syvään juurtunut vaikutus. Tämä vaikutus näkyy erityisesti asennoitumisessa kouluun ja sen merkityksen kokemiseen. Apartheidin ajan kaltainen koulutuksen väärinkäyttö johtaa helposti epäluottamukseen koulutusta kohtaan. Näin ollen ei ole yllättävää, että vanhemmat eivät välttämättä koe lasten koulutusta tärkeäksi saati arvosta koulun tarjoamia oppeja. Arvostuksen puute johtaa koulun keskeyttämiseen sekä opiskelumotivaation puutteeseen. Tämä puolestaan edistää luokallejäämisen kautta luokkakokojen kasvua. Apartheidin jälkeinen ajatusmaailman muutos on jo näkyvissä nuorison keskuudessa. Oman kokemuksemme kautta voimme todeta, että nykynuoriso arvostaa koulutusta ja pyrkii aktiivisesti kehittämään itseään paremman tulevaisuuden saavuttamiseksi.

Apartheidin erottelupolitiikka johti siihen, että itsenäistymisen jälkeen maassa pyrittiin vahvasti yhtenäistämään kansaa. Yhtenäistämisen prosessissa kouluilla oli selkeä rooli. Tämä näkyy muun muassa vapaana kouluvalintana sekä opetussuunnitelman tavoitteissa, joissa yhtenäisyyttä ja suvaitsevaisuutta korostetaan. Kansan yhtenäistämisen suuressa roolissa oli myös englannin tulo maan viralliseksi kieleksi. Tämä merkitsi kouluissa opetuskielen vaihdosta. Englannin käyttöä opetuskielenä on kritisoitu vahvastikin. Tosiasiahan on, että lasten oppiminen vaikeutuu, kun opetus ei ole omalla äidinkielellään. Yhtäläillä tosiasia on, että oppilailta ja opettajalta on oltava yhteinen kieli ja jostain on aloitettava. Emme kiellä kielikysymyksen ongelmallisuutta ja negatiivisia vaikutuksia, mutta kauaskantoisesti ajatellen muutoksessa on perää. Seuraava sukupolvi on jo käynyt englanninkielisen koulun ja pystyy tukemaan omien lastensa koulunkäyntiä. Emme myöskään usko, että englannin käyttö hävittäisi paikallisia heimokieliä. Olemme saaneet sellaisen kuvan, että omia kieliä arvostetaan vahvasti.

Kaiken kaikkiaan muutokset, joihin yhteiskunnassa on itsenäisyyden jälkeen pyritty, ovat mielestämme erinomaisia yhtenäisen ja tiiviin kansakunnan kokoamiseksi. Erityisesti opetussuunnitelman selkeät tavoitteet toimitettiin toteutuessaan erinomaisesti yhtenäisen ja suvaitsevaisen kansan kouluttamiseksi. Kysymys kuuluukin nyt, missä määrin tavoitteisiin

käytännön tasolla pyritään? Ovatko opettajat selvillä opetussuunnitelman tavoitteista? Onko maalla resursseja toteuttaa näitä tavoitteita? Onko opettajilla motivaatiota lähteä uudistamaan opetusmenetelmiä ja käytänteitä, kun se vaatisi lisää työtä, mutta palkka pysyisi samana? Tätä emme tutkimuksessamme selvittäneet, mutta siinä olisi aihetta lisätutkimukselle.

Väitämme, että Namibiassa opetussuunnitelman kohtalona on helposti jäädä pelkäksi pinoksi korulauseita. Tämä ei kuitenkaan ole ainoastaan Namibian ongelma. Kuinka usein olemme omassa maassammekin törmänneet keskusteluun opetussuunnitelman hienojen tavoitteiden ja käytännön mahdollisuuksien ristiriitaisuudesta. Suomessa tilanne on silti huomattavasti parempi. Suomea vaivaa myös resurssipula, mutta aivan eri mittakaavassa kuin Namibiaa. Kehitysmaana Namibian on vaikea tehdä omille resurssivaroilleen mitään – tyhjistä on paha nyhjäistä. Opettajia ei mielestämme voi syyttää tavoitteiden toteutumattomuudesta. Väitämme, ettei Suomessa yksikään opettaja lähtisi muuttamaan käytänteitään ja menetelmiään, jos se merkitsisi paljon enemmän työtä ja vaivaa ilman mitään lisäkorvausta. Huonot työolot, erittäin suuret oppilasmäärät ja huono palkka eivät innosta suurintakaan idealistia ryhtymään toimeen yksin. Loppujen lopuksi kyse on rahasta ja sen suuntaamisesta oikeisiin kohteisiin. Jos rahalliset varat olisivat riittävät, toimintaresurssit paransivat huomattavasti. Tämä merkitsisi opettajankoulutuksen parantamista, uusien koulujen rakentamista, luokkakokojen pienenemistä, opettajien työmotivaation lisäämistä, oppilaiden hyvinvoinnin kasvua yksilöllisemmän opetuksen avulla sekä yleisesti opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttaminen helpottuisi. Valitettava tosiasia on, että raha näyttelee suurta roolia tässä kehitysmaiden murhenäytelmässä.

Kansainvälisen kehitysyhteistyön vaikutusmahdollisuudet

Tutkimuksestamme ilmenee, että kansainvälinen kehitysyhteistyö on elintärkeää kehitysmailla. Kehitysyhteistyöllä tuodaan helpotusta kehitysmaiden resurssipulaan niin rahallisesti, materiaalisesti kuin tiedollisesti. Tutkimuksemme tuloksista voidaan nähdä, että rahallinen tuki ei ole käytännön toimijoille se tärkein tukimuoto. Toisaalta rahallinen tuki antaa edellytykset esimerkiksi materiaalien resurssien kasvattamiseksi. Erittäin tärkeiksi tutkimuksemme tuloksissa nousi kansainvälisen kehitysyhteistyön kautta saavutettava kansainvälinen verkostoituminen. Verkostoituminen kansainvälisille koulutusmarkkinoille luo tunteen yhteenkuuluvuudesta maailmanlaajuiselle koulutussektorille. Tämä osaltaan motivoi toimijoita työskentelemään yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Kun kiistatta voidaan todeta kehitysyhteistyön parantavan kehitysmaiden oloja, niin emme voi ymmärtää eri valtioiden pihiyttä tämän asian tiimoilta.

Esimerkiksi Suomen kehitysavun määrä on verrattain säälittävän pieni. YK:n standardeihin pääseminen ei olisi vaikeaa ja silloinkin kyse olisi hyvin pienestä prosentuaalisesta määrästä. Mielestämme hienojen yleismaailmallisten ideologioiden ja tavoitteiden suitsuttaminen on turhaa, jos itse ei ole valmis auttamaan muita näiden tavoitteiden saavuttamiseksi, varsinkin kun on itsestään selvää, että monet maat eivät pysty itsenäisesti tavoitteita toteuttamaan.

Kansainvälinen kehitysyhteistyö on ideologialtaan erinomainen. Silti myös tällä saralla on parannettavaa. Suuret pyörät pyörittävät rattaita ja rahoittajan etu on valitettavasti usein myös esillä. Tarkoituserät ovat hyvät, mutta silti tähdätään myös liian kiinteästi näkyviin tuloksiin. Se, millä tavalla tuloksiin pyritään, voi olla kyseenalaista. Esimerkiksi Koulutus kaikille -projektissa pyritään tarjoamaan jokaiselle lapselle mahdollisuus koulunkäyntiin, mutta koulutuksen laatuun ei oteta erillistä kantaa. Tämä kävi ilmi myös haastattelussamme.

”Maailmanpankki samalla määrää, että opettajille ei saa maksaa kun tällasta ja tällasta palkkaa ja luokkakoon pitää olla tällänen ja tällänen vähintään. Eli tarkoitus on se, että se pykälä siitä, että kaikki lapset on vuonna 2015 viimeistään koulussa ei ole kiinni siitä millasessa koulussa ne on. Että onko ne siellä koululuokan sisällä...oikeestihan sen pykälän pitäis olla tämmönen, että Hyvä koulutus tai Laadukas koulutus tai joku sanahan siellä sais olla välissä..tai oppimismahdollisuudet kaikille 2015. Sitähän sillä tietysti tarkotetaan, mutta siinä on sitten se rahottajan käsi aina.” (Semi)

Kehitysyhteistyössä resurssien käyttöä valvoo järjestävä organisaatio ja usein resurssit riippuvat saavutetuista tuloksista. Kuten yllä olevasta sitaatista näemme, tulisi tavoitteet kirjata aina mahdollisimman selkeästi ja niin ettei porsaanreikiä löytyisi. Esimerkistämme ilmenee, että luokkakoolle ei aseteta ylärajoja, ainoastaan alaraja, joka kaikkien tulee täyttää. Yhtä lailla puhutaan koulutuksesta kaikille, ilman mitään mainintaa sen laadusta. Toisin sanoen, vaikka hyvä ajatus on takana, tulisi se silti tehdä täysin selväksi. Esimerkiksi yllä näkyvien pelisääntöjen mukaisesti voidaan luokkaan laittaa kuinka monta oppilasta vaan ja koulutus voi olla laadultaan minkälaista tahansa. Mielestämme tällainen kansainvälinen projekti ei saisi sallia sitä, että tyydytään siihen, että oppilas ainoastaan käy koulua, jotta tilastot saadaan näyttämään hyvältä.

OAJ:n kehitysyhteistyö Martti Ahtisaari Primary Schoolissa

Positiivisena esimerkkinä kansainvälisestä kehitysyhteistyöstä voidaan pitää tutkimuksessamme esiintyvää OAJ:n ja MAPS:n yhteistyötä. Yhteistyö ei perustu tilastollisiin tuloksiin, tavoitteet ovat kohdelähtöisiä ja pääpaino on opettajien sekä oppilaiden työolojen parantaminen. Toisin

sanoen OAJ toteuttaa kehitysyhteistyön ideologiaa eikä anna tulosten määrittellä resurssien suuntausta tai yleistä kehitystä.

Tutkimuksemme tuloksista havaitaan, että kumpikin osapuoli liputtaa kehitysyhteistyön puolesta. Selkeitä merkkejä sen toimivuudesta on havaittavissa. Osapuolet ovat sitoutuneita yhteistyöhön ja sen jatkuvuus halutaan taata. Tässä tapauksessa voitaisiinkin puhua enemmän ystävyysuhteesta kuin kehitysyhteistyöstä. Pitkä yhteistyö on johtanut henkilökohtaisiin suhteisiin ja molemminpuoliseen arvostukseen. Yhteistyö on laajentunut koskemaan myös muita tahoja. Verkostoitumisen kautta luodut kontaktit Ouluun (sisarkoulu), Vantaalle (rotaryt) ja Hämeenlinnaan (opetusharjoittelijat) ovat yhteistyön hedelmiä ja osaltaan edistävät kansainvälistä kanssakäymistä sekä tietoisuutta ja suvaitsevaisuutta. Edellä mainitut suhteet myös luovat jatkumon kanssakäymiselle.

Tutkimustehtävämme, samoin kun koko työmme rakenne, etenivät laajemmista kysymyksistä yksittäisiin tapauksiin. Näin pyrimme osoittamaan todeksi yleisten yhteiskunnallisten linjausten päteminen yksittäistapauksessa. Tutkimuksemme täytti mielestämme tehtävänsä hyvin ja vastasi sille asetettuihin tutkimustehtäviin. Saimme kattavan kuvan namibialaisen yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän vaiheista sekä nykytilasta. Ymmärrämme monia asioita paljon paremmin kuin ennen tutkimuksen tekoa. Näitä asioita ovat muun muassa koulutuksen keskeinen merkitys yhteiskunnallisessa muutoksessa sekä Namibian nykytila. Tutkimuksemme nostatti myös monia teemoja, joista lisätutkimusta voisi tehdä. Esimerkiksi miten opetussuunnitelman käytännössä toteutuu Namibiassa, miten suomalaisten ja namibialaisten opettajien näkemykset ja motivaatio kohtaavat tai tyttöjen aseman kartoittaminen namibialaisessa koulussa.

Kiitokset

Tämä työ ei olisi valmistunut ilman useiden eri tahojen panostusta. Haluammekin välittää lämpimät kiitoksemme tuesta ja avusta Martti Ahtisaari Primary Schoolin rehtorille Mr Böckille ja hänen henkilökunnalleen; you'll always have a special place in our hearts. OAJ:n erityisasiantuntija Ritva Semi; suurkiitos tausta-aineistosta ja ylipäänsä siitä, että päädyimme kontaktiin MAPS:n kanssa. Laitoksemme avulias kirjastohenkilökunta oli avainasemassa aineistonkeruuvaiheessa; kiitos luottamuksestanne ja ystävällisyydestänne. Kiitokset myös Jorma Vainionpäälle rajat ylittävästä ohjauksesta ja Jenni Lariselle viime hetken tietoteknisestä tuesta.

LÄHTEET

Artto, J. 2005. Kohti kumppanuutta – Kuinka Suomi oppi tekemään kehitysyhteistyötä 1965–2005. Ulkoasiainministeriö: Uusimaa.

Autere, H. 2001. Väestöllisiä haasteita. Teoksessa Kokkala, H. & Sahlbeg, P. (toim.) Maailman koulut 2015. Keuruu: Otavan kirjapaino, 58–67.

Böck, H.A.J. 2007. Henkilökohtainen tiedonanto 22.6.2007.

CIA internetlähde.

<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/print/wa.html> Viitattu 22.2.2008.

Comenius, J.A. 1967. Johan Amos Comenius on education. Unesco.

Christie, T. 1994. The Right to Learn. Maitland: Clyson Printers.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kerava: Savion Kirjapaino Oy. Kuluttajatutkimuskeskus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Juva: WS Bookwell Oy. 159-183.

Green, R.H. & Kiljunen, K. 1981. Unto what end? The crisis of colonialism in Namibia. Teoksessa Green R.H., Kiljunen, K. & Kiljunen M-L. (toim.). Namibia – The last colony. Great Britain: Butler & Tanner Ltd, Frome and London, 1-22.

Grönfors. M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.

Hakkari, P. 2001. Koulutus hätä- ja kriisitilanteissa. Teoksessa Kokkala, H. & Sahlberg, P. (toim.) Maailman koulut 2015. Keuruu: Otavan kirjapaino, 165-180.

Harber, C. 1993. Lessons in black and white: a hundred years of political education in Namibia. History of Education. Vol. 22. No 4. 415-424.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Gummerus Kirjapaino Oy: Jyväskylä.

Hoppers, W. 1994. Questioning the School – What Room for the Local Perspective. Teoksessa Takala, T. (ed.) Quality of Education in the Context of Culture in Developing Countries. Tampere: Tampere University, 41-66.

Hurn, C. 1985. The Limits and Possibilities of Schooling: an introduction to the sociology of education. Boston: Allyn and Bacon.

Innes, D. 1981. South African capital and Namibia. Teoksessa Green R.H., Kiljunen, K. & Kiljunen M-L. (toim.). Namibia – The last colony. Great Britain: Butler & Tanner Ltd, Frome and London, 59-86.

Innes, D. 1980. Eteläafrikkalainen pääoma ja Namibia. Teoksessa Kiljunen, K. & Innes, D. Namibia. Sadankomiteavihkot N:O 2. Vaasa: Oy Kirjapaino Ab, 11–32.

Kallioniemi, H. 2006. Opetussuunnitelma symbolisen vallankäytön välineenä: kriittinen katsaus poliittisen curriculum-teorian pohjalta. Tampere: Tampereen yliopisto.

Katjavivi, P. H. 1988. A History of Resistance in Namibia. Britain: Unesco.

Kelly, A.V. 2004. The curriculum. Theory and Practice. London: Sage Publications.

Kiljunen, K. 1980. Kolonialismin kriisi Namibiassa. Teoksessa Kiljunen, K. & Innes, D. Namibia. Sadankomiteavihkot N:O 2. Vaasa: Oy Kirjapaino Ab, 3-10.

Kiljunen, M-L.1980. Apartheid ja afrikkalaiset. Teoksessa Kiljunen, K. & Kiljunen, M-L (toim.) Namibia – viimeinen siirtomaa. Helsinki: KK Kirjapaino, 85–116.

Kiljunen, M-L.1980.b. Lounais-Afrikasta Namibiaksi. Teoksessa Kiljunen, K. & Kiljunen, M-L (toim.) Namibia – viimeinen siirtomaa. Helsinki: KK Kirjapaino, 13–54.

Kiljunen, M-L. 1981. The white man's burden: Africans under apartheid. Teoksessa Green R.H., Kiljunen, K. & Kiljunen M-L. (toim.). Namibia – The last colony. Great Britain: Butler & Tanner Ltd, Frome and London, 87-111.

Kokkala, H. 2002. Jomtienista Dakariin. Teoksessa Kokkala, H. & Sahlberg, P. (toim.) Maailman koulut 2015. Otava Kirjapaino Oy: Keuruu, 42–55

Koponen, J. 1981. Finland. Teoksessa Sano, H-O., Koponen, J., Torstenen, A. & Stanbridge, R. Namibia and the Nordic countries. Motala: Motala Grafiska, 23–31.

Kourula, P.1980. Namibia kansainvälisenä kiistana. Teoksessa Kiljunen, K. & Kiljunen, M-L (toim.) Namibia – viimeinen siirtomaa. Helsinki: KK Kirjapaino, 161–182.

KvaliMot. Tapaustutkimus. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_5.html viitattu 20.6.2007

Lehtinen, J. 1991. Kehityksen monet kasvot. Oy Kirjapaino Ab: Vaasa.

Malekela, G. 1994. Parent's Attitudes and Strategies towards Education in Tanzania: Are They Changing over Time? Teoksessa Takala, T. (ed.) Quality of Education in the Context of Culture in Developing Countries. Tampere: Tampere University, 113-126.

Marlow-Ferguson, R. (edit) 2001. World education encyclopedia volume 2. A survey of educational systems worldwide. USA: Gale group, Thompson learning.

Maslow, A.H. 1968. Towards a psychology of being. New York : Van Nostrand Reinhold.

Mbamba, M. 1982. Primary education for an independent Namibia. Planning in a Situation of Uncertainty and Instability. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Ministry of Basic Education, Sport and Culture.1996. The Pilot Curriculum Guide for Formal Basic Education. Okahandja: National Institute for Educational Development (NIED).

Namibian perustuslaki internetlähde.

<<http://209.88.21.55/opencms/export/sites/default/grnnet/AboutNamibia/constitution/constitution1.pdf>> Viitattu 24.2.2008.

Namibian valtio internetlähde.

<<http://www.grnnet.gov.na/aboutnam.html>> Viitattu 22.2.2008.

Nummi, T. 2001. Yhteisöt kasvattajina. Teoksessa Kokkala, H. & Sahlberg, P. (toim.) Maailman koulut 2015. Keuruu: Otavan kirjapaino, 111–124.

OAJ a. Perustietoa OAJ:stä.

<http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,440781&_dad=portal&_schema=PORTAL> Viitattu 17.9.2007.

OAJ b. OAJ:n järjestökehityksen ja –muutosten historiaa.

<http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/01FI/02ESITT/HISTORIIKKI.PDF> Viitattu 17.9.2007.

OAJ c. OAJ:n yhdistystoiminta.

<http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,442562&_dad=portal&_schema=PORTAL> Viitattu 17.9.2007.

O'Callaghan, M. 1977. Namibia: the effects of apartheid on culture and education. France: Unesco.

O'Linn, B. 1987. UN resolution 435 (1978) and the future of Namibia. Teoksessa Töttemeyer, G., Kandetu, V. & Werner, W. Namibia in perspective. Windhoek: Council of Churches in Namibia, 36–53.

Opettaja/Rutonen, M. 1997. Namibiaan Martti Ahtisaari koulu. Opettaja –lehti 25/1997. 6-7.

Opettaja/Rajaniemi, A. 1997. OAJ luovutti presidentti Martti Ahtisaarelle syntymäpäivälahjan. Opettaja 25/1997. 4.

Opettaja/Rinne, R. 1998. Ahtisaari –koulusta Namibian suosituin opinahjo. Opettaja 23/1998.

Opettaja/Somppi, A. 2005. OAJ:n lahjakoulu. Opettaja 41/2005. 4.

Opettaja/Somppi, A. 2005. Täpötäysi koulu. Opettaja 41/2005. 2-4.

Opettaja/Viitanen, M. 2004-2005. Vuosituhattulistus. Opettaja-lehden liite 42B/ 2004-2005: Koko Maailman Opetusta.

Opetusministeriö, Suomen Unesco-toimikunta. 2004. Koulutus kaikille- Suomen kansallinen toimintasuunnitelma. www.minedu.fi/opm/unesco/koulutus_kaikille_html

Palos, J. 1991. The Regional Impact of Apartheid. Teoksessa Association of West European Parliamentarians for Action against Apartheid. Europe and Namibia – European Cooperation for Southern Africa's Future. African-European Institute, 49–54.

Pelkonen, P. 2001. Oppikirjat ja oppimateriaalit. Teoksessa Kokkala, H. & Sahlberg, P. (toim.) Maailman koulut 2015. Keuruu: Otavan kirjapaino, 97-110.

Peltola, P. & Soiri, I. 1999. Finland and national liberation in Southern Africa. Stockholm: Elanders Gotab.

Pietilä, H. 1985. UNDP YK:n kehitysyhteistyön sydän. Suomen YK-liitto: Helsinki.

Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P & Taubman, P.M. 2004. Understanding Curriculum. New York: Peter Lang Publishing Inc.

Projektiluonnos 1996. Opetusalan ammattijärjestö OAJ's project to honour the 60th birthday of Mr. Martti Ahtisaari.

Projektisopimus 1997. Project contract agreement. Signing of the project agreement on the Martti Ahtisaari Primary School -project.

Pyörälä, E. 1995.. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologia. Teoksessa Leskinen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Ykköspaino Oy.

Saarela, T. 1980. Namibia Suomen ulkopoliitikassa. Teoksessa Kiljunen, K. & Kiljunen, M-L (toim.) Namibia – viimeinen siirtomaa. Helsinki: KK Kirjapaino, 183–208.

Sahlberg, P. 2001. Mitä tänään koulussa opit? Teoksessa Kokkala, H. & Sahlberg, P. (toim.) Maailman koulut 2015. Keuruu: Otavan kirjapaino, 21-41.

Shilamba, P. & Crebbin, W. 1999. Namibian Teacher Education after Independence. The Development of Teacher Education within a Multi-Ethnic, Multi-Cultural, Multi-Lingual Society. Teoksessa. Niemi, H. (toim.) Moving Horizons in Education. International Transformations and Challenges of Democracy. Helsinki: Helsinki University Press.

Semi, R. 2007. Henkilökohtainen tiedonanto 16.10.2007.

Sparks, D. L. & Green, D. 1992. Namibia - The nation after independence. USA: Profiles. Nations of contemporary Africa.

Stokke, O. 1989. Determinants of Norwegian Aid Policy. Teoksessa Stokke, O. (toim) Western Middle Powers and Global Poverty. Motala: Motala Grafiska. 159–230.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.

Takala, T. 1989. Kehitysmaiden koulutusongelmia. Helsinki: Painokaari Oy.

Takala, T. 2001. Koulutus kaikille – tavoitteet ja kehitysmaiden todellisuus. Tampere: Cityoffset.

The Namibian. 1997. Apartheid stigma erased. 1-2.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Ulkoasiainministeriö a. Kahdeksan pääasiallista kumppania..

<<http://global.finland.fi/public/default.aspx?nodeid=15787&contentlan=1&culture=fi-FI>> Viitattu 21.6.2007

Ulkoasiainministeriö b. Suomen kehityspoliittinen ohjelma.

<<http://www.formin.fi/public/default.aspx?nodeid=15319&contentlan=1&culture=fi-FI>> Viitattu 21.6.2007.

Ulkoasiainministeriö c. Tausta: sadan vuoden kumppanuus – Suomen lähetysseura ja Namibian yhteistyö. <<http://www.formin.fi/public/?contentid=45847&contentlan=1&culture=fi-FI>> Viitattu 21.6.2007.

Ulkoasiainministeriö d. Kehityksen teemat..

<<http://www.formin.fi/public/default.aspx?nodeid=15346&contentlan=1&culture=fi-FI>> Viitattu 21.6.2007

Ulkoasiainministeriö e. Mitä kehityspoliitiikka on?

<<http://global.finland.fi/public/default.aspx?nodeid=15866&contentlan=1&culture=fi-FI>> Viitattu 21.6.2007.

Ulkoasiainministeriö. 2003. YK:n vuosituhatjulistus.

Ulkoasiainministeriö.2004. Kehityspoliittinen ohjelma

Unesco. 2000. World Education Report 2000. Unesco: France.

United nations Institute for Namibia. 1986. Namibia – perspectives for national reconstruction and Development. Lusaka: United nations institute for Namibia.

Virtanen, L. & Ronkonen L. 1984. Maailman koulut. Helsinki: Kyrriiri Oy.

Väisälä, M. 1980. Suomalainen lähetystyö. Teoksessa Kiljunen, K. & Kiljunen, M-L (toim.) Namibia –viimeinen siirtomaa. Helsinki: KK Kirjapaino, 230–249.

YK internetlähde. <<http://www.ykliitto.fi/yktieto>> Viitattu 20.6.2007.

Six key goals for **Education for all**

Goal 1 - Expand early childhood care and education

The goal calls for better and more possibilities to support young children, and their families and communities, in all the areas where the child is growing – physically, emotionally, socially and intellectually. It also lays special emphasis on children who suffer disadvantage or who are particularly vulnerable, for example those living in poverty, AIDS orphans, rural and minority children, and in some situations girls as a whole.

Goal 2 - Provide free and compulsory primary education for all

This goal sets the objective of seeing that all children - girls as well as boys - go to school and finish primary education. This should happen by 2015 at the latest. Primary schooling must be entirely free of charge and be compulsory for every child. Some groups of children need special attention, for instance those who belong to minority groups and those whose circumstances are particularly difficult.

Goal 3 – Promote learning and skills for young people and adults

This goal places the emphasis on the learning needs of young people and adults in the context of lifelong learning. It calls for equitable access to learning programmes that are appropriate, and mentions life skills particularly. We should note too that EFA Goal 6 also refers to essential life skills as a desirable outcome of quality basic education.

Goal 4 – Increase adult literacy by 50 per cent

This goal calls for a certain level of improvement in adult literacy by 2015 – it says that it should be 50 per cent better than it was in 2000. The needs of women should receive particular attention. In addition, all adults should have opportunities to go on learning throughout their lives.

Goal 5 – Achieve gender parity by 2005, gender equality by 2015

This goal calls for an equal number of girls and boys to be enrolled in primary and secondary school by 2005 – this is what gender parity means (even though not all girls and boys may be enrolled at this stage). It further aims to achieve gender equality in education by 2015. This is a more ambitious goal, meaning that all girls and boys have equal opportunity to enjoy basic education of high quality, achieve at equal levels and enjoy equal benefits from education

Goal 6 - Improve the quality of education

This goal calls for improvement in the quality of education in all its aspects, aiming for a situation where people can achieve excellence. Everyone should be able to achieve learning outcomes that are recognized and can be measured, particularly with regard to literacy, numeracy and other skills essential for life.

(About education for all. <http://portal.unesco.org/education>)

6. THE STRUCTURE OF FORMAL BASIC EDUCATION

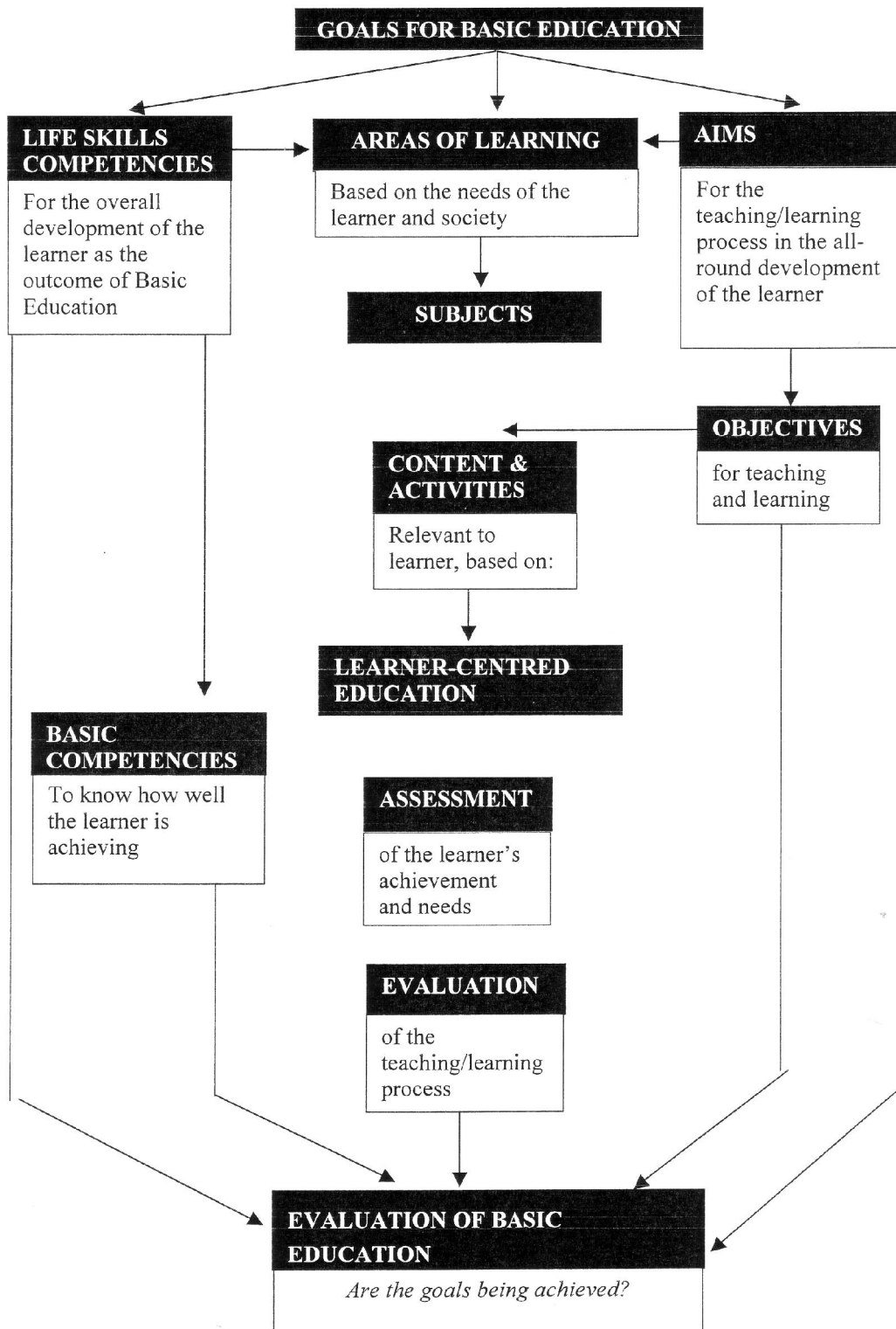
NORMAL AGE		
6-7 Yrs	GRADE 1 (Incorporating School Readiness Education)	LOWER PRIMARY PHASE
7-8 Yrs	GRADE 2	
8-9 Yrs	GRADE 3	
9-10 Yrs	GRADE 4 (see 10.6.1)	

10-11 Yrs	GRADE 5	UPPER PRIMARY PHASE
11-12 Yrs	GRADE 6	
12-13 Yrs	GRADE 7	
	Examination for the Certificate of Primary Education (see 11.4.2)	

13-14 Yrs	GRADE 8	JUNIOR SECONDARY PHASE
14-15 Yrs	GRADE 9	
15-16 Yrs	GRADE 10	
	Examination for the Junior Secondary Certificate (JSC)	

(Pilot Curriculum Guide for Formal Basic Education 1996)

A MAP OF THE CURRICULUM



(Pilot Curriculum Guide for Formal Basic Education 1996)

Questionnaire for the staff of Martti Ahtisaari Primary school

We are doing a research on the co-operation between OAJ and M.A.P.S. as a part of our master thesis (diploma work). The master thesis is an important part of our university studies and we would be grateful if you could take the time to answer the following questions. The information you give is completely confidential and will not be used in any other purpose. Nor will your answers have any kind of harmful effect on the co-operation or your work.

1. Gender male ____ female ____
2. Age _____
3. How many years have you worked as a teacher? _____
4. How many years have you worked as a teacher in M.A.P.S.? _____

Please circle the alternative that you feel is closest to your opinion.

	Strongly Disagree	Mostly disagree	Neutral	Mostly agree	Strongly agree
Co-operation with OAJ					
5. has had a positive effect on our school	1	2	3	4	5
6. has improved our everyday school work	1	2	3	4	5
7. has made a clear positive difference to our way of working	1	2	3	4	5
8. has given me opportunities to develop as a teacher	1	2	3	4	5
9. has made me see things differently	1	2	3	4	5
10. has affected my view of teaching	1	2	3	4	5
11. has disturbed my work as a teacher	1	2	3	4	5
12. has had negative influence on our school	1	2	3	4	5
13. has made my work harder	1	2	3	4	5
14. has raised the standard of teaching	1	2	3	4	5
15. makes me feel that I'm working under pressure	1	2	3	4	5

Please turn the page!

Please answer the following questions in your own words.

16. The best thing that has come from the co-operation with OAJ is

17. The possible negative impacts that the co-operation has made

18. What are your hopes for the co-operation in future?

19. Free word. Anything else you would like to say about the co-operation?

20. How do you think the school system has changed after Namibia got its independence?

Thank you very much for your time and effort!

Best wishes, Katja Luhtavaara & Jenny Ljunggren
University of Tampere, Department of educational studies