

# Koulujen rauhankasvatuksen jäljillä

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden laitos  
Laura Teikko  
Kasvatustiede  
Pro gradu -tutkielma  
Huhtikuu 2008

## TIIVISTELMÄ

Pro gradu -tutkielmassa tutkitaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2004 ja niiden taustoja rauhankasvatuksen näkökulmasta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat kansallinen kehys, jonka pohjalta laaditaan kuntien ja koulujen opetussuunnitelmat. Tutkielmassa tarkastellaan rauhankasvatuksen roolia uusimmissa perusteissa sekä tutkitaan millaisia rauhankasvatukseen liittyviä kasvatuksellisia tavoitteita perusteissa esiintyy. Taustoihin perehdytään opetussuunnitelman perusteiden laatijoiden haastattelujen kautta.

Tutkielman teoreettinen viitekehys rakentuu rauhankasvatuksen kontekstisidonnaisuuden erittelyn ympärille. Rauhankasvatusta tarkastellaan suhteessa globaaliin, kansalliseen ja koulukontekstiin. Tutkielmassa lähdetään liikkeelle erilaisten rauhankäsitysten määrittelyllä. Rauhankäsitykset antavat oleelliset suuntaviivat rauhankasvatuksen käytännöille.

Tutkimuksessa käytettiin aineistotriangulaatiota. Rauhankasvatuksen roolia sekä rauhankasvatukseen liittyviä tavoitteita opetussuunnitelman perusteissa tutkittiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Puolistrukturoitujen haastattelujen avulla tutkittiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 laatijoiden käsityksiä rauhankasvatuksesta. Kaikki kuusi haastateltavaa olivat Opetushallituksen asiantuntijoita.

Rauhankasvatuksen rooli Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 on eksplisiittisesti tarkasteltuna hyvin pieni. Rauhankasvatusta ei perusteissa mainita lainkaan ja käsite rauha tulee esille kahdessa kohdassa. Implisiittisesti tarkasteltuna rauhankasvatuksen rooli on huomattavasti merkittävämpi. Rauhankasvatus näkyy perusteissa tavoitteissa, jotka liittyvät rauhan, turvallisuuden ja eettisyyden perusajatusten sisäistämiseen, ihmisoikeuksien, vastuullisuuden ja tasa-arvon periaatteiden omaksumiseen, sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen, erilaisuuden arvostamiseen ja monikulttuurisuuteen kasvamiseen, yhteisöllisyyden, demokratian ja kansalaisosallistumisen oppimiseen sekä ekologisesti kestävästä ympäristösuhteesta luomiseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laatijat ymmärsivät rauhankasvatuksen hyvin laaja-alaiseksi ja kontekstisidonnaiseksi kasvatuksen alueeksi. Rauhankasvatuksen käsitteen poissaoloa perusteista perusteltiin muun muassa käsitteen poliittis-ideologisella rasisiteella. Toisaalta korostettiin, että itse käsitteen sijaan rauhankasvatuksen sisältöjä on perusteissa esillä hyvin monipuolisesti. Perusteiden nähtiin antavan hyvät suuntaviivat koulujen rauhankasvatuksen käytännöille. Koulujen rauhankasvatuksen käytännöissä koettiin kuitenkin olevan oleellisia eroavaisuuksia. Parhaimmillaan rauhankasvatuksen nähtiin olevan koko koulutoiminnan kattava viitekehys. Tämän koettiin kuitenkin vaativan opettajilta ja kouluilta kokonaisuudessaan huomattavan paljon sitoutumista, motivaatiota, aikaa ja suunnittelua. Rauhankasvatus nähtiin vaativana, mutta hyvin tärkeänä, kasvatuksen alueena ja sen toteutumisen auttamiseksi visioitiin monimuotoisia uudistuksia sekä koulujen käytäntöihin että opetussuunnitelman perusteisiin.

Asiasanat: rauha, rauhankasvatus, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

# SISÄLTÖ

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2 ERILAISET RAUHANKÄSITYKSET</b> .....	<b>3</b>
<b>3 RAUHANKASVATUS ERI KONTEKSTEISSA</b> .....	<b>6</b>
3.1 GLOBAALI KONTEKSTI – YK, UNESCO .....	9
3.2 KANSALLINEN KONTEKSTI .....	11
3.2.1 Rauhankasvatus konfliktitilanteessa – esimerkkinä Israel .....	12
3.2.2 Rauhankasvatus sodan jälkeisessä tilassa – esimerkkinä Sierra Leone .....	14
3.2.3 Rauhankasvatus rauhan vallitessa – esimerkkinä Suomi .....	16
3.3 KOULUKONTEKSTI .....	19
3.3.1 Eksplisiittinen ja implisiittinen rauhankasvatus .....	19
3.3.2 Lasten ja nuorten käsityksiä rauhasta, konflikteista ja sodasta .....	21
3.3.3 Rauhankasvatuksen oppimistavoitteet ja pedagogiset implikaatiot .....	23
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>31</b>
4.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ .....	31
4.2 TUTKIMUSAINESTO, MENETELMÄT JA ANALYYSI .....	32
4.2.1 Opetussuunnitelman perusteiden sisällönanalyysi .....	32
4.2.2 Puolistrukturoitu haastattelu .....	38
<b>5 TULOKSET</b> .....	<b>41</b>
5.1 RAUHANKASVATUS PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA .....	41
5.1.1 Rauhankasvatuksen rooli .....	41
5.1.2 Kasvatuksellisia tavoitteita .....	42
5.1.2.1 Rauhan, turvallisuuden ja eettisyyden perusajatusten sisäistäminen .....	42
5.1.2.2 Ihmisoikeuksien, vastuullisuuden ja tasa-arvon periaatteiden omaksuminen .....	47
5.1.2.3 Sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen .....	49
5.1.2.4 Erilaisuuden arvostamiseen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen .....	53
5.1.2.5 Yhteisöllisyyden, demokratian ja kansalaisosallistumisen oppiminen .....	56
5.1.2.6 Ekologisesti kestävä ympäristösuhteen luominen .....	59
5.2 PERUSTEIDEN LAATIJOIDEN KÄSITYKSIÄ RAUHANKASVATUKSESTA .....	62
5.2.1 Moniulotteinen rauhankäsitys ja rauhanuhat .....	62
5.2.2 Rauhankasvatuksen moninaiset tavoitteet .....	65
5.2.3 Rauhankasvatuksen suppea ja laaja rooli perusteissa .....	69
5.2.4 Rauhankasvatuksen toteutumisen erot koulujen välillä .....	72
5.2.5 Kehittämisideoita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin .....	76
5.2.6 Rauhankasvatuksen kontekstisidonnaisuus .....	77
5.2.7 Globaalitason toimijoiden rooli rauhankasvatuksessa .....	79
<b>6 DISKUSSIO</b> .....	<b>81</b>
6.1 TULOSTEN TARKASTELUA JA JATKOTUTKIMUSIDEOITA .....	81
6.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA .....	86
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>90</b>
<b>LIITE: Haastattelukysymykset</b> .....	<b>99</b>

# 1 JOHDANTO

Sodat ja konfliktit ovat muuttaneet muotoaan maailmassa viime vuosikymmeninä. Valtioiden väliset sodat ovat siirtyneet yhä enemmän valtioiden sisäisiksi sodiksi, konflikteiksi ja väkivaltaisuuksiksi. Konfliktit ja ristiriidat etnisten, uskonnollisten, sosiaalisten ja poliittisten ryhmien välillä ovat yhä yleisempiä. Konfliktien taustalla on usein yhteiskunnallisten rakenteiden kautta tapahtuvaa alistamista eli rakenteellista väkivaltaa. Globalisaatio asettaa myös omat haasteensa maailman rauhalle. Vaarana on, että talouden ehdoilla etenevästä globalisaatiosta hyötyvät eniten kehittyneet ja vahvat maat heikompien kustannuksella. Rajojen hämärtyessä ja ihmisten, kulttuurien ja valtioiden lähestyessä toisiaan globalisaatio aiheuttaa pahimmillaan turvattomuutta, eriarvoisuutta ja ympäristöongelmia.

Väkivallalla on aina ollut ja on edelleen suuri rooli sekä valtioiden, yhteisöjen, kulttuurien että yksilöiden välisissä suhteissa. Väkivaltaisuuksiin ja turvallisuushaasteisiin vastataan usein aseilla ja voimankäytöllä, mikä on taas omiaan ylläpitämään väkivaltaa. Suvaitsevaisuuden, harmonian ja rauhan asioiden korostamisen sijaan väkivaltaan, sotaan ja konflikteihin keskittynyt kulttuuri on kaikkialle levinnyttä. Väkivalta ja konfliktit ovat läsnä ihmisten elämässä vähintään median kautta. Media aiheuttaa ihmisissä pelkoa ja turvattomuutta tuomalla väkivaltaa koteihin ja arkipäiväistämällä sitä. Toisaalta kaikki väkivalta ei ole edes median kautta nähtävillä, sillä suuri osa väkivallasta on piiloutunut yhteiskunnan rakenteisiin. Piiloiset väkivallan mekanismit synnyttävät ja ylläpitävät eriarvoistumista ja syrjäytymistä yhteiskunnissa.

Tilanteen parantamiseksi, rauhan ja turvallisuuden takaamiseksi, tarvitaan sekä ylhäältä alas (*top-down*) että alhaalta ylös (*bottom-up*) eteneviä prosesseja. Poliittisten päätöksentekojen ja lainsäädännön lisäksi tarvitaan kasvatusta, joka pyrkii luomaan ihmisten mieliin rauhantahtoa ja rauhan periaatteisiin rakentuvaa tietoisuutta: tarvitaan rauhankasvatusta. Rauhankasvatuksen sanotaan alkavan maailmanlaajuisen tilanteen ja vallitsevien epäkohtien tiedostamisella. Tarkoituksena on saada ihmiset tietoisiksi heidän omasta roolistaan ja vastuustaan rauhan rakentamisen prosessissa sekä toimimaan rauhan puolesta.

Tämä tutkimus osaltaan nostaa rauhankasvatuksen käsitteen uudelleen esille, sillä sen käyttö tuntuu hiipuneen erityisesti suomalaisessa keskustelussa 1980-luvun jälkeen. Tutkimuksessa selvitetään mitä rauhankasvatuksella tarkoitetaan, sen tavoitteita, sisältöalueita sekä suhteita lähikäsitteisiin.

Rauhankasvatukselle ei ole sen laaja-alaisuuden ja kontekstisidonnaisuuden vuoksi olemassa yhtä täysin kattavaa määritelmää. Tarkastelen rauhankasvatusta suhteessa globaaliin, kansalliseen ja koulukontekstiin. Tutkimuksen pääpainon saa koulukonteksti. Koululla on merkittävä rooli rauhankasvatuksen toteutuksessa oppilaan sosiaalistajana, asenteiden sekä maailmankuvan muokkaajana.

Tutkimuksen tarkoituksena on päästä koulujen rauhankasvatuksen jäljille tutkimalla vuoden 2004 valtakunnallisia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Nämä perusteet muodostavat kansallisen kehyksen, jonka pohjalta laaditaan kuntien ja koulujen omat opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelma antaa keskeiset suuntaviivat koulun rauhankasvatuksen käytännöille. Etsin sisällönanalyysin avulla opetussuunnitelman perusteissa ilmeneviä merkityksiä rauhankasvatuksen näkökulmasta. Keskityn tutkimaan mikä rooli rauhankasvatuksella on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 sekä millaisia rauhankasvatukseen liittyviä tavoitteita opetussuunnitelman perusteissa esiintyy. Syvennän edelleen tutkimustani tarkastelemalla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laatijoiden ajatuksia ja käsityksiä rauhankasvatuksesta.

## 2 ERILAISET RAUHANKÄSITYKSET

Rauha saa erilaisia merkityksiä ja tulkintoja eri aikoina, eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa. Käsitteet siitä, mitä rauhalla ymmärretään ja minkälaista rauhantilaa tavoitellaan, antavat oleelliset suuntaviivat rauhankasvatuksen käytännöille. (Harris & Morrison 2003, 11-12.) Yablon (2005, 121) korostaa, että rauhankasvatuksen todellista filosofiaa ymmärtää vasta, kun on tutustunut ajan saatossa kehittyneisiin rauhan määrittelyihin.

Groffin (2007, 2-3) mukaan näkemykset rauhasta ovat toisesta maailmansodasta lähtien kehittyneet länsimaaisessa rauhantutkimuksessa seitsemän eri vaiheen kautta. Toisen maailmansodan aikaan, kun keskityttiin sekä valtioiden välisten että sisäisten väkivaltaisten konfliktien lopettamiseen ja välttämiseen, rauha ymmärrettiin ainoastaan sodan vastakohtana. Näkemys rauhasta sodan vastakohtana oli erityisen tärkeä ihmisille toisen maailmansodan lopussa, mutta vallitsee vielä nykyäänkin suuren väestön ja monien maiden poliitikkojen keskuudessa. Teoksessaan *A Study of War* (1942) yhdysvaltalainen professori Quincy Wright puolestaan määritteli rauhan dynaamiseksi tasapainoksi poliittisten, taloudellisten, sosiaalisten, kulttuuristen ja teknologisten voimien kesken. Hänen mukaansa sota oli seurausta tasapainon järkkymisestä kansainvälisessä systeemissä. (Mt. 4-5.)

Vuonna 1969 Johan Galtung laajensi rauhan käsitteen kattamaan sekä negatiivisen että positiivisen rauhan näkemykset. Galtung määritteli negatiivisen rauhan tarkoittavan makrotason suoran fyysisen, verbaalisen ja psykologisen väkivallan poissaoloa. Positiivinen rauha puolestaan oli Galtungin mukaan muutakin kuin suorien sotien ja väkivaltaisuuksien poissaoloa. Se oli lisäksi kaikenlaisen rakenteellisen ja piilevän väkivallan puuttumista. Rakenteellisella väkivallalla Galtung tarkoitti yhteiskunnan rakenteiden kautta tapahtuvaa alistamista, kuten vallan ja resurssien epätasaista jakautumista. (Galtung 1969, 171-183.) Tätä Galtungin rauhan jaottelua positiiviseen ja negatiiviseen pidetään edelleen hyvin merkittävänä määrittelynä. Käsitteet ovat vakiintuneet tämän päivän rauhaa koskevaan keskusteluun, kirjallisuuteen ja tutkimukseen.

Groff (2007) on tunnistanut vielä neljä erilaista rauhan määrittelyn vaihetta Galtungin oivalluksen jälkeen. 1970- ja 1980- luvuilla feministiset rauhantutkijat laajensivat näkemystä negatiivisesta ja positiivisesta rauhasta koskemaan fyysisen ja rakenteellisen väkivallan eliminoimista myös yksilötasolta. Rauhan feministisestä mallista on siirrytty monimutkaisempiin holistisiin

rauhankäsityksiin, joissa on asteittain huomioitu niin kulttuurien, luonnon kuin sisäisen rauhan ulottuvuudet. Viime vuosikymmeninä voimakkaasti lisääntyneet kulttuurien ja uskontojen väliset kohtaamiset ovat edistäneet kulttuurien ja uskontojen välisen rauhan korostamista. Kulttuurien välisen rauhan nähdään edellyttävän kulttuurien positiivista rinnakkaiseloä sekä kulttuurisen monimuotoisuuden kunnioittamista sekä mikro- että makrotasolla. Luonnon resurssien jatkuvaan niukkenemiseen ja ilmastonmuutokseen havahtuminen on puolestaan lisännyt kiinnostusta luontoa koskevaan rauhaan. Groff nimittää tätä Gaia-rauhaksi. Gaia-nimi on lähtöisin muinaiskreikkalaiselta maan jumalalta. Tämä näkemys korostaa rauhaa maailman ja ympäristön kanssa, kestävästä kehitystä sekä vastuullista ympäristösuhdetta. (Groff 2007, 6-8.)

Nykyään eli seitsemännessä rauhan määrittelyn vaiheessa on vallalla käsitys holistisesta rauhasta. Tämä käsitys kattaa kaikki edelliset ulkoisen rauhan aspektit, mutta lisäksi se sisältää näkemyksen ihmisten sisäisestä rauhasta keskeisenä edellytyksenä maailman rauhalle. Käsitys tunnistaa erilaiset sisäiseen rauhaan liittyvät tietoisuuden ulottuvuudet ja tasot. (Mt. 8.)

Ulkoisen rauhan nähdään siis koskettavan ympäristöä, kansainvälisiä suhteita, kulttuuria, kansalaisyhteiskuntia, perheitä ja yksilöitä. Ympäristöä koskettava rauha muodostuu, kun ihmiset elävät luontoa ja kestävästä kehitystä kunnioittaen. Kansainvälisissä suhteissa rauhan nähdään olevan ennen kaikkea vallan tasa-painoa. Kulttuurien välinen rauha viittaa puolestaan kulttuurien, uskontojen ja erilaisten etnisten ryhmien väliseen vuoropuheluun ja oppimiseen sekä harmoniseen yhteiseloön. Kansalaisyhteiskunnan rauha merkitsee täyttä työllisyyttä, edullista asumista, toimivaa terveydenhuoltoa, laadukkaita koulutusmahdollisuuksia, ihmisoikeuksien toteutumista ja oikeudenmukaista oikeudenkäyntimenettelyä. Interpersoonallisella rauhalla tarkoitetaan myönteisiä kommunikaatiotaitoja sekä rakentavia konfliktinratkaisutaitoja. (Harris 2002b, 8; Harris & Morrison 2003, 13-14.)

Sisäisellä rauhalla viitataan mielenrauhaan, tapaan olla toisten ihmisten kanssa sekä suhtautua itseensä ja toisiin ihmisiin. Sisäiseen rauhaan liittyy tavallisesti hengellinen ulottuvuus, joka tulee erilaisissa kulttuurisissa ja uskonnollisissa konteksteissa esille eri tavoin. Sisäisen rauhan korostaminen on peräisin idän hengellisiltä mestareilta, alkuperäiskansoilta ja joiltakin lännen muinaisilta kulttuureilta. Niille sisäisen kokemuksen perinteet ovat paljon vanhempia, kehittyneempiä ja arvostetumpia kuin moderneille länsimaisille kulttuureille. Muun muassa hindulaisuudessa ja buddhalaisuudessa korostetaan sisäistä rauhaa. Niissä ulkoisen rauhan eri aspektien nähdään perustuvan sisäiseen rauhaan, jolloin sisäistä rauhaa pidetään välttämättömänä

edellytyksenä maailman rauhalle. Sisäisen rauhan nähdään vaikuttavan merkittävästi siihen, millaista ulkoista maailmaa luodaan ja koetaan. Länsimaisissa kulttuureissa ja uskonnoissa on enemmän keskitytty erilaisiin kulttuurisesti ja sosiaalisesti opittuihin rauhan ulkoisiin näkökulmiin. Toisaalta nykyään myös lännessä ollaan yhä kiinnostuneempia rauhan ja tietoisuuden sisäisistä ulottuvuuksista. Groff painottaa, että tulevaisuudessa tulisi pyrkiä yhdistämään erilaisten kulttuuristen ja henkis-uskonnollisten traditioiden rauhan käsityksiä. Tavoitteena tulisi olla yhteisesti jaettu synerginen näkemys rauhasta. (Groff 2007, 8-11.)

Rauhaan pyritään maailmalla lukuisin erilaisin rauhanstrategioin, jotka tavallisimmin jaetaan kolmeen kategoriaan. Nämä ovat rauhanturvaaminen (*peacekeeping*), rauhantekeminen (*peacemaking*) ja rauhanrakentaminen (*peacebuilding*). *Rauhanturvaamisen* tarkoituksena on reagoida väkivaltaisiin konflikteihin sekä pysäyttää väkivaltaisuuksien laajentuminen. Makrotasolla se tarkoittaa sotavoimien käyttöä. Toisaalta rinnalle ovat nousseet yhä vankemmin myös erilaiset siviilitehtävät. *Rauhantekeminen* alkaa kun väkivaltaiset taistelut ovat päättyneet. Osapuolien erimielisyydet pyritään ratkaisemaan rauhanomaisin keinoin neuvottelemalla. (Harris & Morrison 2003, 15-17.) *Rauhanrakentamisella* viitataan puolestaan monimutkaiseen ja pitkään prosessiin, jossa pyritään rakentamaan yhteiskunnalliset rakenteet rauhalle. Rauhanrakentamisessa luodaan taloudellisia, poliittisia ja kasvatuksellisia instituutioita, joita tarvitaan pysyvän rauhan takaamiseksi. Rauhanrakentamisen tarkoituksena on poistaa rakenteellista väkivaltaa sekä luoda uusia vastavuoroiseen kunnioitukseen ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen perustuvia tasapainoisia suhteita ja rakenteita. (Johnson & Johnson 2005, 283.) Rauhanrakentamisella pyritään väkivallattomuuteen kaikilla tasoilla. Nykyisen rauhankasvatuksen voidaan nähdä toteuttavan rauhanrakentamisen päämääriä.



### 3 RAUHANKASVATUS ERI KONTEKSTEISSA

Vaikka ideaali rauhan rakentamisesta kaikille maailman ihmisille on yhteinen, rauhankasvatus on hyvin vaikeasti määriteltävä käsite. Rauhankasvatus-otsikon alle on erilaisissa konteksteissa sisällytetty mitä moninaisimpia asioita, toimintoja ja käytäntöjä. Rauhankasvatuksen teoreettinen perusta on vielä melko vajavainen ja kehittymätön.

Harris ja Morrison (2003, 9) kuvaavat rauhankasvatusta sekä filosofiana että prosessina. Filosofiana rauhankasvatus opettaa väkivallattomuutta, suvaitsevaisuutta, rakkautta ja kaiken elämän kunnioittamista. Prosessina se puolestaan pyrkii varustamaan ihmisiä tiedoilla, taidoilla ja asenteilla, jotka auttavat turvallisen, väkivallattoman maailman ja kestävän ympäristön rakentamisessa. (Mt. 9.) Rauhankasvatuksen tarkoituksena on herättää tietoisuutta väkivallan ongelmista sekä opettaa korvaavia rauhanomaisia ratkaisuja ja toimintatapoja. Väkivallalla tarkoitetaan tällöin sekä fyysistä, henkistä että rakenteellista väkivaltaa aina mikrotasolta makrotasolle saakka. Väkivallan ilmenemismuodot vaihtelevat suuresti eri kontekstien välillä, mikä vaikuttaa rauhankasvatuksen toteutukseen ja painotuksiin. (Harris 2002a, 16.) Rauhankasvatuksella etsitään vaihtoehtoisia keinoja turvallisuuden takaamiseen voimankäyttöön perustuvan turvallisuuden tilalle.

Rauhankasvatukselle ei sen kontekstisidonnaisuuden ja laaja-alaisuuden vuoksi ole olemassa yhtä täysin kattavaa määritelmää. Rauhankasvatus-otsikon alle on kuulunut valtava määrä erilaisia sekä mikro- että makrotason ohjelmia kaikkien korostaessa henkilökohtaista vastuunottoa rauhanrakentamisen prosessissa (Yablon 2006, 208). Harris (2002b, 18-19) jaottelee maailman rauhankasvatusohjelmien keskittyneen 2000-luvun alussa joko ihmisoikeuskasvatukseen, kansainvälisyyskasvatukseen, konfliktinratkaisukasvatukseen, kehityskasvatukseen tai ympäristökasvatukseen. Harris korostaa näiden eri rauhankasvatuksen ulottuvuuksien käyttävän ja opettavan erilaisia rauhan strategioita. Jokainen keskittyy tietynlaisten väkivaltaisuuksien poistamiseen. Kaikki kuitenkin jakavat yhteisesti huolen väkivaltaisuuksien aiheuttamista tuhoista sekä tietoisuuden strategioista väkivallan lopettamiseksi (Mt. 18-19.)

Rauhankasvatus ja *ihmisoikeuskasvatus* ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Rauha ja ihmisoikeudet ovat erottamattomissa, sillä rauha edellyttää ihmisoikeuksien turvaamista ja ihmisoikeuksien kunnioitus valtioiden ja yksilöiden välistä rauhaa (Ihmisoikeuskasvatuksen käsikirja 2000, 9).

Harris ja Morrison (2003, 67) korostavat, että maailman rauhankasvatusta ohjaa Yhdistyneiden Kansakuntien vuonna 1948 hyväksymä ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. Ihmisoikeuskasvatus käsittelee epäoikeudenmukaisuuksien ja ennakkoluulojen aiheuttamia ongelmia, kuten poliittista sortoa, ihmiskärsimystä, epätoivoa ja riitoja. Tämä rauhankasvatuksen näkökanta sisältää myös kulttuurien välisen ymmärtämisen, sillä se pyrkii stereotyyppien ja vihanpidon vähentämiseen eri ryhmien välillä. (Mt. 66-67.) Ihmisoikeuskasvatus edistää ihmisarvon kunnioittamista, oikeudenmukaisuutta ja syrjinnän poistamista. Se pyrkii kehittämään moraalista ja sosiaalista vastuuta sekä kasvattamaan yhteiskunta- ja kulttuurirajoja ylittävää ymmärrystä. (Rauhankasvatusinstituutti 2007, 5.)

*Kansainvälisyyskasvatukseen* keskittyvä rauhankasvatus pyrkii lisäämään tietoisuutta globalisaation myönteisistä sekä kielteisistä vaikutuksista. Kansainvälisyyskasvatuksen sijasta käytetään myös käsitteitä globaalikasvatus sekä kasvatus maailmankansalaisuuteen. Maailman kansalaisten lisääntyvä yhteistyö ja riippuvuus toisistaan tarjoaa merkittävän mahdollisuuden myös rauhanrakentamiselle. Tällöin rauhankasvattajat ovat kiinnostuneita siitä, miten ihmisten ja kansojen välinen yhteistyö saadaan toimimaan niin, että taattaisiin globalisaation toimivuus. Kansainvälisyyskasvatukseen painottuva rauhankasvatus perehdyttää erilaisiin kulttuurisiin perinteisiin sekä edistää tietoisuutta maailman ongelmista. Se pyrkii valmistamaan ihmisiä maailmankansalaisuuteen sekä auttaa omaksumaan globaalin identiteetin. (Harris & Morrison 2003, 69-71.)

Erityisesti Lähi-idässä ja Yhdysvalloissa on keskitytty rauhankasvatukseen *konfliktinratkaisukasvatuksena*. Konfliktinratkaisukasvatus opettaa ihmisiä ymmärtämään konfliktien dynamiikkaa, ratkaisemaan ongelmia ilman väkivaltaa sekä ylläpitämään rauhanomaisia suhteita. Keskeisessä asemassa ovat kommunikaatiotaitojen, emotionaalisen tietoisuuden ja empatian kehittäminen sekä vihanhallinnan ja impulssikontrollin vahvistaminen. Yhdysvalloissa konfliktinratkaisukasvatus on ollut yksi nopeimmin kasvavista koulu-uudistusten aiheista tämän vuosikymmenen puolella. (Mt. 72-74.)

Keskittyessään *kehityskasvatuksen* näkökohtiin rauhankasvatus pyrkii lisäämään ihmisten tietoisuutta rakenteellisen väkivallan eri muodoista. Tarkastelun kohteena ovat yhteiskunnallisten instituutioiden hierarkiat sekä taipumus ylivaltaan ja sortoon. Rauhankasvattajat ovat huolissaan maailman resurssien epätasaisesta jakautumisesta, rikkaiden ja köyhien välisestä kuilusta. Rauhankasvatuksen avulla pyritään synnyttämään kriittistä tietoisuutta maailman ongelmista,

epäoikeudenmukaisista ja epädemokraattisista valtarakenteista sekä omaksumaan asenteita oikeudenmukaisemman maailman rakentamiseksi. Tavoitteena on kasvattaa aktiivisia, demokraattisia ja vastuuntuntoisia maailmankansalaisia, jotka haluavat vaikuttaa myönteisen kehityksen edistämiseen sekä voimavarojen tasa-arvoiseen jakamiseen. Myös sorrettujen ihmisten osallisuutta kehitysohjelmien suunnitteluun, toteutukseen ja kontrollointiin pyritään edistämään. (Harris & Morrison 2003, 74-75.)

Huomioitavaa on, ettei rauhankasvatus keskity ainoastaan väkivallan ja konfliktien eliminoimiseen ihmisten keskinäisistä suhteista vaan myös ihmisten ja ympäristön väliltä. Ilmaston lämpeneminen, lajien nopeutuva sukupuuttoon kuoleminen ja saasteiden erilaiset tuhot ovat saaneet myös rauhankasvattajat keskittymään yhä enemmän ekologiseen turvallisuuteen. Terve ympäristö on rauhan perusta. *Ympäristökasvatukseen* keskittyvän rauhankasvatuksen tarkoituksena on vaikuttaa kestäväen kehityksen toteuttamiseen ja edistämiseen. (Mt. 68-69.) Kestäväen kehityksen käsite on peräisin ympäristön ja kehityksen maailmankomission eli niin sanotun Brundtlandin komitean raportista *Our common future* vuodelta 1987. Sen mukaan kestävä kehitys on kehitystä, joka tyydyttää nykyhetken väestön tarpeet vaarantamatta tulevien sukupolvien mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa (Yhteinen tulevaisuutemme 1988, 26). Ympäristökasvatus lisää tietoa ympäristön tilasta ja ihmisten toiminnan vaikutuksista siihen. Tavoitteena on saada ihmiset muuttamaan elämäntapansa sellaisiksi, että maapallo säilyisi tuleville sukupolville vähintään nykyisessä tilassa. Kestäväen kehityksen tavoitteena on, että ihmiset huomioisivat valintoja tehdessään niiden ekologiset, taloudelliset, sosiaaliset sekä kulttuuriset vaikutukset. (Rauhankasvatusinstituutti 2007, 38.)

Clarke-Habibin (2005, 35) mukaan rauhankasvatusprojektien yleisimpiin painoalueisiin konfliktinratkaisukasvatuksen ja ihmisoikeuskasvatuksen lisäksi kuuluu *demokratiakasvatus*. Demokratiakasvatukseen painottuvat rauhankasvatusohjelmat pyrkivät vaikuttamaan konflikteihin liittyviin poliittisiin prosesseihin edistämällä demokraattista osallistumista. Tarkoituksena on opettaa neuvottelun, kriittisen ajattelun ja sovinnon tekemisen taitoja sekä edistää sananvapauden, yksilöllisyyden ja erilaisuuden kunnioittamisen arvoja. Konflikteja ei vierasteta vaan niitä pidetään välttämättöminä kasvun ja luovuuden lähteinä. (Mt. 35.)

Nämä rauhankasvatuksen eri ulottuvuudet, ihmisoikeuskasvatus, kansainvälisyyskasvatus, konfliktinratkaisukasvatus, kehityskasvatus, ympäristökasvatus ja demokratiakasvatus, muodostavat niin kiinteän verkoston yhdessä, että rauhankasvatusta on lähes mahdotonta määritellä

kiinnittämättä huomiota myös verkoston toisiin osa-alueisiin. Jokaisella osa-alueella on omat painotuksensa. Swee-Hin (1997, 2) puhuikin rauhankasvatuksen holistisen paradigman puolesta. Holistinen paradigma koostuu erilaisista, mutta toisiaan jatkuvasti lähestyvistä aloista, jotka pyrkivät paikalliseen, kansalliseen ja globaaliin muutokseen. Kullakin ulottuvuudella on omanlaisensa teoria ja käytännön dynamiikka, mutta ne myös jakavat yhä tiiviimmin ideoitaan ja strategioitaan väkivaltaisuuksien ja konfliktien eliminoimiseksi. Kukin on selkeästi vaikuttanut rauhankasvatuksen visioon ja missioon. (Mt. 2.)

Rauhankasvatus on hyvin kontekstisidonnainen käsite. Erittelen seuraavissa luvuissa tarkemmin minkälaisia muotoja ja tulkintoja rauhankasvatus saa erilaisissa konteksteissa. Tarkastelun keskiössä ovat globaali, kansallinen ja koulukonteksti.

### **3.1 Globaali konteksti – YK, Unesco**

Rauhankasvatukseen liittyviä kansainvälisiä järjestöjä ja projekteja on lukuisia ympäri maailmaa. Näistä merkittävimpiä ovat YK ja sen alajärjestö Unesco. YK perustettiin vuonna 1945 ylläpitämään maailman rauhaa, oikeudenmukaisuutta ja turvallisuutta sekä edistämään sosiaalista kehitystä ja parempien elämisen ehtojen aikaansaamista vapaammissa oloissa (Charter of the United Nations 1945). Unescon tarkoituksena on myötävaikuttaa edellisiin tavoitteisiin edistämällä kansojen välistä yhteistyötä kasvatuksen, tieteen ja kulttuurin avulla (Unesco 2004). Unesco laatii suosituksia ja sopimuksia, hankkii asiantuntija-apua, huolehtii kansainvälisestä kampanjoinnista, tilastoinnista ja dokumentoinnista sekä toteuttaa kulttuuri- ja luonnonsuojeluhankkeita. Unescon toimintaan kuuluvat keskeisesti myös ministeri- ja asiantuntijakokoukset sekä tutkimusohjelmien suunnittelu ja toteutus. Lisäksi Unesco käynnisti jo vuonna 1953 kouluverkkohankkeen. Unesco-koulut pyrkivät toteuttamaan Unescon päämääriä keskittymällä kukin omassa kehittämistyössään ihmisoikeuksiin, ympäristökysymyksiin, kulttuuriin tai globaaleihin kehityskysymyksiin liittyviin painotusalueisiin. (Allahwerdi 2001, 25, 46.)

YK:n ja Unescon suosituksia, julistuksia ja asiakirjoja pidetään yleismaailmallisina ohjeina, joilla rauhankasvatuksen tulisi toteutua. Rauhankasvatus on oleellinen osa näiden järjestöjen toimintaa. Rauhankasvatus-käsitteen nähdään perustuvan Unescon vuonna 1974 tekemään suositukseen kasvatuksesta kansainväliseen ymmärrykseen, yhteistyöhön ja rauhaan sekä ihmisoikeuksien ja

perusvapauksien opetukseen. Lähtökohdan suositukseksi antoi YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus vuodelta 1948. Muita rauhankasvatuksen kannalta merkittäviä asiakirjoja ovat ainakin Unescon vuoden 1974 suositusta täydentävä julistus ja toimintakehys rauhan, ihmisoikeuksien ja demokratian opetuksesta vuodelta 1995 sekä YK:n kansainvälistä rauhan kulttuuria koskeva julistus ja toimintaohjelma vuodelta 1999. (Allahwerdi 2001, 32-34; Rauhankasvatusinstituutti 2007, 3-6.)

YK ja Unesco määrittelevät rauhankasvatuksen päätavoitteeksi *rauhankulttuurin* rakentamisen sekä henkilökohtaisella, ryhmien välisellä, kansallisella että globaalilla tasolla. Ne ymmärtävät kulttuurin laajassa elämäntavan merkityksessä, jolloin se sisältää jokaiselle yhteiskunnalle ominaiset henkiset, aineelliset, älylliset sekä emotionaaliset piirteet (Unesco 2002, 1). Vuonna 1998 YK määritteli rauhankulttuurin joukoksi *”arvoja, asenteita, käyttäytymis- ja elämäntapoja, jotka torjuvat väkivaltaa ja estävät konflikteja tarttumalla väkivallan ydinsyihin sekä ratkaisevat ongelmia dialogin ja keskustelun avulla niin yksilöiden, ryhmien kuin kansojenkin keskuudessa”* (United Nations 1998a, A/RES/52/13). Samoihin aikoihin YK:n yleiskokous julisti vuoden 2000 kansainväliseksi rauhankulttuurin vuodeksi (United Nations 1998b, A/RES/52/15). Vuosi oli myös lähtölaukaus maailman lasten rauhankulttuurin ja väkivallattomuuden kansainväliselle vuosikymmenelle 2001-2010.

YK on määritellyt rauhankulttuurin vuonna 1999 rauhankulttuurin edistämistä koskevassa julistuksessaan (United Nations 1999, A/RES/53/243, artikla 1).

Rauhankulttuurissa:

- a) arvot perustuvat elämän kunnioittamiseen, väkivallan lopettamiseen sekä väkivallattomiin käytäntöihin koulutuksen, dialogin ja yhteistyön kautta,
- b) kunnioitetaan täydellisesti valtioiden riippumattomuutta, alueellista eheyttä ja poliittista itsenäisyyttä,
- c) kunnioitetaan ja edistetään ihmisoikeuksia ja vapautta,
- d) sitoudutaan konfliktien rauhanomaisiin ratkaisuihin,
- e) huomioidaan nykyisten ja tulevien sukupolvien kehitys- ja ympäristötarpeet,
- f) kunnioitetaan ja edistetään oikeutta kehitykseen,
- g) kunnioitetaan ja edistetään naisten ja miesten tasa-arvoa, yhtäläisiä oikeuksia ja mahdollisuuksia,
- h) kunnioitetaan ja edistetään ilmaisun, mielipiteen ja tiedotuksen vapautta,

- i) toteutetaan vapauden, oikeudenmukaisuuden, demokratian, suvaitsevaisuuden, solidaarisuuden, yhteistyön, moniarvoisuuden ja erilaisuuden periaatteita kaikilla yhteiskunnan tasoilla sekä valtioiden välillä.

Rauhankulttuurin julistusta seurasi tarkempi rauhankulttuurin toimintaohjelma. Ohjelmassa YK on määritellyt kansainvälisille, alueellisille sekä kansallisille toimijoille kahdeksan toiminta-aluetta, jotka on huomioitava muutettaessa sodan kulttuuri rauhankulttuuriksi. Ensimmäisenä korostetaan rauhankulttuurin rakentamista koulutuksen avulla. Kaikkien YK:n jäsenmaiden tulisi taata, että rauhan ja väkivallattomuuden periaatteita opetetaan kaikilla yhteiskunnan tasoilla koulutuslaitosten toimiessa avainasemassa. Muita toiminta-alueita ovat kestävän kehityksen, ihmisoikeuksien, miesten ja naisten välisen tasa-arvon, kansainvälisen rauhan ja turvallisuuden edistäminen, demokraattisen osallistumisen tukeminen, suvaitsevaisuuden ja solidaarisuuden kehittäminen sekä osallistuvan kommunikaation ja tiedon vapaan jakamisen tukeminen. (United Nations 1999, A/RES/53/243, 5-11.)

### **3.2 Kansallinen konteksti**

Rauhankasvatus on aina yhteydessä sen yhteiskunnan historialliseen, kulttuuriseen ja poliittiseen kontekstiin, jossa rauhankasvatusta toteutetaan (Vriens 2003, 60). Rauhankasvatuksen merkitykset, muodot, sisällöt ja menetelmät vaihtelevat ajasta ja yhteiskunnasta toiseen (Kekkonen 2006, 27). Näin ollen rauhankasvatuksen tavoitteet jokaisessa valtiossa koskettavat lähinnä asioita, jotka ovat omassa kotimaassa ajankohtaisia ja tärkeitä.

Rauhankasvatuksen tavoitteiden takana on idea sosiaaliseen muutokseen pyrkimisestä. Tavoitteisiin sisältyy usein ajatus yhteiskunnassa vallitsevien normien, ideologioiden, rakenteiden ja instituutioiden muutoksesta. Rauhankasvatus on yhteiskunnallinen ohjelma, joka koskettaa koko yhteiskuntaa. Rauhankasvatuksen tavoitteet tarkentuvat sen mukaan, mikä on tarkoituksenmukaista kunkin yhteiskunnan hyvinvoinnille. Jokainen yhteiskunta rakentaa oman käsityksensä rauhasta ja muodostaa rauhankasvatuksen tavoitteet käsityksen mukaisesti. Tämä edellyttää yhteiskunnallista neuvottelua. (Bar-Tal 2002, 34.)

Salomon (2002, 4-5) huomauttaa, että jos koko rauhankasvatuksen kenttä yhdistettäisiin yhdeksi ainoaksi kokonaisuudeksi, menetettäisiin tärkeät eroavaisuudet ja vertailun mahdollisuudet. Hänen mukaansa rauhankasvatuksen toimintatapaan vaikuttavat erityisesti rauhalle annettava merkitys, sosiopoliittinen konteksti sekä rauhankasvatukselle asetetut tavoitteet eli toivotut muutokset.

Salomon korostaa sosiopoliittisen kontekstin merkitystä. Se määrittelee rauhankasvatukselle asetetut haasteet ja tavoitteet sekä tavat, joilla kohdellaan asianosaisten erilaisia alaryhmiä. Hän luokittelee rauhankasvatuksen kolmeen kategoriaan: (1) Rauhankasvatus alueilla, joissa on suuria, kontrolloimattomia ongelmia (*intractable regions*); (2) Rauhankasvatus alueilla, joissa on etnisten ryhmien välisiä jännitteitä (*regions of interethnic tension*); sekä (3) Rauhankasvatus alueilla, joissa koetaan rauhaa (*regions of experienced tranquility*). Näillä alueilla on selviä eroja rauhankasvatuksen painotuksissa. Rauhan alueilla korostetaan useimmiten rauhankulttuuria, kasvatusta yhteistyöhön ja harmoniaan. Puolestaan alueilla, joissa on suurempia konflikteja ja jännitteitä, keskitytään väkivallan ennaltaehkäisyyn, tasa-arvoisuuteen sekä rinnakkaiseloon vihamiesten ja vähemmistöjen kanssa. (Mt. 5-7.)

Seuraavassa tuon esille konkreettisemmin rauhankasvatuksen eroja eri maissa. Olen valinnut maista Israelin, Sierra Leonen ja Suomen niiden hyvin erilaisten yhteiskunnallisten tilanteiden ja rauhankasvatuskokemusten vuoksi. Salomonin (2002) jaottelun mukaisesti Israel sijoittuu suurten kontrolloimattomien ongelmien alueisiin ja Suomi koetun rauhan alueisiin. Sierra Leonen tilannetta puolestaan luonnehtii sodan jälkeinen rauhanrakentaminen ja jälleenrakennus.

### 3.2.1 Rauhankasvatus konfliktitilanteessa – esimerkkinä Israel

Sitkeät kontrolloimattomat konfliktit israelilaisten ja palestiinalaisten välillä ovat jatkuneet Israelissa jo yli sadan vuoden ajan. Rauhankasvatuksen painopiste on konfliktinratkaisukasvatuksessa. Rauhankasvatus keskittyy väkivallan ja konfliktien poistamiseen sekä sovinnon tekemiseen israelilaisten ja palestiinalaisten välillä. Rauhankasvatuksella pyritään muuttamaan ryhmien asenteita toisiaan kohtaan myönteisemmiksi.

Tällaisilla suurten ongelmien alueilla rauhankasvatus kohtaa kolme erityistä haastetta konflikteja käsitellessään: (1) Konfliktit ovat kollektiivien eikä yksilöiden välisiä; (2) Konfliktit ovat syvästi

juurtuneita yhteiskunnallisiin narratiiveihin, joihin kuuluu tuskallisia muistoja pitkältä ajalta; ja (3) Konflikteihin sisältyy raskaita eriarvoisuuksia. Kollektiiviset historialliset muistot sekä narratiivit vaikuttavat siihen, miten yksilöt tulkitsevat toistensa toimia sekä miten he suhtautuvat toisiinsa. Narratiivien kautta selitetään konfliktiin johtaneita syitä sekä asianosaisten rooleja siinä. Rauhankasvatuksen tavoitteena on auttaa asianosaisia muuttamaan omia käsityksiään toisten kollektiivista narratiivista sekä suhtautumaan luottavaisemmin ja myönteisemmin toista kollektiivia kohtaan. Tarkoituksena on oppia arvioimaan kriittisesti oman ryhmän toimintaa ja osuutta konflikteissa sekä hyväksymään toisen kollektiivin narratiivi yhtä oikeutettuna kuin oma. Tärkeänä pidetään empatian kehittämistä toista ryhmää kohtaan sekä sitoutumista väkivallattomiin toimiin. (Salomon 2002, 7-9.)

Israelissa eniten huomiota ovat saaneet rauhankasvatuksen erilaiset projektit ja työpajat (*workshops*), jotka keskittyvät israelilaisten ja palestiinalaisten välisten kontaktien lisäämiseen (Maoz 2002, 260). Ne soveltavat alun perin Gordon Allportin (1954) keksimää kontaktihypoteesia. Kontaktihypoteesi perustuu ajatukseen, että ryhmien suhteet paranevat ryhmien ollessa kontaktissa. Vihamielisyyksien ja ennakkoluulojen vähentämiseksi Allport korosti kontaktin pitkäkestoisuutta, osapuolien statusten samanarvoisuutta, osapuolten välistä yhteistoimintaa sekä auktoriteettien tarjoamaa tukea. (Allport 1954, 261-281.) Sittenmin on vielä korostettu kontaktin jälkeisten psykologisten prosessien huomioimista. Ryhmien suhteiden paranemisen kannalta on tärkeää, että kontaktitilanteissa tapahtuneet muutokset saadaan yleistymään kontaktitilanteiden ulkopuolelle. Tärkeintä ryhmien suhteiden parantamisessa on asteittainen lähestymistapa siten, että osapuolet saavat riittävästi aikaa tutustua toisiinsa ja toimia yhdessä erilaisten harjoitteiden sekä toistuvien tilaisuuksien kautta. (Tal-Or, Boninger & Gleicher 2002, 93, 103.)

Luonnostaan tapahtuvat myönteiset kontaktit Israelin juutalaisten ja Palestiinan arabien välillä ovat harvinaisia. He asuvat pääosin eri alueilla, heidän välillään ei ole yhteistoimintaa eikä heidän voida sanoa olevan samanarvoisessa asemassa. Informaaliset sosiaaliset verkostot etäännyttävät juutalaisia ja arabeja yhä kauemmas toisistaan. Formaalien verkostojen osalta tilanne ei ole lainkaan parempi. Juutalaisten ja arabien väliltä puuttuvat täysin vapaaehtoiset yhdistykset sekä tilanteet, jotka voisivat lähentää heitä. Työpaikoilla juutalaiset ovat yleensä arabeja korkeammassa asemassa. Myös kouluissa kontaktit osapuolten välillä ovat hyvin harvinaisia maantieteellisen etäisyyden sekä erillisten koulujen vuoksi. Tämän vuoksi rauhankasvatusohjelmat ja työpajat, jotka keskittyvät kontaktien tietoiseen manipulointiin, ovat saaneet Israelissa eniten huomiota. (Kadushin and Livert 2002, 123.)



Yksi kontaktien tietoiseen manipulointiin keskittynyt työpaja toteutettiin israelilaisten ja palestiinalaisten neljässä lukiossa välillä marraskuu 2001- kesäkuu 2002. Ohjelma perustui itsetietoisuuden kehittämiseen sekä suvaitsevaisuuden ja ymmärryksen lisäämiseen toista kollektiivisia kohtaan. Biton ja Salomon (2006) tutkivat tällöin kollektiivisen narratiivin sekä rauhankasvatusohjelman vaikutusta israelilaisten ja palestiinalaisten nuorten käsityksiin rauhasta. Ennen rauhankasvatusohjelmaa israelilaiset nuoret painottivat rauhaa negatiivisena rauhana eli sodan poissaolona. Palestiinalaiset puolestaan painottivat rauhan rakenteellisia näkökulmia eli itsenäisyyttä, vapautta ja oikeudenmukaisuutta. Käsitykset heijastivat vallalla olleen toisen intifadan eli palestiinalaisten kansannousun kokemuksia. Israelilaisten rauhankäsitykset heijastivat jatkuvaa itsemurhaiskujen ja muiden terroritekojen uhkaa. Palestiinalaisten rauhankäsitykset heijastivat puolestaan voimakkaammin kollektiivista narratiivista, joka perustuu koko historian jatkuneeseen itsenäisyyden puuttumiseen. Rauhankasvatusohjelmalla oli myönteisiä vaikutuksia. Osallistuneiden nuorten käsitykset rauhasta kehittyivät ohjelman myötä myönteisemmiksi. He näkivät rauhan merkitsevän yhteistyötä, ystävyyttä ja harmoniaa. Sen sijaan ohjelmaan osallistumattomien nuorten käsitykset sodasta rauhan saavuttamisen keinona vahvistuivat, mikä johtui todennäköisesti vuoden aikana voimistuneista osapuolten vihamielisyyksistä (*intifada*). Vastaavanlaista negatiivista kehitystä ei kuitenkaan tapahtunut rauhankasvatusohjelmaan osallistuneiden keskuudessa. Rauhankasvatusohjelman avulla voidaan siis estää käsitysten ja tunteiden kehittyminen yhä tuhoisampaan suuntaan. Keskeinen tulos Bitonin ja Salomonin mukaan oli, että kollektiivilla narratiivilla sekä välittömällä tapahtumilla ja kokemuksilla on selkeä vaikutus rauhankäsityksiin, mutta niitä voidaan muuttaa myönteisemmiksi asianmukaisen rauhankasvatusohjelman avulla. (Biton & Salomon 2006, 167-176.)

### 3.2.2 Rauhankasvatus sodan jälkeisessä tilassa – esimerkkinä Sierra Leone

Sierra Leonessa päättyi ankara kymmenen vuotta kestänyt sisällissota tammikuussa 2002. Sodan seurauksena Sierra Leonessa kuoli kymmeniä tuhansia ihmistä. Vielä suurempi määrä ihmisiä haavoittui ja traumatisoitui. Valtion infrastruktuuri vaurioitui pahoin ja köyhyys paheni entisestään sodan vuoksi. (Bretherton, Weston & Zbar 2005, 356.) Sierra Leone sijoittuu edelleen vuonna 2005 kootun aineiston mukaan YK:n inhimillisen kehityksen indeksissä viimeiseksi. Inhimillisen kehityksen indeksi (HDI) on YK:n kehitysohjelman luoma mittari, joka kertoo elinoloista maailman

eri maissa mittaamalla maiden keskivertosaavutuksia kolmella eri ulottuvuudella. Ulottuvuudet ovat pitkä ja terve elämä, koulutus sekä riittävä elintaso. (Inhimillisen kehityksen raportti 2007/2008, 30-34.) Paljon työtä on siis vielä tehtävä Sierra Leonen elinolosuhteiden parantamiseksi. Rauhankasvatuksella on tässä merkittävä rooli.

Ensisijaisesti rauhankasvatus Sierra Leonessa pyrkii auttamaan ihmisiä traumojen käsittelemisessä ja niistä selviytymisessä. Rauhankasvatus Sierra Leonessa kohtaa kuitenkin tiettyjä haasteita. Uskonnolla on vahva rooli Sierra Leonessa. Kristityt ja muslimit tekevät tiiviisti yhteistyötä ja heidän välillään vallitsee molemminpuolinen kunnioitus ja suvaitsevaisuus. Toisaalta uskonto asettaa erityisen haasteen Sierra Leonen rauhankasvatukselle, koska rauha nähdään Sierra Leonessa tavallisesti Jumalan myöntämänä. Tällöin rauhan koetaan olevan ihmisen toiminnan ulottumattomissa. (Bretherton ym. 2005, 361.) Sotaa pidetään myös ihmisten hallitsemattomissa, sillä konfliktin takana ei ole ollut selkeää ideologiaa, poliittista syytä. Ihmisillä on ollut todellisia vaikeuksia ymmärtää sodan syitä. (Bretherton, Weston & Zbar 2003, 223.)

Sierra Leonessa apu on kohdistettu erityisesti lapsiin, koska he ovat olleet merkittävässä roolissa kansalaissodassa, sekä taistelijoina että uhreina. Tuhannet lapset toimivat sodan aikana lapsisotilaina Revolutionary United Front (RUF) –sissiliikkeen pakottamina. (Bretherton ym. 2005, 356-357.) Rauhankasvatuksen tarkoituksena on lopettaa ja estää lasten osallistuminen aseellisiin konflikteihin, väkivaltaan ja terrorismiin. Tavoitteena on lasten uudelleenintegointi yhteiskuntaan, jotta he löytäisivät tarkoituksen ja myönteisen roolin kansalaisina. Uudelleenintegointi on pitkä ja monimutkainen prosessi. Tavallisesti prosessiin kuuluu perheen etsiminen ja yhdistäminen, psykososiaalinen tuki, toimeentulotuki sekä koulutuksen tai kirjoitus- ja lukutaidon hankkiminen. Tärkeinä asioina korostetaan empatiaa, sopimista, väkivallattomuuden taitoja ja arvoja sekä harmoniseen yhteiseloön perustuvien narratiivien rakentamista. Nämä auttavat viholliskuvien, ääri-ideologioiden ja yhteiskunnallisten erimielisyyksien murtamisessa. (Wessells 2005, 366.)

Monet kansainväliset yhteisöt ja järjestöt ovat osallistuneet Sierra Leonen auttamiseen. Erityisesti koulutukseen on kiinnitetty huomiota. Koulutuksella nähdään olevan keskeinen asema köyhyyden poistamisessa sekä kestävän rauhan rakentamisessa. Yli 80 % Sierra Leonen kouluista on kansainvälisten kansalaisjärjestöjen ylläpitämiä. Maailmanpankki yhdessä australialaisen opetussuunnitelmien kehittämiseen erikoistuneen yhtiön (Curriculum Corporation) kanssa ovat kehittäneet Sierra Leoneen oman rauhankasvatuksen ohjelman, jonka keskeisen osan muodostaa rauhankasvatuksen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelmassa Sierra Leonen kulttuuriset tekijät on

huomioitu tarkoituksenmukaisesti. Opetussuunnitelmaa käyttävät 1-9 vuosiluokkien opettajat. Opetussuunnitelma koostuu rauhankasvatuksen filosofiasta, koko opetussuunnitelman läpäisevistä teemoista; trauman käsitteleminen, kommunikaatio, konfliktien hallinta, ihmisoikeudet ja demokratia sekä oppiaineittain ja luokka-asteittain jaotelluista kokonaisuuksista sekä koko koulua ja yhteisöä yhdistävistä aktiviteeteista. Rauhankasvatuksen opetussuunnitelmassa korostetaan rakentavien konfliktien ratkaisutaitojen opettamista sekä lapsikeskeistä pedagogiikkaa. Sen lisäksi, että opetussuunnitelmassa kerrotaan *mitä* pitäisi opettaa, siinä kerrotaan myös *miten* pitäisi opettaa. Opettajien roolia rauhankasvatuksen toteutuksessa korostetaan. Sierra Leonen opettajista suurin osa on melko kouluttamattomia, minkä takia erityistä huomiota on kohdistettu opettajien lisäkoulutukseen. Kaiken kaikkiaan rauhankasvatuksen opetussuunnitelmaa on käytetty laajasti ja siitä on saatu hyviä tuloksia. Se on omaksuttu myös keskeiseksi osaksi opettajankoulutusta. Toteutusta seurataan, arvioidaan ja kehitetään jatkuvasti tarpeiden mukaiseksi. (Bretherton ym. 2005, 356-362.)

### 3.2.3 Rauhankasvatus rauhan vallitessa – esimerkkinä Suomi

Rauhankasvatus on suhteellisen uusi käsite Suomessa. Suomalaisessa keskustelussa rauhankasvatus on aina ollut tiiviisti kietoutunut kansainvälisyyskasvatukseen. 1950- ja 1960-luvuilla puhuttiin vielä pääsääntöisesti kansainvälisyyskasvatuksesta, mutta 1970-luvulla sen rinnalle tuli yhä useammin käyttöön myös rauhankasvatus. (Kakko 1988, 42-44.) Tällöin rauhankasvatuksessa painotettiin kansainvälisyyskasvatusta selkeämmin sosiaalis-emotionaalisia tavoitteita (Helenius 1983, 10). Vuonna 1974 julkaistulla Unescon Kasvatusta kansainväliseen ymmärrykseen, yhteistyöhön ja rauhaan sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien opetusta koskevalla suosituksella oli merkittävä rooli myös suomalaisen rauhankasvatuksen synnyssä ja kehityksessä. Unescon suositus sekä YK:n ihmisoikeuksien julistus vuodelta 1948 muodostivat perustan rauhankasvatuksen tavoitteille. (Kakko 1988, 42-43.) Tässä vaiheessa rauhankasvatuksen ja kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteita sisältyi jo ainakin peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintöön sekä opetusministeriön työryhmän rauhankasvatusmuistioon (Komiteanmietintö 1970: A 4; Opetusministeriön työryhmän rauhankasvatusmuistio 1974).

Kiinnostus rauhankasvatukseen kasvoi Suomessa voimakkaasti 1980-luvulla kansainvälistymisen ja globaalien ongelmien lisääntymisen myötä (Wahlström 1991, 1-4). Suurin osa suomalaisesta

rauhankasvatusta koskevasta tutkimuksesta ja kirjallisuudesta on peräisin 80-luvulta. Lisäksi suomalaisen rauhankasvatuksen ”äidiksi” kutsuttu Helena Kekkonen sai vuonna 1981 arvostetun Unescon rauhankasvatuspalkinnon. Ensimmäisen kerran suositus rauhankasvatuksen liittämisestä opetussuunnitelmiin on kirjattu vuoden 1983 koululakeihin. Laeissa sanotaan, että tavoitteena on oppilaan kasvattaminen ”*tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi*” (Peruskoululaki 1983/476 § 2; Lukiolaki 1983/477 § 2). Tavoite näkyy vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa, jossa korostetaan rauhan tavoitteita kansainvälisyyskasvatuksen osana (Kouluhallitus 1985, 13).

Rauhankasvatuksen käsite oli kuitenkin Suomessa vielä tällöin, 1970- ja 80-luvuilla, hyvin arvolatautunut ja se liitettiin usein Neuvostoliiton kommunistiseen propagandaan. 1990-luvulle siirryttäessä käsitteestä alkoi tulla neutraalimpi. (Rauhankasvatusinstituutti 2007, 5.) Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa kansainvälisyyskasvatus esiintyy omana aihekokonaisuutenaan. Aihekokonaisuuden sisältöalueisiin liittyy rauhankasvatuksen näkökohtia, kuten rauhanomaisten konfliktien ratkaisumenetelmien oppiminen. (Opetushallitus 1994, 28-29.)

Toisaalta Suomessa rauhankasvatuksen käsitettä käytetään edelleen verrattain harvoin. Muun muassa Suomen kehitys yhteistyön palvelukeskuksen Kepan tekemän selvityksen mukaan sen kansainvälisyyskasvatusverkoston rekisteriin kuuluvista 76 järjestöstä ainoastaan 11 (eli 15 %) kertoi tekevänsä rauhankasvatusta. Hankkeessa kansainvälisyyskasvatus ymmärrettiin hyvin laajasti ja joustavasti, jolloin järjestöt saivat itse täsmentää mitä laskivat termiin kuuluvan. (Myllymäki 2004, 14, 20.) Ainoa suomalainen rauhankasvatusta päätyönään tekemä järjestö on Rauhankasvatusinstituutti ry. Rauhankasvatusinstituutti ja Suomen rauhanliitto ovat ylläpitäneet yhdessä rauhankoulua vuodesta 2004. Rauhankoulu järjestää rauhankoulupäiviä peruskoululaisille, lukiolaisille sekä ammattikoululaisille. Lisäksi instituutti julkaisi tammikuussa 2007 opettajien ja muiden kasvattajien käyttöön rauhan- ja ihmisoikeuskasvatuksen käsikirjan ABC – ensiaskeleet rauhankasvatukseen sekä perusti lokakuussa 2007 rauhankasvatusverkoston, jonka tavoitteena on koota yhteen kaikki rauhankasvatusalan toimijat sekä kehittää niiden välistä yhteistyötä. (Rauhankasvatusinstituutti ry:n verkkosivusto.)

Kansainvälisyyskasvatusta käytetään toistuvasti rauhankasvatuksen yläkäsitteenä. Suomen Opetusministeriössä julkaistiin vuoden 2007 keväällä kansallisen kansainvälisyyskasvatuksen toimenpideohjelma Kansainvälisyyskasvatus 2010. Toimenpideohjelma pitää rauhankasvatusta

yhtenä kansainvälisyyskasvatuksen osa-alueena ja korostaa ihmisoikeus- ja rauhankasvatuksen merkitystä osana opetus- ja kasvatustoimintaa. Ohjelman mukaan kansainvälisyyskasvatus on prosessi, jossa opitaan ymmärtämään ja arvostamaan erilaisia kulttuureja ja erilaisuutta yleensä. Ohjelma korostaa kansainvälisyyskasvatuksen ohjaavan ihmisiä yksilökohtaiseen globaaliin vastuuseen ja yhteisölliseen maailmanlaajuiseen vastuuseen kunnioittaen oikeudenmukaisuutta ja ihmisoikeuksia. Keskeinen tehtävä on tukea ihmisten kasvua kriittisyyteen ja oma-aloitteisuuteen sekä auttaa ihmisiä hahmottamaan maapallon rajallisia luonnonresursseja ja toimimaan kestävästä kehitystä kunnioittaen. (Opetusministeriö 2006, 14.)

Toimenpideohjelma perustuu Euroopan neuvoston North-South Centren tekemään selvitykseen Suomen kansainvälisyyskasvatuksen tilasta. Kansainvälisyyskasvatus on kasvanut Suomessa selvästi eri sektoreilla, mutta kehittämistarpeitakin vielä löytyy. Selvityksen mukaan esimerkiksi formaalissa koulutuksessa kansainvälisyyskasvatuksen toteuttaminen jää helposti yksittäisten opettajien aloitteiden ja aktiivisuuden varaan. Selvityksessä korostetaan tarvetta laatia ohjeistuksia opetuksen toteuttamistavoista sekä kehittää materiaaleja, oppikirjoja ja opettajankoulutusta kansainvälisyyskasvatuksen näkökulmasta. (North-South Centre of the Council of Europe 2004, 35-36.) Suomen opetusministeriön toimenpideohjelmassa Kansainvälisyyskasvatus 2010 on huomioitu selvityksen mukaiset kehittämistarpeet sekä koottu kehittämistavoitteita ja niihin perustuvia toimenpiteitä, joita opetusministeriö pyrkii toteuttamaan vuoteen 2010 mennessä. Ohjelmassa korostetaan kansainvälisyyskasvatuksen sisällyttämistä keskeisiin koulutus-, kulttuuri- ja yhteiskuntapoliittisiin linjauksiin sekä kansainvälisyyskasvatuksen vahvistamista formaalissa koulutuksessa. Kansainvälisyyskasvatuksen tulisi muodostaa jatkumo varhaiskasvatuksesta korkeakouluihin. Lisäksi korostetaan tukea kansalaisjärjestöille sekä julkisen hallinnon, yritysten, medioiden ja kansalaisyhteiskunnan toimijoiden välisen yhteistyön vahvistamista kansainvälisyyskasvatuksen hyväksi. Ohjelmassa otetaan tärkeinä asioina esille myös Suomen kansainvälisyyskasvatuksen tuloksellisuuden seuranta, arviointi ja voimavarojen lisääminen sekä tutkimuksen ja korkea-asteen koulutuksen lisääminen. (Opetusministeriö 2006, 17-28.)

Opetusministeriön kolmivuotisen Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen – projektin tarkoituksena on jatkaa työtä Kansainvälisyyskasvatus 2010 - toimenpideohjelman pohjalta. Vesa (2007, 55) korostaa, että Suomessa tarvitaan kansainvälisyyskasvatuksen strategian osaksi myös selkeä visio ja strategia eri koulutustasojen rauhankasvatusohjelmille. Strategiassa tulisi huomioida kaikkien koulutustasojen erityispiirteet ja tarpeet, opetussuunnitelmien ja oppikirjojen kehittäminen, opettajankoulutus sekä tutkimusinstituutiot. Vesan mukaan strategiassa tulisi korostaa globaalien

asioiden, kuten rauhan, kestävän kehityksen ja ihmisoikeuksien yhteenkietoutuneisuutta. (Vesa 2007, 55.)

Suomessa erityistä huomiota viime vuosikymmenten aikana ovat saaneet myös käsitteet *monikulttuurisuuskasvatus* sekä *suvaitsevaisuuskasvatus* (Miettinen 2001, 20). Ne sivuavat monia kansainvälisyyskasvatuksen ja rauhankasvatuksen osa-alueita. Monikulttuurisuuskasvatus, toiselta nimeltään kulttuurienvälinen kasvatus, tutustuttaa ihmisiä toisenlaisiin kulttuureihin sekä vahvistaa ihmisten tietoisuutta omasta kulttuurista (Myllymäki 2004, 16). Monikulttuurisuus- ja suvaitsevaisuuskasvatuksen tavoitteet ovat yhtenevät. Suvaitsevaisuuskasvatus tähtää aktiiviseen tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden puolustamiseen rasismia, sotia ja väkivaltaa vastaan. Kasvatuksen kohteena on aina syvästi tunteva ihminen. Keskeisimmät tunnetason tekijät liittyvät myötäelämisen kykyyn, vastuuntuntoon koko ihmiskuntaa kohtaan sekä iloon yhteistoiminnasta, tasa-vertaisuudesta ja ystävyydestä. (Wahlström 1996, 104.)

### **3.3 Koulukonteksti**

Kansainvälisesti rauhankasvatusta toteutetaan eniten epävirallisissa yhteyksissä. Koulujen ulkopuolella rauhankasvatus saa enemmän tukea ja vapautta toimia, sillä valtiolliset rajoitukset eivät estä toimintaa yhtä voimakkaasti kuin formaaleissa yhteyksissä. Kouluissa rauhankasvatusta toteutetaan maailmanlaajuisesti edelleen suhteellisen harvoin ja epäsäännöllisesti. (Ardizzone 2001, 21.) Rauhankasvatuksen kirjaamista opetussuunnitelmiin ja toteuttamista kouluissa pidetään kansainvälisesti kuitenkin hyvin tärkeänä (Reardon & Cabezudo 2002, 16).

#### **3.3.1 Eksplisiittinen ja implisiittinen rauhankasvatus**

Koulu on usein yhteiskunnan ainoa instituutio, jossa rauhankasvatusta voidaan toteuttaa formaalisesti, tavoitteellisesti ja laaja-alaisesti (Bar-Tal 2002, 27). Koulujen väliset erot rauhankasvatuksen suhteen ovat kuitenkin merkittäviä. Rauhankasvatuksen toteutustapoja on monia. Kouluissa rauhankasvatusta toteutetaan tavallisesti joko yksittäisenä oppiaineena,

teemapäivinä tai kaikki oppiaineet läpäisevänä periaatteena, koko koulun toimintakulttuurina. Toteutustavat eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan toisiaan täydentäviä.

Erityisesti korkeakoulutuksessa rauhankasvatusta on usein käsitelty erillisenä oppiaineenaan. Tällöin etuna on, että aiheelle on varmasti varattu tietty käsittelyaika lukujärjestyksestä. Tavallisesti myös kustantajat ovat kiinnostuneita julkaisemaan opetusmateriaaleja. Mallia kohtaan on kuitenkin esitetty kritiikkiä, sillä se rajaa helposti rauhankasvatuksen ainoastaan tietoaineksen opettamiseksi. Tällaista lähestymistapaa voidaan nimittää eksplisiittiseksi rauhankasvatukseksi, jolla tarkoitetaan rauhankasvatusta tekstinä, eli rauhan ja sodan perustietojen suorana välittämisenä. (Bjerstedt 2003, 28.)

Rauhankasvatus voidaan sisällyttää myös osaksi jokaista oppiainetta, jolloin sitä harjoitetaan läpäisyperiaatteella. Tarkoituksena on ottaa rauhankasvatus esille säännöllisesti sopivissa yhteyksissä eri aineissa. Toisaalta vaarana on, että vastuun jakautuessa usealle opettajalle vastuunottoa saatetaan myös välttää, jolloin rauhankasvatus ei saa tarpeeksi huomiota toteutuakseen. (Mt. 28-29.)

Rauhankasvatusta on usein myös tapana toteuttaa perinteisen opetussuunnitelman ulkopuolella tapahtuvina teemapäivinä ja viikkoina. Tämän tyyppiset aktiviteetit tuovat vaihtelua normaaliin koulupäivään ja ovat hyviä huomion herättäjiä sekä opettajien yhteistyön edistäjiä. Toisaalta yksistään teemapäivät tai tapahtumat eivät ole riittävä rauhankasvatuksen keino. (Mt. 29.)

Bjerstedtin mukaan parhaimmillaan rauhankasvatusta harjoitetaan sekä eksplisiittisesti että implisiittisesti. Implisiittinen rauhankasvatus, eli rauhankasvatus kontekstina, tarkoittaa rauhaan liittyvien arvojen, asenteiden ja käyttäytymismallien huomioimista kaikessa koulun toiminnassa. Tällöin rauhankasvatus nähdään kaiken koulutoiminnan kattavana orientaationa tai viitekehystenä, eikä sitä liitetä erikseen tiettyihin oppiaineisiin. Koulun käytännöissä korostetaan yhteistoiminnallisuutta, avoimuutta ja dialogia. Bjerstedt esittää, että rauhankasvatusta tulisi alkujaan toteuttaa implisiittisesti ja lapsen kehittyessä siirtyä myös eksplisiittiseen rauhankasvatukseen. Toisin sanoen optimaalisinta olisi aloittaa aikaisella rauhan asenteiden, arvojen ja toimintavalmiuksien opettamisella ja jatkaa asteittaisesti kehittämään lasten tietoja, käsitteitä ja taitoja, jotka liittyvät nykyisiin rauhan ja sodan ongelmiin. Tällainen kokonaisvaltainen rauhankasvatuksen toteutus vaatii kuitenkin huolellista suunnittelutyötä. (Mt. 30-32.)

### 3.3.2 Lasten ja nuorten käsityksiä rauhasta, konflikteista ja sodasta

Koulujen rauhankasvatuksen onnistumisen puolesta on ensiarvoisen tärkeää huomioida lasten ja nuorten omia perspektiivejä, kuten heidän käsityksiään rauhasta, konflikteista ja sodasta. Tutkimus lasten ja nuorten käsityksistä antaa arvokasta tietoa heidän tavoistaan käsitteellistää ja ymmärtää sodan ja rauhan asioita. Tieto auttaa rauhankasvattajia käyttämään sekä kehittämään lasten ja nuorten tieto- ja tunnetasolle sopivia rauhankasvatusmetodeja.

Rauha ja sota ovat yhteiskunnallisia ilmiöitä, jolloin ne muodostavat myös keskeisen osan lapsen sosiaalista maailmaa ja kokemusta. Lasten ja nuorten käsitykset rauhasta, konflikteista ja sodasta ovat osa heidän sosiaalista tietouttaan. Sosiaalisen tietouden muodostuminen on sidoksissa ihmisen kehityksellisiin prosesseihin sekä kulttuurisiin ja tilannetekijöihin. Käsitykset rauhasta, konflikteista ja sodasta muodostuvat ulkopuolelta saadusta informaatiosta sekä omista kokemuksista. Rauhaan, konflikteihin ja sotaan liittyvät käsitteet ja uskomukset omaksutaan jo varhaislapsuudesta alkaen, aluksi vanhemmilta, myöhemmin koulusta sekä mediasta ja muista kulttuurisista tuotteista. Lapsi tai nuori omaksuu käsitteiden merkitykset tietyn yhteiskunnan ja siihen kuuluvan kulttuurin jäsenenä. Näin ollen rauha, konfliktit ja sota ymmärretään eri tavoilla eri kulttuureissa. Rauha, konfliktit ja sota ovat yhteydessä suurimpiin kulttuuriin uskomuksiin ja niitä ilmaistaan kollektiivien muistoissa, rituaaleissa, myyteissä ja traditioissa, jotka antavat tarkoituksen menneille kokemuksille sekä muodostavat viitekehyksen tämänhetkiseen ymmärtämiseen. Tilanteelliset tekijät vaikuttavat myös käsitteiden ymmärtämiseen. Mitä voimakkaammin tietty yhteiskunnallinen tilanne vaikuttaa kansalaisten elämään, sitä laajempi on sen vaikutus myös heidän maailmankuvaansa. Rauhan, konfliktien ja sodan kokemukset ovat suuressa roolissa näiden asioiden ymmärtämisessä. (Raviv, Bar-Tal, Koren-Silvershatz & Raviv 1999, 162-165, 184-185.) Myös yksilölliset tekijät vaikuttavat keskeisesti käsityksiin rauhasta, konflikteista ja sodasta. Käsitykset perustuvat henkilökohtaiseen tulkintaan ja ovat osa subjektiivista tietoutta, joka on suoraan yhteydessä kunkin yksilön omiin kokemuksiin sekä operationaalisen ajattelun tasoon. (Oppenheimer, Bar-Tal & Raviv 1999, 8.) Lapset ja nuoret omaksuvat rauhan, konfliktien ja sodan käsityksensä päivittäisten henkilökohtaisten yhteistyön ja konfliktien kokemusten kautta (Avery, Johnson, Johnson & Mitchell 1999, 275-276).

Hakvoortin ja Oppenheimer (1993) ovat tutkineet saksalaisten lasten ja nuorten käsityksiä rauhasta ja sodasta sekä rauhan saavuttamisen keinoista. Tutkittavat lapset ja nuoret ymmärsivät sodan käsitteen huomattavasti aikaisemmin kuin rauhan käsitteen. Kaikenikäiset lapset mielsivät sodan



pääasiassa ampumisena, tappamisena, tuhoamisena, väkivaltana ja tappelemisena, mutta rauhan käsitteen ymmärtämisessä oli selkeitä eroja eri-ikäisten lasten välillä. Kaikenikäiset lapset ymmärsivät rauhan lähinnä negatiivisena rauhana, mutta ikävuodesta 10 alkaen lapset liittyivät rauhan useammin myös inhimillisiin asenteisiin, kuten kunnioitukseen ja suvaitsevaisuuteen sekä maailmanlaajuisiin ihmisoikeuksiin. Ikävuosista 12-13 lähtien lasten käsitykset positiivisesta rauhasta korostuivat, minkä nähtiin olevan selkeästi yhteydessä kehittyneeseen kykyyn asettua toisen henkilön asemaan. Kun lapsilta ja nuorilta kysyttiin rauhan saavuttamisen strategioista, he ottivat lähtökohdakseen lähes poikkeuksetta sodan, joko sen olemassaolon tai poissaolon. Sotilaallista rauhaa korostettiin. Käsitykset rauhan saavuttamisen keinoista liittyivät nuoremmilla lapsilla vahvasti lähiympäristöön, sen sijaan vanhemmat lapset korostivat maailmanlaajuisiin tapahtumiin liittyviä strategioita. Lasten kuvaillessa rauhan saavuttamisen strategioita maailmaa hallitsevan henkilön näkökulmasta, he korostivat ensisijaisesti sodan lopettamista ja estämistä, mutta myös maailmanlaajuisiin oikeuksiin ja inhimillisiin asenteisiin perustuvia strategioita. (Hakvoort & Oppenheimer 1993, 69-75.)

Lourenço on tutkinut portugalilaisten lasten käsityksiä rauhasta, sodasta ja rauhan saavuttamisen keinoista. Tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaisia Hakvoortin ja Oppenheimerin tutkimuksen kanssa. Lourençon tutkimukseen osallistuneiden lasten ajatuksia hallitsivat selvästi enemmän sotaan kuin rauhaan liittyvät asiat. Rauha ymmärrettiin useammin negatiivisena rauhana, eli sodan ja konfliktien vastakohtana. Toisaalta mitä vanhempia lapset olivat, sitä monimuotoisempia sekä vähemmän konkretiaan tai materiaan liittyviä olivat heidän rauhan ja sodan määritelmänsä. Toisaalta negatiivisen rauhan idea heijastui usein käsityksiin rauhan saavuttamisen keinoista. Keinot nähtiin kaikissa ikäluokissa useammin passiivisuuteen tai aggressiivisuuteen kuin myönteiseen toimintaan ja aktiivisuuteen perustuvina. (Lourenço 1999, 99-103.)

Kaiken kaikkiaan eri-ikäisten lasten ja nuorten välillä on selkeitä eroja käsityksissä rauhasta ja sodasta. Lapset ymmärtävät sodan kehityksellisesti aikaisemmin kuin rauhan. Kansalaisuudesta huolimatta rauha ymmärretään ensisijaisesti makrotasolla sodan negaationa sekä yksilötasolla riitojen negaationa. Toisaalta rauhaan ymmärretään kuuluvan myös myönteisiä sosiaalisia tunteita, jotka liittyvät ihmisten välisiin suhteisiin. Lasten kehittyessä rauhan käsitykset eivät korvautu toisilla vaan saavat uusia, kypsempää, abstraktimpia ja moniulotteisempia muotoja. Käsityksissä on myös selkeitä sukupuolieroja. Tytöt liittyvät rauhan useammin ystävyteen ja riitojen poissaoloon ja korostavat useammin sodan negatiivisia seurauksia. Pojat puolestaan ymmärtävät rauhan useammin sotilaallisten konfliktien ja sotien poissaoloon. Lasten ja nuorten käsityksiin vaikuttavat myös

yhteiskunnallis-kulttuuriset erot, joista kaivataankin lisää tutkimusta. (Hakvoort & Oppenheimer 1998, 379-386.)

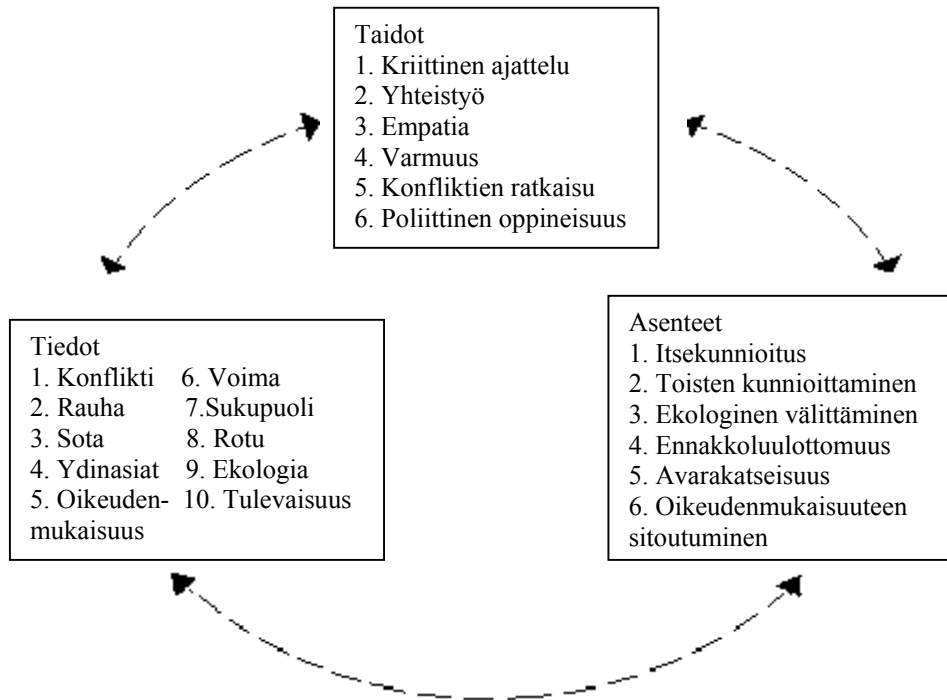
Tutkimusten mukaan lapset ja nuoret pitävät sotaa useammin ensisijaisena ja rauhaa toissijaisena ilmiönä (Lourenço 1999, 96-103). Rauhankasvatuksen tärkeimpänä tehtävänä voidaan sanoa olevan positiivisen rauhan käsitteen aktivoiminen. Rauhankasvatuksen tulisi kiinnittää erityistä huomiota maailmankuvien muuttamiseen *konflikti-suuntautuneista rauha-suuntautuneisiin*, sillä yhtenäisyyteen ja rauhaan suuntautunut maailmankuva muodostaa perustan rauhanomaiselle ja globaalille sivilisaatiolle (Clarke-Habibi 2005, 40-41).

### 3.3.3 Rauhankasvatuksen oppimistavoitteet ja pedagogiset implikaatiot

Rauhankasvatuksen oppimistavoitteet eroavat perinteisten kouluaineiden tavoitteista. Rauhankasvatus on sisällöltään huomattavasti laajempi kuin perinteiset selvärajaiset oppiaineet ja tämän takia myös tavoitteet ovat vaikeammin määriteltävissä. Rauhankasvatuksen kontekstilla on suuri vaikutus tavoitteisiin. Yhteiskunnallisten ja kulttuuristen erojen lisäksi rauhankasvattajien omat näkemykset ja luovuus vaikuttavat tavoitteiden määrittelyyn. (Bar-Tal 2002, 31-35.) Tavoitteiden asettelua ovat tehneet omista perspektiiveistään yksittäiset rauhankasvatuksen asiantuntijat sekä erilaiset rauhankasvatukseen liittyvät järjestöt.

Rauhankasvatukseen liitetään sekä lyhyen ja pitkän aikavälin oppimistavoitteita. Lyhyemmän aikavälin tavoitteisiin kuuluu esimerkiksi reagoiminen välittömiin luokkahuoneen rauhaa uhkaaviin tilanteisiin. Rauhankasvatuksen perimmäisenä tavoitteena on luoda tietoisuuteen pysyvät rakenteet rauhalle. (Harris & Morrison 2003, 31.)

Tavallisimmin rauhankasvatuksen oppimistavoitteet jaotellaan tietoihin, taitoihin sekä asenteisiin ja arvoihin, kuten Hicks (1988) on tehnyt. Hän ryhmittelee rauhankasvatuksen tavoitteet seuraavasti (Kuvio 1).



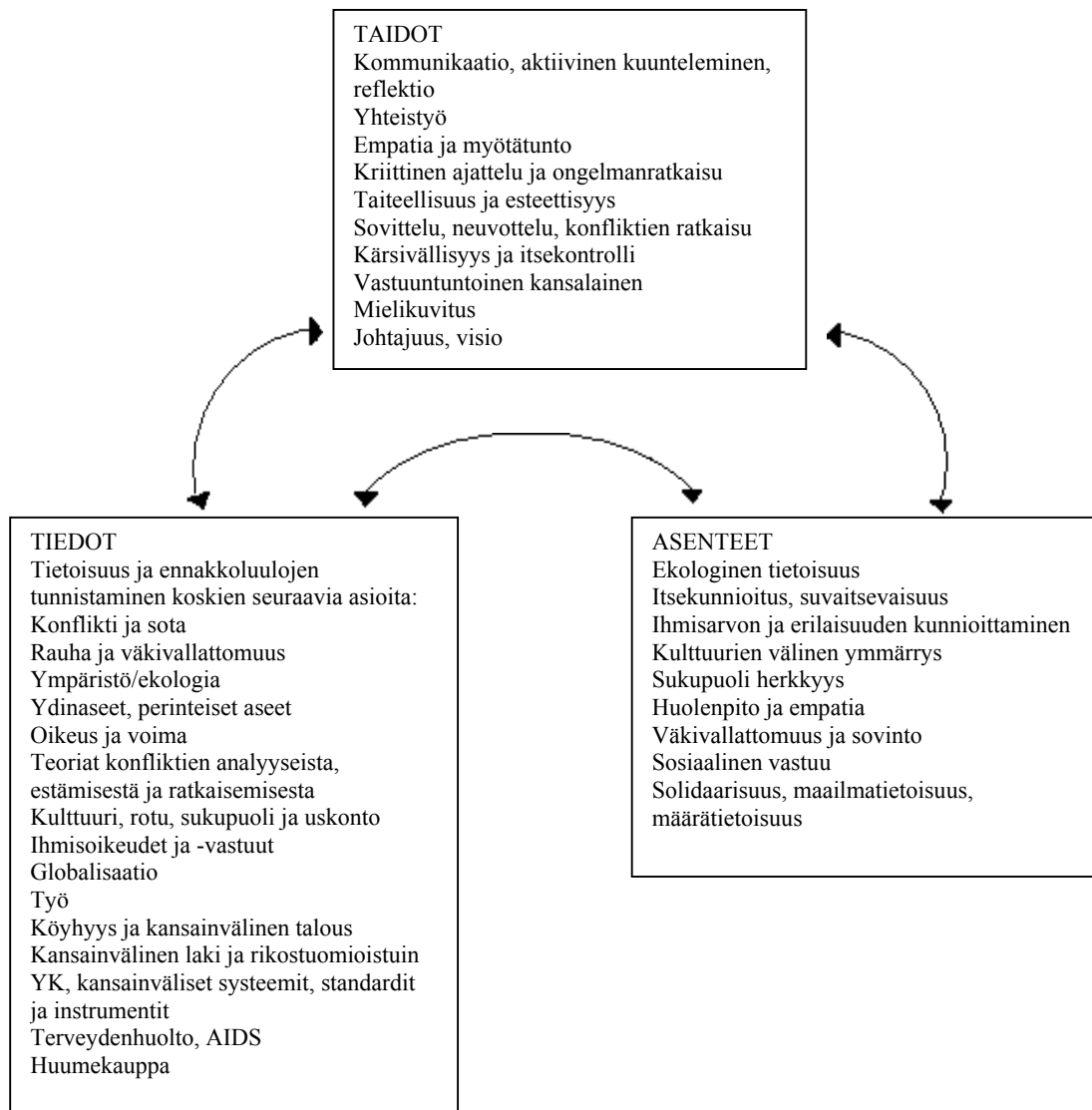
**Kuvio 1.** Visuaalinen yhteenveto tavoitteista (Hicks 1988).

Hicks korostaa, ettei rauhankasvatus ole oma erillinen aineensa vaan ulottuvuus, joka kattaa koko opetus suunnitelman. Hänen mukaansa rauhankasvatusta voidaan tarkastella eri tavoin eri ikäryhmien ja oppiaineiden yhteydessä. Tärkeintä on säilyttää johdonmukaisuus keinojen ja tarkoituksen välillä. Rauhankasvatuksen painon tulisi olla yhtäläillä menetelmissä kuin sisällössä. (Hicks 1988, 11-12.)

Reardon (1988) puolestaan ei erota toisistaan tiedollisia, taidollisia ja asenteellisia tavoitteita vaan määrittelee rauhankasvatuksen oppimistavoitteita sen keskeisimpien arvokäsitteiden kautta. Arvokäsitteet ovat ”ympäristösuhde” (*stewardship*), ”kansalaisuus” (*citizenship*) ja ”ihmissuhde” (*relationship*). Rauhankasvatuksella tulisi Reardonin mukaan pyrkiä muodostamaan ympäristösuhde, joka perustuu planeettamme ympäristön suojelemiseen ja ihmisten tekemien tuhojen korjaamiseen. Ihmissuhteen käsitteellä Reardon viittaa rauhankasvatuksen tehtävään kehittää ihmisoikeuksiin ja tasa-arvoon perustuvaa ihmisten välistä verkostoa, jossa ymmärretään ihmisten riippuvuus toisistaan. Huomiota tulisi kiinnittää erilaisuuden, kuten kulttuurisen monimuotoisuuden, kunnioittamiseen. Kansalaisuus globaalissa yhteiskunnassa puolestaan edellyttää Reardonin mukaan globaalin vastuun ja yhteisten arvojen omaksumista. Tavoitteena on kehittää aktiivisia kansalaisia, jotka osallistuvat maailmanlaajuisen yhteiskunnan toimintaan.

Tärkeinä teemoina tähän liittyvät myös väkivallaton konfliktien ratkaisu, tietoisuus yhteiskuntien rakenteista ja toiminnan perusteista sekä kansainvälisen yhteistyön merkitys. (Reardon 1988, xix-xx.)

Yhdistyneiden Kansakuntien maailmanlaajuinen opettamis- ja oppimisprojekti *Cyberschoolbus* on laatinut rauhankasvatuksen opetussuunnitelman. Se on koonnut yhteen rauhankasvatukseen liitettyjä oppimistavoitteita eri puolilta maailmaa. Kuvio 2 esittää oppimistavoitteiden suhteita toisiinsa.



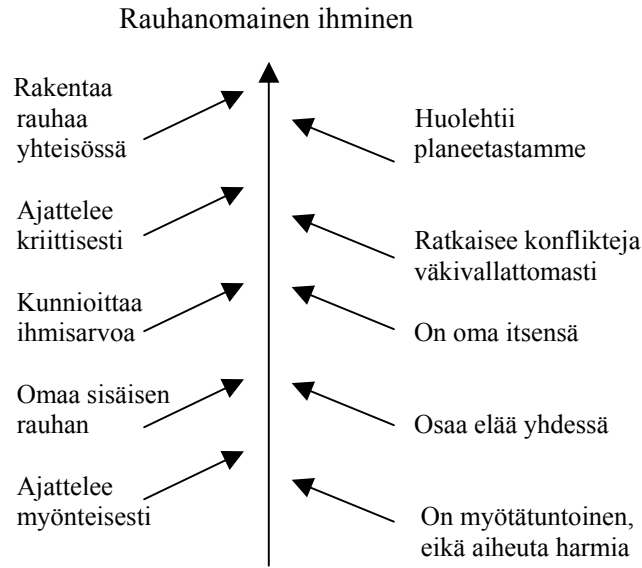
**Kuvio 2.** Rauhankasvatuksen tavoitteet (United Nations Cyberschoolbus).

Myös Bjerstedtin (2003, 16-19) mukaan on monia tapoja erotella laajaa rauhankasvatuksen tavoitteiden kenttää tarkemmiksi osatavoitteiksi. Hän esittää niistä yhden (Kuvio 3), jossa huomio annetaan sekä tiedollisille, taidollisille, asenteellisille että toiminnallisille tavoitteille. Lisäksi hän jaottelee rauhankasvatuksen neljään eri sisältöalueeseen, jotka ovat valmius väkivallattomuuteen, maailmankansalaisen vastuullisuus, egalitaariset asenteet sekä valmius etsiä kriittisesti vaihtoehtoja. Bjerstedt korostaa tavoitteiden yhteenkietoutuneisuutta ja kontekstisidonnaisuutta. Tavoitteet ovat suuntaviivoja toiminnalle, jolloin kunkin kontekstin lähtötilanteesta riippuu kuinka pitkälle tavoitteissa päästään.

	Kognitiiviset komponentit, taidot	Arvoperspektiivit	Valmius toimintaan
Valmius rauhaan	Ymmärrys väkivaltaan perustuvien ratkaisujen riskeistä ja epävakaisuuksista; kommunikaatio- ja konfliktien prosessointitaidot	Väkivallattomuuden etiikka	Tahto ja kunnianhimo toimia rauhan puolesta ja väkivaltaisia ratkaisuja vastaan
Maailman- kansalaisen vastuullisuus	Kulttuurien välinen tietoisuus; globaalit/ekologiset perspektiivit	Globaalietiikka perustuen ihmisoikeuksiin; kansainvälisen lain kunnioitus	Vastuullisuuden laaja kenttä; osallistuminen maailmanyhteiskunnan kehittämiseen
Egalitaariset asenteet	Vallalla olevien maailmanyhteiskunnan epäoikeudenmukaisuuksien ja tasa-arvon puutteiden käsittäminen; tietoisuus ennakkoluuloista	Tasa-arvon ideaali	Valmius toimia oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvoisemman resurssien jakamisen puolesta, kiinnostunut ja suvaitsevainen asenne erilaisia ryhmiä kohtaan
Valmius etsiä kriittisesti vaihtoehtoja	Kykyä katsoa kriittisesti historiallista ja nykyistä kehitystä; mediatietoisuus; kyky tuottaa vaihtoehtoisia visioita	Ottaa asenne: ”Tulevaisuuden kehittäminen on yhteinen tehtävämme”	Valmius kehittää vaihtoehtoisia visioita ja toimia niiden puolesta yhteistyössä toisten kanssa

**Kuvio 3.** Valmius rauhaan: valmius väkivallattomuuteen, maailmankansalaisen vastuullisuus, egalitaariset asenteet, valmius etsiä kriittisesti vaihtoehtoja - Semanttinen esitys joistakin rauhankasvatuksen keskeisistä osatekijöistä (Bjerstedt 2003).

Unescon rauhankasvatuksen opetus suunnitelman malli puolestaan koostuu 10 teemasta, jotka viittaavat rauhanomaisen ihmisen perusominaisuuksiin (Kuvio 4).



**Kuvio 4.** Temaattinen rauhan malli (Unesco 2005).

*Myönteinen ajattelu* rauhankasvatuksen tavoitteena viittaa oppilaiden myönteisen asennoitumisen ja myönteisen minäkäsityksen kehittämiseen. Myönteisen elämänasenteen nähdään olevan perustana itsearvostukselle, erilaisten ihmisten, oman maan, ihmisyyden ja kaiken elämän kunnioittamiselle. *Myötätuntoisuudella* puolestaan viitataan empaattisten ominaisuuksien kuten rakkauden, hyvántahtoisuuden ja ystävällisyyden omaksumiseen. *Sisäisen rauhan löytämisellä* tarkoitetaan omien psykologisten konfliktien ja ongelmien selvittämistä ja mielenrauhan saavuttamista. Teemaan kuuluu itsensä ja oman ajattelunsa ymmärtäminen sekä tunteiden, kuten vihan ja aggression, säätelyminen. *Yhdessä elämisen oppiminen* merkitsee puolestaan sosiaalisten taitojen sekä vuorovaikutustaitojen oppimista. Teeman yhteydessä opetellaan harmonista yhteistyötä, jakamista, vastavuoroista auttamista, luottamuksen rakentamista ja vastuunottamista ryhmässä. Kyseisten taitojen hallinta on omiaan vähentämään egoistisia kilpailutaipumuksia. Teema *ihmisarvon kunnioittaminen* perustuu ihmisoikeuksien, velvollisuuksien ja oikeudenmukaisuuden periaatteiden sisäistämiseen. Tavoitteena on kehittää tietoisuutta omista arvoista sekä toisten arvoista. Teemalla *olla oma itsensä* viitataan luonteenlujuteen olla rehellinen ja suora omien tarpeiden, tunteiden ja ajatusten ilmaisemisessa kuitenkin sortamatta toisia. Kyseisiä taitoja tarvitaan erityisesti konfliktien rakentavassa ratkaisemisessa. Myös *kriittistä ajattelutaitoa* tarvitaan ongelmien ratkaisemisessa sekä päätöksien tekemisessä. Kriittinen kansalainen nähdään demokraattisen yhteiskunnan kulmakivenä. Kriittisellä ajattelulla tarkoitetaan kykyä loogiseen ajatteluun, vaihtoehtojen etsimiseen sekä kykyä analysoida, luoda synteesejä sekä tarkastella asioita

eri näkökulmista. *Konfliktien väkivallattomaan ratkaisemisen* opettamista pidetään rauhankasvatuksen tärkeimpänä tehtävänä. Konfliktien väkivallattoman ratkaisemisen nähdään edellyttävän taitoa analysoida konflikteja, neuvottelua, aktiivista kuuntelua, sovittelua, luovaa ongelmanratkaisua ja vaihtoehtoisten ratkaisujen etsimistä. Puolestaan teema *rauhanrakentaminen yhteisössä* antaa oppilaille mahdollisuuden ymmärtää yhteiskuntansa realiteetteja ja ihmisten ongelmia sekä toimia ongelmien korjaamiseksi. Koulujen tulisi kehittää rauhanrakentamisen projekteja omassa yhteisössään. *Planeetasta huolehtimisen* teemalla viitataan ihmiskunnan tulevaisuuden riippuvuuteen maapallomme terveydestä. Rauhankasvatuksen tehtävänä on kehittää tietoisuutta lähiympäristön sekä kansallisen ja globaalin ympäristön tilasta sekä ohjata toimimaan niiden suojelemisen puolesta. (Balasooriya 2001, 59-61; Unesco 2005, 18-19.)

Harris ja Morrison (2003, 26) korostavat, että yksi rauhankasvatuksen tärkeimmistä tavoitteista on luoda oppilaiden mieliin rauhan mielikuvia ja toivoa paremmasta tulevaisuudesta. Myönteiset rauhan mielikuvat luovat toiveikkuutta antamalla tavoitteen, jonka puolesta toimia. Tärkeäksi muodostuu rauhan käsitteen ja ajatuksen rikkauden ymmärtäminen.

Harrisin ja Morrisonin mukaan rauhankasvatus ohjaa tunnistamaan maailmassa vallitsevia sotia, konflikteja sekä väkivalta- ja voimasuhteita sekä ihmisten että valtioiden välillä. Tavoitteena on konfliktien syiden ja seurauksien sekä väkivallan luonteen ja lähteiden tutkiminen ja ymmärtäminen. Tavoitteena on, että oppilaalle muodostuu realistinen kuva maailman tilanteesta, sillä epäkohtien korjaaminen lähtee tosiasioiden tunnustamisesta. Rauhankasvatuksen avulla kyseenalaistetaan jokapäiväisessä elämässämme vallitsevaa väkivaltaa ja väkivaltaisuuksia rakenteita, lisätään tietoisuutta erilaisista rauhanstrategioista sekä avataan erilaisia näkökulmia turvallisuuden luomiseen. Tarkoituksena on myös pohtia, miten päivittäisillä toiminnoilla ja käsityksillä ylläpidetään epäoikeudenmukaisuuksien ja väkivaltaisuuksien säilymistä. Ideana on, että oppilaat ottavat vastuuta itsestään, omasta oppimisestaan ja toiminnastaan ja valitsevat lopulta itse oman rauhan polkunsä. (Mt. 32-33.) Tarkoituksena on saada nuoret ihmiset tietoisiksi heidän omasta vastuustaan rauhan hyväksi (Vriens 1999, 29). Rauhankasvatuksen lähtökohdaksi pidetään kuitenkin tosiasiaa, että konflikteja on kaikkialla ja ne ovat osa jokapäiväistä elämää. Näin ollen rauhaa ei ymmärretä konfliktien poissaolona vaan konfliktit nähdään välttämättöminä sosiaalisen kehityksen ja demokratian kannalta. Tärkeintä olisi hahmottaa konfliktien hyödyt ja riskit sekä oppia elämään konfliktien kanssa rakentavalla tavalla. (Harris & Morrison 2003, 29.)

Rauhankasvatus edistää erilaisten kulttuurien tuntemusta, kunnioitusta sekä niiden välistä vuorovaikutusta. Tavoitteena on, että oppilaat oppivat arvostamaan ihmiskunnan moninaisuutta ja ymmärtämään ihmisten välistä riippuvuutta toisistaan. Ihmisten välinen yhteistyö tulisi nähdä selviytymisen edellytyksenä. Tavoitteena on, että oppilaat oppisivat hahmottamaan maailmassa vallitsevia ihmisoikeuksien ja oikeudenmukaisuuden ongelmia. (Harris & Morrison 2003, 34.)

Rauhankasvatus opettaa kaiken elämän kunnioittamista. Rauhankasvatuksen tavoitteena on tukea oppilaan myönteisen minäkuvan ja hyvän itsetunnon kasvua sekä vastuunottoa itsestä ja toisista. Vastuunoton tavoitteeseen liittyy myös luonnon hyvinvoinnista huolehtiminen. Huolenpidon ja empatian tulee kohdistua yhtäläillä planeettaan kuin muihin ihmisiin. (Mt. 35.)

Rauhankasvatuksen moninaiset tavoitteet asettavat rauhankasvatuksen toteutukselle erityisiä vaatimuksia. Rauhankasvatukseen liitetyt tavoitteet haastavat punnitsemaan koulujen perinteisiä käytäntöjä, joita kuvaa edelleen pääasiassa oppiainekeskeisyys sekä tiedon jakaminen ja mittaaminen. Bar-Tal (2002, 31) kuvaa rauhankasvatusta prismana, jonka läpi oppilaat oppivat tarkastelemaan ja arvioimaan kriittisesti erilaisia, erityisesti yhteiskunnallisesti ajankohtaisia, asioita. Tiedon jakamista tärkeämpää on oppilaiden tunne-, asenne- ja käyttäytymisrepertuaarien kehittäminen. Rauhankasvatuksen lopputuloksen tulee olla enemmän tietynlainen mielentila kuin kasa selkeästi mitattavia tietoja ja taitoja. Rauhankasvatus pyrkii avarakatseisuuteen, jolloin tavoitteina korostetaan asioiden arviointia, vaihtoehtojen pohtimista, kriittisyyttä, luovuutta sekä rationaalisten ratkaisujen tekemistä. Tällaiset tavoitteet eivät ole kuuluneet perinteisen opetuksen piiriin. Lisäksi koulujen tulee huomioida rauhankasvatuksen kontekstisidonnaisuus. Sen myötä tulee tarkastella todellisen elämän asioita ja ongelmia, jotka ovat yhteiskunnallisessa tilanteessa tärkeitä. Opittavan asian liittäminen oppijan omaan kokemukseensa on huomionarvoista. Näin oppilaat oppivat soveltamaan yleisiä rauhankasvatuksen arvoja ja käyttäytymisperiaatteita konkreettisten ongelmien tarkasteluun. (Mt. 32-34.)

Rauhankasvatuksen tavoitteet haastavat koulun perinteiset tiedon jakamisen käytännöt ja edellyttävät luovia ja innovatiivisia pedagogisia ratkaisuja. Oppimismenetelmänä rauhankasvatuksessa suositetaan kokemuksellista tekemällä oppimista. Pelkän tiedon jakamisen sijaan tarvitaan käytännön kokemuksia rauhankasvatuksen arvojen, asenteiden, käsitysten, taitojen ja käyttäytymismallien sisäistämiseen. Opettajan tehtävänä on valita lapsille käsiteltävään aiheeseen sopivia aktiviteetteja, joihin osallistumalla oppilas oppii oman toimintansa kautta ja omaa toimintaansa reflektoimalla. Rauhankasvatus toteuttaa tällöin parhaimmillaan lapsikeskeisen



opetuksen periaatteita. Lapsikeskeisyydellä tarkoitetaan lapsuuden kunnioittamista omana ainutkertaisena elämänvaiheenaan. Tarkoituksena on huomioida lapsen tarpeet ja kehitysvaiheet yksilöllisesti. Lapsikeskeisen rauhankasvatuksen perustana on näkemys lapsesta oman oppimisensa aktiivisena rakentajana. Tällöin myös opettajan rooliin kohdistuu uusia vaatimuksia. Opettajan tulee toimia perinteisen tiedon jakajan sijaan oppimisen ohjaajana, suunnittelijana, aloitteentekijänä, ilmapiirin rakentajana, oppimisen edistäjänä, sovittelijana, motivoijana, organisoijana ja arvioijana. (Balasooriya 2001, 39-43.) Opettajan aktiivisuus ja asenne sekä hänen rauhankasvatukseen liittyvät näkemykset, motivaatiot ja kyvyt ovat hyvin tärkeässä osassa rauhankasvatuksen tavoitteiden saavuttamisessa (Bar-Tal 2002, 31-33). Opettajalla on merkittävä rooli myös oppilaiden roolimallina, oppimisen ilmapiirin luojana sekä oppimisympäristön rakentajana. Lapset oppivat rauhallista käyttäytymistä ennemmin siitä, *miten* opettaja puhuu, vastaa haasteisiin ja suhtautuu asioihin kuin siitä, mitä hän opettaa. Opetuksen tavan tulee olla samassa suunnassa opetettavan asian kanssa. (Balasooriya 2001, 39.) Kaiken kaikkiaan rauhan arvojen, normien ja periaatteiden tulee toteutua koulujen jokapäiväisessä toiminnassa, jolloin oppimisympäristö ja ilmapiiri heijastavat rauhankasvatuksen tavoitteita kuten suvaitsevaisuutta, yhteistyötä ja väkivallattomuutta. On ensiarvoisen tärkeää, että opetettava asia ja ympäristö, eli näkyvä ja piiloinen opetussuunnitelma, ovat johdonmukaisesti yhteydessä toisiinsa.

Koulujen rauhankasvatus vaatii huolellista ja kokonaisvaltaista asiaan perehtymistä ja suunnittelua. Opetussuunnitelmalla on tässä keskeinen rooli. Koulun rauhankasvatuksen opetussuunnitelman kehittämiseen osallistuu parhaimmillaan kaikki koulun toimijat, sekä opettajat, vanhemmat että lapset. Rauhankasvatuksen tulisi sisältyä myös valtion poliittisiin linjauksiin sekä valtakunnalliseen opetussuunnitelmien viitekehykseen. Kansallisen tason poliittinen aloite ja julkilausuma antaisivat rauhankasvatukselle virallisen aseman maan koulutusjärjestelmässä, mikä inspiroisi ja kannustaisi sen sisällyttämistä myös koulujen opetussuunnitelmiin ja oppikirjoihin. Valtiotason toimijoiden tulisi antaa selkeät suuntaviivat koulujen rauhankasvatuksen käytännöille, sillä sitä kautta rauhankasvatuksen uskottavuus, tärkeys ja merkitys korostuisivat. (Balasooriya 2001, 13, 61.)

Toisaalta Bar-Tal (2002, 30-31) huomauttaa, ettei rauhankasvatus saisi jäädä vain koulujen sisälle vaan sitä tulisi toteuttaa laajasti koko yhteiskunnassa. Rauhankasvatuksen perusta, etenkin normit ja arvot, alkavat muotoutua lapsen mielessä hyvin nuorena, joten on tärkeää aloittaa rauhankasvatus mahdollisimman varhain lapsen elämässä. Kodilla on hyvin vastuullinen rooli rauhankasvatuksen toteutuksessa. (Vriens 1999, 30.)

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtävän, täsmennetyt tutkimuskysymykset sekä valitsemani tutkimusmenetelmät, joiden keinoin kysymyksiin vastasin. Perehdyn opetussuunnitelman perusteisiin tutkimusaineistona sekä niistä tekemäni teoriaohjaavan sisällönanalyysin vaiheisiin. Tämän jälkeen käsittelen puolistrukturoitua haastattelua aineistonkeruumenetelmänä sekä esittelen tutkimuksen kohdejoukon, haastateltujen valintaperusteet sekä haastattelujen kulun. Lopuksi kuvaan haastatteluaineiston analyysimenetelmän eli teemoittelun vaiheita.

### 4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää millaiset lähtökohdat ja edellytykset uusimmat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 antavat koulujen rauhankasvatuksen toteutumiseksi. Tutkin esiintyykö opetussuunnitelman perusteissa rauhankasvatus-käsitettä itsessään sekä rauhankasvatukseen läheisesti liittyviä teemakokonaisuuksia. Keskityin edelleen tarkastelemaan millaisia tavoitteita ne mahdollisesti muodostavat. Tarkastellakseni tavoitteenasettelun taustoja selvitin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita laatineiden henkilöiden käsityksiä rauhankasvatuksesta.

Täsmennetyt tutkimuskysymykset:

- 1 Mikä rooli rauhankasvatuksella on uusimmissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004?
- 2 Millaisia rauhankasvatukseen liittyviä kasvatuksellisia tavoitteita opetussuunnitelman perusteissa esiintyy?
- 3 Mitä käsityksiä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laatijoilla on rauhankasvatuksesta?

## 4.2 Tutkimusaineisto, menetelmät ja analyysi

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Laadullinen lähestymistapa soveltui tämän tutkimuksen tarpeisiin, sillä tarkoituksena oli saada mahdollisimman kokonaisvaltainen kuva koulujen rauhankasvatuksen lähtökohdista. Laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena on aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkasteleminen. Laadullisessa tutkimuksessa suositaan metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” pääsevät esille. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 155.) Lisäksi laadullisen tutkimusotteen käyttäminen oli tarkoituksenmukaista, koska rauhankasvatus on kokonaisuudessaan hyvin vähän tutkittu aihealue.

Käytin tutkimuksessani aineistotriangulaatiota. Aineistotriangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen yhdistämistä samassa tutkimuksessa. Triangulaation käyttöä perustellaan tavallisesti sillä, että useammalla kuin yhdellä aineistolla saadaan luotettavampi ja kattavampi kuva tutkittavasta aiheesta. (Eskola & Suoranta 2000, 69.) Omassa tutkimuksessani oli kyse kahden tutkimusaineiston, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja niiden laatijoiden haastattelujen, analyysistä. Päädyin kahden aineiston yhdistämiseen päästäkseni syvemmälle tutkimusaiheeseen. Koin haastattelujen tuovan lisäperspektiiviä opetussuunnitelman perusteiden analyysille, koska haastattelut mahdollistivat perusteiden taustan tarkastelua laatijoiden näkökulmasta. Kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen pyrin siis vastaamaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista tehdyllä sisällönanalyysillä. Kolmanteen tutkimuskysymykseen hain vastausta Opetushallituksen asiantuntijoita haastatteleamalla.

### 4.2.1 Opetussuunnitelman perusteiden sisällönanalyysi

Opetussuunnitelman perusteet muodostavat kansallisen kehyksen, jonka pohjalta laaditaan paikalliset opetussuunnitelmat. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on toimia perusopetuksessa tapahtuvan kasvatus- ja opetustyön ohjaajana. Opetushallitus hyväksyi uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuonna 2004. Uusien perusteiden mukaiset opetussuunnitelmat tuli ottaa käyttöön kaikilla luokka-asteilla viimeistään 1.8.2006. (Opetushallituksen määräys 1/011/2004.) Opetussuunnitelmauudistuksen taustalla vaikuttivat vuonna 1999 voimaan tullut perusopetusta koskeva lainsäädäntö sekä vuoden 2001 valtioneuvoston asetus perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta. Lakiin sisältyi säädös

peruskoulun ala- ja yläasteen välisen hallinnollisen rajan poistamisesta, mikä edellytti yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sekä uuden tuntijaon laatimista. (Johnson 2007, 24.)

Opetussuunnitelman perusteet toimivat kasvatuksen ja opetuksen sisällöllisenä ohjausvälineenä valtakunnallisella tasolla. Sisällöllisenä ohjausvälineenä opetussuunnitelman perusteilla on kolme tehtävää: juridis-hallinnollinen, tiedollinen sekä pedagoginen tehtävä. Juridis-hallinnollinen tehtävä viittaa perusopetuslain ja -asetuksen sekä valtioneuvoston tuntijakoasetuksen täsmentämiseen ja konkretisointiin. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat paikallista opetussuunnitelmatyötä vielä aiempia yksityiskohtaisemmin ja pyrkivät näin minimoimaan opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen vaihtelun eri paikkakuntien välillä. Nykyään kunnille ja kouluille annetaan laajemmin vastuuta opetuksen toteutuksen suunnittelussa. (Vitikka 2004, 76-77.)

Perusteiden tiedolliseen tehtävään kuuluu määritellä ne yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti tärkeät tiedot ja taidot, jotka tulisi välittää lapsille ja nuorille. Tietojen ja taitojen sisältöjen valikoinnissa huomioidaan yhteiskunnan nykyiset sekä tulevaisuuden tarpeet ja koulutushaasteet. Opetussuunnitelman perusteisiin sisällytettäviä tietoja joudutaan entistä enemmän karsimaan, sillä yhteiskunnallisesti tärkeitä asioita on varsin runsaasti. Tärkeimmiksi valikoituneet tiedot esitetään selkeässä, mutta jalostamattomassa muodossa, jolloin opetuksen ja aihekokonaisuuksien eheyttäminen jää paikallisen tason tehtäväksi. Tiedolliseen tehtävään liittyy vahvasti myös tiedeperustainen oppiainejako valtioneuvoston tuntijakoasetuksen mukaisesti. (Vitikka 2004, 78-79.)

Perusteiden pedagoginen tehtävä viittaa valtakunnan tason pedagogisen tahdon ilmaisemiseen. Pedagoginen tahto ilmaistaan opetussuunnitelman perusteiden perusopetuksen toteuttamista käsittelevissä luvuissa, kuten oppimiskäsityksen, oppimisympäristön, arvopohjan, toimintakulttuurin ja työtapojen tavoitekuvauksissa. Pedagoginen ohjaus perustuu ajanmukaisuuden vaatimukseen sekä oppimiseen liittyvän tutkimustiedon kehitykseen. Opetussuunnitelman perusteet kohtaavat jatkuvasti uusia pedagogisia haasteita. Perusteiden kehittämisessä on yhä voimakkaammin huomioitava kasvatuksen merkitys opetuksen rinnalla, opettajien ja opettajayhteisöjen ammatillinen kehittyminen, eri opetussuunnitelmien välinen jatkumo sekä perusteiden taustalla vaikuttava filosofia. Pedagoginen ohjaus jää perusteissa valtakunnallisesti yleiselle tasolle, jolloin paikallinen jäsenyys ja opetusta uudistavan opetussuunnitelman luominen korostuu. (Vitikka 2004, 79-81.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 kuvataan opetuksen toteuttamisen lähtökohdat, kuten opetuksen arvopohja, tehtävä ja rakenne, toimintakulttuuri ja työtavat. Lisäksi niissä määritellään koulun ja kodin yhteistyön sekä oppilashuollon yleiset periaatteet. Perusteiden pääpaino on aihekokonaisuuksien, oppiaineiden ja aineryhmien keskeisten tavoitteiden sekä sisältöjen määrittelyssä. Kunkin kokonaisuuden lopussa on kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta. Lisäksi perusteissa annetaan ohjeet oppilaiden arvioinnista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 perinteistä oppiainejakoista opetusta yhtenäistetään ja eheytetään aihekokonaisuuksien pohjalta. Aihekokonaisuudet ovat kasvatus- ja opetustyön keskeisiä kokonaisuuksia, joiden tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin. Aihekokonaisuudet antavat uuden mahdollisuuden koulun ja ympäröivän yhteiskunnan vuoropuheluun ja yhteisöllisyyden kehittämiseen koulussa. Aihekokonaisuudet heijastavat nykymaailman ilmiöitä ja pyrkivät vastaamaan tämän päivän kasvatus- ja opetushaasteisiin. Niissä huomioidaan muuttuvan yhteiskunnan ja työelämän edellyttämät yhä monipuolisemmat tiedon hankinta- ja hallintataidot, osallistumis- ja vuorovaikutustaidot sekä kokonaisuuksien hallinta. Aihekokonaisuudet haastavat kasvattamaan osaavia ja osallistuvia kansalaisia. (Lindström 2004, 8-11.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli päästä koulujen rauhankasvatuksen jäljille Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 avulla. Tarkoituksena oli tunnistaa perusteissa mahdollisesti esiintyviä rauhankasvatukseen liittyviä merkityksiä. Koin, että tällaiseen tekstiin sisältämien merkitysten tarkastelemiseen sopii parhaiten laadullinen sisällönanalyysi. Siinä pyritään tuomaan dokumenttien ominaispiirteet esiin sanallisesti. Tavoitteena on saada kattava ja systemaattinen kuvaus tutkimusaineistoon liittyvistä sisällöistä, luonne- tai rakennetekijöistä. (Jyrhämä 2004, 228.) Tarkoituksena sisällönanalyysissä on tutkia asioita ja tapahtumia vertaillen ja tyypitellen sekä tarkastellen niiden merkityksiä, yhteyksiä että seurauksia (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 21-23).

Krippendorff (2004, 22) korostaa, ettei sisällönanalyysissä keskitytä tekstien fyysisiin ominaisuuksiin, vaan pyritään menemään niiden taakse. Tarkoituksena on tutkia sitä, miten ihmiset käyttävät näitä tekstejä, mitä tekstit kertovat heille ja minkälaista ymmärrystä ja toimintaa tekstit kannustavat. Samat tekstit ovat yleensä monille ihmisille eri tavoilla merkityksellisiä; niillä on monia eri tekijöitä ja lukijoita. Teksteillä ei näin ole lukijasta riippumattomia, objektiivisiä, ominaisuuksia. Tekstin merkitykset ovat aina jonkun sinne ”tuottamia”. Merkityksiä on lähes yhtä

paljon kuin on erilaisia lukijoita ja tulkitsijoita. (Krippendorff 2004, 22.) Tekstit, ja inhimillinen todellisuus yleisesti, ovat monimerkityksisiä. Näitä merkityksiä etsittäessä keskitytään henkilökohtaisiin merkityksenantoihin. Toisaalta tulee huomioida, että yksittäiset merkityksenannot rakentuvat kulttuurissa vallitsevien toimintatapojen ja tarinoiden varaan, jolloin merkitykset eivät ole puhtaasti subjektiivisia. (Moilanen & Räihä 2001, 45-46.)

Asioilla ja esineillä ei ole itsessään merkityksiä, vaan asiat saavat merkityksensä suhteessa toisiinsa. Merkitykset ovat hyvin kontekstiherkkiä. Merkitysten tulkinta edellyttää tällöin merkitysten verkon hahmottamista sekä herkkyyttä havaita vivahteita. (Mt. 44-45.) Teksteillä on merkityksiä suhteessa kontekstiin, diskursseihin ja tarkoituksiin. Jokainen sisällönanalyysi vaatii näin kontekstin, jossa tekstiä tutkitaan. Tutkijan tulee luoda sellainen konteksti, jossa teksti saa merkityksensä ja tutkimuskysymykset vastauksensa. Sisällönanalyysin tekijän tulee tehdä johtopäätökset tekstistä suhteessa valitsemaansa kontekstiin. Kontekstin tulee näin luoda käsitteelliset oikeutuksensa päätelmille ja tulkinnoille. (Krippendorff 2004, 21-24.)

Sisällönanalyysia voidaan tehdä hyvin monella eri tavalla. Sisällönanalyysi-prosessi muodostuu aina yksilöllisesti tutkimustehtävän ja tutkijan mukaan (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 40). Tutkijat korostavat yksittäisen tutkijan omaa luovaa työskentelyä eivätkä mielellään laadi tarkkoja proseduraalisia ohjeita tai standardeja sisällönanalyysille (Seitamaa-Hakkarainen 1999, 6). Tavallisimmin voidaan kuitenkin erottaa vaiheet: tutkimustehtävän määrittely, analyysiyksiköiden valinta ja määrittely, aineiston pelkistäminen, luokkien ja kategorioiden muodostus, johtopäätökset ja tulkinta, luotettavuuden arviointi sekä raportointi. Nämä vaiheet eivät kuitenkaan ole aina täysin toisiaan poissulkevia eivätkä välttämättä etene juuri tässä järjestyksessä.

Ennen varsinaista tekstiaineiston analyysia on päätettävä keskitytäänkö tutkimuksessa analysoimaan dokumentin ilmisisältöä (*manifest content*) vai myös piilosisältöä (*latent content*). *Ilmisisällöllä* tarkoitetaan dokumentin sisältöä sellaisenaan. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5, 11.) Tällöin tutkija on kiinnostunut asioista, jotka ovat dokumentissa fyysisesti läsnä, kuten tietyistä sanoista (Robson 1993, 276). *Piilosisällöllä* puolestaan tarkoitetaan dokumentissa olevia piiloisia viestejä. Piilosisällön analyysissa on aina mukana tulkintaa. Toisaalta jonkinasteista tulkintaa sisältyy sisällönanalyysiin useimmissa tapauksissa. Jo siinä vaiheessa, kun pelkistettyjä ilmaisuja kirjataan sekä mietitään, mitkä asiat liittyvät analyysirungossa mihinkin asiaan, käytetään tulkintaa. (Kyngäs & Vanhanen 1999, 11.) Tällaisiin piilosisältöihin kuuluvat merkitykset ovat tavallisesti piilossa yhteisön jäseniltä itseltään. Toisaalta lähes kaikki tiedostetut merkityksenannot pohjautuvat osittain

piiloihin merkityksiin. Lisäksi tietoisten merkitysten välinen yhteys voi olla piiloista. (Moilanen & Rähkä 2001, 44, 47.) Omassa tutkimuksessani oli kyse sekä ilmi- että piilosisältöjen analyysistä. Minun tuli kaivaa opetussuunnitelman perusteissa ilmenevä, tai ei-ilmenevä, rauhankasvatus esiin laajoja rauhankasvatukseen liittyviä aihekokonaisuuksia tarkastelemalla. En keskittynyt ainoastaan rauhan tai rauhankasvatuksen käsitteiden etsimiseen. Toisaalta siis myös se, mitä opetussuunnitelman perusteissa ei sanota, oli kiinnostuksen kohteenani.

Lisäksi ennen analyysiprosessin aloittamista täytyy määritellä *tutkimustehtävä* sekä *analyysiyksikkö*. Aineiston laatu ja tutkimustehtävät määrittelevät pitkälti analyysiyksikön valintaa. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 25.) Analyysiyksikkönä on usein tekstistä erotettava pienin merkitysisältöinen ajatus tai idea (Seitamaa-Hakkarainen 1999, 13). Omassa tutkimuksessani analyysiyksiköitä olivat sekä sana, lause että ajatuskokonaisuus. Kontekstilla, missä erilaiset sanat tulivat esille, oli tutkimukseni kannalta suuri merkitys.

Tutkimusprosessin muodostumiseen vaikuttaa suurelta osin se, onko kyseessä teorialähtöinen, aineistolähtöinen vai teoriaohjaava sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110). Niillä on jokaisella omat erityispiirteensä tutkimusvaiheiden järjestäytymisessä. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi, joka pohjautuu grounded teoriaan, etenee induktiivisesti eli yksittäisestä yleiseen. Tutkimusta eivät ohjaa tällöin aikaisemmat tutkimukset eivätkä teoriat, vaan tutkija tekee käsitteelliset luokitukset ja päätelmät, perusväittämät, oman aineistonsa pohjalta. Siinä pyritään luomaan omaa, aineistoa kattavasti kuvaavaa, teoriaa. (Seitamaa-Hakkarainen 1999, 6.) Teorialähtöinen sisällönanalyysi etenee puolestaan deduktiivisesti eli yleisestä yksittäiseen. Siinä tutkimusta ohjaa aikaisempi viitekehys, teoria tai käsitejärjestelmä. Tässä tutkimuksessa käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Teoriaohjaavaa sisällönanalyysia kuvaa abduktiivinen päättely. Tällöin analyysiprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee muutoin aineiston ehdoilla, mutta abstrahoinnissa eli käsitteellistämässä empiirinen aineisto liitetään valmiisiin, ”jo tiedettyihin”, teorettisiin käsitteisiin. Analyysistä on tunnistettavissa jo tiedetyn tiedon vaikutus, mutta tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava vaan lähinnä uusia ajatusuria aukova. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98-99, 116.)

Valitsin teoriaohjaavan sisällönanalyysin, koska tiesin, että aiempi rauhankasvatusta koskeva kirjallisuus tulisi väistämättä vaikuttamaan analyysiini. Pyrin analysoimaan perusteita kriittisesti eli kiinnittämään huomiota myös asioihin, joita perusteissa ei ole huomioitu, mutta jotka liittyvät läheisesti rauhankasvatukseen. Tämän vuoksi täysin aineistolähtöinen analyysi ei sopinut

tutkimukseeni. Aineistolähtöisessä analyysissä huomio olisi kiinnittynyt vain aineistossa ilmeneviin asioihin. Aikaisempaan rauhankasvatuksen kirjallisuuteen tutustuminen oli välttämätöntä aiheen laaja-alaisuuden sekä toisaalta tuntemattomuuden takia. Ilman teoriaohjaavaa otetta moni tärkeä asia olisi voinut jäädä huomioimatta. Teoriaohjaava analyysi mahdollisti aineiston tarkastelun aiemman rauhankasvatukseen liittyvän tiedon avulla. Toisaalta tietyn teorian testaamiseen keskittyvä analyysi ei tässä tapauksessa ollut tarkoituksenmukaista eikä mahdollistakaan, sillä vastaavasta aiheesta ei löytynyt aikaisempia tutkimuksia, eikä omaan tutkimukseeni täysin soveltuvaa yksittäistä teoriaa.

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä ensimmäinen prosessivaihe on analyysi- eli luokittelurungon muodostaminen. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysirunko on väljä kun taas teorialähtöisessä se on strukturoitu, mahdollisesti hyvinkin tarkasti analyysia ohjaava (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 31). Analyysirunko muodostetaan aikaisemmin tehdyistä tutkimuksista ja niiden tuloksista, asiantuntijoiden antamista viitteistä, tutkimustehtävään sopivasta aikaisemmasta teoriasta, teoreettisesta viitekehystä tai käsitejärjestelmästä (Anttila 1998). Tässä tutkimuksessa rakensin aikaisemmista luvussa 3.3.3 esitellyistä rauhankasvatuksen tavoitteenasetteluista käsitteellisiä kokonaisuuksia, joita vasten analyysiani toteutin ja arvioin. Kokonaisuuksia muodostaessani otin huomioon rauhankasvatuksen tieto-, taito- ja asennetavoitteiden yhteenkietoutuneisuuden.

Alustavan analyysirungon muodostamisen jälkeen luin perusteet huolellisesti läpi ja tein merkintöjä rauhankasvatukseen liittyvistä tavoitteista. Tämän jälkeen pelkistin ja luokittelin aineistoa. Aineiston pelkistämässä ja luokittelussa etsitään aineistosta systemaattisesti vertailemalla ja vastakkainasettelemalla analyysirungon mukaisia ilmauksia, käsitteellisiä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia (Kyngäs & Vanhanen 1999, 7-9). Poimin ensin kaikki rauhankasvatukseen liittyvät ilmaisut omaan tiedostoonsa unohtamatta ilmaisujen kontekstia. Kävin pelkistettyjä ilmaisuja läpi useaan kertaan. Kiinnittämällä huomiota ilmaisujen eroihin ja yhtäläisyyksiin ryhmittelin ilmaisuja teemoittain yhteen tekemäni väljän analyysirungon avulla. Teoriaohjaavassa analyysissä on mahdollista muodostaa aineistosta nousevista analyysirungon ulkopuolisista asioista uusia luokkia (Mt. 7-9). Tässä tutkimuksessa kokonaan uusia luokkia ei muodostunut, mutta analyysirunko kehittyi ja täsmentyi jatkuvasti analyysiprosessin edetessä.

Käytyäni vuoropuhelua analyysirungon ja aineiston kanssa rauhankasvatuksen teemakokonaisuuksiksi muodostuivat seuraavat kuusi kokonaisuutta. Kokonaisuuksia ei pidä



ymmärtää toisiaan poissulkevinä vaan ennen kaikkea toisiaan täydentävinä. Teemakokonaisuudet linkittyvät hyvin vahvasti toisiinsa.

*Rauhan, turvallisuuden ja eettisyyden perusajatusten sisäistäminen*

*Ihmisoikeuksien, vastuullisuuden ja tasa-arvon periaatteiden omaksuminen*

*Sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen*

*Erilaisuuden arvostamiseen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen*

*Yhteisöllisyyden, demokratian ja kansalaisosallistumisen oppiminen*

*Ekologisesti kestävä ympäristösuhteen luominen*

#### 4.2.2 Puolistrukturoitu haastattelu

Opetushallituksen asiantuntijoiden rauhankasvatukseen liittyvien käsitysten selvittämiseksi valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska siinä ihminen nähdään tutkimustilanteessa merkityksiä luovana ja aktiivisena subjektina. Koin tämän näkökulman hyvin tärkeäksi, sillä halusin haastateltavien tuovan rauhankasvatukseen liittyviä käsityksiään mahdollisimman vapaasti ja monipuolisesti esille. Tutkijan ja tutkittavan välinen suora kielellinen vuorovaikutus mahdollistaa haastattelun joustavuuden. Aineiston keruuta voidaan säädellä tilannetta ja vastaajia myötäillen. Haastattelun tarkoituksena on systemaattinen tiedonhankinta. Se on päämäärähakuista toimintaa, jonka avulla pyritään saamaan mahdollisimman luotettavaa ja pätevää tietoa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 193-195.)

Tutkimushaastatteluja jaotellaan erilaisiin tyypeihin. Tyypit eroavat toisistaan siinä, miten tarkasti kysymykset on muotoiltu ja millainen rooli haastattelijalla on haastattelutilanteen jäsentämisessä. Strukturoitu haastattelu sekä avoin haastattelu muodostavat tyyppien ääripäät. Puolistrukturoitu haastattelu on lähempänä strukturoitua haastattelua ja teemahaastattelu avointa haastattelua. (Eskola & Suoranta 2000, 86.) Omaan tutkimukseeni valitsin nimenomaan puolistrukturoidun haastattelun, sillä haastatteluteemojen lisäksi pidin tarpeellisena muotoilla tarkkoja kysymyksiä esitettäväksi kaikille haastateltaville (liite). Haastattelurunko rakentui teoreettiseen viitekehykseen pohjautuen. Aloittelevana haastattelijana koin tarkkojen kysymysten auttavan siinä, että tärkeimmät asiat tulisivat varmasti käytyä läpi asetetuissa aikarajoissa. En kuitenkaan asettanut niihin vastausvaihtoehtoja, sillä halusin haastattelun etenevän mahdollisimman keskustelunomaisesti.

Haastateltavien omien ajatusten esiintuominen oli ensiarvoisen tärkeää. Pyrin toimimaan aktiivisena kuuntelijana ja viemään haastattelua luontevasti eteenpäin haastateltavien vastausten perusteella. Tarvittaessa tarkensin kysymyksiä sekä esitin lisäkysymyksiä.

Haastateltavat kuuluivat Opetushallituksen 3.10.2001 asettamiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet – hankkeen opetussuunnitelmatyöryhmiin. Työryhmien toimikausi jatkui opetussuunnitelman perusteiden hyväksymispäivään saakka. Opetussuunnitelman perusteita teki yhteensä 29 työryhmää. Ryhmien koot vaihtelivat 2-11 jäsenen välillä. Kullakin oppiaineella oli oma työryhmänsä. Näiden lisäksi toimi ryhmä perusopetuksen tavoitteesta, tehtävästä sekä oppilaan arvioinnista, ryhmä opetussuunnitelmaprosessista sekä yksi ryhmä aihekokonaisuuksista. Ryhmät koostuivat eri alojen opetuksen asiantuntijoista. (Opetushallitus 2001.) Tutkimukseeni haastattelin vain Opetushallituksessa työskenteleviä asiantuntijoita. Sain Opetushallituksen kirjaamon kautta opetussuunnitelman perusteiden työryhmien asettamispäätöksen, josta ilmeni jäsenten nimet. Haastattelukutsuja lähetin harkinnanvaraisesti 12 henkilölle, joista kuusi suostui haastatteluun. Haastateltavien harkinnanvaraisessa valinnassa käytin hyväksi myös Tuomen ja Sarajärven (2002, 88) kuvaamaa lumipallo-otantaa, mikä tässä tutkimuksessa tarkoitti, että tietyt avainhenkilöt johdattivat minua seuraavien informanttien luokse. Tämä osoittautui toimivaksi tavaksi, koska näin pääsin perille henkilöistä, joille rauhankasvatus oli jollakin tapaa ennestään tuttu aihe. Haastateltavista kolme toimi ylitarkastajina ja kolme opetusneuvoksina. Yksi haastateltavista ei virallisesti kuulunut mihinkään perusopetuksen opetussuunnitelmatyöryhmään, mutta oli toiminut niin sanotusti aktiivisena kommentoijana. Kaikki haastateltavat olivat keski-ikäisiä ja heillä oli useiden vuosien työhistoria Opetushallituksesta. Haastateltavista neljä oli naisia ja kaksi miehiä.

Haastattelut pidettiin Opetushallituksen tiloissa. Haastattelut tehtiin kunkin haastateltavan omassa työhuoneessa, lukuun ottamatta yhtä, joka tehtiin kokoustilassa. Haastattelutilanteet ja -paikat olivat rauhallisia, mikä mahdollisti asiaan keskittymisen ja luontevan keskustelun. Haastattelut kestivät 45 minuutista tuntiin. Jokainen haastateltava suostui haastattelun nauhoittamiseen. Kaiken kaikkiaan haastateltavat suhtautuivat myönteisesti haastatteluun ja olivat hyvin kiinnostuneita tutkimusaiheestani.

Kaikki haastattelut tehtyäni litteroin ne sanatarkasti. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 78 sivua. Litteroinnin jälkeen luin haastatteluja läpi useampaan kertaan. Aineiston analyysissä käytin apuna teemoittelua. Teemoittelussa tekstimassasta pyritään löytämään ja erottelamaan tutkimusongelmien kannalta olennaiset aiheet ja teemat. Teemoittelu on tiukkaa aineiston ja teorian vuorovaikutusta.

(Eskola & Suoranta 2000, 174-175.) Alkuun jäsentelin teemoja tutkimuskysymysten kautta, mutta analyysiprosessin edetessä teemat muokkaantuivat ja tarkentuivat huomattavasti. Kokosin kunkin teeman alle kustakin haastattelusta teemaan kuuluvat tekstipätkät. Etsin teemojen sisältä tärkeitä asioita kiinnittäen huomiota sekä haastateltavien rauhankasvatusta koskevien näkemysten yhtäläisyyksiin että eroavaisuuksiin. Pyrin tuomaan näkemyksiä esille mahdollisimman monipuolisesti ja muodostamaan niistä kokonaisvaltaisen kuvan. Taustaoletuksena oli, että myös rauhankasvatusta koskevat käsitykset heijastavat moninaisuudellaan rauhankasvatuksen laaja-alaisuutta. Osana analyysia käytin myös sitaatteja. Savolaisen (1991, 454) ohjeiden mukaisesti, pyrin sitaattien avulla kuvaamaan aineistoa, elävöittämään tekstiä sekä perustelemaan tekemiäni tulkintoja. Sitaattien avulla lukija voi tehdä omat arvionsa tutkijan tekemistä tulkinnoista (Eskola & Suoranta 2000, 180).

## 5 TULOKSET

Esitän tutkimuksen tulokset tässä luvussa tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Alkuun keskityn Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2004 tehdyn sisällönanalyysin tuloksien tarkasteluun. Tähän liittyy sekä rauhankasvatuksen roolin tarkasteleminen perusteissa sekä tarkemmin perusteissa esiintyvien rauhankasvatuksen kasvatuksellisten tavoitteiden käsitteleminen.

Sisällönanalyysin tulosten tarkastelun jälkeen käsittelen haastattelujen tuloksia eli perusteiden laatijoiden käsityksiä rauhankasvatuksesta. Käsittelen haastateltavien tulkintoja rauhankasvatuksen roolista opetussuunnitelman perusteissa ja koulujen käytännöissä sekä heidän visioimiaan kehittämideoita perusteisiin. Tämän jälkeen erittelen käsityksiä rauhankasvatuksen kontekstisidonnaisuudesta sekä globaalitason toimijoista. Aloitan kuitenkin tarkastelemalla haastateltavien peruskäsityksiä rauhasta ja rauhankasvatuksesta.

### 5.1 Rauhankasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

#### 5.1.1 Rauhankasvatuksen rooli

Rauhankasvatuksen roolia uusimmissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 voidaan tulkita kahdella eri tavalla, eksplisiittisesti sekä implisiittisesti. Toisin sanoen voidaan tarkastella onko rauhankasvatus perusteissa avoimesti läsnä, selvästi ilmaistuna omana käsitteenä ja määrittelynä, vai epäsuorasti toisiin käsitteisiin ja teemakokonaisuuksiin kietoutuneena.

Rauhankasvatusta ei opetussuunnitelman perusteissa eksplisiittisesti mainita. Käsite rauha puolestaan mainitaan kahdessa kohdassa uusimmissa opetussuunnitelman perusteissa. Ensimmäisen kerran käsite esiintyy turvallisuus ja liikenne- aihekokonaisuuden kohdalla. Aihekokonaisuuden keskeisiin sisältöihin kuuluu muun muassa ”*terveyttä, turvallisuutta, väkivallattomuutta ja rauhaa edistäviä toimintamalleja.*” Toisen kerran rauha-käsite mainitaan elämäkatsomustieto-oppiaineen kohdalla. Vuosiluokkien 1-5 elämäkatsomustiedon opetuksen yhtenä keskeisenä aihepiirinä on yhteisö ja ihmisoikeudet, johon sisältyy yhtenä teemana ”*tasa-arvo ja rauha, demokratia, tulevaisuuden maailma*”. Tämän tarkemmin rauhaan liittyviä oppimistavoitteita ei määritellä.

Eksplisiittisesti nähtynä rauhankasvatuksen rooli Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 on näin ollen olemattoman pieni.

Implisiittisesti tarkastellen rauhankasvatuksen rooli Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 on huomattavasti merkittävämpi kuin eksplisiittisesti. Vaikka rauhankasvatusta käsitteenä ei opetussuunnitelman perusteissa mainita, käsitellään perusteissa hyvin monia rauhankasvatukseen liittyviä arvoja ja kasvatuksellisia tavoitteita. Rauhankasvatuksen keskeiset arvot sisältyvät jo perusopetuksen arvopohjaan, johon kuuluvat *”ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen”*. Rauhankasvatus näkyy perusteissa laajasti erilaisiin teemakokonaisuuksiin kietoutuneena.

### 5.1.2 Kasvatuksellisia tavoitteita

Erittelen seuraavaksi perusteissa esiintyviä rauhankasvatukseen liittyviä kasvatuksellisia tavoitteita edellä muodostamieni teemakokonaisuuksien kautta. Teemakokonaisuudet ovat rauhan, turvallisuuden ja eettisyyden perusajatusten sisäistäminen; ihmisoikeuksien, vastuullisuuden ja tasa-arvon periaatteiden omaksuminen; sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen; erilaisuuden arvostamiseen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen; yhteisöllisyyden, demokratian ja kansalaisosallistumisen oppiminen sekä ekologisesti kestävän ympäristösuhteen luominen. Rauhankasvatuksen teemakokonaisuudet ovat niin läheisesti toisiinsa kietoutuneita, että niitä on toisinaan vaikea erottaa toisistaan. Tämän takia osa oppimistavoitteista sisältyy useamman, yleensä kahden, teemakokonaisuuden käsittelyyn.

#### 5.1.2.1 Rauhan, turvallisuuden ja eettisyyden perusajatusten sisäistäminen

Rauhan käsitteen tarkasteleminen opetussuunnitelman perusteissa jää hyvin pintapuoliseksi. Kuten edellä esitin, rauha mainitaan perusteissa vain kahdessa kohdassa, turvallisuus ja liikenne -aihekokonaisuuden sekä elämäkatsomustieto-oppiaineen sisällöissä, ja tällöinkin hyvin ylimalkaisesti. Rauhan erilaisia merkityksiä tai ulottuvuuksia ei ole sisällytetty perusteiden perusopetusta koskeviin tavoitteisiin. Kasvatuksellisissa tavoitteissa ei mainita rauhan perusajatusten sisäistämistä tai rauhantahtoisuuteen kasvamista.

Perusteissa ei eksplisiittisesti mainita myöskään rauhan uhkia. Väkivallan ulottuvuudet lähiyhteisössä ja yhteiskunnassa otetaan esille turvallisuus ja liikenne -aihekokonaisuuden keskeisissä sisällöissä. Sodat puolestaan mainitaan ainoastaan 7-9 vuosiluokkien historiaoppiaineen kohdalla. Tällöin mainitaan sisällissota, ensimmäinen ja toinen maailman sota ja kylmäsota. Oppiaineen kohdalla painotetaan näiden historian ilmiöiden ymmärtämistä sekä tulevaisuuden vaihtoehtojen arvioimista historiallisen muutoksen näkökulmasta. Lisäksi historian keskeisissä sisällöissä otetaan esille idän ja lännen ristiriidoista siirtyminen etelän ja pohjoisen vastakkainasetteluun, maailman jakautuminen köyhiin ja rikkaisiin valtioihin sekä siitä aiheutuvat ongelmat. Elämänkatsomustiedon oppiaineen tavoitteisiin lukeutuu, että oppilas oppii tuntemaan nyky-yhteiskunnan ongelmia ja pystyy esittämään sekä optimistisia että pessimistisiä näkemyksiä tulevaisuudesta. Opetussuunnitelman perusteissa on myös havaittavissa erityisesti ympäristökysymysten korostamista. Tuon ympäristöulottuvuutta esille tarkemmin luvussa Ekologisesti kestävä ympäristösuhteen luominen. Huomioitavaa on, että väkivallan, sotien, ympäristöuhkien tai muiden nyky-yhteiskunnan ongelmien yhteyttä rauhaan ei perusteissa kuitenkaan mainita.

Koska rauha edellyttää turvallisuutta, keskityin myös tutkimaan miten turvallisuuden eri muodot on huomioitu perusteiden tavoitteissa. Rauhan sijaan turvallisuus-käsite tulee opetussuunnitelman perusteissa esille useassa kohdassa. Perusteissa korostetaan erityisesti koulun ja yksilötason turvallisuutta. Oppimisympäristöstä sanotaan, että sen tulee olla fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen sekä tuettava oppilaan terveyttä. Kodin ja koulun yhteisvastuullisen kasvatuksen tulisi tukea ja edistää lasten ja nuorten turvallisuutta koulussa. Selkeimmin turvallisuus-teema on esillä aihekokonaisuudessa turvallisuus ja liikenne.

*”Turvallisuus ja liikenne –aihekokonaisuuden päämääränä on auttaa oppilasta ymmärtämään turvallisuuden fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia ulottuvuuksia sekä opastaa vastuulliseen käyttäytymiseen. Perusopetuksen tulee antaa oppilaille ikäkauteen liittyvät valmiudet toimia erilaisissa toimintaympäristöissä ja tilanteissa turvallisuutta edistäen” (Opetushallitus 2004, 40).*

Aihekokonaisuuden tavoitteiden pääpaino on turvallisuudessa yksilön näkökulmasta. Erityisesti painotetaan fyysistä turvallisuutta, kuten turvallisen ja vastuullisen liikennekäyttämisen oppimista. Oppimistavoitteina on vaaratilanteiden ennakointi ja välttäminen, turvallisuusriskien tunnistaminen sekä toimiminen turvallisuutta ja terveyttä edistäen. Tähän kuuluvat sekä onnettomuuksilta, päihteiltä ja rikollisuudelta suojautuminen, tarkoituksenmukainen toiminta

onnettomuus- ja kriisitilanteissa että työ- ja ympäristöturvallisuus. Ihmissuhteisiin liittyvää turvallisuus tulee aihekokonaisuudessa esille ainoastaan tavoitteessa, että oppilas oppii toimimaan rakentavasti kiusaamistilanteissa. Tavoite väkivallattomien, turvallisuutta ja rauhaa edistävien toimintamallien oppimisesta jää melko yleisluontoiselle tasolle. Yhteiskuntatason turvallisuus pelkistyy tavoitteeseen tuntea yhteiskunnan hyvinvointipalveluja. Lisäksi aihekokonaisuuden keskeisenä sisältönä mainitaan väkivallan ulottuvuudet lähiyhteisössä ja yhteiskunnassa. Toisaalta aihekokonaisuudessa ei tarkastella turvallisuutta lainkaan yhteiskunnan oikeusturvan, turvallisuuspolitiikan tai maanpuolustuksen näkökulmasta. Myös eri yhteiskuntien, niiden verkostoitumisen ja koko maailman turvallisuuden näkökulma puuttuu.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa turvallisuuden käsite on liitetty vahvimmin liikennekäyttäytymiseen. Liikenneturvallisuusnäkökulma tulee esille useissa oppiaineissa; ympäristö- ja luonnontieto, yhteiskuntaoppi, fysiikka ja kemia sekä liikunta. Rauhankasvatuksen kannalta tarkasteltuna turvallisuuden muut muodot, kuten turvallisuus ihmisten välisissä suhteissa, henkinen, kulttuurinen ja ekologinen turvallisuus sekä kansallinen ja kansainvälinen turvallisuus, ovat keskeisempiä.

Rauhankasvatuksen näkökulmasta turvallisuus tulee esille ympäristö ja luonnontieto-oppiaineen tavoitteistossa, jossa korostetaan kiusaamisen ja väkivallan ehkäisyä, niiden tunnuspiirteiden tunnistamista sekä fyysisen koskemattomuuden kunnioitusta. Terveystiedon opetuksen tarkoituksena puolestaan on oppilaan terveyttä, hyvinvointia ja turvallisuutta tukevan osaamisen kehittäminen. Opetuksessa tulisi huomioida ajankohtaiset terveyteen ja turvallisuuteen liittyvät kysymykset sekä ohjata oppilasta tunnistamaan ja pohtimaan turvallisuuteen liittyviä valintoja erityisesti omassa lähiympäristössä. Oppilaan tulisi oppia arvioimaan ympäristön, elämäntavan ja kulttuurin sekä median merkitystä turvallisuuden ja terveyden näkökulmasta. Tavoitteena on, että oppilas oppii tunnistamaan kiusaamisen ja muun väkivallan tunnuspiirteitä sekä osaa tuottaa käytännön esimerkkejä väkivallan ehkäisemisestä ja rakentavasta kommunikaatiosta. Myös elämänskatsomustiedon oppiaineen tavoitteisiin kuuluu, että oppilas oppii ymmärtämään konfliktien väkivallattomia ratkaisukeinoja. Oppilasta tulisi perusteiden mukaan kannustaa tunnistamaan ja pohtimaan valintoja, jotka liittyvät terveyteen ja turvallisuuteen. Hyvän ja turvallisen ympäristön merkityksen pohtiminen on määritelty fysiikan ja kemian oppiaineiden yhdeksi tavoitteeksi. Turvallisuus ja liikenne -aihekokonaisuudesta puuttunut kansalaisen turvallisuus oikeusjärjestelmän, oikeudellisen vastuun, turvallisuuspolitiikan ja maanpuolustuksen näkökulmasta tulee puolestaan huomioiduksi yhteiskuntaoppi-oppiaineen keskeisissä sisällöissä.

Rauhankasvatuksen sanotaan olevan eettistä kasvatusta, koska siinä on aina kyse suhteesta toiseen ihmiseen sekä arvoista, hyvän, pahan, oikean ja väärän pohtimisesta. Tarkastelin miten eettisyyteen liittyvät tavoitteet huomioidaan opetussuunnitelman perusteissa. Eettisyys ja eettinen pohdinta otetaan perusteissa esille useassa yhteydessä. Eettisyys huomioidaan eri näkökulmista kolmessa aihekokonaisuudessa. Aihekokonaisuudessa ihmisenä kasvaminen oppimistavoitteena korostetaan oman toiminnan eettisyyden arvioimista sekä oikean ja väärän tunnistamista. Viestintä ja mediataidot aihekokonaisuuden tavoitteisiin sisältyy median ja viestinnän eettisten arvojen pohtiminen. Ihminen ja teknologia -aihekokonaisuudessa otetaan puolestaan esille teknologiaan liittyvien eettisten ja moraalisten kysymysten pohtiminen.

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tavoitteissa korostuu kulttuureihin ja viestintään liittyvät eettiset kysymykset.

*”Tavoitteena on, että oppilaasta tulee aktiivinen ja eettisesti vastuullinen viestijä sekä lukija, joka pääsee osalliseksi kulttuurista sekä osallistuu ja vaikuttaa yhteiskuntaan” (Opetushallitus 2004, 44).*

Erityisesti tavoitteita korostetaan ylempien vuosiluokkien 6-9 kohdalla, jolloin pyritään eettisen tietoisuuden vahvistamiseen sekä kulttuurien tuntemuksen laajentamiseen. Voimakkaimmin eettisyys tulee esille uskonto ja elämäkatsomustieto oppiaineiden kohdalla.

*”Uskonnon opetuksessa tarkastellaan elämän uskonnollista ja eettistä ulottuvuutta oppilaan oman kasvun näkökulmasta sekä laajempaan yhteiskunnallisena ilmiönä” (Opetushallitus 2004, 202).*

Uskonnon opetuksen tarkoituksena on antaa oppilaalle valmiuksia kohdata uskonnollinen ja eettinen ulottuvuus omassa ja yhteisön elämässä sekä auttaa ymmärtämään uskonnon eettistä ulottuvuutta. Vuosiluokkien 1-5 tavoitteisiin kuuluu oppilaan rohkaiseminen eettiseen arviointiin, pohdintaan sekä eettisesti vastuulliseen toimintaan. Oppilasta tulisi ohjata tunnistamaan moraaliseen päätöksentekoon vaikuttavia tekijöitä ja huomioimaan niitä omassa elämässään. Keskeisiin evankelisluterilaisen uskonnon sisältöihin kuuluu kristillisen etiikan periaatteisiin, kuten kultaiseen sääntöön, rakkaudenkaksoiskäskyyn ja kymmeneen käskyyn, tutustuminen. Ortodoksisen uskonnon sisällöissä otetaan lisäksi esille paastot ja niihin liittyvät eettiset kysymykset. Vuosiluokkien 6-9 uskonnon opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan oman eettisen näkemyksen rakentumista syventämällä oppilaan ymmärtämystä uskontojen luonteesta ja merkityksestä. Oppilaan tulisi oppia soveltamaan eettisen ajattelun peruskäsitteitä ja kristillisen etiikan perusteita omaan pohdintaansa ja



toimintaansa sekä tunnistamaan omien valintojensa ja tekojensa seurauksia. Uskonto-oppiaineen keskeisiin sisältöihin lukeutuvat eettisten normien, periaatteiden ja arvojen tunnistaminen, pohtiminen ja soveltaminen sekä kristillisen etiikan peruspainotukset kuten profeettojen sanoma, Jeesuksen Vuorisaarna ja vertaukset.

Eettisen ajattelu-, ja toimintakyvyn kehittäminen sisältyy keskeisesti myös elämäkatsomustieto-oppiaineen tavoitteisiin. Tavoitteena on, että oppilas oppii tunnistamaan arkipäivän tilanteiden eettisiä ulottuvuuksia ja soveltamaan eettisen ajattelun taitoja sekä katsomuksellista harkintaa. Käsitteet hyvä, oikea ja väärä, oikean ja väärän erottaminen sekä hyvä elämä, arvo ja normi lukeutuvat oppiaineen keskeisiin sisältöihin vuosiluokilla 1-5. Sisältöihin kuuluvat myös teon moraalinen oikeutus, teon tarkoitus ja seuraus, oppilaan oman elämän eettisiä ongelmia ja niiden ratkaisuja. Päämääränä on, että oppilas 5. luokan päättyessä kykenee arvioimaan erilaisten tilanteiden moraalisia vaatimuksia ja teon moraalista oikeutusta, ymmärtää tekevänsä väärin toimiessaan vastoin omaksumiaan periaatteita, kykenee tutkimaan moraalisia ongelmia yhdessä muiden kanssa sekä hyväksyy erilaisten toimintälähtökohtien olemassaolon. Vuosiluokilla 6-9 tarkasteluun otetaan etiikan pääsuuntien ja peruskysymysten sekä nuoren moraalisen kasvun lisäksi ihmisoikeusetiikka, ympäristöetiikka, taiteen ja median eettiset ulottuvuudet sekä monikulttuurisuus eettisenä kysymyksenä. Tavoitteena on, että oppilas peruskoulun päättäessään osaa nähdä yhteyden arvovalintojen ja hyvän elämän välillä, tunnistaa etiikan perusnäkökulmia, kuten teon tahallisuuden, tekijän tarkoituksen, teon seurauksien huomioon ottamisen sekä vastuun ja oikeuksien näkökulmat. Tällöin hän kykenee tunnistamaan moraalidilemmasta eettisen näkökulman ja esittämään siihen eettisen ratkaisun. Hyvän osaamisen kriteereihin kuuluu lisäksi kyky havainnoida eri elämän alueiden, taiteen ja median eettisiä ulottuvuuksia sekä perustella eroa eettisesti kehittyneemmän ja kehittymättömämmän arvion välillä.

Eettisyys on eri tavoin sisällytetty myös oppiaineiden terveystieto, biologia, yhteiskuntaoppi, kuvataide ja käsityö sisältöihin tai tavoitteisiin. Terveystieto oppiaineen tehtäviin kuuluu eettisten valmiuksien kehittäminen. Biologian oppiaineen keskeisissä sisällöissä mainitaan biotekniikkaan liittyvät eettiset kysymykset. Yhteiskuntaopin päättöarvioinnin kriteereissä otetaan puolestaan esille yhteiskunnallisen ja taloudellisen toiminnan eettisten kysymysten ymmärtäminen. Eettisyyttä korostetaan kuvataiteessa kuvaviestinnän ja ympäristön tarkastelun sekä tietoisuuden kehittymisen näkökulmasta. Myös käsityössä oppilaan tulisi oppia huomioimaan eettiset arvot omassa työskentelyssään.

### 5.1.2.2 Ihmisoikeuksien, vastuullisuuden ja tasa-arvon periaatteiden omaksuminen

Ihmisoikeudet, vastuullisuus ja tasa-arvo ovat osa perusopetuksen arvopohjaa. Perusopetuksen sanotaan edistävän vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien että vapauksien kunnioittamista. Perusopetuksen tehtäviin kuuluu tasa-arvon edistäminen.

*”Perusopetuksen avulla lisätään alueellista ja yksilöiden välistä tasa-arvoa. Opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat ja edistetään sukupuolten välistä tasa-arvoa antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä” (Opetushallitus 2004, 12).*

Ihmisoikeuksien, vastuullisuuden ja tasa-arvon periaatteet ovat esillä usean eri aihekokonaisuuden tavoitteissa ja sisällöissä. Ihmisenä kasvaminen –aihekokonaisuuden keskeisiin sisältöihin kuuluvat oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo sekä velvollisuudet ja vastuut ryhmässä. Aihekokonaisuuden tavoitteena on luoda kasvuympäristö, joka tukee tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen pohjautuvan yhteisöllisyyden kehitystä. Ihmisoikeudet sekä ihmisryhmien välisen luottamuksen, arvostuksen ja hyvän yhteistyön edellytykset lukeutuvat aihekokonaisuuden kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys keskeisiin sisältöihin. Aihekokonaisuuden viestintä ja mediataidot tavoitteissa painotetaan vastuullisuutta itsensä ilmaisemisessa kun taas osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys - aihekokonaisuuden tavoitteisiin kuuluu vastuun ottaminen yhteisten asioiden hoidosta omassa kouluyhteisössä ja paikallisyhteisössä. Vastuullisuuden ympäristönäkökulma painottuu puolestaan aihekokonaisuudessa vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta. Aihekokonaisuuden keskeisiin sisältöihin kuuluu yksilön ja yhteisön vastuu elinympäristön tilasta ja ihmisten hyvinvoinnista. Ihminen ja teknologia -aihekokonaisuus johdattaa pohtimaan teknologiaan liittyviä tasa-arvo- ja vastuullisuuskysymyksiä ja aihekokonaisuus turvallisuus ja liikenne opastaa vastuulliseen käyttäytymiseen erityisesti liikenteessä.

Vastuullisuuden tema tulee opetussuunnitelman perusteissa voimakkaammin esille kuin tasa-arvo- ja ihmisoikeusteemat. Eri oppiaineissa korostetaan vastuullisuutta eri näkökulmista. Äidinkieli-oppiaineen tehtävänä on kehittää oppilasta toimimaan eettisesti vastuullisena viestijänä ja lukijana. Oppiaineiden ympäristö ja luonnontieto, biologia ja maantieto sekä fysiikka ja kemia tavoitteissa puolestaan korostuu ympäristövastuullisuus. Lisäksi biologian ja maantiedon oppiaineiden oppimistavoitteisiin kuuluu vastuun ottaminen omista teoista. Keskeisiin sisältöihin kuuluvat ikäkauteen liittyvät oikeudet ja vastuu. Uskonnon ja elämäntiedon oppiaineiden tehtävänä

on rohkaista ja tukea oppilaan vastuullisuutta yhteisön jäsenenä. Elämäkatsomustiedon tavoitteena on, että oppilas oppii kantamaan vastuuta sekä itsestään, toisista ihmisistä, yhteisöstä että luonnosta. Oppilaan ohjaamista vastuulliseen yhteiskunnalliseen toimijuuteen painotetaan historian ja yhteiskuntatopin oppiaineissa. Yhteiskuntaopin ja kotitalouden tavoitteissa otetaan esille myös vastuullisuus kuluttajana. Lisäksi kotitalouden kohdalla korostetaan oppilaan ohjaamista sosiaaliseen vastuullisuuteen, vastuun ottamiseen omasta terveydestä, ihmissuhteista, taloudesta sekä lähiympäristön viihtyisyydestä ja turvallisuudesta. Musiikin ja liikunnan oppiaineiden tavoitteissa puolestaan korostuvat yhteistoiminnan taidot sekä vastuullisuus ryhmän jäsenenä.

Ihmisoikeuksien, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden teemat korostuvat selkeimmin elämäkatsomustieto-oppiaineen tavoitteissa.

*”Elämäkatsomustiedon opetusta ohjaa käsitys oppilaiden mahdollisuudesta kasvaa vapaiksi, tasa-arvoisiksi ja kriittisiksi hyvän elämän rakentajiksi” (Opetushallitus 2004, 214).*

Vuosiluokilla 1-5 tarkoituksena on tutustua ihmisoikeuksien, suvaitsevaisuuden ja oikeudenmukaisuuden periaatteisiin. Oikeudenmukaisuuden toteutuminen jokapäiväisessä elämässä, tasa-arvo, lasten oikeudet sekä ihmisoikeudet lukeutuvat oppiaineen keskeisiin sisältöihin. Vuosiluokilla 6-9 tarkoituksena on ohjata oppilasta omaksumaan ja sisäistämään ihmisoikeuksien, suvaitsevaisuuden ja maailmanlaajuisen oikeudenmukaisuuden periaatteita. Oppiaineen keskeiset sisällöt mukailevat luokilla 1-5 käsiteltyjä aihepiirejä ottaen niihin mukaan syventäviä aineksia, kuten ihmisoikeusetiikan. Elämäkatsomustieto-oppiaineen tavoitteena on, että peruskoulun päättäessään oppilas tuntee ihmis- ja kansalaisoikeuksien pääpiirteitä sekä kykenee selittämään niiden eron, pystyy perustelemaan oikeuksien ja velvollisuuksien keskinäisen riippuvuuden, tunnistaa ihmis- ja kansalaisoikeuksien loukkauksia sekä osaa arvioida erilaisten tasa-arvo- ja oikeusvaatimusten perusteita.

Muita oppiaineita, joissa sivutaan tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden teemoja, ovat vieraat kielet, uskonto, historia, yhteiskuntaoppi, kotitalous sekä oppilaan ohjaus. Vieraiden kielten oppiaineiden tavoitteissa korostetaan kielten ja kulttuurien samanarvoisuutta, rinnakkaiseloja ja tasa-arvoa. Uskonnon keskeisiin sisältöihin kuuluvat ihmisen arvo ja oikeudenmukaisuus. Historia oppiaineessa tasa-arvon kehitys 1800-luvulta nykypäivään otetaan esille yhtenä vaihtoehtoisena käsittelyteemana vuosiluokilla 7-9. Tasa-arvo ja yksilön oikeudet kuuluvat myös yhteiskuntaopin opetuksen keskeisiin sisältöihin. Kotitalous oppiaineen tavoitteissa painotetaan tasa-arvon

merkitystä yksilön ja perheen hyvinvoinnin kannalta. Oppilaan ohjauksen avulla pyritään edistämään koulutuksellista, etnistä ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. Sen keskeisiin sisältöihin kuuluu tasa-arvo yhteiskunnassa ja työelämässä. Terveystiedon tavoitteena on, että oppilas oppii kuvaamaan keskeisiä lasten ja nuorten oikeuksia, toiminnan rajoituksia ja seuraamuksia koskevaa lainsäädäntöä.

Huomionarvoista on, ettei ihmisoikeusteemaa lukeudu perusteissa kuin elämäkatsomustiedon tavoitteisiin, vaikka se on osa kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -aihekokonaisuuden keskeisiä sisältöjä. Elämäkatsomustieto on vaihtoehtoinen oppiaine uskonnoille, jolloin sitä eivät kaikki oppilaat edes opiskele.

### 5.1.2.3 Sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen

Erotan tässä sosioemotionaalisista taidoista oppilaan minään liittyvät teemat sekä sosiaalisiin taitoihin liittyvät teemat. Tunnetaidot näen kuuluvan molempiin teema-alueisiin, mutta käsittelen niitä tarkemmin vuorovaikutustaitojen yhteydessä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetuksen tehtävänä on antaa oppilaalle mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen. Aihekokonaisuudessa ihmisenä kasvaminen huomioidaan minään liittyvät teemat selkeimmin.

*”Ihmisenä kasvaminen –aihekokonaisuuden päämääränä on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja elämän hallinnan kehittymistä. Tavoitteena on luoda kasvuympäristö, joka tukee -- yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon -- kehitystä” (Opetushallitus 2004, 36).*

Aihekokonaisuuden tavoitteena on, että oppilas oppii ymmärtämään omaa fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kasvuaan sekä omaa ainutkertaisuuttaan. Keskeisiin sisältöihin lukeutuvat fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen kasvuun vaikuttavat tekijät sekä tunteiden tunnistaminen ja käsittely. Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys –aihekokonaisuudessa korostetaan puolestaan oppilaan oman kulttuurisen identiteetin löytämistä sekä suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemuksen ymmärtämistä. Kulttuuriperinnön arvostaminen ja kulttuuri-identiteetin osatekijöiden ymmärtäminen sisältyvät oppimistavoitteisiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa minään liittyvät teemat, kuten identiteetti ja itsetuntemus tulevat esiin usean oppiaineen yhteydessä. Erityisesti perusteissa korostetaan oppilaan kulttuurisen ja kielellisen identiteetin etsimistä, rakentamista ja vahvistamista. Kulttuurinen ja kielellinen identiteetti otetaan esille äidinkielen ja eri kielten opetuksen tavoitteissa. Vähemmistöryhmien kohdalla painotetaan monikulttuurisen identiteetin rakentamista. Oppilaan alueellisen identiteetin kehittäminen puolestaan kuuluu maantieto-oppiaineen tavoitteisiin. Musiikin oppiaineen tavoitteena on antaa välineitä oppilaan musiikillisen identiteetin muodostumiselle. Uskonnon opetuksen tehtävänä on tarjota oppilaalle tietoja, taitoja ja kokemuksia oman identiteetin ja maailmankatsomuksen rakentamiseen. Tavoitteena on, että oppilas oppii luottamusta elämään, itseensä ja tulevaisuuteen. Psykkisen ja fyysisen itsetuntemuksen kehittäminen lukeutuu sekä elämäntutkimustiedon, historian, ympäristö ja luonnontiedon, biologian, terveystiedon, oppilaan ohjauksen ja liikunnan oppiaineiden tehtäviin. Terveystiedon kohdalla otetaan lisäksi esille itsensä ymmärtäminen ja arvostaminen ja liikunnan kohdalla itsensä hyväksyminen oppimistavoitteena. Itsensä arvostaminen lukeutuu myös ympäristö- ja luonnontiedon tavoitteisiin. Matematiikan tavoitteisiin sisältyy itseluottamuksen oppiminen.

Minään liittyviä teemoja enemmän perusteissa painotetaan oppilaan sosiaalisten ja toisten kanssa toimeentulemisen taitojen kehittämistä. Perusteissa huomioidaan oppilas yksilöllisenä ja itsenäisenä opiskelijana, mutta korostetaan vuorovaikutus- sekä yhteistyötaitojen oppimista.

*”Oppimisympäristön tulee tukea myös opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Sen tulee edistää vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä. Tavoitteena on avoin, rohkeava, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppilaille” (Opetushallitus 2004, 16).*

Tavoitteena on, että avoimuus ja vuorovaikutteisuus heijastuvat koko koulun toimintakulttuuriin. Valittujen työtapojen tulisi perusteiden mukaan edistää oppilaan vuorovaikutuksellista oppimista, sosiaalista joustavuutta, vastuullisuutta sekä yhteistyötaitoja. Perusteissa otetaan esille myös koulun kerhotoiminnan mahdollisuudet tarjota oppilaalle tilaisuuksia myönteiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja kasvuun.

Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot tulevat opetussuunnitelman perusteissa esille neljän aihekokonaisuuden tavoitteissa eri painotuksin. Ihmisenä kasvaminen –aihekokonaisuuden yhtenä tavoitteena on, että oppilas oppii toimimaan ryhmän ja yhteisön jäsenenä. Keskeisiin sisältöihin

kuuluvat oikeudet, velvollisuudet ja vastuut ryhmässä, toisten huomioon ottaminen sekä erilaiset yhteistoimintatavat. Oppilaan yhteistyökykyjen kehittäminen mainitaan myös osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys –aihekokonaisuudessa. Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys –aihekokonaisuuden tavoitteissa puolestaan painotetaan kulttuurien ja eri ihmisryhmien välisen vuorovaikutuksen ja yhteistyötapojen oppimista. Viestintä- ja mediataidot –aihekokonaisuuden keskeisenä tavoitteena on oppilaan ilmais- ja viestintätaitojen kehittäminen. Perusteiden mukaan päämääränä on, että oppilas omaksuu yhteisöllistä, osallistuvaa ja vuorovaikutuksellista viestintää. Tavoitteissa korostetaan monipuolista ja vastuullista itsensä ilmaisua sekä toisten viestinnän tulkittamista. Omien ajatusten ja tunteiden ilmaisu, erilaiset ilmaisukielet ja niiden käyttö eri tilanteissa lukeutuvat aihekokonaisuuden keskeisiin sisältöihin. Sisältöihin kuuluvat edelleen viestien sisällön ja tarkoituksen tulkinta sekä viestintävälineiden käyttäminen. Median käyttötaitoihin liittyviä tavoitteita tuon esille tarkemmin luvussa Yhteisöllisyyden, demokratian ja kansalaisosallistumisen oppiminen.

Viestintä- ja mediataidot -aihekokonaisuuden tavoitteet huomioidaan selkeimmin äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen opetuksen tavoitteissa. Opetuksen tulisi perustua yhteisölliseen näkemykseen kielestä. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ydintehtävänä on herättää oppilaassa kiinnostus kieleen, kirjallisuuteen ja vuorovaikutukseen.

*”Opetuksen tulisi -- tarjota mahdollisuuksia monipuoliseen viestintään, lukemiseen ja kirjoittamiseen, joiden avulla oppilas rakentaa identiteettiään ja itsetuntoaan. -- Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on suunnitelmallisesti kehittää kieleen pohjautuvia opiskelu- ja vuorovaikutustaitoja” (Opetushallitus 2004, 44).*

Oppilaan sekä suullisia, fyysisiä että kirjallisia ilmaisutaitoja tulisi perusteiden mukaan jatkuvasti kehittää uusissa ja vaativissa viestintätilanteissa. Alimmilla vuosiluokilla 1-2 tulisi lähteä liikkeelle koulun vuorovaikutustilanteisiin totumisesta, kysymisen, vastaamisen ja kuuntelemisen perustaidoista. Tavoitteena on, että oppilas oppii kertomaan omia tietojaan, kokemuksiaan, ajatuksiaan ja mielipiteitään sekä osallistumaan keskusteluihin vastavuoroisesti. Leikki, improvisointi, kerronta ja draama otetaan perusteissa esille opittujen asioiden työstäjänä. Vuosiluokilla 3-5 oppilaan kirjallista ja suullista ilmaisua sekä aktiivista kuuntelutaitoa edelleen kehitetään, luetunymmärtämistä syvennetään sekä tiedonhankintataitoja kartutetaan. Oppilaan tulisi oppia erilaisten lukemiensa tai kuulemiensa tekstien ajatusten arviointia, pohdintaa ja vertailua. Tavoitteena on rohkaista oppilasta muodostamaan omia mielipiteitä, perustelemaan niitä sekä

ottamaan osaa keskusteluihin vastaanottajat huomioiden. Oppilaan itseilmaisutaidon kehittämisen lisäksi oppilasta tulisi ohjata arvioimaan omaa ilmaisuaan. Oppilaalle tulisi kehittyä hyvä suhde kieleen ja vuorovaikutukseen sekä halu kehittää ilmaisu- ja vuorovaikutustaitojaan. Vuosiluokkien 6-9 opetuksen päämääränä on, että oppilas tulee entistä tietoisemmaksi tavoitteistaan sekä itsestään kielenkäyttäjänä. Oppilaan tulisi oppia vaalimaan vuorovaikutukselle myönteistä ilmapiiriä, arvostamaan erilaisia viestintätapoja sekä oppia tuottamaan erityyppisissä viestintätilanteissa tarvitsemiaan tekstejä. Opetuksen tavoitteena on kriittinen tekstien tulkitsija ja kuuntelija sekä tilannetajuinen, tavoitteellinen ja rohkea viestijä, joka osaa rakentavasti perustella omia näkemyksiään sekä kommentoida muiden ajatuksia.

Toisen kotimaisen kielen kohdalla oppimistavoitteena korostetaan kykyä vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön suomen ja ruotsinkielisen väestön kanssa. Sekä toisen kotimaisen kielen että vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii viestimään ja toimimaan kohdekulttuurin edellyttämällä tavalla erilaisissa arkipäivän tilanteissa. Viestintää tulisi harjoitella aluksi konkreettisissa ja oppilaalle läheisissä tilanteissa suullisesti ja vähitellen kirjallista viestintää lisäten. Ylemmillä vuosiluokilla 7-9 kielitaitoa tulisi laajentaa vaativampiin sosiaalisiin tilanteisiin.

Oppiaineiden ympäristö ja luonnontieto, biologia ja maantieto, terveystieto, uskonto ja elämäntietä tavoitteissa korostuvat sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvät taidot. Ympäristö ja luonnontieto –aineryhmän oppimissisältöihin kuuluu vuorovaikutuksen merkitys hyvinvoinnille ja mielenterveydelle. Ryhmätoiminnan perussäännöt ja sopimukset, hyvät tavat ja toisten huomioon ottaminen lukeutuvat oppiaineryhmän keskeisiin sisältöihin. Myös vuosiluokkien 5-6 biologian ja maantiedon opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii pohtimaan erilaisia sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä kysymyksiä. Oppiaineen keskeisiin sisältöihin kuuluvat ihmissuhteisiin ja huolenpitoon liittyvät sosiaaliset tekijät. Tunteiden tunnistaminen, rakentava ilmaisu ja hallinta nousevat tärkeiksi oppimissisällöiksi. Tunteiden jakamisen taidot otetaan esille myös terveystiedon ja uskonnon oppiaineiden kohdalla. Terveystieto–oppiaineen tehtävänä on kehittää oppilaan tunteiden säätelyyn liittyviä sosiaalisia tekijöitä. Tavoitteena on, että oppilas oppii ymmärtämään yhteisöllisyyden, ihmissuhteiden ja huolenpidon merkityksen ihmisten hyvinvoinnille. Elämäntietä –oppiaineen tavoitteissa korostetaan itseilmaisutaidon lisäksi toisen ihmisen huomioon ottamista sekä hänen asemaansa asettumista. Ydinsisältöihin nähdään kuuluvan ihmisen hyvyyden ymmärtäminen ja erilaisuuden kunnioittaminen, ystävyys sisältö ja merkitys sekä yhteiselämän perusteet. Perusteissa myös matematiikan sanotaan edistävän sosiaalista

vuorovaikutusta. Ydintehtäviin kuuluvat keskittymisen, kuuntelemisen ja kommunikoinnin kehittäminen sekä ryhmätyötaitojen oppiminen.

Taito- ja taideaineet antavat myös oppilaalle mahdollisuuden sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Musiikin opetuksen tehtävänä nähdään olevan yhdessä musisoiminen leikinomaisessa ja kokonaisvaltaisessa toiminnassa. Tarkoituksena on rohkaista oppilasta ilmaisemaan itseään, kokemuksiaan, toteuttamaan mielikuviaan ja luovuuttaan sekä toimimaan musisoivan ryhmän jäsenenä vastuullisesti ja toiset huomioiden. Ylemmillä vuosiluokilla edelleen jäsennetään ja syvennetään luovaa suhdetta musiikkiin ja sen ilmaisumahdollisuuksiin. Kuvataiteen opetuksen ydintehtävänä puolestaan korostetaan valmiuksien antamista oppilaan omaan kuvalliseen ilmaisuun. Vuosiluokilla 1-4 tavoitteena on, että oppilas oppii kuvallisen ilmaisun perustaitoja ja tietoja, tekniikoiden ja materiaalien käyttöä. Hän oppii antamaan kuvallisen muodon ajatuksilleen, tunteilleen ja mielikuvilleen sekä muuntaa havaintojaan kuviksi. Oppilasta tulisi myös ohjata tarkastelemaan ja arvioimaan toisten tekemiä kuvia, keskustelemaan niistä sekä arvostamaan erilaisia kuvallisen viestinnän näkemyksiä. Ylemmillä vuosiluokilla 5-9 oppilaan kuvailmaisua edelleen kehitetään, kuvataiteen ja kuvaviestinnän erilaisten ilmaisutapojen, työvälineiden ja materiaalien tuntemusta laajennetaan. Omien ajatusten, tunteiden, havaintojen ja mielikuvien kuvallisesta ilmaisusta nauttiminen sisältyy oppiaineen keskeisiin tavoitteisiin. Oppilaan taitoja analysoida ja arvioida erilaisia kuvia ja taidetta vahvistetaan. Tavoitteissa korostuu myös median roolin tarkasteleminen kuvaviestinnässä. Oppilaan tulisi oppia tuntemaan kuvallisen viestinnän ja vaikuttamisen keinoja sekä käyttämään keskeisiä kuvaviestinnän välineitä omien ajatustensa ilmaisemiseen mediassa. Käsityö-oppiaineessa opetetaan ilmaisua käsityö- ja tekstiilityötekniikoin. Liikunta -oppiaineessa puolestaan tuetaan oppilaan itsensä ilmaisua sekä sosiaalisen toimintakyvyn kehittymistä. Tavoitteissa painottuu yhteistyötaitojen ja reilun pelin hengen oppiminen. Kotitalouden opetuksen tavoitteena korostetaan hyvien tapojen ja toisten huomioimisen oppimista. Tarkoituksena on opettaa yhteistyövalmiuksien soveltamista arkipäivän tilanteisiin. Myös oppilaanohjauksen tavoitteisiin kuuluu yhteistoiminnallisuuden ja vuorovaikutustaitojen oppiminen.

#### 5.1.2.4 Erilaisuuden arvostamiseen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen

Kulttuurien monimuotoisuuden tunteminen ja arvostaminen muodostavat keskeisen oppimistavoitteen opetussuunnitelman perusteissa. Monikulttuurisuuden hyväksyminen on osa perusopetuksen arvopohjaa. Opetuksen perustana nähdään olevan suomalainen kulttuuri.



Opetuksessa tulisi huomioida kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kansalliskielet, kaksi kansankirkkoa, saamelaiset alkuperäiskansana ja kansalliset vähemmistöt. Tarkoituksena on tukea oppilaan oman kulttuuri-identiteetin muodostumista sekä edistää kulttuurien välistä ymmärrystä ja suvaitsevaisuutta opetuksen keinoin. Perusteiden arvopohjassa korostetaan suomalaisen kulttuurin jatkuvaa monipuolistumista sekä tämän huomioimista opetuksessa. Perusopetuksen tehtäviin sisältyy kulttuuriperinnön siirtäminen sukupolvelta toiselle, uuden kulttuurin luominen sekä jokaisen oppilaan oman kielellisen ja kulttuurisen identiteetin ja äidinkielen kehittymisen tukeminen. Kieli- ja kulttuurivähemmistöjen opetuksen kohdalla perusteissa korostetaan oppilaan oman kielen ja kulttuurin arvostamista tasa-arvoisena enemmistökielen ja -kulttuurin rinnalla.

Oppimisen nähdään avaavan uusia mahdollisuuksia ymmärtää kulttuuria ja kulttuurin sisältämiä merkityksiä.

*”Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus.” (Opetushallitus 2004, 16).*

Monikulttuurisuuteen liittyvät tavoitteet tulevat voimakkaimmin esille Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys –aihekokonaisuudessa. Tämän aihekokonaisuuden tavoitteena on:

*”auttaa oppilasta ymmärtämään suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemusta, löytämään oma kulttuuri-identiteettinsä sekä kehittämään valmiuksiaan kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kansainvälisyyteen” (Opetushallitus 2004, 36-37).*

Aihekokonaisuuden tavoitteissa korostetaan oppilaan omaan henkiseen sekä aineelliseen kulttuuriperintöön tutustumista ja sen vaalimista. Tavoitteena on, että oppilas oppii ymmärtämään kulttuuri-identiteetin osatekijöitä sekä niiden merkitystä yksilölle ja yhteisölle. Oppilaan tulisi oppia ymmärtämään oman kulttuurinsa monimuotoisuutta, tutustua toisiin kulttuureihin ja elämäkatsomuksiin sekä harjaantua toimimaan monikulttuurisessa yhteisössä. Opetuksen keskeisiä sisältöjä ovat kansainvälisyys eri elämänalueilla ja kansainvälisen vuorovaikutuksen taidot.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan äidinkieli ja kirjallisuus –oppiaineen tulisi perustua oppilaiden kielellisiin ja kulttuurisiin taitoihin sekä edistää oppilaiden kulttuurista osallisuutta. Äidinkielen ollessa suomi 3-5 vuosiluokkien tavoitteissa otetaan esille oman maan ja

muiden kansojen kulttuureihin tutustuminen kirjallisuuden, teatterin ja elokuvan avulla. Oppilaan suhdetta eri kulttuureihin tulisi edelleen syventää ja laajentaa vuosiluokilla 6-9. Äidinkielen ollessa ruotsi, saame tai romani perusteissa painotetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin vahvistamista, kaksikielisyyteen kehittymistä sekä erilaisiin kulttuureihin tutustumista. Viittomakielen tavoitteena on, että oppilaalle kehittyvät hyvät valmiudet kaksi- ja monikielisyyteen sekä kyky kohdata muiden yhteisöjen kulttuureja.

Toisen kotimaisen kielen sekä vieraiden kielten monikulttuurisuuteen liittyvät tavoitteet ilmaistaan perusteissa hyvin samansuuntaisesti. Erityisesti korostetaan kulttuurien välisen toimintakyvyn kehittämistä. Alemmilla luokilla tavoitteena on herättää kiinnostusta kieliin ja eri kulttuureihin toiminnallisilla ja leikinomaisilla keinoilla. Vuosiluokilla 3-6 tarkoituksena on oppilaan oman ja kohdekulttuurin eroihin, sisältöihin ja yhtäläisyyksiin tutustuminen. Oppilasta tulisi kannustaa viestimään kohdekulttuurien edustajien kanssa yksinkertaisissa arkipäivän tilanteissa. Ylemmilla luokilla tehtävänä on opittujen tietojen ja taitojen syventäminen. Lisäksi arvojen kulttuurisidonnaisuuden tiedostaminen nousee keskeiseksi tavoitteeksi vuosiluokilla 7-9. Kaiken kaikkiaan kielten kohdalla perusteissa korostetaan erilaisten kulttuurien ainutlaatuisuutta ja tasa-arvoisuutta. Keskeiseksi viestiksi nousee kielten ja kulttuurien samanarvoisuuden tiedostaminen. Oppilaan tulisi ymmärtää, että kielet ja kulttuurit ovat erilaisia, mutta eivät eriarvoisia.

Maantiedon opetuksen tavoitteissa erilaiset kulttuurit otetaan esille maantieteellisen maailmankuvan laajentamisen näkökulmasta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan maantiedon opetuksen tulisi auttaa oppilasta saamaan käsitys maapallon kulttuuriympäristöjen rikkaudesta. Maantiedon opetuksella sanotaan olevan myös keskeinen rooli kansojen ja kulttuurien välisen suvaitsevaisuuden ja kansainvälisyyden edistämiseksi. Maantiedon tavoitteissa korostuu kulttuurisen tietämyksen ja ymmärryksen lisääminen. Oppilasta tulisi perusteiden mukaan kannustaa pohtimaan maapallolla esiintyvien kulttuuristen ilmiöiden syy- ja seuraussuhteita. Tavoitteena on, että oppilas tuntee Suomen ja lähialueiden vähemmistökulttuurit sekä osaa jäsentää maailmaa ja tunnistaa eri maanosien kulttuurimaantieteellisiä peruspiirteitä.

Yksilöllisyyden ja erilaisuuden kunnioittamista sekä suvaitsevaisuutta korostetaan oppimistavoitteina myös terveystiedon opetuksen kohdalla. Oppiaineen keskeisiin sisältöihin lukeutuu kulttuurin ja terveyden välinen yhteys. Terveystiedon tulisi perusteiden mukaan haastaa oppilasta arvioimaan kulttuurin merkitystä turvallisuuden ja terveyden näkökulmasta.

Historia-oppiaineen tarkoituksena on ohjata oppilasta ymmärtämään oman ja muiden kulttuurien historiallista kehitysprosessia. Myös taito- ja taideaineilla on keskeinen rooli perusopetuksen oppilaan kulttuurillisen yleissivistyksen luomisessa. Musiikin keinoin tulisi tutustuttaa oppilasta eri kulttuurien ja maiden musiikkiperinteisiin sekä kehittää kunnioitusta erilaisia kulttuureja kohtaan. Erityisesti ylemmillä vuosiluokilla 5-9 opetuksessa tulisi keskittyä monipuolisesti eri musiikkityylejä ja -kulttuureja edustaviin soitto- sekä kuunteluohjelmistoihin. Kuvataiteen opetuksen tavoitteena on puolestaan ohjata oppilasta ymmärtämään visuaalisen maailman ilmenemismuotoja omassa sekä muissa kulttuureissa. Luokka-asteilla 1-4 tulisi keskittyä oppilaan oman kulttuurin ja omassa kokemuspiirissä olevien vieraiden kulttuurien kuvalliseen perinteeseen ja nykytaiteeseen. Myöhemmin 5-9 vuosiluokilla tarkoituksena on edelleen laajentaa oppilaan valmiuksia ymmärtää kulttuurituntemusta ja kulttuurien välistä vuorovaikutusta. Kulttuuripiirteiden tunnistaminen arkkitehtuurissa ja esineissä mainitaan yhtenä oppimistavoitteena. Käsityö-oppiaineen tarkoituksena on puolestaan perehdyttää oppilasta sekä suomalaiseen että muiden kansojen käsityön kulttuuriperinteisiin. Liikunnan tavoitteistossa korostetaan erilaisuuden suvaitsemista. Kotitalous-oppiaineessa tulisi auttaa oppilasta tiedostamaan kotitalouksien toimintaan liittyvää kansallista kulttuuria sekä kansainvälistymisen ja monikulttuurisuuden tuomia mahdollisuuksia.

Erilaiset uskonnot ja katsomukset tulevat perusteissa voimakkaimmin esille oppiaineissa uskonto ja elämäkatsomustieto. Perusteiden mukaan uskonnon opetuksen tavoitteena on auttaa oppilasta ymmärtämään uskontojen kulttuurista ja inhimillistä merkitystä sekä uskonnon eettistä ulottuvuutta. Opetuksen lähtökohtana on tutustuttaa oppilasta hänen omaan uskontoonsa sekä antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa myös toisia uskontoja ja katsomuksia. Pääpaino tulisi olla Suomen erilaisissa katsomusperinteissä. Opetuksen tulisi antaa valmiuksia nähdä uskonnon vaikutuksia yksilöön, yhteisöön ja kulttuuriin. Myös elämäkatsomustiedon oppimistavoitteeksi on määritelty katsomuksellisen ja kulttuurisen yleissivistyksen kartuttaminen.

#### 5.1.2.5 Yhteisöllisyyden, demokratian ja kansalaisosallistumisen oppiminen

Demokratia ja yhteisöllisyys kuuluvat osaksi perusopetuksen arvopohjaa ja tehtävää. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetuksen tehtävänä on antaa oppilaalle mahdollisuus hankkia yleissivistystä, elämässään tarvitsemiaan tietoja ja taitoja sekä osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa. Opetuksen tehtävänä on lisätä

oppilaan tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista sekä kannustaa kriittiseen asioiden tarkasteluun ja ajattelu- ja toimintatapojen uudistamiseen. Tavoitteena on synnyttää oppilaan mieleen halu elinikäiseen oppimiseen.

Perusteiden mukaan oppimisympäristö tulisi rakentaa oppilaiden aktiivisuutta, luovuutta ja itseohjautuvuutta edistäväksi. Oppimisympäristöllä sekä työtavoilla nähdään olevan keskeinen tehtävä oppilaan omien tavoitteiden asettelun ja toiminnan arvioinnin ohjaamisessa. Oppimisympäristön tulisi tarjota kiinnostavia haasteita ja ongelmia ja sen varustuksen tulisi tukea oppilaan kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi. Osallistuvuutta voidaan edistää antamalla oppilaille mahdollisuuksia rakentaa ja kehittää koulunsa oppimisympäristöä sekä toimintakulttuuria. Monipuolisten opiskelumenetelmien ja työtapojen tulisi kehittää oppilaan aktiivista osallistumista ja luovuutta sekä tiedon hankkimisen, soveltamisen ja arvioimisen taitoja.

Perusteisiin on luotu teemasta oma aihekokonaisuutensa nimeltään osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys. Aihekokonaisuuden tavoitteena on, että oppilas oppii ymmärtämään yhteiskuntaa eri näkökulmista, eri toimijoiden merkitystä, toimintaa ja tarpeita yhteiskunnan toimivuuden näkökulmasta sekä kehittämään valmiuksia osallistumiseen. Koulukulttuurilla on tässä keskeinen rooli.

*”Koulun oppimiskulttuurin ja toimintatapojen tulee tukea oppilaan kehittymistä omatoimiseksi, aloitteelliseksi, päämäärätietoiseksi, yhteistyökykyiseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi sekä tukea oppilasta muodostamaan realistinen kuva omista vaikutusmahdollisuuksistaan” (Opetushallitus 2004, 38).*

Innovatiivinen ja pitkäjänteinen toimiminen päämäärän saavuttamiseksi sekä oman toiminnan vaikuttavuuden tarkasteleminen ovat osa aihekokonaisuuden tavoitteistoa. Erilaista asiantuntijuutta hyödyntäen oppilaan tulisi oppia oman kriittisen mielipiteen muodostamista. Oppilasta tulisi ohjata yritteliäisyyteen sekä kohtaamaan ja käsittelemään muutoksia, ristiriitoja ja epävarmuutta. Tavoitteena on, että oppilas oppii ottamaan vastuuta yhteisten asioiden hoidosta sekä omassa kouluyhteisössä että paikallisyhteisössä. Aihekokonaisuuden keskeisiin sisältöihin kuuluvat demokratian merkitys yhteisössä ja yhteiskunnassa, erilaisia osallistumis- ja vaikuttamiskeinoja kansalaisyhteiskunnassa sekä verkostoituminen oman ja yhteisen hyvinvoinnin edistämiseksi. Sisällöissä otetaan esille myös yrittäjyyteen liittyviä kysymyksiä.

Kansalaisvaikuttaminen edellyttää kielen hallitsemista sekä hyviä vuorovaikutus- ja viestintätaitoja. Ilmaistakseen ajatuksiaan ja osallistuakseen yhteiskunnalliseen keskusteluun oppilaan tarvitsee osata erilaisia kielellisen vaikuttamisen keinoja. Media nähdään keskeisenä osallistumisen välineenä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ilmaisu- ja vuorovaikutustaidot on sisällytetty aihekokonaisuuteen viestintä- ja mediataidot. Aihekokonaisuudessa painotetaan osallistuvan, vuorovaikutuksellisen ja yhteisöllisen viestinnän oppimista. Tarkoituksena on, että oppilas oppii ymmärtämään median roolin ja merkityksen yhteiskunnassa sekä käyttämään median välineitä tiedonhankinnassa, -välittämisessä sekä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Mediataitoja tulisi harjoitella sekä viestien vastaanottajana että tuottajana. Oppilaan tulisi oppia suhtautumaan kriittisesti median välittämiin sisältöihin, tuottamaan ja välittämään viestejä sekä käyttämään mediaa tarkoituksenmukaisesti. Aihekokonaisuuden keskeisiin sisältöihin kuuluvat myös teemat viestintäympäristön muuttuminen ja monimediaisuus, median kuvaaman maailman suhde todellisuuteen sekä yhteistyö median kanssa.

Äidinkieli ja kirjallisuus –oppiaineen yhtenä tavoitteena on tukea oppilaan kasvua aktiiviseksi ja eettisesti vastuulliseksi viestijäksi, joka osallistuu ja vaikuttaa yhteiskuntaan. Vuorovaikutus- ja mediataidot ovat oppiaineen keskeisiä tavoitteita. Tarkoituksena on kehittää oppilaan medialukutaitoa. Alemmilla vuosiluokilla 3-5 keskitytään median perustietojen oppimiseen. Ylemmillä luokilla 6-9 otetaan arvioivampi ja pohtivampi ote median erilaisten tekstien sekä oppilaan omien mediankäyttötottumusten ja taitojen tarkasteluun. Tavoitteena on, että oppilas oppii ymmärtämään median ja tekstien mahdin tuottaa mielikuvia, muokata maailmankuvaa sekä ohjata ihmisten valintoja.

Biologian ja maantiedon oppiaineiden tavoitteissa mainitaan oppilaan kasvun tukeminen kohti aktiivista kansalaisuutta. Toiminnallisia ja sosiaalisia valmiuksia sekä yhteisöllisyyden merkityksen ymmärtämistä ihmisten hyvinvoinnille painotetaan puolestaan terveystiedon tavoitteissa. Demokratia ja kansalaisuus kuuluvat myös elämänkatsomustieto –oppiaineen keskeisiin sisältöihin.

*”Elämänkatsomustiedon opetus tukee kasvua täysivaltaiseen demokraattiseen kansalaisuuteen, joka globalisoituvassa ja nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa edellyttää eettisen ajattelu- ja toimintakyvyn kehittämistä, niihin liittyviä laaja-alaisia tietoja ja taitoja sekä katsomuksellisen ja kulttuurisen yleissivistyksen kartuttamista” (Opetushallitus 2004, 214).*

Erityisen laajasti kansalaisvaikuttamisen teema sisältyy 7-9 vuosiluokkien yhteiskuntaopin oppiaineeseen. Yhteiskuntaopin opetuksen tarkoituksena on oppilaan kasvun tukeminen kohti demokraattista kansalaisuutta. Perusteiden mukaan opetuksen tulisi antaa oppilaalle kokemuksia yhteiskunnallisesta toimimisesta ja demokraattisesta vaikuttamisesta. Tavoitteena on, että oppilas oppii hahmottamaan yhteiskunnan rakennetta ja toimintaa sekä yhteiskunnallisen tiedon luonnetta. Oppilasta tulisi edelleen ohjata hankkimaan, käyttämään ja kriittisesti arvioimaan yhteiskunnallista informaatiota sekä vertailemaan yhteiskunnallisen päätöksenteon eri vaihtoehtoja. Oppilaassa tulisi herättää kiinnostus yhteiskunnalliseen osallistumiseen ja vaikuttamiseen sekä halu kehittää osaamistaan yhteiskunnallisena toimijana. Perusteiden mukaan tarkoituksena on, että oppilas tutustuu politiikan ja hallinnon toimijoihin sekä omiin mahdollisuuksiin vaikuttaa sekä kunnallisella, valtakunnallisella että EU-tasolla. Demokratia, vaalit ja äänestäminen ovat yksi yhteiskuntaopin oppiaineen keskeisistä sisällöistä. Myös historian oppiaineessa tutustutaan elämään demokratioissa ja diktatuurissa. Yhteiskuntaopin keskeisiin sisältöihin lukeutuvat lisäksi media ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen. Tavoitteena on, että oppilas oppii tulkitsemaan median välittämiä tietoja, tilastoja ja graafisia esityksiä kriittisesti.

Mediataidot yhteiskunnallisen osallistumisen taitoina korostuvat myös kuvataiteen opetuksen tavoitteissa. Keskeistä kuvataideopetuksessa on ymmärtää mediaa visuaalisen kulttuurin ilmenemismuotona yhteiskunnassa. Tarkoituksena on opetella median visuaalisten viestien kriittistä tarkastelua ja tutkimista sekä mediaesitysten rakenteellista ja sisällöllistä analyysia. Tavoitteena on, että oppilas harjaantuu tuntemaan kuvallisen viestinnän ja vaikuttamisen keinoja sekä käyttämään kuvaviestintävälineitä omien ajatustensa ilmaisemiseen mediassa. Oppilas oppii arvioimaan omaa median käyttöään, tekemään omia valintoja sekä perustelemaan näkökantonsa.

#### 5.1.2.6 Ekologisesti kestävä ympäristösuhteen luominen

Luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen kuuluvat perusopetuksen arvopohjaan. Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta – aihekokonaisuudessa teema tulee voimakkaimmin esille.

*”...päämääränä on lisätä oppilaan valmiuksia ja motivaatiota toimia ympäristön ja ihmisen hyvinvoinnin puolesta. Perusopetuksen tavoitteena on kasvattaa ympäristötietoisia, kestävään elämäntapaa sitoutuneita kansalaisia. Koulun tulee opettaa tulevaisuusajattelua ja tulevaisuuden*

*rakentamista ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestäville ratkaisuille” (Opetushallitus 2004, 39).*

Aihekokonaisuuden tavoitteissa korostetaan ympäristönsuojelun välttämättömyyden ja ihmisen hyvinvoinnin edellytysten sekä niiden välisen yhteyden ymmärtämistä. Oppilaan tulisi oppia oman kulutuksen ja arkikäytäntöjen arvioimista sekä kestävien valintojen tekemistä. Tavoitteisiin kuuluu ympäristössä ja ihmisten hyvinvoinnissa tapahtuvien muutosten havaitseminen, syiden ja seurausten arvioiminen. Oppilaan tulisi oppia tiedostamaan globaalin hyvinvoinnin uhkia ja mahdollisuuksia. Päämääränä on myönteisen luontosuhteen sekä kestävä kehityksen edellyttämien toimintatapojen omaksuminen. Ekologisesti, taloudellisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti kestävä kehitys sisältyy aihekokonaisuuden keskeisiin sisältöihin. Sisältöinä otetaan esille myös ympäristöarvot, ekotehokkuus, vastuunotto elinympäristöstä ja ihmisten hyvinvoinnista sekä toivottavan tulevaisuuden edellyttämät valinnat ja toiminta. Puolestaan aihekokonaisuudessa turvallisuus ja liikenne mainitaan ympäristöturvallisuus yhtenä keskeisenä sisältöalueena.

Toisen kotimaisen kielen sekä vieraiden kielten kohdalla kestävä kehitys on yhtenä keskeisenä sisältöalueena 7-9 vuosiluokilla. Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta - aihekokonaisuuden tavoitteet tulevat kuitenkin selkeimmin esille oppiaineissa ympäristö- ja luonnontieto sekä biologia ja maantieto. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan ympäristö ja luonnontieto –oppiaineen tunneilla olisi pyrittävä kehittämään oppilaan myönteistä luontosuhdetta ongelmakeskeisen, kokemuksellisen ja elämyksellisen opetuksen avulla. Tavoitteena on, että oppilas oppii ymmärtämään omaa ympäristöään sekä ihmisen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. Oppilaan tulisi oppia toimimaan ympäristössään vastuullisesti, tuntemaan ja suojelemaan luontoa sekä hankkimaan tietoa ympäristöstä ja luonnosta.

Biologian ja maantiedon tavoitteissa painotetaan luonnon monimuotoisuuden ja luonnonympäristöjen rikkauden arvostamista sekä luonnon ja ihmisen toimintaan liittyvien ilmiöiden ymmärtämistä.

*”Biologian ja maantiedon opetuksen tulee painottaa vastuullisuutta, luonnon suojelua ja elinympäristöjen vaalimista sekä tukea oppilaan kasvua aktiiviseksi ja kestävään elämäntapaan sitoutuneeksi kansalaiseksi” (Opetushallitus 2004, 174).*

Tavoitteena on kehittää oppilaan ympäristölukutaitoa, ohjata häntä pohtimaan omaa ympäristökäyttäytymistä sekä omaksumaan ympäristöystävällisen toimintatavan. Oppilaan tulisi ymmärtää luonnon ja ihmisen välistä riippuvuutta sekä ihmisen toiminnan aiheuttamia muutoksia ympäristössä. Biologian opetuksen menetelmänä painotetaan tutkivaa oppimista. Tavoitteena on, että oppilas oppii ekologian perusteita, ymmärtää ympäristön suojelun keskeisiä sisältöjä ja tavoitteita sekä luonnonvarojen kestävän käytön periaatteita. Maantiedon tavoitteissa korostetaan ihmisen ja luonnon välisten vuorovaikutussuhteiden ymmärtämistä paikalliselta tasolta aina globaaliin tasoon asti. Oppilaan tulisi oppia seuraamaan ajankohtaisia tapahtumia maailmassa sekä arvioimaan niiden vaikutusta luontoon ja ihmisen toimintaan. Uutistiedon ymmärtäminen ja kriittinen arvioiminen kuten keskeisten maailmanlaajuisten ympäristö- ja kehityskysymysten tunteminen kuuluu oppiaineen keskeisiin tavoitteisiin. Oppilasta tulisi ohjata pohtimaan maapallolla esiintyvien luonnontieteellisten, kulttuuristen, sosiaalisten ja taloudellisten ilmiöiden syy- ja seuraussuhteita. Tärkeää olisi herättää oppilaassa halu toimia aktiivisesti ekologisesti kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti.

Elämänkatsomustiedon ja vuosiluokkien 5-6 fysiikan ja kemian oppiaineissa yhtenä tavoitteena mainitaan ympäristöstä huolehtiminen ja vastuun ottaminen. Puolestaan luokka-asteiden 7-9 tavoitteissa korostetaan oppilaan ohjaamista jokapäiväisten valintojen tekemiseen sekä erityisesti energian käyttöön, tuotantoon, ympäristöön ja teollisuuteen liittyvistä asioista keskustelemiseen.

Terveystiedon tavoitteisiin kuuluu ympäristön merkityksen arvioiminen turvallisuuden ja terveyden näkökulmasta. Elämänkatsomustiedon 1-5 luokka-asteen tavoitteena mainitaan kestävän kehityksen periaatteisiin tutustuminen. Ylempien vuosiluokkien kohdalla puhutaan sen sijaan kestävän kehityksen periaatteiden omaksumisesta ja sisäistämisestä. Oppiaineen keskeisiin sisältöihin kuuluvat myös luonnon tulevaisuus, maailmanperintö, ympäristöetiikka sekä erilaiset käsitykset ihmisen ja luonnon välisestä suhteesta (ts. humanistinen, utilistinen, mystinen ja luontokeskeinen). Myös uskonnon opetuksen keskeisiin sisältöihin lukeutuu luonnon kunnioitus. Yhteiskuntaopin keskeisissä sisällöissä mainitaan kestävä kehitys.

Ympäristökasvatuksen teemoja tulee esille myös kuvataiteen, käsityön ja kotitalouden oppiaineiden tavoitteissa. Taiteellisen ilmaisun ja toiminnan lähtökohtina korostuvat ympäristön kuvamaailma, aistihavainnot, mielikuvat ja elämykset. Kuvataiteen tarkoituksena on muun muassa kehittää oppilaassa kestävän tulevaisuuden rakentamisessa tarvittavia taitoja. Oppiaineen tavoitteisiin kuuluu ympäristön esteettisten ja eettisten arvojen, viihtyisyyden sekä toimivuuden arvioiminen.



Lisäksi vuosiluokkien 7-9 kuvataiteen opetuksen tavoitteeksi on asetettu erilaisten ympäristöjen ja esineitten ekologisten ominaisuuksien sekä luonnon ja rakennetun ympäristön vuorovaikutuksen tarkasteleminen ja arvioiminen. Käsityö-oppiaineen tavoitteisiin kuuluu ekologisten arvojen huomioon ottaminen oppilaan omassa työskentelyssä. Oppilaan tulisi lisäksi oppia ymmärtämään teknologian, kulttuurin, yhteiskunnan ja luonnon välisiä riippuvuuksia. Kotitalous-oppiaineen tavoitteissa korostuu kestävää kehitystä tukevien valintojen oppiminen sekä eritoten omien kulutustapojen ja kulutuksen ympäristövaikutusten tiedostaminen.

## **5.2 Perusteiden laatijoiden käsityksiä rauhankasvatuksesta**

### **5.2.1 Moniulotteinen rauhankäsitys ja rauhanuhat**

Haastateltavat esittivät monia erilaisia käsityksiä rauhasta. Rauhaa tarkasteltiin eri näkökulmista korostaen lähinnä suppeaa ja laajaa rauhan käsitystä. Haastateltavat aloittivat tavallisesti kuvailemalla ”perinteistä” suppeaa tulkintaa rauhasta. Tällöin korostettiin rauhaa aktiivisen fyysisen väkivallan puuttumisena. Väkivallalla viitattiin ensisijaisesti valtioiden välisiin konflikteihin, jolloin rauha nähtiin sodan negaationa.

*”Kyllähän se on rauha ihan sanoisko...poliittisesti tietysti tulee ensinnä mieleen niinku tämmönen, ettei sodita. Tämmönen yksinkertainen, että valtioiden välillä on rauha.”*

Suppean tulkinnan voidaan nähdä viittaavan alun perin Galtungin (1969) muodostamaan negatiivisen rauhan määritelmään. Haastateltavat erittelivät suppeaa käsitystä rauhasta kuitenkin hyvin niukkasanaisesti, sillä sitä pidettiin vanhentuneena ja täysin riittämättömänä tulkintana. Sen sijaan rauhaa korostettiin hyvin laaja-alaisena ja monitasoisena ilmiönä, jolloin siihen voidaan liittää erilaisia perinteisen käsityksen ylittäviä näkökulmia. Vastauksissa otettiin esille sekä rauhan yksilö-, yhteisö-, valtio- että globaalitaso. Toisaalta ajatus, että kaikki kuitenkin viimekädessä perustuu yksilöihin ja yksilöiden välisiin suhteisiin, oli havaittavissa haastateltavien käsityksistä. Rauhan painotettiin olevan erityisesti yksilöiden välistä ymmärrystä, kunnioitusta, yhteistyötä ja rakentavaa vuorovaikutusta. Rauhan nähtiin edellyttävän tällöin perusihmisoikeuksien ja tasa-arvon toteutumista.

*”...[rauhan] laaja merkitys on sitte se ihmisten välinen ymmärrys, suvaitsevaisuus, rinnakkaiselo, tasa-arvo...”*

*”Rauha on sitä, että eletään rauhassa vaikka ei olis sotaakaan niin tota ihmisten kesken ja et on semmonen keskinäinen ymmärrys, et voidaan ymmärtää toistemme tarkoitusperiä.”*

*”...siihen ylipäättänsä liittyy tällanen.. suvaitsevaisuus, ymmärrys, kriittisyys, halu tahto parempaan ihmisten välisissä suhteissa...”*

Haastateltavat pohtivat myös kansainvälistymisen ja globalisaation myötä lisääntyviä rauhan haasteita, erityisesti kulttuurien välisiä kohtaamisia. Rauhan koettiin olevan kulttuurien välistä ymmärrystä ja yhteistyötä sekä edellyttävän kulttuurien ja uskontojen välistä vuoropuhelua. Laajemmin korostettiin erilaisten yhteisöjen, etnisten, uskonnollisten ja kansallisten ryhmien ymmärtämistä, yleisesti ottaen moninaisuuden arvostamista. Kulttuurien välisen vuorovaikutuksen ja kunnioituksen ei koettu toteutuvan vielä tarpeeksi hyvin.

*”...että kyllä helposti ollaan sitä mieltä, että tää on ooikee ainoo oikee tapa elää, mut niin on moni muukin. Me ollaan monen kulttuurin yhteiskunta ja meidän pitäisi olla monen kulttuurin yhteiskunta, joka rakentuu erilaisista ajattelutavoista, uskonnollisista tavoista ja muuta. Et haluaisin tätä monen kulttuurin ajatusta tuoda esille ja nostaa sitä...”*

Perinteisiä valtioiden välisiä sotia haastateltavat eivät enää kokeneet suurimpana uhkana Suomen rauhalle. Tässä mielessä Suomi koettiin perusrauhalliseksi ja turvalliseksi maaksi. EU mainittiin yhtenä rauhan takeena. Toisaalta turvallisuuteen tuudittautumista eli ajatusta, että rauha säilyy automaattisesti, pidettiin riskinä. Painotettiin, että myös marginaalisiin rauhan uhkiin tulisi suhtautua vakavasti. Haastateltavat suhtautuivat vakavasti vaikutusvaltaisiin maihin, joissa ihmisoikeuksia ei kunnioiteta. Yksi haastateltavista nosti esille militantti-islamistisuuden globaalisti rauhaa uhkavana tekijänä. Useimpien haastateltavien vastauksista nousi esille terrorismi yleismaailmallisena rauhan uhkana tänä päivänä. Erityisesti New Yorkin terrori-iskujen uskottiin havahduttaneen ihmisiä terrorismin uhkaan. Toisaalta osa haastateltavista koki, että suomalaiset pitävät Suomeen kohdistuvan terrorismin todennäköisyyttä yleisesti ottaen alhaisena. Uhat ovat kuitenkin olemassa ja näiden realiteettien tiedostamista toivottiin.

*”...just tää uudenlainen tää terrorismi, joka nyt sit täs on sanan ollu joka päivä uutisissa sen kakstuhattaykskö se nyt oli, niin sen jälkeen, ja just se vastaaminen siihen niin on niin hullua*

*maailmanlaajusesti et.. Mutta just nimenomaan suhtautuminen tähän terrorismiin, niin on asia, joka ei meillä vielä oikeen...katotaan, että se on meillä uutisten asia, mutta ei niin vielä käytännössä, mutta...sitten se nyt nähdään kuinka se muuttuu se tilanne, mihin suuntaan..."*

*"Aivan kauhea asia mun mielestä tää tosiasia sitten on kun ajattelee just tätä, että sota, terrorismi on ihan hirveen kaukanen asema, mutta sitten kun ajattelee todellisuudessa, että maailman suurin bisnes on aseteollisuus menestyvin ja suurin volyymi on tää, seuraavaks suurin oli huumekauppa ja kolmantena ihmiskauppa. Niin kyllä nää oikeesti on olemassa vaikka niitä ei haluta uskoa."*

Väkivallan katsottiin muuttaneen Suomessa muotoaan. Sen koettiin piiloutuneen yhä vahvemmin yhteiskunnallisiin rakenteisiin sekä yksilöiden välisiin suhteisiin kuten kotien seinien sisälle. Suomen rauhan suurimpina uhkina korostettiin yhteiskunnallista eriarvoistumista sekä tasa-arvo-ongelmia. Haastateltavat olivat huolissaan pinnan alla kytevästä epäoikeudenmukaisuudesta, köyhistä ja syrjäytyneistä.

*"...nimenomaan yhteiskunnan tämmöset piiloiset epäoikeudenmukaiset rakenteet, epätasa-arvoistuminen, ne alkaa niinku pesiytyä, jos niitä ei aidosti pyri muuttamaan ja me saatetaan helposti ajautua semmoseen väärään turvallisuuteen..."*

*"...kyllä on tasa-arvo-ongelmia, niinkun eksklusiota. Siis niinkun tiettyjä ryhmiä marginalisoituu, suljetaan, tai ei suljeta, mutta noin niinkun se on sosiaalinen perintö, joka sulkee."*

Haastateltavat pitivät hyvin ajankohtaisena asiana myös rauhaa ihmisen ja ympäristön välillä. Kestävän kehityksen tukeminen nähtiin ensiarvoisen tärkeänä. Rauhan nähtiin sisältävän jokapäiväisten valintojen tekemistä luonnon etua ajatellen, kuten ylenpalttisesta kulutuksesta luopumista. Tavoitteena nähtiin olevan kaikkien yhtäläinen oikeus ja mahdollisuus perustarpeiden tyydyttämiseen. Luonnonvarojen niukkenemista pidettiin yhtenä vakavimpana maailmanrauhan uhkana. Sen koettiin uhkaavan myös Suomen rauhaa. Pohjoisen ja etelän välisen taloudellisen eriarvoisuuden pelättiin kärjistävän taistelua luonnonvaroista. Osa haastateltavista koki, että luonnonvarojen niukkenemista sekä suuria ympäristökatastrofeja seuraa vähitellen ihmisten elintilan supistuminen ja ympäristöpakolaisuus. Tämän puolestaan uskottiin johtavan konflikteihin eri ihmisryhmien välillä.

*"...se ei oo sitä kun parikymmentä vuotta sitte kun pelättiin vielä oikeeta sotaa länsimaissa, et nyt tuntuu, että sota ei oo mahd...taikka se seuraava sota on niinku lähinnä sitä, että hyvinvoiva väestö*

*haluaa näitä luonnonvaroja sieltä etelästä, et se on joku pohjonen vastaan etelä eikä enää itä vastaan länsi tai tällasta...et se muuttaa muotoansa.”*

*”Nää kärjistyy nää olosuhteet, seuraavan kymmenen vuoden aikana ne kärjistyy jo paljon tän ympäristön takia ja tän tilan menetyksen takia, niin kyllä se aikamoinen uhka on rauhallekin.”*

Vastaukset ilmensivät kaiken kaikkiaan hyvin laajaa käsitystä rauhasta. Moniulotteisen rauhan kuvailtiin olevan perusehto kaikelle hyvälle. Toisaalta haastateltavat eivät ottaneet vastauksissaan esille lainkaan Groffin (2007) määrittelemän holistisen rauhan sisäistä ulottuvuutta vaan keskittyivät vastauksissaan ulkoisen rauhan eri aspekteihin.

### 5.2.2 Rauhankasvatuksen moninaiset tavoitteet

Haastateltavien käsitykset rauhankasvatuksesta olivat yhtä moniulotteisia kuin käsitykset rauhasta. Rauhankasvatuksen perimmäiseksi tehtäväksi määriteltiin hyvin laaja-alaisen, aktiivisen, rauhan luominen ja ylläpitäminen. Aktiivisella rauhalla viitattiin muun muassa siihen, ettei rauhaa pitäisi ajatella vain passiivisena rauhallisuuden ja turvallisuuden olotilana, vaan olisi ymmärrettävä, että sen eteen on tehtävä jatkuvasti töitä. Rauhaa tulisi pitää aktiivisesti yllä ennaltaehkäisemällä konflikteja sekä kehittämällä tasa-arvoisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen perustuvaa yhteiskuntaa.

Haastateltavat määrittelivät rauhankasvatusta pääosin sen oppimistavoitteiden kautta. Erityisen keskeisenä rauhankasvatuksen tehtävänä haastateltavat kokivat suvaitsevaisuuteen, ihmisten keskinäiseen ymmärtämiseen ja kunnioittamiseen kasvattamisen. Tiedon lisäämistä erilaisista ihmisistä, yhteisöistä, kulttuureista ja uskonnoista pidettiin tärkeänä ja välttämättömänä, mutta ei riittävänä edellytyksenä suvaitsevaisuudelle. Keskeisenä asiana nähtiin kysymys siitä, mitä yksilö saamallaan tiedolla tekee ja miten hän tietoihin suhtautuu. Yksi haastateltavista kuvasi tätä asenneoppimiseksi. Toinen puhui puolestaan eettisten ajattelutaitojen kehittymisestä. Tärkeänä pidettiin tiedon ja asenteiden aktiivista ja kriittistä reflektointia sekä avoimuutta moninaisuudelle. Tavoitteeksi asetettiin muun muassa empatian ja välittämisen taitojen kehittäminen.

*”Semmosena ihan opetuksellisena juttuna on, että niinkun yksilö kykenee ottamaan toisen perspektiivin ja asettumaan toisen asemaan, kykenee näkemään asioita niinkun monipuolisesti ja se on ihan taitolaji, mitä voidaan tuota kehittää.”*

*”Rauhankasvatus on itse asiassa pääosa ihmiseksi kasvamisesta, kehittymisestä, omassa elämässä yhteisön jäsenenä siten, että kykenee luontevaan, aitoon, ymmärtävään ja syrjimättömään suhteeseen lähimmäiseen.-- et se on hyvin pitkälle nimenomaan juuri sitä, että sisäistetään itselle ja omaan toimintaan toista vihaamaton tai toista väheksymätön tai toista ahdistamaton käyttäytyminen ja asenne.”*

Osa haastateltavista painotti rauhankasvatuksen tärkeänä tehtävänä kulttuurien ja uskontojen välisen vuoropuhelun, avoimen dialogin, rakentamista. Aidon dialogin katsottiin perustuvan tasavertaiseen ja vastavuoroiseen erilaisten näkemysten jakamiseen, jolloin sen koettiin mahdollistavan erilaisuuteen tutustumista sekä erilaisuuden ymmärtämistä ja arvostamista. Kaiken kaikkiaan rauhankasvatuksen tavoitteena korostettiin kulttuurien tuntemusta ja arvostamista.

*”...ja sit varmaan kuuluu semmosta niinkun ymmärrystä, tietoa siinä mielessä, et ymmärrystä ja tietoa eri kulttuureista ja niitten ajattelutavoista...”*

*”...tätä kulttuurien välistä, oppii tajuamaan, että niillä islamilaisilla on syynsä olla islamilaisia, että se on siellä kehittynyt semmonen ja semmonen uskonto ja tapa olla olemassa ja se on yhtä oikeutettu kun tää mein tapa olla olemassa – et tämä meidän malli ei ole ainoa malli toimia. Et siis sen tota ymmärtäminen on mun mielestä rauhankasvatusta tänä päivänä.”*

Maailman sotiin, aseisiin ja väkivaltaan liittyvien realiteettien ymmärtäminen mainittiin myös rauhankasvatuksen tavoitteena. Koettiin, että asioiden kaunistelun sijaan ihmisten tulisi saada totuudellinen kuva maailman tilanteesta, tapahtumista ja ”bisneksistä”, kuten aseteollisuudesta.

*”...ihan nää sotilasryhmittymät ja tää että kuinka että tämmönen aseteollisuus on kun ajattelee kuitenkin, että se on maailman suurin bisnes eli siihen todella panostetaan...missä niitä on ja mitä niitä on ja miks todellakin täytyy olla...iranillakin ydinase jotta se voi olla tasavertanen pöydässä kun keskustellaan...et kyl tästä ihan perustietoja tän tyyppisistä näistä perusfaktoista jotka liittyy tähän tämmöseen sota-asiaan tai sitten tää terrorismi ja sen saamat aseet ja tääkin et miten maailmassa tämmöset asiat, paljonko niihin uhraataan ja niin edelleen...”*

Jokainen haastateltavista korosti ilmaisu- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä erityisen tärkeänä rauhankasvatuksen tehtävänä. Oleellisena asiana painotettiin mahdollisuuksia tunteiden ja ajatusten ilmaisuun. Vuorovaikutustaitoihin nähtiin kuuluvan keskeisenä osana konfliktinratkaisutaidot.

Konfliktinratkaisutaitona korostettiin väkivallatonta neuvottelua ja sovittelua. Kouluympäristössä vertaissovittelulla koettiin olevan tässä keskeinen rooli. Vertaissovittelun nähtiin kehittävänsä muun muassa oppilaiden ongelmanratkaisu- ja vastuunottotaitoja. Lisäksi haastateltavat ottivat esille konfliktien analysointiin ja ennaltaehkäisyyn liittyvät valmiudet, jolloin tavoitteeksi asetettiin hyvän yhteishengen ja välittävän ilmapiirin luominen. Kielen keinot näyttäytyivät haastateltavien vastauksissa rauhankasvatuksen tärkeimpänä välineenä tunteiden ilmaisuun sekä rakentavaan konfliktien ratkaisuun.

*”Rauhankasvatushan on pahimmillaan epäonnistunut siinä tilanteessa, kun joku osapuolen jäsen tai osapuoli tarttuu johonkin sellaiseen välineeseen, jolla voidaan toisen terveyttä, henkeä ja olemassaoloa uhata. Et rauhankasvatuksen ehdoton tavoite on toimia niin, että ainoa mitä voidaan käyttää on sana.”*

*”...oppi niinku kielen, jolla hän käsittelee ahistuksia ja puristuksiaan ja häntä kuullaan, jotta tuota edellytykset väkivallattomalla ongelman ratkaisulle syntyvät, sehän on hyvin paljon kielitaitoa, taitoa niinku ilmaista sitä, et mitä puristaa.”*

Rauhankasvatuksen suurena haasteena koettiin mediakulttuuri. Haastateltavat ottivat esille median roolin elämäntodellisuuden ja maailmankuvan muokkaajana sekä jopa vääristäjänä. Erityisesti asiaa pohdittiin lasten ja nuorten näkökulmasta. Haastateltavat olivat eniten huolissaan väkivaltavihteestä televisio-ohjelmissa ja tietokonepeleissä. Jatkuvan väkivallan näkemisen pelättiin johtavan toisaalta pelkoihin ja turvattuuteen toisaalta taas mieltä turruttavaan vaikutukseen, jolloin väkivalta ei enää tunnukaan pahalta. Väkivallan arkipäiväistymisen katsottiin voivan aiheuttaa myös väkivaltaista käyttäytymistä. Rauhankasvatuksen tärkeänä tavoitteena nähtiin mediakriittisyyden kehittäminen. Haastateltavat kokivat tärkeänä, että rauhankasvatuksella yhdessä mediakasvatuksen kanssa kehitetään lasten ja nuorten medialukutaitoa ja opetetaan heitä kriittisesti analysoimaan mediatekstejä ja –ympäristöä. Lasten ja nuorten tulisi oppia näkemään median esittämien myyttien ja stereotyyppien taakse sekä erottamaan tosi ja taru toisistaan.

*”...miten raaka meidän tän päivän ihmisillä varsinkin peruskoululaisille niin semmonen kuin kipu, kuolema, väkivalta, on hyvin kaukainen ja vääristynyt. --- Se pelien ja television maailma, jossa jota nuori katselee, kuuntelee, seuraa, antaa täysin väärän kuvan, eli on opetuksen keskeinen rooli on oikaista näitä. Et kun lyö se ihan aidosti sattuu, kun ampuu se sattuu eikä vain pyristellä kättä ja jatketa matkaa, ja kun ammutaan ihmisiä ihan aidosti kuolee jonkun lapsia, jonkun vanhempia, jonkun rakkaita. Ja siis vääristyneen toden maailman muuttaminen todelliseksi on se haaste.”*

*”...ajattelee televisioo, ja kaikkee tätä tiedon välitystä muutakin, niistä tulee sitä pirstaletietoo ja sellasta, joka ei...taikka siis semmosta sellasta, et mikä on tota todellisuutta nuorelle, onks se harripotterin maailma todellisempaa kun se miten se oma ympäristö elää...”*

Kriittisyyteen kasvamista korostettiin laajemminkin. Oppilaiden tulisi haastateltavien mukaan oppia itsenäistä ajattelua, kriittistä suhtautumista sekä vastustusta manipulaatiolle. Keskeisenä rauhankasvatuksen tavoitealueena otettiin esille aktiivinen osallistuminen yhteiskunnan eri organisaatioiden toimintaan ja toimintojen kehittämiseen. Tämän nähtiin edellyttävän perehtymistä organisaatioiden toimintaan, taitoa ymmärtää ja kriittisesti arvioida niitä. Koettiin, että oppilaita tulisi rohkaista arvioimaan ja tunnistamaan yhteiskunnassa vallitsevia epäoikeudenmukaisia rakenteita, esittämään muutoksia sekä argumentoimaan oman näkökantansa puolesta. Haastateltavat pitivät tärkeänä, että oppilaat saisivat kokemuksia muutoksen puolesta toimimisesta ja löytäisivät oman tehtävänsä ja yhteiskunnallisen asenteensa.

*”...hän voi olla muutosta tekemässä, mut hänhän voi olla sitä tutkijana tai lääkärinä tai arkkitehtinä tai putkimiehenä tai lehtimiehenä, niit toimintakenttiähän on valtavan monta, mutta hyvä koulu altistaa, näin lainausmerkeissä sanottuna niinku altistaa sellaisille kokemuksille, joista se oma elämäntyö voi avautua ja sitähän voi niinku sävyttää tahto tehdä aktiivinen rauha todeksi, jos hyvin menee.”*

Osallistumisen paremman tulevaisuuden rakentamiseen nähtiin vaativan muun muassa luovuutta ja rohkeutta, joita kuvattiin myös rauhankasvatuksen tavoitteina. Rohkeutta koettiin tarvittavan vaikeiden asioiden esille ottamisessa sekä oman kannan puolustamisessa. Luovuuden korostettiin olevan tärkeää erilaisissa arjen ongelmanratkaisutilanteissa sekä kestäväen kehityksen mukaisten valintojen tekemisessä. Rauhankasvatuksen tavoitteet liitettiin hyvin vahvasti ekologisesti kestäväen kehityksen tavoitteisiin.

*”En mä oikeestaan oo ajatellu rauhankasvatusta just pelkästään rauhankasvatuksena vaan mä koko ajan siis kun esimerkiks tää kestävä kehitys -- ...et pidetää katotaan, että kaikilla ois hyvä olla sitte siihen liittyy vielä, että luonnolla ois hyvä olla ja ihmisillä ois hyvä olla...”*

Rauhankasvatuksen rinnakkaiskäsitteitä tuotiin haastatteluissa esille useaan otteeseen. Yksi haastateltavista käsitti rauhankasvatuksen osana ihmisoikeuskasvatusta, toinen puolestaan osana kansainvälisyyskasvatusta. Haastateltavien keskuudessa vallitsi kuitenkin käsitys käsitteiden

päällekkäisyydestä. Rauhankasvatuksesta puhuttiin sekä ihmisoikeus-, demokratia-, kansainvälisyys-, globaali-, tasa-arvo- että kestävä kehitystä edistävänä kasvatuksena. Yksi haastateltavista korosti, että mitä syvemmälle näihin käsitteisiin mennään, sitä paremmin huomataan kuinka samanlaisia ne todellisuudessa ovat. Käsitteisiin jumiutuminen nähtiin kokonaisuudessaan turhana.

*”No mun mielestä niistä termeistä voi keskustella loputtomiin, jos haluaa käyttää elämäänsä termeistä keskusteluun tai tutkijan uransa tuhlata siihen, ni sarkaa riittää. -- koska täs ei oo kysymys maantieteellisistä alueista, meidän päässämme ei ole alueita, jos hyvin käy meil on kasvattajina tahtoa ja suuntia ja laadun tunnistamista.”*

Rauhankasvatuksen käsitteen ajateltiin korvautuvan tämän päivän yhteiskunnallisissa keskusteluissa toisilla käsitteillä, kuten kulttuurien kohtaaminen ja ymmärtäminen, aktiivinen vuorovaikutus ja osallistuminen, suvaitsevaisuus, oikeudenmukaisuus sekä toisen arvostaminen. Kyseiset käsitteet nähtiin hyvin keskeisenä osana rauhankasvatusta. Rauhankasvatuksen nähtiin liittyvän hyvin moneen eri asiaan ja osa haastateltavista epäilikin, että jokin tärkeä rauhankasvatuksen tehtävä jäi haastattelussa huomiotta. Kaiken kaikkiaan rauhankasvatus nähtiin osana hyvin laajaa kokonaisuutta.

*”...rauhankasvatus siinä mielessä on niinkun hyvin hyvin tällanen...pallura ison verkon keskellä, joka on sidoksissa moneen asiaan.”*

### 5.2.3 Rauhankasvatuksen suppea ja laaja rooli perusteissa

Haastateltavat kokivat, että kapeasti katsoen rauhankasvatuksella ei ole minkäänlaista roolia uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tällä tarkoitettiin lähinnä sitä, ettei rauhankasvatusta käsitteenä mainita perusteissa lainkaan. Käsitteen poissaoloa perusteltiin lähinnä sen poliittis-ideologisella rasitteella. Haastateltavien mielestä rauhankasvatuksen käsite liitetään edelleen liian vahvasti poliittiseen toimintaan, 1960-1970 luvun vasemmistolaisuuteen. Yksi haastateltavista otti esille sodan kokeneiden ja rintamalla taistelleiden veteraanien sekä 1960-70 luvun ääri-idealistien välisen konfliktin. Viitattiin myös siihen, ettei käsitettä pidetä nykyään niin sanotusti muodikkaana. Toisaalta haastateltavat korostivat, ettei käsitteeseen tulisi takertua. Tärkeänä pidettiin itse asiaa, rauhankasvatuksen sisältöä.



*”Se termi ei sinällään hirveen oleellinen ole, must todellisempi se että ne niinkun osataan kertoa ja määritellä mitä tarkoitetaan, mihin pyritään...”*

*”...ei kannata myöskään sitten sortua tämmöseen käsittemagiaan, niin että se niinkun auttais, puhdistais maailman just noin otsikkotasolla.”*

Haastateltavat kertoivat keskustelleensa rauhankasvatuksen sisällöistä ja lähikäsitteistä perusteita tehdessään, mutta eivät maininneet käyneensä varsinaista rauhankasvatus-keskustelua rauhankasvatuksen käsitteellä. Haastateltavat painottivat, että perusteissa on rauhankasvatuksen erinäisiä teemoja ja tavoitteita esillä hyvinkin vahvasti. Rauhankasvatuksen arvot nähtiin perusteissa hyvin edustettuina. Rauhankasvatus-otsikon alle katsottiin kuuluvan koko koulun toimintakulttuuri. Teemojen ja arvojen nähtiin tulevan huomioiduksi opetussuunnitelman perusteissa perusopetuksen arvopohjaan, kouluympäristöön, sääntöihin, tehtävään, opetuksen toteuttamiseen ja tavoitteisiin liittyvissä kannanotoissa. Laajasti ajateltuna rauhankasvatuksella nähtiin olevan perusteissa selkeä rooli.

*”...et se on aika läpäisevä, jos sen just ajattelee niin laajasti, kun nyt tässä kokoajan tulee mieleen tavallaan uusia ulottuvuuksia siitä. Kyl se on siellä, niinku sillä arvoitasolla hyvin, eri aineissa varmaan on konkretisointiakin ihan riittävästi. Et se ei ainakaan este oo opettajalle, et se ei sais tuolta tukea.”*

*”...lähtisin tarkastelemaan tätä rauhankasvatus ideaa niinkun hyvin tässä laajassa merkityksessä, ja sivuuttasin oikeastaan sen, että sieltä ei löydy sanaa rauhankasvatus vaan nimenomaan etsisin näitä tuota lähellä olevia ilmaisuja, joita on...ja jotka tukevat tätä asiaa, ja sitä kautta avaisiin sitä perusopetusta, mutta...se vaatii aika paljon ymmärrystä nähdä, että mikä liittyy mihinkä.”*

Haastateltavat kokivat rauhankasvatukseen liittyvien teemojen korostuvan aihekokonaisuuksien tavoitteissa. Kaikkiin aihekokonaisuuksiin nähtiin sisältyvän rauhankasvatuksen näkökulma. Erityisesti painotettiin kokonaisuuksia ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, viestintä ja mediataidot, turvallisuus ja liikenne sekä vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta. Aihekokonaisuuksien tarkoituksena on yhdistää oppiaineita, sillä niiden tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin. Suhtautuminen aihekokonaisuuksien eheyttävään vaikutukseen kuitenkin vaihteli. Osa haastateltavista koki aihekokonaisuudet melko irrallisiksi oppiaineista. Tämän takia niiden toteuttaminen myös

käytännön opetustyössä koettiin vaikeaksi. Osa haastateltavista puolestaan korosti, että aihekokonaisuuksien tavoitteet heijastuvat hyvin oppiainekohtaisiin tavoitteisiin. Toisaalta kaikki haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että aihekokonaisuuksien toteuttaminen kouluissa vaatii huomattavaa panostusta, koko koulun toimintakulttuurin uudistamista.

Haastateltavat kokivat koulun ja yhteisön turvallisuuskysymysten tulleen hyvin huomioiduiksi perusteissa. Muun muassa New Yorkin terrori-iskujen sanottiin vaikuttaneen turvallisuusteeman painottamiseen perusteissa, erityisesti oman turvallisuus ja liikenne -aihekokonaisuuden luomiseen. Koulurauhaan ja turvallisuuteen liittyen muun muassa koulukiusaamisen vastustaminen ja konfliktienratkaisutaidot mainittiin olevan edustettuina perusteissa. Kaiken kaikkiaan opetussuunnitelman perusteissa rauhankasvatuksen yhden painopisteen katsottiin olevan oman yhteisön rauhan ja eritoten koulurauhan kehittämiseen liittyvissä tavoitteissa.

*”...mutta todella, et se rauha nyt nähtiin tällasena miten opitaan luomaan se rauha tässä omassa yhteisössä ja opitaan tuntemaan muut ja kunnioittamaan niitä, tulemaan niiden kans ilman konflikteja toimeen, et se on tätä puolta...”*

Rauhankasvatuksen teemojen nähtiin sisältyvän perusteissa myös oppiainekohtaisiin tavoitteisiin. Kunkin mainitun oppiaineen kohdalla rauhankasvatuksen koettiin painottuvan erilaisesta näkökulmasta. Oppiaineina mainittiin erityisesti uskonto, elämäkatsomustieto, maantieto, historia, yhteiskuntaoppi, kielet, terveystieto ja äidinkieli. Oppiaineissa esiintyvänä teemoina otettiin esille kulttuurien tuntemus, suvaitsevaisuus ja ihmisoikeudet, vuorovaikutustaidot, eettiset ajattelutaidot sekä ympäristön ja ihmisen välinen suhde. Toisaalta opetussuunnitelman perusteiden reflektointi siirtyi haastatteluissa helposti koulujen käytäntöjen reflektoinniksi. Toisin sanoen haastateltavat innostuivat useammin erittelemään, minkä oppiaineen sisällä mitäkin rauhankasvatuksen teemaa kouluissa käsitellään ja ennen kaikkea mitä *tulisi* käsitellä.

Haastateltavat korostivat, että on tärkeää huomioida opetussuunnitelman perusteiden sisältävän vain suuntaa antavia ohjeistuksia ja suosituksia koulujen omille opetussuunnitelmille ja -käytännöille. Vastauksissa otettiin useaan otteeseen esille koulujen lopullinen vastuu rauhankasvatuksen toteutuksessa.

*”...kun näiden valtakunnallisten perusteitten pohjaltahan vasta tehdään ne varsinaiset opetussuunnitelmat siellä kunnissa ja kouluissa niin siellä kuntien ja koulujen tehtävänähän on*

*konkretisoida sitten miten juuri meidän kunnassa tai meidän koulussa sitten otetaan esille konkreettisemmin, ne tulee siellä paikallisissa opetussuunnitelmissa eli joita sit noudatetaan koulujen opetuksessa, että se on nimenomaan koulujen ja kuntien tehtävä sitten miettiä se todellinen konkretisointi.”*

#### 5.2.4 Rauhankasvatuksen toteutumisen erot koulujen välillä

Haastateltavilla oli mielikuva, että Suomen koulujen välillä on valtavia eroja rauhankasvatuksen toteutuksessa. Toisaalta tähänkin nähtiin olevan vaikutusta sillä, miten laaja-alaisesti rauhankasvatus ymmärretään. Toisissa kouluissa rauhankasvatuksen ajateltiin toimivan hyvinkin laajasti. Tällaisina mainittiin esimerkiksi Unesco-koulut. Toisaalta yksi haastateltavista muistutti, että mitään selvitystä tai tutkimusta rauhankasvatuksen tilasta Suomen kouluissa ei ole koskaan tehty. Haastateltavien käsitysten mukaan suuressa osassa kouluja rauhankasvatus rauhankasvatuksen käsitteellä on kuitenkin melko pienessä roolissa. Tämän nähtiin johtuvan osittain rauhankasvatuksen tuntemattomuudesta tai siitä, ettei aihetta koeta Suomen oloissa tärkeäksi.

*”...mutta useimmissa kouluissa ja hyvinkin laajasti edelleen näitä ei niinkun pidetä keskeisenä vaan todetaan, että nehan ovat meillä ja nehan ovat näin, eikä niin edes lähdetä miettimään mitä se voisi olla. Pääosin eletään sellasta ruususen aikaa, meil ei oo tarvetta ja kaikkihan on hyvin, ei kohdata näitä kysymyksiä, ne on niin kaukana ja ei me voida vaikuttaa, eikä me voida sillon tehdä mitään ja niin edespäin.. Syitähän siis syitähän on miljoonia.”*

Toisaalta yksi haastateltavista totesi, että Suomen koulujen rauhankasvatuksen perusta on peruslainsäädännössä, oppioikeudessa ja tasa-arvossa, jolloin rauhankasvatuksen tulisi olla sisäänrakennettuna kaikkien koulujen toimintaan. Haastateltavat pitivät kaiken kaikkiaan koulujen rakenteita suhteellisen oikeudenmukaisina. Demokratian, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden periaatteiden koettiin toteutuvan kouluissa hyvin. Esimerkkinä mainittiin myös monikulttuurisuuden toteutuminen. Eritaustaiset maahanmuuttajaoppilaat huomioidaan haastateltavien mukaan verrattain hyvin suomalaisessa koulussa. Koettiin, että kouluissa on onnistuttu kulttuurien välisessä dialogissa sekä tietoisuuden lisäämisessä muun muassa erilaisia aineistoja hyödyntäen. Koulujen lisääntyneet kansainväliset projektit, hankkeet ja kummiluokat nähtiin hyvänä mahdollisuutena tutustua eri maihin, kulttuureihin ja uskontoihin. Haastateltavat

uskoivat myös, että konfliktinratkaisutaitojen omaksumisessa on kehitytty ja kiusaamistilanteiden ennaltaehkäisyyn, tunnistamiseen ja purkamisen eteen tehdään kouluissa jatkuvasti töitä. Väkivallattomuuden ja rauhantahtoisuuden nähtiin olevan suomalaisessa koulussa verrattain hyvin esillä.

Haastateltavat kokivat rauhankasvatuksen toteuttamisen kouluissa kuitenkin melko haasteellisena tehtävänä. Kaiken perustana pidettiin rauhankasvatuksen kokemista tarpeelliseksi ja merkitykselliseksi. Rauhankasvatuksen toteutuksen heikkoutena pidettiin koulutyön kiireisyyttä. Rauhankasvatuksen tulisi olla osa koko koulun toimintaa ja sen nähtiin vaativan koululta hyvin paljon sitoutumista, suunnittelutyötä ja aikaa. Myös oppilaiden nähtiin tarvitsevan tilaa prosessoida ja sisäistää rauhankasvatuksen ydinasiaa.

*”...tää tämmönen rauhankasvatuksen ja yleensä niinkun etiikan asiat vaatis tilaa ja aikaa ja sellaista, koska ei niitä voida suoraan opettaa eli totta kai niissäkin on sellanen oma, joka voidaan opettaa... -- Mutta tuota se eettinen puoli, jos minä näen pahan ja hyvän niin miksi minä valitsen hyvän eikä sitä, sitä ei oikeestaan suoraan voi opettaa, ja se pitää kyllä tulla jokaisen oman ajattelun kautta. Se vaatii sitten kypsymistä, tilaa ja aikaa, koulu voi tukea siinä.”*

Keskeisenä koulun rauhankasvatuksen ilmentäjänä pidettiin koulun ilmapiiriä. Ilmapiirin tulisi haastateltavien mukaan olla suvaitsevaisuutta, oikeudenmukaisuutta ja avointa vuorovaikutusta tukeva. Pidettiin tärkeänä, että rauhankasvatuksen sisällöt heijastuisivat koko koulun toimintakulttuuriin. Toisaalta tehtävä koettiin kovin haasteelliseksi.

*”...kokonaan tää koulu arvoympäristönä, vaikka meillä niinkun opetettais eettisiä ajattelutaitoja, mutta jos koulu kohtelee esim keittiöhenkilökuntaa kaltoin, syrjii jotakin opiskeluryhmiä, sallii tämmösen kiusaamisen niin kyllähän nää meidän koululaiset, opiskelijat, oppilaat nopeasti huomaa, että tällä rauhalla on vain vaihtoarvoa tiettyyn kontekstiin, niillä tunneilla sillä on vaihtoarvoa, luokan ovi kiinni ja mennään käytävälle, se on toinen maailma.”*

*”...tämmönen kansainvälisyys-kysymykset, kulttuurien kohtaaminen, turvallisuus niin niinkun aidosti ui sinne toimintaan, niist ei tarvitse tehdä semmosia erillisiä saarekkeita vaan ne ovat osa tätä koko koulun toimintaa. Tää on se päämäärä minä mä sen näen. Tää ei aivan toteudu, mutta tää on se tavoite ja tavoitteita pitää asettaa, joihin pyrkiä.”*

Opettajan rooli nähtiin keskeisenä ja vaativana. Opettajan mielenkiinto ja aktiivisuus rauhankasvatusta kohtaan koettiin tärkeäksi. Toisaalta oman yhteisön tukea pidettiin kaiken perustana. Rehtori koulun pedagogisena johtajana mainittiin keskeisenä tuen antajana ja suunnan näyttäjänä. Kaksi haastateltavista kaipasi opettajankoulutukseen enemmän rauhankasvatuksen elementtejä. Koulutukseen kaivattiin pirstaleisen tiedon sijaan suurempia, eheytympiä, kokonaisuuksia. Haastateltavat korostivat, että rauhankasvatuksen teemojen toteuttaminen vaatii opettajalta paljon taitoja, tietoja ja ”näkemysellisyttä”.

*”...opettajan näkemysellisyys ja taito on se portti, se joka vasta tekee siitä totta. Ja mä en oo varma onks se ees paha asia, koska sehän on valtavan suuri luovuuden lähde sit kun makuun pääse. -- Hyvällä opettajalla on sitä näkemysellisyttä, hän tietää oman oppiaineensa tehtävän ja hän tuota liittoutuu muitten opettajien kanssa, hän osaa rakentaa kokonaisuuksia, teemakokonaisuuksia, myöskin sitä tämmöstä niinkun ajattelunpohjaa, innostaa opiskelijaa tutkimaan aihekokonaisuuksien taakse...”*

Haastateltavat kaipasivat kouluihin lisää rauhankasvatukseen liittyviä aineistoja. Osa haastateltavista koki myös opetusmenetelmien uudistamisen tärkeäksi ja ajankohtaiseksi. Toivottiin, että kouluissa siirryttäisiin yhä enemmän käyttämään opetusmuotoina kokemuksellista ja ongelmalähtöistä oppimista. Osa haastateltavista esitti toivomuksen, että tulevaisuuden koulussa avattaisiin useammin ovia erilaisille toimijoille sekä järjestettäisiin erilaisia tapahtumia ja teemapäiviä. Kouluja tulisi haastateltavien mukaan yhä enemmän aktivoida tutustumaan ja osallistumaan myös kolmannen sektorin toimintaan.

Rauhankasvatuksen teemojen nähtiin sopivan kaikkiin oppiaineisiin. Historian koettiin tarjoavan tulevaisuutta varten arvokasta oppia rauhan ja sodan problematiikasta, esimerkkejä aggression purkautumisesta, sodista, sekä toisaalta ongelmien rauhanomaisesta ratkaisemisesta. Yksi haastateltavista painotti, että historia oppiaineena mahdollistaisi hyvin myös avaamaan erilaisten käsitteiden, kuten rauhankasvatuksen, historiallista taustaa sekä käsitteisiin nykyään liitettäviä ideologioita rasitteita. Yhteiskuntaoppi puolestaan koettiin rauhankasvatuksen kannalta merkityksellisenä sen yhteiskunnan rakenteita valottavan tiedon vuoksi. Biologian koettiin tarjoavan tärkeää tietoa luonnonvarojen niukkenemisestä sekä ihmisen ja luonnon välisestä suhteesta ja rauhasta. Maantiedettä pidettiin tärkeänä väylänä tutustua erilaisiin kulttuurimaantieteellisiin ryhmittymiin sekä ryhmittymien ja valtioiden väliseen toimintaan. Haastateltavat kokivat katsomusaineilla; uskonnolla ja elämänkatsomustiedolla, olevan merkittävät

roolit eettisten kysymyksien käsittelemisessä. Äidinkieli ja kirjallisuus sekä vieraat kielet nähtiin hyvinä keinoina opettaa kielellistä ja kulttuurista ymmärrystä ja suvaitsevaisuutta. Yksi haastateltavista korosti kirjallisuuden opetusta merkittävänä rauhankasvatuksen aiheena, koska lukeminen kehittää kasvua empaattiseen ymmärtämiseen sekä kykyä tarkastella asioita eri näkökulmista asettumalla toisen ihmisen asemaan. Lisäksi äidinkielen koettiin tarjoavan oivan mahdollisuuden vuorovaikutustaitojen sekä medialukutaidon kehittämiseen. Taideaineilla nähtiin olevan keskeinen rooli luovuuden ja ilmaisutaitojen kehittämisessä.

Yksi haastateltavista mainitsi punaisena lankana toimivan sen, että perusopetuksessa keskitytään yhteisiin piirteisiin, ominaisuuksiin, asioihin eikä niinkään eroavaisuuksiin. Tavoitteena on ollut päästä pois oppiainepirstaleisuudesta isojen kokonaisuuksien käsittelyyn, jotta maailman toiminnan hahmottaminen helpottuisi.

Kaikki haastateltavat pitivät tarpeellisena, että rauhankasvatuksen teemoja käsiteltäisiin kouluissa vielä nykyistä aktiivisemmin. Toisaalta rauhankasvatusta käsitteenä ei koulutoimintaan kuitenkaan kaivattu.

*”...ei...ei sellasta tietoa, että nyt on rauhankasvatustunti ja tiedot on näin ja näin ja näin, et näin se ei mee, vaan se on niinku sirpaleina ja siitä sit oppilaan on se koottava se kokonaisuus, oppijan, vuosien mittaan.”*

Rauhankasvatusta pidettiin parhaimmillaan hyvin kokonaisvaltaisena toimintana. Koulujen kohdalla tällä tarkoitettiin, että rauhankasvatuksen tulisi ilmentyä koulun toimintakulttuurissa, arvoissa, kouluympäristössä, koulun hengessä ja säännöissä. Toisaalta korostettiin rauhankasvatusta elinikäisenä prosessina, jolloin sen pitäisi lähteä varhaisesta kotikasvatuksesta ja jatkua koko elämän läpi. Suurin vastuu oppimisprosessista on lopulta yksilöllä itsellään.

*”...koulun aikana koulun jälkeisinä aikoina siis koulupäivän jälkeisinä aikoina ja koulun jälkeen kun on suoritettu koulut niin jatkuvaa kilvottelua ja...kasvamista, oppimista myöskin, mut ennen kaikkea sitä kilvottelua, et kyl tää niinkun koko elämän ikäinen prosessi on. Yhdeksänkymmentäviisivuotias voi aiheuttaa yhtä pahan konfliktin kun viis vuotias.”*

### 5.2.5 Kehittämisideoita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kehittämistyötä ei haastatteluajankohtana pidetty kovin ajankohtaisena, sillä uusimpien opetussuunnitelman perusteiden hyväksymisestä oli kulunut vasta kolme vuotta. Haastateltavat kuitenkin ideoivat joitakin uusia ratkaisuja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Kokonaan uusia aihekokonaisuuksia haastateltavat eivät tuoneet vastauksissaan esille. Sen sijaan he kaipasivat opetussuunnitelman perusteiden ”ajankohtaistamista” ja ”ehyttämistä” erinäisiä olemassa olevia teemoja ”terävöittämällä”, ”täydentämällä” ja ”syventämällä”. Erityisen tärkeänä pidettiin, että perusteissa huomioitaisiin maailman jatkuvasti muuttuva tilanne ja vastattaisiin omalta osaltaan muutoksien haasteisiin. Globalisaation haasteet ja mahdollisuudet nähtiin ajankohtaisena syventämistä kaipaavana teemana. Erilaiset ympäristökysymykset, eritoten ympäristön pilaantumisen yhteys rauhaan, otettiin esille asioina, joita tulevaisuuden perusteissa tulisi vielä voimakkaammin painottaa. Ympäristötietoisuuden lisäämisen tärkeyttä perusteltiin sillä, että koulun tehtävänä on valmistaa tämän päivän lapsia tulevaisuuteen, johon kuuluu väistämättä suuriin ympäristön muutoksiin ja elämäntapamuutoksiin liittyvien haasteiden kohtaamista. Yksi haastateltavista korosti, että perusteissa pitäisi korostaa laajemmin turvallisuuden eri ulottuvuuksia yksilön turvallisuudesta aina kansainväliseen turvallisuuteen saakka. Tärkeinä terävöittämistä kaipaavina teemoina mainittiin myös erilaisten ihmisten, kulttuurien ja uskontojen välinen dialogi, ymmärrys ja kunnioitus sekä vastuullisuus ja aktiivinen osallistuminen yhteiskunnalliseen toimintaan. Osa haastateltavista myös koki, että rauhankasvatus voitaisiin käsitteenä sisällyttää tulevaisuuden opetussuunnitelman perusteisiin.

Suurimmat opetussuunnitelman perusteisiin visioidut muutokset koskettivat koko koulun toimintaa ja rakennetta. Useampi haastateltava jakoi ajatuksen oppiainekeskeisyyden vähentämisestä ja jopa poistamisesta. Haastateltavien mielestä opetussuunnitelman perusteissa voitaisiin tulevaisuudessa siirtyä yhä enemmän korostamaan isoja kokonaisuuksia, ongelmalähtöisyyttä ja tutkivaa oppimista. Nykyisten aihekokonaisuuksien mahdollisuuksia ylittää perinteiset oppiainerajat pidettiin pääosin hyvinä. Osa haastateltavista kaipasi kouluilta kuitenkin huomattavasti enemmän paneutumista aihekokonaisuuksien toteuttamiseen. Opettajien uskottiin olevan vielä hyvin sitoutuneita oppiainekeskeiseen opetukseen. Haastateltavat jäivät pohtimaan miten opetussuunnitelman perusteiden avulla aihekokonaisuuksien toteuttamista voitaisiin vielä edistää. Haastateltavat visioivat perusteisiin myös oppituntirajojen poistamiseen sekä uudenlaisiin tilaratkaisuihin liittyvien kannanottojen lisäämistä.

*”...niihin kaikenlaisiin rakenteisiin koulussa, että oppitunti se on 45 minuuttia ja ulos, et ehkä niitäkin vois vähän kattoo, et kuinka niitä tiloja, että siellä vois olla toisenlaista, sitte se pienryhmä kokoontua ykskaks jonnekki, näitä on tehty uusia koulurakennuksia, uudenlaisia tiloja, ja ne kyllä inspiroi sitte uudenlaisiin ratkaisuihin.”*

## 5.2.6 Rauhankasvatuksen kontekstisidonnaisuus

Pääosa haastateltavista koki rauhankasvatuksen olevan hyvin erilaista eri puolilla maailmaa. Rauhankasvatuksen painotusten nähtiin vaihtelevan kunkin maan yhteiskunnallisen, sosiokulttuurisen ja sosioekonomisen tilanteen mukaan. Vallitsevat poliittiset ideologiat, kulttuuri ja uskonto otettiin esille vaikuttavina tekijöinä.

*”...on erittäin paljon sidoksissa siihen, että minkälainen yhteiskunta on, minkälaiset aatteet, mitä ideologiset, uskonnolliset, kulttuurilliset taustat on ja minkälaiset niinkun periaatteet on omaksuttu.”*

Maan oikeus- ja hallintojärjestelmän, historian, viholliskuvien sekä sotien ja konfliktien läheisyyden koettiin myös määrittelevän rauhankasvatuksen toteutusta eri maissa. Osa haastateltavista otti esille rauhankasvatuksen erot demokraattisten länsimaiden ja diktatuuristen maiden välillä. Demokraattisten länsimaiden rauhankasvatuksen kuvailtiin keskittyvän tavallisimmin yhteiseen ymmärrykseen ja hyvinvointiin, suvaitsevaisuuteen ja tasa-arvoon. Nationalistisen ideologian tai valtiollisen ylivallan nähtiin värittävän diktatuuristen valtioiden rauhankasvatusta, jolloin tavoitteiden nähtiin olevan muuta kuin todellisen rauhan saavuttamista.

*”...autoritääriset yhteiskunnat ja koulutusjärjestelmät, jota valta osa maailman maista on, sehän sisältää myös väkivaltaa, autoritaarisuus on väkivaltaa, se on hierarkkista väkivaltaa ja useimmiten se on sukupuolten välistä väkivaltaa, eli naisia syrjivää ja usein vähemmistökieliä, vähemmistökulttuureja syrjivää, että ei voi ajatella hyvää rauhankasvatusta ilman tätä demokraattista vuorovaikutusta ja tässä mielessä maailman maitten välillä on valtaisia eroja, aivan huikeita eroja ja eroja ehkä paljolti sen takia, et tätä niinku laatua ei tunnista niin kauan, kun itse on siellä hierarkisessa järjestelmässä.”*

Rauhankasvatuksen painotusten nähtiin vaihtelevan hienovaraisemmin ajateltuna maitten sisällä myös koulukulttuureittain ja -järjestelmittäin. Myös yksilötason erot otettiin esille. Iän, yksilöllisen



elämänhistorian ja rauhan suhteen nähtiin vaikuttavan merkittävästi siihen, miten kukin rauhankasvatuksen näkee ja mihin sillä pyrkii.

Toisaalta haastateltavat löysivät eri maiden ja kulttuurien rauhankasvatuksesta myös paljon yhtäläisyyksiä. Yksi haastateltavista korosti kaikessa rauhankasvatuksessa tavoiteltavan loppujen lopuksi hyvää elämää ja lähimmäisen rakkautta. Haastateltavat uskoivat, että perimmäisinä tavoitteina eri maiden rauhankasvatuksessa on pyrkimys erilaisten kulttuurien, uskontojen ja yksilöiden väliseen suvaitsevaisuuteen, kunnioittamiseen, rakentavaan vuorovaikutukseen sekä sopuisaan yhdessäeloon. Tähän koettiin liittyvän yhtäläillä väkivallattomat konfliktienehkäisy- ja ratkaisutaidot kuin myös eettiset arvot, kuten tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus. Yksi haastateltava painotti kohtuullisen kansainvälisen yksimielisyyden vallitsevan tänä päivänä YK:n ja Unescon toiminnoista sekä niiden asettamista ihmisoikeuksiin ja rauhaan liittyvistä tavoitteista. Keskeisenä tavoitteena mainittiin koulutus kaikille maailman lapsille. Kaiken kaikkiaan rauhan tavoitteista koettiin vallitsevan nykyään melko hyvä maailmanlaajuinen yksimielisyys.

*”...ei kannata ajatella, että aina menee vaan päin prinkkalaa ja itkeä maanosia ja koskaan ei tule mitään hyviä uutisia ja ihan toivotonta touhua, että sillä tavalla pitkällä kaarella globaalisti vallitsee rauhasta ja ihmisoikeuksista suurin konsensus kuin koskaan aikaisemmin.”*

Rauhan nähtiin yhdistyvän ympäri maailmaa tavallisesti hyvinvointiin, harmoniaan, iloon, onneen ja hyvään elämään. Koko maailman rauhankasvatuksen perustana nähtiin olevan ihmisen sisimmän luontainen pyrkimys ja tahto rauhaan.

*”...ihmisethän ovat olemuksellisesti hyvin samoja, samanlaisia, et jos ajatellaan, et milloin ihminen on onnellinen, kyllä siinä aina tai sanotaan että lähes aina on myös rauha, ihminen on onnellinen läheisissä ihmissuhteissa ja silloin kun hän on terve ja hänellä on tulevaisuuden toivoa ja kokee, että häntä kohdellaan oikeudenmukaisesti ja kunnioittavasti. Eli nää niinku onnen ja ilon lähteet eli rauhan lähteet, nehän on niinku hyvin samoja joka puolella planeettaa, eli tää on niinku jollakin tavalla yksinkertastaa juttuu, koska syvällä ihmisen olemuksessa on niinkun ikäänkun tää rauhanjano. Et sit on asia erikseen, et miten kulttuuriset koodit vääristävät tätä...”*

### 5.2.7 Globaalitason toimijoiden rooli rauhankasvatuksessa

Pääasiassa haastateltavat pitivät YK:n ja Unescon toimintaa ensiarvoisen tärkeänä. Haastateltavien käsityksissä korostui arvostus YK: ja Unescon tekemää rauhankasvatustyötä kohtaan. Unescoa kuvailtiin muun muassa merkittävimmäksi rauhankasvatuksen edustajaksi maailmanlaajuisesti. Haastateltavat ottivat hyvinä asioina esille YK:n ja Unescon erilaiset suositukset ja julistukset. Muun muassa vuoden 1948 YK:n ihmisoikeuksien julistuksen nähtiin olleen merkittävimpiä rauhankasvatuksen suunnan näyttäjiä. Lisäksi haastateltavat pitivät hyvinä asioina YK:n ja Unescon erilaisia teemapäiviä, -viikkoja, -vuosia ja vuosikymmeniä. Keskeisinä vuosikymmenteemoina korostettiin nyt meneillään olevia kestävän kehityksen sekä rauhankulttuurin ja väkivallattomuuden vuosikymmeniä. Lisäksi kehitettiin YK:n ja Unescon tuottamia erilaisia aineistoja sekä Unescon maailmanperintöohjelmaa, joka korostaa maailmanperintöopetusta tärkeänä osana rauhankulttuurin rakentamista.

Käsitykset näiden globaalitason toimijoiden mahdollisuuksista vaikuttaa Suomen rauhankasvatuksen käytäntöihin vaihtelivat. Toiset haastatelluista kuvailivat mahdollisuuksia erittäin hyviksi ja toiset puolestaan kohtuullisiksi. Suomen tilannetta näiltä osin pidettiin kuitenkin monia muita maita parempana. Koettiin, että YK:n ja Unescon suositukset heijastuvat aina Suomen lainsäädännöstä, opettajankoulutukseen ja opetussuunnitelmiin saakka.

*”...ne suodattuu kyllä perusteiden just näiden asioiden kautta ja sitte oppimateriaalien kautta opettajankoulutuksen kautta eli kyllähän ne siellä niinkun ne on suodattunu näille toimijoille, että kyllähän ne meillä hyvin voimakkaasti näkyy. Ja suomi on aika hyvä maa ollu näiltä osin, että ne on otettu niinkun todesta ja niitä pyritään niinkun viemään eteenpäin ja ne on aika varauksettomasti niinku hyväksyty toimintaan, et nehän näkyy meidän lainsäädännössämme ja toimintamalleissa...”*

Toisaalta YK:n ja Unescon toimia kritisoitiin muun muassa perinteisestä diplomatiasta sekä elitistisyydestä. Yksi haastateltavista koki, että molemmat tarvitsisivat syvällisiä rakenteellisia uudistuksia, toimintatavan muutoksia. Haastateltava kuvaili Unescoa esimerkiksi suositustehtaaksi ja hurskaan puheen piirtäjäksi. Kaiken kaikkiaan YK:n ja Unescon toimintaan kaivattiin lisää konkretiaa rauhanrakentamisessa.

Unesco-koulutoimintaa pidettiin hyvänä esimerkkinä onnistuneesta konkreettisesta toiminnasta. Yksi haastateltavista korosti Unesco-kouluja ”pioneeriverkostona”, joka toimeenpanee Unescon

tavoitteita ja pyrkii vaikuttamaan koulutusjärjestelmien kansallisiin uudistuksiin. Unescon ja YK:n uskottiin olevan melko hyvin tunnettuja myös muissa kouluissa. Toisaalta haastateltavat toivoivat, että niiden ajattelu- ja toimintamalleja otettaisiin kouluissa yhä vahvemmin esille.

*”...ajatellaan suomessa Unesco-kouluja, se on aika tärkeä tietty minilaboratorio, totta kai varmaan niille kouluille rauhan- ja ihmisoikeuskasvatuksen alueella motivaatio, kannuste ja aineiston tuottaja, mut toisaalta sitten kyllä pitäis niinkun ajatella, että tämmösissä asioissa pitäis saada levitettyä kaikkiin kouluihin.”*

YK:n ja Unescon toimintojen lisäksi haastateltavat ottivat esille monia muita rauhankasvatukseen liittyviä kansainvälisiä järjestöjä ja toimijoita. Euroopan neuvostolla ja unionilla korostettiin olevan rauhan ehtoihin sisältyviä tavoitteita, kuten ihmisoikeuksien ja demokratian vahvistaminen. Ympäristöjärjestö Greenpeace nostettiin esille keskeisenä toimijana ihmisen ja luonnon välisen rauhan puolesta. Merkittävänä rauhankasvatuksen toimijoina otettiin esille myös kirkko, kirkolliset järjestöt, kirkkojen maailman neuvosto, Amnesty International, Punainen risti ja Punainen puolikuu. Järjestöjen tutuksi tekemistä pidettiin tärkeänä, mutta muistutettiin myös, että niiden taustalla vaikuttavia mahdollisesti ideologisia tavoitteita tulisi tarkastella kriittisin silmin. Yleisesti ottaen hyvin monenlaiset organisaatiot, järjestöt ja toimijat luettiin rauhankasvatustyötä tekeväksi, mikä ilmensi jälleen käsitystä hyvin laaja-alaisesta rauhankasvatuksesta.

## 6 DISKUSSIO

Tässä luvussa kokoan yhteen tutkimuksen tuloksia. Tarkastelen ja vertaan toisiinsa sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2004 tehdyn sisällönanalyysin sekä Opetushallituksen asiantuntijoiden haastattelujen tuloksia. Lisäksi esitän muutamia mielenkiintoisia jatkotutkimusideoita. Lopuksi arvioin kriittisesti tutkimuksen luotettavuutta.

### 6.1 Tulosten tarkastelua ja jatkotutkimusideoita

Rauhankasvatukselle ei ole olemassa yhtä selkeää määritelmää. Määritelmiä voisi jopa sanoa olevan yhtä paljon kuin on erilaisia rauhankasvatuksen konteksteja. Selvää on kuitenkin, että keskeiset rauhankasvatuksen teemat kietoutuvat hyvin tiivisti kansainvälisyys-, ihmisoikeus-, konfliktinratkaisu-, ympäristö-, kehitys-, demokratiakasvatuksen, suvaitsevaisuus- ja monikulttuurisuuskasvatuksen teemoihin. Mutta mikä erottaa rauhankasvatuksen muista ”kasvatuksista”? Miksi sitä kannattaa tutkia omana ainutlaatuisena kasvatuksen alueenaan? Rauhankasvatukselle ainutlaatuista on sen perimmäinen pyrkimys muuttaa sodan ja väkivallan kulttuuri rauhankulttuuriksi korostaen yksilön omia vastuu- ja vaikutusmahdollisuuksia. Rauhankulttuuri rakentuu arvoista ja asenteista, jotka liittyvät kaikkien edellä mainittujen kasvatusten teemoihin (ks. United Nations 1999, A/RES/53/243A). Kaiken voidaan nähdä siis kulminoituvan rauhankulttuurin tavoittelemiseen. Nostaisinkin rauhankasvatuksen kattokäsitteeksi, jonka alle kuuluvat ainakin kansainvälisyys-, ihmisoikeus-, konfliktinratkaisu-, ympäristö-, kehitys-, demokratia-, suvaitsevaisuus- sekä monikulttuurisuuskasvatuksen teemat.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella rauhankasvatuksen roolia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 sekä tutkia millaisia kasvatuksellisia tavoitteita perusteissa esiintyy. Rauhankasvatuksen rooli uusimmissa opetussuunnitelman perusteissa on pieni, jos pitäydytään vain itse käsitteen ilmenemisen tarkastelussa. Perusteissa ei esiinny lainkaan käsitettä rauhankasvatus. Rauha puolestaan mainitaan kahdessa kohdassa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuitenkin tarkastella opetussuunnitelman perusteita rauhankasvatuksen näkökulmasta syvällisesti, jolloin huomiota kiinnitettiin erityisesti rauhankasvatuksen epäsuoraan ilmenemiseen erilaisten teemakokonaisuuksien muodossa.

Rauhankasvatuksen rooli Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 on selkeä, kun sitä tarkastellaan suhteessa kasvatuksellisiin tavoitteisiin: rauhan, turvallisuuden ja eettisyyden perusajatuksen sisäistäminen; ihmisoikeuksien, vastuullisuuden ja tasa-arvon periaatteiden omaksuminen; sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen; erilaisuuden arvostamiseen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen; yhteisöllisyyden, demokratian ja kansalaisosallistumisen oppiminen sekä ekologisesti kestävä ympäristösuhteen luominen. Perusteita voidaan kuitenkin kritisoida siitä, että eksplisiittisesti rauhankasvatuksen ydinasiaa, kuten rauhan luomista, ulottuvuuksia, merkityksiä ja uhkia tai väkivallattomuuden etiikkaa tuodaan perusteissa esille marginaalisesti. Vaikka ihmisoikeudet ja tasa-arvo kuuluvat perusopetuksen arvopohjaan, myös niitä käsitellään perusteissa suhteellisen niukasti. Selkeimmin ihmisoikeuksien ja tasa-arvon periaatteita tuodaan esille elämäkatsomustiedon oppiaineen tavoitteissa ja sisällöissä. Toisaalta vastuullisuuden teemaa käsitellään perusteissa melko monipuolisesti eri näkökulmista. Sosioemotionaalisiin taitoihin, kulttuuriseen monimuotoisuuteen sekä ekologisesti kestäväan kehitykseen liittyvät tavoitteet ovat perusteissa verrattain hyvin edustettuina ja kattavasti käsiteltyinä. Myös kansalaisosallistumisen ja -vaikuttamisen sekä eritoten mediataitojen oppiminen huomioidaan opetussuunnitelman perusteissa melko laajasti aihekokonaisuuksissa sekä eri oppiaineissa. Yhteenvedon voidaan sanoa, että uusissa perusteissa rauhankasvatuksen asioita on implisiittisesti siellä täällä hyvin edustettuina. Perusteet kaipaisivat kuitenkin eksplisiittisempää rauhankasvatuksen käsittelyä, jotta paikallisen tason perusteiden tulkitsijoilla ja toimeenpanijoilla olisi mahdollisuus saada nykyistä kokonaisvaltaisempi ja selkeämpi kuva rauhankasvatuksen roolista ja tavoitteista perusopetuksessa. Perusteiden ohien tarvittaisiin myös uusia rauhankasvatuksen materiaaleja sekä selkeitä ohjeistuksia opetustavoista. Tällaisesta hyvä esimerkki on Rauhankasvatusinstituutti ry:n teos ABC - ensiaskeleet rauhankasvatukseen (2007).

Haastattelujen tarkoituksena oli selvittää opetussuunnitelman perusteiden laatijoiden käsityksiä ja näkemyksiä rauhankasvatuksesta ja sitä kautta valottaa perusteiden taustoja rauhankasvatuksen näkökulmasta ja rauhankasvatuksen roolia perusteissa. Monet perusteissa ilmenneet tai ei-ilmenneet asiat saivatkin haastateltavien vastausten kautta selityksensä.

Haastateltavien rauhan käsitykset mukailivat selvästi alun perin Galtungin vuonna 1969 tekemää jaottelua negatiivisen ja positiivisen rauhan välillä. Haastateltavien suppea käsitys mukaili Galtungin negatiiviseen rauhan määritelmää. Laajalla rauhan käsityksellä oli yhtymäkohtia positiivisen rauhan näkemykseen. Toisaalta rauhaan liitettiin myös ominaisuuksia, joita alkuperäinen Galtungin positiivisen rauhan määritelmä ei sisällä. Haastateltavien käsitykset

lähenivät holistisen rauhan määritelmää, sillä rauhaan nähtiin kuuluvan myös kulttuurin ja ympäristön ulottuvuudet. Toisaalta sisäisen rauhan tulkinnat jäivät kokonaan pois haastateltavien vastauksista. Haastateltujen käsitykset rauhasta murtavat kuitenkin perinteistä tulkintaa rauhasta, millä viitataan lähinnä negatiivisen rauhan määritelmään. Haastateltavien akateemisen taustan sekä perehtyneisyyden rauhankasvatuksen teemoihin voidaan nähdä vaikuttavan heidän melko moniulotteiseen käsitykseen rauhasta.

Haastateltavien laaja käsitys rauhasta heijastui heidän monimuotoiseen käsitykseen rauhankasvatuksesta. Rauhankasvatus nähtiin keinona saavuttaa rauhaan liitettyjä ominaisuuksia. Perimmäisenä tavoitteena korostettiin aktiivisen rauhan saavuttamista. Rauhankasvatus näyttäytyi haastateltavien vastauksissa moniulotteisena, kontekstisidonnaisena ja haastavana kasvatuksen alueena. Haastateltavien rauhankasvatukselle määrittämät tavoitteet mukailivat pitkälti rauhankasvatukselle yleisemminkin asetettuja tavoitteita. Rauhankasvatuksen nähtiin tähtäävän suvaitsevaisuuteen, erilaisuuden arvostamiseen, kulttuurien ja uskontojen kunnioittamiseen, tasa-arvon ja ihmisoikeuksien kunnioittamiseen, väkivallattomuuteen, rakentavaan vuorovaikutukseen ja konfliktinratkaisuun, hyvään ympäristösuhteeseen, kriittiseen medialukutaitoon sekä yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Osa haastateltavista otti rauhankasvatuksen tavoitteena esille myös maailman väkivaltaan, sotiin ja aseisiin liittyvien realiteettien ymmärtämisen.

Opetussuunnitelman perusteiden laatijoiden näkemykset rauhankasvatuksen roolista Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 olivat hyvin samansuuntaisia kuin tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin avulla muodostettu tulkinta. Opetussuunnitelman laatijat korostivat, ettei käsitteen esiintymättömyyteen perusteissa kannattaisi liiaksi takertua. Rauhankasvatus-käsitteen poliittis-ideologinen rasite selittää haastattelujen perusteella osittain käsitteen poissaoloa. Toisaalta perusteissa ei käsitteenä mainita muitakaan ”kasvatuksia” eksplisiittisesti. Haastateltavat pitivät itse käsitettä tärkeämpänä rauhankasvatuksen sisällön eli siihen keskeisesti liittyvien teemojen olemassaoloa perusteissa.

Sitä, miksi rauha otetaan perusteissa esille vain kahteen otteeseen ja silloinkin ilman tarkempaa kuvausta tai tavoitteenasettelua, ei voida selittää ainakaan sillä, etteivätkö perusteiden laatijat pitäisi rauhaa tärkeänä arvona tai tarvittavana aiheena kouluissa. Haastateltavilla oli selkeä näkemys rauhankasvatuksesta teemana, jonka tulisi toteutua koulujen toimintakulttuurissa ja läpäistä kaikki oppiaineet. Haastateltavat kokivat, että koko koulukasvatuksen tulisi olla rauhankasvatusta. Tämä näkemys on yhtenevä koulujen rauhankasvatukselle yleisestikin asetettujen tavoitteiden kanssa,

joiden mukaan rauhankasvatus on parhaimmillaan koko koulutoiminnan kattava kasvatuksellinen orientaatio, joka muodostaa opetuksen viitekehyksen sekä määrittelee tavoitteet (ks. Bar-Tal 2002, 31).

Perusteista tehdyn sisällönanalyysin sekä haastattelujen perusteella rauhankasvatuksen teemat näkyvät opetussuunnitelman perusteissa parhaiten aihekokonaisuuksissa, joiden tavoitteena on eheyttää koulujen opetus- ja kasvatustyötä. Toisaalta aihekokonaisuuksien toteuttaminen koettiin hyvin haasteellisena, sillä koulutoiminnan perinteinen oppiainekeskeisyys ei anna tilaa aihekokonaisuuksien optimaaliseen esille tuloon. Opetushallituksen tekemän selvityksen mukaan oppiaineiden välisen yhteistyön toteutus ja aihekokonaisuuksien vieminen koulujen toimintakulttuuriin on vasta aluillaan. Kunnat ja koulut kaipaavat selvityksen mukaan lisää ohjausta ja tukea aihekokonaisuuksien soveltamiseen. (Kartovaara 2007, 15, 31.)

Haastateltavien näkemykset opettajan merkittävästä roolista rauhankasvatuksessa ovat samansuuntaisia yleisen rauhankasvatuskeskustelussa vallassa olevan tulkinnan kanssa. Haastateltavat tunnistivat tarpeen rauhankasvatuksen aineistojen ja ohjauksen lisäämiseen kouluissa. Opetussuunnitelman perusteiden laatijat olivat yhtämieltä, että koulujen välillä on suuria eroja rauhankasvatuskäytäntöjen suhteen. Kaikki jakoivat ajatuksen rauhankasvatuksen tärkeydestä kouluissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden nähtiin antavan kouluille hyviä suuntaviivoja rauhankasvatuksen toteutukseen, vaikkei itse käsitettä perusteissa mainitakaan.

Tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä rauhankasvatusta lähestyttiin eri kontekstien näkökulmista, jotta rauhankasvatuksen laaja-alaisuus ja moniulotteisuus hahmottuisivat. Tätä kautta saatiin myös perspektiiviä opetussuunnitelman perusteiden tarkasteluun. Myös haastateltavat tunnistivat rauhankasvatuksen kontekstisidonnaisuuden ja pitivät sen huomioimista hyvin tärkeänä rauhankasvatuksen toteutuksessa. Toisaalta perimmäisten rauhankasvatuksen tavoitteiden korostettiin olevan hyvin samanlaisia ympäri maailman, mutta painotusten nähtiin vaihtelevan konteksteittain. Vaikka Suomi koettiin perusturvallisena ja -rauhallisena maana, suomalaisen rauhankasvatuksen tarve nähtiin ilmeisenä. Globaalien toimijoiden YK:n ja Unescon koettiin tarjoavan suomalaiselle rauhankasvatukselle arvokkaita suuntaviivoja ja materiaaleja. Niiden suositukset nähtiin tulleen huomioiduiksi myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tosin YK:n ja Unescon toimintaan kaivattiin lisää konkretiaa ja tavoitteiden jalkauttamista selkeämmin käytännön tasolle, eritoten kouluihin.

Käytännön koulutyöhön rauhankasvatusta terminä ei erityisemmin kaivattu, mutta osa haastateltavista näkisi sen mieluusti sisältyvän tulevaisuudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kannanottoihin. Monien rauhankasvatukseen liittyvien teemakokonaisuuksien korostamista ja syventämistä kaivattiin perusteisiin. Haastateltavat visioivat myös oppiaine-, oppitunti- ja opetustilarajojen poistamista, mitä pidettiin hyvin vaikeana prosessina, mutta muun muassa rauhankasvatuksen mahdollisuutena. Kaiken kaikkiaan opetussuunnitelman perusteisiin keksittiin monenlaisia uudistuksia. Todellisuus lienee kuitenkin, että kouluissa tärkeää huomioon otettavaa asiaa on runsaasti. Kaikkea ei voida mukaan mahduttaa, jolloin on pyrittävä valikoimaan se kaikkein *tärkein* ja *merkittävin* aines.

Tämän tutkimuksen keskeisimpiin anteihin kuuluu rauhankasvatuksen käsitteen esille nostaminen ja rauhankasvatuksen tärkeyden korostaminen erityisesti koulujen käytännöissä. Nähtäväksi jää, herättääkö tutkimus kaivattua rauhankasvatusta koskevaa keskustelua. Joka tapauksessa tutkimus osoittaa uuden arvokkaan näkökulman perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tarkasteluun. Jospa rauhankasvatus nähtäisiin tulevaisuuden perusteissa myös eksplisiittisesti omana käsitteenä ja määrittelynä. Tässä maailman tilanteessa rauhankasvatuksen tärkeyttä on ainakin vaikea kiistää.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli näkemys rauhankasvatuksen tarpeellisuudesta kouluissa. Kuitenkin se, mitä koulussa opetetaan, on pitkällisen ja perusteellisen suunnitteluprosessin tulosta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli päästä koulujen rauhankasvatuksen jäljille tutkimalla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, sillä ne muodostavat paikallisten opetussuunnitelmien reunaehdot ja lähtökohdat. Paikalliset opetussuunnitelmat puolestaan muodostavat suuntaviivat koulujen käytännön opetustoiminnalle ja kasvatustyölle sekä toimivat opettajan keskeisinä työvälineinä. Näin ollen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden voidaan nähdä olevan myös koulujen rauhankasvatuksen alku ja juuri. Toisaalta opetussuunnitelman perusteista on vielä pitkä matka perusteiden tavoitteiden toteutumiseen käytännön koulutyössä. Tämän tutkimuksen voidaankin ajatella olevan vasta alkua ja tarjoavan hyvän perustan monille mielenkiintoisille jatkotutkimuksille. Hyvin mielenkiintoinen jatkotutkimushaaste olisi selvittää millä tavalla opetussuunnitelman perusteissa ilmenevät rauhankasvatukseen liittyvät tavoitteet näkyvät kuntien ja koulujen paikallisissa opetussuunnitelmissa. Kuntien ja koulujen opetussuunnitelmien tarkastelusta voisi puolestaan edetä tutkimaan koulujen käytännön rauhankasvatustyötä. Koska opettajille asetetaan suuria vaateita rauhankasvatuksen toteuttamisessa, antoisan tutkimuskentän tarjoaisi myös opettajien



rauhankasvatuskokemusten ja -käsitysten tutkiminen esimerkiksi suhteessa siihen, minkälaisia valmiuksia opettajankoulutus antaa opettajien rauhankasvatustyöhön.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Laadullinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne vaan siihen kuuluu lukuisia erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita. Tämän vuoksi laadullisen tutkimuksen piirissä ei myöskään ole yhtä yhtenäistä näkemystä tutkimuksen luotettavuuskysymyksistä. (Tynjälä 1991, 388.) Lisäksi luotettavuuden arviointikriteerit muuttuvat ajallisesti ja paikallisesti. Luotettavuuden sanotaan olevan tutkijayhteisön sosiaalinen sopimus siitä, mitä tänään pidetään tieteellisenä tutkimuksena ja mitä ei. Tutkimuksen luotettavuudessa on kyse epäluuloisen tiedeyhteisön vakuuttamisesta. (Eskola & Suoranta 2000, 209-210.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihetta sekä luotettavuuden arviointia ei voida selkeästi erottaa toisistaan. Tutkijan täytyy koko tutkimusprosessin ajan pohtia tekemiään ratkaisuja sekä ratkaisujensa vaikutuksia analyysin kattavuuteen sekä tutkimuksen luotettavuuteen. Koska laadullisessa tutkimuksessa keskeisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tällöin perinteiset lähinnä määrällisessä tutkimuksessa käytetyt luotettavan mittauksen kriteerit, validius ja reliabiliteetti, eivät sellaisenaan sovellu laadullisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi. (Eskola & Suoranta 2000, 208-211.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta erityisen tärkeää on, että tutkimusprosessin eteneminen tuodaan esille niin, että ulkopuolinen lukija pystyy ymmärtämään sen ja tekemään omat arvionsa tutkimuksen kulusta. Tähän olen pyrkinyt raportoimalla mahdollisimman tarkasti ja yksiselitteisesti tutkimuksen eri vaiheet sekä perustelemalla tekemiäni ratkaisuja. Suorilla lainauksilla olen pyrkinyt lisäämään tulosten uskottavuutta. Lainausten avulla lukija voi tehdä omia päätelmiään analyysin kulusta.

Sisällönanalyysiin on usein kohdistettu kritiikkiä tutkijan subjektiivisen otteen takia. Tällöin viitataan siihen, ettei tutkija pysty objektiivisuuteen tarkastellessaan analyysiprosessia. (Andren 1981, 43-48.) Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa täydellistä objektiivisuutta on lähes mahdotonta saavuttaa. Tutkija selvittää aineiston ominaislaatuja omista arvolähtökohdistaan käsin, eli omien valintojensa ja oman ymmärryksensä kautta. Tutkijan tulisi kuitenkin tuoda omat ajatuksensa niin

läpinäkyviksi, että tutkimusta luettaessa ymmärrettäisiin mihin arvolähtökohtiin ratkaisut perustuvat. (Jyrhämä 2004, 224.) Tutkimusta aloitellessani rauhankasvatus oli itselleni melko tuntematon aihealue, joten minulla ei ollut lukkoonlyötyjä ennakko-oletuksia tutkimuskohteesta tai -tuloksista. Tämän voi katsoa lisäävän tutkimuksen objektiivisuutta. Toisaalta mitä pidemmälle tutkimuksessani etenin, sitä enemmän aiheeseeni kietouduin. Tutkimuksen empiiristä osaa tehdessäni minulla oli melko kriittinen asenne opetussuunnitelman perusteita kohtaan. Mielessäni oli tässä vaiheessa ennakkokäsitys rauhankasvatuksen heikosta roolista perusteissa. Toisaalta tiedostin tämän ja pyrin mahdollisimman avoimeen perusteiden tarkasteluun.

Sisällönanalyysi on useista muista tutkimustekniikoista poiketen epäsuoraa tutkimusta, koska se keskittyy tavallisimmin tutkimaan aineistoa, joka on jo aiemmin jonkun toisen tekemää johonkin toiseen tarkoitukseen. Tässäkin tutkimuksessa sisällönanalyysi oli niin sanottua ”huomaamatonta” mittausta, jolloin dokumenttiin ei vaikuttanut millään tavalla se, että sitä käytettiin tutkimukseen. Tutkimusaineiston pysyvyys mahdollistaa tarvittaessa uudelleenanalyysin sekä luotettavuustestaukset. Erityistä huomiota tulisi kuitenkin kiinnittää siihen, mihin tarkoitukseen dokumentti on alun perin tehty. (Robson 1993, 272-273.) Täytyy muistaa, että opetussuunnitelman perusteita ei ole laadittu juuri rauhankasvatusta varten, vaan yleisemmäksi ohjeistukseksi koulujen omille opetussuunnitelmille ja toiminnalle. Tällöin rauhankasvatus on vain hyvin pieni osa opetussuunnitelmaa, jos sitäkään. Näitä suunnitelman perusteita tehtäessä on täytynyt huomioida lukuisia muitakin tärkeitä asioita. Toisaalta koska opetussuunnitelman perusteet on kirjoitettu nimenomaan suunnitelmien perusteiksi, en voinut myöskään tehdä analyysissäni päätelmiä tulkiten opetussuunnitelmia käytännössä toteutuvina asioina. Käytännön toteutuksen arvioiminen vaatisi jo toisenlaisen tutkimuksen. Sisällönanalyysissä erityistä huomiota tulisi kiinnittää myös aineiston pelkistämiseen ja kategorioiden muodostamiseen. Aineiston pitäisi kuvata mahdollisimman luotettavasti tutkittavaa ilmiötä, jolloin aineiston ja johtopäätösten välillä tulisi näkyä selkeä yhteys (Weber 1990, 15). Muodostin aikaisemmista rauhankasvatuksen tavoitteenasetteluista luokitusrungon, jota vasten analyysiani toteutin. Näin ollen sisällönanalyysin vaiheissa yhteys teorian, aineiston ja johtopäätösten välillä säilyi.

Tutkimuksissa käytetään sisällönanalyysin rinnalla usein myös muita tutkimustekniikoita, kuten haastatteluja tai havainnointia. Tämän sanotaan lisäävän tutkimustulosten luotettavuutta, sillä siinä ikään kuin varmistetaan sisällönanalyysillä tehtyjen päätelmien paikkansapitävyyttä. Omassa tutkimuksessani perusteiden tekijöiden haastattelujen tarkoitus oli ensisijaisesti valottaa sitä, mikä rooli rauhankasvatukselle on opetussuunnitelmissa annettu, ja miksi; mitkä tekijät selittävät valittua

roolia ja muodostuneita tavoitteita opetussuunnitelmissa. Sisällönanalyysin ja haastattelun yhdistäminen soveltui hyvin tähän tutkimukseen.

Perusteita tehneiden työryhmien jäsenten nimet sain Opetushallituksen kirjaamolta. Haastattelupyynnöjä lähetin vain Opetushallituksessa työskenteleville perusteiden laatijoille, koska halusin välttää selkeästi erilaisista työtaustoista johtuvat erot vastauksissa. Haastateltavat valittiin Opetushallituksen sisältä, koska Opetushallitus vastaa perusopetuksen kehittämisestä. Haastattelupyynnössä kerroin lyhyesti tutkimusaiheestani. Selostus olisi voinut olla vielä hieman täsmällisempi, sillä osa kutsutuista pyysi siihen tarkennusta. Aiheen tuntemattomuus oli tavallisin syy haastattelusta kieltäytymiseen. Haastateltavien harkinnanvaraisessa valinnassa apuna toimivat myös tietyt avainhenkilöt, jotka johdattivat minua seuraavien aiheesta tietävien informanttien luokse. Tämän tutkimuksen haastateltavien määrä oli melko pieni. Toisaalta laadullisessa tutkimuksen tavoitteena ei ole tilastolliset yleistykset vaan jonkin tietyn tapahtuman kuvaaminen, toiminnan ymmärtäminen tai teoreettisesti mielekkään tulkinnan antaminen tietylle ilmiölle (Eskola & Suoranta 2000, 61). Noin tunnin kestäneissä haastatteluissa ehdittiin syventyä hyvin aiheeseen. Selkeä haastattelurunko lisäsi tutkimuksen luotettavuutta, koska se takasi kaikkien oleellisten kysymysten läpikäymisen. Pyrin toimimaan mahdollisimman joustavasti haastattelutilanteessa. Melko useasti vastaukset kietoutuivat toisiinsa, jolloin kaikkia kysymyksiä ei tarvinnut erikseen kysyä. Esitin myös lisäkysymyksiä kun kaipasin tarkennusta tai haastateltava esitti uuden mielenkiintoisen näkökulman. Toisaalta olisin haastatteluissa todennäköisesti syventynyt hieman tarkemmin tiettyihin näkökohtiin, jos olisin tehnyt opetussuunnitelman perusteiden sisällönanalyysin kokonaan ennen haastatteluita. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen eri vaiheita ei voitu selkeästi erottaa toisistaan, mikä on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä. Kaiken kaikkiaan haastattelut onnistuivat mielestäni hyvin. Haastateltavat suhtautuivat tutkimukseen hyvin myönteisesti ja mielenkiinnolla. He toivat esiin monipuolisia, myös kriittisiä, näkemyksiä rauhankasvatukseen liittyen. Sain vaikutelman, että rauhankasvatukseen liittyvät kysymykset jäivät pohdituttamaan haastateltavia vielä varsinaisen haastattelun päätyttyä.

Analysoin haastatteluaineiston teemoittelemalla. Muodostin teemat haastatteluaineistosta induktiivisesti eli aineistolähtöisesti kiinnittäen huomiota vastauksia yhdistäviin tekijöihin. Puolistrukturoidun haastattelun runko antoi suuntaa teemojen rakentumiselle. Tulosten raportoinnissa pyrin säilyttämään mahdollisimman autenttisen kosketuksen tutkittavaan aineistoon, erityisesti tekstiaineistosta tehtyjen poimintojen ja lainauksien avulla. Niiden tarkoituksena on ollut kuvata ja vahvistaa aineiston raportointia.

Tutkimuksen luotettavuuden katsotaan paranevan, jos oman tutkimuksen tulkintoja on mahdollista suhteuttaa toisten tutkimusten vastaaviin ilmiöihin ja selityksiin. (Moilanen & Rähä 2001, 59) Tässä tutkimuksessa erityisen haasteen tutkimukselle asetti rauhankasvatuksen kehittymätön teoreettinen perusta. Rauhankasvatuksen teoria laahaa pahasti käytännön jäljessä. Tämän vuoksi tähän tutkimukseen ei löytynyt verrattavissa olevia tutkimustuloksia. Tutkimuksen teoreettista viitekehystä on rakennettu eri kontekstien rauhankasvatuskokemusten kautta. Toisaalta tärkeintä luotettavuuden kannalta oli, että aineistosta saatiin vastaukset tutkimuskysymyksiin. Näin ollen tämä tutkimus tarjoaa arvokasta ja ainutlaatuista tietoa vielä kovin tutkimattomasta aihepiiristä.

## LÄHTEET

- Allahwerdi, H. 2001. Kansainvälisyyskasvatuksen suosituksista maailmankansalaisen kypsyyskokeeseen. Suomen YK-liitto kansainvälisyyskasvattajana 1970-2000. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 230. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Allport, G. 1954. The nature of prejudice. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Andren, G. 1981. Reliability and content analysis. Teoksessa K. L. Rosengren (toim.) Advances in content analysis. Beverly Hills: Sage Publications, 43-67.
- Anttila, P. 1998. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. [www-dokumentti].  
<<http://www.metodix.com>> Luettu 22.5.2007.
- Ardizzone, L. 2001. Towards global understanding: the transformative role of peace education. Current issues in comparative education 4 (2), 16-25.
- Avery, P. G., Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Mitchell, J. M. 1999. Teaching an understanding of war and peace through structured academic controversies. Teoksessa A. Raviv, L. Oppenheimer & D. Bar-Tal (toim.) How children understand war and peace. A call for international peace education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 260-280.
- Balasoorya, A. S. 2001. Learning the way of peace. A Teacher's guide to peace education. New Delhi: Unesco. [www-dokumentti].  
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125228eo.pdf>> Luettu 26.2.2008.
- Bar-Tal, D. 2002. The elusive nature of peace education. Teoksessa G. Salomon & B. Nevo (toim.) Peace education. The concept, principles and practices around the world. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 27-36.

- Biton, Y. & Salomon G. 2006. Peace in the eyes of israeli and palestinian youths: effects of collective narratives and peace education program. *Journal of Peace Research* 43, 167-180.
- Bjerstedt, Å. 2003. Developing preparedness for peace. Objectives, methods, difficulties and possibilities in peace-related education. *Peace education reports* 18. Malmö: School of Education.
- Bretherton, D., Weston, J. & Zbar, V. 2003. Peace education in a post-conflict environment: the case of Sierra Leone. *Prospects* 3, 219-230.
- Bretherton, D., Weston, J. & Zbar, V. 2005. School-based peace building in Sierra Leone. *Theory into Practice* 44, 355-362.
- Charter of the United Nations. 1945. [www-dokumentti]. <<http://www.un.org/aboutun/charter/>> Luettu 26.2.2008.
- Clarke-Habibi, S. 2005. Transforming worldviews: The case of education for peace in Bosnia and Herzegovina. *Journal of transformative education* 3, 33-56.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Galtung, J. 1969. Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research* 6, 167-191.
- Groff, L. 2007. A Holistic, Evolving View of Peace, with Implications for Development. [www-dokumentti]. <<http://lass.calumet.purdue.edu/cca/jgcg/2007/fa07/jgcg-fa07-groff.htm>> Luettu 20.12.2007.
- Hakvoort, I. & Oppenheimer, L. 1993. Children and adolescents' conceptions of peace, war and strategies to attain peace: a Dutch case study. *Journal of Peace Research* 30, 65-77.
- Hakvoort, I. & Oppenheimer, L. 1998. Understanding peace and war: a review of developmental psychology research. *Developmental review* 18, 353-389.

- Harris, I. M. 2002a. Conceptual underpinnings of peace education. Teoksessa G. Salomon & B. Nevo (toim.) Peace education. The concept, principles and practices around the world. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 15-25.
- Harris, I. M. 2002b. Peace education theory. [www-dokumentti].  
<[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1b/3d/0b.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/3d/0b.pdf)>  
Luettu 20.11.2007.
- Harris, I. M. & Morrison, M. L. 2003. Peace education. 2. painos. Jefferson, NC: McFarland & Co.
- Helenius, S. 1983. Kasvatus rauhaan ja kansainvälisyyteen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 236/1983. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Hicks, D. 1988. Understanding the field. Teoksessa D. Hicks (toim.) Education for peace. Issues, principles and practice in the classroom. London: Routledge.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. 11. painos. Helsinki: Tammi.
- Ihmisoikeuskasvatuksen käsikirja. 2000. Suomen Unesco-toimikunnan julkaisuja no. 78. Helsinki: Suomen kansallinen Unesco-toimikunta.
- Inhimillisen kehityksen raportti 2007/2008. Ilmaston muutoksen torjuminen: ihmisten välinen solidaarisuus jakautuneessa maailmassa. YK:n kehitysohjelma UNDP. Suomenkielinen tiivistelmä raportista Human Development Report 2007/2008. [www-dokumentti].  
<[http://hdr.undp.org/en/media/hdr\\_20072008\\_summary\\_fi.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/hdr_20072008_summary_fi.pdf)> Luettu 22.1.2008.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 2005. Essential components of peace education. Theory into practice 44, 280-292.
- Johnson, P. 2007. Perusopetus-nykypäivän kansansivistystä. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 13-45.

- Jyrhämä, R. 2004. Sisällön erittelyn mahdollisuuksia. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: WS Bookwell Oy, 223-237.
- Kadushin, C. & Livert, D. 2002. Friendship, contact and peace education. Teoksessa G. Salomon & B. Nevo (toim.) Peace education. The concept, principles and practices around the world. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 117-126.
- Kakko, L. 1988. Rauhankasvatus ja aikuiskasvatuksen mahdollisuudet. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kartovaara, E. (toim.) 2007. Perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistus. Kehittämiskeskukseen ja kokeiluun osallistuneiden kuntien ja koulujen näkemyksiä ja ratkaisuja. Opetushallitus. [www-dokumentti].  
<[http://www.oph.fi/julkaisut/2008/perusopetuksen\\_vuoden\\_2004\\_opetussuunnitelmauudistus.pdf](http://www.oph.fi/julkaisut/2008/perusopetuksen_vuoden_2004_opetussuunnitelmauudistus.pdf)>  
Luettu 19.2.2008.
- Kekkonen, H. 2006. Ihmiskunnan tärkein unelma on rauhan maailman saavuttaminen. Teoksessa R. Heinonen, L. Kananen & L. Rantanen (toim.). Uudistuva rauhankasvatus –elämän mahdollisuus. Helsinki: Rauhankasvatusinstituutti ry, 25-28.
- Komiteanmietintö. 1970: A 4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluhallitus. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Krippendorff, K. 2004. Content analysis: An introduction to its methodology. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede 11 (1), 3-12.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2003. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 21-43.



- Lindström, A. 2004. Aihekokonaisuudet yhteiskunnallisen kehityksen näkökulmasta. Teoksessa M-L. Loukola (toim.) Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Helsinki: Opetushallitus, 8-11.
- Lourenço, O. 1999. Toward a positive conception of peace. Teoksessa A. Raviv & L. Oppenheimer & D. Bar-Tal (toim.) How children understand war and peace. A call for international peace education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 91-108.
- Lukiolaki 1983/477.
- Maoz, I. 2002. Conceptual mapping and evaluation of peace education programs: the case of education for coexistence through intergroup encounters between jews and arabs in Israel. Teoksessa G. Salomon & B. Nevo (toim.) Peace education. The concept, principles and practices around the world. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 259-269.
- Miettinen, M. 2001. "Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä": pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.
- Myllymäki, T. (toim.) 2004. Pallo haltuun. Kansainvälisyyskasvatus Suomessa. Lahti: Kehitysyhteistyön palvelukeskus.
- North-South Centre of the Council of Europe. 2004. Global education in Finland. The European Global Education Peer Review Process. National report on Finland. [www-dokumentti]. <[http://www.coe.int/t/e/north-south\\_centre/programmes/3\\_global\\_education/h\\_publications/GE\\_PRP\\_Finland\\_report.pdf](http://www.coe.int/t/e/north-south_centre/programmes/3_global_education/h_publications/GE_PRP_Finland_report.pdf)> Luettu 26.2.2008.
- Opetushallituksen määräys 1/011/2004. Teoksessa Opetushallitus: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus, 5.

- Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2001. Työryhmien asettamispäätös 47/041/2001.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö. 2006. Kansainvälisyyskasvatus 2010. Ehdotus kansalliseksi kansainvälisyyskasvatuksen toimenpideohjelmaksi. Helsinki: Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006: 4.
- Opetusministeriön työryhmän rauhankasvatusmuistio. 1974. Helsinki: Suomen rauhantutkimusyhdistys.
- Oppenheimer, L., Bar-Tal, D. & Raviv, A. 1999. Introduction. Understanding peace, conflict and war. Teoksessa A. Raviv, L. Oppenheimer & D. Bar-Tal (toim.) How children understand war and peace. A call for international peace education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1-24.
- Peruskoululaki 1983/476.
- Rauhankasvatusinstituutti ry. 2007. ABC - ensiaskeleet rauhankasvatukseen. Helsinki: Rauhankasvatusinstituutti.
- Rauhankasvatusinstituutti ry:n verkkosivusto. [www-dokumentti].  
<[http://rauhankasvatus.fi/rauhankasvatusinstituutti\\_ry](http://rauhankasvatus.fi/rauhankasvatusinstituutti_ry)> Luettu 20.2.2008.
- Raviv, A., Bar-Tal, D., Koren-Silvershatz, L. & Raviv, A. 1999. Beliefs about war, conflict and peace in Israel as a function of developmental, cultural and situational factors. Teoksessa A. Raviv, L. Oppenheimer & D. Bar-Tal (toim.) How children understand war and peace. A call for international peace education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 161-189.
- Reardon, B. A. (toim.) 1988. Educating for global responsibility. Teacher-designed curricula for peace education, K-12. New York: Teacher college press.

- Reardon, B. A. & Cabezudo, A. 2002. Learning to Abolish War: Teaching Towards a Culture of Peace. [www-dokumentti].  
<[http://www.globalactionpw.org/action/TimetoAbolishWar\\_HAP.pdf](http://www.globalactionpw.org/action/TimetoAbolishWar_HAP.pdf)> Luettu 10.2.2007.
- Robson, C. 1993. Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers. Oxford: Blackwell.
- Savolainen, P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 22, 451-458.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. 1999. Kvalitatiivinen sisällönanalyysi. [www-dokumentti].  
<[http://www.metodix.com/fi/sisallys/01\\_menetelmat/02\\_metodiartikkelit/seitamaa\\_kvalitatiivinen\\_sisallon\\_analyysi/?tree:D=168595&tree:selres=&hrpDelimChar=;&parentCount=1](http://www.metodix.com/fi/sisallys/01_menetelmat/02_metodiartikkelit/seitamaa_kvalitatiivinen_sisallon_analyysi/?tree:D=168595&tree:selres=&hrpDelimChar=;&parentCount=1)>  
Luettu 22.5.2007.
- Swee-Hin, T. 1997. Education for peace: towards a millenium of well being. Paper for the Working Document of the International Conference on Culture of Peace and Governance Maputo, Mozambique, 1-4 September 1997. [www-dokumentti].  
<<http://www.peace.ca/educationforpeace.htm>> Luettu 27.9.2007.
- Tal-Or, N., Boninger, D. & Gleicher, F. 2002. Understanding the conditions and processes necessary for intergroup contact to reduce prejudice. Teoksessa G. Salomon & B. Nevo (toim.) Peace education. The concept, principles and practices around the world. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 89-107.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Kasvatus 22, 387-398.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Unesco. 2002. Universal Declaration on Cultural Diversity. [www-dokumentti].  
<[http://www.unesco.org/education/imld\\_2002/unversal\\_decla.shtml#1](http://www.unesco.org/education/imld_2002/unversal_decla.shtml#1)> Luettu 26.2.2008.

- Unesco. 2004. Basic texts. Paris: Unesco. [www-dokumentti].  
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001337/133729e.pdf>> Luettu 26.2.2008.
- Unesco. 2005. Peace education. Framework for teacher education. New Delhi: UNESCO.  
[www-dokumentti]. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150262e.pdf>>  
Luettu 26.2.2008.
- United Nations. 1998a. A/RES/52/13. Culture of peace. [www-dokumentti].  
<<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N98/760/15/PDF/N9876015.pdf?OpenElement>>  
Luettu 26.2.2008.
- United Nations. 1998b. A/RES/52/15. Proclamation of the year 2000 as the international year for  
the culture of peace. [www-dokumentti].  
<<http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/N98/760/27/PDF/N9876027.pdf?OpenElement>>  
Luettu 26.2.2008.
- United Nations. 1999. A/RES/53/243. Declaration and programme of action on a culture of peace.  
[www-dokumentti]. <[http://www3.unesco.org/iycp/kits/uk\\_res\\_243.pdf](http://www3.unesco.org/iycp/kits/uk_res_243.pdf)> Luettu 26.2.2008.
- United Nations Cyberschoolbus. [www-sivusto].  
<<http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/index.asp>> Luettu 26.2.2008.
- Vesa, U. 2007. On the importance of peace education. Teoksessa T. Kaivola & M. Melén-Paaso  
(toim.) Education for global responsibility –Finnish perspectives. Publications of the  
Ministry of Education 2007:31. Helsinki: Ministry of Education.
- Vitikka, E. 2004. Opetussuunnitelman perusteiden tehtävät. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-  
Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman  
kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 76-81.
- Vriens, L. 1999. Children, war and peace: A review of fifty years of research from the perspective  
of a balanced concept of peace education. Teoksessa A. Raviv, L. Oppenheimer & D. Bar-  
Tal (toim.) How children understand war and peace. A call for international peace  
education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 27-58.

- Vriens, L. 2003. Education for peace: concepts, contexts and challenges. Teoksessa Y. Iram & H. Wahrman (toim.) Education of minorities and peace education in pluralistic societies. Westport: Greenwood Publishing Group, INC, 57-74.
- Wahlström, R. 1991. Rauhan- ja kansainvälisyyskasvatus koulussa. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 70. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Wahlström, R. 1996. Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen –erilaisuus on rikkautta. Helsinki: WSOY.
- Weber, R. P. 1990. Basic content analysis. California: Sage Publications.
- Wessells, M. 2005. Child soldiers, peace education and postconflict reconstruction for peace. Theory into Practice 44, 363-369.
- Yablon, Y. B. 2005. Peace education: The necessity of using a realistic goals approach for the establishment and measure of positive change. Teoksessa S. Karppinen, Y. Katz & S. Neill (toim.) Theory and practice in affective education essays in honour of Arja Puurula. Research report 258. Helsinki: Yliopistopaino, 119-135.
- Yablon, Y. B. 2006. The role of emotions in peace-building activities. Teoksessa Y. Iram (toim.) Educating toward a culture of peace. Greenwich Connecticut: Information Age Publishing, 207-222.
- Yhteinen tulevaisuutemme. 1988. Ympäristön ja kehityksen maailmankomission raportti. Suom. S. Honkanen, T. Lohse, R. Rautiainen, U-R. Soveri, P. von Boguslawsky & J. Vuorimies. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

## LIITE: Haastattelukysymykset

### Taustatiedot

- Työasema ja -historia?
- Rooli perusopetuksen opetussuunnitelmatyöryhmässä?
- (Ikä)

### Peruskäsitykset rauhasta ja rauhankasvatuksesta

- Mitä ymmärrätte käsitteellä rauha? Mitä se on?
- Mitä ymmärrätte käsitteellä rauhankasvatus? Mitä se on?
- Mikä on suhteenne rauhankasvatukseen?

### Rauhankasvatus koulussa ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004

- Keskustelitteko rauhankasvatuksesta työryhmänne kanssa laatiessanne opetussuunnitelman perusteita? Minkälaisia keskusteluja? Oliko New Yorkin terrori-iskuilla (11.9.2001) vaikutusta keskusteluihinne?
- Miten rauhankasvatus tulee mielestänne esille perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa?
- Rauhankasvatuksen teemoja tulee opetussuunnitelman perusteissa esille aihekokonaisuuksissa. (Miten/miksi juuri nämä kokonaisuudet?) Aihekokonaisuudet ovat kuitenkin melko irrallisia oppiaineista (jolloin toteuttaminen on kovin haasteellista). Mitä ajattelette tästä?
- Toteutetaanko mielestänne suomalaisessa koulussa rauhankasvatusta tänä päivänä?
- Minkälainen rooli rauhankasvatuksella on nykyään koulussa?
- Mitkä asiat vaikuttavat mielestänne rauhankasvatuksen toteutukseen koulussa? Mitkä tekijät kannustavat? Entä estävät? Miksi?
- Mitä rauhankasvatuksella mielestänne tavoitellaan? Minkälaisia tavoitteita?
- Minkälaisia opetuksellisia menetelmiä?
- Tulisiko mielestänne koulujen rauhankasvatusta lisätä? Miksi?

- Kehittäisittekö jotenkin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (rauhankasvatuksen näkökulmasta)? Miten?
- Mihin oppiaineeseen/oppiaineisiin rauhankasvatus mielestänne sopisi? Miksi? (Minkä oppiaineiden tunneilla rauhankasvatusta tulisi edistää?)
- Minkälaista koulujen rauhankasvatuksen tulisi olla?

## Rauhankasvatus (ja rauha) yleensä

- Mitkä asiat ovat mielestänne suurimpia uhkia rauhalle Suomessa?
- Puhutaanko rauhankasvatuksesta mielestänne tarpeeksi? Miksi?
- Mitä ajattelette rauhankasvatuksen kontekstisidonnaisuudesta?
- Onko rauhankasvatus mielestänne selkeästi erilaista eri paikoissa? Millä tavalla? Mikä on yhteistä? Mitkä tekijät vaikuttavat rauhankasvatuksen eroihin eri maiden välillä?
- Minkälaista rauhankasvatus on mielestänne Suomessa?
- Rauhankasvatuksen rinnalla käytetään usein myös muita käsitteitä kuten kansainvälisyyskasvatus, globaalikasvatus, konfliktinratkaisukasvatus jne. Mitä ajattelette tästä terminologiasta?
- Tunnetteko rauhankasvatukseen liittyviä kansainvälisiä järjestöjä? Mitä? YK / Unescon rooli?
- Mitä niistä ajattelette? Mitkä ovat mielestänne niiden mahdollisuudet vaikuttaa rauhankasvatukseen universaalisti?
- Tulisiko rauhankasvatuksesta mielestänne puhua enemmän? Miksi?
- Minkälaista kritiikkiä rauhankasvatus kohtaa?
- Tarvitaanko Suomessa rauhankasvatusta?
- Voitaisiinko/pitäisikö rauhankasvatus-tietoisuutta lisätä yhteiskunnassamme? ja maailmalla yleensä? Millä tavalla? Kohtaako vaikeuksia? Mitä?
- Tuleeko mieleenne vielä jotakin rauhankasvatusta koskevaa asiaa, jota en ole kysynyt?