

Globaalikasvatus Suomen ja Meksikon lukioissa - opettajien näkökulmia

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Kimmo Kortelainen

Pro Gradu- tutkielma

Toukokuu 2013

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden yksikkö

KORTELAJAINEN, KIMMO: Globaalikasvatus Suomen ja Meksikon lukioissa – opettajien näkökulmia

Pro gradu- tutkielma, 155 s, 6 liitesivua

Kasvatustiede

Toukokuu 2013

Pro gradu- tutkielmani aihe on Globaalikasvatus Suomen ja Meksikon lukioissa – opettajien näkökulmia. Tarkastelen globaalikasvatuksen ja sen muodostumisen eroja ja yhtäläisyyksiä lukio-opettajien näkökulmasta kahdessa eri kulttuurissa ja koulutusjärjestelmässä. Globaalikasvatus on globalisoituneissa yhteiskunnissa muodostettu käsite, joten tutkimuksessa käsittelen myös globalisoitunutta jälkimodernia yhteiskuntaa globaalikasvatuksen kontekstina. Tutkimukseni on vertailevaa kasvatustiedettä kahden eri kulttuurin ja yhteiskunnan kontekstissa, joten se asettaa tutkimukselle omat teoriapohjansa, haasteensa ja rajoituksensa. Tutkimusmenetelmäni on puolistrukturoitu teemahaastattelu. Haastattelin Meksikossa 17 sekä Suomessa 11 lukio-opettajaa. Analyysimetodina käytin aineistopohjaista analyysiä ja taustateoriani toimi globaalien kontekstien sekä vertailevan tutkimuksen hahmottamisen välineenä koko tutkimusprosessin ajan.

Tutkimustuloksieni mukaan opettajat molemmissa maissa suhtautuvat globaalikasvatukseen positiivisesti ja näkivät sen sopivan pääsääntöisesti jo olemassa oleviin - Suomessa erityisesti valinnaisiin - oppiainekokonaisuuksiin. Globaalikasvatuksen opetuksen osalta opettajat korostivat poikkitieteellisyttä, projektimuotoisuutta, kokemuksellisuutta ja toiminnallisuutta. Haasteiksi opettajat näkivät esimerkiksi käsitteen laajuuden ja pinnallisuuden sekä yleisen kokonaisnäkökuvan puutteen.

Tutkimuksen mukaan maiden koulutusjärjestelmiä konkreettisesti ohjaavat tekijät ovat vahvimpi reunaehdot ja myös globaalikasvatukselle. Ohjaavina tekijöinä opettajat mainitsivat muun muassa Suomessa ylioppilaskirjoitukset, kurssimuotoisen lukion, opetussuunnitelmien täyden luonteen sekä kaikista edellisistä johtuva kiireen tunnun ja pirstaloituneisuuden sekä Meksikossa opettajan ammatin arvostukseen liittyvät haasteet, maaseudulla sijaitsevien alueiden eristyneisyyden, koulutuksen keskitetyn luonteen sekä koulutuksen suunnittelijoiden ja kentän yhteistyöhön liittyvät haasteet sekä resurssien puutteen tietyissä osissa Meksikoa. Globaalikasvatuksen osalta samankaltaisuuksiksi opettajat mainitsivat pääsääntöisesti positiivisen suhtautumisen järjestöihin ja koulutuksiin sekä tarpeen kouluttaa opettajista mentoreita kriittiseen tiedonhakuun.

Globaalikasvatuksen ideologinen osuus perustui konkreettisia reunaehdot vahvemmin tutkijan subjektiiviseen analyysiin, joka on tehty suomalaisen koulutusjärjestelmän kontekstista käsin. Ideologisista vaikuttajista uskonto esiintyi opettajien puheessa Suomessa enemmän ainedidaktisen problematiikan yhteydessä, kun taas Meksikossa opettajat mainitsivat sen roolin vahvemmin yhteiskuntaa määrittävänä tekijänä. Molempien maiden opettajat näkivät globaalikasvatuksen pääsääntöisesti länsimaavetoiseksi käsitteeksi ja ideaksi, jonka toteuttamiseen on mahdollisuuksia vain tietyillä yhteiskunnilla ja johon vaikuttavat globaalikasvatuksen sisäiset paradoksit. Opettajien mukaan myös kulttuureiden ja yhteiskuntien heterogeeninen luonne asettaa omat ideologiset reunaehdot globaalikasvatukselle. Opettajat molemmissa maissa pohtivat lisäksi kehittyneiden maiden erityistä globaalialia vastuuta, mutta tulivat yhteiseen lopputulemaan, että globaalikasvatus on

kuitenkin kaikkien opettajien velvollisuus. Erityisesti meksikolaisissa haastatteluissa opettajat esittivät globalisaatiokritiikkiä ja huolta kansallisten perinteiden katoamisesta, kun taas suomalaiset haastateltavat kohdistivat erityisen huolensa suvaitsemattomuuteen sekä yhteiskunnallisen tilanteen kärjistymiseen globaalien solidaarisuuteen liittyvissä kysymyksissä. Molempien maiden opettajien haastatteluista löytyi kuitenkin kommentteja liittyen kaikkiin edellä mainittuihin kysymyksiin. Yhtä mieltä oltiin siitä, että yhteinen arvopohja globaalikasvatukselle on löydettävissä kulttuurisista eroavaisuuksista huolimatta. Globaalikasvatuksen toteutumista määrittävät lisäksi esimerkiksi valtaan, kansainväliseen politiikkaan, talouteen ja historiaan liittyvät kysymykset. Oppiaineista opettajat näkivät globaalikasvatuksen sopivan parhaiten humanistis-yhteiskunnalliskatsomuksellisiin aineisiin sekä biologiaan. Suomalaiset opettajat korostivat lisäksi maantieteen osuutta globaalikasvatuksen kentällä. Vertaileva, Ideologinen tutkimus aiheuttaa tutkimukselle tulkinnallisen luonteen sekä rajoituksia, joita on käsitelty tutkimuksen pohdintaosiossa.

Avainsanat: Globaalikasvatus, kansainvälisyyskasvatus, vertaileva kasvatustiede, lukio, opettajat, Suomi, Meksiko

UNIVERSITY OF TAMPERE

School of education

KORTELAINEN, KIMMO: Global education in Finnish and Mexican high schools – teacher's perspective

Master's thesis, 155 s, 6 attachment page

Sciences of education

May 2013

This study explores global education and its formation from teacher's perspective, searching for similarities and differences of global education and its formation, in Finnish and Mexican high schools, in two different culture and education system. Global education is a concept formed in a globalized society, so this study will also consider the globalized post-modern society as a context to global education. The nature of the study as a comparative educational research of two different cultural and social contexts sets its own theories, challenges and limitations.

The methodological approach of this thesis is qualitative research based on semi-structured theme interviews and data-driven analysis placed in a global context with background theories of globalization and comparative studies of education. As research data I used interviews of high school teachers - 17 in Mexico and 11 in Finland.

The results of this study show that the teachers in both countries reacted positively to global education and considered it to be an appropriate addition to already existing - in Finland, in particularly optional -subjects. For pedagogical approaches of global education teachers emphasized the interdisciplinary, project-based, experimental and functional teaching and learning. On the other hand, the biggest challenges of global education teachers considered for example the ambiguity and shallowness of the concept as well as the lack of comprehensive vision.

According to this study the main factors setting boundaries for global education are found in the specific conditions of countries education systems. In Finland the teachers mentioned several guiding factors such as matriculation examinations, course based high school system, the nature of the curriculum as too full and stress, fragmentation caused by previously mentioned guiding factors. In Mexico the guiding factors mentioned included, valuation issues of teacher profession, regional isolation in rural areas, the centralized nature of educational system, lack of cooperation between the ones planning education in national level and the field, and the lack of resources in certain parts of Mexico.

Regarding the similarities in global education, teachers mentioned mainly positive attitude towards (non- governmental) organizations and seminars in the field of global education. Also teachers in both countries mentioned the importance of critical information retrieval and the necessity to train teachers to adapt to a new role as a mentor in it.

The whole study was conducted through the framework of Finnish education system but the subjective views and background of the researcher played a larger role in the ideological part of the analysis - than it did in the rest of the study. Religion was one of the ideological factors mentioned, though in Finland it was mentioned more in the context of subject didactics and in Mexico as an

elemental part of the society. Interviewed teachers in both countries defined global education as a western concept. According to interviewed teachers, only certain societies have a possibility to carry out global education, a concept that suffers from some inherent paradoxes. Also, the cultures and societies and their heterogeneous nature sets pre-condition to global education. In addition, teachers in both countries speculated whether the developed countries should have a certain special role promoting global responsibility, though they all came to a conclusion that global education is an obligation for all of the teachers all around the world.

In particular, Mexican teachers expressed criticism against globalization and concern for the loss of national traditions, while the Finnish interviewees focused their particular concern on the escalation of social issues related to global solidarity. Though, all the previous aspects were mentioned in the interviews of teachers in both countries. Teachers also mentioned that there is a consensus about the common set of values that is to be found in the field of global education in spite of cultural differences. Teachers also mentioned that for example issues of power, international politics, economics and history affect to implementations of global education.

The teachers saw that the global education could be most appropriate in high school subjects such as humanistic-social-ethical sciences as well as in biology. Finnish teachers also stressed the importance of geography in the field. The comparative and ideological nature of the study led to the interpretive nature of the research. These restrictions have been treated in the research analysis section.

Keywords: Global Education, International education, Comparative education, High school, teachers, Upper secondary school, Finland, Mexico

Kiitokset opettaja Enrique Bagatellalle avusta haastattelurungon laatimisessa Meksikossa.

Agradezco al Maestro Enrique Bagatella por su ayuda y orientaciones en la redacción del cuestionario.

SISÄLTÖ

Johdanto.....	1
1 Vertaileva globaalikasvatus 2010-luvun yhteiskunnassa	4
1.1 Vertaileva globaalikasvatus ja kasvatustiede	4
1.2 Vertaileva kasvatustiede teoriataustana globaalikasvatukseen.....	5
1.3 Modernin jälkeinen yhteiskunta globaalikasvatuksen kenttänä	6
1.4 Vertaileva kasvatustiede modernin jälkeisessä yhteiskunnassa	8
1.5 Globaalikasvatuksen moraalit ja etiikka modernin jälkeisessä yhteiskunnassa	10
2 Globaalikasvatus globalisoituneissa yhteiskunnissa	11
2.1 Globalisaation käsite	11
2.2 Globalisaatioteoriat	13
2.3 Vertaileva kasvatustiede globalisoituneessa maailmassa.....	15
2.4 Globaalin kansalaisen koulutus (CGE) globaalikasvatuksena	17
2.5 Modernin jälkeisen yhteiskunnan globalisoitunut luonne.....	18
2.6 Koulutusjärjestelmät globalisoituneissa yhteiskunnissa	19
3 Suomen ja Meksikon koulujärjestelmät.....	22
3.1 Suomen koulutusjärjestelmä ja koulutuspolitiikka	22
3.2 Meksikon koulutusjärjestelmä	23
3.3 Meksikon koulutuspolitiikka	24
3.4 Opettajien asema Meksikon koulutusjärjestelmässä.....	25
3.5 Meksikon koulutuksen haasteet	26
3.6 Meksikon koulutusjärjestelmän historia.....	27
3.7 Suomen ja Meksikon lukiojärjestelmät	29
4 Globaalikasvatus ja kansainvälisyyskasvatus Suomessa ja Meksikossa	34
4.1 Kansalaisuus ja globaali kansalaisuus.....	34
4.2 Kansainvälisyyskasvatus ja globaali(vastuu)kasvatus Suomessa.....	35

4.3	Kansainvälisyyskasvatus ja vastuun näkökulman korostuminen, globaalikasvatus	38
4.4	Gloaalikasvatuksen tulevaisuus Suomessa.....	41
4.5	Gloaalikasvatus Meksikossa.....	42
4.6	Gloaalikasvatus Meksikon kansalaisuuskasvatuksessa.....	42
4.7	Kestävä kehitys ja yhteisvastuu globaalikasvatuksen osa-alueina Meksikossa	44
4.8	Gloaalikasvatuksen tulevaisuus Meksikossa	45
5	Gloaalikasvatus, globaali vastuu ja kansainvälisyyskasvatus Suomen ja Meksikon lukioden opetussuunnitelmissa ja -ohjelmissa	48
5.1	Gloaalikasvatus, globaali vastuu ja kansainvälisyyskasvatus Suomen opetussuunnitelmissa	48
5.2	Gloaalikasvatus, globaali vastuu ja kansainvälisyyskasvatus suomalaisissa oppiaineryhmäkohtaisissa opetussuunnitelmissa.....	50
5.3	Gloaalikasvatus, globaali vastuu ja kansainvälisyyskasvatus Meksikon opetussuunnitelmissa	51
6	Tutkimusmenetelmät	57
6.1	Kriittisen tutkimusotteen merkitys modernin jälkeisessä yhteiskunnassa	57
6.2	Vertailevan kasvatustieteen metodologia.....	57
6.3	Tutkimusongelmat ja tutkimuksen lähtökohdat.....	59
6.4	Aineiston keruu.....	60
6.5	Aineiston analyysi.....	65
7	Analyysi.....	67
7.1	Miten globaalikasvatusta tulisi opettaa?	67
7.1.1	Gloaalikasvatusta tulisi opettaa jo olemassa olevissa oppiaineissa	67
7.1.2	Gloaalikasvatus nivoutuu kaikkeen kulttuurista arkielämään	68
7.1.3	Gloaalikasvatusta tulisi opettaa erillisenä oppiaineena, kurssina, teemoina tai aihevalintoina.....	69
7.1.4	Gloaalikasvatuksen mahdollinen kurssi	69
7.1.5	Gloaalikasvatus valinnaisena tai soveltavana kurssina Suomessa	72

7.1.6	Minkälainen globaalikasvatuksen kurssin tulisi olla?	73
7.1.7	Gloaalikasvatuksen opetuksen järjestämisen haasteita ja ratkaisuja.....	73
7.2	Gloaalikasvatuksen muodostuminen Suomen ja Meksikon lukioissa – konkretia	76
7.2.1	Ylioppilaskirjoitusten vaikutus globaalikasvatukseen	77
7.2.2	Opettajan rooli lukion globaalikasvatuksessa.....	78
7.2.3	Oppilaan rooli lukiossa ja sen muutoksen vaikutukset globaalikasvatukseen	82
7.2.4	Oppimateriaalin vaikutukset globaalikasvatukseen	84
7.2.5	Lukioiden vaihtelevuus tutkittavien maiden sisällä	86
7.2.6	Lukio-opetuksen järjestäminen kurssi- ja ainepohjaisessa lukiossa	88
7.2.7	Opetussuunnitelmat globaalikasvatuksen ohjaavana tekijänä	89
7.2.8	Kansalliset erot globaalikasvatuksessa.....	94
7.2.9	Järjestöt ja koulutukset	97
7.2.10	Tiedonvälityksen merkitys globaalikasvatuksessa	102
7.3	Gloaalikasvatuksen muodostuminen Suomen ja Meksikon lukioissa – ideologia	103
7.3.1	Uskonnollisten perinteiden vaikutus globaalikasvatukseen	104
7.3.2	Kansallisen perinteen vaikutukset globaalikasvatukseen ja globalisaatiokritiikki104	
7.3.3	Vastuun ja velvollisuuden suhde globaalikasvatusta määrittävänä tekijänä	107
7.3.4	Globalisaation perinne ja teemojen ajankohtaisuus	108
7.3.5	Gloaalikasvatuksen teemat sisältävät paradokseja.....	109
7.3.6	Gloaalikasvatuksen länsimaalähtöisyys	110
7.3.7	Maiden monikulttuuristen perinteiden vaikutukset globaalikasvatukseen.....	111
7.3.8	Gloaaliin solidaarisuuteen ja maahanmuuttoon liittyvien kysymysten ajankohtaisuus yhteiskunnallisessa keskustelussa Suomessa	112
7.3.9	Gloaalikasvatus, oikeus liikkumiseen ja siirtolaisten asema	113
7.3.10	Gloaali vastuu ja globaalikasvatuksen mahdolliset yhtäläisyydet	114
7.4	Gloaalikasvatus lukion oppiaineissa	116
7.4.1	Gloaalikasvatus ympäristö- ja luonnontieteissä.....	116

7.4.2	Gloaalikasvatus humanistis-yhteiskunnallisissa aineissa	119
7.4.3	Gloaalikasvatus katsomusaineissa	122
7.4.4	Gloaalikasvatus kielissä.....	125
7.4.5	Gloaalikasvatus muissa lukion oppikokonaisuuksissa	126
7.4.6	Miten monitieteellisyys voi toimia globaalikasvatuksen osalta?.....	126
8	Pohdinta	129
8.1	Laadullisen ja vertailevan tutkimuksen rajoitukset.....	129
8.2	Kulttuurien vertailuun sekä vieraan kulttuurin omaksumiseen liittyvät rajoitukset.....	129
8.3	Kieleen liittyvät rajoitukset	131
8.4	Aineistoon ja aineistonkeruuseen liittyvät rajoitukset	132
8.5	Käsitteiden laajuuteen, poikkitieteellisyyteen ja tulkinnanvaraisuuteen liittyvät rajoitukset	135
8.6	Johtopäätökset.....	136
8.7	Johtopäätöksistä jatkotutkimukseen.....	145

JOHDANTO

Tutkimukseni käsittelee globaalikasvatusta ja sen opettamisen sekä muodostumisen eroja ja samanlaisuuksia Suomen ja Meksikon lukioissa. Käsittelem aiheita opettajien näkökulmasta ja tutkimusaineistona on opettajille pitämäni puolistrukturoidut teemahaastattelut Suomessa ja Meksikossa.

Gloaalikasvatus on suomenkielisessä tutkimusperinteessä 2000-luvulla erityisesti opetusministeriön raportteihin ilmestynyt käsite. Esimerkiksi Kivistö, Korhonen, Pösö, Vanhala ja Ylinen (2006) kirjoittavat, että käsite tarkoittaa kasvattamista globaaliin vastuuseen ja toimintaa, joka tukee oppilaiden globaalitietoisuuden kehittymistä sekä heidän kasvuaan osallistuviksi ja kriittisiksi kansalaisiksi (Kivistö, Korhonen, Pösö, Vanhala & Ylinen 2006, 4).

Kansainvälisyyskasvatuksen tutkimusperinteessä löytyy useita, kansainvälistä solidaarisuutta ja vastuuta korostavia, osittain päällekkäisiä termejä niin Suomesta kuin kansainvälisestäkin, kuten globaalikasvatus, kansainvälisyyskasvatus, kasvatus globaaliin vastuuseen, rauhankasvatus, kehityskasvatus tai kansainvälisessä tutkimuksessa global citizenship education (CGE). Lisäksi kansainvälisyyskasvatuksen käsitteen määrittelyn espanjankielinen perinne antaa kansainväliselle vastuukasvatukselle oman painotuksensa esimerkiksi kansalaiskasvatuksen tai kansalaistaitokasvatuksen alla espanjankielisin termein. Espanjankielisestä tutkimusperinteestä löysin suoraan käännettynä myös globaalikasvatuksen vastineen, joka kuitenkin esiintyi espanjalaisissa kirjoituksissa osana eurooppalaista tutkimuskenttää. Käsitteen käyttöön en törmännyt meksikolaisessa tutkimuksessa.

Omassa tutkimuksessani olen käyttänyt globaalikasvatuksen määritelmänä kansalaisjärjestöjen Maastrichtissa 2002 muodostamaa määritelmää, jossa globaalikasvatus jaetaan viiteen osa-alueeseen: ihmisoikeuskasvatukseen, monikulttuurisuuskasvatukseen, kehityspolitiikkaan, kestävään kehitykseen sekä rauhan edistämiseen ja konfliktien ehkäisemiseen.

Gloaalikasvatus on poikkitieteellinen käsite ja sen osa-alueet ovat maailman globaaliin olemukseen liittyviä laajoja, hankalasti määriteltäviä käsitteitä, joille voi löytää teoriataustaa monilta eri tieteenaloilta. Globaalikasvatus on globalisoituneen maailman myötä muodostunut käsitekokonaisuus, joten ymmärtääkseen globaalikasvatusta ja sen mahdollista tarvetta, on mielestäni tarpeellista käsittää myös nykyisen yhteiskuntamme globaali konteksti. Tätä kontekstia hahmottelen tutkimuksessani, globalisaatiosta ja jälkimodernin olemuksesta kirjoittaneiden tekijöiden esimerkiksi Ulrich Beckin, Zygmunt Baumanin ja Anthony Giddensin pohjalta.

Oma tutkimukseni on vertailevaa kasvatustiedettä kahdessa eri yhteiskunnassa ja kulttuurissa, joten teoriaosuudessa kohdennan globalisoituneen nykyhetken, kasvatustieteelliseen kontekstiin sekä esittelen teorioita globalisaatiosta ja sen vaikutuksista kasvatustieteeseen ja opettajan työhön. Koska kyseessä on laadullinen tutkimus ja hyvin ideologiset käsitteet, vertailun tarkoituksena on toimia ikään kuin vuoropuheluna eri koulutusjärjestelmässä opettavien lukio-opettajien välillä.

Vertailevaa koulutukseen liittyvää tietoa maiden välillä on hyvin vähän, jos ollenkaan. Meksikossa ei tutkimukseni mukaan juuri tehdä vertailevaa kasvatustieteellistä tutkimusta - varsinkaan eurooppalaisten maiden kanssa - ja Suomen pienen kielialueen vuoksi myös Suomi jää usein kasvatustieteellisten vertailujen ulkopuolelle. Suomen ja Meksikon opettajien näkökulmien keskinäinen vertaileminen on erittäin mielenkiintoista, koska suomalaisen kansainvälisyyskasvatuksen perinne kumpuaa vahvasti juuri länsimaiden perustamista kansainvälisistä organisaatioista, kuten YK:sta.

Gloaalikasvatus on käsitteenä uusi ja siitä ei löydy juurikaan tutkimusta suomenkielellä. Kuitenkin - kuten jo aikaisemmin mainitsin - kasvatustieteen sisällä samantapaisista kokonaisuuksista on kirjoitettu monilla eri käsitteillä. Tutkimuskentän perinteeseen voi lisäksi liittää erinäisiä kansainvälisyyteen liittyviä teorioita ja käsitteitä niin vertailevan kasvatustieteen kuin esimerkiksi sosiologian tutkimustraditiosta.

Aikaisemman tutkimuksen ja selkeiden taustateorioiden puutteen vuoksi oma tutkimukseni saa muodon eräänlaisena selvityksenä, jossa taustateoria toimii ikään kuin uuden tiedon hahmottamisen kontekstina koko tutkimusprosessin ajan. Aiheen tutkimattomuus asettaa taustatiedon keräämiselle, laaja-alaisuuden ja poikkitieteellisyyden vaatimuksen ja tarkan tutkimusongelman määrittelemisen ideologisissa, käsitteellisesti hajanaisissa ja tutkimattomissa kysymyksissä on vaikeampaa, koska vertailevan tutkimuksen perinnettä ei Suomen ja Meksikon välillä ole.

Tutkimukseni selvitysmäisyys antaa kuitenkin lukuisia mahdollisuuksia aiheeseen syventymiselle ja mahdolliselle jatkotutkimukselle. Samalla tutkimukseni on vertailevaa kasvatustiedettä ja tuottaa tutkimuksen sivutuotteena myös yleistä tietoa suomalaisen ja meksikolaisen koulutusjärjestelmän eroista sekä opettajan työn erilaisesta luonteesta kahdessa eri kulttuurissa.

Aihe kiinnostaa varmasti opettajia ympäri globalisoituneiden ja globalisoituvien yhteiskuntien. Opettajat Suomessa toimivat entistä kansainvälisemmässä kontekstissa ja hankkivat usein kansainvälisiä kokemuksia myös henkilökohtaisella tasolla. Osittain tämän johdosta kansainvälisyyteen on lähivuosikymmeninä vahvasti liitetty globaaliin solidaarisuuteen ja globaaliin vastuuseen liittyviä kysymyksiä myös yksilöntasolla. Globaaliin vastuuseen liittyvät

kysymykset ja näkökulmat ovat kuitenkin niin monisyisiä, että niiden suora vertaileminen ei ole mahdollista tai edes tarpeellista. Tutkimukseni tarkoitus onkin antaa opettajille ääni globaalissa todellisuudessa ja esittää näkökulmien pohjalta tulkintoja erilaisuuksista ja samanlaisuuksista kahdessa eri kulttuurissa, kahdella eri kielellä ja kahdessa eri globaalikasvatusperinteessä.

Ensimmäisessä luvussa esittelen, miten vertailevan tutkimuksen perinne ja modernin jälkeinen todellisuus vaikuttavat tutkimusaiheeseeni sekä miten vertailevan kasvatustieteen teoriapohja auttaa tulkitsemaan globalisaatiota tai globaalin kansalaisuuden ja globaalikasvatuksen muodostumista. Toisessa luvussa syvennyn globalisoituneen maailman erityispiirteisiin ja tuon esille, miksi juuri tässä ajassa globalisaatioon liittyvät kysymykset ovat pinnalla myös koulutuksen kentällä. Kolmannessa luvussa käyn läpi molempien maiden koulutus- ja lukiojärjestelmät ja neljännessä globaalikasvatus-käsitteeseen liittyviä tutkimuksia, raportteja ja sen määrittelyyn liittyviä samanlaisuuksia ja eroavaisuuksia kahdessa eri tutkimuskulttuurissa ja kahdella eri tutkimuskielellä. Viidennessä luvussa käsittelen vielä globaalikasvatuksen esiintymistä tutkittavien maiden opetussuunnitelmissa.

Tutkimusmenetelmäosion jälkeen esitän analyysini opettajien näkemyksistä globaalikasvatuksen osalta, niin konkretian, ideologian kuin ainedidaktiikan kautta. Kahdeksannessa luvussa käyn läpi tutkimukseen, aineistoon ja vertailevaan tutkimukseen liittyviä rajoituksia sekä esittelen tutkimustulokseni, joita pohdin aiemman tutkimuksen ja taustateorioiden valossa.

1 Vertaileva globaalikasvatus 2010-luvun yhteiskunnassa

Tutkimukseni on vertailevaa kasvatustiedettä Suomen ja Meksikon välillä. Vaikka tutkimuksen tarkoitus on selvittää opettajien henkilökohtaisia näkökulmia globaalikasvatuksen osalta, analysoin vastauksia tietyssä kulttuurinkontekstissa ja koulutusjärjestelmissä, jotka ovat (myös) kansallisia. Seuraavassa kappaleessa esittelen aluksi lyhyesti vertailevan kasvatustieteen erilaisia käsitteenmäärittelyjä ja teorioita. Tämän jälkeen käyn läpi teorioita, jotka antavat nykyiselle yhteiskunnalle ja kulttuurille erityisen aseman jälkimodernina globaalina aikakautena ja näin ollen myös vertailevalle kasvatustieteelle roolin globaalina, vertailevan tutkimuksen kontekstina - aikana, jolloin kansalliset rajat eivät määritä yhteiskuntaa (ja koulutusjärjestelmää) entiseen tapaan.

1.1 Vertaileva globaalikasvatus ja kasvatustiede

Erwin Epstein (1994) kirjoittaa kansainvälisessä kasvatustieteen tietosanakirjassa, että vertaileva kasvatustiede on tutkimuskenttä, jossa otetaan huomioon historiallinen, filosofinen ja sosiaalitieteellinen teorianmuodostus ja metodologia tutkittaessa koulutuksen kansainvälisiä ongelmia. (Epstein 1994, 918.) Myös David Phillipsin ja Michele Schweisfurthin (2007) mukaan vertailevaa kasvatustiedettä tutkiessa täytyy huomioida esimerkiksi historialliset, kulttuuriset, sosiaaliset ja ekonomiset näkökulmat (Phillips & Schweisfurth 2007,12). Reijo Raivola (1991) esittää, että tarkoituksena on välttää mahdollisia sudenkuoppia eli näin ollen ottaa huomioon poliittinen, taloudellinen, sosiaalinen ja historiallinen ympäristö. Tarkoitus on kuvata ja ymmärtää ennemmin kuin selittää, kontrolloida tai ennustaa ilmiöitä (Raivola 1991, 20).

Phillips ja Schweisfurth jatkavat, että vertaileva kasvatustiede voidaan määrittellä monella tapaa ja määrittelyt ovat aina karkeita (Phillips & Schweisfurth 2007, 8). Myöskään W.D. Halls (1990) ei halua luokitellaan pidettävän kattavana, kun hän esittelee vertailevan kasvatustieteen koostuvan vertailevasta tutkimuksesta, koulutuksesta ulkomailla, kansainvälisestä koulutuksesta sekä kehityskasvatuksesta (Halls 1990, 23). Halls jatkaa vielä vertailevan tutkimuksen jakautuvan intrakoulutukselliseen ja intrakulttuuriseen analyysiin sekä vertailevaan pedagogiikkaan. (Halls 1990, 24.)

Vertailevan kasvatustieteen tarkka rajaaminen puhtaasti kasvatustieteelliseksi tieteenalaksi onkin mahdotonta. Phillips ja Schweisfurth kirjoittavat, että esimerkiksi Patricia Broadfoot (1977) artikkelissaan ”The comparative contribution-A research perspective” määrittelee vertailevan kasvatustieteen pikemmin kontekstiksi (Phillips & Schweisfurth 2007, 11).

Vertailevan kasvatustieteen asemaan liittyen Raivola mainitsee, että vertaileva kasvatustiede on laiminlyöty kasvatustieteen osa-alue, jossa voidaan yhdistää mikro- ja makrosuhteiden tutkiminen sekä vastustaa kasvatustieteellistä separatismia. Raivola jatkaa, että kysymys ei oikeastaan olekaan kasvatustieteen osa-alueesta, vaan poikki- ja monitieteistä suhtautumistapaa kasvatuksen ongelmiin korostavasta tutkimuksesta. Raivolan mukaan vertailevan kasvatustieteen lähtökohtana on vieraisiin kulttuureihin tutustuminen ja nähdyn vertailu oman maan vastaaviin ilmiöihin. (Raivola 1991, 12.) Ratkaistavaa ongelmaa ja rajattua tutkimustehtävää on pidettävä kulttuurinäytteenä, joka vain jossakin määrin väkivaltaisesti on irrotettava yhteydestään (Raivola 1991, 4–5). Vaikka tutkijan tarkoituksena onkin vertailun avulla parantaa oman järjestelmän ymmärtämistä tai etsiä yksittäisten ongelmaratkaisutapausten massasta yhteisiä piirteitä ja trendejä, on muistettava että pitkäaikaisimmatkaan trendit eivät muodosta sosiologisia lakeja. Raivola jatkaa, että järjestelmän ja kulttuurien välinen yleistäminen on aina tehtävä erittäin varovasti. Vertailevan asenteen omaavan kasvatustieteilijän on väistämättä ainakin osittain suunnistauduttava tulkitsevan paradigman mukaan. (Raivola 1991, 5.)

Phillips ja Schweisfurth huomauttavat, että vertailu on meille jokapäiväistä ja käytämme sitä arvottaessamme asioita sekä tehdessämme päätöksiä. Vertailun käyttäminen koulutuksen päätöksentekoprosessissa pitäisi olla luonnollista, koska koulutus on jatkuvassa muutoksessa tiettyssä ajassa ja olosuhteissa. (Phillips & Schweisfurth 2007, 13.) Kasvatukselliset ongelmat ovat yhteiskunnallisia, ja yhteiskunnalliset ongelmat ovat eettisiä. Vertaileva kasvatustiede on lisäksi kulttuurien välistä ja kansainvälistä, joten ongelmat ovat hyvin monisyisiä ja kuten Patricia K. Kubow ja Paul R. Fossum (2003, 28) toteavat: kunnianhimoisia, kompleksisia ja arvopohjaisia.

1.2 Vertaileva kasvatustiede teoriataustana globaalikasvatukseen

Hallsin mukaan 1960-luvulta lähtien vertailut on usein tehty juuri valtioiden välillä. Lisäksi on yritetty rakentaa erilaisia maailmanjärjestelmäanalyysyjä. Halls esittelee esimerkiksi alueellisen dimension yhtenä mahdollisena lähtökohtana vertailuille. Näiden alueellisten vertailujen taustalla on käytetty ajatusta, että maapallo on jaettu esimerkiksi kuuteen tai seitsemään koulutusjärjestelmäalueeseen tai esimerkiksi akseliin suhteessa pohjoinen -etelä. (Halls 1990, 29.) Halls esittelee vertailevan kasvatustieteen teoriapohjina esimerkiksi kuvailevan historiallis-filosofisen, kansallisten erityispiirteiden kautta muodostettavan, kulttuurisen, kontekstisidonnaisuuden ymmärtämistä korostavan sekä ongelmaratkaisupohjaisen teorian. (Halls 1990, 31-34.) Sovellettavien teorioiden määrä onkin laaja ja monitieteellinen. Phillips ja

Schweisfurth (2007), Halls (1990), että Kubow ja Fossum (2003) esittelevät vertailevan kasvatustieteen teoretisointia muun muassa sosiaali-teorioiden kautta.

Lisäksi vertailevassa kasvatustieteessä on sovellettu muun muassa inhimillisen pääoman teoriaa. Aaro Ollikainen ja Petri Honkanen (1996) toteavat, että inhimillisen pääoman teorian mukaan koulutus on henkistä pääomaa. Kun yksilö hakeutuu koulutukseen, hän tekee sijoituksen, jonka toivoo tulevaisuudessa realisoituvan suurempina palkkatuloina ja/tai korkeampana sosiaalisena statuksena (Ollikainen & Honkanen 1996, 40). Inhimillisen pääoman teoria on kyseenalaistettu esimerkiksi niin kutsutun tutkintotodistustaudin valossa eli kilpailu korkeamman arvon työpaikoista johtaakin koulutussuoritusten inflaatioon, vähentämällä suhteellista tuottoa koulutukseen laitetun sijoituksen osalta (Kubow & Fossum 2003, 35). Phillips ja Schweisfurth toteavat talouden roolin olleen pitkään vahvassa asemassa vertailevan koulutuksen perspektiivissä, kertoen esimerkkeinä tutkimukset koulutuksen suhteesta talouskasvuun ja tehokkuuteen. Talouden perspektiiviin menee kirjoittajien mukaan myös edellä esitelty inhimillisen pääoman teoria. (Phillips & Schweisfurth 2007, 106.)

Toisenlaisena sovellettavana vertailevan kasvatustieteen teoriana Phillips ja Schweisfurth mainitsevat marxistiset ja uusmarxistiset teoriat, jotka - myös vertailevan kasvatustieteen yhteydessä - korostavat rikkaiden hyväksikäyttöasemaa suhteessa köyhiin, joko kansallisen koulutuksen kontekstissa tai kehittyneiden maiden suhteessa kehitysmaihin. Kansainvälisestä perspektiivistä katsoen riippuvuusteoria juurtuu marxilaiseen maailmankatsomukseen. (Phillips & Schweisfurth 2007, 106–107.)

Antropologiset näkökulmat vertailevassa kasvatustieteessä pyrkivät sen sijaan Phillipsin ja Schweisfurthin mukaan kulttuurikontekstin syvälliseen ymmärtämiseen. Painotus on kvalitatiivisissa ja etnografisissa tutkimustavoissa, joissa on tarkoituksena muodostaa analyysi, joka on järkevä tietyssä ajallisessa ja paikallisessa kontekstissa. (Phillips & Schweisfurth 2007, 17.) Edellä mainittujen esimerkkien lisäksi vertailevan kasvatustieteen tutkimusta voi tehdä Phillipsin ja Schweisfurthin mukaan esimerkiksi painottaen sukupuolen, ihmisoikeuksien tai globaalin turvallisuuden näkökulmaa. (Phillips & Schweisfurth 2007, 107–110.)

1.3 Modernin jälkeinen yhteiskunta globaalikasvatuksen kenttänä

Postmoderni ei merkitse Zygmunt Baumanille (1996) nihilististä modernin projektin loppua, vaan kyse on pikemminkin modernin kypsymisestä ja sen tulemisesta tietoiseksi omasta mahdottomuudestaan (Bauman 1996, 17). Bauman jatkaa, että tavoitellessaan intohimoisesti järkiperaistä tietoisuutta moderni on jättänyt tiedostamatta valtavan ja merkittävän inhimillisen

elämän ulottuvuuden, joka vaatii nyt osaansa tulemisessaan ja näkyväksi tekemisessään (Bauman 1996, 17). Myöhemmässä teoksessaan Bauman (2002) kirjoittaa nykyajasta notkeana modernina, vaikka kertoo sitä kutsuttavan myös myöhäismoderniksi, postmoderniksi, tai Ulrich Beckin tapaan toiseksi moderniksi (Bauman 2002,32). Postmodernilla tarkoitetaan usein lupaa tehdä mitä mieleen juolahtaa sekä kehotusta olla ottamatta liian vakavasti mitään, mitä joku tekee (Bauman 1996, 21). Globaaliin vastuuseen liittyy olennaisesti myös postmoderni mielentila, jota Baumanin mukaan kuvaa erityisesti destruktiivisuus, joka ilkkuu kaikelle, kuluttaa ja purkaa kaiken. Bauman jatkaa, että näyttääkin siltä, että postmoderniin mielenlaatuun on syöplynyt kriittisyys, jonka mielekkyys muuttuu koko ajan kyseenalaisemmaksi, koska se on jo tuhonnut kaiken mihin sillä oli tapana suhtautua kriittisesti. Saman tien on kadonnut myös pakottava tarve olla kriittinen: ei ole enää mitään, mitä vastaan asettumaan. Maailma ja eläminen maailmassa ovat muuttuneet itsekin pelkäksi lakkaamattomaksi ja pakkomielteenomaiseksi itsekritiikiksi. (Bauman 1996, 22.) Usein postmodernin luonnetta syytetäänkin liiasta negatiivisuudesta (Mt. 24). Entisen raskaan ja nykyisen kevyen (globaalin) modernin eron Bauman kiteyttää taloustieteilijä Daniel Cohenia lainaten siihen, että Microsoftilla työnsä aloittava ei voi tietää, missä päättää uransa, kun taas Fordilla aikanaan aloittanut, saattoi olla jotakuinkin varma siitä. (Bauman 2002, 142, 148.)

Bauman jatkaa vielä, että uusi ajan välittömyys muuttaa suuresti inhimillisen yhteiselon tapaa ja luonnetta – ja erityisesti ihmisten tapaa huolehtia (tai jättää huolehtimatta) yhteisöllisistä asioistaan, tai pikemminkin heidän tapansa tehdä (tai jättää tekemättä) tietyistä asioista yhteisöllisiä (Baumann 2002, 154). Kansallisvaltio taisteli kynsin hampain kulmakuntaisuutta, paikallisia tapoja tai murteita vastaan ja ajoi kaikille yhteistä kieltä ja historiallista muistia paikallisten perinteiden tilalle. Sen pyrkimyksiä tuki vahvasti virallisen kielen, koulujen opetusohjelmien ja yhtenäisen lakijärjestelmän määrääminen laissa. (Bauman 2002, 207.)

Uusissa olosuhteissa valtion varmuus- ja turvallisuuspalveluiden pelastamisesta ei ole Baumanin mukaan juuri toivoa. Uudet globaalit voimat, jotka ovat aseistautuneet pelottavilla eksteritoriaalisuuden, liikkeen nopeuden ja välttelemis- ja pakenemiskyvyn aseilla syövät säälimättä valtion harjoittaman politiikan vapautta. Rangaistus uusien globaalien käskyjen rikkomisesta tulee välittömästi ja säälimättä, usein se on taloudellinen. (Bauman 2002, 221.)

Anthony Giddens (1990) nostaa käsitteenä esiin radikaalin modernin ja utopisen realismin. Giddens kertoo, että teollistuneet maat, mutta jossain määrin koko maailma on astunut korkeaan moderniin. Maailma on globalisoitunut ja sen refleksiivisen luonteen myötä riskeillä on uudet muotonsa. Giddens lisää vielä, että maailmassa, jonka jotkut luokittelevat postmoderniksi, läsnäolo ja poissaolo sekoittuvat uudella tavalla ja jossa sisäänpäin tulevan tiedonmäärä voi tuntua

ylivoimaiselta. (Giddens 1990, 176–177.) Giddens (1995) lisää vielä myöhemmässä teoksessaan, että modernin on pakko tulla järkiinsä, ei niinkään sisäisten toisinajattelijoiden ansiosta vaan oman globalisoitumisensa vuoksi. Giddens jatkaa, että kun modernisuuden opinkappaleet ja yhteiskunnalliset muodot eivät enää muodosta perustaa sille itsestään selvänä esiintyvälle hegemonialle, jonka länsi kohdistaa muihin kulttuureihin, nuo muodot voi alistaa tutkimukseen. (Giddens 1995, 84.) Giddensin mukaan jälkitraditionaalinen yhteiskunta on ensimmäinen globaali yhteiskunta (Mt. 136).

Samasta yhteiskunnan muutoksesta kirjoittaa myös Ulrich Beck (1999), jonka mukaan ulos - ja sisäänpäin rajoittuvaan, järjestettyyn ja kansallisvaltiolliseksi käsitettyyn yksittäisten yhteiskuntien kuvaan kytkeytyy modernien yhteiskuntien evolutionäärinen tietoisuus ja kuva itsestään. Siinä kuvassa modernisuus tarkoittaa ylivertaisuutta ja universaalisuuden vaatimus ilmenee kantilaisittain ”ihmisen vapauttamisessa itse aiheutetusta alaikäisyydestä”. Tämä onnellistamisen vaatimus ilmenee Beckin mukaan eurooppalaisen kolonialismin ja imperialismin väkivaltaisessa historiassa sekä myöhemmin toisen maailmansodan jälkeen niin sanotussa ”kehityspolitiikassa” ja ”kehitys(maa)teoriassa”. (Beck 1999, 67.) Beckin mukaan ero ensimmäisen ja toisen modernin välillä on uuden globaalisuuden peruuttamattomuus. Se taas tarkoittaa sitä, että on olemassa vierekkäin ekologisen, kulttuurisen, taloudellisen, poliittisen ja kansalaisyhteiskunnan globalisaation omia logiikkoja, joita ei voida palauttaa toisikseen, vaan jokainen niistä täytyy ymmärtää itsenään ja keskinäisissä riippuvuussuhteissaan. Globaalikasvatukseen liittyvät kiinteästi Beckin esittämistä globaalisuuden peruuttamattomista syistä ainakin: universaalisti itsensä läpi lyöneet vaatimukset ihmisoikeuksista, siis (ainakin sanoissa tunnustettu) demokratian periaate sekä kysymykset globaalista köyhyydestä ja globaalista ympäristötuhosta. (Beck 1999, 43–49.)

1.4 Vertaileva kasvatustiede modernin jälkeisessä yhteiskunnassa

Jälkimoderni ei ole käsitteenä tai vertailevan kasvatustieteen kontekstina yhtenäinen. Esimerkiksi Jeanne H. Ballentine kirjoittaa (2001) teoksessa ”The sociology of education”, että jälkimoderni tai jälkistrukturalismi eivät väitä muodostavansa teoriaa samassa määrin kuin vaikka strukturalistis-funktionalismi tai marxismi, koska jälkimodernit tai jälkistrukturalistiset teorit ovat skeptisiä kaikkia kattavia maailmanselityksiä kohtaan. Teorianmukainen ajattelu on näin ollen eklektisempää ja hajanaisempaa. Tarkoituksena on nostaa keskiöön näkökulmia, jotka ovat tähän asti jääneet marginaaliin, sivuutettu, laiminlyöty tai ovat tutkimattomia. (Kubow & Fossum 2003, 51.) Phillipsin ja Schweisfurthin mukaan myös uskolonialistisen diskurssin pluralismi, ja toiseuden

käsite aiheuttavat yleisesti sen ajoittaisen linkittämisen postmoderneihin teorioihin (Phillips & Schweisfurth 2007, 108).

Edellä mainitun Ballentin mukaan jälkimodernismi pitää sisällään ihmisluonteen kontekstin moniselitteisyyden. Siinä pyritään tunnistamaan koulutuksen arvolutuneisuus sekä koulujen rakenteisiin vaikuttavat valtasuhteet. Tarkoitus on korostaa teorian käyttämistä paikallisesti ja teorian soveltamista kontekstiin, pikemminkin kuin kontekstin soveltamista teoriaan. (Kubow & Fossum 2003, 51–53.)

Postmodernissa analyysissä usein käännetään hierarkiat, jotta saadaan uusia tulkintoja ja näkökulmia ilmiöön. Voidaan esimerkiksi purkaa perinteinen pohjoinen – etelä - kahtiajako, joka on ollut dominantti useissa aiemmissa teorioissa. Aiemmat klassikkoteoriat, kuten strukturalismi ja marxismi ovat rakenteellisia, koska ne analysoivat yhteiskuntaa rakenteista käsin ja keskittyvät taloudelliseen ja poliittiseen kilpailuun ja kamppailuun. Postmodernit teorianasettelut ovat kyseenalaistaneet nämä oletukset ja täten laajentaneet vertailevan kasvatustieteen diskurssia. Kubow'n ja Fossumin mukaan postmodernistien huomio siitä, että yhteiskuntaa ei voi ajatella erillisenä ei kuitenkaan vielä riitä rajaamaan sitä moderneista teorioista. (Kubow & Fossum 2003, 51–53.)

Ajankohtaisia teorianasetteluita vertailevan kasvatustieteen kentällä ovat myös uuskolonialistiset teoriat. Leon Tikkly (1999) asettaa artikkelissaan ”Postcolonialism and comparative education” uuskolonialismin keskiöön yleisellä tasolla globaalit olosuhteet eli kulttuuriset, taloudelliset ja poliittiset järjestelyt, joita on noussut eurooppalaisen kolonialismin aiheuttamana niin entisten siirtomaa- ja siirtomaiden toimesta. Tikkly jatkaa vielä, että on tärkeä ymmärtää, ettei tutkittaisi pelkästään edellä mainittuja järjestelyitä, vaan myös epistemologisia muutoksia siinä, miten eri tapahtumat nähdään ja esitetään. (Tikkly 1999, 605.)

Postmodernisteja ei voi Kubow'n ja Fossumin mukaan niputtaa yhteen teoriakuntaan, mutta heitä yhdistää se katsantokanta, ettei opetussuunnitelmia pitäisi katsoa erillisten aiheiden ja tieteiden kautta, vaan niiden osalta täytyisi pohtia valtaa, historiaa, yksittäisiä ja ryhmäidentiteettejä ja sosiaalista kritiikkiä, joka johtaa kollektiiviseen toimintaan sekä opettajien metataitojen kehitykseen oman opetuksensa arvoaikutteisuutta kohtaan (Kubow & Fossum 2003, 54).

Kubow ja Fossum jatkavat, että Steven P. Dandenaun (2001) kirjassaan ”Taking it big: Developing sociological consciousness in postmodern times” esittelemä niin kutsuttu luonnontieteellinen teoria varustettuna sosiologisella mielikuvituksella voidaan myös sisällyttää postmodernin tradition piiriin. Kirjoittajat kertovat, että Dandenaun mukaan tiede alkaakin kyseenalaistaa ja torjua sen

perinteistä positivistista itseymmärrystä. Ekologisissa teorioissa etsitään valtavirran ulkopuoleisia kontrasteja ja uusia näkökulmia, jotka tähtää kohti kestävämpää ja oikeudenmukaisempaa hyvinvointia. Postmoderneja teorioita on kritisoitu niiden moraalista ja kulttuurisesta relativistisuudesta, vaikka niiden tarkoituksena on herättää Kubow'n ja Fossumin mukaan moraalinen ajattelu ja ymmärrys sellaisenaan eikä jonkun toisen dominantin määräämänä. (Kubow & Fossum 2003, 53–54.) Globaalikasvatuksen myöhemmin esiteltävistä vastuunäkökulmista on löydettävissä yhteyksiä esimerkiksi jälkimoderneihin, että ekologisiin teorioihin.

1.5 Globaalikasvatuksen moraalit ja etiikka modernin jälkeisessä yhteiskunnassa

Bauman kirjoittaa, että kun kansallisvaltioiksi institutionalisoidut yhteiskunnat menettävät kiinnostuksensa kulttuurisen yhdenmukaisuuden edistämiseen ja luopuvat roolistaan universaalien järjen äänitorvina, ihmiset kokevat eettisen hämmennyksen ja epätietoisuuden moraalisten valintojen edessä yhtä lailla pysyväksi tilanteeksi kuin väliaikaiseksi vastukseksi, joka on periaatteessa mahdollista poistaa. He pitävät hämmennystä ja epätietoisuutta myös omina ongelminaan ja kantavat niistä henkilökohtaista vastuuta. Ihmiset löytävät myös kasvavassa määrin ongelmia joihin ei ole yhtä todellista vastausta ja se aiheuttaa epävarmuutta. Kuten muutkin yksityistetyt asiat, etiikka on muuttunut kysymykseksi, johon vastatessaan yksilö käyttää omaa harkintaansa, ottaa riskejä, kamppailee kroonisen epävarmuuden ja alati vaivaavien omatunnonpistosten kanssa. (Bauman 1996 43–44.)

Beckin mukaan individualisaation trendi on aiheuttanut sen, että yhteiskunta on menettänyt kollektiivisen itsetietoisuuden ja siksi kapasiteettinsa poliittiseen toimintaan. Hän jatkaa vielä, että sosiaalis-moraaliset realiteetit ovat haihtuneet ja niiden tilalle on vaihtunut kosmopoliittinen republikanismi, joka korostaa ihmisen yksilövapautta. Markkinoiden globalisaation yksipuolinen korostuminen aiheuttaa muiden globalisaation dimensioiden eli ekologisen, kulttuurisen, poliittisen sekä kansalaisyhteiskunnan merkitysten heikkenemistä. (Beck 2000, 8–9.) Risto Heiskala tulkitsee Beckin Riskiyhteiskunta-teosta ja toteaa, että Beckin kommentti siitä, että luokat eivät enää organisoivat modernien läntisten yhteiskuntien rakennetta, sopii Saksan lisäksi melko vaivatta myös Pohjoismaihin (Heiskala, 1999, 8).

2 Globaalikasvatus globalisoituneissa yhteiskunnissa

Ensimmäisessä kappaleessani esittelin, mitä on lähteä tekemään vertailevaa kasvatustieteellistä tutkimusta jälkimoderniksikin kutsutussa nyky-yhteiskunnassa. Tutkimukseni on vertailevaa kasvatustiedettä Suomen ja Meksikon opettajien välillä, mutta myös tutkimusta globaalikasvatuksesta, joka asettaa tutkimukselleni oman taustateoriansa, käsitteistönsä ja kontekstinsa. Globaalikasvatuksen taustateorioina käytän teorioita globalisaatiosta, joita pohdin edellä mainitun jälkimodernin yhteiskunnan kontekstissa, käyttäen apuna vertailevan kasvatustieteen teoriapohjaa. Globaalikasvatus käsitteenä sisältää erityisesti globaaliin vastuuseen liittyvää problematiikkaa, joka korostuu globaalia yhteiskuntaa tutkivassa globalisaatiotutkimuksessa ja jolla on myös oma kasvatustieteellinen ulottuvuutensa. Tässä kappaleessa esittelen aluksi määritelmiä globalisaatiosta, sosiologian ja vertailevan kasvatustieteen pohjalta. Lopuksi tarkastelen globalisoituneen maailman erityistä luonnetta opettajan työn ja koulutusjärjestelmän kautta.

2.1 Globalisaation käsite

Beck tekee erottelun globalismin ja globalisaation sekä globaalisuuden ja globalisaation välillä. Globalismilla Beck tarkoittaa näkemystä, jonka mukaan maailmanmarkkinat tukehduvat tai korvaavat poliittisen toiminnan eli uusliberalismin lineaarista ja monokausaalista ideologiaa. (Beck 1999, 43-49.) Globaalisuudella Beck sen sijaan tarkoittaa ajatusta siitä, että olemme jo pitkään eläneet maailmanyhteiskunnassa, ja vieläpä siinä merkityksessä, että suljetun tilan käsityksestä tulee yhä kuvitteellisempi. Mikään maa, mikään ryhmä ei siis voi sulkeutua muilta. Tässä yhteydessä ”maailmanyhteiskunta” tarkoittaa kokonaisuutena niitä kaikkia sosiaalisia suhteita, jotka eivät ole kansallisvaltion politiikan integroimia tai sen määrittämiä. Beckin mukaan kokemuksella on avainasema niin, että ”maailmanyhteiskunta” tarkoittaa koettua ja refleksiivistä maailmankuvaa tai Martin Albrow:ta seuraten moninaisuutta ilman yhtenäisyyttä (Beck 1999, 43-49). Globaalisuus merkitsee Beckin mukaan sitä, että meidän on pakko uudelleen organisoida elämäämme ja toimintaamme, organisaatioitamme ja instituutioitamme paikallinen-globaali-akselin mukaan. (Beck 1999, 47).

Itse globalisaatio -käsitteellä Beck tarkoittaa prosesseja, joiden seurauksena kansallisvaltiot ja niiden suvereenisuus alistuu ylikansallisille toimijoille, niiden valtamahdollisuuksille, pyrkimyksille ja identiteeteille ja joutuu niiden verkostojen sitomaksi. (Beck 1999, 43-49.)

Giddensin mukaan globalisaatiota voidaan kutsua muun muassa dialektiseksi prosessiksi, joka aiheuttaa maailmanlaajuisten sosiaalisten suhteiden intensifioitumista, sekä linkittää globaalit tapahtumat paikallisiin ja päinvastoin. Giddensin mukaan globalisaation ensimmäistä vaihetta myös hallitsevat selvästi läntinen ekspansio ja alun perin lännessä syntyneet instituutiot. (Giddens 1990, 64; 1995, 135.)

Beck jatkaa vielä, että globaalisuuden käsite eroaa globalisaation käsitteestä prosessina, joka luo ylikansallisia sosiaalisia siteitä, antaa uutta paikallisille kulttuureille ja edistää kolmansia kulttuureja (Beck 1999, 47). Näitä sosiaalisia siteitä pyritään luomaan myös globaalikasvatuksella. Globalisaation eri ulottuvuudet on tarpeellista erotella, pyrkimättä tiukkoihin määrittelyihin. Myös Baumanin mukaan syvin globalisaatioon johdettu määritelmä on sen epämääräinen, kuriton ja itseksensä ohjautuva luonne maailman asioissa sekä keskuksen, ohjauspöydän, johtokunnan ja hallintotoimiston puuttuminen. Kirjoittaja rinnastaakin sen Kenneth Jowit'in lanseeraamaan uuteen maailmanjärjestykseen. (Bauman 1998, 59.) Vaikka määrittelyt ovat aina karkeita, Beck jakaa globalisaation informaation globalisaatioon, ekologiseen globalisaatioon, taloudelliseen globalisaatioon, työnjaollisen yhteistyön tai tuotannon globalisaatioon sekä kulttuuriseen globalisaatioon (Beck 1999, 56–59).

Globalisaation ytimessä on lisäksi liikkuvuus. David Wilson (2003) esittelee artikkelissaan ”The Future of comparative and international education in a globalised world” seuraavanlaisen Ruud Lubbersin kirjoittaman määritelmän globalisaatiosta: Se on prosessi, joka laajentaa rajoja ylittävien transaktioiden määrää ihmisten joukossa. Omaisuus, tavarat ja palvelut liikkuvat ja globalisaatio syventää taloudellista riippuvuutta globalisoituneiden yhteisöjen välillä. Nämä yhteisöt voivat olla joko yksityisiä, julkisia tai hallituksia. (Wilson 2003, 17.)

Globalisaatio vaikuttaa tiukasti myös koulutusjärjestelmiin. Robert J. Arnove (2003) kertoo, että globalisaation vaikutukset koulutusjärjestelmille ovat moninaisia ja merkittäviä. Vaikutukset ulottuvat koulutusasteille pääsemiseen ja aiempien suorituksiin liittyviin vaatimuksiin sekä työhön pääsemiseen liittyviin valintaprosesseihin. Arnove pohtii lisäksi, johtaako kansainvälisten järjestöjen ja kansallisten eliittien edistämä desentralisaatioprojekti parempaan tasa-arvoon tai tehokkuuteen ja laadukkuuteen. Arnove jatkaa vielä, että erilaiset transnationaaliset voimat nostavat merkittäviä kysymyksiä liittyen kansallisvaltion elinkelpoisuuteen ja julkisen koulutuksen rooliin kansalaisuuteen kasvattaessa. (Arnove 2003, 3.)

2.2 Globalisaatioteoriat

Globalisaation sosiologia voidaan Beckin mukaan käsittää löyhäksi, itsessään ristiriitaiseksi kokoelmaksi kansallisvaltiollista järjestyssosiologiaa vastustavia suuntauksia. Nämä suuntaukset ovat usein keskenään ristiriitaisia, mutta samalla ne tavalla tai toisella rikkovat kansallisvaltion ajattelulle asettamat muurit. Beckin mielestä on myös syytä painottaa, etteivät ne niinkään ole tärkeitä, kritiikkeinä, vaan hahmoteltuina ja kehiteltyinä ajattelun vaihtoehtoina. (Beck 1999, 68-69.)

Beck niputtaa erääksi teoreettiseksi ryhmäksi yhden globalisaation logiikkaa korostavat teoriat, joiden perspektiivien kautta syntyy Beckin mukaan kuva globalisaation pluralistisesta sosiologiasta. (Beck 1999, 76–77.) Näihin suuntauksiin kuuluu muun muassa maailmanjärjestelmäteoria, jossa esitetään, että kaikki sosiaalinen toiminta tapahtuu yhtenäisissä, kaiken kattavissa puitteissa eli kapitalistisessa maailmanjärjestelmässä, jossa työnjako edistyy ja epätasa-arvoisuus lisääntyy. (Beck 1999, 77–80.) Näihin kuuluu myös maailmanriskiyhteiskuntateoria, jossa perusyksiköksi tulee päämäärätietoisien toiminnan sijaan tahattomien sivuvaikutusten käsite. Teorian mukaan globaalit riskit, siis erilaiset ekologiset kriisit, muodostavat uudenlaisia maailmanepäjärjestyksiä ja järjestyksiä. (Beck 1999, 69–81.) Globaalien vastuun merkitys korostuu näin ollen maailmanriskiyhteiskuntateoriassa. Beck jatkaakin, että ekologinen sokki luo kokemuksen, jota politiikan teoriat ovat pitäneet erityisesti sodille ominaisena väkevänä kokemuksena. Tästä johtuva paniikinomainen reaktio saattaa aiheuttaa kohtalonyhteyttä. Se herättää paradoksaalisesti kosmopoliittisen arkitietoisuuden, joka saattaa ehkä ylittää jopa rajat ihmisten, eläinten ja kasvien välillä. Beck kirjoittaa, että vaarat synnyttävät yhteiskunnan; globaalit vaarat synnyttävät globaalien yhteiskunnan. Tämä ei ole kuitenkaan Beckin mukaan ainoa syy, joka oikeuttaa puheen maailmanriskiyhteiskunnasta. Näkemyksen mukaan ei ole enää mahdollista ulkoistaa korkealle kehittyneiden teollisuusyhteiskuntien sivuvaikutuksia ja vaaroja ja näin ollen syntyy ”negatiivista valuuttaa”, joka löytää tiensä joka paikkaan. (Beck 1999, 87–91.) Samalla vahingot kadottavat ajallis-paikallisen rajoittuneisuutensa, sillä ne ovat globaaleja ja pysyviä. Vahinkoja voidaan tuskin enää lukea määrättyjen niistä vastuussa olevien henkilöiden syyksi, jolloin aiheuttajaperiaate kadottaa tarkkuutensa. Vahinkoja ei myöskään voida kompensoida rahallisesti, ja globaaleja vaaroja ei sinällään edes ole, vaan ne pikemminkin liittyvät ja kasautuvat päällekkäin köyhyys-, etnisyyss- ja kansallisuuskonflikteiksi. Beck kuitenkin korostaa, että puhe voi helposti johtaa myös ekologisten kriisien suhteellisen omalakisuuuden liioittelemiseen, joka johtaa yksiuolotteiseen näkemykseen globaalista yhteiskunnasta. (Mt. 87–91.)

Yhden logiikan globalisaatiosuuntauksista kulttuuriteoria korvaa Beckin mukaan kansallisvaltiollisen aksiomaattisen käsitteistön perustana olevan lineaarisuuden oletuksen ja joko/tai -asetelman sekä—että - oletuksella (Beck 1999, 69–81). Beck kertoo, että suuntausta edustavista esimerkiksi Roland Robertsonin mukaan globalisaatio ei tarkoita sitä, että maailmasta tulisi kulttuurisesti homogeeninen, vaan se tarkoittaa ennemminkin ristiriitaista ”glokalisaatio”-prosessia (Beck 1999, 77). Näin ollen tämä kulttuurintutkimuksen suuntaus hylkää kuvan suljetuista yksittäisyhteiskunnista ja niitä vastaavista kulttuurisista tiloista ja kuvaa sisältä päin dialektista kulttuurisen globalisaation prosessia, jossa tulevat samanaikaisesti mahdollisiksi ja todellisiksi vastakkaiset asiat. Maailmassa jota hallitsevat g-sanat, kaikkialla korostetaan uudella tavalla lokaalia ja paikallista. Globaali tarkoittaa näin ollen monissa paikoissa yhtä aikaa olevaa eli translokaalia. Beck jatkaa vielä, että Robertsonin mukaan paikallinen tulee ymmärtää siis globaalisen aspektiksi. (Beck 1999, 97–101.) Tästä samasta ilmiöstä kirjoittaa Beckin mukaan myös Bauman viitaten ”yksiselitteisyyden loppuun” (Beck 1999, 101).

Ei ole Beckin mukaan liioiteltua sanoa, että kuilu, joka erottaa uudemman kulttuurisesti suuntautuneen ”globalisaatiososiologian” esimerkiksi aikaisemmista World-system theory -kehitelemistä, sijaitsee sen väittämän kohdalla, jonka mukaan nykymaailmaa ja sen järjestyksiä sekä uusia ilmiöitä olisi mahdollista ymmärtää ilman että käsiteltäisiin niitä tapahtumia, joita yritetään hahmotella tunnuksilla kuten politics of culture, culture capital, cultural difference, cultural homogeneity, ethnicity ja race and gender (Beck 1999, 102). Beckin mukaan globalisaatiota ei voi käsittää staattiseksi prosessiksi ja se tulee käsitettäväksi pienissä, konkreettisisissa, paikallisissa, omassa elämässä ilmenevissä asioissa ja kulttuurisissa symboleissa, jotka kaikki ovat luonteeltaan ”glokaalisia” ja näin ollen ainoastaan ja vasta glokaalinen kulttuurintutkimus tekee globalisaation sosiologian Beckin mukaan empiirisesti mahdolliseksi ja tarpeelliseksi (Beck 1999, 102). Beck jatkaa vielä, että kulttuuriteorian perinteet omaksuneet anglosaksiset globaalisten kehitystrendien tarkkailijat ovat hylänneet näkemyksen, jota voitaisiin kutsua maailman ”mcdonaldisoitumiseksi”. He ovat yhtä mieltä siitä, että globaalisuus ei pakota kulttuuriseen yhtenäistymiseen. (Beck 1999, 110.)

Beck jatkaa vielä, että valtioyhteiskunnallisten tilojen ja identiteettien mukaisen ajattelun, toimimisen ja elämisen arkkitehtuuri rikkoutuu taloudellisen, poliittisen, ekologisen, kulttuurisen ja elämänkerrallisen globalisaation myötä. Maailmayhteiskunta tarkoittaa sitä, että syntyy uusia valtamahdollisuuksia, kun sosiaalisuuden alueella muotoutuu toiminnan, elämisen ja kokemisen tiloja, jotka rikkovat ja sekoittavat kansallisvaltiollisen politiikan ja yhteiskunnan ortodoksian. (Beck 1999, 124.)

Myös Paavo Löppönen (2000) toteaa ”Yhteinen tulevaisuutemme” -artikkelissaan, että monet sosiologisesti orientoituneet keskustelijat näkevät globalisaatiossa keskeisen historiallisen muutosvoiman, joka ravistelee yhteiskuntia, talouksia, instituutioita ja kansainvälistä järjestystä (Löppönen 2000, 20–21). Globalisaatiokriittistä liikettä Suomessa tutkinut Arto Lindholm kirjoittaa, että globalisaatiota käsittelevää yhteiskuntatieteellistä kirjallisuutta tuotettiin huomattavan paljon 1990-luvun lopulla ja 2000-luvun alussa. Keskustelun avulla pyrittiin ottamaan käsite haltuun. Käsitettä ja globalisoitumisprosesseja jaoteltiin ryhmiin. Globalisaatiosta tuli Lindholmin mukaan samanlainen yhteiskuntatieteiden muotikäsite kuin nytemmin puhki kuluneesta postmodernista 1980-luvulla. (Lindholm 2005, 21.)

2.3 Vertaileva kasvatustiede globalisoituneessa maailmassa

Koulutuksen järjestämisestä ja muista koulutuksen muodoista on tullut kansainvälisempiä globalisaation kontekstissa. Jotkut koulut ja opetussuunnitelmat sisällyttävät erityisen kansainvälisen näkökulman tarjoten kansainvälisesti pätevän tutkinnon tai luoden ”globaaleja kansalaisia”. (Phillips & Schweisfurth 2007, 42.)

Andy Green (2010) pohtii ”London review of educationissa”, onko koko järjestelmien vertailun idea vanhentunut tässä markkinoiden valtaamassa globaalissa epäjärjestyksessä ja mikä on vertailevan kasvatustieteen rooli tässä muutoksessa (Green 2010, 83). Green väittää artikkelissaan, että vaikka globalisoituneessa maailmassa kansainvälisillä organisaatioilla on tunnustettava osansa koulutuspolitiikassa, niin se ei ole vielä oleellisesti heikentänyt kansallisvaltion otetta koulutuksesta. Greenin mukaan kansallisvaltiot tietävät, että koulutus on alue, jossa he pystyvät vielä pitämään jotain kontrollia. (Mt. 86–87.)

David Wilson (2003) kertoo, että vaikka globalisaatio-käsitteen käyttö on lisääntynyt lähivuosina, niin kyse ei ole uudesta ilmiöstä. Vertaileva kasvatustiede on Wilsonin mukaan myös yksi vanhimmista sitä tutkineista tutkimusaloista. Uutta globalisaatiossa on kuitenkin sen yleistymisen ja muutoksen vauhti. Wilson lisää suurimman osan kirjoittajista keskittyvän sen negatiivisiin puoliin enemmän kuin positiivisiin. (Wilson 2003, 16.) Wilson jatkaa vielä, että päättäjät useammassa maassa ovat nähneet kehityskasvatuksen tärkeyden globalisoituneessa maailmassa ja vertailevan kasvatustieteen tutkijat sekä kansainvälisyyskasvattajat voivat tuottaa päättäjien tarvitsemaa tietoa ja auttaa heitä, kun he etsivät kehityksen kannalta tarpeellisia käytäntöjä ja keksintöjä (Mt. 27).

Phillipsin ja Schweisfurthin kuvauksen mukaan globalisaatio on standardoinut opettamisen ja oppimisen normeja kansainvälisellä tasolla. Jo aiemmin on huomattu tiettyjä samanlaisuuksia esimerkiksi opetussuunnitelmien rakenteessa. Kolonialismi ja muut vaikuttajat levittivät länsimaiset

mallit kehittyvään maailmaan ja ne mallit eivät ole muuttuneet silmiinpistävällä tavalla nykypäivään tultaessa. Viimeisimpinä vuosina globalisaatio on luonut paremmat mahdollisuudet koulutusta koskevien käytäntöjen ”lainaamista” varten ja teknologia on mahdollistanut rajoja rikkovan oppimisen helpomman toteutuksen. Toisaalta tällaisen koulutuksen kansainvälistymisen mahdollisina riskeinä Phillips ja Schweisfurth mainitsevat aivovuodon, kasvavat vaatimukset paremmista resursseista, kansallisen opetussuunnitelman laaduntarkkailun valvonnan heikkenemisen sekä mahdollisen kulttuurisen identiteetin kadottamisen. Phillips ja Schweisfurth kirjoittavat näistä haasteista korkeakoulujen yhteydessä, mutta ne pätevät varmasti myös toisen asteen koulutuksen kontekstissa. Kansainvälisissä kouluissa korostetaan kansainvälistä ymmärrystä – eli laveasti määriteltynä globaalia kansalaisuutta. Ymmärrys kehittyy tarvittavien taitojen, tietojen ja asenteiden myötä. (Phillips & Schweisfurth 2007, 43–45.)

Globalisaatiolla on ollut merkittävät vaikutuksensa vertailevan kasvatustieteen kentällä. Phillips ja Schweisfurth lainaavat Michael Crossleyn (2000,319 -332) ”Bridging cultures and traditions in the reconceptualization of comparative and international education”-artikkelia, jonka mukaan globalisaation vahvistuminen ja sen vaikutukset yhteiskuntatieteisiin yleisesti ovat auttaneet stimuloimaan ja elvyttämään kenttää sekä vaatimaan laajempaa tutkimusta kansainvälisesti niin vertailevassa kasvatustieteissä kuin laajemmin sosiaalitieteissäkin. (Phillips & Schweisfurth 2007, 51.) Globalisaatiosta on tullut kansainvälisesti myös tutkimuskohde itsessään ja globaali talous sulkee kaikki maat verkkoihinsa, vaikka tuotto jakautuukin epätasaisesti. Poliittinen globalisaatio sulkee sisäänsä valtiomuotoisen yhteiskunnan muuttuvan roolin, jota globaali ja lokaali vetävät vastakkaisiin suuntiin. Samalla kun maat yhdistäytyvät suuremmiksi yksiköiksi, ne myös hajoavat pienemmiksi yksiköiksi. Kulttuurisen globalisaation sanotaan Phillipsin ja Schweisfurthin mukaan muuttavan kulttuurisia identiteettejä esimerkiksi siirtolaisuuden ja pakolaisuuden merkeissä. (Mt. 51.)

Arnoven mukaan globalisaatio tarkoittaa koulutuksen maailmassa myös sitä, että kansainväliset tahot kuten maailmanpankki ajavat sekä taloudellisia, että koulutuksellisia agendoja. Koulutusreformia tehdään, jotta saadaan lahjoituksia. Globaalilla ja paikallisella on näin Arnoven mukaan ottaa–antaa -suhde. Kehittyvissä maissa on kyseenalaistettu vanhat ”pohjoisesta” tulleet teoriat ja myös entisten kolonialismin alaisten alueiden alkuperäiset kielet ovat vahvistuneet. (Arnove 2003, 3.)

2.4 Globaalin kansalaisen koulutus (CGE) globaalikasvatuksena

Vertailevan kasvatustieteen tutkimuskentässä kirjoitetaan globaalikasvatuksesta esimerkiksi globaalin kansalaisen koulutus (CGE) -määritelmän puitteissa. Tämän määrittelyn mukaan globaali kansalainen pyrkii teroittamaan yhteenkuuluvuuden tunnetta, ja vastuuntunnetta globaalia yhteisöä kohtaan. Phillips ja Schweisfurth toteavat, että joskus – kuten tutkimuksessani – globaalin kansalaisen koulutusta kutsutaan globaalikasvatukseksi tai kansainvälisyyskasvatukseksi. (Phillips & Schweisfurth 2007, 46.)

Kansainvälisyyden lisäksi globaalin kansalaisuuden määritelmässä tunnustetaan järjestöjen globaalikasvatuksen määritelmän tavoin vastuullisuuden merkitys sekä ohjaavat globaalit rakenteet. Globaalin kansalaisuuden määritelmään voi Phillipsin ja Schweisfurthin mukaan sisällyttää myös kehityskasvatuksen, joka keskittyy maapallon kehittymättömämpiin osiin (Phillips & Schweisfurth 2007, 46).

Joissain maissa globaalin kansalaisen koulutus on integroitu kansalaiskasvatuksen tai kansalaistaitojen opetussuunnitelmaan, jossa se toimii nationalististen tavoitteiden ”vastamyökkynä”. Muodollisten opetussuunnitelmien tai poikkitieteellisten yleisopetussuunnitelmamainintojen lisäksi se esiintyy myös (kansainvälisten) järjestöjen ajamana. (Phillips & Schweisfurth 2007, 46.) Meksikossa tietoa löysin globaalikasvatuksen teemoista juuri kansalaiskasvatuksen ja kansalaistaitojen suunnitelmista ja tutkimuksista.

Esimerkiksi Englannissa globaalin kansalaisen koulutus painottuu kansalaisuuden, kestävän kehityksen, sosiaalisen tasa-arvon, arvojen ja käsitysten, erilaisuuden, keskinäisen riippuvuuden, konfliktien ratkaisun ja ihmisoikeuksien ympärille eli hyvin samantapaisten kokonaisuuksien ympärille kuin tutkimuksessani käytetty globaalikasvatuksen käsite. Phillips ja Schweisfurth jatkavat globaalin kansalaisuuden tavoitteisiin kuuluvan esimerkiksi, että oppilaiden tulisi olla tietoisia yleisestä ihmisoikeusjulistuksesta, tiedostaa käyttäytymisensä vaikutukset toisten maiden ympäristöille sekä huomioida, miten kolonialismi on vaikuttanut alueiden rikastumiseen ja köyhtymiseen ympäri maapalloa. Oppilaiden tulisi lisäksi olla kykeneviä kommunikoimaan vaivatta kulttuurien välisesti. Globaalin kansalaisen avaintaidot sisältävät lisäksi kyvyn analysoida kriittisesti ja potentiaalisesti, haastaa oma rooliinsa ja oman kansansa rooli kansainvälisellä areenalla sekä tunnistaa konflikteja kaikilla tasoilla, kuitenkin löytäen ratkaisuja niiden selvittämiseksi. On kuitenkin myös vahingollisia esimerkkejä siitä, että globaali kansalaisuus on nähty sokeana patriotismina ja ksenofobisten ajatusten edistäjänä. Phillipsin ja Schweisfurthin mukaan globaalin kansalaisuuden on juuri tarkoitus kyseenalaistaa nurkkakuntaisia ajatusmalleja.

Yleisesti tavoitteeksi nähdään myös empatia vieraista kulttuureista tulevia ihmisiä kohtaan sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tunne. Tavoitteet sisältävät lisäksi esimerkiksi vastuullista kuluttamista, kierrättämistä ja globaalien oikeudenmukaisuuskysymysten lobbaamista. Globaalin kansalaisuuden ytimessä on edistää arvoja, jotka rikkovat maiden välisiä raja-aitoja. Sen sijaan tutkimukset osoittavat että globaali kansalaisuus määritellään usein maakohtaisesti. (Phillips & Schweisfurth 2007 46–47.)

2.5 Modernin jälkeisen yhteiskunnan globalisoitunut luonne

Globalisoituminen ei Beckiä mukailleen kuitenkaan merkitsekään politiikan loppumista, vaan poliittisuuden murtautumista kansallisvaltion käsitteellisten puitteiden ulkopuolelle (Beck 1999, 31). Beck jatkaa, että yhtä merkittävä kuin 1800-luvun työväenliikkeelle oli luokkakysymys, on merkittävä ylikansallisesti toimiville yrityksille vuosituhannen vaihteessa kysymys globalisaatiosta, sillä erolla, ettei globaaleilla yrityksillä ole vastavoimaa (Beck 1999, 32). Beckin mukaan yrityksillä, varsinkin maailmanlaajuisesti toimivilla ei ole avainroolia ainoastaan määrätessä talouden asioista, vaan myös yhteiskunnasta kokonaisuudessaan (Mt. 32.) Eli tämän tulkinnan mukaan kansainvälinen talous vaikuttaa myös koulutusjärjestelmiin globaalilla kentällä. Beckin mukaan maailmanyhteiskunta, joka on muodostunut globalisaation seurauksena monille alueilla, alistaa alleen ja suhteellistaa kansallisvaltion, koska kansallisvaltion päälle asettuu moninainen, yhteen paikkaan sitoutumaton sosiaalisten piirien, kommunikaatioyhteyksien, markkinasuhteiden ja elämäntapojen verkosto, joka ylittää sen alueelliset rajat (Beck 1999, 36). ”Sosiaalinen kitti” on murenemassa ja yhteiskunta menettää kollektiivisen itsetietoisuutensa ja siten poliittisen toimintakykynsä (Beck 1999, 41). Beck kuitenkin jatkaa, että vaikka niin kutsuttu ”arvojen rappio” ehkä lakkauttaa poliittisen toiminnan kollektiivisen ortodoksian, se ei lakkauta kuitenkaan poliittista toimintaa itsessään. Yhtä jalkaa sosiaalimoraalisten miljöiden haalistumisen kanssa muodostuu nimittäin elämismaailmallisia perustoja jo edellä mainitulle maailmankansalaisten republikanismille, jonka keskiössä on yksilön vapaus. (Beck 1999, 43.) Beck jatkaa historian ironiaksi, että tulevaisuudessa globalisaatiohäviäjät saavat maksaa kaiken, kustantaa sekä hyvinvointivaltion että toimivan demokratian, kun taas samaan aikaan globalisaatiovoittajat keräävät unelmavoittoja ja vetäytyvät vastuusta tulevaisuuden demokratian suhteen. Siitä seuraa se, että suuri kysymys sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta täytyy globalisaation aikakaudella neuvotella teoreettisesti ja poliittisesti uudestaan. (Beck 1999, 39.)

Uusiksi, globalisaation aiheuttamiksi asioiksi Beck mainitsee muun muassa globaalikasvatukseen olennaisesti liittyvät seikat eli jokapäiväisen elämisen ja toimimisen yli kansallisvaltion rajojen

ulottuvissa tiheissä verkostoissa, joille ovat ominaisia voimakkaat molemmanpuoleiset riippuvuussuhteet ja velvollisuudet. Uutta on myös tämän ylikansallisuuden oma kokeminen (esim. joukkoviestimet tai turismi), uutta on yhteisön, työn ja pääoman ”paikattomuus”, uutta on globaali ekologinen vaaratietoisuus ja sitä vastaavat toiminnan areenat, uutta on toisten kulttuurien rajoittamaton kokeminen omassa elämässä, uutta on laajuus jolla globaalin kulttuuriteollisuuden leviäminen tapahtuu, uutta on myös eurooppalaisen valtiomuodostuman kasvaminen, ylikansallisten toimijoiden, instituutioiden ja sopimusten lukumäärän ja vallan lisääntyminen ja lisäksi vielä taloudellisen keskittymisen laajuus, jota kuitenkin rajoittaa uusi maailmanmarkkinoiden rajat ylittävä kilpailu. Globalisaatio tarkoittaa siis Beckin mukaan myös maailmanvaltiota eli maailmanyhteiskuntaa ilman maailmanvaltiota ja ilman maailmanhallitusta. (Beck 1999, 49.)

Modernin perusedellytykset täytyy siis Beckin mukaan neuvotella uusiksi. Mitä suvaitsevaisuus tarkoittaa? Mitä pitävät sisällään ihmisoikeudet, joiden tulisi päteä kaikille? Kuka takaa ihmisoikeudet kansallisvaltioiden jälkeisessä maailmassa? Miten sosiaaliturva voidaan pelastaa ja uudistaa, kun sitä uhkaavat globaali köyhyys ja palkkatyön määrän väheneminen? Beck pohtii lisäksi, että kun kansallisvaltiot rapautuvat, syntykö silloin uusia uskonsotia esimerkiksi ekologisten katastrofien seurauksena (Beck 1999, 56). Nämä Beckin mainitsemat uudelleen neuvoteltavat perusedellytykset ovat juuri globaalikasvatuksen keskiössä.

2.6 Koulutusjärjestelmät globalisoituneissa yhteiskunnissa

Andy Green (2003) kirjoittaa Gerard Delantyn (2000) esittävän teoksessaan ”Citizenship in a global age-Society, culture, politics”, että koulut eivät voi sivuttaa durkehimilaista koulutuksen funktiota eli kansallisen kulttuurin välittämistä sekä sosiaalisen koheesion edistämistä. Tämä voi kirjoittajan mukaan olla hankalaa nykyisissä pluralistisissa yhteiskunnissa, joissa kansalliset identiteetit ja ryhmäidentiteetit eroavat niistä, joiksi ne on koettu. Green jatkaa itse, että koska globalisaation keskipakovoima häiritsee ja fragmentoi yhteiskuntia, hallitukset eivät yksinkertaisesti voi vapauttaa koulutusta, koska heillä on vastuu sosiaalisesta koheesiosta ja muut instanssit eivät pysty hoitamaan tätä vastuuta. (Green 2010, 86–87.)

Koulun tehtävästä sosiaalisen koheesion ja muutoksen tasapainottelijana kirjoittaa myös Walter C. Parker (2003), joka mainitsee, että vaikka opetussuunnitelmat esittelevät oppilaille uusia maailmoja, ne eivät ole merkittäviä sosiaalisen muutoksen agentteja, vaan yleisen tiedon mukaan opetussuunnitelmakokonaisuuksista väitellään komiteoissa, koulujen johtokunnissa, lehdissä, vanhempien joukossa, bisnesjärjestöissä, opetushallituksissa ja lainasettajien piirissä. Parker jatkaa

vielä, että vaikka kansalaisuuskasvatus on yleisesti niiden dominanttien ryhmien järjestämää, jotka pyrkivät uusimaan asemansa, on se samanaikaisesti myös niiden vähemmistöjen järjestämää, jotka pyrkivät saamaan tilalle omaa asiaansa. (Parker 2003, 441–444.) Mannion, Biesta, Priestley ja Ross (2011) kirjoittavat opetussuunnitelmien kääntymisestä globaaleiksi, mutta jatkavat että globaalien kokonaisuuksien toteutumisesta käytännössä ei sen sijaan ole vielä paljoa todisteita (Mannion, Biesta, Priestley & Ross 2011, 444).

Suomessa koulutuksen globaaliin todellisuuteen liittyen, Tutkimus- ja innovaationeuvosto (2009) kirjoittaa kansainvälistyvä koulutus, tutkimus ja innovaatiotoiminta-kirjassaan, että ”Suomen tulee olla näkyvä ja houkutteleva sekä ulkomailla toteutettavan yhteistyön että kotikansainvälistymisen näkökulmasta” (Kansainvälistyvä koulutus, tutkimus ja innovaatiotoiminta 2009, 12).

Jan Löfström (2012) sen sijaan esittää, että suomalaisnuorten yhteiskunnallisen ajattelun ja toiminnan kuva on näyttänyt melko synkältä niiden silmissä, jotka pohtivat kansalaisyhteiskunnan tulevaisuutta. Löfström jatkaa, että nuorista on katsottu puuttuvan poliittisuutta, yhteisöllisyyttä ja kriittisyyttä sekä kykyä ja halua havainnoida ja eritellä yhteiskunnallisesti merkittäviä ilmiöitä ja että joidenkin mielestä nuorilla ei ehkä ole resursseja maailman haltuun ottamiseen tai ainakaan halua käyttää niitä resursseja. Löfström pohtii, että joidenkin nuorten osalta tämä lienee totta, mutta myös toteaa, että hänen mielestään suomalaisnuorten yhteiskunnalliset valmiudet voi nähdä myös optimistisemmin. (Löfström 2012, 110.) Susan Patiño-Gonzales kirjoittaa, että meksikolaisilla ylipäätään on jonkinlaista skeptisismiä kansalaisen poliittisia osallistumismahdollisuuksia kohtaan. Kirjoittajan mukaan tämä juontaa juurensa poliittiseen historiaan sekä sen sisältämään patriarkaalisuuteen ja kontrolliin. (Patiño-Gonzales 2011, 533.)

Suomalaisen nuorisotutkimusverkoston lausunnossa todetaan, että uusien sukupolvien socialisaatio ratkaisee yhteiskunnan kehityssuunnista merkittävän osan ja yleissivistävän koulutuksen merkitys yksilöiden hyvän elämän ja kansalaisten aktiivisuuden tukena tulisi tunnistaa nykyistä vahvemmin. Samalla pedagogisessa ajattelussa etusijalle tulisi nostaa koulun tehtävä kriittiseen ajatteluun, keskusteluun ja toimintaan kannustajana. (Nuorisotutkimusverkosto 2011, 1–2.)

Jos nuorten rooli aktiivisina, globaaleina kansalaisina voidaan nähdä monidimensionaaliseksi, niin voidaan myös opettajien. Elizabeth Cambell (2008) kirjoittaa, että opettajan työn moraalista ulottuvuutta on tutkittu muun muassa moraalisenä mielikuvituksena, moraalisenä viisautena, moraalisenä käsityskykynä ja opettajien tapoina. Tutkimuksen piirissä ovat olleet myös merkittävä määrä ominaisuuksia kuten reiluus, oikeudenmukaisuus, rehellisyys, empaattisuus, kärsivällisyys,

ahkeruus ja toisten kunnioittaminen, jotka on nähty moraaliseen toimintaan liittyvinä tekijöinä. Cambell jatkaa vielä, että jollain tavalla opettajien olisi tiedostettava moraaliset nyanssit jokapäiväisessä toiminnassaan ja reflektoitava niiden pohjalta eli kehitettävä eettistä tietoisuutta. Kritiikkiä etiikan opetuksesta opettajankoulutuksen osalta on annettu yleisesti siitä, että se opetetaan irtonaisena, erillisenä osana, joka perustuu muodolliseen etiikkaan ja lakeihin. (Cambell 2008, 3–5.) Cambell jatkaa, että nykyisessä urbaanissa kontekstissa opettajat tarvitsevat - globaalikasvatukseen liittyen - esimerkiksi monikulttuurisuuteen ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen liittyviä tietoja ja taitoja, joita opettajankoulutukset Cambellin mukaan usein sisältävät. Hän kuitenkin myös toteaa, että joskus opetus lähtee kriittisen teorian pohjalta ja näin ollen se Cambellin mukaan edistää opettajan roolia sosiaalisena aktivistina. Kirjoittaja jatkaa, että tämälantapaisessa opetuksessa etiikka on rinnastettu suhteessa politiikkaan ja tätä kautta opetussuunnitelmatyöhön sekä koulutusjärjestelmiin ennemmin kuin opettajan omaan henkilökohtaiseen työhön koululuokassa. (Cambell 2008, 10.)

3 Suomen ja Meksikon koulujärjestelmät

Tutkimuksessani vertailen kahden eri koulutusjärjestelmän piirissä työskentelevien opettajien näkökulmia globaalikasvatuksen osalta. Jotta pystyy suorittamaan vertailevaa analyysiä, täytyy ymmärtää myös koulutusjärjestelmät konteksteina näkökulmille. Tässä kappaleessa esittelen lyhyesti molempien maiden koulutusjärjestelmät sekä joitain pääpiirteitä maiden koulutuspolitiikasta. Lopuksi etenen toisen asteen koulutukseen sekä lukiojärjestelmiin, jotka toimivat haastateltavien opettajien työpaikkana ja tutkimuksen kontekstina. Painotan osioni Meksikon järjestelmään, koska se oli lähtökohtaisesti vieraampi.

3.1 Suomen koulutusjärjestelmä ja koulutuspolitiikka

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2013) ryhmittelee suomalaisen koulutusjärjestelmän asteittain ja kirjoittaa suomalaisen koulutusjärjestelmän esittelyssään, että pääsääntöisesti vain alemman asteen opinnot suorittanut voi opiskella ylemmän asteen koulutuksessa. Tavoitteet määritellään koulutussektoreittain. Suomen koulutusjärjestelmä muodostuu yhdeksänvuotisesta yleissivistävästä perusopetuksesta eli peruskoulusta, jota ennen lapsilla on oikeus osallistua vuoden kestävään esiopetukseen, sekä peruskoulun jälkeisestä koulutuksesta, johon kuuluvat ammatillinen koulutus ja lukiokoulutus sekä korkea-asteen koulutuksesta, jota annetaan ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö/Koulujärjestelmä 2013.)

Tärkein koulutuspolitiikan muotoilija Suomessa on Osmo Lampisen (2000,10) mukaan valtion keskushallinto, koska vain sillä on oikeus asettaa koulutuksen kehittämistä koskevia oikeudellisia normeja. Oletettavaa on, että Suomessa valtion keskushallinto myös tulevaisuudessa toimii koulutuspolitiikan keskeisenä muotoilijana, ja näin maakunnilla sekä lääneillä ei ole samaa asemaa kuin liittovaltioissa.

Linturi, Rubin ja Airaksinen (2011,18) kiteyttävät suomalaisen koulutuspolitiikan kehityksen kolme sykliä Lampisen mukaan: kansallishenkisenä vaiheena, joka synnytti useimmat nykyiset kouluinstituutiot, järjestelmäkeskeisenä koulutuspolitiikan vaiheena, jota tarvittiin standardisoimaan, vakiinnuttamaan ja laajentamaan koululaitos nykyiselleen sekä tämänhetkisenä tulokeskeisenä koulutuspolitiikan vaiheena, joka on ohjaamassa koulut markkinoille, joissa oppijat ymmärretään myös asiakkaiksi ja kuluttajiksi.

Lampinen itse jatkaa kirjoittaen, että koulujen käynti Suomessa kasvoi 1900-luvun edetessä ja siitä tuli vahvempi kvalifikaattori sekä osa kansallisuutta, lisääntyneiden koulutusinstituutioiden myötä. Yleinen koulutustaso kohosi yhtä nopeasti ja vuonna 2000 lähes puolet ikäluokasta suoritti

ylioppilastutkinnon. Toisen asteen tutkinnon suorittaminen lisääntyi Suomessa OECD- maista vahvimmin, aikavälillä sotien jälkeinen aikakausi ja 1990-luvun puoliväli. Suomi ei ole myöhemminkään perustanut koko ikäluokkaa yhdistäviä highschoolia tai Ruotsin mallin mukaista lukiokoulua joka yhdistäisi samaan oppilaitokseen yleissivistäviä ja ammatillisia linjoja. (Lampinen 2000, 28.)

Lampisen mukaan Suomessa on hallintokulttuurin osalta juurtunut kansallisen yhdenmukaisuuden periaate, joka vaikuttaa muutoksien syntymiseen. Autonomia ja keskityksen aste vaihtelevat kansallisesti eri aikakausina sekä koulutusinstituutioissa. Ne vaihtelevat lisäksi maittain, mutta Lampinen toteaa, että missään maassa autonomiaa ei ole viety äärimilleen, koska myös julkisella vallalla on omat intressinsä koulutuksen osalta. (Lampinen 2000,12–21.)

3.2 Meksikon koulutusjärjestelmä

Meksikossa koulutuksen järjestämisestä ja arvioinnista on vastuussa Meksikon opetusministeriö eli SEP. (Secretaría de Educación Pública) Ranskalaisesta ja saksalaisesta järjestelmästä mallia ottanut ja erityisesti Mexico Cityssä korkeasti keskitetyllä otteella toimiva SEP kontrolloi suurinta osaa muodollista koulutustoimintaa koko Meksikossa. (Levinson 2005, 257.)

Laki koulutuksesta pitää sisällään esiopetuksen, alakoulun ja yläkoulun sisältävän perusopetuksen, toisen asteen koulutuksen eli lukion tai ammatillisen koulutuksen – jotka määritellään suoritettavaksi yläkoulun jälkeen - sekä korkeamman asteen, joka pitää sisällään korkeammat akateemiset tutkinnot. Pakollinen peruskoulu kestää Suomen tapaan yhdeksän vuotta ja lukio tai ammatillinen koulutus kahdesta neljään vuotta. Hallitus on vastuussa vain pakollisen peruskoulutuksen järjestämisestä, mutta se toimii myös kaikilla kolmella muulla tasolla esimerkiksi toiminnan rahoittajana ja ohjaajana. 87 prosenttia meksikolaisista käy julkista koulua ja hallinto on keskitetty opetusministeriölle. Opetusministeriö laatii opetussuunnitelmat, valitsee tekstikirjat, hoitaa koulun henkilökunnan palkkaukseen liittyvät asiat sekä säätelee opettajien palkat. (Alcántara & Zorrilla 2010, 40.); (SEP 2012, 5.); (Rolwing 2006.); (Ceballos- Guevara 1993, 99–110.)

Vaikka Meksiko desentralisoi 1992 peruskoulutussysteemiään 32 osavaltion hoidettavaksi, reformi oli Santibañezin, Vemezsin ja Razquinin (2005) esittelemien tutkimusten mukaan enimmäkseen hallinnallinen eikä vähentänyt keskitettyä päätöksentekoa. Kaiken kaikkiaan opettajilla ja koulujen hallinnolla on järjestelmässä vain vähän autonomiaa. (Santibáñez, Vemez & Razquin, 2005, xii.)

3.3 Meksikon koulutuspolitiikka

Opetusministeriö ja opettajien ammattijärjestö (SNTE) ovat kaksi päätoimijaa Meksikon koulutuspolitiikassa. Kansainvälisillä organisaatioilla, kuten maailmanpankilla tai Amerikkojen välisellä kehityspankilla on myös oma roolinsa, koska ne ovat olleet pitkään mukana Meksikon koulutuksen kentällä, mutta rooli on suhteessa vähäinen ja keskittyy erityisesti perusasteelle. Myös kansalaisjärjestöillä on oma roolinsa koulutuksen kentällä, mutta millään niistä ei ole kansallista kattavuutta. Santibañezin, Vemez ja Razquin mukaan Meksikon koulutusjärjestelmän erityispiirteitä ovat tutkimuksiin viitaten, alhainen käymisaste, suuri keskeytysaste, ylempään toiseen asteen koulutuspaikkojen riittämätön tarjonta erityisesti maaseudulla sekä oppilaiden alhaiset suoritustasot. Kansallisella ja osavaltiotasolla ongelmia ovat erityisesti sellaisen tutkimuksen ja arvioinnin puute, joiden pohjalta voitaisiin kehittää koulutuksen toimivuutta. Kansallisella tasolla on käynnissä muun muassa neljä suurempaa ohjelmakokonaisuutta, joilla pyritään löytämään ratkaisuja osaan tiedostetuista ongelmakohdista. Koulutus - ja tulostaso ovat Meksikossa yleisesti alhaiset, vaikka ne ovatkin parantuneet viimeisten vuosikymmenten aikana. (Santibañez, Vemez & Razquin 2005,8-9, 24–27.)

Koulutuksen ohjaus on korkeasti keskitettyä ja lain mukaan peruskoulutuksen tulee olla ilmaista, sekulaaria sekä julkisesti tarjottua. Opetusministeriö on koulutuksen pääasiallinen rahoittaja ja opetussuunnitelmat sekä yleiset käytännöt ovat desentralisaatioprojektista huolimatta suunniteltu keskusjohtoisesti. Hallitus järjestää myös esiopetusta, kaksikielistä opetusta, alkuperäiskansojen opetusta ja opettajankoulutusta, vaikka niitä ei ole kirjattu lakiin pakollisina. (Santibañez, Vemez & Razquin 2005,8-9.)

Desentralisaatiosta huolimatta osavaltiot saavat silti suurimman osan taloudellisesta tuestaan opetusministeriöltä. Tosin monet osavaltiot käyttävät myös omaa rahoitustaan luodakseen uusia opetusvirkoja tai kouluja. Osavaltion koulutusauktoriteetit eivät voi valita omia opetussuunnitelmiaan, koska heidän täytyy noudattaa kansallista opetussuunnitelmaa. Osavaltiot voivat kuitenkin valita joitain valinnaisten kurssien sisältöjä. Osavaltioiden täytyy lisäksi käyttää kansallisesti tuotettua alakoulun tekstikirjaa, joka on ilmainen. Alemmalle toiselle asteelle opetusministeriö on laatinut listan, josta osavaltion koulutusauktoriteetit ja koulujen hallinto valitsevat itselleen sopivat kirjat. Koulujen johtajilla ei ole virallista valtaa opettajien palkkaamiseen ja erottamiseen liittyen. (Santibañez, Vemez & Razquin 2005, 8-9.)

3.4 Opettajien asema Meksikon koulutusjärjestelmässä

Santibañez, Vemez ja Razquin esittelevät, että opettajilla ja paikallishallinnolla on vain vähän autonomiaa ja koulujen johtajat käyttävät suurimman osan ajastaan paperitöihin. Lain mukaan opettajien täytyy kuulua ammattijärjestöön. Opetusministeriö Mexico Cityssä säätää kaikki tärkeät ohjelinjat koskien opettajien palkkoja, koulujen aikatauluja ja koulupäivien pituutta. Santibañez, Vemez ja Razquin jatkavat vielä, että OECD:n raportissa ilmeni, että Meksikossa vain 22 prosenttia koulutusta koskevista päätöksistä oli tehty koulun tasolla, kun OECD:n keskiarvo oli 43 prosenttia. Opettajien täytyy seurata kansallista opetussuunnitelmaa ja koulujen johtajien rooli on lähinnä ratkoa konflikteja sekä vastata budjetista. Johtajat voivat tehdä myös julkista varainkeruuta ja näillä varoilla voidaan esimerkiksi ostaa tarvittavaa laitteistoa, kuten kopiokone. Vaikka opettajien ammattijärjestöllä on myös osavaltiolliset ja paikalliset ryhmittymänsä sekä komiteansa ympäri maata, johtajuus myös ammattijärjestössä on centralisoitunutta. Ammattijärjestö neuvottelee suoraan opetusministeriön kanssa opettajien palkoista. Muut asiat, kuten työhönnotto, työolosuhteet ja opettajankoulutukseen liittyvät asiat hoidetaan usein osavaltiotasolla. Ammattijärjestöllä on siteitä myös Meksikon politiikkaan. (Santibañez, Vemez & Razquin 2005,10–11.)

Yksi useimmin viitatuista aiheista Meksikon koulutuksen laatuun liittyvissä kirjoituksissa on opettajien taso. Ongelmina ovat Santibañezin, Vemez ja Razquinin esittelemän tutkimuksen mukaan muun muassa opettajien poissaolot maaseudun kouluissa, ajan ”tuhlaaminen” pedagogisesti merkityksettömiin tehtäviin sekä palautteen puute. Opettajien työstä Meksikossa on kuitenkin varsin vähän tutkimusta ja se vähäkin tutkimus keskittyy opettajien palkkoihin, koulutukseen ja opetuskäytäntöihin. Aiheesta on esimerkiksi etnografista tutkimusta, jossa mainitaan, että opettajankoulutus ei tarjoa tarpeeksi kompetenssia työhön ja työolosuhteet eivät tue aktiivisia oppimisstrategioita luokkahuoneessa. (Santibañez, Vemez & Razquin 2005,96–97.) 1992 perustettiin opettajien kannustinjärjestelmä (Carrera magisterial), tarkoituksena parantaa opettajien palkkausta kilpailuprosessin kautta, jossa arvioidaan opettajia ja heidän oppilaitaan. Osallistuminen ohjelmaan on vapaaehtoista. (Mt. 76–77.)

Maria Teresa Tatto (2007) viittaa C.A. Torresin (1990) tekemiin tutkimuksiin, joiden mukaan opettajan työtä varjostavat alhaiset palkat, kahden ammatin loukku, heikot kouluolosuhteet, sekä sitoutumisen puute. Edellä mainittujen lisäksi ammatinvaihtoihin liittyviä syitä olivat olleet esimerkiksi korruptio ja liiton epädemokraattiset toimintatavat. Koska Meksikon koulutusjärjestelmä on historiallisesti centralisoitunutta ja hierarkkista, opettajilla on vain vähän

mahdollisuuksia osallistua oman työnsä, työnlaadun ja strategioiden kehittämiseen. (Tatto 2007, 145–146.)

3.5 Meksikon koulutuksen haasteet

Noin puolet ikäluokasta ei Meksikossa siirry ylemmälle toiselle asteelle ja on epäselvää onko ongelma kysynnässä vai tarjonnassa. Tutkimusten mukaan on mahdollista, että määrä ei ole sata prosenttia, koska ei ole tarpeeksi kouluja tai luokkia. Toinen vaihtoehto on, että koska ylempi toinen aste ei ole pakollinen, oppilaat eivät hakeudu sen piiriin, vaikka kouluissa olisikin tilaa. Santibañez, Vemez ja Razquin suorittamien opetusministeriön työntekijöiden haastatteluiden perusteella voi olettaa, että molemmilla asioilla on tekemistä ilmoittautumismäärien osalta. (Santibañez, Vemez & Razquin 2005,17.)

Meksikossa on lisäksi paljon alueellisia eroja koulumenestyksessä ja tulokset esimerkiksi matematiikassa ovat huomattavasti alhaisempia maaseudulla (rural), yhteisöissä (community) ja alkuperäiskansojen kouluissa (indigenous). Nämä menestyserot ovat ajaneet hallituksen vaihtamaan diskurssia koulutuksen kattavuudesta sen laatuun ja oikeudenmukaisuuteen. Jotkut Meksikon suurimmista koulutuksellisista kehitysprojekteista ovat tähdänneet juuri koulutuksen laadun kehittämiseen vähäosaisilla alueilla. (Santibañez, Vemez & Razquin 2005,22.)

Koulutuksen tarjontaan liittyvillä ongelmilla saattaa olla suurempi rooli maaseudulla ja eristyksessä asuvien alkuperäiskansojen yhteisössä, missä pääsy toisen asteen koulutukseen on rajoittunutta. Useilla alkuperäiskansayhteisöillä ei ole paikallista toisen asteen koulua ja matka lähimpään kouluun on pitkä. Alemmalla toisella asteella haasteena on ollut rakentaa tarpeeksi kouluja, mutta etäoppiminen on tarjonnut tässä tukea. Tästä huolimatta ylemmän toisen asteen opiskelijoiden on usein matkustettava lähimpiin pikkukaupunkeihin ja suurkaupunkialueille koulutusta varten. Tämä asettaa maaseudulla asuvat alkuperäiskansat eriarvoiseen asemaan, sillä usein heidän on jätettävä oma yhteisönsä jatkokouluttautumisen vuoksi. (Santibañez, Vemez & Razquin 2005, 30.)

Koulutukseen laatuun Meksikossa vaikuttavia tekijöitä ovat myös yleisesti heikko koulutuksen infrastruktuuri ja koulujen sekä luokkahuoneiden puute tietyissä osissa Meksikoa, esimerkiksi pienissä ja eristyksissä olevissa yhteisöissä. Näin ollen opettajien on usein työskenneltävä hyvin pienillä resursseilla ja vain harvoilla kouluilla on kirjastoja, kopiokoneita, tai tietokoneita internet-yhteyksillä. Santibañezin tekemässä tutkimuksessa tuli ilmi, että jopa suhteessa varakkaassa Mexico Cityssäkin opettajien on usein ostettava omat opetusmateriaalinsa tai tarpeistonsa, joita he tarvitsevat esimerkiksi luonnontieteellisissä kokeissa. (Santibañez, Vemez & Razquin 2005, 33.)

Myös Tatton mukaan Meksikon koulutusjärjestelmän haasteisiin kuuluvat esimerkiksi pieni valmistumisprosentti maaseudulla, opetuksen heikko taso, tehoton ajankäyttö, mekaaniset ohjausprosessit, lisääntyvä byrokratisoituminen, opettajien huonot työolosuhteet, opettajien puutteellinen valmistautuminen tunneille, täydennyskoulutuksen puute sekä materiaalien puute-poislukien ilmaiset tekstikirjat. (Tatto 2007, 140.) Sukupuolten välinen tasa-arvo on parantunut, vaikka epätasa-arvoa esiintyy Meksikossa edelleen. (Santibañez, Vemez & Razquin 2005, 68–69.)

Alkuperäiskansat ovat erityisen haavoittuva ryhmittymä Meksikon koulutuksen järjestämisen osalta. Noin kuusi miljoonaa alkuperäiskansan edustajaa eivät ole homogeeninen ryhmä, vaan puhuvat 85 erilaista kieltä ja murretta (2005). Alkuperäiskansojen koulutuksesta vastuussa oleva yksikkö on yksi opetusministeriön suurimpia, ja desentralisoitumisesta huolimatta vastuu opetussuunnitelmasta on liittovaltiolla. (Santibañez, Vemez & Razquin 2005, 68–73.)

Natalia de Bengoechea (2008) esittelee alkuperäiskansojen opettajankoulutusprojektin pohjalta, että usein alkuperäiskansoja opettavat opettajat ovat pätemättömiä ja usein käyneet vain kolmen kuukauden opetusseminaarin (De Bengoechea 2008, 1). Lisäksi aiemmin mainittu nopea koulutusjärjestelmän kehittyminen Meksikossa nosti pätemättömien opettajien määrää ja kasasi entistä enemmän painetta jo ylikautetulle järjestelmälle kouluttaa opettajia. Muun muassa tähän problematiikkaan on tartuttu esimerkiksi 1990-luvun puolivälillä alkaneen koulutuksen modernisaatio-ohjelman avulla. (Tatto 2007, 142–143.)

3.6 Meksikon koulutusjärjestelmän historia

Santibañez, Vemez ja Razquin (2005) kirjoittavat, että 1800-luvun lopulle Meksikon koulutus koostui vielä erillisistä toimijoista. 1900-luvun alkuvuosina meksikolaiset intellektuellit olivat tietoisia julkisen koulutuksen tärkeydestä taloudellisessa ja sosiaalisessa kehityksessä, mutta vain vähän saatiin aikaan käytännössä. 1905, kun vain 10 prosenttia aikuisväestöstä oli lukutaitoisia, perustettiin SEP: in edeltäjä SIP, josta myöhemmin muotoutui SEP vuonna 1921. Vuonna 1917 laadittiin myös lakiin artikla julkista koulutusta ja oppivelvollisuutta koskien. Laki määrittää koulutuksen sekulaariksi, pakolliseksi ja ilmaiseksi. Suurimaan osan 1900-lukua hallituksen perustavoitteena oli nostaa koulutuksen kattavuutta. Se ei ole ollut pieni haaste, koska Meksikon tapauksessa kyseessä on kahden miljoonan neliökilometrin kokoinen alue, jonka koulutukseen vaikuttavat lisäksi huono kommunikaatiojärjestelmä, nopeasti kasvava väestö, alkuperäisyhteisöjen asema eristyksessä olevilla alueilla sekä ohjeistusten alhainen taso ja väestön köyhyys. (Santibañez, Vemez & Razquin 2005, 21–22.)

Meksikon koulutusjärjestelmän kehittymisen vaiheet voidaan jakaa Pablo Ceballos-Guevaran (1993) mukaan aikaan ennen vallankumousta - Meksiko itsenäistyi vuonna 1821 300 vuoden kolonialismin jälkeen - ja vallankumouksen jälkeiseen aikaan. 1900-luvun alun aseellisten konfliktien jälkeiset sosiaaliset levottomuudet jatkuivat Meksikossa 1920-luvun loppuun asti. 1940-luvulta lähtien talous lähti suureen kasvuun ja ihmiset muuttivat suuremmissa määrin kaupunkeihin. Kirkko ja koulu määrittivät keskinäistä suhdettaan ja 1970-luvulla nousivat keskiöön entistä vahvemmin sosiaaliset kysymykset, muun muassa epätasa-arvosta ja ulkomaiden vaikutuksesta Meksikossa. (Ceballos-Guevara 1993, 99–110.)

1990-luvun alulle asti perusopetus ja opettajankoulutus olivat opetusministeriön suorassa ohjauksessa. Kaikkien perusasteen koulujen täytyi olla opetusministeriön tai osavaltion opetusministeriöiden rekisteröimiä ja se takasi niille esimerkiksi opetussuunnitelman ja ilmaiset tekstikirjat. Vuonna 1992 koulutusta koskevaa lakia muutettiin siten, että se takasi enemmän valtaa osavaltioiden ministeriöille. Kuten jo aiemmin koulutuspolitiikkaa koskevassa osiossa mainittiin, vuodesta 1993 lähtien valtion opetusministeriö (SEP) on siirtänyt vähitellen valtaansa 31 osavaltion opetusministeriöille ja on näin ollen entistä vahvemmin neuvoja kuin sääntelijä. Reformista huolimatta opetusministeriö ohjaa vieläkin suoraan peruskoulutusta ja opettajankoulutusta Mexico Cityssä. Opetusministeriö jakaa ilmaiset tekstikirjat koko maahan ja koulut ovat velvoitettuja opettamaan kansallisen opetussuunnitelman mukaisesti. Toinen aste ja korkeakoulut eivät useimmissa tapauksessa ole opetusministeriön suoran ohjauksen alaisia. Desentralointireformin myötä on peräänkuulutettu muutoksia kouluissa, opettajissa ja opetussuunnitelmissa vastaamaan globaalin talouden vaatimuksiin. (Rolwing 2006.) ; (Tatto 2007, 141.)

Yleinen koulutuslaki (GLE) tuli Meksikoon 1993 ja sitä on muokattu 2002. Se muun muassa selventää liittovaltion ja osavaltioiden päättäjien oikeuksia ja velvollisuuksia koulutuksen järjestämiseen liittyen. GLE:n mukaan kansallinen koulutusjärjestelmä (SEN) sisältää oppilaat ja opettajat, koulutuksen päättäjät, koulutuksen suunnitelmat, ohjelmat, metodit ja didaktiset aineistot, osavaltioiden koulutusinstituutit ja desentralisoidut organisaatiot, ne yksityiset instituutit, joille on annettu virallisen asema järjestää koulutuspalveluita, sekä autonomiset korkeakoulut. (Santibañez, Vemez & Razquin 2005, 55–56.)

Kevin Rolwing (2006) kirjoittaa ”World education news and reviews”- julkaisussa, että vahvimmin kuitenkin Meksikon koulutusjärjestelmää määrittää viimeisen puolen vuosisadan ajalta sen nopea kasvu. Rolwing jatkaa, että esimerkiksi yhdeksännen luokan käyneiden prosentti nousi 1970-luvun yhdeksästä prosentista 1998-luvun 41.4 prosenttiin. Kasvu on asettanut valtavan paineen Meksikon koulutusjärjestelmälle, jolla on yhtäältä tehtävä koulupaikkojen lisäämisen osalta, mutta myös

tehtävä parantaa koulutuksen laatua. Sen vuoksi Meksiko onkin 1980-luvun lopulta implementoinut tarvittavia koulutusuudistuksia, kuten eri asteiden päättökokeita. (Rolwing 2006.)

Koulutuksen suunnittelun ja arvioinnin kenttä Meksikossa on kehitysvaiheessa. Koulujen arvioinnit ovat melko uusia ja suurimmaksi osaksi kuvailevia tai etnografisia. Nämä laadullisen arvioinnit kuvailevat esimerkiksi, miten koulutuspolitiikka vaikuttaa sosiaaliseen käyttäytymiseen kouluissa ja miten koulutus sopii ihmisten arkielämään ja tulevaisuudenvisioniin. Ne myös valottavat opetuskäytäntöjä luokkahuoneissa, tai koulutukseen osallistumista yhteisöissä. Ne perustuvat kuitenkin pieniin näytteisiin, joita ei voi yleistää suureen väestöön. Laajamittaisia analyysejä koulutuspolitiikan vaikutuksista on vähemmän ja näin ollen Meksikon koulutuksellisessa tutkimuksessa on tarvetta esimerkiksi makro -organisationaalille tutkimukselle ja muille kattaville tutkimuksille, joiden avulla voitaisiin auttaa muodostamaan kuva muutoksesta sekä Meksikon koulutuspolitiikkaan vaikuttavista institutionaalisista tekijöistä. (Santibañez, Vemez & Razquin 2005, 99–100.)

3.7 Suomen ja Meksikon lukiojärjestelmät

Opetus- ja kulttuuriministeriö esittelee lukion olevan Suomessa kurssimuotoinen ja vuosiluokaton yleissivistävä koulu, jonka päätteeksi suoritetaan ylioppilastutkinto. Lukioon voivat hakea perusopetuksen oppimäärän tai vastaavan aiemman oppimäärän suorittaneet tai henkilö, jolla on muuten riittävät edellytykset suoriutua opinnoista. Lukio ei anna ammatillista pätevyyttä. Sen käyneet voivat hakeutua jatko-opintoihin yliopistoihin, ammattikorkeakouluihin tai ammatilliseen koulutukseen. Ylioppilastutkinnon avulla selvitetään, ovatko opiskelijat omaksuneet lukion opetussuunnitelmien mukaiset tiedot ja taidot sekä saavuttaneet lukiokoulutuksen tavoitteiden mukaisen riittävän kypsyyden. (Opetus- ja kulttuuriministeriö/ lukiokoulutus 2013.) Suomessa lukioon pääsee hakemalla ja lukiot valitsevat oppilaansa. Lukio-opinnot tähtäävät ensisijaisesti jatko-opintoihin korkea-asteella. Kolmelle vuodelle suunniteltu oppimäärää on mahdollista suorittaa 2-4 vuodessa ja opetusta on tarjolla myös mm. aikuislukioissa. (Opetus - ja kulttuuriministeriö/ lukiokoulutus 2013.)

Suomalainen lukio on osa nuorisoastetta ja vaikka nuorisoasteen koulutusta on aina järjestetty, niin yhtenäinen järjestelmä syntyi Suomessa vasta 1990-luvulla, vaikka jo peruskoulua yhdistettäessä hallitus perään kuulutti yhteistä peruskoulunjälkeistä opintovaihetta hajanaisen järjestelmän keskelle, jonka taustalla oli entinen oppikoulu. (Kuusela 2003,30.); (Lampinen, 2000, 88.)

1995 koulutusrakenne muutettiin peräkkäisen rakenteen mukaiseksi. Sen mukaan peruskoulun jälkeen seuraa nuorisoasteen koulutus joko lukiossa tai ammatillisessa koulutuksessa ja

nuorisoasteen jälkeen on mahdollista jatkaa korkeakoulutasolla. (Lampinen 2000, 88–92.) Lukion asemaa vahvisti sen opiskelijamäärien kasvu yli 60 prosenttiin ikäluokasta. Lukion pysyvänä piirteinä on Suomessa säilynyt sen pääsääntöinen kolmivuotisuus. Lukion oppiainekoostumus ei ole viime vuosisadan kuluessa perustaltaan muuttunut, joskin oppilaalla on entistä suurempi vapaus valita kurssien laajuus. Pysyvänä piirteenä on myös ylioppilastutkinto, jonka muoto on tosin muuttunut ajan mittaan. Lukiota on tullut myös tyttöjen hallitsema koulu. (Lampinen 2000, 94.)

Lukiojärjestelmää on uudistettu vuosien 1983 ja 1998 lukiolailla sekä vuosina 1982, 1985, 1994 ja 2003 muutetuilla opetussuunnitelmien perusteilla. Suurin muutos on ollut lukion muuttaminen 1980-luvulla kurssimuotoiseksi, jolloin sen voi suorittaa myös lyhemässä tai pidemmässä ajassa kuin kolmessa vuodessa. Muutoksen myötä kouluja ohjattiin ottamaan käyttöön jaksojärjestelmä, jossa lukuvuosi jaettiin 6–7 osaan. Kurssit suoritetaan jaksojen sisällä. (Linturi, Rubin & Airaksinen 2011, 19.)

Uudistusten myötä suomalaiseen lukioon on tullut myös aiemmin kokematonta valinnaisuutta, joka nousi 1993 jo kolmannekseen lukion vähimmäissuorituksista. Anglosaksiseen lukioon verrattuna Suomen lukiossa on huomattavasti enemmän pakollisia aineita. Myös valinnaisuus kohdistuu pääasiassa aineisiin eikä kurssien pituuteen. Valinnaisuutta ei ymmärretä myöskään opetusmenetelmistä käsin. Suomalaisen lukion säätelyssä on sekä keskitettyjä, että hajautettuja piirteitä. Laki asettaa lukiolle yleiset tavoitteet ja määrää opetettavat oppiaineet. Valtioneuvosto taas päättää tuntijakopäätöksessä eri oppiaineiden oppiajan ja valinnaisuuden liikkumavaran. Opetushallitus määrittelee opetussuunnitelman perusteet, mutta oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat tehdään paikallisesti. Ylioppilastutkinto rajoittaa koulujen ja kuntien liikkumavaraa, joka on periaatteessa suuri. (Lampinen 2000, 94–95) ; (Kuusela 2003, 162–165, 197.)

Yksi olennaisista eroista Meksikon koulutusjärjestelmään verrattuna on yksityisten koulujen vähäinen määrä. Meksikossa yksityiskoulujen määrä on huomattava ja osa niistä osa toimii myös uskonnolliselta pohjalta. Suomessa on Yksityiskoulujen liiton mukaan yksityiskouluja kaiken kaikkiaan noin 85. (Yksityiskoulujen liitto 2013). Suomalainen lukio on Lampisen mukaan vahvasti kielipainotteinen ja menestyy erityisesti luetunymmärtämisessä sekä opitun toistamisessa. (Lampinen 2000, 95–96.)

Suomalainen lukio valmistaa pääasiassa korkeakouluopintoja varten, mutta sieltä puuttuu 1994 opetushallituksen tekemän lukion arvioinnin mukaan opiskelutaitoja ja asennetta, oma-aloitteista tiedon etsintää ja pyrkimystä ongelmien ratkaisemiseen. Tutkimuksen mukaan suhde asioihin on

pinnallinen ja auktoriteetteja toistava. Sen sijaan oppilaiden yleissivistys ja tietomäärä nähdään Lampisen referoimien tutkimusten mukaan riittävinä. (Lampinen 2000, 95–96.) Lisäksi suomalaista lukiojärjestelmää on kritisoitu ylioppilastutkinnon ohjaavuuden osalta. Tutkinnon on nähty estävän opetuksen uudistumista, koska koeaineiden opettajan näkökenttään ei ole juuri mahtunut kuin oma aine ja siihen liittyvä ylioppilaskoe ja nämä seikat ovat vaikuttaneet poikkitieteelliseen yhteistyöhön. Opiskelijoiden mielestä preppaaminen ylioppilaskokeita varten on ollut luonnollista ja itsestään selvästi oikeaa toimintaa, seurauksena on ollut suorituspaineen ja ilmapiirin kiristyminen. (Kuusela 2003, 49,85.)

Myös kurssimuotoisuus on saanut oman osansa kritiikistä ja Anssi Kuusela (2003) kertoo kuinka kurssimuotoisen lukion kokeilussa lukusuunnitelman pakollisen aineksen runsaus, aineiden oppimäärien paisuminen, opettajien pyrkimys ”läpikäydä” kurssiaines maksimaalisesti ja arvostelun volyymin ja painoarvon lisääntyminen muodostivat kokonaisuuden, jossa jo aiemmin epäkohdiksi todetut kiireys opetuksessa ja paineet opiskelussa lisääntyivät. (Kuusela 2003, 169).

Meksikossa toisen asteen koulutus ja korkeakoulutus eivät ole suurimmassa osassa tapauksista opetusministeriön suorassa ohjauksessa. Julkiset yliopistot olivat Rolwingin artikkelin mukaan 2000 -luvun puolivälin paikkeilla noin 50 prosentin osuudellaan suurin koulutuksentarjoaja ja heidän koulutuslaitoksissaan noudatetaan omia ohjelmia, budjetteja, henkilökunnan palkkausta ja usein valvovana tahona on yksityinen korkeakoulu. (Rowling 2006.) Santibañez, Vemez & Razquin (2005) mukaan julkiset yliopistot usein myös varmistavat oppilailleen yliopistopaikan. (Santibañez, Vemez & Razquin 2005, 7.) Julkiset teknologiset instituutiot ja opettajankoulutusinstituutit toimivat opetusministeriön tai muiden kunnallisten hallintoelinten alla. 2003 yksityiset korkeakoulut kattoivat noin 40 prosenttia kaikista korkeakouluista Meksikossa. Yksityisiä koulutuslaitoksia valvoo joko liittovaltion tai osavaltion hallinto tai autonominen julkinen yliopisto. Joissain tapauksissa ne toimivat vapaina instituutioina hallituksen luvalla. (Rolwing 2006.) ; (Santibañez, Vemez & Razquin 2005,7.)

Ylempi toinen aste koostuu vuosiluokista 10–12. Monet toisen asteen koulut ovat osa suuria julkisia yliopistoja. Tämä tarkoittaa, että yliopistot hallitsevat niitä niin hallinnollisesti kuin taloudellisestikin. Juuri nämä koulut usein takaavat yliopistopaikan valmistuneille oppilailleen. Muilla toisen asteen kouluilla on teknisempi olomuoto (esimerkiksi the Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica CONALEP, tai Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios CETIS), ja tarjontaa oppilaille, jotka eivät välttämättä tarvitse yliopisto-opintoja vaativaa uraa, vaan ammatillisen koulutuksen. Uusimmat reformit ovat kuitenkin lisänneet mahdollisuuksia

päästä myös näistä instituutioista akateemiseen koulutukseen diplomin avulla. (Santibañez, Vemez & Razquin 2005, 7.)

Meksikon julkinen ylempi toinen aste jakautuu Lukioihin (bachillerato) ja ammattikouluihin (profesional técnico). Alcántara & Zorrilla (2010) esittelevät, että lukioita on kahdenmuotoisia, yleisessä lukiossa oppilas opiskelee humanistisia, tieteellisiä ja teknisiä aineita, jotta voi löytää omat (myös ammatilliset) ambitionsa. Oppilaalla on usein mahdollisuus myös ylimääräisiin aktiviteetteihin, joihin kuuluu muun muassa urheilua tai taiteita. Tämä yleinen lukio on kansainvälisesti muiden koulujärjestelmien lukiota vastaava ja siihen kuuluu niin yliopistonlaiset lukiot kuin nekin, joilla ei ole kytköstä korkeakouluun, kuten esimerkiksi yksityiset lukiot tai valtionalaiset lukiot. (Alcántara & Zorrilla 2010, 46.)

Toinen vaihtoehto on kaksoispätevyys, jonka voi suorittaa teknologiapainotteisessa lukiossa ja jossa valmistetaan lukiotutkinnon lisäksi työvalmiuksia teknisille aloille. Tässä tutkinnossa opiskelija saa kaksi tutkintoa, toisen yleiseltä ammattiliitolta (Dirección General de Profesiones) ja toisen lukiojärjestelmän puolesta, jonka pohjalta voi hakea korkeakouluun. Jos oppilaat suorittavat kaksi tutkintoa, heidän viikkotuntimääränsä voi kasvaa jopa 40 tuntiin, tosin PNE (2001–2006) reformin myötä on tunteja ja opintosuorituksia pyritty vähentämään. (Alcántara & Zorrilla 2010, 47.)

Opetusministeriö ohjaa toisen asteen koulusta Meksikossa vahvasti kahdella tapaa: toiminnan rahoittajana ja työvoiman palkkaajana. Useat koulut toimivat SEP:in alaisuudessa ja ministeriöllä onkin paljon valtaa koulutuksen osalta sekä koulutuspoliittisesti. (Alcántara & Zorrilla 2010, 48.)

Opetusministeriön tutkimuksen mukaan vuonna 2011 yleisissä lukioissa opiskeli 60,5 prosenttia, teknillisissä lukioissa 30,7 prosenttia ja ammattikouluissa 8,8 prosenttia yhteensä 69,3 prosentin kattavuudella 16–18-vuotiaiden koko ikäluokasta. Muun koulutusjärjestelmän ohella, lukiokin Meksikossa kasvaa nopealla tahdilla. Lukio kattaa yhteensä 91,2 prosenttia kaikista toisen asteen opiskelijoista. Lukio suoritetaan – kuten Suomessa – kolmessa vuodessa, mutta erityistapauksissa myös kahdessa tai neljässä. Kaikista lukion oppilaista vuonna 2011–2012 43,6 prosenttia oppilaista kävi osavaltion, 25,4 prosenttia liittovaltion, 13,2 prosenttia autonomisesti ylläpidettyjen (osavaltioiden yliopistojen) ja 17,8 prosenttia yksityisten instituutioiden ylläpitämää lukiota. Yleisen lukion on tarkoitus tarjota tutkinto, jolla voi hakea korkeakouluun. Koulutus on muodollista ja sisältää tieteellisiä, teknologisia ja humanistisia oppikokonaisuuksia sekä tutkimustaitoja ja kieliä. Yleisen lukion kävi oppilaista 2011–2012 42,9 prosenttia, teknologisen 33,7 prosenttia. 18,8

prosenttia osallistui yksityisten lukioden ohjelmiin (colegio de bachilleres) ja 4, 6 telelukion, joka ei vaadi läsnäoloa. (SEP 2012, 127.)

Alcántaran ja Zorrillan mukaan meksikolaiset lukio-opettajat ovat perinteisesti saaneet koulutuksensa oppiaineen pohjalta, kuten Suomessakin. Eri instituutiot ovat lisäksi järjestäneet opettajille pedagogisia kursseja. Viime vuosisadan lopulta on huomioitu kasvavassa määrin tarve kouluttaa opettajia lukioihin. Sen vuoksi Meksikon koulutuskomissio on julkaissutkin, että opettajat saavat oman pätevyystodistuksen, jolla todistetaan sekä akateeminen, että pedagoginen pätevyys. Tällä koulutuksella on tarkoitus nostaa opettajien pätevyystasoa niin taloudellisesti kuin tulevaisuuden ammatillisten tehtävien osalta. (Alcántara & Zorrilla 2010, 44–45.) Tällä hetkellä tilanne on kuitenkin Alcántaran ja Zorrillan mukaan se, että luultavasti noin 35–50 prosenttia lukion opettajista opettaa ilman korkeakoulututkintoa. Tämä johtuu myös siitä, että opettajia on palkattu nopeasti kasvavan koulutuksen tarpeisiin. Monet ovat jääneet opettamaan useaksi vuosikymmeniksi ja ovat vieläkin ilman tutkintoa, vaikka heille on yritetty järjestää mahdollisuuksia päteväilyä. Vuonna 1997- 1998 pätemättömiä oli yli 35 prosenttia. Monet instituutiot ovat tosin nostaneet pätevyyteen liittyviä palkkauskriteereitään 1970- luvulta lähtien ja lisäksi eri instituutioiden välillä on suurta vaihtelua. (Alcántara & Zorrilla 2010, 46.) Alcántaran ja Zorrillan mukaan on lukuisia tutkimuksia, (esim. kansainväliset Pisa-tutkimukset) joiden perusteella voidaan osoittaa, että Meksikon toinen aste ei valmista tarpeeksi hyviä tietoja korkeakouluopetukseen siirtymisen osalta. (Alcántara & Zorrilla 2010, 45).

4 Globaalikasvatus ja kansainvälisyyskasvatus Suomessa ja Meksikossa

Koulutuksessa sosiaalistutaan yhteiskuntaan ja kasvetaan kansalaisiksi. Socialisaatioon ja kansalaisuuteen – myös globaalilla tasolla – liittyviä käsitteitä on lukuisia, riippuen esimerkiksi painotuksista tai kielialueista. Kansalaisuuteen ja socialisaatioon liittyviä käsitteitä on lisäksi hankala määritellä, määrittelemättä käsitteitä, kuten esimerkiksi identiteetti. Määrittelyt ovat aina karkeita ja konteksti- sekä kulttuurisidonnaisia niin paikallisesti kuin ajallisestikin. Esittelen seuraavassa kappaleessa tulkintoja ja aiempaa tutkimusta kansalaisuudesta, kansainvälisyydestä ja lopulta kasvamisesta globaaliin vastuuseen eli tutkimuksessani käyttämän käsitteenasettelun mukaisesta globaalikasvatuksesta ja sen muototutumisesta käsitteenä.

Tämän jälkeen käyn vielä läpi, miten käsite eroaa suomalaisesta globaalikasvatuksesta meksikolaisessa kasvatustieteen tutkimusperinteessä ja missä aihekokonaisuuksissa globaalikasvatus- Maastrichtin määritelmään nojaten - esiintyy Meksikossa.

4.1 Kansalaisuus ja globaali kansalaisuus

Globaalikasvatuksen yhteydessä puhutaan usein aktiivisesta kansalaisuudesta. Koulutusta ja kansalaisuutta erityisesti vähemmistöjen näkökulmasta Brasiliassa tutkinut Petronilha Beatrix Gonvalces e Silvan (2002) antaa kansalaisuudelle aktiivisen – ja jopa vääryyksiä korjaavan – määritelmän kirjoittaessaan kansalaisuudesta suhteessa vähemmistöjen asemaan Brasiliassa.

”Kansalainen on henkilö, joka toimii epäoikeudenmukaisuutta vastaan. Toimija voi ehkä tavoitella yksilöllistä tunnustusta tai henkilökohtaista hyötyä, mutta vain sen ollessa myös muiden yhteiskunnan jäsenten etu. Tajutessaan tämän tavoitteenasettelun, omaksuessaan tiedot ja kompetenssin toimia sen pohjalta sekä toimiessaan kaikkien eduksi, jokaisesta henkilöstä tulee kansalainen.” (Gonvalces e Silva 2002, 197.)

Suomessa globaalikasvatuksesta kirjoittaneet Monica Melén-Paaso ja Taina Kaivola (2009) tuovat ”Tulevaisuus meissä - kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen” -julkaisussa esiin kansalaisuuden globaalin puolen, globaalin kansalaisuuden. Kirjoittajat korostavat lisäksi aktiivisuutta ja toteavat, että tulevaisuus ei tapahdu itsestään vaan toimijat eri puolilla maailmaa luovat sen tekemillään valinnoilla. Kirjoittajien mielestä kaikilla yksilöillä tulisi näin ollen, olla mahdollisimman hyvät edellytykset ymmärtää yhä globalisoituneemmaksi muuttuvaa

yhteiskuntaamme ja osallistua siihen täysivaltaisina, kriittisesti ajattelevina maailmankansalaisina. (Melén-Paaso & Kaivola 2009a, 21.)

Meksikon kasvatustutkimuksellisen seuran lukio-opetusta tutkivassa kongressimuistiossa (2007) Yolanda Jacqueline Ortega - Ayón määrittelee sosialisointia erityisesti vuorovaikutuksen prosessiksi yhteiskunnassa, jossa opitaan ja omaksutaan sen kulttuuriset mallit, ja joiden pohjalta muodostetaan oman elämän ohjenuorat. Koulussa sosiaalistutaan lisäksi arkipäivän toiminnassa tarvittaviin intersubjektiivisiin käytäntöihin. Lukio on Ortega- Ayónin mukaan paikka, jonka tehtävänä on stimuloida autonomista osallistumista ja jossa oppilaiden tarpeet toteutetaan yhdessäolon, jokaisen oman kapasiteetin kehittämisen, vuorovaikutuksen sekä uusien ideoiden kehittämisen ja omaksumisen keinoin. Yhdessä median kanssa nämä tiedot ja taidot luovat kollektiivisen tietoisuuden, joka sallii uusien roolien löytämisen sekä tuotannollisessa, että sosiaalisessa maailmassa. Tätä kautta opitut tiedot ja taidot luovat pohjan uusien ajatusmallien rakentumiselle sekä uusien roolien, kykyjen, arvojen ja kutsumusten löytämiselle. Lisäksi nämä tiedot ja taidot antavat mahdollisuuden olla aktiivinen osa tulevaisuutta. (Ortega-Ayón 2007, 1–8.)

4.2 Kansainvälisyyskasvatus ja globaali(vastuu)kasvatus Suomessa

Kansainvälisyyskasvatukseen liittyvät kirjoitukset saavat tänä päivänä usein myös vastuuta korostavan painotuksen. Suomen Opetusministeriön Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelma (2007) määrittelee kansainvälisyyskasvatuksen seuraavalla tavalla:

Kansainvälisyyskasvatuksella tässä yhteydessä tarkoitetaan toimintaa, joka ohjaa yksilökohtaiseen globaaliin vastuuseen ja yhteisölliseen maailmanlaajuiseen vastuuseen; maailmankansalaisen etiikkaan, joka puolestaan perustuu oikeudenmukaisuuteen ja ihmisoikeuksien kunnioittamiseen, tukee kasvua kriittiseksi ja mediakriittiseksi kansalaiseksi, jolla on tietoja ja taitoja toimia menestyksellisesti globalisoituvassa maailmassa osana omaa yhteisöään edistää kansallista ja kansainvälistä vuorovaikutusta, kulttuurien välistä vuoropuhelua ja toinen toisiltaan oppimista; kansainvälisyyskasvatus on prosessi, joka auttaa meitä ymmärtämään ja arvostamaan erilaisuutta ja erilaisia kulttuureja sekä tekemään kehitystä edistäviä valintoja; auttaa hahmottamaan maapalloa luonnonresursseiltaan rajallisena kokonaisuutena, jossa voimavaroja on opittava sekä säästämään että jakamaan oikeudenmukaisesti, yhdenvertaisesti ja tasapuolisesti; kasvattaa tietoja ja taitoja, joiden avulla voi ymmärtää globalisoituvaa taloutta ja vaikuttaa nopeasti muuttuvaan talouteen sekä sen sosiaalisiin ja kulttuurisiin seurauksiin; edistää oma-aloitteisuutta, joka perustuu yksilöiden tahtoon toimia paremman maailman puolesta sekä toivoon sen toteutumisesta ja jonka osa-alueita ovat ihmisoikeuskasvatus, tasa-arvokasvatus, rauhankasvatus, mediakasvatus, kulttuurienvälinen ymmärrys, kehitys- ja oikeudenmukaisuuskysymykset sekä kasvatus kestävään kehitykseen. (Kansainvälisyyskasvatus 2010 2007, 13).

Kansainvälisyyskasvatuksena voidaan Reijo Raivolan (1991) mukaan pitää jo vertailevan kasvatustieteen historiaan tallennettuja ”traveller’s taleja” (Raivola 1991, 11). Kansainvälisyyskasvatus siis muodostui kansainvälisen liikkuvuuden ja jo ensimmäisten vertailevien kasvatustieteellisten tutkimusten myötä. (Mt. 33).

Kansainvälisyyskasvatukseen vaikuttivat toisen maailmansodan jälkeen muodostetut kansainväliset yhteistyöohjelmat kuten YK:n kehitysohjelma (United Nations Development Programme, UNDP), joka perustettiin vuonna 1965 johtamaan monenvälistä kehitystoimintaa (Allahwerdi 2001, 9).

UNESCO julkaisi 1959 kirjan: ”Education for international understanding – examples and suggestions for class-room use” Siinä YK-kasvatuksen rinnalla on jo muun muassa ihmisoikeuskasvatusta. Oppaassa pääasiallisiksi kansainvälisyyskasvatuksen ideoiksi kerrotaan muun muassa rauhan rakentaminen kansainvälisen ymmärryksen avulla sekä esitetään seuraavat kahdeksan kohtaa, jotka liittyvät kansainvälisen ymmärryksen syntymiseen: 1. Ihmiskuntaa täytyy kouluttaa maailmanyhteisöä varten, 2. Valtioiden täytyy toimia kansainvälisten organisaatioiden sisällä tai yhteistyössä niiden kanssa, 3. Valtioiden toiminta on keskinäisessä riippuvuussuhteessa, 4. Erilaisia elämänmuotoja ja kulttuureja täytyy kunnioittaa, 5. Globalisoituva maailma tarvitsee kansainvälisiä organisaatioita ja tämä suhde on aikojen saatossa auttanut moraalista, intellektuellia ja teknistä kehitystä, 6. Kansainvälisillä organisaatioilla on valtaa vaikuttaa, vain jos niitä tuetaan, 7. Täytyy nostattaa nuoren ihmisten vastuuntunto maailmanyhteisöä ja rauhaa kohtaan sekä 8. Täytyy rohkaista terveitä sosiaalisia asenteita lapsissa, jotta he voisivat kehittää kansainvälistä ymmärrystä ja yhteistyötä. UNESCO, kuten muutkin kentällä toimivat tahot, painottaa kuitenkin tällaisten ohjeiden muodostamisen kompleksisuutta. (UNESCO 1959, 10–11.)

Anja Stenius kirjoitti (1971), että täsmällistä määritelmää kansainvälisyyskasvatukselle tuskin pystytään löytämään. Steniuksen mukaan kuitenkin 1970-luvulla melko poikkeuksettomasti oltiin yhtä mieltä kolmesta kansainvälisyyskasvatuksen peruseriaatteesta eli pyrkimisestä maailmanrauhaan, kansojen välisestä rakentavasta yhteistyöstä ja jokaisen kansan sekä kansalaisen oikeudesta olemassaoloon ja yksilöllisyyteen. Steniuksen mukaan 1970-luvulla rinnalla käytettiin vielä termejä ”kansainvälinen kasvatus” ja ”kasvatus kansainvälisyyteen sekä maailmalla jo enemmän vastuunäkökulmia painottavaa termiä ”development education” sekä Ruotsissa ”fostran till världmedborgarsvar”. Stenius mainitsee vielä, että kansainvälisyyskasvatuksen konkreettisenä tavoitteena voidaan pitää yksilöiden varustamista sellaisilla tiedoilla, taidoilla ja asenteilla, joiden avulla he saattavat itse paneutua kansainvälisiin asioihin syvällisemmin ja luoda niistä omakohtaisen kuvan. (Stenius 1971, 4–7.)

Kuusela mainitsee suomalaisen lukiokoulutuksen historiaa tarkastellessaan, että 1972 valtioneuvoston asettaman, lukio-opetusta suunnittelevan komitean esityksessä, koulutuksen viidestä pedagogisesta tavoitteesta yhteen osa-alueeseen kuuluvat rauhankasvatus, kansainvälisyys ja turvallisuus ja toiseen demokraattisuus, jotka yhdessä kattavat varsin pätevästi Maastrichtissa määritellyt globaalikasvatuksen osa-alueet – varsinkin, kun ensimmäisenä mainitun tavoitteen osatavoitteessa korostetaan erityisesti globaalia tietoisuutta ja vastuuntuntoa nuorison tulevassa kasvatuksessa. (Kuusela 2003, 145.)

Myös Kansainvälisyyskasvatus 2010-ohjelmassa (2007) kerrotaan, että Suomen valtiolla on pitkä kokemus kansainvälisistä yhteyksistä ja yhteistyöstä niin kulttuurin, tutkimuksen kuin koulutuksenkin osa-alueilla. Ohjelmassa jatketaan vielä mainitun, että globaalin tiedostamisen juuret ulottuvat kauas. Kuva maailmasta ja erityisesti kehitysmaista laajeni Suomessa 1960- ja 1970-luvuilla, kun alettiin puhua kansainvälisestä solidaarisuudesta. Kansainvälisyyskasvatus otettiin koulujen opetussuunnitelmiin ja siitä tuli osa uutta peruskoulua. (Kansainvälisyyskasvatus 2010, 11.)

Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman mukaan 1990-luvun lama voidaan nähdä yhtenä kansainvälisyyskasvatuksen käännekohtana. Silloin julkisen sektorin säästöohjelman myötä alkanut hyvinvointiyhteiskunnan kyseenalaistaminen tarjosi kansainvälisyyskasvatukselle uuden perspektiivin ja Suomessa opeteltiin oman yhteiskunnan kriittistä reflektointia. Kansalaisyhteiskunnan perusteista ja kansalaisvaikuttamisesta alettiin puhua vakavasti. Kansainvälisyyskasvatus toi tähän keskusteluun mukaan ajatuksen globaalista kansalaisyhteiskunnasta ja siinä vaikuttamisesta. Nykyisessä maailmassa tarvittavat kansalaistaidot ylittävät kansalliset rajat ja siksi taitojen ja tietojen opetus on ohjelman mukaan aloitettava ajoissa, koska kulttuurisen herkkyyden ja empatian kyvyn kehittyminen syntyvät varhain. (Kansainvälisyyskasvatus 2010 2007, 11.)

Myös Melén-Paaso ja Kaivola (2009) kertovat opetusministeriön tuottamassa raportissa, että 1960- ja 1970-luvuilla stereotyyppioita pyrittiin poistamaan oppikirjoista ja globaali konteksti nähtiin toiminnan mahdollisuutena sekä osana koululaitoksen toimintaa. Ensimmäiset avaukset kohti kehitysmaita tehtiin ja kasvatustieteellisiin teksteihin alkoi muodostua kansainvälisen solidaarisuuden käsite. (Melén-Paaso & Kaivola, 2009a, 18.)

4.3 Kansainvälisyyskasvatus ja vastuun näkökulman korostuminen, globaalikasvatus

Kansainvälisyyskasvatuksesta vastuun näkökulman korostuksella tai globaali(vastuu)kasvatuksesta kirjoitetaan laajalla skaalalla eri käsitteitä ja termejä.

Helena Allahwerdi kirjoittaa, että kolmen viime vuosikymmenen aikana YK:n kasvatus-, tiede ja kulttuurijärjestö (UNESCO) ja YK ovat kansainvälisissä konferensseissa ja kokouksissa luoneet useita uusia kokonaisvaltaisia ja monitieteisiä elinikäisen koulutuksen näkökulmia, joiden lähtökohtana on nopeasti muuttuva maailmantilanne. Tällaisia ovat kansainvälisyyskasvatus, rauhankasvatus, kulttuurikasvatus, ympäristökasvatus, ihmisoikeuskasvatus, kehityskasvatus, demokratiakasvatus ja suvaitsevaisuuskasvatus. (Allahwerdi 2001, 1.)

Globaaliin vastuuseen liittyvissä kysymyksissä Paula Lindroosin mukaan tärkeänä voidaan pitää vuotta 1987, jolloin World Commission on Environment and Development esitteli käsitteen SD (sustainable Development). Sen jälkeen sitä on käytetty laajasti globaalikasvatukseen liittyvissä kirjoituksissa. Lindroos jatkaa todeten, että kestävä kehitys linkittyy vahvasti ympäristökasvatuksen puolelle ja kattaa usein samoja aihekokonaisuuksia kuin EE (environmental Education), mutta ainakin tässä maailmanpolitiikan tilassa ympäristöasiat ovat saaneet vahvan roolin myös globaalikasvatuksen kokonaisuuksia suunniteltaessa. (Lindroos 2009, 23.)

Näin ollen kansainvälistä, yhteistä globaalikasvatusta muodostaessa suurta roolia ovat ottaneet - erityisesti vastuukysymyksissä - kansainväliset kestävä kehitystä määrittelevät huippukokoukset, kuten Rio de Janeiro 1992, Bolognan prosessi sekä Johannesburgin YK:n kestävä kehityksen huippukokous vuonna 2002, jossa korostuivat ekologisen ja taloudellisen kestävyuden rinnalla sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyuden käsitteet (Virtanen ja Rohweder 2009, 20). Globaalikasvatuksen osalta on erityisen tärkeää, että Johannesburgissa korostui koulutuksen voima arvojen, tietojen ja taitojen muokkaajana muutoksessa (Lindroos 2009, 23).

Kansainvälisyyskasvatuksen tila opettajankoulutuksessa 2006 – julkaisussa todetaan, että vaikka globaali vastuu on kuulunut osaksi kansainvälisyyskasvatusta jo vuosikymmeniä, 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen jälkeen kansainvälisyyskasvatus on muuttunut yhä vahvemmin globaalikasvatukseksi eli kasvattamiseksi globaaliin vastuuseen. Globaalikasvatuksella tarkoitetaan julkaisun kirjoittajien mukaan toimintaa, joka tukee oppilaiden globaalitietoisuuden kehittymistä sekä heidän kasvuaan osallistuviksi ja kriittisiksi kansalaisiksi. Terminä opettajankoulutuksessa, osassa kasvatustieteen julkaisuja sekä joissain opetusministeriön asiakirjoja käytetään vielä myös kansainvälisyyskasvatusta, mutta painotuksissa voi nähdä kirjoittajien mukaan suuriakin eroja.

Kirjoittajat jatkavat vielä, että kansainvälisyyskasvatus on nykyään samanaikaisesti arvopohja ja menetelmä maailman hahmottamisen tueksi. Se kulkee niin perusopetuksen kuin lukionkin opetussuunnitelman läpi eri oppiaineissa ja aihekokonaisuuksissa sekä antaa näkökulman, joka auttaa tarkastelemaan ihmisoikeuksia, konflikteja, tasa-arvokysymyksiä, köyhyyttä tai kulttuurien kohtaamisia niin kansallisella kuin kansainvälisellä tasolla. (Kivistö, Korhonen, Pösö, Vanhala & Ylinen 2006, 4.)

Johanna Lampinen (2009) kertoo tekstissään ”Kasvatusta kansainväliseen ymmärrykseen, yhteistyöhön ja rauhaan”, että mielenkiinnon kansainvälisyyskasvatukseen herättää usein tutustuminen vieraaseen kulttuuriin ja kieleen sekä matkustaminen, uutiset ympäristön tilasta tai tiedot kehitysmaiden todellisuudesta. Tiedon hankkimisen taustalla on tavoite saada lisää ymmärrystä oman maailmankuvan jäsentämiseksi. Lampinen jatkaa, että 1970- ja 1980-luvuilla kansainvälisyyskasvatuksen yhdeksi tärkeimmistä tavoitteeksi määriteltiin keskinäisriippuvuuden parempi ymmärtäminen, joka johtaisi suurempaan vastuuntuntoon ja -kantoon. Tärkeää oli myös ongelmien ratkominen, joko omia etuja puolustavalla lyhyellä tähtäimellä tai laajemmalla tähtäimellä eli ottaen huomioon myös sosiaalinen ja ekologinen viitekehys. (Lampinen 2009, 11–12.)

Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen Globaalivastuuprojektin ohjausryhmän loppuraportissa (2010) todetaan, että YK:n kestävästä kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmenen 2005–2014 tavoitteena on maailma, jossa jokaisella on mahdollisuus saada korkealaatuista koulutusta ja oppia sellaisia arvoja, käyttäytymistä ja elämäntapoja, joita tarvitaan hyvää elämää, kestävästä tulevaisuutta ja myönteistä yhteiskunnallista muutosta varten. Globaalikasvatus tukee kansalaisten kasvua vastuullisuuteen hyvän elämän ja kestävästä tulevaisuuden puolesta. Globaalikasvatuksen päämäärä on globaali vastuu. (Kasvamisen maailmanlaajuiseen vastuuseen -globaalivastuuprojektin ohjausryhmän loppuraportti 2010, 11.)

Myös Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman mukaan kansainvälisyyskasvatuksen vahvistaminen koulujen ja oppilaitosten opetussuunnitelmissa, opetuksessa ja toimintakulttuurissa on olennaista. Opetuksen tulee tarjota välineitä ilmiöiden syiden ja seurausten selvittämiseen ja erilaisten johtopäätösten tekemiseen, mikä parhaimmillaan johtaa kasvuun aktiiviseksi, kriittiseksi ja mediakriittiseksi maailmankansalaiseksi. (Kansainvälisyyskasvatus 2010 2007, 16.)

Globaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa – kehittämisen ja seurannan tietopohja (2009) -raportin esipuheessa Hannu Siren toteaa, että globalisaatiossa ja kestävässä kehityksessä on kysymys uudenlaisesta taloudellisiin, ekologisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin seikkoihin

vaikuttavasta asetelmasta. Globaalivastuuta ja kestävästä kehitystä koskettavat arvot ja tavoitteet läpäisevät koulutusjärjestelmän kaikki tasot. Tämän asian osalta tarvitaan relevanttia, luotettavaa ja vertailukelpoista tietopohjaa sekä yhteisiä pelisääntöjä sen hyödyntämisessä koulutusyhteisöjen toiminnan seurannassa, arvioinnissa ja kehittämisessä (Siren 2009, 11.)

YK:n projekti ESD (education for sustainable development) on lisäksi lanseerannut laatukasvatus- (quality education) käsitteen. Laatukasvatuksessa huomioidaan nykyhetken lisäksi mahdollisimman hyvin myös historia ja tulevaisuudennäkymät. Se on edellä mainittujen teemojen lisäksi kytköksissä vielä Aids- kasvatukseen (AIDS education), kansalaisuuskasvatukseen (citizenship education) sekä ympäristökasvatukseen (environmental education). Näiden teemojen fokus globaalikasvatuksessa vaihtelee maiden ja maanosien mukaan. (Lindroos 2009, 24–25.) Kuten YK:ssa, niin myös kansallisessa globaalikasvatuksessa aiheet nivoutuvat vahvasti kestävästä kehityksen linjausten alle. Kaikki kestävästä kehityksen näkökulmat ovat kuitenkin sisäänrakennettuina myös globaalikasvatukseen. (Kaivola ja Melén-Paaso 2007, 111–113.) Globaalikasvatuksen tarkoituksena olisikin luoda koulutoiminnalle kaikenkattava ja eri oppiaineet ja aihekokonaisuudet integroiva punainen lanka (Kivistö 2008, 16–18).

Gloaalikasvatuksesta Britanniassa kirjoittaneet Greg Mannion G. J. Biesta, Mark Priestley ja Hamish Ross (2011) kertovat, että viimeaikainen tutkimus on antanut suuremman merkityksen globaalille dimensiolle, mutta on vähemmän todisteita siitä, miten nämä asiat ovat siirtyneet opetussuunnitelmiin ja opetukseen. Mannion ym. esittelevät kuvion, jossa keskiöön asettuu EGG eli education for global citizenship. Sen osakategorioista EE:n eli environmental educationin alle sijoittuvat luontoa käsittelevät tieteet, ympäristökasvatus, globaali oppiminen ja kestävä kehitys. DE:hen eli development educationiin taas kuuluvat rauhankasvatus, kestävä kehitys (leikkaa useamman kategorian), kehitysmaatutkimus sekä globaalikasvatus. Viimeiseen ryhmään eli citizenship educationiin (CE) kuuluvat kansalaisuuskasvatus, yrityskasvatus, kansalaistaidot ja kansainvälisyyden kasvattaminen. Osa-alueet luonnollisesti leikkaavat toisiaan. Mannionin ym. jaottelussa globaalikasvatus on yhtenä osa-alueenaan kasvatuksessa globaaliin kansalaisuuteen. Globaalikasvatuksen osa-alueen tavoitteena on tukea oppilaiden kehitystä, kun he rakentavat kompetenssia elää maailmanyhteisössä. Globaalikasvatukseen kuuluvat myös taidot valmistautua epävarmaan tulevaisuuteen sekä käsitellä monimutkaisia ja epävarmoja asioita. (Mannion, Biesta, Priestley & Ross, 2011 444–446, 448.) Hiroko Fujikane (2003, 134) kirjoittaa, että globaalikasvatuksen edeltäjiin sisältyvät kasvatus kansainväliseen ymmärrykseen, kehityskasvatus, monikulttuurisuuskasvatus ja rauhankasvatus, joilla kaikilla on oma historiansa.

Omassa tutkimuksessani olen käyttänyt globaalikasvatuksesta Maastrichtissa marraskuussa 2002 pidetyssä kansainvälisten järjestöjen konferenssissa annetun Global Education -julistuksen määritelmää, jonka mukaan globaalikasvatus on kasvatusta, joka avaa ihmisten silmät ja mielen maailman todellisuudelle ja herättää heidät toimimaan kaikille kuuluvien ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta. Globaalikasvatus kattaa ihmisoikeuksien, monikulttuurisuuden, kehityspolitiikan, kestävän kehityksen ja rauhan edistämisen sekä konfliktien ehkäisemisen kasvatuksen ja koulutuksen keinoin. (Melén-Paaso, Kaivola & Rohweder 2009, 19.)

Tutkimukseni analyysissä käytän termiä globaalikasvatus, koska se jo itsessään sisältää ajatuksen globaaliin vastuuseen kasvattamisesta. Haastateltaville olen avannut globaalikasvatus -termiä globaalivastuukasvatus-termin sekä Maastrichtissa 2002 järjestöjen laatimaan edellä mainitun määrittelyn avulla.

YK:n globaalivastuukasvatuksen määritelmä on vielä järjestöjen esittämää, edellä mainittua määritelmää laajempi ja sen alle nivoutuu kirjo opetettavia asioita köyhyyden vähentämisestä, rauhasta, etiikasta, demokratiasta, oikeudenmukaisuudesta, turvallisuudesta, ihmisoikeuksista, terveydestä, sosiaalisesta tasa-arvoisuudesta, kulttuurisesta monimuotoisuudesta luonnonsuojelun taloudellisiin kysymyksiin sekä luonnonvarojen hallintaan, riippuen myös paikallisista tarpeista. YK:n ohjelman visio on maailma, jossa jokaisella on mahdollisuus saada koulutuksen suomat edut ja oppia sitä kautta arvoja, käyttäytymismalleja, ja elämäntapaa, jota vaaditaan takaamaan kestävä tulevaisuus sekä tarvittava yhteiskunnallinen muutos. (Lindroos 2009, 23.)

4.4 Globaalikasvatuksen tulevaisuus Suomessa

Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman mukaan Suomen valtio on tehnyt linjauksia kansainvälisyyskasvatuksen kehittämiseksi EU:n raameissa ja pyrkinyt hyödyntämään teemavuosia kokonaisuuksien rakentamisen apuna (Kansainvälisyyskasvatus 2010 2007, 15).

Lukion tulevaisuus 2030 -raportissa (2011) pohditaan, että mitä globaalimmaksi maailma muuttuu, sitä tärkeämpää on kyetä hyväksymään, suvaitsemaan ja arvottamaan erilaisia kulttuurisia käytäntöjä ja toimintamalleja. Yhtä tärkeää on, että nuori ihminen pystyy rakentamaan vahvan ja terveen identiteetin. Se edellyttää, että hänellä on tietoa ja taitoa valita erilaisista kulttuurisista käytännöistä ja arvoista hyvät ja itselleen ja omaan elämäänsä sopivimmat. (Linturi, Rubin & Airaksinen 2011, 103). Globaalin tason suuret ongelmat kuten ilmastonmuutos ja ekologiset haasteet sekä maailman maiden ja alueiden välinen epätasa-arvo, nälkä ja köyhyys vaativat vähitellen jokaiselta omaa henkilökohtaista panosta. (Mt. 103.)

Kansainvälisyyskasvatus vaihto-opiskelua tarkoittavana mahdollisuutena kiinnostaa nuoria ja Lukioliiton 2011 teettämän tutkimuksen mukaan 92 % vastaajista kannattaa ajatusta siitä, että lukio järjestäisi mahdollisuuksia kansainväliseen vaihto-opiskeluun (Vesanen, Thuneberg, Reinikainen & Mikkilä 2011, 27).

4.5 Globaalikasvatus Meksikossa

Meksikon yleisessä kansallisessa koulutusohjelmassa ”Programa nacional de educación 2001–2006” kerrotaan, että kuten niin monet muutkin maat, myös Meksiko on globalisoitunut yhteiskunta. Tieto liikkuu globaalisti, mutta monet jäävät tämän tietopiirin ulkopuolelle, joka taas asettaa uusia haasteita koulutussektorille. Ohjelman mukaan globalisaatio ja tietoyhteiskunta aiheuttavat lisäksi epäoikeudenmukaisuutta ja eri valtioilla on hyvin erilainen potentiaali pärjätä tässä globaalissa kilpailussa. (Programa nacional de educación 2001–2006 2001, 34–40.) Ohjelma jatkaa, että valtion ja yhteiskunnan tulee toimia yhdessä uusin keinoin tässä globalisoituneessa yhteiskunnassa sekä tukea kulttuurista erilaisuutta ja sosiaalista koheesiota. Tässä tehtävässä koulutuksella on oma roolinsa. (Mt. 43.)

Ohjelmassa esitetään lisäksi että, Meksikon tapauksessa täytyy pohtia kuinka -laissa sekulaariksi määritelty- julkinen koulutus voisi olla perustana muun muassa globaalin etiikan muodostumisessa ja demokraattisen yhtenäisyyden pohjana. (Programa nacional de educación 2001–2006, 44) Globalisaation vaikutuksia ohjelmassa ruoditaan vielä pohtien, että globalisaatio lähentää meksikolaista koulutusjärjestelmää – ja todellisuutta – muiden maiden kanssa sekä tuo uutta tietoa muissa maissa esiintyvistä samankaltaisista haasteista, ratkaisuista ja innovaatioista liittyen koulutukseen. Ohjelmassa kiteytetään, että kriittisen ajattelun avulla Meksikon koulutusjärjestelmä ja sen piirissä työskentelevät voivat pohtia ratkaisuja suhteutettuna meksikolaiseen kontekstiin ja historiaan. (Programa nacional de educación 2001–2006, 54.)

4.6 Globaalikasvatus Meksikon kansalaisuuskasvatuksessa

Kansainvälisyyteen liittyvät vastuukysymykset ja globaalikasvatus löytyvät meksikolaisissa teksteissä usein eettisen kasvatuksen tai kansalaisuuskasvatuksen piiristä ja ovat integroituna kansalaiskasvatuksen tai kansalaistaitojen suunnitelmiin.

Kansalaiskasvatusta Meksikossa, Jalisco osavaltiossa tutkineet Gloria Conteras ja Marion J. Rice (2009) käyttävät tutkimuksessaan kansalaiskasvatuksesta käsitettä ”educación cívica” (kansalaiskasvatus), koska Meksikon opetussuunnitelmissa tämän osa-alueen alla korostetaan sellaisten arvojen ja asenteiden omaksumista, jotka johtavat harmoniseen sosiaaliseen elämään

demokratiassa. He huomauttavat kuitenkin, että educación cívica ei ole osa-alue, jossa korostetaan Meksikon hallituksen rakennetta ja toimintaa (Conteras & Rice 2009, 177.)

Meksikon opetusministeriön peruskoulutuksen reformin yhteydessä julkaistussa eettistä kasvatusta ja kansalaisuuteen kasvattamista (la formación cívica) globaalissa kontekstissa peruskoulussa analysoivassa raportissa M. E. Luna Elizarrarás (2011) kirjoittaa, että kansalaisuuden muodostuminen on Meksikossa aikaisemmin määritelty vahvasti juuri kansallisvaltiopohjaisen kansallistumisen myötä ja kirjoittajan mukaan yksi huomionarvoinen seikka on ihmisoikeuskasvatuksen voimistuva merkitys kansalaiseksi kasvamisessa. Raportin mukaan 1990-luvulta asti ihmisoikeuskasvatus on Meksikossa määritelty osaksi kansalaisuuteen kasvattamista perusasteen kouluissa. Raportissa jatketaan vielä, että Meksiko on yhä vahvempi osa kansainvälistä yhteistyöverkostoa ja globalisoitunutta maailmaa. Ihmisoikeuksien kunnioittaminen nähdäänkin vaatimuksena tietyille poliittiselle, demokraattiselle ja taloudelliselle osallistumiselle. Kansalaisuuteen kasvattaminen Meksikossa on kirjoittajien mukaan altistunut idealle maailmankylästä, kosmopolitismista ja tietoyhteiskunnasta. 1990-luvulla kansalliseen opetussuunnitelmaan tulleet projektit korostavat kansalaisuutta, paikallisenä, kansallisena ja myös kansainvälisenä tavoitteena. Kansallisuus muuttuu näin ollen rikkaammaksi ja kompleksisemmaksi käsitteeksi yhdessä demokratiakasvatuksen ja ihmisoikeuskasvatuksen myötä. Kirjoittajan mukaan esimerkiksi kansallisidentiteettiin ja kansallissymboleihin liittyvä opetus on nyt osa uutta yhteenkuulumisen opetusta, jossa mainitaan myös globaali taso. On siis olennaista, että yksilöillä on elementtejä kehittää demokratiaa ja vahvistaa interkulttuurallista dialogia (Luna Elizarrarás 2011, 110–115.)

Ihmisoikeuskasvatusta eli yhtä globaalikasvatuksen osa-alueista useassa maassa tutkinut Gabriela Martínez Sainz (2009) kirjoittaa, että kansalaiskasvatus (educación cívica) on peruskoulutukseen kuuluva tutkimuskenttä Meksikossa ja tähän kenttään kuuluvat myös erityiset ja pakolliset oppiaineet kuten kansalaistaidot (civismo) tai eettinen kasvatus ja kansalaisuuteen kasvattaminen (formación cívica y ética). (Martinez Sainz 2009, 43.)

Susana Patiño-González (2009) kirjoittaa oppilaiden eettisestä kompetenssista ja demokraattisesta kansalaisuuskasvatuksesta meksikolaisessa korkeakoulutuksessa ja toteaa, että korkeakoulutuksen on tarkoitus kehittää oppilaiden eettisiä ja kansalaisuuteen liittyviä taitoja erityisesti eriarvoisuuteen liittyvät kysymykset huomioivassa kontekstissa. Korkeakoulusta valmistuneet edustavat Meksikossa hyvin pientä osaa kansasta, mutta ovat koulutetuimpia keksimään vaihtoehtoja sosiaalisten haasteiden varalle. Tämä ei kirjoittajan mukaan kuitenkaan onnistu, jos keskitytään tavoittelemaan vain henkilökohtaisia hyötyjä. Korkeakoululla on myös kansallista demokratiaa

edistävä rooli sekä tehtävä kouluttaa yhteiskunnalle jäseniä, jotka ovat kompetentteja niin eettisesti kuin kansalaisuuden vaatimalla tavalla. Kirjoittaja jatkaa vielä, että kansalaisvastuu ymmärretään Meksikossa enimmäkseen vain velvollisuudeksi äänestää. Keskiaverto kansalainen uskookin Patiño-Gonzálezin mukaan, että tämän hetkisten poliittisten ja sosiaalisten ongelmien hoitaminen kuuluu yksin hallitukselle. (Patiño-González 2009, 533–534.) Meksikon koulutusjärjestelmän sisällä tehtiin 1993 päätös edistää eettis-kansallista ajattelutapaa kaikilla koulutuksen asteilla (Mt. 537).

Globalisaation vaikutuksia Meksikon demokraattisessa kansalaiskasvatuksessa tutkinut Bradley A.U. Levinson (2005) kertoo, että vaikka markkinoilla uudet rakenteet näyttävät suosivan globaalia lokaalin sijaan niin uusliberalistisen globalisaation vaikutukset eivät ole niinkään selviä esimerkiksi opettajankoulutuksessa, oppikirjatyössä tai opetussuunnitelmissa. (Levinson 2005, 251.) Levinson lisää, että tutkittaessa kulttuurista globalisaatiota, yksi mielenkiintoisimmista aiheista on sellaisten uusien kansainvälisten verkostojen ja organisaatioiden sekä ministeriöiden määrä, jotka ovat keskittyneet kansalaiskasvatukseen tai kansalaistaitoihin. Levinsonin mielestä ei ole yllättävää, että maat, joilla on lyhyt demokraattinen menneisyys tai pitkään piilossa ollut demokratia, ovat olleet aktiivisimpia luomaan kansalaistaitoihin liittyviä ohjelmia ja kehittämään demokraattista politiikan kulttuuria, rakenteellisten reformien kyljessä. Kouluilla nähdään nykyään uudenlainen demokraattisen kansalaisen kasvatustehtävä. (Levinson 2005, 252.) Levinson jatkaa, että vastuullinen kansalainen nähdään ”läntisessä demokratiassa” tietynlaisen, yksilöoikeuksiin liittyvän historian pohjalta. (Mt. 252.)

4.7 Kestävä kehitys ja yhteisvastuu globaalikasvatuksen osa-alueina Meksikossa

Kestävä kehitys, ympäristönsuojelu ja luontoresurssien takaaminen myös tulevaisuuden sukupolville mainitaan Meksikon kansallisessa koulutusohjelmassa (Programa nacional de educación 2001, 30–31) Ohjelmassa kerrotaan, että edellä mainituissa tavoitteissa koulutuksella on erityisen tärkeä rooli, koska sen tavoitteena on opettaa nuorelle sukupolvelle vastuukysymyksiä (Mt. 32).

Tavoitteeksi asetetaan lisäksi sellainen julkinen moraaliksi, jonka täytyy perustua demokraattisten arvojen pohjalle. Näihin arvoihin kuuluvat esimerkiksi erilaisten tapojen, vastuiden ja oikeuksien hyväksyminen. Näin ollen koulutuksen avulla oppilaan on tarkoitus pystyä näkemään muiden ihmisten hyvinvointi asiana, joka liittyy omaan hyvinvointiin ja jonka avulla syntyy yhteenkuuluvuuden tunne, jonka tarkoitus on yhdistää koko ihmiskuntaa. Tämä yhteenkuuluvuuden tunne on tarkoitus jakaa sekä rikkauksista nauttimisen, puutteiden tunnistamisen, että

riskienhallinnan muodoissa. Ohjelman tavoitteiden mukaan koulutuksen myötä tiedostetaan omien tekojen seuraukset ja tekoihin liittyvät vastuukysymykset. (Programa nacional de educación 2001, 44.) Tarkoitus on lisäksi edistää arvoja ja asioita kuten vapaa tiedonvälitys, kritiikin vapaus, ilmaisunvapaus, neuvotteluaseman oikeudenmukaisuus, rauhanomaiset ratkaisut konflikteihin, vähemmistöjen kunnioitus sekä tulevien sukupolvien edunvalvonta. (Mt. 45.)

Ohjelman mukaan koulutus ei voi perustua ainoastaan julkisen vallan vastuuseen, vaan koulutuksen haasteet ja tavoitteet ovat kompleksisempia ja laajempia. Näin ollen myös uusia visioita julkisen vallan vastuusta koulutuksen osalta täytyy pohtia ja luoda kansalaisille tunne, että he ovat olennainen osa julkista koulutusjärjestelmää. Ohjelmassa lisätään vielä, että julkinen koulutusjärjestelmä on erilaisten sosiaalisektoreiden kohtauspaikka, ja paikka jossa opitaan demokraattista yhteiseloä. On siis olennaista luoda taloudellisia mekanismeja, jotka mahdollistavat (osa)valtion varoilla tehdyt investoinnit koulutuspalveluiden tukemisen osalta ja jotka perustuvat kasvattajien, päättäjien ja sosiaalipalveluiden yhteistyöhön niin paikallisesti kuin alueellisestikin. Myös tietoyhteiskunta luo koulutukselle uudet raamit, joiden puitteissa korostuvat lisäksi esimerkiksi erilaisiin tekstitaitoihin, poikkitieteellisyyteen, sekä ihmisen luontosuhteen eettisiin puoliin liittyvät seikat. (Programa nacional de educación 2001–2006 2001, 47, 49.)

Ohjelmassa visioidaan, että Meksikon koulutusjärjestelmä vuonna 2025 on kansallinen koulutusjärjestelmä, joka rakentuu tasa-arvon ja koulutuksen laadukkuuden pohjalle, ja tarjoaa koko kansalle merkityksellisen koulutuksen. Koulutus on kulmakivenä meksikolaiselle yhteiskunnalle niin tieteellisesti, sosiaalisesti, kulttuurisesti, taloudellisesti kuin teknologisesti. (Programa nacional de educación 2001–2006, 2001, 71.)

4.8 Globaalikasvatuksen tulevaisuus Meksikossa

Edellä mainitut tavoitteet kansallisessa koulutusohjelmassa liittyivät kaikkiin Meksikon koulutusjärjestelmän asteisiin. Lukiokoulutukseen liittyen kansallisessa ohjelmassa määritellään lisäksi, että toisen asteen koulutuksesta valmistuvan oppilaan tulisi olla omaksunut perustaidot, arvot ja asenteet niin humanististen, tieteellisten kuin teknistenkin osa-alueiden pohjalta. Näiden omaksuttujen tietojen ja taitojen tulisi antaa oppilaille paremmat valmiudet kohdata korkeakoulu ja työelämä – sekä sen tuomat sosiaaliset haasteet – vastuullisina, ja solidaarisina kansalaisina. (Programa nacional de educación 2001–2006 2001, 167, 174.)

Toisen asteen koulutusta koskevassa tulevaisuudenvisiossa vuodelle 2025 todetaan globaalikasvatukseen liittyen, että tulevaisuudessa koulutuksen tulisi opettaa oppilaille tarpeelliset tutkimus-, ajattelu- ja kommunikointitaidot, jotka edistävät vastuullista päätöksentekoa ja

ongelmanratkaisutaitoja, kestävästä kehityksen ilmapiirissä. Lisäksi tavoitteissa mainitaan tulevaisuuden toisen asteen koulussa tärkeiksi asioiksi esimerkiksi keskusteleminen sekä vapaa ja akateeminen ilmapiiri. Vision mukaan koulutuksen tavoitteena on kasvattaa kansalaisia, jotka arvostavat Meksikon monikulttuurista rakennetta ja ovat valmiita syventämään demokratiaa. Visiossa toivotaan, että tulevaisuudessa koko valtiollisen ja julkisen toisen asteen koulutuksen sosiaalisen status on noussut korkealle asteelle ja koulutus toimii desentralisoidusti sekä sisällyttää hallinnollisia ja vastuullisia ohjaavia rakenteita, jotka perustuvat selkeisiin kriteereihin ja joissa yhteiskunnan osallisuudella on suuri rooli. (Programa nacional de educación 2001–2006 2001, 170–171.)

Myös RAND:in teettämässä raportissa kerrotaan, että kansalaisuuskasvatus on viimeisin koulutuksen valtaa pitävien huolenaihe liittovaltion tasolla. Edellisen hallinnon aikana otettiin ensimmäiset askeleet kansalaistaidon ja etiikan ohjelman implementoinnin, alemmalle toiselle asteelle, osalta ja joitain materiaaleja jaettiin myös alakoululle. (Santibañez, Vemez ja Razquin 2005, 77.) Vuonna 1999 kansalaisuuskasvatus esiteltiin pakollisena oppiaineena kaikilla kolmella alemman toisen asteen vuosiluokalla ja kurssien implementoinnin analysointi on nyt alkanut. Löydöksiä odotetaan tuovan tietoa, jota voidaan käyttää opetusministeriön toteuttamassa opetussuunnitelma-, sekä organisationalisissa reformissa alemmalla toisella asteella. (Mt. 77.)

Lisäksi kaksi muuta kansallista projektia liittyy kansalaisuuskasvatukseen: The civics and ethics integral program for primary education sekä The culture of legality -projektit. Niiden tarkoitus on edistää aktiivista kansalaisuutta enemmän kuin opettaa konsepteja ja määritelmiä. Tarkoitus on lisäksi edistää arvoja, jotka synnyttävät moraalista autonomiaa oppilaiden keskuudessa. Ensimmäiseksi mainitun ohjelman tavoitteena on sisällyttää kansalaistaito ja etiikka jokaisen alakoulun kuuden luokan opetussuunnitelmiin sekä synnyttää opettajille uudenlainen näkökulma luokkahuonetyöskentelylle. Tämä näkökulma sisältää demokraattisten arvojen analysointia. Lisäksi opetussuunnitelmien ulkopuolisia aktiviteetteja toteutetaan kouluissa ja niillä täydennetään oppilaiden arvo- ja demokratiakasvatusta. Useissa osavaltioissa on jo samantyyllisiä ohjelmia. Keskushallinnosta eli opetusministeriöstä käsin tätä ohjelmaa suunnittelee pieni henkilökunta, johon kuuluu noin neljästä viiteen ihmistä. Heidän tehtävänä on valvoa pilottiprojektia ja suunnitella uusia opetussuunnitelman sisältöjä. (Santibañez, Vemez & Razquin 2005, 77–78.)

The Culture of Legality – ohjelma liittyy laillisen kulttuurin edistämiseen. Se alkoi vuonna 1998 ja se oli alun perin yhteistyöprojekti San Diegon ja Tijuanan välillä. Nykyään se on käytössä kuudessa Meksikon osavaltiossa. Sen toteuttaminen aiemmin Hong Kongin ja Palermon välillä aiheutti

selvää korrupktion ja rikollisuuden vähenemistä molemmissa kaupungeissa. (Santibañez, Vemez & Razquin 2005, 77–78.)

Globaalikasvatus näyttäisi menevän Meksikossa kansalaiskasvatuksellisen tutkimuksen alle. Kansalaiskasvatuksen tutkimus on yleistynyt vasta lähivuosikymmeninä. Santibañez ym. referoivat kasvatuksellisen tutkimuksen historiaa Meksikossa ja kertovat, että 1950–1960-luvuilla pedagogia ja kasvatuspsykologia olivat suosituimmat tutkimuskentät. Matematiikan tutkimus ja kasvatushistoriallinen tutkimus kasvoivat merkittävästi 1970-luvun puolivälin jälkeen. Edellä mainittujen lisäksi Meksikossa on myös vahva etnografinen tutkimusperinne monien aiheiden, esimerkiksi opettajankoulutuksen tai opetuskäytäntöjen osalta. Kuusi vuosikymmentä vanha koulutuksen tutkimusperinne on ottanut uusia suuntia 1990-luvun puolivälistä lähtien, ottaen lisäksi haltuun tärkeitä tutkimuskenttiä, kuten koulutuksen suhteen yhteiskuntaan, koulutuksen kattavuuden ja laadun, opettajankoulutuksen, opettamisen ja oppimisprosessit, informaalin koulutuksen, opetussuunnitelmien kehityksen, institutionaaliset ja organisationaaliset kentät, koulutuksen arvioinnin, koulutuspolitiikan, koulutuksen suunnittelun ja hallinnon, kommunikaation ja kulttuurin sekä tutkimuksen koulutuksen suhteesta epistemologiaan ja teknologiaan. (Santibañez, Vemez, Razquin 2005, 89–90.)

5 Globaalikasvatus, globaali vastuu ja kansainvälisyyskasvatus Suomen ja Meksikon lukioiden opetussuunnitelmissa ja -ohjelmissa

Opetussuunnitelmaosiossani tarkastelen, miten nykyisissä lukioiden yleisissä sekä aineryhmäkohtaisissa opetussuunnitelmissa ja -ohjelmissa esiintyy kansainvälisyyskasvatus, globaalikasvatus ja globaali vastuu. Näiden termien lisäksi yleisissä ja oppiainekohtaisissa opetussuunnitelmissa esiintyy paljon kohtia myös edellä mainituista globaalikasvatuksen osa-alueista, jotka joudun rajaamaan käsittelyn ulkopuolelle sekä globaaliin vastuun liittyviä kysymyksiä, kuten monimuotoisuus ja kestävä tulevaisuus, jotka kattavat osittain samoja kokonaisuuksia kuin globaalikasvatus.

5.1 Globaalikasvatus, globaali vastuu ja kansainvälisyyskasvatus Suomen opetussuunnitelmissa

Globaalikasvatusta tai globaalia vastuuta ei käsitetasolla mainita Suomen lukion opetussuunnitelman perusteissa. Kansainvälisyydestä kirjoitetaan terminä useammin. Vastuu tulee esiin jo lukio-opetuksen yleisissä tavoitteissa, jossa kerrotaan, että opiskelijaa tulee ohjata toimimaan vastuuntuntoisena ja velvollisuuksistaan huolehtivana kansalaisena yhteiskunnassa ja tulevaisuuden työelämässä. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 12). Tavoitteena on lisäksi, että opiskelija oppii tuntemaan oikeutensa ja velvollisuutensa sekä kasvaa aikuisen vastuuseen omista valinnoistaan ja teoistaan (Mt.12).

Suomen opetusministeriön julkaisemassa ehdotuksessa kansalliseksi kansainvälisyyskasvatuksen toimenpideohjelmaksi eli Kansainvälisyyskasvatus 2010- ohjelmassa todetaan, että ”kansainvälisyyskasvatuksen vahvistaminen koulujen ja oppilaitosten opetussuunnitelmissa, opetuksessa ja toimintakulttuurissa on olennaista.” (Kansainvälisyyskasvatus 2010, 15.) Ohjelman mukaan opetuksen tulee tarjota välineitä ilmiöiden syiden ja seurausten selvittämiseen ja erilaisten johtopäätösten tekemiseen, mikä parhaimmillaan johtaa kasvuun aktiiviseksi, kriittiseksi ja mediakriittiseksi maailmankansalaiseksi. (Mt. 15.)

Ohjelmassa jatketaan kirjoittamalla, että kansainvälisyyskasvatuksen suunnitelmallisuus, analyttisyys ja systemaattisuus ovat olennaisia sen toteutumiseksi. Hyvä suunnittelu helpottaa ja selkeyttää koulujen ja oppilaitosten jossain määrin hajanaista kansainvälisyyskasvatustyötä.

Monikulttuurisuus- ja kansainvälisyyskasvatuksen osaaminen on yhä tärkeämpi osa kaikkien opettajien ammattitaitoa. (Kansainvälisyyskasvatus 2010, 15 -16.)

Valtioneuvoston lukio-opetusta koskevassa asetuksessa pykälässä 3 §: Opiskelun tavoitteista todetaan vastuun osalta, että: ”Opetuksen tulee tukea opiskelijan kasvua aikuisen vastuuseen omasta ja muiden ihmisten hyvinvoinnista, elinympäristön tilasta sekä kansalaisyhteiskunnan toimivuudesta.” (Finlex 2002). Pykälässä myöhemmin todetaan vielä, että: ”Opetuksen pitää kannustaa opiskelijaa toimimaan opiskeluyhteisössä ja yhteiskunnassa paikallisesti, kansallisesti ja kansainvälisesti.” (Mt. 2002).

Suomessa kansalliset lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet ovat vuodelta 2003, ja ne otettiin käyttöön lukioissa viimeistään syksyllä 2005. (Opetushallitus 2013.) Suomalaisen lukio-opetuksen opetussuunnitelman yleisessä arvoperustassa kerrotaan, että opetuksen lähtökohtana on elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen. Oppilaita kasvatetaan suvaitsevaisuuteen ja kansainväliseen yhteistyöhön ja lisäksi mainitaan, että lukio-opetuksen tulee kannustaa tunnistamaan julkilausuttujen arvojen ja todellisuuden välisiä ristiriitoja sekä pohtimaan kriittisesti suomalaisen yhteiskunnan ja kansainvälisen kehityksen epäkohtia ja mahdollisuuksia. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2013, 12) Näin ollen opetussuunnitelman mukaan tulee pyrkiä siihen, että opiskelijalle kehittyy halu ja kyky toimia demokraattisessa yhteiskunnassa vastuullisesti huomioiden oma ja muiden hyvinvointi. (Mt.24).

Kaikille yhteiseksi asetettuihin tavoitteisiin kuuluvat muun muassa aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys, hyvinvointi ja turvallisuus, kestävä kehitys, kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus, teknologia ja yhteiskunta sekä viestintä- ja mediaosaaminen. Erityisesti kestävän kehityksen osuudessa alleviivataan myös globaalia vastuuta esimerkiksi tavoittelemalla sitä, että oppilas osaa tehdä yhteistyötä paremman tulevaisuuden puolesta paikallisesti, kansallisesti ja kansainvälisesti. Myös kulttuuri-identiteettiin ja kulttuurien tuntemukseen liittyvässä osiossa, opiskelijoita kannustetaan monikulttuuriseen vuorovaikutukseen ja kansainväliseen yhteistyöhön. Aktiivisen kansalaisuuden ja yrittäjyyden yhteydessä mainitaan, että osallistumisen tasot ovat paikallinen, valtakunnallinen, eurooppalainen sekä globaali. Aktiivinen kansalainen on suunnitelman mukaan lisäksi vastuuntuntoinen, osallistuva ja kriittinen (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2013, 25–30).

5.2 Globaalikasvatus, globaali vastuu ja kansainvälisyyskasvatus suomalaisissa oppiaineryhmäkohtaisissa opetussuunnitelmissa

Luonnontieteissä globalisaatio ja kansainvälinen yhteistyö ovat aihekokonaisuutena maantieteen pakollisessa kurssissa, jossa ne esiintyvät kehityksen ohjailu ja kestävä kehitys-nimisen aihekokonaisuuden alla yhtenä teemana. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2013, 25). Globalisaatiota käsitellään lisäksi maantieteen syventävällä riskikurssilla, jonka yksi teemoista on globalisaatioon ja globalisoitumiseen liittyvät riskit. (Mt.42.) Myös biologian oppiaineen yleisissä tavoitteissa on edistää opiskelijan luonnon monimuotoisuutta säilyttävää ja ympäristövastuullista käyttäytymistä. Tämä luonnollisesti saa myös globaalit mittasuhteet. (Mt.130.) Tavoitteissa mainitaan lisäksi, että opiskelija tiedostaa kestävä kehityksen välttämättömyyden ja ymmärtää oman vastuunsa ekosysteemien tulevaisuudesta. (Mt. 130). Vastuunäkökulmaa lisää vielä syventävä ympäristöekologian kurssi, joka asettaa tavoitteekseen, että oppilas ymmärtää vastuunsa ympäristön tilasta ja osaa toimia kestävä kehityksen periaatteiden mukaisesti. (Mt.132).

Historian opetuksen yleisessä osiossa kerrotaan, että lukion historian opetus luo opiskelijalle edellytyksiä ymmärtää eri aikakausien luonnetta, oman aikansa ongelmia ja muutosprosesseja sekä auttaa häntä hahmottamaan kansainvälistä maailmaa. Opetussuunnitelmatekstissä identiteetinrakentamisen osalta ei mainita kuitenkaan globaalia identiteettiä, vaan todetaan, että historia on yksilöllistä, kansallista ja eurooppalaista identiteettiä luova oppiaine. Tekstissä kuitenkin lisätään vielä globaalikasvatuksen osalta, että historian opetuksen tarkoitus on lisätä kansainvälistä yhteisymmärrystä sekä mainitaan, että oppilaat saavat aineksia ihmisoikeuksia ja demokratiaa arvostavan maailmankuvan luomiseen sekä toimintaan vastuullisena kansalaisena. Historian pakollisilla kursseilla käsitellään globaalia kulutusyhteiskuntaa, ja tarkastellaan suomalaisten tulevaisuutta osana globaalia järjestelmää sekä Suomen uutta kansainvälistä asemaa ja kytkeytymistä kansainväliseen talouteen kulttuurisesti, taloudellisesti ja poliittisesti. Lisäksi historian kolmas pakollinen kurssi on nimenomaan kansainvälisiä suhteita käsittelevä kurssi, jossa mainitaan sisältöinä uudet kansainväliset rakenteet, pyrkimykset rauhaan, eturistiriidat sekä valtasuhteet. Globaalivastuu ei esiinny käsitteenä kurssin opetussuunnitelmatekstissä. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 176–181.)

Yhteiskuntaopissa mainitaan, että opetus perustuu keskeisiin yhteiskuntaeettisiin arvoihin, kuten oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon, sosiaaliseen vastuuseen, ihmisoikeuksien kunnioittamiseen, työn ja yrittäjyyden arvostukseen sekä aktiiviseen kansalaisuuteen. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 184). Näin ollen oppilas saa edellytyksiä vastuuntuntoisen, tasa-arvoa kunnioittavan

ja suvaitsevan yhteiskuntakäsityksen rakentamiseen. (Mt.184). Tämän lisäksi tavoitteena on, että oppilas tuntisi Suomen yhteiskuntajärjestelmän ja talouselämän perusteet ja toimintatavat ja osaisi suhteuttaa ne eurooppalaisiin ja kansainvälisiin yhteyksiinsä. (Mt.186). Yhteiskuntaopin pakollisilla kursseilla tarkastellaan globaalia vaikuttamista sekä taloustiedossa globalisaation vaikutuksia kansainvälisessä kaupassa Suomen osalta sekä myös tulevaisuusorientoituneesta näkökulmasta. Lisäksi valinnaisella kurssilla tarkastellaan EU:n suhdetta globaaleihin järjestelmiin. (Mt.185–188.)

Globaaleihin asioihin liittyvät kysymykset tulevat esille opetussuunnitelmatasolla myös toisen kotimaisen kielen valinnaisella kurssilla, jossa käsitellään yhteiskunnallisia asioita, päätöksentekoon osallistumista sekä kansainvälistä vaikuttamista ja vastuuta sekä kielen merkitystä siinä. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 87.) Lisäksi esimerkiksi terveystiedon valinnaisella kurssilla käydään läpi päihteiden globaaleja vaikutuksia. (Mt. 212).

Uskonnonopetuksen yleisissä tavoitteissa mainitaan, että oppilas ymmärtää henkilökohtaisen vastuun merkityksen sekä tiedostaa erilaisten eettisten ratkaisujen taustalla vaikuttavat arvot ja niiden merkityksen. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 158.) Suunnitelmassa jatketaan, että pakollisen kurssin myötä oppilas ymmärtää tekevänsä päivittäin moraalisia valintoja ja tietää olevansa vastuussa ratkaisuisistaan. Elämäkatsomustiedossa globaali vastuu liittyy myös pakolliseen kurssiin, jossa oppilaan tavoitteena on kasvattaa valmiuttaan sekä haluaan välittää ja kantaa vastuuta itsestään, toisista ihmisistä, yhteiskunnasta ja luonnosta. Yleisissä elämäkatsomustiedon tavoitteissa mainitaan lisäksi yhteiskunnallisen ja globaalin oikeudenmukaisuuden periaatteet. Filosofian yleisessä selostusosiossa kerrotaan, että filosofian opiskelu tukee oppilaiden kasvua aktiivisiksi, vastuullisiksi ja suvaitsevaisiksi kansalaisiksi. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003,160–172.)

Suomalaisen ”Lukion tulevaisuus 2030”-työryhmän mukaan on olemassa niin sanottuja megatrendejä, jotka ovat laajoja ja monisäikeisiä, muutoksen liittyviä tapahtumakokonaisuuksia. Niitä on hankala irrottaa muusta todellisuudesta. Tällaisessa lukion tulevaisuuteen liittyvissä megatrendilistoissa ovat tulleet esiin vahvasti globaalikasvatuksen eri aspektit, kuten ekologisen tietoisuuden kasvu ja globalisaatio. (Linturi, Rubin & Airaksinen 2011, 7.)

5.3 Globaalikasvatus, globaali vastuu ja kansainvälisyyskasvatus

Meksikon opetussuunnitelmissa

Meksikossa opetusministeriön alaisuudessa toimii toisen asteen koulutuksesta vastuussa oleva Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) ja siitä riippuvaisena vielä La Dirección

General del Bachillerato (DGB), joka määrittelee opetusministeriön järjestelmän piirissä toimivien lukioiden opetussuunnitelmat. Rajaan Meksikon opetussuunnitelmatarkasteluni juuri opetusministeriön alaisina toimivien lukioiden suunnitelmiin. Opetuksen ja opetussuunnitelmien eroja yliopistonalaisten ja yksityisten lukioiden osalta tulee ilmi opettajien puheissa analyysiosiossani.

DGB kuvailee yleisessä suunnitelmaosiossaan, että oppilaan tarkoitus on ymmärtää yhteiskuntaa ja omaa aikaansa. Kuvausosassa tulevat esiin lisäksi esimerkiksi solidaarisuus ja ympäristönsuojelu. Uuden koulutusreformin myötä DGB määrittää tavoitteeksi kasvattaa vastuullisia ja solidaarisia kansalaisia jatkamaan opintojanaan tai siirtymään työelämään. Eettiset arvot mainitaan niin yksilön kuin yhteiskunnan näkökulmasta. (La Dirección General del Bachillerato 2012.)

Arvokasvatuksen yhteydessä mainitaan esimerkiksi vapaus, oikeudenmukaisuus, kansallisidentiteetti, solidaarisuus, rehellisyys, vastuullisuus, demokratia sekä rakkaus totuutta kohtaan. Lisäksi mainitaan ihmisoikeuksien ja sosiaalisen vastuun tärkeys. Kuten Suomenkin järjestelmässä, kestävä kehitys ja ihmisoikeudet esiintyivät vielä omana osanaan. (La Dirección General del Bachillerato 2012.)

Meksikon yleisessä lukiojärjestelmässä oppiaineet ovat jaettu kuuteen lukukauden kestävään jaksoon. Kolmen ensimmäisten lukukauden aikana suoritetaan yleiset pakolliset oppiaineet (tronco común). Niihin kuuluvat osa-alueet ovat kielet ja kommunikaatio, matematiikka, metodologia, luonnontieteet sekä historiallis-sosiaalinen osa-alue. Luonnontieteet jakautuvat fysiikkaan, kemiaan ja biologiaan. Myös maantieteellä on oma kurssinsa yleisissä pakollisissa oppiaineissa. Lisäksi luonnontieteistä matematiikan osa-alue jakautuu vielä tarkemmin erillisiin kursseihin. Historiallis-sosiaaliseen kokonaisuuteen kuuluu kaksi kurssia etiikkaa ja arvoja, johdatus sosiaalitieteisiin, kaksi kurssia Meksikon historiaa, filosofia, Meksikon sosioekonominen rakenne, moderni nykyyhistoria sekä tutkimusmetodologia (La Dirección General del Bachillerato 2012.)

Yleisten pakollisten aineiden lisäksi oppiainejärjestelmä jakautuu vielä työmaailmaan valmistavaan kasvatukseen (formación para el trabajo), propedeuttisiin kursseihin (propedéuticos) sekä opetussuunnitelman ulkopuolisiin kursseihin. (paraescolares) (La Dirección General del Bachillerato 2012.)

Yleisen lukion kurssien tarkat opetusohjelmat ovat julkisesti esillä, joten lukion yhdenmukaisuuden vuoksi jopa kurssien taustakirjallisuuden pystyy ottamaan tarkastelun kohteeksi.

Meksikon opetusministeriön lukioiden opetussuunnitelman yleisessä osassa mainitaan globaalikasvatukseen liittyen, että kaikki yleisosassa luetellut tiedot ja taidot pätevät myös

kansainvälisessä kontekstissa. Erityisesti globaalikasvatukseen liittyvät seuraavat kolme tietoa ja taitoa: oppilas osallistuu käytteen eettistä ja kansallista tietoisuuttaan omassa lähipiirissään, alueellisesti, kansallisesti ja maailmanlaajuisesti, omaa kunnioituksen monikulttuurisuutta ja erilaisia uskomuksia, arvoja, ideoita ja sosiaalisia käytänteitä kohtaan sekä edistää kestävästä kehitystä kriittisellä ajattelulla ja vastuullisella käytöksellä sekä toiminnalla. (La Dirección General del Bachillerato 2012.)

Useiden oppiaineiden opetusohjelmissa korostetaan kansainvälistä kontekstia ja yleisiin tavoitteisiin kuuluu, että oppilas omaksuu erilaisuuden kunnioittamisen olevan lähtökohta integraatiolle ja yhdessä elämiselle paikallisella, kansallisella ja kansainvälisellä tasolla. (Esim. (DGB/Matemáticas 1 2010.) ; (DGB/Informática 1 2010.)

Luonnontieteissä mainitaan kriittisen tiedonmuodostuksen ja sitä kautta vastuukysymysten tärkeys. (La Dirección General del Bachillerato 2012.) Lisäksi biologian kursseilla käydään läpi biodiversiteettiä ja muita biologiaan liittyviä ilmiöitä myös globaalissa kontekstissa, biologian sosiaalisia ja taloudellisia funktioita sekä analysoidaan yleisiä lakeja ja ihmisen vaikutuksia ympäristöön myös globaaliin kanssakäymisen osalta. Erilaisuuden huomioiminen onkin lähtökohtana globaalille kanssakäymiselle. (DGB/Biología 1 2010) ; (DGB/ Biología 2 2010.)

Ilmiöt paikannetaan globaalissa kontekstissa myös maantieteen kurssilla, jolla käydään läpi kestävästä toimintaa ympäristö huomioon ottaen. Maantieteen poliittiset, taloudelliset ja kulttuuriset dimensiot globaalissa kontekstissa kuuluvat lisäksi käsittelylistalle. Maantiede nähdään ohjelmissa poikkitieteellisenä oppiaineena joka leikkaa kokeellisia tieteitä, mutta myös humanistisia tieteitä ja sosiaalitieteitä. Maantieteen opetusohjelmassa korostetaan lisäksi eettistä, kriittistä ja vastuullista toimintaa luonnonvarojen käytön osalta, jotta niitä säilyisi myös tuleville sukupolville sekä aktiivista kansalaisuutta ja kiinnostusta sosiaalisia ongelmia kohtaan globaalilla tasolla. (DGB/Geografía 1 2010.)

Meksikossa on kurssi nimeltä ekologia ja ympäristö, jossa korostetaan ekologian monitieteellisiä yhteyksiä esimerkiksi biologian, kemian, maantieteen, matematiikan ja sosiaalitieteisiin liittyvien oppiaineiden kanssa. Globaaliin ympäristönsuojeluun liittyvien kysymysten lisäksi kurssilla tarkastellaan muun muassa oppilaan henkilökohtaisen vastuuajattelun herättämistä. Kurssin materiaaleista löytyy kirjallisuutta globaalista vastuusta. (DGB/Ecología y medioambiente 2010.)

Gloaalien ulottuvuuksien tiedostaminen sekä ympäristönsuojelun ja kestävästä kehityksen globaalit kontekstit toistuvat myös esimerkiksi kemian ohjelmissa. (DGB/Química 1 2010) ; (DGB/Química

2 2010.) Globaalista vastuusta luontoa kohtaan puhutaan myös fysiikan ohjelmissa. (DGB/Física 1 2010.)

Monien sosiaalisten ja humanististen oppiaineiden suunnitelmista löytyy tavoite, että oppilas oppisi tulkitsemaan omaa sosiaalista todellisuuttaan paikallisten, kansallisten ja kansainvälisten historiallisten prosessien valossa. (Esim. DGB/Introducción a las ciencias sociales 2010.) Johdatus sosiaalitieteisiin - kurssin apumateriaaleihin kuuluu lisäksi Anthony Giddensin kirja globalisaatiosta. (DGB/Introducción a las ciencias sociales 2010.) Sosiaalitieteissä, sekä Etiikka ja arvot - oppiaineessa korostetaan sosiaalisten prosessien kansainvälistä luonnetta ja myös oppilaan omaa osuutta siinä. (DGB/Introducción a las ciencias sociales 2010) ; (DGB/Ética y valores 1 2010.)

Filosofian yksi suurista teemoista on ohjelman mukaan identifoida filosofia globaaliksi tieteenalaksi. Opetusohjelmassa mainitaan myös postmodernismi ja sen vaikutukset globaalissa kanssakäymisessä. Filosofia kuuluu humanistisiin ja sosiaalisiin oppiaineisiin, joiden avulla on tarkoitus kasvattaa ajattelevia kansalaisia, joilla on myös keinot vaikuttaa asioihin sekä omaksua vastuullisen käyttäytymisen periaatteet muita kohtaan sekä omaksua filosofinen laaja käsitys vastuullisuudesta. (DGB/Filosofía 2010.)

Filosofian ja Etiikka ja arvot - kurssien ohjelmissa mainitaan myös ympäristön vahingoittumiseen liittyvät aiemmin mainitut globaalit dimensiot. Kokonaisuuksiin kuuluu myös henkilökohtaiseen vastuuseen liittyvien kokonaisuuksien lisäksi yhteiskuntien ja teollisuuden vastuuta käsittelevää opetusta esimerkiksi ympäristöongelmien osalta, mutta myös oman todellisuuden paikantamista globaalissa kontekstissa. Lisäksi opetusmateriaaleihin etiikka ja arvot- kurssilla sisältyy esimerkiksi video ilmastonmuutoksesta. (DGB/Ética y valores 1 2010.) ; (DGB/Ética y valores 2 2010.) Etiikan ja arvojen kurssilla on yksi osa-alue, jonka puitteissa on tarkoitus ymmärtää kansallista identiteettiä ja sen kunnioittamista globalisaation aiheuttamien ilmiöiden vallitessa. Tavoitteena on, että oppilas oppii omasta ja muista kulttuureista sekä kunnioittaa erilaisuutta. Tarkoituksena on lisäksi oppia käsittelemään globalisaation problematiikkaa ja oppia arvostamaan kansallista perintöä. Molempiin etiikan kurssien työmuotoihin kuuluu globalisaation hyötyjen ja haittojen arviointia, ryhmätöitä aiheesta sekä kirjoitustehtäviä liittyen omaan kansalliseen identiteettiin globalisoituneessa maailmassa. (DGB/Ética y valores 1 2010.) ; (DGB/Ética y valores 2 2010.)

Kaikilla historian pakollisilla kursseilla huomioidaan globaaliin problematiikkaan liittyvät edellä mainitut dimensiot sekä kulttuurien välinen dialogi. (DGB/Historia 1 2010.) ; (DGB/Historia 2 2010.) ; (DGB/Historia universal moderna 2010.) Historian kursseilla Meksikossa puhutaan lisäksi

historiallisten ilmiöiden paikantamisesta osana omaa elämää sekä globaalissa kontekstissa. Jälleen mainitaan globaali yhteiselo sekä uusliberalismin vaikutukset yhteisöön. (DGB/Historia 1 2010.) ; (DGB/Historia 2 2010.) Taloudellis- poliittisia blokkeja sekä globalisoituneen maailman arvosidonnaisuutta ja valtasuhteita tarkastellaan modernin maailmanhistorian kurssilla. Tällä kurssilla opettajan tehtävänä on opettaa kriittistä ajattelua kehittyneiden maiden aiheuttamia vaikutuksia kohtaan, globalisoituneen maailman kontekstissa. Lisäksi kurssilla analysoidaan kansainvälisten organisaatioiden roolia nykymaailmassa sekä niiden vaikutuksia suhteessa kansallisiin tapahtumiin. Poikkitieteellisyyttä esiintyy myös ohjelmassa. (DGB/Historia universal moderna 2010.) Humanistis- sosiaaliin tieteisiin kuuluu lisäksi tutkimusmetodologian kurssi, jolla korostetaan humanistis-sosiaaliseen ajatteluun kuuluvia tietoja myös kansainvälisellä tasolla. (DGB/Metodología de investigación 2010.)

Yksi pääteemoista Meksikon sosioekonomista rakennetta tarkastelevalla kurssilla on Meksikon rooli uudessa talouden maailmanjärjestyksessä sekä erityisesti globalisaation viitekehyksessä. Kurssilla tarkastellaan talousblokkien lisäksi esimerkiksi globalisaation vaikutuksia omassa lähiympäristössä sekä vastuullisten toimintamallien kehittämistä. (DGB/Estructura socioeconómica de México 2010.)

Useamman oppiaineen ohjelmissa korostetaan monitieteellistä otetta ja esimerkiksi Espanjan kielen lisäkurssien opetusohjelmassa käsitellään uudelleen, esimerkiksi jo Etiikka ja arvot –kurssilla läpikäytyä ympäristönsuojelua, kestäväää kehitystä ja kansalaisuutta. (DGB/Lengua adicional al español 2010.) ; (DGB/Lengua adicional al español 4 2010.)

Propedeuttisissa eli korkeakouluun valmistavissa oppikokonaisuuksissa globaalikasvatus korostuu kommunikaatitieteiden kursseilla, joilla käsitellään kulttuuria ja globalisaatiota suhteessa massamediaan. Taustamateriaaleista löytyy lisäksi globalisaatiota, kulttuureja ja postmodernismia käsittelevä teos. (DGB/Ciencias de la comunicación 2010.) Lisäksi esimerkiksi oikeustieteissä mainitaan kansainväliset ihmisoikeussopimukset ja filosofian valittujen teemojen kurssilla käydään läpi globaalia etiikkaa. (DGB/Temas selectos de filosofía 2010.) ; (DGB/Derecho 2010.) Lisäksi esimerkiksi matematiikan integraalilaskennassa otetaan esimerkkejä väestönkasvusta ja ilmastonmuutoksesta. (DGB/Calculo integral 2010.) Propedeuttisiin kursseihin kuuluu sosiologian kurssi, jossa globalisaatio, uusliberalismi, antiglobalististen sosiaalisten liikkeiden analysoiminen sekä globalisaation liittyvä materiaali ovat kurssin osia. (DGB/Sociología 2 2010)

Valinnaisissa opetussuunnitelman ulkopuolisissa taide- ja kulttuuriaktiviteeteissa mainitaan vastuuseen perustuva ajattelu jatkuvasti globalisoituvammassa maailmassa. (DGB/Lineamentos de actividades artísticas y culturales 2010.)

6 Tutkimusmenetelmät

Laadullisen tutkimukseeni on vaikuttanut vertailevan kasvatustieteen tutkimus joten tarkastelen siihen liittyvää metodologiaa sekä kriittistä suhtautumista tietoon modernin jälkeisen yhteiskunnan kontekstissa ennen varsinaista siirtymistä varsinaisiin tutkimuksen vaiheisiin. Tutkimusvaiheiden osalta käyn tutkimusongelmien esittelyn jälkeen läpi aineiston keruuseen liittyvät kysymykset sekä aineistolähtöisen sisällönanalyysin merkityksen omassa tutkimuksessani.

6.1 Kriittisen tutkimusotteen merkitys modernin jälkeisessä yhteiskunnassa

Reijo Raivola (1991) kirjoittaa, että sosiaalisten instituutioiden tutkiminen on aina kriittistä ja uudistavaa. Tutkija ei irrallisia faktoja keräämällä pyri johtamaan naiiveja lakeja tai epätarkkoja ennusteita. Hänen toimintansa tulee olla finalistista, sitoutunutta ja osallistuvaa. (Raivola 1991, 6.)

Jos lähdetään käsityksestä, että tieto on relevanttia vain omassa kulttuurisessa ja historiallisessa, ajallisessa ja paikallisessa kontekstissaan, postmoderniin tieteseen perustuvan tutkimuksen määrittely on hankalaa. Tuomi ja Sarajärvi (2002) viittaavatkin sen olevan Pentti Määttästä lainaten tarpeetonta, koska selkeitä, analysointia odottavia merkityksiä ei ole. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 55.) Tuomi ja Sarajärvi jatkavat vielä, että heidän mukaansa postmodernismiin vaikuttaneita filosofisia esikuvia ovat saksalainen fenomenologian traditio, ranskalainen eksistentialismi sekä Levi-Straussin antropologia. Ilmiön nimeäminen postmoderniksi tapahtui kuitenkin ulkoapäin. Suuntaukseen kuuluvat Tuomen ja Sarajärven mukaan myös objektiivisen tiedon kieltäminen sekä tutkimuksellisen relativismi. Kirjoittajat mainitsevatkin Levi-Straussin puhuvan tutkimuksen tekijästä 'bricoleurina' eli 'tee-se-itse' – henkilönä. Näin ollen täysin faktaperäisen tiedon saaminen näkökulmia tutkittaessa on mahdotonta, eikä sellaiseen tiedonluonteeseen tarvitse edes pyrkiä. (Mt. 55–57.)

6.2 Vertailevan kasvatustieteen metodologia

Raivola kertoo, että vertailevan kasvatustieteen on sanottu olevan tutkijan ja päättäjän orientoitumistapa ja asenne ongelmanratkaisuun. (Raivola, 1991, 6). Kirjoittaja jatkaa vielä, että jo vertailevan kasvatustieteiden pioneerit, kuten Michael Sadler totesivat, etteivät kasvatuksen ongelmat ole ongelmia omalla oikeutuksellaan. Ne ovat osa yhteiskunnallista kysymystä ja yhteiskunnalliset ongelmat ovat pohjimmiltaan aina eettisiä. Monipuolisen kulttuuritaustaa

valaisevan aineiston hankkiminen ja käsitteleminen edellyttävät oikeastaan tieteellistä ryhmätyötä. (Raivola 1991, 3, 9.)

Sadlerin lisäksi toinen vertailevan kasvatustieteen pioneereista Isaac. L Kandel (1959) toteaa, että, vertailevan kasvatustieteen metodologia määrittyy sen tehtävän mukaan, joka tutkimuksella on täytettävänä. Jos tavoitteena on oppia jotain koulutusjärjestelmästä, kuvaus ilman selitystä on tarpeeksi. Kuvaa voi Kandelin mukaan täydentää viittauksilla järjestelmää ohjaaviin lakeihin ja säännöstöihin, hallinnollisiin organisaatioihin, rahoitustapaan, koulujen määrään ja tyyppeihin, koulujen niveltymiseen tai sen puutteeseen, luokkien määrään tai kokoon, opetussuunnitelmiin ja oppitunteja ohjaaviin aikatauluihin sekä metodeihin, standardeihin ja kokeisiin tai opettajien koulutukseen, palkkaukseen ja statukseen liittyen. (Kandel 1959, 271.)

Gary Theisen ja Don Adams (1990, 281–282) jakavat vertailevan kasvatustieteen metodologian analyyttiseen, kuvailevaan, arvioivaan ja tutkivaan.

Mielestäni pro gradu- tutkielman tekijällä ei vertailevan kasvatustieteen kentällä ole realistisia mahdollisuuksia kuin kuvailla - tai muodostaa subjektiivisia yksittäisiä päätelmiä - vieraan kulttuurin koulutuksen osalta. Tämän jälkeen tutkija voi peilata näitä uusia tietoja suhteessa omiin subjektiivisiin tietoihinsa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä. Nämä aiemmat omat tiedot ovat jo henkilökohtaiselta kokemuspohjalta pidempiä, jonka lisäksi ne sisältävät vielä yliopisto-opinnoissa opitut tiedot omasta koulutusjärjestelmästä sekä kansainvälisestä koulutusjärjestelmästä. Näin ollen tutkimusta tehdessä vaikuttava kokemuspohja omasta koulutusjärjestelmästä varmasti ohjaa koko tutkimusta ja aiheuttaa vertailulle epätasapainoisen aseman. Vertailu onkin mielestäni vertailua juuri suhteessa omaan koulutusjärjestelmään.

Phillips ja Schweisfurth kertovat, että brittiläisistä johtavista vertailevan kasvatustieteen tutkijoista Edmund King esittää, että sosiaalitieteet käsittelevät asioita, jotka liittyvät ihmisen käyttäytymiseen ja ovat näin ollen luontaisesti arvaamattomia. Kirjoittajat mainitsevat Kingin toteavan, että jos on olemassa ”sosiologisia lakeja”, ne ovat kuvailevia, eivätkä tarkkoja – ne ovat siis hypoteesi tämänhetkisten arvioiden perusteella eikä sen enempää. (Phillips & Schweisfurth 2007, 83.) Phillips ja Schweisfurth jatkavat kuitenkin, että kuvailevalla tiedolla on tärkeä rooli vertailevassa kasvatustieteessä ja nyt uusien elektronisten tiedonkeruumenetelmien vuoksi meillä on laajasti tietoa eri maiden koulutusjärjestelmistä (Phillips & Schweisfurth 2007, 88–89.) Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2001) huomauttavat, että tiettyyn tutkimukseen voi sisältyä useampia kuin yksi tarkoitus. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 127–128.)

Selittämisen Phillips ja Schweisfurth jakavat universaaleihin ja yksittäisiin päätelmiin, jotka liittyvät ilmiön erityisiin olosuhteisiin. Koulutuksen kentällä molemmat edellä mainituista päätelmistä ovat problemaattisia, koska tuloksia ja ilmiöiden suhteita on vaikea määritellä ja todisteita on vaikea löytää (Phillips & Schweisfurth 2007, 89–90.) Myös Halls korostaa, että sosiaalitieteissä ei ole yhtä totuutta. (Halls 1990,21.)

Phillipsin ja Schweisfurthin mukaan vertailevan kasvatustieteen tekijät erottaa muista kasvatustieteilijöistä, se että he ottavat huomioon perustavanlaatuisesti muut kulttuurit ja maat. Näin ollen vertailevan kasvatustieteen tutkijat voivat vedota valtavaan määrään tutkimusmenetelmiä ja sitten soveltaa erityistä metodologiaa riippuen vertailevasta tehtävästä (Phillips & Schweisfurth 2007, 82).

6.3 Tutkimusongelmat ja tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää vastaus seuraavaan tutkimusongelmaan:

Millaisia erilaisia ja samanlaisia näkökulmia tutkittavien maiden (Suomi ja Meksiko) lukio-opettajilla on globaalikasvatukseen ja sen määrittämiseen sekä toteuttamiseen liittyen?

Tarkoituksena ei ole arvottaa maiden globaalikasvatusta tai tuottaa keinotekoisia vastakkainasetteluja, vaan kuvailla niiden olemusta ja toteutusta opettajien näkökulmasta. Päättötutkimusongelmani pohjalta jaoin kysymykset teemoihin, joissa etsin vastauksia ja näkökulmia alapuolella mainittuihin alatutkimusongelmiin. Teemahaastattelussa teemat jakautuivat vielä useampiin alaotsikoihin.

1. Tulisiko lukio-opettajien mielestä globaalivastuukasvatusta opettaa ja jos tulisi niin millä keinoilla, tavoitteilla ja minkä opintokokonaisuuksien sisällä?
2. Ovatko järjestöjen Maastrichtissa 2002 määrittelemät globaalikasvatuksen osa-alueet osuvat ja kattavat sekä ideologisesti kestävätkä?
3. Mille tasoille (yksilöllinen, koulukohtainen, kunnallinen, kansallinen, globaali) suunnittelu, valta ja vastuu näiden kokonaisuuksien laatimisesta tulisi lukio-opettajien mielestä sijoittaa?

Tutkimuksen tarkoitus on hahmottaa globaalikasvatuksen tilaa Suomen ja Meksikon lukioissa ja sitä, miten globaalikasvatus esiintyy niissä erityisesti opettajan näkökulmasta. Globaalikasvatus on ollut 2000 –luvulla kotimaisen kasvatustieteellisen opetusministeriön teettämien raporttien keskiössä, kuten teoriaosuudestani tulee ilmi. Sen ajankohtaisuus nopeasti globalisoituvassa maailmassa onkin kiistanalainen. Kiinnostus vertailevan kasvatustieteen tutkimuksen tekemiseen

itselläni heräsi lukukauden kestäneen Espanjassa vietetyn vaihto-oppilaskokemuksen ja siellä hankitun kielitaidon myötä. Meksiko valikoitui toiseksi tutkimusmaaksi siitä syystä, että pääsin meksikolaiseen yliopistoon vaihto-oppilaaksi ja minulla oli mahdollisuus suorittaa haastatteluni Meksikossa. Maan rooli niin sanottuna kehittyvänä maana antoi myös tutkimukselleni mielenkiintoisen aspektin. Itse olen erittäin kiinnostunut opettajien erilaisista tavoista työskennellä eri kulttuureissa, varsinkin kun opetusmuotojen nähdään muuttuvan globaalimmiksi. Tutkimusta tehdessäni globaaliin solidaarisuuteen liittyvät kysymyksen olivat pinnalla myös suomalaisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa.

Opettajien rooli tutkimuksessani on erittäin keskeinen, koska aineistoni oli opettajien haastattelut ja tutkin globaalikasvatusta juuri heidän näkökulmastaan. Globaalikasvatus on tutkimusaiheena kiinnostanut minua koko opiskeluaikani ja olen saanut osittain suorittaa myös harjoitteluni aiheen parissa. Meksikossa yritin valita paikalliselta yliopistolta globalisaatioon ja kulttuureiden väliseen erilaisuuteen liittyviä kursseja sekä syventää kielitaitoani aiheeseen liittyvien käsitteiden osalta. Tutkimustulokseni toivat esiin myös jatkotutkimuksiin liittyviä kysymyksenasetteluja esimerkiksi globaalikasvatuksen käsitteistöön liittyen.

Globaalikasvatusta Suomen ja Meksikon opettajien välillä ei ole tietojeni mukaan tutkittu millään laajasta kansainvälisen globaalikasvatuksen tai vertailevan kasvatustieteen käsitteistöön kuuluvista käsitteistä. Maakohtaisesti löysin tutkimusta globaalikasvatuksesta – tai eri käsitteillä tehdystä vastaavasta tutkimuksesta - molemmissa maissa, mutta käsitteen laajuus aiheuttaa hajanaisuutta tutkimuskentässä ja vertailevan tiedon saaminen on haasteellista.

6.4 Aineiston keruu

Haastattelin tutkimuksessani lukio-opettajia Suomessa ja Meksikossa aikavälillä 2010 ja 2011. Meksikossa haastateltavien lukumäärä oli 17 ja Suomessa 11. Haastateltavien valinnan kriteerinä oli se, että jokainen heistä opetti tai oli opettanut lukiokursseja. Haastateltavia pyrin valitsemaan laaja-alaisesti eri asuinalueilta ja erityyppisistä kouluista molemmissa maissa.

Kaikki haastateltavat yhtä lukuun ottamatta opettivat haastattelun hetkellä pääsääntöisesti lukiossa. Yksi suomalaisista haastateltavista opetti pääsääntöisesti yläkoulun puolella, mutta oli opettanut kursseja lukiossa ja täytti näin kriteerini. Meksikossa opettajat valikoituivat haastateltaviksi siellä hankkimieni, pääasiassa henkilökohtaisten kontaktien kautta. Haastattelupyynnöjä oli oman aiemman kokemukseni mukaan vaikea saada etukäteen sähköpostin välityksellä, joten etsin Meksikossa suoraan kontakteja yliopisto-opettajieni sekä opiskelijaystävieni kautta. Alun perin tarkoitukseni oli valita Meksikossa pelkästään kansainvälisyyspainotteisia kouluja ja mahdollisesti

tehdä osa haastatteluista myös englanniksi. Huomasin kuitenkin pian, että raja-
aus pelkästään kansainvälisiin kouluihin teki haastateltavien etsinnästä liian hankalaa, koska näitä kouluja oli
selvästi vähemmän. Huomasin lisäksi, että kuluisi liikaa aikaa löytää tarpeellinen määrä
englanninkielentaitoisia opettajia. Tämän vuoksi valitsin opettajia niistä lukioista, joista oli
mahdollista saada haastateltavia kontaktien avulla. Aktiivisen etsimisen vuoksi pääsin vierailemaan
myös yhdessä maaseudulla sijaitsevassa koulussa. Kyseessä oli hieman alle kymmentuhannen
ihmisen kaupunki, mutta Meksikon mittakaavassa voi mielestäni puhua maaseudusta, koska myös
haastateltavat opettajat tekivät eron suuren kaupungin ja oman kontekstinsa välille. Meksikossa
maaseudulla tosin voidaan tarkoittaa vielä syrjäisempiä ja pienempiä kyliä. Useimmissa tapauksissa
Meksikossa sain joko koulun johtajan tai opettajan, numeron tai sähköpostiosoitteen, joiden avulla
lähestyin mahdollisia haastateltavia. Kysyin kouluilla käydessä lupaa haastatteluun, vaikka
opettajat esiintyvät mielipiteissään yksityishenkilöinä ja esittävät haastatteluissa henkilökohtaisia
näkökulmia ja mielipiteitä. Yleisessä tutkimuksenteon eettisissä käytännöissä todetaan, että
tutkimuslupaa täytyy kysyä silloin myös instituutioilta, kun haastattelu tapahtuu esimerkiksi koulun
tiloissa. Haastateltavilta kysyin lisäksi, että suostuvatko he haastattelun nauhoittamiseen, jonka
jälkeen suoritin varsinaisen haastattelun. Meksikossa haastateltavien etsiminen vei aikaa ja jouduin
suorittamaan muutaman ylimääräisen haastattelun peruutusten johdosta. Yksi meksikolaisista
haastateltavista perui haastattelun, koska ei halunnut että sitä nauhoitettaisiin. Kysyin usein
haastateltavilta lisää mahdollisia kontakteja samoilta kouluilta ja tätä kautta pystyin kerryttämään
aineistoani.

Suomessa lähestyin ensin koulujen johtajia ja kysyin lupaa haastatteluun. Koulun johtajan luvan
saamisen jälkeen, lähetin opettajille yhteisen sähköpostin ja jäin odottamaan vastauksia.
Sähköposteihin vastattiin kohtalaisen hyvin ja koulujen johtajat antoivat tutkimuslupia mielellään.
Näin sain kerättyä myös Suomen aineiston, jonka hankin keväällä 2011, vajaan vuoden kuluttua
Meksikossa suoritetusta aineistonhankinnasta..

Opettajille ilmoitin haastattelun kestävän reilu puoli tuntia ja keskimääräinen haastattelu-aika olikin
30–45 minuuttia. Muutama haastattelu meni hieman yliajalle opettajien intoutuessa kertomaan
esimerkkejä tutkimusaiheeseen liittyen.

Opettajat valikoituvat aineistooni satunnaisesti, mutta toisaalta etsin opettajia, jotka ovat
kiinnostuneita puhumaan näkökulmistaan globaalikasvatuksen osalta. Näin ollen aineistoon
valikoitui aiheesta kiinnostuneita opettajia. Korostin, että globaalikasvatuksen esiintymisen
vähäisyys opettamassa oppiaineessa ei ole tutkimuksen kannalta puutteellinen asia. Jouduin
kuitenkin haastattelupyynnöitä sopiessani tai lähettäessäni määrittelemään kohtalaisen paljon

globaalikasvatuksen terminologiaa ja esiintymistä eri oppiaineissa. Tämän vuoksi tutkimukseeni valikoitui selvästi enemmän opettajia oppiaineista, joiden opetussuunnitelmaa globaalikasvatuksen kysymykset leikkaavat selvimmin. Näitä oppiaineita olivat sekä Suomessa, että Meksikossa esimerkiksi humanistis -yhteiskunnalliset aineet. Luonnontieteistä biologian opettajat olivat enemmän edustettuna kuin esimerkiksi matematiikan ja fysiikan opettajat, vaikka näidenkin oppiaineiden opettajia löytyy tutkimusaineistostani. Taulukko opettajien opettamista aineista löytyy analyysiosuudesta.

Suomessa valitsin opettajia, jotka opettavat lukiossa pääkaupunkiseudulla. Pyrin valitsemaan erilaisia lukioita eri puolilta pääkaupunkiseutua sekä lukioita erilaisilla painotuksilla mahdollisimman laajalta skaalalta. Yhden haastattelun suoritin lisäksi yksityislukiossa, jotka eivät ole Suomessa yhtä lailla yleisiä kuin Meksikossa. Tarkoitukseni oli saada opettajia mahdollisimman erilaisista työtaustoista pääkaupunkiseudulla. Suomessa en Meksikon tapaan tehnyt haastatteluja maaseudulla.

Meksikossa haastatteluni valikoituivat noin 2,5 miljoonan asukkaan suurkaupunkialueelle, joten näin ollen opettajat opettivat kokoluokaltaan samantapaisessa kontekstissa kuin Suomen pääkaupunkiseudulla eli suurkaupunkialueella, joka Meksikon mittakaavassa tosin on eri asia kuin Suomen mittakaavassa. Meksikossa tarkoitus oli löytää haastateltavia sekä julkisista, että yksityisistä lukioista, uskonnollisesti suuntautuneista lukioista, että sekulaareista lukioista, joita ovat aineistossani kaikki muut paitsi katoliset lukiot. Haastateltavien etsiminen oli työlästä ja perustui usein edellisten kontaktien pohjalle. Näin ollen reilu puolet haastatteleistani opettajista opetti julkisessa, yliopiston alaisessa lukiossa, mutta sain yksittäisiä haastatteluja myös yksityisestä yliopistonalaisesta sekä yksityisestä katolisesta lukiosta. Joitain haastatteluja suoritin maaseudulla saman osavaltion alueella, julkisessa opetusministeriön alaisessa lukiossa. Meksikossa lukio-opetus on segregoituneempaa ja näin ollen laaja-alaisemman tiedon saaminen oli tutkimukseni kannalta tärkeä asia. Molemmissa maissa pyrin haastattelemaan mahdollisimman eri-ikäisiä ja molempaa sukupuolta olevia opettajia. Näiden asioiden mahdolliset vaikutukset tunnistan, mutta niiden tarkempi analysointi ei kuulu oman tutkimusongelmani piiriin. Vaikka opettajia haastattelisi erityylisten lukioista, niin laadullisessa tutkimuksessa määrät jäävät niin pieniksi, että opettajien vastausten edustavuus jää pikemmin henkilötasolle. Kaikki tarkemmat paikkaa määrittelevät tekijät muutin anonyymeiksi, koska tutkimusongelmani oli opettajien näkökulmia tietyssä yhteiskunnassa ja näin ollen tarkempi paikallinen rajausta ei ole tarpeellista.

Haastattelu-aika ja -paikka vaikuttivat myös luonnollisesti vastauksiin ja osan haastatteluistani suoritin kesken opettajien työpäivän. Opettajat jaksoivat silti vastata kysymyksiini tarvittavalla

intensiteetillä. Käytin haastatteluissani nauhuria ja varmistin sen käytön sopivuuden ennen haastattelua. Näin ollen kaikki tutkimusaineistossa olevat opettajat olivat nauhoituksesta tietoisia. Korostin lisäksi, että opettajien identiteetti suojataan anonyymillä käsittelyllä.

Käsittelin teemahaastattelussani ideologisia ja henkilökohtaisia näkökulmia, mutta opettajat eivät kokeneet ainuttakaan kysymystä niin loukkaavaksi tai henkilökohtaiseksi, että olisivat jättäneet vastaamatta. Huolehdin myös siitä, että heidän yksityisyyttään kunnioitetaan muutenkin tutkimuseettisten periaatteiden mukaan.

Pyrin lisäksi etsimään haastatteluille mahdollisimman rauhallisen paikan, mutta varsinkin Meksikossa omaan yksityiseen tilaan liittyvät käytänteet ovat laveammat. Lisäksi koulu haastattelupaikkana aiheuttaa joskus häiriötekijöitä, kuten keskeytyksiä. Haastatteluissani oli joitakin keskeytyksiä, mutta nämä eivät vaaranna opettajien anonymiteettiä tai tutkimussuojaa. Ne keskeytykset, jotka vaikuttivat aineistoon, rajasin pois.

Ikäjakama, sukupuoli, asuinpaikka ja koulun laatu eivät olleet tässä tutkimuksessa relevantteja muuttujia, vaikka yritin saada aineiston mahdollisimman tasaiseksi näiden muuttujien osalta. Tosin edellä mainittujen asioiden voidaan olettaa vaikuttaneen tutkimuksen lopputuloksiin. Niiden arviointi ei kuitenkaan kuulu tutkimukseni varsinaiseen ongelmanasetteluun, jonka keskiössä ovat yksittäiset opettajat ja heidän näkökulmansa.

Tutkimusmenetelmäkseni valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2001) mukaan haastattelu valitaan usein menetelmäksi muun muassa, koska kysymyksessä on vähän kartoitettu, tuntematon alue ja tutkijan on vaikea tietää etukäteen vastausten suuntaa sekä selventää saatavia vastauksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001,192.) Myös omassa tutkimuksessani aiheesta on vain vähän tietoa, joten puolistrukturoitu teemahaastattelu sopi aiheeni kannalta hyvin tutkimusmenetelmäksi.

Puolistrukturoidussa teemahaastattelussani olin valmistellut teemat ja kysymykset valmiiksi, mutta annoin keskustelun myös edetä sivujuonille niin pitkään, kun se vielä palveli tutkimukseni tarkoitusta ja keskustelu pysyi globaalikasvatukseen liittyvissä kysymyksissä. Jari Eskola ja Jaana Vastamäki (2010) kirjoittavat, että jokaisen aloittelevan tutkijan on löydettävä omat rajansa siinä, miten hän kohtaa haastateltavan ja kuinka paljon hän antaa itsestään haastattelutilanteessa; valmiita kaikenkattavia ohjeita ei ole. (Eskola & Vastamäki 2010, 27.)

Puolistrukturoitu haastattelu poikkeaa Eskolan ja Vastamäen mukaan teemahaastattelusta siinä, että kysymykset ovat kaikille samat, mutta ei käytetä valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastatteleva saa vastata omin sanoin. (Eskola & Vastamäki 2010, 28.) Sirkka Hirsjärvi ja Helena Hurme (1988)

kirjoittavat, että puolistrukturoitu haastattelu sopii erinomaisesti käytettäväksi samoissa tilanteissa kuin strukturoimaton haastattelu: kun tutkimuksen kohteena ovat emotionaalisesti arat aiheet, kun halutaan selvittää heikosti tiedostettuja seikkoja, kun muistamattomuuden arvellaan tuottavan virheellisiä vastauksia tai kun tutkitaan ilmiötä, joista haastateltavat eivät päivittäin ole tottuneet keskustelemaan, esimerkiksi arvostuksistaan, aikomuksistaan, ihanteistaan tai perusteluistaan kriittisessä mielessä. (Hirsjärvi & Hurme 1988,35.)

Hirsjärvi ja Hurme kutsuvat puolistrukturoitua menetelmää kirjassaan teemahaastatteluksi ja esittelevät Mertonin, Fiskin ja Kendallin (1956) jakavan sen – jota kutsutaan myös kohdennetuksi haastatteluksi - neljän keskeisen piirteen avulla, jotka ovat laajuus, spesifisyys, syvyys ja henkilökohtainen konteksti. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 36.)

Haastatteluissa muodostui luonnollisesti myös tietyt roolit haastattelijan ja haastateltavan välille. Eskola ja Vastamäki jatkavat, että haastattelussa on aina kaksi roolia -haastattelijan ja haastateltavan -, joihin kuuluvasta soveliaasta käyttäytymisestä on kummallakin jonkinlainen ennakkokäsitys ja ne eivät ole aina samanlaisia. (Eskola & Vastamäki 2010, 32.)

Erilaisten - myös oman kielen sisäisten- kielivalintojen syynä voi olla Eskolan ja Vastamäen mukaan esimerkiksi halu miellyttää tutkijaa. Kirjoittajat jatkavat, että joskus haastattelutilanteessa voi huomata jopa sellaisen ilmiön, että haastateltava alkaa muokata vastauksiaan siihen suuntaan, mihin hän arvelee tutkijan toivovan keskustelun päätyvän (Eskola & Vastamäki 2010, 33).

Esitin haastatteluissa jatkokysymyksiä, tarkentavia kysymyksiä ja provokaatioita, jotta pääsin varsinaisen tiedon äärelle. Positioni haastattelijana oli aktiivinen ja tämä tietysti vaikutti omalta osaltaan sivujuonien syntymiseen ja muutenkin vastausten muodostumiseen. Teemojen tarkoituksena oli ohjata keskustelua näkökulmia avaavaan suuntaan eikä sitoa sitä pelkästään tiettyjen suppeiden aiheiden ympärille. Tämä aiheutti omat haasteensa haastattelujen rajaukselle sekä keskustelun ohjaamiselle tutkimusongelman piiriin.

Rakensin puolistrukturoidun haastattelurunkoni ensin Meksikon haastatteluja varten. Kirjoitin sen aluksi suomeksi, mutta käänsin sen haastatteluja varten espanjaksi. Käytin kääntöapuna aluksi opiskelukavereitani ja tarkistutin aiheeseen liittyvät käsitteet sekä haastattelurungon vielä paikallisen yliopiston kansainvälisten asioiden toimiston työntekijällä. Suomessa käytin alkuperäistä haastattelurunkoa, jonka muutama epäselvä sanavalinta tarkentui vielä matkalla.

Puolistrukturoitu teemahaastattelu sopi minulle hyvin, koska sen puitteissa oli mahdollista rakentaa teemat siten, että niistä voisi herätä aiheeseen liittyvää keskustelua lisäksi jostain, mihin en teemoja rakentaessani ollut osannut kiinnittää huomiota. Tämä kävikin toteen haastatteluissa. Neljä

haastatteluteemaa rakensin: tutkimusongelmieni, lukemani taustakirjallisuuden sekä aiemman tiedon pohjalle koostuneen intuition pohjalta. Tarkoituksena oli kerätä luonteeltaan sekä informatiivista että ideologisempaa tietoa. Puolistrukturoidun haastattelun etuna oli lisäksi, että Meksikossa tehdyissä haastatteluissa pystyin muotoilemaan uudelleen kysymykset, joita haastateltavat eivät aluksi ymmärtäneet. Koin tämän erittäin hyödylliseksi toimintatavaksi, kun taustalla oli vieras kieli. Tutkijalta ja haastateltavilta tämä tapa vaati avoimuutta lähteä mukaan keskusteluun ja viedä haastatteluteemoja syvempään pohdintaan. Suurin osa haastateltavista lähtikin hyvin mukaan näihin pohdintoihin, joskin kieli aiheutti omat haasteensa.

6.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä tarkoituksena oli etsiä haastatteluista säännönmukaisuuksia ja toistuvia sisällöllisiä teemoja opettajien puheessa. Käytin analysointimetodina aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena kehyksenä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93.)

Lähdin analyysiin aineisto- ja teemalähtöisesti. Taustateoria vaikutti analyysiini, mutta en järjestänyt analyysiä minkään tietyn pääteorian ympärille.

Aloitin analyysin aineiston järjestämisellä. Litteroin aineiston tarkasti ja sain litteroinnissa kielihuollollista apua sekä natiivilta espanjan puhujalta, että espanjankieltä opiskelevalta henkilöltä. Meksikolaiset ilmaisut sekä nopea puherytmi aiheuttivat ongelmia sanatarkassa litteroinnissa, mutta minimoin mahdolliset väärinkäsitykset käyttämällä järjestämiseen paljon työtunteja sekä edellä mainittua kieliteknistä apua. Kävin vielä lopuksi sitaatit läpi edellä mainitun kääntäjätuen kanssa tarkoituksena tarkistaa sitaattien paikkaansa pitävyys tiedollisesti.

Tuomi ja Sarajärvi esittävät, että Eskolan (2001) mukaan aineistolähtöisessä analyysissä pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Siinä analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Avainajatus on, että analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97.) Omassa tutkimuksessani en pyrkinyt puhtaasti aineistolähtöiseen analyysiin, koska aikaisempi tutkimus ja teoriat nyky-yhteiskunnan luonteesta sekä globalisaatiosta ohjasivat työtäni koko tutkimusprosessin ajan.

Eskola kirjoittaaakin, että yksi vaihtoehto laadulliseen tutkimuksen tekemiseen on, että tutkijalla ei ole yhtä suurta teoriaa, vaan useita pieniä teorioita. Tällöin tutkimus etenee aineisto- tai ilmiöpohjaisesti, ja erilaiset teoriat, käsitteet jne. toimivat tulkintakehyksinä, ja eräänlaisina silmälaseina, joiden avulla tutkijan on mahdollista tulkita aineistoaan ja sitä kautta tutkimaansa

ilmiöitä. Niinpä tutkija Eskolan mukaan voi ottaa käyttöönsä uusia teorioita pitkin matkaan, eikä toimi pelkästään lähtökohdakseen valitsemansa teorian pohjalta. (Eskola 2001, 164.) Vaikka pääosin aineistolähtöistä analyysiäni ohjasivat lukemani tutkimuskirjallisuus ja osittain globalisaatioteorioiden mukaiset jaottelut sekä vertailevan kasvatustieteen teorit, en lähtenyt poikkeamaan tavanomaisesta tutkimusraportin kaavasta. Tuomi ja Sarajärvi kirjoittavat, että aineistolähtöisen analyysin taustalla on ajatus siitä, että ei ole olemassa objektiivisia havaintoja sinällään, vaan muun muassa jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma sekä menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat aina tuloksiin. Aineistolähtöisissä tutkimuksissa tämä ongelma on lisäksi perustavampaa laatua kuin tutkimuksessa yleisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98.)

Tutkimukseni on elänyt koko tutkimusprosessin ajan ja vaikuttanut näin ollen myös tutkimusongelmien tarkentumiseen, analysointim metodeihin sekä teoriataustan kohdentumiseen. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2001) kirjoittavat, että Eskola (1975) on todennut ongelman ja analyysin olevan yleensä rakenteeltaan yhteneväiset. Parhaimmillaan tutkijan kaikki valinnat tutkimusprosessin eri vaiheissa muodostavat kiinteän rakennelman ja aineistoa analysoidaan ja kerätään osittain samanaikaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 207–208.) Juha.T. Hakala (2010) kirjoittaa, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistonkeruu ja käsittely kietoutuvat yhteen. Aineistonkeruun yhteydessä suoritettu analyysi suuntaa usein myös aineistonkeruun jatkoa, mutta se voi rajata myös kohdejoukkoa ja toisinaan jopa tehtävänasettelua (Hakala 2010, 18–19.) Hakala jatkaa, että kun tutkijalta ei edellytetä esimerkiksi tutkimustehtävän kiinni naulaamista vielä työn alkuvaiheessa, hänelle jää aikaa lukea, syventyä, tehdä muistiinpanoja ja sitten selkeyttää ajatuksiaan. (Hakala 2010, 22.)

Oma aineistoanalyysini oli pitkä prosessi, koska halusin ottaa kaiken irti vieraalla kielellä tehdyistä haastatteluista ja suuren osan ajasta vei juuri aineiston järjestäminen. Litteroinnin jälkeen tein teemoittelun Atlas.ti – ohjelman avulla. Eskolan ja Vastamäen mukaan teemoittelu tarkoittaa aineiston jäsentämistä teemojen mukaisesti ja sitten sen pelkistämistä. (Eskola & Vastamäki 2010, 43.) Tuomi ja Sarajärvi lisäävät, että teemoittelu voi olla periaatteessa luokituksen kaltaista, mutta siinä painottuu, mitä kustakin teemasta on sanottu. Lukumäärillä on tai ei ole merkitystä, tämä riippuu laadullisen tutkimuksen perinteestä. (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 95.)

Jaoin aineistopohjaisen sisällönanalyysin mukaisesti analyysin neljän suureen teemaan eli globaalikasvatuksen konkreettisiin reunaehtoihin, globaalikasvatuksen ideologisiin reunaehtoihin, globaalikasvatuksen ainedidaktiikkaan sekä globaalikasvatuksen osa-alueisiin. Pyrin nostamaan esille tutkimusongelmaani olennaisesti liittyviä asioita, mutta neljännen teeman sekä osan teemahaastatteluissa esiintyneistä alateemoista jouduin rajaamaan pois aineiston laajuuden vuoksi.

7 Analyysi

Kaikkien aineistoissa haastateltavien 28 opettajan (17 Meksikossa ja 11 Suomessa) mielestä globaalikasvatusta tulisi opettaa lukioissa ja valtaosan mielestä sen opetusta pitäisi lisätä entisestään. Haastatteleman opettajat siis suhtautuivat pääsääntöisesti positiivisesti globaalikasvatuksen teemoihin. Tämä johtuu näkemykseni mukaan siitä, että haastatteluihin valikoitui globaalikasvatuksesta kiinnostuneita opettajia sekä pääsääntöisesti opettajia, joiden opettamiin ainekokonaisuuksiin tai kursseihin globaalikasvatusta erityisesti liittyy.

Analyysiosiossa esittelen aluksi haastateltavien näkemyksiä globaalikasvatuksen luonteesta, haasteista ja tulevaisuudesta. Sen jälkeen esittelen globaalikasvatukseen konkreettisesti vaikuttavia reunaehtoja. Kolmannessa osiossa keskityn ideologisiin kysymyksiin ja neljännessä tarkastelen globaalikasvatusta lukion oppiainejärjestelmän puitteissa. Puhuttaessa globaaleista kokonaisuuksista sekä muista hankalasti määriteltävistä käsitteistä kahdessa eri kulttuurissa ja kahdella eri kielellä, teemat ja käsitteet ovat refleksiivisiä ja määrittyvät subjektiivisesti sekä kontekstisidonnaisesti.

7.1 Miten globaalikasvatusta tulisi opettaa?

Esittelin haastatteluissa opettajille kolme erilaista vaihtoehtoa opettaa globaalikasvatusta lukiossa. Vaihtoehdot olivat: globaalikasvatusta omana pakollisena oppiaineena tai kurssina, globaalikasvatusta omana valinnaisena oppiaineena tai kurssina sekä globaalikasvatusta sisällytettynä jo olemassa oleviin oppiaineisiin.

Haastateltavat olivat yhtä mieltä globaalikasvatuksen tärkeydestä, mutta sen paikka ja painotukset opetuksen osalta aiheuttivat haastateltujen keskuudessa enemmän hajontaa. Monet haastateltavista opettajista pohtivat asiaa useasta eri näkökulmasta, eivätkö sitoutuneet yhteen näkökulmaan. Suurin osa haastateltavista oli sitä mieltä, että globaalikasvatusta tulisi sisällyttää jo olemassa oleviin oppiaineisiin. Tämän näkemyksen lisäksi tarkastelen aineiston pohjalta globaalikasvatuksen mahdollisuuksia toimia lukiossa omana kurssina sekä globaalikasvatusta osana kulttuuria. Lopuksi esittelen opettajien esittämiä erilaisia haasteita ja ratkaisuja globaalikasvatuksen osalta.

7.1.1 Globaalikasvatusta tulisi opettaa jo olemassa olevissa oppiaineissa

Suurin osa haastatelluista suomalaisista ja meksikolaisista opettajista oli sitä mieltä, että globaalikasvatusta toimii parhaiten jo olemassa olevien oppisisältöjen puitteissa. Merkittävä määrä opettajia mainitsi globaalikasvatusta mahtuvan nykyisen ainejärjestelmän sisään, mutta sen osalta

kaivattiin vahvempaa painotusta molempien maiden haastatteluissa. Yksi meksikolainen haastateltava ehdotti, että globaalikasvatus voisi esiintyä yhteisinä pohdintatuokioina opetusteemojen aluissa ja lopuissa. Useat haastateltavat totesivat lisäksi, että opettaja pystyy näkökulmien valinnoilla vaikuttamaan paljon erilaisten aiheiden käsittelyyn kurssien sisällä. Useat haastateltavat molemmissa maissa lisäsivät vielä, että oppilaille on jo usein tietopohja näiden aiheiden osalta, joita käsitellään molemmissa maissa jo ala- ja yläkoulussa. Useat haastateltavat olivat yhtä mieltä globaalikasvatuksen kokonaisuuksien tärkeydestä, mutta oma kurssi sen sijaan olisi monen mielestä liian vahva painotus.

(Meksiko 2) Näitä [globaalikasvatuksen kokonaisuudet] pitäisi opettaa sisällytettyinä jo olemassa oleviin oppiaineisiin, koska ne ovat ensiarvoisen tärkeitä globalisaation ymmärtämisen osalta, ensiarvoisen tärkeitä.

Monen opettajan mukaan globaalikasvatusta voitaisiin opettaa mainintoina nykyisten oppisisältöjen sisällä. Näiden haastateltavien mukaan aihekokonaisuudet sopivat toisiin oppiaineisiin ja teemoihin paremmin, esimerkiksi globalisaatiota käsitteleviin oppiaineisiin. Tällaiseen kevyempään globaalikasvatuksen painotukseen ei tarvittaisi haastateltavien mukaan lisää resursseja. Näin ollen ei tarvitsisi investoida uuteen oppikokonaisuuteen, joka saattaisi muutamien haastateltavan mukaan osoittautua epärelevantiksi tai jäädä irralliseksi.

(Suomi 11) [...] mut joo ehkä mä enemmän näkisin, et ehkä ne toimis paremmin jo jotenkin olemassa oleviin rakenteisiin, soveltavina kursseina ehkä tai sit kurssien sisällä jotenkin teemoina [...]

(Meksiko 7) Edellisessä opetussuunnitelmassa ollut globalisaatiokurssi oli vähän suunniteltu ja keskittyi enemmän luonnonsuojeluun. Mutta koska lukiojärjestelmään kuuluu oppiaineita, kuten etiikkaa ja taloustiedettä, niin luulen että niissä oppiaineissa globalisaatio ja sen ongelmat tulevat käsitellyksi parhaalla tavalla. Siksi luulen, että hyvin kohdistettu etiikan oppiaine tekee globalisaatio-kurssista turhan.

7.1.2 Globaalikasvatus nivoutuu kaikkeen kulttuurista arkielämään

Monet haastateltavista molemmissa kohdemaissa korostivat globaalikasvatuksen osa-alueiden olevan niin laajoja kokonaisuuksia, että ne nivoutuvat kaikkeen opetukseen. Erään suomalaisen haastateltavan mielestä ne voisivat olla näkökulmamuistutuksena, joka pystyttäisiin ottamaan huomioon kursseja suunnitellessa. Jotkut haastateltavista opettajista kaipasivat lisäksi ohjeita korkeammalta tasolta, ettei globaalikasvatuksen toteutus jäisi yksittäisten opettajien varaan.

Globaalikasvatuksen teemoista kaivattiin malleja arkielämään, näiden teemojen tulisi osan haastateltavista mukaan ylipäättään lävistää kulttuuri ja kasvatus. Tämä vastuun tiedostava

ajattelumalli voisi olla viitekehyksenä kaikille kursseille. Näin ollen integraatiokaan ei tuottaisi ongelmia.

(Suomi 8) Joo kyllä mun mielestä siitä pitäis muutenkin tulla osa ihmisten arkista ajattelua, et ei siitä tuu sit semmonen erillinen elämäosa, et tässä on tämmönen tyyliin globaalisti ajatteleva minä ja tässä on perussuomalaisminä -tyyppinen vastakkainasettelu.

7.1.3 Globaalikasvatusta tulisi opettaa erillisenä oppiaineena, kurssina, teemoina tai aihevalintoina

Suurin osa molempien maiden haastateltavista oli sitä mieltä, että jos globaalikasvatusta opetetaan erillisenä kokonaisuutena, se jää irralliseksi. Lisäksi pakollisuus koettiin molemmissa maissa helposti oppimista lannistavana tekijänä.

Erityisesti Meksikon haastateltavista löytyi kuitenkin opettajia, jotka olivat globaalikasvatuksen erillisen kokonaisuuden kannalla. Näiden erillistä kurssia toivovien opettajien osalta vaatimus kohdistui usein nimenomaan ympäristökasvatuksen tematiikan lisäämiseen. Osittain mahdollisen globaalikasvatuskurssin korostaminen Meksikossa saattoi johtua siitä, että haluttiin olla vieraalle haastattelijalle mieliksi ja toisaalta valinnaisten kurssien erilaisesta luonteesta ja mahdollisuuksista meksikolaisessa koulutusjärjestelmässä. Esitin lisäksi molempien maiden haastateltaville hypoteettisen jatkokysymyksen: mitä jos kurssia opetettaisiin irrallisena kokonaisuutena ja mitkä olisivat tällaisen ratkaisun edut ja haitat? Haastateltavilla oli seuraavanlaisia vastauksia mahdollisesta globaalikasvatuksen kokonaisuuteen liittyen.

7.1.4 Globaalikasvatuksen mahdollinen kurssi

Molemmissa maissa tehdyissä haastatteluissa esiintyi joitakin mielipiteitä siitä, ettei globaalikasvatus näy pakollisissa kursseissa tarpeeksi. Mahdollinen pakollinen kurssi tulisi joidenkin meksikolaisten opettajien mielestä lisätä opetussuunnitelmaan seuraavista syistä: tarvitaan lisää tietoa vastuukysymyksistä, globalisaatiosta, ympäristön huomioimisesta sekä kulttuurien säilymisestä globalisoituneessa maailmassa. Mahdollisella globaalikasvatuksen kokonaisuudella ei kummankaan maiden haastateltavien mielestä tulisi olla liian tiukkoja raameja; opetuksen runko tulisi silti määritellä melko tarkasti, koska kurssien ja opintokokonaisuuksien suunnitteleminen on työlästä ja opetuksessa käytettävien mahdollisten kontaktien etsiminen voi joillain alueilla, esimerkiksi haja- asutusalueilla – olla hankalaa. Kun kontakteja järjestöihin tai tietoa on vähän, kurssin toimivuus riippuu enemmän yksittäisistä tekijöistä. Kokonaisuuden pitäisi

kuitenkin useiden haastateltavien mukaan sisältää muitakin metodeja kuin pelkkää luokkahuoneopetusta.

Pakollisen kurssin nähtiin tuovan erilaisia hyötyjä. Eräs (suomalainen haastateltava) toteaa, että vierailijoita ei mahdu sisällyttämään opetussuunnitelmien mukaiseen opetukseen, jollei niiden roolia ole erikseen määritelty opetussuunnitelmissa. Toinen (meksikolainen opettaja) lisää, että valinnaiset kurssit jäävät vain halukkaille. Kolmas (suomalainen opettaja) kertoo, että pakollisuus lisää nuorten yhteiskuntatietoutta ja tällöin muutkin kuin valveutuneet nuoret pääsisivät käsiksi aiheeseen. Neljäs (meksikolainen opettaja) kertoo, että pakollisuus on tällaisten ajatusmallien omaksumisen kannalta välttämätöntä ja viides (meksikolainen opettaja) täydentää, että jos globaalikasvatus ei ole pakollisena oppiaineena niin kovina tieteinä pidetyt oppiaineet vievät voiton.

(Suomi 9) [...] että se ois osana pakollisia aineita ja pakollisten aineiden opetussuunnitelmia, pikkusen vahvemmin, et mitä se tällä hetkellä on. Et nyt se on hyvin siinä opetussuunnitelman perusteissa ja siinä yleisosassa kyllä kirjataan, mut et se menis aineskohtaisiin opetussuunnitelmiin konkreettisesti niin siinä ois parantamisen varaa.

Kaiken kaikkiaan pakollisuuden haitat nähtiin kuitenkin suurempina kuin hyödyt. Pakollisiin kursseihin lisätyt globaalikasvatuksen teemoittelut voivat suomalaisten haastateltavien mielestä jäädä pinnallisiksi maininnoiksi, aiheuttaa opettajille lisää suunnittelutaakkaa tai pahimmassa tapauksessa aiheuttaa työnmenetyksen opetuksen uudelleenjärjestelyn vuoksi. Ennen kaikkea suomalaisissa haastatteluissa kuitenkin epäiltiin, että pakollisuus – jota on jo osan mielestä paljon – syö aiheen kiinnostavuutta. Muutama opettaja epäili lisäksi, että resursseja ei riittäisi pakollisen kurssin järjestämiseen.

(Suomi 4) Nyt puhutaan kuitenkin jo lukiolaisista, että semmonen ikään kuin pakkopulla ei, miten se menee sit jakeluunkaan, et nää on vähä tämmösiä, et tietenkin se ois hienoo kun se ois kaikille, et vois herättää kaikkii ihmisiä näissä tärkeissä asioissa, mut sitten resurssit ei varmaan anna tässä periks ja toiseks sit jo et ajatellaan pakkoruotsia, et mikä se määrä on jo ketkä kirjoitta ruotsin. Okei jos siitä tulee niinku terveystieto, et on kaks helppoa kirjaa niin varmaan siel on kurssit täynnä ja nopeesti.

Meksikolainen lukiojärjestelmä ei ole suomalaisen järjestelmän tapaan kurssiluontoinen, joten pohdinta pakollisuudesta ja valinnaisuudesta keskittyi lähinnä opetussuunnitelmassa esiintyvien kurssien sekä sen ulkopuolisten ekstra-aktiviteettien väliseen dynamiikkaan. Tämä lukion erilainen rakenne vaikutti siihen, että suurempi osa meksikolaisista opettajista halusi näitä teemoja nimenomaan pakollisiin sisältöihin. Ekstra-aktiviteetit eivät esiintyneet Meksikon haastatteluissa

niin vahvana tekijänä kuin valinnaiset kurssit suomalaisten haastateltavien puheissa. Eräät meksikolaiset opettajat kertoivat, että nyt kun opetussuunnitelma on vasta vaihtunut, globaalikasvatus olisi mahdollista sisällyttää ainoastaan koulun ulkopuolisiin aktiviteetteihin.

(Meksiko 13)[...] kun joku on pakollista niin sitä ei opita, mutta kun se on valinnaista niin opitaan, koska silloin se tehdään oppimisen halusta [...]

(Meksiko 11) [...] joten jos tämän tematiikan pystyisi opettamaan valinnaisesti tai opetussuunnitelman ulkopuolisissa aktiviteeteissa, jossa se jollain tasoilla on jo ollutkin [...] [toiminut]

Eräs meksikolainen opettaja ehdotti, että teemat voisivat painottua lukion loppuun, jolloin oppilailla on jo paremmat valmiudet käsitellä niitä.

(Meksiko 9) [...] mielestäni konsensus pitäisi olla lukion vanhemmissa oppilaissa, jotta heillä olisi mahdollisuus saada erityisempää näkökulmaa.

Jos suomalaisten haastatteluiden kohdalla vertailuna olisivat olleet pakolliset kurssit ja vapaa-ajan oppiminen, luulen että pakollisuutta puoltavat vastaukset olisivat niin ikään lisääntyneet.

Gloaalikasvatusta haluttiin molemmissa maissa painottaa jo olemassa olevissa kursseissa. Mahdolliset valmiit paketit sopivat haastateltavien mielestä paremmin valinnaiseen opetukseen, jossa teemat läpileikkaisivat vain osan oppilaista. Eräs suomalainen opettaja kertoo, ettei oppilasta voi saada oppimaan pakollista teemaa, jos se ei häntä kiinnosta.

(Haastattelija) Mut käyks siinä sit niin et jos se on valinnainen tai soveltava kurssi, et ne valitsee, jotka on jo muutenkin kiinnostuneita tällaisista vastuullisista kysymyksistä?

(Suomi 7) No näinhän siinä kävis varmaan, mutta toisaalta onhan joka kurssilla semmosia, jota ei kiinnosta hölkäsenpöläystä. Ne istuu siellä eikä ne herää sen enempää siihen aineeseen, et en mä tiä kuka siitä kärsii, jos ne ei oo kiinnostuneita, niin ne ei oo kiinnostuneita [...]

Muutama suomalainen opettaja kertoo, että oli kurssi pakollinen tai valinnainen, niin joka tapauksessa kurssien suunnittelemiseen käytettävä aika on hyvin rajallinen. Ylimääräisten kurssien suunnittelun varalle on erittäin vähän aikaa, varsinkin keväisin kun tähdätään ylioppilaskirjoituksiin. Myös meksikolaiset opettajat mainitsivat ylimääräisten teemojen jäävän joskus pois ajanpuutteen vuoksi.

Molempien maiden haastateltavien mielestä mahdollisen globaalikasvatuksen kokonaisuuden tulisi olla monitieteellinen, ainerajat rikkova kokonaisuus, joka yhdistäisi esimerkiksi etiikkaa

käsittelevät aineet eli filosofian, elämäkatsomustiedon ja uskonnon sekä esimerkiksi yhteiskuntaopin, historian, biologian, maantieteen tai vaikka luonnontieteelliset oppiaineet. Molempien maiden lukioissa ainerajoja rikkovista projekteista esimerkkinä kerrottiin globaalikasvatuksen osalta erilaiset projektit ja teemapäivät esimerkiksi kierrätykseen liittyen. Haastavana tekijänä koettiin vaihtelevat resurssit.

(Meksiko 1) Ehdottomasti, poikkitieteellisiä aktiviteettejä. Vaikka sillä idealla, että kielissä, matematiikassa ja historiassa käsittelemme ympäristönsuojelua. Esimerkiksi oppilaat täällä keräävät kierrätyspulloja kadulta ja yhdistämme tämän toiminnan luonnontieteiden yhteiseksi projektiiksi – oppilaat voivat nähdä [kierrätyksen problematiikan] omin silmin ja tehdä jotain saastuttaville aineille [...]

(Meksiko 6) [...] ehkä emme pysty toteuttamaan makroprojektia metsien uudelleenistuttamisesta menemällä tutkimaan sitä vuorelle, koska en voi lähteä oppilaiden kanssa koulun ulkopuolelle ja meillä ei ole paljon resursseja. Niillä resursseilla, mitä meillä on, voimme lähiympäristössä muodostaa jonkun projektin, jossa opetamme oppilaille tietoja jonkin tietyn ongelmanratkaisutehtävän osalta [...]

7.1.5 Globaalikasvatus valinnaisena tai soveltavana kurssina Suomessa

Suomessa valinnaisten kurssien ansioiksi globaalikasvatuksen osalta laskettiin se, että niille on helpompi sisällyttää vierailijoita, niillä on vapaammat kädet opetussuunnitelman kanssa ja enemmän aikaa. Myös yksi meksikolainen haastateltava kertoi, ettei opetussuunnitelmassa pysymisen osalta tulisi ongelmia, jos nämä teemat voisi sisällyttää koulun ulkopuolisiin aktiviteetteihin. Suomessa tehdyissä haastatteluissa opettajat mainitsivat lisäksi, että valinnaisilla kursseilla oppilaat pääsevät kunnolla syventymään itse asiaan. Valinnaisuutta pidetään tällä hetkellä Suomessa tärkeänä ja sitä ollaan innokkaita lisäämään.

(Suomi 6) Kyllähän se siltä tuntuu, et se on toisaalta se valinnaisuus, jota halutaan koko ajan enemmän, et sit jos on pakollisuutta niin kiinnostaako se asia tai sit on se vaihtoehto et se sisällytetään näihin olemassa oleviin kursseihin, mutta kyllä se valinnaisuus, jos sitä on tarjolla ja se on kiinnostavaa, tässä ajassa kiinni olevaa [...]

(Suomi 1) [...] ja olis itse asiassa jopa kiva, että olis joku valmis sapluuna, jota kansalaisjärjestö pystyis tarjoamaan soveltavien kurssien toteuttamiseen, koska ne on tosi raskaita opettajalle järjestää, koska ne täytyy järjestää ihan itse ja ne pyörii vain kerran vuodessa. Jos vertaata vaikka johonkin hissa ykköseen, jonka sä vedät valmiiden, täydellisten valmiiden materiaalien kautta, että joo, musta soveltavat kurssit vois joillekin kouluille olla hyvä idea ja ei välttämättä joka vuos, mut et niinku se ei kuitenkaan sais tarkottaa sitä, että asia ois sillä kuitattu, et sen lisäksi pitäis myös olla osana muuta kurssiopetusta [...]

Lisäksi suomalaisissa haastatteluissa moni opettaja ehdotti, että globaalikasvatus voisi olla koulukohtaisina soveltavina kursseina. Niitä voisi mahdollisesti suunnitella yhdessä järjestöjen

kanssa ja niillä jäisi myös vapaammat kädet monitieteelliselle yhteistyölle. Tosin niiden järjestäminen vaatii erään haastateltavan mukaan jälleen erityistä aktiivisuutta ja aikaa.

(Suomi 6) Mikä se ois sitten se valtiollinen taho [mieltii globaalikasvatuksen järjestäjää], kehitysyhteistyöosasto laatis jotain omia materiaalejaan, tai Kepa? Ehkä se vois tavallaan tullakin sellaisten järjestöjen, kun siellä tulee kuitenkin se konkretia. Ollaan tekemisissä... Tulee nää erilaiset hankkeet ja semmonen niinku toiminta, se vois olla ihan hyvä tapa. ja sit pitäis olla sillain, et ois yhteistyötä oisko se sit niitten opetuspakettien rakentamisessa koulujen kanssa [...]

7.1.6 Minkälainen globaalikasvatuksen kurssin tulisi olla?

Mahdolliselle globaalikasvatuksen kurssille tai oppiaineelle tulisi haastateltavien mielestä taata toimivat järjestelyt ja jatkuvuus, koska kurssin suunnitteleminen on helpompaa, jos sitä ei tarvitse rakentaa joka vuosi uudestaan. Kaikilla kouluilla ei ole mahdollisuutta globaalikasvatuksen kokonaisuuden järjestämiseen ja tällaiset kokonaisuudet vaativat lisäksi innostusta niin opettajilta kuin oppilailtakin. Erillisen globaalikasvatuksen kokonaisuuden vahvuutena nähtiin, että se nivoisi yhteen hajanaisiksi koetut kokonaisuudet. Eräs haastateltavista kuitenkin mainitsee, että tämä ei ehkä onnistuisi perinteisessä mielessä.

(Suomi 3) Jos se on kurssi, joka pitää tarjota ja ei oo resursseja muuhun kuin neljän seinän sisällä istumiseen. Ainoa, mitä voi tarjota, ainoa mitä vois käyttää olis se netti, mut ehkä tässä nyt olis sit semmonen kurssi, jonka vois opetussuunnitelmaan lähteä tekemään siitä, et se on nettipohjanen. Et se pitää tehdä siitä lähtökohdasta, et nää isot verkkopohjaiset ympäristöt... Et sitä kontaktia lähetään hankkimaan sitä kautta ja miks ei vaikka opetushallitus tai opetusministeriö järjestäisi jonkun väylän siihen, että kaikki koulut suomessa pääsee tällaiseen nettiopetukseen, kun muuta keinojahan ei oo. Ei oo rahaa, ei oo resursseja välttämättä saada vierailijoita. Ehkä pääkaupunkiseudulle löytyy, täällä on vaikka mitä toimijaa, mut jos sä meet jonnekin tonne... Et jos tästä tulis oma kurssi niin sellainen, tähän vois olla ensimmäinen nettiriippuvainen kurssi.

7.1.7 Globaalikasvatuksen opetuksen järjestämisen haasteita ja ratkaisuja

Haastateltavien mukaan globaalikasvatuksen järjestämistä hankaloittavat käsitteen määrittelyn hankaluus, käsitteen laajuus, käsitteen korkealentoisuus sekä globaalikasvatuksen konkretisoimisen vaikeus. Nämä kansainvälisestikin laajat kokonaisuudet ovat vahvasti ideologisesti ja poliittisesti sävyttyneitä, usein tulevaisuusorientoituneita, ja sisältävät kokonaisuuksia sellaisten asioiden tiimoilta, jotka tapahtuvat kaukana. Opetuksen haasteiksi nähtiin lisäksi jatkuvuuden takaaminen, tiedon nopea vaihtuvuus ja pinnallisuus, yhteisen konsensuksen puute sekä aiheen negatiivinen pohjavire.

Gloaalikasvatuksen käsitteen ja sen osa-alueiden määrittelyminen tarkasti – varsinkin eri kielialueilla – on erittäin hankalaa ja molempien maiden opettajat mainitsevat sen myös yhdeksi gloaalikasvatuksen suurimmista haasteista.

(Suomi 3) Mut se gloaalikasvatus, se täytyis hyvin tarkkaan miettii, et mitä se on. Et se gloaalikasvatus, se tuntuu vähän semmoiselle, et ainakin tuo nimi, et onks se kuitenkaan aine mitä pystyy luokkahuoneessa opettamaan.

Gloaalikasvatuksen yhteydessä opettajat puhuivat molemmissa maissa luokkahuoneen ulkopuolelle suuntautuvasta toiminnallisesta opetuksesta, joka tosin haastateltavien mukaan tarvitsee myös resursseja ja tällaisia toimintamuotoja suosivaa koulun rakennetta.

(Meksiko 9) [...] tavoitteemme on, että oppilaat vievät opitut asiat käytännön tasolle, esimerkiksi siviilipalveluksen muodossa, jossa he auttavat paikallisyhteisöjä, etteivät he vain opiskele asioita, vaan antavat myös jotain muille [...] [näkevät miten asiat vaikuttavat lähimmäiseen]

(Suomi 2) Ainakin koulussa voi käyttää näitä eri kulttuurista peräisi olevia opiskelijoita. Meillä oli viime perjantaina tällainen yksi päivä – monta kulttuuria. Pukeuduttiin teeman mukaan. Viime vuonna oli islamilaiset tytöt pukeutuneet upeasti omiin asuihinsa.

Useat haastateltavat mainitsivat ratkaisevaksi ongelmaksi käsitteen laajuuden, josta seuraa, että gloaalikasvatus tulee usein muun opetuksen sivutuotteena.

(Suomi 7) [...] ja pitää opettaa mikä on kolumni, niin sit mä otan sen, et siinä se on se mun gloaalikasvatus... Et se tulee jonkun muun mukana, mut joku toinen asia menee niinku edelle, et on muka joku tärkeempi opetuksellinen tavoite siinä äidinkielessä ja sit tulee sivutuotteena tää gloaalikasvatus [...]

Tämän vuoksi – yleisessä opetussuunnitelmassakin mainitut – usein korkealentoisena pidetyt kokonaisuudet eivät helposti siirry konkreettiselle tasolle ja niiden siirtäminen vaatii opettajalta liikaa työtä ja jää usein ajan puitteissa toteuttamatta.

(Suomi 11) [...] kyl mä sanoisin et se [gloaalikasvatus] on yks vaikeimpia juttuja, koska sitä ei oo oppikirjoissa eikä valmiissa opettajamateriaaleissa. Et tällaisten kysymysten käsittely on vaikeeta, koska se työllistää opettajaa ihan mahdottomasti. Samoin materiaalin saaminen on niin törkeen vaikeeta, et ei ihme että niitä ei käsitellä, koska opettajat ovat niin uskomattoman kiireisiä eikä niillä oo välttämättä aikaa esimerkiks keväisin ruveta pläämään, et nyt ois kiva rakentaa tällainen kiva systeemi [...]

Haastateltavat mainitsevat, että globaalikasvatuksen käsite on uusi ja epäselvä. Myös sen osaluokkiin liittyvät ongelmat ja haasteet ovat kokoluokaltaan erittäin laajoja. Muutama suomalainen opettaja tosin korosti, että teemojen käsittelyn osalta on lähiaikoina menty eteenpäin.

(Suomi 2) Mä oon 95 tullut taloon ja tää Riskikurssi oli silloin ensimmäisen kerran valtakunnan opsissa ja aikasemmin on jo puhuttu ilmastonmuutoksesta, mut ei kukaan täällä ei... Kunnes sit tuli tää Al Gore ja pyydettiin luvat ja näytettiin se elokuva tossa keskusaulassa koko luokalle. Sit kaikki oli, et hei miten tällasta ja olin, et ollaan hei kymmenen vuotta opetettu sitä.

Erään toisen suomalaisen haastateltavan mukaan globaalikasvatuksen haasteet nähdään usein enemmän tulevaisuuden uhkiksi kuin nykyisiksi ongelmiksi ja tämän vuoksi esimerkiksi hiilijalanjäljen tutkiminen kestävän kehityksen yhteydessä saatetaan kokea epärelevantiksi. Myös meksikolaiset opettajat puhuivat globaalikasvatuksen osuudesta tulevaisuuskasvatuksena.

(Suomi 3) Ne ongelmathan ei oo meillä, vaan niinkun muilla tässä maailman globalisoitumisessa. Et meillä ne tulee vasta eteen, kun ollaan tarpeeks tuhottu tätä luontoo. Hiilijalanjälki ja tällaiset. Eihän ne koe niitä ongelmiks tällä hetkellä meidän elämässä. Nehän kokee sen semmosena tulevaisuuden uhkana. Et jos ajattelee tän hetken kehitysyhteistyötä tai globaalista epäsuhtaa niin eihän se hiilijalanjälki näy missään, et tulevaisuudessa ehkä.

(Meksiko 9) [...] maailmankansalaisuus on tietoisuutta siitä, että teoillasi ja tekemättä jättämättömyydellä on vaikutuksia ympäristöön, vierelläsi olevaan ihmiseen sekä myös tulevaisuuden sukupolviin [...]

Gloaalikasvatuksen käsitettä ja opetusta voidaan lähestyä erilaisten näkökulmien kautta ja globaalikasvatus nähdään haastattelujen mukaan Suomessa usein ulkomaille suuntautuneena toimintana, esimerkiksi ystävyyskouluvierailuina. Muutama suomalaisista haastateltavista opettajista korosti, että globaalikasvatuksessa kansainväliset kontaktit eivät ole välttämättömiä, vaan globaalikasvatusta voi harjoittaa vaikka omalta sohvalla käsin.

(Suomi 4) Tänä päivänä sä voit olla ihan couch potato ja silti päästä käymään joka puolella ja olla minkäläisten ihmisten kanssa tahansa, tekemisissä nimenomaan sosiaalisen median avulla eli sä voit kansalaistua ja maailmankansalaistua nykypäivänä ihan omalla sohvalla. Ei tarvii mennä mihinkään.

Gloaalikasvatuksen opetusta vaivaa haastattelujen mukaan molemmissa maissa myös jatkuvuuden puute niin jäsenneyissä kursseissa kuin projekteissakin. Käsitteen irrallisuutta tukevat kertaluontoiset tempaukset ovat yleisiä ja vierailut tai projektit usein yksittäisiä. Suomessa myös kurssit jäävät helposti yksittäisiksi valinnaisiksi kursseiksi ja näin ollen niiden valmistelemiseen liittyvä vaiva-hyöty-suhde ei haastateltavien mukaan toimi. Kurssi on usein vain vuoden

kurssitarjottimella ja toisena vuotena oppilaat eivät sitä enää valitse. Tämän vuoksi opettaja kokee kurssin valmistelun työlääksi ja osin hyödyttömäksi. Meksikolainen haastateltava lisää vielä, että eri asteiden välinen yhteistyö vaatisi parannuksia, jotta se tukisi globaalikasvatuksen jatkuvuutta.

(Meksiko 3) Ei ole jatkuvuutta. Me lukio-opettajat emme ole vaivautuneet kysymään yläkoulun opettajilta, että miten oppilailla meni siellä ja mitä mieltä yläkoulun opettajat ovat?

Gloaalikasvatuksen osalta on muutaman haastateltavan mukaan vaikea muodostaa oppikirjaa tai ohjepakettia, koska tieto päivittyy nopeasti. Molempien maiden haastatteluissa puhuttiin paljon tiedon nopeasti muuttuvasta luonteesta, jonka vuoksi tiedolla on vaarana jäädä pinnalliseksi.

(Suomi 3) Yleensä se on oppikirja siinä kurssissa ja siihen liittyvät materiaalit, jotka sulla on aina plus mitä opettaja ite kerää sitä materiaalia, mut tässä ei mun mielestä ees voi lähtee siitä oppikirjasta liikkeelle, en mä vois kuvitella et ois olemassa sellainen globalisaation oppikirja, sehän vanhenee kahdessa vuodessa.

(Meksiko 1): [...] [Gloaalikasvatuksen] opetusta on vähän, olemme kiinnostuneita opetussuunnitelmatasolla, mutta päättäjät ovat kiinnostuneempia juuri tässä hetkessä vaikuttaviin infrastruktuuriin ilmiöihin. Olemme osa tätä globaalia kylää, meillä on teknologia, puhumme kieliä, ajamme uudistuksia koulutuksen eri tasoilla, mutta se jää siihen, kuten kananmunan kuoreksi [pinnalliseksi] rakenteiden tasolla. Ne oppiaineet ja tieteenalat, joilla lukiotasolla yritämme sisällyttää globalisaation, ovat harvinaisia.

Suomalainen opettaja kertoi, että pikkutietoa syötetään paljon, mutta laajempaa vastuunottoa ja kokonaisnäkemystä globaalikasvatuksesta ei yhteiskunnallisella tasolla ole. Myös Meksikon aineistossa ilmeni vastauksia liittyen tiedon pinnallisuuteen.

(Meksiko 3) Olen puhunut heille globaaleista asioista ja puhumme niistä joskus, mutta hyvin pinnallisella tasolla [...]

Molempien maiden haastatteluissa esiintyi myös ratkaisuehdotuksia. Tällaisia olivat esimerkiksi käsitteen selittäminen ja pilkkominen ymmärrettäviin osiin sekä vaihtoehtoisten opetusrakenteiden lisääminen.

7.2 Gloaalikasvatuksen muodostuminen Suomen ja Meksikon lukioissa - konkretia

Gloaalikasvatukseen vaikuttavat lukio-opetusta ohjaavat maakohtaiset reunaehdot. Tässä osiossa tarkastelen aineistosta nousseita tärkeimpiä tekijöitä eli: 1. Ylioppilaskirjoitusten vaikutuksia Suomessa; 2. Opettajan roolin muutoksen vaikutuksia; 3. Oppilaan roolin muutoksen vaikutuksia;

4. Oppimateriaalin vaikutuksia; 5. Lukioden kansallisten erojen vaikutuksia; 6. Kurssi- ja ainepohjaisen lukion vaikutuksia Suomessa; 7. Opetussuunnitelmien vaikutuksia; 8. Kansallisten erojen vaikutuksia; 9. Järjestöjen ja koulutusten vaikutuksia; ja 10. Tiedonvälityksen vaikutuksia.

7.2.1 Ylioppilaskirjoitusten vaikutus globaalikasvatukseen

Lähes kaikkien Suomessa haastateltujen opettajien mukaan ylioppilaskirjoitukset ovat erittäin vahva, opetusta ja lukion oppikokonaisuuksia ohjaava tekijä. Lisäksi kurssimuotoinen lukio, ylioppilaskirjoitukset ja ainereaali aiheuttavat haastateltavien mukaan sen, että lukioissa erikoistutaan entistä enemmän muutamaa oppiaineeseen ja tutustutaan entistä vähempään määrään oppiaineita. Tämän seurauksena opetus erikoistuu ja fokuoittuu. Haastateltavat opettajat ovat mielestään velvollisia valmentamaan oppilaita ylioppilaskirjoituksiin ja huomattava osa haastatelluista näkee tämän vastuun erittäin kuormittavana. Osa haastateltavista huomautti, että jos luodaan rinnakkainen ei-testattava rakenne – eli tuodaan aihekokonaisuuksia, joita ei testata ylioppilaskirjoituksissa – on tämä rakenne ristiriidassa nykymuotoisen lukion kanssa, jossa ylioppilaskirjoitukset ovat ratkaisevassa roolissa jatko-opiskelupaikan kannalta.

Lukio on Suomessa yleissivistävä oppilaitos, joka ei valmista ammattiin, minkä vuoksi jatko-opiskelupaikan saamisen merkitys korostuu. Ylioppilaskirjoituksiin siis kohdistuu suuret paineet ja odotukset.

(Haastattelija) Miten nämä globaalikasvatuksen kokonaisuudet tulisi sijoittaa opetukseen? Sisällyttää jo olemassa oleviin kursseihin, uusina pakollisina kursseina, vai uusina valinnaisina kursseina?

(Suomi 10) Mä olisin sitä mieltä, että olemassa olevien sikäli, kun me niinku tiedetään siinä mielessä, et mitä tuo opetussuunnitelmauudistus tuokaan mukanaan. Mut et voitaisiin kyllä pitää, et mä en lähtis tekemään uusia erillisiä, koska lukio tähtää sit kuitenkin... Et ainereaali on tullu, me ollaan entistä enemmän fokuoittu tiettyjen oppiaineiden sisältöihin. Et tavallaan se vaatimus, et me otettais jotain isoja aihekokonaisuuksia osana jotain oppiaineita, jotka niinku valmentaa heitä tietyn suppean aineen ylioppilaskirjoituksiin niin on mun mielestä periaatteena ristiriidassa ja niin kauan, kun tää rakenteellinen järjestelmä toimii niin että täältä pääsee ylioppilaksi kirjoittamalla ainereaalin niin meillä on aika isot haasteet sitten. Et, jos meidän halutaan tuottavan ylioppilaita tällä järjestelmällä ja jos se on se tavoite, että he valmistuvat ja jos me luodaan vielä joku toinen niinku rinnakkainen tai ei-testattava rakenne tähän niin se on tän kanssa ristiriidassa.

Eräs haastateltavista kertoi pelkäävänsä perinteisten oppikokonaisuuksien pudottamista, koska niitä voidaan kysyä ylioppilaskirjoituksissa. Opettajat kertoivat lisäksi oppilaiden toivovan, että kurssilla valmennetaan ylioppilaskirjoituksiin.

(Suomi 1) [...] kyllä oppilaat toivoo [et] siellä kurssilla valmennetaan nimenomaan sinne ylioppilaskirjoituksiin. Ja sit jos sille kurssille sisällytetään hirveesti sellasta, et heidän pitää lukee oppikirjasta jotkut kappaleet itsenäisesti, niin he kokee et heitä kuormitetaan liikaa. Et jos heille jää puolet kirjasta itsenäiseksi opiskeluks sen takia et opettaja on esitellyt teemoja ... Niin silloin se ei... Opiskelijat ajattelee, ettei se palvele heitä ja sen takia näistä ajattelee, et erilaisten projektien tekijöillä pitäis olla vahvasti tiedossa, et mihinkä lukion kursseihin esimerkiksi se vois liittyä ja mitä se vois hyödyttää, niin silloin varmaan opettajatkin lähtis varmaan paremmin mukaan.

(Suomi 1) Meillä on myös tää maailmankansalaisen kypsyyskoe YK-liitosta, mutta abeilla on niin paljon muutakin, ettei ne siihen lähe. En tiää, onko historian ja yhteiskuntaopin opettaja saanut siihen ketään mukaan [...]

Vaatusuus uusista, laajoista ja poikkitieteellisistä aihekokonaisuuksista ja ainekohtainen ylioppilaskirjoitusjärjestelmä ovat haastateltavien mukaan ristiriidassa. Oppilaiden tavoitteena on kuitenkin ensisijaisesti valmistuminen ja että ylioppilaskirjoituksissa heillä on keskenään kilpailuasetelma jopa humanistisissa aineissa.

Yksi haastateltavista opettajista kertoo, että jos oppiaineella on kaksi opettajaa, joista toinen poikkeaa enemmän opetussuunnitelmasta, on oppilailla epädemokraattinen asema.

Lukion tutkinto-ohjaavuus ja tavoiterationaalisuus ohjaa myös sitä, kuinka paljon halutaan rakentaa ylimääräisiä kursseja. Opetus on useamman haastateltavan mukaan kaikin puolin äärimmilleen viritettyä, jolloin ylioppilaskirjoituksiin kuulumattomat kokonaisuudet kuormittavat liikaa. Eräs haastateltavista mainitsee ylioppilaskirjoitusohjaavuuden vaikuttavan myös poikkitieteellisyyteen. Opettajilla on kiire käydä läpi ylioppilaskirjoituksiin tulevat kokonaisuudet ja tämä vaikeuttaa poikkitieteellisen opetuksen järjestämistä.

7.2.2 Opettajan rooli lukion globaalikasvatuksessa

Opettajan rooli koulussa on muuttunut. Molempien maiden haastattelujen mukaan rooli on nykyään lapsilähtöisempi ja korostaa kokemuksellista oppimista sekä konstruktivistista oppimiskäsitystä. Rooli on lisäksi muuttunut entistä enemmän ohjaajaksi esimerkiksi kriittisessä tiedonhaussa tai todellisuuden simuloijaksi sekä ongelmanratkaisuprosesseissa auttajaksi. Haastateltavien mukaan opettajilla on valta ja itsemääräämisoikeus opetussuunnitelman puitteissa omaa opetustaan koskien ja globaalikasvatuksen teemojen opetus jääkin usein opettajan oman kiinnostuksen varaan. Sen määrä ja laatu vaihtelee.

Gloaalikasvatuksen opettamisen osalta löytyy muutoshalukkuutta ja muutosvastarintaa. Useat haastateltavista kertoivat opettajien suhtautuvan muutokseen -globaalikasvatuksen osalta – pääosin

positiivisesti, mutta he mainitsivat löytyvän myös niitä opettajia, jotka haluavat tehdä asiat vanhalla, hyväksi koetulla tavalla.

(Meksiko 8) Jotkut opettajat vastustavat kovasti, eivätkä halua hyväksyä, että meidän täytyy työskennellä eri tavoin nuorten kanssa. He jatkavat vanhalla taantumuksellisella tyyllillä [opettaja mestarina]. Tällainenkin tyyli voi olla tuottoisaa, mutta tunnin täytyy liikuttaa nuorta, jotta ymmärrys rakentuu. Jos opettaja pelkästään saapuu paikalle ja puhuu, oppilas voi sanoa, että pidin kyllä opetuksesta, mutta tämän jälkeen hän ei tee kotona mitään – Jos oppilas ei lue, ei opiskele, ei tutki, jos hän ei tunne tiedonlähteitä lehdistä kirjastoon, hänelle ei kasva kompetenssia elää nykymaailmassa.

(Suomi 7) [...] et me opettajat tehhän tätä työtä silleen omien intressien myötä ja se rakentaa meidän persoonaa ja opetustapaa hirveen paljon, et saman aineen opettajana voi olla aivan ääripäästä olevat ihmiset, et kukaan ei määrää meille ylhäältä sit. Et pitäiskö määrätä? Et sä opetat nyt enemmän tätä tai niinku just tämmöstä globaalikasvatusasiat.

Haastateltavat peräänkuuluttivat opettajilta muuntautumiskykyä. Globaalikasvatuksen ja päivänpolttavien kysymyksen nivominen opetukseen olikin haastateltavien mielestä erittäin opettajariippuvaista. Osa opettajista on toisia vastuuntuntoisempia, uteliaampia ja käyttävät aikaansa itsenäiseen tiedonhakuun.

(Suomi 8) Monikulttuurisuus tottakai maahanmuuton myötä, et sehän on nyt niin kun eduskuntavaaleissakin todella suuri teema, et tottakai siitä pitää puhua ja tuoda esille. Kehityspolitiikka, samoin siis. Tämmönen niin kun päivänpolttava kysymys, et täytyyhän sitä, sitä ei välttämättä edes ymmärrä et mitkä siinä on ne asiat, jos sitä ei jollain tavalla pohjusteta kouluissa.

(Meksiko 15) [...] se, miten opetamme ja muodostamme nykyään tietoa on teemojen pohjalta, sanomme oppilaille, että lukekaa lehtiä, menkää internetiin, kuunnelkaa uutisia, etsikää lehtiä [...]

Opettajien yliopistollinen pohjakoulutus ja sen tarjoamat tiedolliset resurssit vaikuttavat opetukseen. Opettajankoulutukseen kuuluu yhden haastateltavan mukaan Suomessa kursseja, joilla opitaan maailmantilanteesta ja globaaleista haasteista.

(Suomi 8) Et kyllähän opettajalla varmasti riittää suomalaisen koulutuksen pohjalta resursseja siihen, et se ite pystyy muokkaamaan opetustaan siihen suuntaan [...]

Meksikossa oltiin kriittisempiä omaa opettajankoulutusta kohtaan ja sen kerrottiin laahaavan jäljessä suhteessa tietoyhteiskuntaan.

(Meksiko 8) [...] Meksikossa on yritetty muuttaa koulutuksen konseptia ja opettajankoulutusta, koska se ei ole sopusoinnussa maailman kanssa jossa elämme. Me olemme paljon jäljessä [...]

Useampi opettaja Meksikossa – erityisesti maaseudulla – kertoi, että heillä suuri ongelma on, että opettajille annetaan opetettavaksi useita aineita, jonka lisäksi oppiaineita, joihin heillä ei ole koulutusta.

(Meksiko 11) Esimerkiksi minulle on annettu etiikan oppiaine ja minä en ole filosofi, olen taloustieteilijä, mutta ovat laittaneet minulle etiikan ryhmiä [...]

(Meksiko 12) On myös suunnitelmia, joissa vaaditaan opettavaksi ekologiaa tai maantiedettä, mutta sitten ne annetaan opettajalle, joka ei tiedä aiheesta mitään. Arkkitehdille annetaan vaikka espanjankieltä [...]

Meksikossa haasteet globaalikasvatuksen osalta liittyivät usean haastateltavan mukaan juuri tiedon ja koulutuksen puutteeseen. Lisäksi haastateltavien mielestä osa opettajista ei hanki tietoa, ovat vain suoritusten perässä tai haluavat välttyä ylimääräiseltä työltä.

(Meksiko 3) Kun me puhumme vastuullisuudesta, niin se tuntuu osasta kuin kirosanalta, koska suuri osa meistä – opettajat mukaan lukien – emme ole kovin vastuuntuntoisia. Ja miten on mahdollista sisällyttää oppiaine vastuullisuudesta, jos et ole itse vastuuntuntoinen [...]

Meksikolainen opettaja kertoo, että tärkeä askel globaalikasvatuksen opetuksessa olisi mahdollistaa opettajille lisää koulutusta ja tietoa aiheesta.

Vaikka opetusta ohjaavat tietyt reunaehdot, opettajilla on haastattelujen mukaan koululuokassa suuri määrä valtaa opetuksen toteutuksen osalta. Opettajat työskentelevät itsenäisesti ja ovat vastuussa opetuksensa laadusta. Haastattelemani opettajat kokevat opetussuunnitelmaohjaavuudesta huolimatta, että heillä on laaja painotus- ja sovellutusmahdollisuus globaalikasvatuksen teemojen osalta ja tämän vuoksi globaalikasvatuksen toteutuminen riippuu opettajan intresseistä ja näkemyksistä.

Meksikolaiset haastateltavat erityisesti maaseudulla painottivat kuitenkin kuuliaisuutta opetusministeriötä kohtaan. Suomalaisissa haastatteluissakin tämä seikka esiintyi, mutta ei niin vahvasti.

(Meksiko 6) Luulen, että opettajilla on valta, aina kunhan he ovat valmiita siihen [...]

(Meksiko 10) [...] Täällä on usein niin, että käskyt tulevat ylhäältä “guruilta” – ja nämä korkeassa asemassa olevat muodostavat ohjelmat ja käskvät meidän noudattaa niitä [...]

Suurin osa haastateltavista molemmissa tutkimusmaissa näkivät koulujen johtajat positiivisina sallijoina, jotka olivat avoimia uusille asioille ja suhtautuivat globaalikasvatukseen positiivisesti. Molemmissa maissa epäiltiin kuitenkin, ettei kaikkialla ole näin hyvin. Tulokseen vaikuttaa varmasti, että pyysin kouluissa suoritettuihin haastatteluihin lupaa etukäteen rehtoreilta, joten aineisto valikoitui siinä tutkimuksen vaiheessa niiden koulujen opettajiin, jossa on globaalikasvatusmyönteinen johtaja.

(Suomi 5) [...] meitä kovasti kannustetaan koulutukseen ja pääsee koulutukseen, rehtori on hyvin koulutusmyönteinen, et kuka vaan haluaa tällaisille kursseille mennä niin, on, varmasti pääsee [...]

(Haastattelija) Luuletko, että opettajilla on paljon valtaa opettaa oppilaille uusia tapoja ajatella?

(Meksiko 7) [...] meillä on vapaus ja johdon tuki, mutta kaikella täällä Meksikossa on tekemistä köyhyysongelman kanssa [...]

Vaikka meksikolaiset opettajat kokivat, että heillä on johdon tuki, varsinkin maaseudulla opettajat kokivat, että heillä on myös vastuu olla koko ajan paikalla.

(Haastattelija) Eli on erilaista opettaa täällä kylissä kuin esimerkiksi suuressa kaupungissa?

(Meksiko 3) Kyllä paljonkin, jos suuressa kaupungissa puuttuu opettaja, niin sitä ei huomaa, mutta jos täällä puuttuu opettaja niin...

Haasteltava jatkoi vielä myöhemmin puhuen siitä, että jos opettaja on pois, koko kylä huomaa sen. Opettaja kertoi aiheesta seuraavanlaisesti:

(Meksiko 3) [...] täytyy pitää huoli julkikuvasta. Jos vanhemmat ovat tyytyväisiä niin he lähettävät lapsensa kouluun, koska tietävät etteivät opettajat ole pois [...]

Opettajan työnkuvan laajenemista pohdittiin haastattelujen yhteydessä useasti ja lisäksi kyseenalaistettiin opettajien suurien teemojen hahmotuskyky tai sen tarve. Meksikon haastateltavat kertoivat, että elämäkatsomus ja tausta vaikuttavat siihen, haluaako opettaja nähdä asiat laajemmassa kontekstissa.

(Meksiko 15) [...] oppilaamme tuntevat taloustietoa, historiaa, filosofiaa ja kaikkia oppiaineita, mutta mielestäni meiltä puuttuu ymmärrys kokonaiskuvasta. Mikä on yhteiskunnan rooli tässä globaalissa järjestelmässä [...]

Erään meksikolaisen haastateltavan näkemys kuitenkin kiteyttää monen molempien maiden haastateltavien ajatuksen siitä, että juuri opettajan tulisi olla suunnittelemassa näitä kokonaisuuksia, koska juuri opettaja tietää parhaiten mitä luokkahuonetodellisuudessa tapahtuu.

(Meksiko 4) [...] ongelma on, että ihmiset, jotka suunnittelevat ohjelmat ovat opetusministeriöstä, Sen vuoksi me ajattelemme, että ohjelmat eivät ole sitä, mitä luokkahuoneessa tarvitaan [opetusministeriö ei ole ajan tasalla]. Opettajien pitäisi suunnitella näitä ohjelmia, koska he ovat oppilasryhmän edessä ja heillä on todellinen käsitys siitä, mitä oppilaat tarvitsevat [...]

7.2.3 Oppilaan rooli lukiossa ja sen muutoksen vaikutukset globaalikasvatukseen

Erityisesti Suomessa tehtyjen haastattelujen mukaan oppilaiden kiinnostus toimii koulussa opetusta ohjaavana tekijänä. Muutama suomalainen haastateltava kertoi valitsevansa aiheita osittain oppilaiden kiinnostuksen mukaan ja erään suomalaisen haastateltavan mukaan opettajat joutuvat kurssimuotoisessa lukiossa osittain ”myymään aiheensa” oppilaille. Yksi haastateltavista toteaa, että jos ei ole mielenkiintoinen aihe, ei synny keskustelua ja seuraavalla kerralla opettaja valitsee oppilaita kiinnostavan aiheen. Toinen opettaja lisää, että oppilaat haluavat aiheita, jotka palvelevat heidän mahdollisuuksiaan tulevaisuudessa. Oppilaat tietävät opettajien mukaan oikeutensa ja haluavat laatua.

(Suomi 1) [...] että esimerkiksi urheilulukiossa, missä minä opetan niin näitä teemat eivät välttämättä oo sellaisia, jotka heillä on aktiivisesti mielessä, heidän mielenkiintonsa on voinut suuntautua johonkin muualle ja sit siitä ei välttämättä viriä niin aktiivista keskustelua kuin... josta valitettavasti seuraa se, et ehkä painottuu sellaiset asiat, joita uskoo oppilaiden kiinnostavan [...]

Oppilaiden rooli järjestövierailun laadunvalvojina nostettiin Suomen aineistossa esille ja eräs haastateltava kertoi, että kerää palautteen aina vierailijoiden jälkeen ja jos palaute ei ole hyvää niin vierailija vaihdetaan. Tämä sama laatuvaatimus toteutuu haastateltavien mukaan myös soveltavien kurssien suunnittelussa, jos opettaja haluaa oppilaita tarjoamalleen kurssille, täytyy olla valmis tekemään siitä jollain tavoin kiinnostava.

(Suomi 7) Meidän koulussa me ollaan suunniteltu tällaista kurssia kuin Kansalaisen ABC ja me tarjottiin, et me oltais tuotu sinne vierailijoita erinäisistä vapaaehtoistyöjärjestöistä ja tarkoitus oli se, että useampana tiistaina meillä on vierailijoita ja tämän jälkeen oppilaat saavat valita jonkun järjestön ja mennään tekee töitä sinne ja annetaan oppilaiden raportoida siitä ja kovasti innokkaina lähetettiin rakentamaan sitä, mutta oppilaita ei saatu innostumaan niin paljon... Et siinä ois sit ollu alle kymmenen niin me ei kehdu kutsua MLL:ää ja SPR:ää ja Amnestya paikalle, mut ens vuonna me yritetään uudestaan [...]

Myös meksikolaiset opettajat kertoivat, että järjestökäyntien jälkeen kerätään oppilailta palaute vierailuista, jonka pohjalta keskustellaan aiheesta. Ja vaikka opettajat Meksikossa puhuivat oppilaiden roolista aktiivisina osallistujina, samanlaisia oppilaiden esittämiin laatuvaatimuksiin liittyviä kannanottoja ei esiintynyt meksikolaisten opettajien haastatteluissa.

Monet haastateltavat näkivät, globaalikasvatuksen kysymysten omaksumisen riippuvan paljon oppilaiden aktiivisuudesta ja aktiivinen kansalaisuus onkin yksi globaalikasvatukseen liitetystä termeistä. Aktiiviseen kansalaisuuteen kuuluu, että oppilaat ottavat itse selvää asioista ja opetus tulee rohkaisun muodossa. Tästä aktiiviseen kansalaisuuteen kasvamisesta puhuttiin molempien maiden aineistoissa.

(Suomi 7) [...] ja musta tuntuu, et nuoretkin nyt kaipaa sitä, et kaikki oli silleen et keksikää meille jotain tosi kovaa. Et tuli viestii sit joiltakin oppilailta et keksikää jotain mielenkiintoista jota voi oikeesti vaikuttaa, et kyllä halutaan vaikuttaa ja ollaan mukana tässä yhteiskunnassa, et kyllä sitä kiinnostusta on...”

(Meksiko 7) [...] täällä Meksikon koulutusjärjestelmässä nuori tulee lukioon noin 14–15-vuotiaana ja lähtee pois 18-vuotiaana, jolloin on jo äänestysiässä. Sen vuoksi juuri tässä iässä pitää saada nuoret tiedostamaan nämä temat [...]

(Meksiko 7) [...] nämä ovat erittäin sopivia teemoja nuorille ja lisäksi, kun ne selitetään sopivalla tavalla, nuoret myös osoittavat kiinnostusta niitä kohtaan [...]

Useimmat haastateltavat molemmissa maissa kertoivat, että nuorilla on kiinnostusta olla mukana yhteiskunnallisessa keskustelussa ja he ovat lukiossa juuri siinä iässä, jossa he kiinnostuvat eettisyyteen ja vastuuseen liittyvistä aiheista.

Muutama opettaja Suomessa mainitsi lisäksi, että median seuraamisen johdosta oppilaat ovat entistä tietoisempia maailman tapahtumista. Oppilaiden oma aktiivisuus ohjaa heidän oppimistaan.

(Suomi 6) [...] ja kyllä ne itse asiassa kiinnostaa sellaiset kysymykset nuoria, et ehkä ne pitäis ottaa enemmän tällaiset moraaliset kysymykset esim. ihmisoikeuskysymykset esille, koska ne on tavallaan sellaisia. Vois ajatella tällasta, lukiolaisen tällasta maailmanparantaja jotain sielua kolauttaa, et kyllä heti kun tulee, onko mahdollisuus muutokseen, et se on semmonen, se vääräys et miten niinku maailma on, miten se on muotoutunut, et voiko siihen vaikuttaa.

(Meksiko 12) On ollut simulaatioita, joissa leikitään, että mentäisiin pääkaupunkiin ja joissa oppilaat ovat päässeet esittämään/leikkimään lakien säätäjiä [päättäviä tahoja] eri aloilla. Talouden, ympäristönsuojelun [saastuttamisen vastaisen työn] ja eri teemojen osalta [...]

Opettajat Meksikossa kertoivat, että heillä on paljon eroja koulujen ja oppilasaineksen välillä. Lisäksi luottamus mediaan oppilaiden oppimista ohjaavana tahona ei ollut yhtä vahva kuin

suomalaisilla opettajilla. Eräs meksikolainen opettaja summaa, että oppilaat ovat kiinnostuneita maailmantilanteesta, mutta useissa kouluissa opetuksessa täytyy lähteä liikkeelle perustaidoista, kuten luetunymmärtämisestä.

(Meksiko 8) Kun oppilaat tulevat lukioon niin heillä ei ole kommunikointitaitoja. Eivät osaa ilmaista itseään tai lukea edistyneesti. Heillä ei ole myöskään luetunymmärtämistaitoja ja meidän täytyy työskennellä paljon näidenkin asioiden kanssa.

7.2.4 Oppimateriaalin vaikutukset globaalikasvatukseen

Oppikirjat ovat aineiston perusteella yksi vahva globaalikasvatuksen asemaan vaikuttava ja sitä ohjaava tekijä Suomessa. Perinteisesti Suomessa kaiken opetuksen tukena on ollut oppikirja. Usea haastateltava kuitenkin toteaa, ettei kirjälähtöisyys toimi globaalikasvatuksen osalta. Opettajat ovat velvoitettuja opettamaan opetussuunnitelmissa mainitut kokonaisuudet ja haastatteluiden perusteella oppikirjojen kokonaisuudet menevät usein yksi yhteen opetussuunnitelmien kanssa. Historian ja uskonnon oppikirjatyössä mukana ollut haastateltava toteaa, että oppikirjaprojekteissa luetaan tarkkaan opetushallituksen tekemät opetussuunnitelmasuosituksukset ja noudatetaan niitä.

(Suomi 10) [...] siis lukioissa, oppikirjojen sisältö määrittää... Et kuinka hyvin sit ne kustantajat laittaa sitten sisään nää aihekokonaisuudet ja kuinka paljon opettajat, jotka tekee sitä työtä niin sitä pitää tärkeänä, niin kyl me saadaan ne sinne. Et se on vaan kyse siitä, et halutaanko se siirtää sinne ja missä määrin se halutaan siirtää, koska tota se et mä oon ollu mukana oppikirjaprojekteissa myös siis uskontoo ja historiaa tehny, niin me luetaan hyvin tarkkaan opetushallituksen tekemä opetussuunnitelma ja noudatetaan sitä. Et se on tavallaan yks yhteen et Suomessa ei oo mitään vaaraa, et joku kurssi menis pieleen sen takia, et oppikirjasisällöt ei vastaa sitä mikä on opetussuunnitelma, niin jos siitä tulis vielä tavallaan suurempi velvoite niin ikään kuin sisällyttää ne aihekokonaisuudet sinne.

Opettajat kertovat, että perinteisempiä oppikokonaisuuksia on helpompi suunnitella kuin globaalikasvatuksen mahdollista kokonaisuutta, koska opetussuunnitelmat menevät yksi yhteen oppikirjojen kanssa. Usea haastateltava arvelee opettajien noudattavan oppikirjan tarjoamaa jäsenystä.

Yksi haastateltava mainitsee globaalikasvatuksen ongelmaksi sen, että jo olemassa olevat oppikirjat eivät edistä globaalikasvatuksen opetusta, vaan sisällyttäminen jää opettajan vastuulle. Toinen haastateltava kertoo, että tämän hetken oppikirjoissa globaalikasvatus ei näy.

(Suomi 11) Sanoisin et suhteellisen paljon [käsittelemme globaalikasvatuksen teemoja], ehkä rauhan edistäminen ja konfliktien ehkäiseminen on se aihekokonaisuus jota ei, no joo, okei, kyl me ollaan sitäkin käsitelty, me ollaan

puhuttu sodan etiikasta esimerkiksi jonkin verran, jossa törmätään ton tyyppisiin kysymyksiin. Ihmisoikeuksista puhutaan paljon, samoin kestävästä kehityksestä. Kehityspolitiikka on noista ehkä se, joka jää kaikkein vähimmälle, siks se tuntuu vähän vieraalta. Ja monikulttuurisuus ilman muuta, et kyl ne tulee siellä uskonnon kolmoskursilla paljon esiin. Sen voisni lisätä, että ei niinkään oppikirjassa, vaan ehkä se jää enemmän tässä kohtaa opettajan vastuulle. Se on sit niinkun sitä mihin opettajan täytyy itse tarttua ja jotenkin ohjata, koska se ei oo sillä tavalla normitettua niinku opsien tasolla tai oppikirjoissakaan ois, et sanottais et nää täytyis tai, nää ois hyvä käsitellä.

Haastatellut opettajat näkivät ratkaisuna velvoitteen aiheen sisällyttämisestä kaikkien asteiden opetussuunnitelmiin ja sitä kautta oppikirjoihin. Haastateltavat kokivatkin oppikirjat toimivana väylänä globaalikasvatuksen opetukselle. Kuten eräs haastateltava opettaja kertoo, opetussuunnitelmista voitaisiin karsia, mutta opettajat saattaisivat opettaa silti oppikirjojen mukaan. Globaalikasvatus on näin ollen osa laajempaa problematiikkaa, joka pitäisi haastateltavien mukaan tiedostaa oppikirjoja ja opetussuunnitelmia tehdessä.

Yksi haastateltavista lisäsi vielä, että jos globaalikasvatusta esiintyy oppikirjassa, niin on se usein kirjan lopussa.

(Suomi 2) [...] tai siirtää niitä vaikka jonnekin syventävään kurssiin tai tavallaan, et sais enemmän, kun se on niin siellä [pakollisten kurssien oppikirjojen] lopussa ja ei sitä sillee ehi erillisenä ottaa ja mä oon kuitenkin aina yrittäny ottaa sen sieltä.

Suomen haastattelevat jäivät pohtimaan päättäjien ja kustantajien intressejä oppikirjatyön osalta. Yksi haastateltavista toteaa, että opettajat ovat kiinnostuneita, mutta hänkin jäi miettimään, että missä määrin. Haastateltavat pohtivat myös kirjojen kirjoittajien historiallisia ja yhteiskunnallisia motiiveja sekä valvonnan puutetta oppikirjantekoprosessissa.

(Suomi 10) [...] oppikirjojen sisältö määrittää, et kuinka hyvin sit ne kustantajat laittaa sitten sisään nää aihekokonaisuudet ja kuinka paljon opettajat, jotka, tekee sitä työtä niin sitä pitää tärkeänä, niin kyl me saadaan ne sinne, et se on vaan kyse siitä et halutaanko se siirtää sinne ja missä määrin [...]

Yksi suomalaisista haastateltavista opettajista toteaa oppikirjan olevan aikansa peili ja globaalikasvatuksen ollessa ajankohtaista, sitä ei luulisi olevan vaikea lisätä oppikirjoihin. Toinen huomauttaa globaalikasvatuksen siellä jo punaisena lankana olevankin. Kolmas lisää erityisesti kestävä kehityksen olevan nyt aihealueena pinnalla koko Suomessa.

Haastatteluissa opettajat esittivät myös toiveen siitä, että oppikirjan tekijät tiedostaisivat tekovaiheessa, mitä hankalasti määriteltävillä globaalikasvatuksen opintokokonaisuuksilla ajetaan takaa eli käsitteen laajuus vaikuttaa haastateltavien mukaan myös oppikirjan suunnittelutyöhön.

Useampi haastateltava oli sitä mieltä, että globaalikasvatuksen opetus ei voi lähteä oppikirjapohjalta. Muutama haastateltava mainitsi kuitenkin myös, ettei muissakaan oppiaineissa ei ole enää kattavia teoksia tai käsikirjoja.

(Suomi 2) [...] ja mitä noita nyt, mantsan käsikirja, eihän sellaisia enää tehdä. 80-luvulta oon vielä säilyttänyt noita maitten tietoja, et eihän se muutu, mut ei semmosia kirjoja oikein tehä enää [...]

Meksikon osalta tilanne oli erilainen. Monet opettajista puhuivat opetusministeriöstä, koulusta tai opetussuunnitelmasta ohjaavana tahona, mutta oppikirjoja ei ohjaavuuden yhteydessä juurikaan mainittu. Kirjoista puhuttiin lähinnä resursoinnin yhteydessä. Useissa varsinkin yliopiston alaisissa lukioissa oli opettajien mielestä laaja kirjasto opetuksen apuna, mutta Meksikon haastatteluissa puhuttiin usein myös lähteiden tai kirjojen puutteesta.

(Meksiko 9) [globaalikasvatuksen] oppimateriaalit eivät ole suunniteltu sellaisille kouluille, jolla ei ole resursseja toteuttaa niitä [ne maksavat]. Siksi meidän täytyy etsiä erilaisia tapoja eritasoisille kouluille yhteisen konsensuksen pohjalta [...]

(Meksiko 12) [opettajat] ottavat joitain kopioita ja... Täytyisi olla kirjasto lähteenä, en tiedä kymmenen tai kaksikymmentä kirjaa eri tekijöiltä, joista voisimme etsiä tietoa [...]

7.2.5 Lukioiden vaihtelevuus tutkittavien maiden sisällä

Gloaalikasvatukseen vaikuttaa luonnollisesti myös lukioiden painotukset. Meksikossa lukioiden luonne on heterogeenisempi jo koulutusjärjestelmän vuoksi. Meksikossa on rinnakkaisjärjestelmä, jossa erilaisia julkisia lukioita ja yksityislukioita on huomattavasti enemmän verrattuna Suomessa toimivaan, homogeenisempaan järjestelmään. Suomalaisissa ”erikoislukioissa” satsataan haastattelujen mukaan niihin oppiaineisiin, joihin on erikoistuttu. Näihin lukioihin päätyy valikoitunut joukko opiskelijoita. Urheilulukiossa esillä ovat urheiluteemat ja ilmaisutaitopainotteisessa lukiossa ilmaisuun liittyvät asiat. Eräs suomalainen opettaja toteaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vähäisen hakeutumisen (näihin) lukioihin vaikuttavan myös globaalikasvatuksen esiintymiseen.

(Suomi 10) [...] se mikä meidän vois sanoa melkein ongelma tai haaste on se, että tästä prosentista maahanmuuttajia tulee vaan niinku jäävuorenhuippu, et meillä on ollut vuosia, milloin meillä ei ole ollenkaan esimerkiksi somalialaisia opiskelijoita, joita aivan varmasti on siellä peruskoulussa. [kyseessä lukio, jossa on myös kansainvälinen linja]

Meksikon lukiojärjestelmässä erikoislukiot antavat mahdollisuuden käsitellä vastuukysymyksiä eri näkökulmista. Tästä esimerkin kertoo meksikolainen katolisen koulun opettaja, joka esittelee koulunsa ohjelmaa. Myös yliopiston alaisen julkisen lukion meksikolainen opettaja kertoo, että heillä on suunnitteilla kansainvälinen lukio.

(Haastattelija) Pitäisikö globaalikasvatusta opettaa lukiossa?

(Meksiko 17) Kyllä, ja meidän koulussa työskentelemme jo tämän asian parissa. Nämä vastuukysymykset kuuluvat katolisen koulun opetussuunnitelmaan.

(Meksiko 10) Pitäisi olla koulukohtaisia suunnitelmia. [globaalikasvatuksen osalta] Meidän tapauksessamme eli yliopistollisessa julkisessa lukiossa olen ymmärtänyt, että on olemassa projekti, jossa he luovat kansainvälistä lukiota. En tiedä kuinka monen kuukauden päästä se otetaan käyttöön, mutta luulen että he aikovat avata suunnilleen seitsemän uutta lukiota [toimipistettä] ja niissä kansainvälisissä lukiossa ottaa huomioon nämä globaalit teemat yleisesti kaksikielisten opettajien ohjaamana [...]

Kielipainotteinen lukio oli Suomessa haastateltavan mukaan lisännyt leirikoulujen määrää, kielten tuntemusta ja ylipäättään koulun kansainvälisyyttä. Meksikolaisen yksityiskoulun opettaja kertoo, että heillä on oma monikulttuurispainotteinen lukio.

(Meksiko 9) Nyt yliopiston alaisen lukiomme monikulttuurisessa pisteessä, heillä on oppiaineita, jossa käsitellään asioita Amerikan, Euroopan ja myös Aasian näkökulmista. Lisäksi siellä opetetaan valinnaisena mandariinikiinaa ja ympäristönsuojelua [...]

Lukioiden välistä yhteistyötä ei esiintynyt kummankaan maan opettajien puheissa ja yliopistojen alaisten lukioiden opettajat Meksikossa kertoivat, että heillä on opintosuunnitelma- ja materiaalitasolla paljon yliopiston resursseja käytettävänä, mutta henkilökohtaisen tason kontaktit jäävät valitettavan vähäisiksi. Eräs meksikolainen opettaja tosin mainitsi, että heidän yksityislukiossaan pystytään hyödyntämään eri yksiköiden välistä yhteistyötä, esimerkiksi vierailuja tehden.

(Haastattelija) Onko yliopiston ja lukion välillä yhteistyötä?

(Meksiko 13) Ei juuri ole, totta kai se olisi hyvä, koska kuten sanoin silloin tietoa saisi enemmän, silloin oppisimme enemmän. Lisäksi saattaisimme ymmärtää, että yhteistyön eri osapuolet hyötyisivät siitä, ja näin ollen oppilaatkin hyötyisivät, koska saisivat tuoretta tietoa [...]

(Meksiko 9) [...] teemme myös matkoja osavaltiomme alueella – – ja teemme avustustyötä myös yhdessä yksityislukioidemme muualla olevien toimipisteiden kanssa. [esimerkiksi näiden toimipisteiden lähialueiden yhteisöissä]

Myös Suomen haastatteluissa puhuttiin kouluyhteistyön tuomista eduista ja ongelmista.

(Suomi 11) [...] et monestihan nää [globaalikasvatuksen kokonaisuudet] niveltyy sellaisiin kouluyhteistyökuvioihin, jossa tehdään yhteistyötä esimerkiksi kiinalaisten lukioiden kanssa. Se nostaa aika hedelmällisiä kysymyksiä esim. ihmisoikeuksien tai monien muiden käsittelyyn, se on tietysti ongelmallistakin [...]

Kummankaan maiden opettajat eivät mielellään lähteneet vertailemaan erilaisia kouluja ja niiden tasoa. Muutama meksikolainen opettaja pohti yksityislukioiden ja julkisten lukioiden suhdetta ja niiden painotuksia opetuksessa, mutta nämä pohdinnat olivat selvästi omaa sen hetkistä työpaikkaa ja järjestelmää tukevia.

7.2.6 Lukio-opetuksen järjestäminen kurssi- ja ainepohjaisessa lukiossa

Haastateltavat opettajat molemmissa maissa mainitsivat, että lukio-opetuksen järjestämiseen liittyy vahvasti lukion oppiainerajat ja Suomessa lukion kurssimuotoisuus. Opettajat ovat molempien maiden lukioissa koulutettu opettamaan tiettyjä oppiaineita, joten on luonnollista, että he pelkäävät omien tuntiensa puolesta mahdollisten poikkitieteellisten kokonaisuuksien edessä.

Opettajat kertoivat, että kurseista ja kokonaisuuksista on kilpailua oppiaineiden välillä. Tästä huolimatta ei kuitenkaan haluta solidaarisuussyistä vaikuttaa toisten opettajien työmahdollisuuksiin. Useat haastateltavat molemmissa maissa eivät halunneet ottaa kantaa oppiaineiden väliseen politiikkaan, vaan nimesivät sen johdon tehtäväksi.

(Suomi 6) Nythän se on 2015 kun tulee uudet opsit, jota sit valmistellaan niin se on, nyt valmistellaan niin siinä on hirvee vääntö. Siinä on just se kun lähdetään karsimaan pakollisia kurseja niin siinä on just se, et riittääkö opettajilla sit töitä ja sit et kenen kontolle ne mitkään menee niin kyllähän siinä on hirvee kisa.

(Meksiko 10) On vaikeaa pudottaa oppiaineita pois, koska oppiaineilla ja niiden karsimisella on taloudellisia ja henkilökohtaisia vaikutuksia. Vaikutat lainausmerkeissä jonkun opettajan elämään.

Molemmissa maissa lukio on vahvasti oppiainepohjainen. Haastateltavat pohtivat, minkälaisia opettajia täydennyskoulutettaisiin opettamaan globaalikasvatusta, jos se olisi omana oppiaineenaan. Tähän ongelmaan liittyy lisäksi laajojen globaalikasvatuksen kokonaisuuksien soveltumien useampaan oppiainekokonaisuuteen.

(Suomi 11) Kuka sitä [globaalikasvatuksen mahdollista kurssia] opettais, minkälaisia opettajia siihen täydennyskoulutettais, oisko se sitten maantiedon, uskonnon, filosofian tyytit, miks ei, mut joo ehkä mä enemmän näkisin, et ehkä ne toimis paremmin jo jotenkin olemassa oleviin rakenteisiin, soveltavina kursseina ehkä tai sit kurssien sisällä jotenkin teemoina.”

Projektiluontoisuus ja Suomessa soveltavat kurssit tarjoavat haastateltavien mukaan otollisemman pohjan monialaiselle työskentelylle ja näin ollen myös globaalikasvatukselle.

Suomalaiset haastateltavat mainitsivat ohjaavana tekijänä myös lukion kurssimuotoisuuden. Oppilasryhmät ja oppiaineet vaihtuvat suomalaisessa jaksomuotoisessa lukiossa usein jaksojen jälkeen ja tämä vaikuttaa haastateltavien mukaan oppiaineiden integroimiseen toisiinsa ja tekee monialaisuudesta hankalasti toteutettavan tavoitteen. Lisäteemat voivat useamman haastateltavan mukaan aiheuttaa opettajille lisäahdistusta tai kiirettä.

(Suomi 2) [...] kun tää on jaksojärjestelmä, et kuus ja puol viikkoo noin, sit vaihtuu jakso, oppiaineet vaihtuu, ei se käy mihin tahansa [puhuu järjestövierailijoista], meillä on niin kiire, nuo opiskelut on niin tiukat ettei siinä oikein voi, jos ei siihen aineeseen sisälly niinku mantsa ykköseen, se on niin tiukka paketti etten sinne en ottais vierailijaa [...]

7.2.7 Opetussuunnitelmat globaalikasvatuksen ohjaavana tekijänä

Gloaalikasvatus ja sen osa-alueet löytyvät lukion yleisen kansallisen opetussuunnitelman perusteista molemmissa maissa. Myös haastateltavat opettajat olivat yleisesti sitä mieltä, että niiden edustettavuus on hyvä opetussuunnitelmissa yleisellä ja kansallisella tasolla.

(Suomi 4) [...] et näistähän on kestävä kehitys ja sit just tää monikulttuurisuus ja ihmisoikeudet, et nehän on kaikki opsissa et periaatteessa ne on pakollisia asioita, jotka koulussa täytyy käsitellä et varmaan sit taas et miten ne tulee esille on opettajan harkinnanvaraista hyvin pitkälle [...]

Osan haastateltavista mielestä globaalikasvatus esiintyy kuitenkin yleisissäkin opetussuunnitelmissa liian vähän. Eräs suomalainen haastateltava totesikin, että yleinen opetussuunnitelma velvoittaa vain pitämään aiheesta sen pakollisen aamunavauksen. Myös kansalliseen järjestelmään kuulumattomien meksikolaisten lukioiden opettajien mielestä kokonaisuudet löytyvät pääasiassa heidän omista yksityiskoulujen opetussuunnitelmistaan.

Suomalaisten haastateltavien mielestä globaalikasvatuksen kokonaisuuksien osalta suuri haaste on se, että ne eivät usein siirry ainekohtaisiin opetussuunnitelmiin tai jäävät muutaman oppiaineen varaan. Osa opettajista molemmissa maissa korosti opetussuunnitelmauudistusten merkitystä globaalikasvatuksen osalta.

(Suomi 10) [...] et ne ei vaan jäsenny, et tämmöset suuret periaatteet ei välttämättä jäsenny osaksi sitä opetusta, et musta ne on tosi hienot ne yleiset periaatteet, jotka siellä aihekokonaisuuksissa on. Ihan siis yrittäjäys mukaan lukien, mut siinä se sovellettavuus jää yksittäisten opettajien vastuulle, et kuinka tärkeää he kokee sen et näin mä sen nään.

(Meksiko 13) Se toimii melko hyvin [uusi opetussuunnitelma], koska esimerkiksi minun oppiaineessani [moderni maailmanhistoria] käsittelemme taloudellisen, sosiaalisen, kulttuurisen ja poliittisen aspektin. Voisi siis sanoa, että opetan heille vähän kaikista historian näkökulmista. Luulen, että tämän opetuksen johdosta heille muodostuu laajempi kuva historiasta.

Suomalaisten opettajien mielestä yleisiä opetussuunnitelmia noudatetaan ja kouluille jää erilaisten kokonaisuuksien painottamismahdollisuus. Suomalaiset opettajat kehuivat koulukohtaisten suunnitelmien tuovan syvyyttä globaalikasvatuksen opetukseen. Molempien maiden haastateltavien mielestä koulukohtaisia suunnitelmia pitäisi ehdottomasti olla. Useampi haastateltava korosti, että niiden tulee kuitenkin sopia yleiseen kansalliseen opetussuunnitelmaan ja niissä täytyy ottaa huomioon myös alueelliset tarpeet.

Koulutuksen ylemmältä tasolta tuleva keskusohjaavuus näkyi Meksikossa haastateltujen opettajien puheessa koulukohtaisuuden merkityksen näkemyksen puutteena.

(Meksiko 5) [...] yleisesti hallitus antaa sinulle teemat ja osateemat. Sinä vain mukautat ne opetukseesi, mutta hallitus antaa ne [...]

(Haastattelija) Pitäisikö olla koulukohtaisia suunnitelmia globaalikasvatuksen osalta?

(Suomi 9) No mun on helppo sanoa kyllä, koska meillä on ollut sitä ja yhä edelleenkin on. On toiminut ja tuonut lisää. Eli se on lähinnä kyllä, meillä kyllä hirveesti liikutaan ja matkustetaan, mut se on tuonut sen laajemman ryhmän hyödyksi ja käytöksi ja näkyy arjessa. On myös tuonut syvyyttä, et meillä ainakin huomaa et kehitysmaantieteen kurssi on lisännyt, et opiskelumäärät on lisääntynyt ja kysymykset ja mielenkiinto aiheita kohtaan on lisääntynyt ja uskon et se johtuu just näistä ja se johtuu niinku just siitä mitä ollaan koulukohtaisesti tehty.

Muutaman suomalaisen haastateltavan mukaan oppiaineiden työryhmät ovat lisänneet globaalikasvatuksen kokonaisuuksia oppiainekohtaisiin opetussuunnitelmiin. Meksikolainen opettaja puhui myös samantyyllisistä opettajakollegioista yliopiston alaisessa järjestelmässä.

(Suomi 9) [...] sitten kun koulussa toimi esimerkiksi tasa-arvo työryhmä niin he sitten otti tämmösen globaalin näkökulman tasa-arvoon ja yks jakso käsitteli tavallaan tällasta globaalia tasa-arvoa ja oli teemapäiviä ja aamunavauksia ja muita mitä liittyy tähän [...]

(Meksiko 15) [Gloaalikasvatuksen suunnittelu] [...] riippuu mielestäni paikasta, missä sitä halutaan opettaa. Meidän tapauksessamme eli julkisessa yliopistonalaisessa lukiossa on yliopiston alainen kollegiaali eli opettajista koostuva elin, joka suunnittelee alueittain [oppiainekohtaisesti] opetusohjelman tavoitteet ja sisällöt.

Yliopiston sisäiseen opetussuunnitelmatyöhön suhtauduttiin yliopistonalaisissa lukioissa positiivisesti. Meksikolaiset opettajat kertoivat seuraavansa opetussuunnitelmia. Opetussuunnitelmauudistuksia todettiin tulevan liian harvoin.

Erityisesti suomalaiset haastateltavat kertovat, että lukion opetussuunnitelmat ja sitä kautta myös kurssit ovat liian täynnä asiaa. Haastateltavien mukaan täyteen ahdetut opetussuunnitelmat aiheuttavat paljon pikkutiedon syöttämistä ja turhaa kiirettä. Nämä kaksi seikkaa esiintyivät suurimassa osassa Suomen haastatteluista.

(Suomi 7) No ainahan aika loppuu kesken, et ei se kuus viikkoo riitä mihinkään et joka kerta sama katastrofi et nyt se loppuu ja mä oisin niin paljon vielä halunnut, et ei sitä ehdi et kyl se kiire on ihan käsittämätön ja ne sisällöt on ihan tolkkuttomia. Et jos ajattelee et jos kuudessa viikossa pitää opettaa länsimaisen kirjallisuuden historia plus sit se kieliasia, mikä pitäis käydä läpi et hyvä asiatyylä niin menee varmaan se kaksi viikko et neljä viikkoo sitä [...]

Kun kysyin haastateltavilta halukkuutta opetussuunnitelmien aihekokonaisuuksien vähentämiseen, ilmeni erilaisia mielipiteitä. Toisten opettajien mielestä aihekokonaisuuksien supistaminen on tarpeetonta, koska globaalikasvatuksen kokonaisuudet vaativat ainoastaan näkökulman muutosta tai opetussuunnitelmien poikkitieteellisempää luonnetta.

(Suomi 11) [...] musta se ois hyvä alku, et nää ois mainittu opsissa. Se ois tavallaan niinku se ylätaso lähestymistapa ja sit luoda selllaisia rakenteita, joiden avulla se yksittäinen opettaja pääsee käsiksi näihin kysymyksiin kunnolla.

(Haastattelija) Eikä puuttuisi aikaa näiden teemojen opetussuunnitelmiin lisäämisen osalta?

(Meksiko 16) [...] opetussuunnitelmista ei puuttuisi aikaa, meidän pitäisi kehitellä uusia keinoja mukauttaa opetustamme [...]

Toisten opettajien mielestä kurssisisällöistä täytyisi karsia, mutta kuten eräs opettaja toteaa, lukion yleissivistävän luonteen vuoksi on vaikea jättää jo kerran lisättyjä oppikokonaisuuksia pois. Suomalaisten opettajien vastauksissa täynnä olevat opetussuunnitelmat ja kiire esiintyvät useammin, mutta myös meksikolaiset opettajat puhuvat pienemmässä määrin samasta ilmiöstä.

(Suomi 3) Ainoa mihin se [globaalikasvatus] mun mielestä mahtuu ois ET, se perustuu siihen kokemukseen, et mitä mä silloin opetin, et ne yks tai kaks kurssii, mitkä sain silloin kaiken aloittaa puhtaalta pöydältä, et sinne se mahtuu mun mielestä ja se osittain onkin siellä ja se on osa yhteiskuntaoppia väkisinkin, mut se ei ainakaan tällä tuntimäärällä. Sen vois sisällyttää yhteiskuntaoppiin, jos sinne sais yhden tunnin lisää peruskoulussa ja yhden kurssin lisää lukiassa.

(Meksiko 3)[...] nämä opetusohjelmat ovat kauheita, se mikä ennen opetettiin kolmessa lukukaudessa, opetetaan nyt kahdessa [...]

Yksi suomalainen haastateltava totesi, että kaikki ylimääräinen on jo karsittu. Toinen opettaja kuitenkin huomautti, että päivänpolttavia teemoja pystyy kyllä lisäämään kaikkiin – erityisesti pakollisiin teksteihin – muuttamatta opetussuunnitelmia. Molemmissa maissa tuli vastauksia, jotka puoltavat näkökulmien nivomista ilman karsimista, mutta myös karsimista puollettiin pakollisemman ja tarkemmin määritellyn globaalikasvatuksen kokonaisuuden puolesta.

(Haastattelija) Oisko sun mielestä mahdollista lisätä sitä eettisen kasvatuksen määrää, esimerkiks supistamatta klassikoita? [...]

(Suomi 2) Pystyis, et ei tarviis karsii mitään, jollakin tavalla sinne teksteihin [kielissä]. Mitä se sitten on? Jos vois ajatella äidinkielessä, voisko se olla siellä pakollisissa teksteissä, mitä pitäis lukee, vai semmonen [...]

Haastatteluissa pohdittiin myös aiheiden ja näkökulmien karsimiseen ja päivittämiseen liittyvää lukion luonteen problematiikkaa.

(Suomi 7) [...] et onko lukio se paikka, jossa meidän pitää viimeistään kaataa tää kaikki tieto näiden nuorten päälle, vai pitääkö meidän hyväksyä se, että on vaan joku pintataso joka raapastaan ja sieltä sit vaan tulee ne nuoret, jotka jatkaa syventämään sitä jotakin sit tulee se yks aine joka keskittyy just näihin [...]

Usea haastateltava, niin Suomessa kuin Meksikossakin, penäsi haastatteluissa vaikuttavien tahojen vastuuta opetussuunnitelmien karsimisprosessissa. Opetus on muutaman haastateltavan mukaan pirstaloitunutta ja opetussuunnitelmalla pitäisi olla sitä ohjaava rooli.

Osa opettajista molemmissa maissa toivoi päättäjiltä vahvempaa otetta globaalikasvatuksen suhteen. Näiden haastateltavien mielestä globaalikasvatus täytyisi tulla kurssikohtaisina määräyksinä joko valtiolta tai koululta. Toinen osa korosti globaalikasvatuksen esiintymistä jo nyt punaisena lankana opetussuunnitelmissa. Molempien maiden opettajien mielestä globaalikasvatuksen käytäntöön siirtymiseen vaikuttaa opetussuunnitelmareformien pitkät aikavälit.

Muutaman meksikolaisen haastateltavan mukaan opetusministeriön projektit vaihtuvat liian tiheään tahtiin ja kansalliset opetussuunnitelmat ovat liian ”laatikkomaisia”. He mainitsevat poliitikoilla olevan liian suuri vaikutus koulutuspolitiikassa.

(Meksiko 8) [...] täällä Meksikossa näemme esimerkiksi, että he [päättävät elimet] halusivat tehdä opetussuunnitelmasta hyvin laatikkomaisen [neliskulmaisena] ja siksi filosofit ja humanistit, sekä paljon muita ihmisiä, aloimme protestoida, että meitä ei otettu suunnittelussa huomioon. Opetussuunnitelma tehtiin poliittisena prosessina ihmisten toimesta, joilla ei ole tarpeeksi tietoa asiasta. Kaikki osapuolet täytyisi huomioida suunnittelussa, koska koulutus on kaikkien asia ja siksi meidän kaikkien täytyy osallistua ja esittää mielipiteemme [...]

(Meksiko 7) [...] Meksikossa oli juuri suuri keskustelu, koska hallitus, joka määrittelee opetussuunnitelmat, yritti vähentää humanistisia aineita opetussuunnitelmasta ja halusivat jättää sinne vain matematiikkaa ja fysiikkaa. Ja ehkä he haluavat tuottaa työläisten maan, jossa ei pysty olemaan maailmankansalainen [...]

Erään haastateltavan mukaan opettajan työn suuri dilemma on se, että otetaan opetukseen tunnollisesti kaikki mitä ehdotetaan, minkä vuoksi opettajat ovat niin kiireisiä. Toinen opettaja mainitsi myös kronologisen rytmin tärkeyden, jonka seuraaminen voi antaa osaltaan turvaa, mutta aiheuttaa lisäksi kiireyden tuntua.

(Suomi 11) Se on tän opettajan työn suuri dilemma, et opettajat jotenkin ottaa tän niin kutsumuksena, et mielellään kaikkee mitä ehdottaa, et ois hyvä tehdä, niin tehdään jotenkin säästämättä. Et ilman muutahan tää on niinku puhtaasti sanottuna rahakysymys, et ja sit varmaan semmonen työvoimakysymyskin, et monet näistä vaikka viime opsissakin mainituista asioista on jäänyt toteuttamatta, koska aikaa ei oo, eikä rahaa tai resursseja, vaikka ne on hienoja ideoita.

Meksikossa usea opettaja kertoi, että opetusministeriö antaa heille opetussuunnitelmat, joita noudatetaan. Useat haastateltavat kokivat koulutuksen valtiojohtoisempana kuin opettajat Suomessa. Meksikossa mainittiin problemaattiseksi, että valtakunnallisia opetussuunnitelmia ovat suunnittelemassa ihmiset, joilla on oma ideologinen tavoitteensa, mutta ei tarvittavaa koulutuksellista kompetenssia. Myöskään kentän tarvetta ei useamman haastateltavan mielestä huomioida tarpeeksi ja opettajat ovat liian kaukana itse opetussuunnitelmaprosessista. Tästä kertoivat erityisesti maaseudulla opettavat. Muutama meksikolainen opettaja näki ratkaisuna näihin ongelmiin sen, että kutsuttaisiin laajemmalti yhteiskunnallisia vaikuttajia mukaan koulutuspolitiikkaan. Näin opetussuunnitelmat reflektoitaisiin ulkopuolelta.

(Meksiko 8) [...] kaikkien pitäisi osallistua [globaalikasvatukseen suunnitteluun], valtion täytyisi olla hyvin huolellinen näiden asioiden kanssa. Kutsua tunnettuja

intellektuelleja ja kulttuurisesti merkittäviä henkilöitä osallistumaan opetussuunnitelmien tekoon [...]

Molemmissa maissa oltiin yhtä mieltä siitä, että globaalikasvatus tulisi suunnitella yhteistyössä kaikkien koulutukseen liittyvien tahojen kanssa. Mukana olisivat haastateltavien mukaan niin opetusministeriö, kunnat, koulut, opettajat, media kuin järjestötkin. Yhteinen konsensus ja yhteisvastuu edistäisivät yhteisten tavoitteiden vuoksi työskentelemistä ja näin kuultaisiin kaikkia.

(Meksiko 1) Mutta minusta tuntuu, että näitä teemoja täytyisi lähestyä monesta kontekstista käsin. Tarvitsemme eri instituutioita, kuten valtion, koulun ja kirkon, joka on jo jollain tavoin pikku hiljaa avautunut. Että puhuisimme yhdessä ympäristöstä, planeetastamme huolehtimisesta, tarvitsemme kaikkien apua, emme pelkää koulua [...]

(Suomi 1) Mut tiiän käytännössä, et minkälaisen huutomyrskyn se sais aikaan, jos niinku lähdetäis ylhäältäpäin vaatimaan koko koululta jonkunlaisia vaatimuksia, tämmöstä suunnitelmia, muutamassakin tämmösessä kiistanalaisessa tai muutamaankin tällaisen ylhäältä annetun projektin läpikäyneenä oon huomannu, et ne on aika, niistä saa aika meheviä riitoja aikaan [...]

Useimmat opettajat olivat sitä mieltä, että valtiojohtoisuutta ei pitäisi lisätä, mutta apua tulisi saada myös valtaa pitäviltä tasoilta.

(Suomi 3) [...] en mä nyt muuten keskusjohtoisuutta kaipais valtion taholta, mutta onhan se nyt vaan niin, et ei se globalisaatio välttämättä toteudu... sen järkevä opettaminen niin sitä kautta, että opettaja yksin lähtee puhtaalta pöydältä liikkeelle tai pari opettajaa koulussa joutuu tekemään sitä, et se on sitten kova työ, jos ajatellaan et se on kuitenkin valtakunnallinen kurssi, niin semmonen vapaavalintainen valtakunnallinen kurssi ja sit sun pitäis siitä lähtee liikkeelle puhtaalta pöydältä niin ohan se hirvee homma.

Haastatteluissa puhuttiin alhaalta ylöspäin lähtevästä käsitteenmäärittelystä ja tavoitteiden asettamisen arvolatautuneisuudesta. Kerrottiin kuitenkin, että ylipäätään kasvatus on arvopohjaista toimintaa, johon monilla eri tahoilla on omat intressinsä.

(Meksiko 8) [...] meidän hallituksemme suunnittelee koulutuksen toimistoista käsin yhteisölle, vaikka sen pitäisi olla päinvastoin, ideoiden tulisi nousta yhteisöistä [...]

7.2.8 Kansalliset erot globaalikasvatuksessa

Suomen haastateltavilta löytyi näkökantoja, joiden mukaan on olemassa merkittäviä alueellisia eroja globaalikasvatuksen osalta, mutta myös kommentteja, joiden mukaan globaalikasvatus on lopulta valtakunnallisesti hyvin samanlaista. Meksikon aineistossa vastaukset olivat myös vaihtelevia ja meksikolaisten opettajien vastauksissa näkyivät myös maan suurempi koko ja maan

heterogeenisempi väestönrakenne sekä koulutusjärjestelmän heterogeenisempi luonne suhteessa suomalaiseen järjestelmään.

(Haastattelija) Onko eroja eri puolilla Meksikoa, tai julkisissa ja yksityisissä lukioissa, miten globaalikasvatusta opetetaan?

(Meksiko 10) En usko, että on paljon eroja. Monet koulutussektorit ottavat huomioon vastuukysymykset ja tarpeen kouluttaa ja uudelleen kouluttaa oppilaat ympäristönsuojeluun. Luulen, että on ääripäitä. On varmasti niitä paikkoja, joissa ei tehdä mitään, ja toisia jotka tekevät jo asiat hyvin. Luulen että yleisesti meiltä puuttuu tahdonvoima tehdä näitä asioita tehokkaammin [...]

Molempien maiden haastatteluissa mainitaan alueen tai aluejärjestelmän, eli kunnan tai kaupungin vaikutukset sekä erilaiset alueelliset tarpeet. Suomalaisista haastatelluista vain harvalla oli opetuskokemusta muualta kuin pääkaupunkiseudulta, jossa suoritin haastatteluni. Opettajat arvelivat, että pääkaupunkiseudulla on enemmän tarjontaa ja että globaalikasvatuksen toteuttamiseen vaikuttavat pohjoisessa pitkät välimatkat ja syrjäinen sijainti ja tämän vuoksi vierailijoiden pohjalle rakennettua globaalikasvatuksen kurssia ei voida edellyttää.

Opettajat kertoivat, että vierailijoita on pääkaupunkiseudulla helpompi saada ja oman monikulttuurisemman oppilasaineksen johdosta globaalikasvatukseen liittyvät kokonaisuudet koetaan luonnollisempana. Lisäksi mainittiin syrjäisen sijainnin aiheuttavan järjestöille vähemmän kilpailua ja siitä johtuvan mahdollisen laadun vaihtelevuuden.

(Suomi 11) Et kyllähän monikulttuurisuuteen liittyvät kysymykset ovat ihan toisenlaisia Etelä-Suomessa kuin vaikka jossakin Itä-Suomessa, et joo kyllä niissä on paljon eroa. Siis ihan vaan, kun se tarve niiden asioiden käsittelyyn on ihan toisenlainen, et kyllä täällä niitä on joutunut miettimään ihan toisella tavalla.

Meksikossa tein joitakin haastatteluja myös maaseudulla. Maaseudulla haastatellut opettajat korostivat erityisesti kaupungin ja maaseudun eroja globaalikasvatuksen osalta. He kertoivat ammattitaidon, globaalikasvatuksen tärkeyden tunnustamisen ja resurssien puutteista. He kokivat olevansa riippuvaisia opetusministeriön ohjeista.

(Meksiko 5) Täällä [maaseudulla] näitä kokonaisuuksia ei ole opetettu paljon ja niitä ei nähdä tärkeänä, mutta ne ovat erittäin tärkeitä, niistä puhutaan – oppilaille, mitä on globalisaatio, miten yhdistää se [muihin asioihin], mitä se on aiheuttanut, mutta ei syvällisesti, vain muodollisesti [...]

(Haastattelija) Onko aikataulussasi tilaa koulutuksille?

(Meksiko 4) Täällä meidän pitää täyttää kirjaimellisesti aikataulumme vaatimukset. Mutta jos opetusministeriö järjestäisi näitä seminaareja, voisi olla mahdollista mennä,

koska silloin osallistuisimme johonkin viralliseen, jonka olisi järjestänyt instituutio, josta olemme riippuvaisia.

Haastatellut opettajat kertoivat julkisten ja yksityisten lukioiden välillä olevan eroja Meksikossa. Vain muutama haastatelluista opettajista oli opettanut molemmissa järjestelmissä ja nämä opettajat puolustivat haastatteluissa usein nykyistä työpaikkaansa ja sen taustalla toimivaa järjestelmää tai kärjistikivät eroja esimerkkien avulla.

(Meksiko 8) [...] minulla on ollut mahdollisuus opettaa eri järjestelmissä ja siksi voin kommentoida, että on nuoria jotka tulevat omalla alueellani lukioon erittäin alhaisella oppimistasolla, mutta kaupungin yksityisissä lukioissa on jo paljon parempi taso luentojen, kotiläksyjen ja työmoraalin suhteen. Oppilaat ovat vastuullisempia. Meillä ei ole näin, meille saapuu nuoria, joilla on erittäin alhaiset opiskelutaidot, siksi meidän täytyy työskennellä enemmän näiden taitojen parissa [...]

(Meksiko 7) [...] yksityiskouluissa annetaan painotusta ilmiöille, kuten internet, monikulttuurisuus jne. mutta ei ole olemassa syy- ja seuraussuhteita käsittelevää kritiikkiä. Olen opettanut molemmissa järjestelmissä ja yksityisessä on kielletty kritikoida uusliberalistista järjestelmää, se on suuri rajoite [...]

(Meksiko 13) [...] esimerkiksi yksityislukioilla on omat suunnitelmansa ja ne ovat monesti paljon kehittyneemmät kuin meillä julkisissa lukioissa, mutta on myös toisia oppiaineita, joissa julkiset lukiot ovat parempia. Joten miksi ei laittaa yhteisiä tavoitteita, jotta ei olisi niin selviä eroja [...]

(Meksiko 17) [...] tämän uuden [katolisen yksityiskoulujärjestelmän] ohjelman myötä kouluympäristössämme pyrimme kohti humanismia ja työskentelemme sosiaalisen vastuullisuuden puolesta epäoikeudenmukaisuutta vastaan – – Ja koska olemme yksityiskoulu, pystyimme viimeisimmässä opetussuunnitelmamuutoksessa jättämään tunteja humanististen aineiden ja taitojen sisällyttämisen varalle [...]

Haastateltavien mukaan osassa meksikolaisista yksityislukiosta opetetaan laajalti esimerkiksi vieraita kieliä, mutta toisaalta monikulttuurisuus näkyy haastateltavien mukaan myös maaseudulla, jossa elää paljon alkuperäisyhteisöjä. Sekä yliopiston alaiset julkiset lukiot että yksityiset lukiot olivat lisäksi perustaneet erillisiä monikulttuurisia sivulaitoksia.

Molemmissa maissa oltiin kuitenkin sitä mieltä, että globaalikasvatus on jokaisen oppilaan oikeus ja sitä pitäisi olla tarjolla joka puolella kohdemaita. Muutama haastateltava molemmissa maissa puhui myös maan sisäisestä eriarvoisuudesta ja yksi suomalainen opettaja totesi sitä olevan Suomessakin esimerkiksi tulotasoon, koulutukseen ja terveyteen liittyvissä asioissa. Meksikon haastatteluissa maan sisäinen eriarvoisuus tuli ilmi useammassa haastattelussa.

(Suomi 7) [...] ja toisaalta kyl mä myös koen, että meidän yhteiskunta on epätasa-arvoinen ja epäoikeudenmukainen ja kylhän me siitä puhutaan, et äidinkielessä on helppo ottaa aiheita keskusteltavaks, niin kylhän ne tietää sen että Suomikin on jakautunut luokkiin ja siitä puhutaan paljon et mikä on oikein ja mikä on kohtuullista.

(Meksiko 7) [...] ennen kaikkea meksikolaisia on 110 miljoonaa ja 50 miljoonaa elää köyhyydessä. On barbaarinen epätasa-arvo ja kuitenkin täällä asuu myös maailman rikkain mies [...]

Osan haastateltavista mielestä globaalikasvatuksen osalta olisi kuitenkin löydettävissä yhteinen pohja.

(Suomi 11) Mä en oikein osaa tässä ajatella, et mitä itäsuomalainen opettaja hyötyis sellaisesta yhteistyöstä eteläsuomalaisen opettajan kanssa, koska ne kysymykset ovat niin erilaisia tai ehkä ne ei ees oo niin kauheen erilaisia [...]

Tiedonvaihtoa maiden sisällä pidettiin hyvänä ideana. Muutamat haastateltavat molemmissa maissa pohtivatkin yhteistyöhön liittyviä asioita. Haastateltavat puhuivat lukioiden välisestä yhteistyöstä kuitenkin melko vähän.

7.2.9 Järjestöt ja koulutukset

Opettajat sekä Suomessa että Meksikossa näkivät järjestöjen vierailujen kouluissa, oppilaiden vierailujen järjestöissä sekä opettajille järjestettävien konferenssien ja täydennyskoulutusten vaikuttavan pääsääntöisesti positiivisesti globaalikasvatuksen järjestämiseen. Myös järjestöjen tuomat erilaiset näkökulmat ja avaukset koettiin pääosin positiivisiksi. Joidenkin suomalaisten haastateltavien mielestä järjestövierailuja pitäisi synkronoida paremmin opetussuunnitelmiin, jotta ne palvelisivat ylioppilaskirjoituksia.

(Meksiko 7) Järjestövierailut ovat aina olleet positiivisia, enemmän kuin negatiivisia. Teemme selväksi että järjestöillä on oma agendansa, kun järjestämme vierailuita. Jos kutsumme jonkun joka puolustaa abortteja, kutsumme myös jonkun joka on niitä vastaan [...]

(Meksiko 6) Järjestöt ovat hyviä, koska joskus hallitus ei auktoriteetin asemassa ota huomioon kaikkia näkökulmia ja kansalaisyhteiskunnalla on eri visio. Juuri siksi nämä kaksi täydentävät toisiaan ja tällöin saamme aikaiseksi paremman projektin [...]

Järjestöjen roolia ideologis-poliittisina toimijoina ei juurikaan nähty ongelmana, vaan korostettiin, ettei lukiolaisten opetuksen tarvitse olla neutraalia. Opettaja on mukana tilanteessa ja näin ollen järjestöjen näkökulmallisuus on useiden haastateltavien mielestä ennemminkin vahvuus. Järjestöjen vahvuudeksi laskettiin lisäksi se, että heillä on valmiita opetuspaketteja globaalikasvatuksesta.

(Haastattelija) Onks järjestöt tarpeeks objektiivisia ja neutraaleja?

(Suomi 9) Ei, vaan just sen takia se tekee siitä sen mielenkiintoisen ja muuta, koska hehän ajaa hyvin voimallisesti sitä omaa näkemystään ja omaa asiaansa, mutta itte ainakin opettajana koen että se on myös mahdollisuus tuoda niitä voimakkaitakin mielipiteitä ja näkemyksiä, et sieltä pystytään sit yhdessä miettimään luokassa. Ja sitten kun opettajan velvollisuus on tuoda monipuolisesti niitä näkemyksiä, erilaisia järjestöjä, koska sitten mennään siihen, et nyt ollaan liian subjektiivisia eikä objektiivisia eli opettajan on mun mielestä vastuu olla objektiivinen ja tuoda sitä erilaista materiaalia sinne.

Silti osa opettajista sekä Suomessa että Meksikossa korosti, ettei halua politiikkaa tai ideologisia näkemyksiä lukioon. Osa haastatelluista molemmissa maissa kertoi, ettei halua ottaa riskiä kutsumalla järjestöä vierailemaan johtuen joidenkin opettajien kokemuksista järjestöjen kapeakatseisuudesta.

(Haastattelija) Mites tuo järjestöjen objektiivisuus tai neutraalisuus, niin onks ne tarpeeks neutraaleja tai objektiivisia tulemaan sinne, opettamaan jotain asiaa?

(Suomi 8) Ei suoralta kädeltä, et aina kun mulla on käynyt joku tämmöinen järjestövierailija tai mikä tahansa vierailija, niin asioista on keskusteltu etukäteen ja jälkikäteen ja tuotu sitten niin kun muitakin näkökulmia siihen, et heillähän se on usein niin kun semmonen sydämen asia ja hyvin kapeakatseinen näkökulma. Et en mä koe et koulun tehtävänä on tuoda jotain yhtä ainoota näkökulmaa esiin, vaan sitten niinkun tosiaan... Mut onhan se sitten niinkun siinä mielessä, et saadaan perusteellisesti tietoa ja niinkun erilaisista lähtökohdista tietoa, kun et se sama opettaja siellä paasais koko ajan ja sitten kun nää ihmiset ovat usein hirveen innostuneita niin sitten ne voi saada ne opiskelijatkin innostumaan siitä.

(Meksiko 8) Luulen, että joissain tapauksissa järjestöillä on joku ideologinen tai taloudellinen intressi ja siksi asia, jonka he opettavat, kiertyy tämän intressin ympärille. Ja tämän vuoksi järjestöt eivät joskus vakuuta opettajia. On helpompi voittaa lapset puolelleen, mutta ei opettajia, jotka pystyvät näkemään näiden intressien ulkopuolelle [...]

Molemmissa maissa ratkaisuna mahdolliselle näkökulmallisuudelle nähtiin hyvä arviointiprosessi ja dialogi oppilaiden kanssa.

Suomessa luotettiin enemmän kansainvälisesti maineikkaisiin, tunnettuihin järjestöihin; pienten järjestöjen kohdalla oltiin skeptisempiä. Meksikossa oltiin huomattavasti kriittisempiä kansainvälisiä järjestöjä kohtaan ja useampi haastateltava ei nähnyt niiden ottavan tarpeeksi hyvin huomioon paikallista kontekstia ja paikallistilannetta esimerkiksi resurssien suhteen. Toisaalta yksi haastateltava korosti, että opettajien tieto järjestöjen toiminnasta voisi lisätä niiden käyttöastetta.

(Haastattelija) Ovatko järjestövierailut hyvä vai huono asia?

(Meksiko 13) [...] Eivät ole hyvä asia, koska lopulta jokaisen maan täytyy sovittaa koulutus alueellista tarpeista käsin – ehkä te olette paremmin tietoisia joistain asioista ja siksi me emme tarvitse näitä kansainvälisiä järjestöjä, ei Unicefiä tai Greenpeacea. Mielestäni jokaisen hallituksen täytyy suunnitella koulutus omasta kontekstistaan käsin, koska emme ole kaikki samanlaisia [...]

Järjestövierailuiden määrän nähtiin molemmissa maissa johtuvan opettajan, rehtorin ja koulun panoksesta sekä taloudellisesta tilanteesta. Suomessa opettajilla oli ollut enemmän mahdollisuuksia järjestövierailuihin. Meksikossa eräs opettaja kertoi niiden vähäisyyden johtuvan valtion koulutukseen satsattavan budjetin niukkuudesta. Toinen opettaja kertoi myös sijainnin vaikuttavan Meksikossa asiaan. Kuten aiemmin tuli ilmi, maaseudulla sidosryhmien käyttö oli haastateltavien mukaan hankalampaa, koska opettaja on velvoitettu olemaan koko ajan paikalla ja etäisyydet ovat pitkiä.

Suomen haastatteluissa opettajat puhuivat paljon järjestöjen tuottamasta materiaalista. Niihin oltiin pääosin tyytyväisiä ja järjestöt nähtiin tärkeinä materiaalityöntekijöinä. Samalla useampi haastateltava totesi, että liian valmiita paketteja ei tule käytettyä, koska ne tuntuvat vievän pois henkilökohtaisen kontaktin oppilaisiin. Järjestöiltä odotetaan aktiivisuutta, mutta korostetaan, että heillä on usein myös oma tulosvastuunsa.

(Suomi 11) [...] et se on niin valmiiksi ajateltu kokonaisuus [järjestöjen tarjoama materiaali], että harva opettaja joka haluaa ite jotenkin suunnitella opetuksensa, niin haluaa tehdä orjallisesti jonkun kirkon ulkomaanavun suunnitteleman hienon koulutuksen – – jotkut, toisaalta on opettajia jotka kaipaakin sellaista, et ne haluaa sen valmiina et ne voi mennä tunnille ja räväyttää sen... Sit on taas niitä opettajia, jotka vähän kammoksuu sitä, koska se vie sen opettajan oman äänen tai sen henkilökohtaisen kontaktin pois siitä tavallaan, siitä matskun käytöstä ja silloin se ei tunnu omalta, et se on vaikeeta – – mut ymmärrän sen tavallaan heidän vinkkelistään, että on kauheen vaikeeta toteuttaa sellaisia materiaaleja, jotka jättää sitä tilaa opettajille mut sit jotenkin [...]

Yhtenä potentiaalisena toimintamallina yksi haastateltavista lähti pohtimaan mahdollista aineistopankkia.

(Suomi 3) [...] et opetusministeriö tai joku valtiollinen taho järjestäis pankin, mistä opettajille ois ilmaista materiaalia ja vois ite tuottaa sinne Suomesta materiaalia, et varmaan riittäis yks virkamies, joka tekis sen homman siellä ministeriössä. Et se valvois, et se materiaali olis suurin piirtein järkevää, et mitä siellä liikkuu, että kyllähän opettajiin voi luottaa mut [...]

Haastatteluissa esitettiin lisäksi toive, että materiaaleja rakennettaisiin yhteistyössä koulujen ja opettajien kanssa ja että ne liittyisivät vahvemmin opetussuunnitelmiin. Näin ollen niitä olisi helpompi kytkeä itse opetukseen.

Koulutukset, seminaarit ja konferenssit nähtiin molemmissa maissa pääosin myönteisinä. Meksikon haastatteluissa käytin sanaa, joka viittaa niin konferenssiin kuin kongressiinkin ja tämän vuoksi osa haastatelluista puhui erityisesti opetusministeriön järjestämistä koulutuksista. Konferenssien ja koulutuspäivien vahvuuksina nähtiin näkökulmien jakaminen ja tuoreen tutkimustiedon saaminen.

Koulutuksiin pääsy oli sekä suomalaisten että osan, lähinnä yliopiston alaisissa lukioissa opettavien, meksikolaisten opettajien mielestä suhteellisen helppoa. Todettiin, että koulutuksissa käyminen riippuu paljon koulusta ja opettajasta sekä heidän vastuuntunnostaan.

(Meksiko 1) [...] on ollut seminaareja... täällä yliopistollisessa lukiossa he kannustavat meitä osallistumaan eri akateemisiin tapahtumiin. Valitettavasti usein ne koskevat vain omaa alaamme, oppiainettamme, mutta meidän pitäisi olla tietoisia, että tieteenalat ovat nykyään monipuolisempia ja globaalimpia [...]

Näissä koulutukseen panostaneissa lukioissa koulujen ja rehtorien todettiin olevan koulutusmyönteisiä, mutta molempien maiden haastatteluissa epäiltiin, että kaikkialla ei ole näin.

(Suomi 10) Meille rohkaistaan siihen, joo ja tää on siis meidän tilanne ja et välttämättä kaikkialla ei näin ole ja siis uskoisin, et [tässä kaupungissa] ei ole aina ollut näin hyvä taloudellinen tilanne niin kuin nyt on, et sitten voi melkein luvata, et kaikki jotka on kiinnostuneita niin pääsee. Et yleensä meillä pari kolme ihmistä lähtee et tän tyyppisiin per koulutus [...]

Sen sijaan globaalikasvatuksen ja muiden monitieteellisten kokonaisuuksien osalta koulutuksia nähtiin olevan vähemmän molemmissa maissa.

(Suomi 4) [...] et kaikenmoista koulutustahan tossa pukkaa vastaan joka päivä sähköpostiin, mut eipä oo tullut näitä globaalikasvatuksen asioita hirveesti vastaan [...]

Haastateltavat myös miettivät seminaarien laatutakuuta, varsinkin jos niihin uhraa omaa vapaa-aikaansa, rahojansa tai niiden vuoksi joutuu itse etsimään sijaisen.

(Suomi 3) [...] koulutuksia ja seminaareja, mutta niitäkin on niin monen laatuista ja sit se harmittaa, kun sä teet hirveen työn hankkimalla sijaisen, ohjeistamalla sen ja toivomalla, ettei se homma mee pyllylleen sen sijaisen kanssa ja samaan aikaan oppitunnilla, sulla on hirvee homma ottaa selvää, et mihin ne on päässy ja mitä ne on oppinu ja sit se seminaari on huono [...]

(Haastattelija) Onko teillä tarpeeksi aikaa aikatauluissanne mennä seminaareihin opiskelemaan näistä teemoista?

(Meksiko 7) Valitettavasti ei, mutta jos seminaari on oikein tärkeä niin etsin sijaisen ja menen seminaariin, mutta vain erityislaatuissa tapauksissa, kun se on pakko tehdä.

(Haastattelija) Ja muihin seminaareihin menet vapaa-ajalla?

(Meksiko 7) Kyllä, vapaa-ajalla.

Molemmissa maissa opettajat totesivat, että koulutuksiin mennään aika laiskasti. Suurimpana esteenä nähtiin oman arjen pyörittäminen ja ajan puute. Yksi meksikolainen opettaja kertoi myös, että usein koulutuksiin menevät vain ne jotka aikovat pidemmälle akateemiselle uralle.

(Suomi 7) Kai se oman arjen pyörittämien on niin tärkeitä ja sen pitäis jotenkin riittää ja musta tuntuu, et tässä on myös paljon se opettajan persoona, et on uteliaita ihmisiä ja sit on niitä jotka haluaa et on vanhaa ja tuttua et tässä se ero et varmaan löytyy koulutuksia ja pääseekin.

(Meksiko 2) [...] vapaa-aikamme käytämme muihin asioihin ja meitä ei melkein pä kiinnostusta osallistua seminaareihin [...]

(Meksiko 11) Kyllä se on aikataulukysymys [ettei mennä seminaareihin]. Meidän työnkuvamme on hyvin laaja, meillä on paljon tehtävää, kaikilla meillä on omat ongelmamme, en tiedä jääkö aikaa [...]

Molemmissa maissa useampi haastateltava korosti, että seminaarit merkitsevät suurta työmäärää ja sen vuoksi niistä pitäisi jäädä jotain ”kättä pidempää” myös kouluille.

Meksikossa oli myös merkittävä osa haastateltavia, jotka kertoivat, ettei heillä ole mahdollisuuksia osallistua seminaareihin. He esittivät seuraavanlaisia syitä, miksi osallistuminen ei ole mahdollista: syrjäinen sijainti maaseudulla, konferensseihin tarvittava pääsy- ja lupa-asiat, seminaarien sisältymättömyys opetusohjemaan, oman työnkuvan laajuus, henkilökohtaiset ongelmat, seminaarivelvoitteen puute ja maaseudulla opettajan korvaamattomuus koko kylän silmissä.

(Meksiko 2) [...] ideani olisi, että kenellä olisi tieto, niin tulisi tänne kertomaan sen opettajille [...]

Maaseudulla haastateltujen opettajien mukaan opetusministeriön järjestämiin seminaareihin on mahdollisuus mennä, mutta ne tuntuvat välillä olevan vain muodollisuuksia. Opetusministeriön järjestämät täydennyskoulutukset nähtiin haastateltavien mielipiteissä kuitenkin myös positiivisina tekijöinä.

(Meksiko 8) Meksikossa ei ole paljon seminaareja opettajille ja niitä järjestää hallituksen instanssit, vain täyttääkseen velvollisuutensa, mutta jos opettaja haluaa

mennä esimerkiksi yliopiston järjestämään seminaariin vaikka filosofiasta, antropologiasta tai oikeustieteestä, täytyy pyytää lupa [...]

7.2.10 Tiedonvälityksen merkitys globaalikasvatuksessa

Globaalitietous ja sen tarve herätti pohdintaa molemmissa maissa haastatelluissa opettajissa. Monen haastateltavan mielestä jokaisella tulisi olla kaikki mahdollinen tarvittava tieto ja vapaa pääsy tiedon äärelle globaalissa kontekstissa. Tähän vaikuttavat kielitaito ja oma kiinnostus. Osa haastateltavista molemmissa maissa kuitenkin korosti, ettei kaikkien tarvitse välttämättä tietää asioita globaalissa kontekstissa. Kaikkien olisi silti hyväksyttävä, että asumme yhteisellä maapallolla.

Suomessa globaalien tiedon saatavuutta ei nähty ongelmaksi; ongelmaksi koettiin enemmänkin tiedon muoto, nopea muuttuminen ja se että se ei tule tarpeeksi lähelle ihmistä. Lisäksi kaivattiin selkeämpiä kokonaisuuksia, ettei tiedonhaku jäisi satunnaisiksi poimintoiksi. Meksikossa tiedonsaannin mahdollisuudet vaihtelivat. Kriittistä tiedonhakua, erilaisten ideologisesti värittyneiden tekstien tunnistamista ja tiedonetsintätaitoja korostettiin molemmissa maissa. Opettajan rooli nähtiin ohjaavana mentorina.

(Suomi 9) Myös suomalaiset lähtee ulkomaille koko ajan ja me ollaan koko ajan enemmän ja enemmän riippuvaisia ympäröivästä maailmasta ja mitä muualla tapahtuu ja se muutos on tapahtunut nyt jo nopeesti ja uskon, että tulevaisuudessa se tulee tapahtumaan vielä nopeemmin.

(Meksiko 1) Internet on universumi, paljon vakuuttavaa ja hyvää tietoa sekä roskatietoa, josta et tiedä kirjoittajaa tai kirjoittajan motiivia. Siksi täytyisi korostaa kahta asiaa. 1. Tiedonhaun vastuullisuutta [kriittistä tiedonhakua] internetissä tulisi opettaa kaikissa oppiaineissa ja 2. Opettaja ohjaisi oppilasta internetin käytössä [...]

Osa opettajista molemmissa maissa kritisoi mediaa ja sen esittämää tiedonmuotoa. Meksikossa haastateltavat olivat selvästi kriittisempiä oman maansa massamediaa kohtaan. Eräs meksikolainen opettaja kertoi pitävänsä positiivisena seikkana sitä, että tiedon luonteen muuttumista käsitellään historian kurssilla, koska silloin sitä voidaan verrata televisiossa ja radiossa esitettyyn tietoon. Toinen kertoi kirjojen ja lehtien vain seuraavan trendejä ja kolmas totesi, ettei media sitoudu näihin globaalikasvatuksen kokonaisuuksiin eli niitä ei esiinny mediassa globaalikasvatuksessa korostetulla tavalla.

(Suomi 8) [...] niin, koska sitten mediassa puhutaan nyt niin paljon [globaalikasvatuksen teemoista], et jos ne [oppilaat] vähääkään seuraa, niin kyllähän ne sieltä sitä saa sitä tietoa myös, et en sitä samankaltaisessa muodossa haluais, kun

siitä puhutaan mediassa et tai joissain järjestöissä, mutta kyllä esimerkiksi niin että järjestöjen ihmiset kävis vierailmassa erilaisilla kursseilla.

(Meksiko 11) [...] medialla on tässä koulutuksessa myös tärkeä osa. Voin kuvitella, että jos mediakulttuuri, jos tv ja radio sitoutuisivat ohjelmistoissaan yhtä paljon [kuin koulut] ekologiseen koulutukseen ja ihmisoikeuksiin, niin maassamme olisivat asiat paremmin – uutiset ovat hyvin laaduttomia maassamme, kauheita, eivät palvele sosiaalista tarvetta, vaan vastaavat poliittisen vallan tarpeisiin [...]

Opettajat olivat lisäksi huolissaan tiedon jäämisestä pinnalliseksi ja tärkeiden teemojen muuttumisesta liian viihteellisiksi.

(Suomi 10) [...] eli tavallaan meidän lukiolaiset, et niille se kansainvälisyys tulee sellaisena, et on hienoo niinku tsättäillä jonnekin pelikavereiden ja muiden kanssa, mut sit ei nää täällä niitä vantaalaisia somaleita [...]

(Meksiko 7) [...] täällä – tai on se myös globaali ilmiö – ensimmäinen vihollinen on massamedia – joten täällä opettajalle jää kova työ tarjota oppilaille vaihtoehtoinen näkemys kuin mikä massamedialla on [...]

Meksikossa merkittävä osa opettajista, varsinkin maaseudulla, koki kuitenkin jäävänsä tiedon ulkopuolelle, esimerkiksi teknologian puuttumisen vuoksi. Meksikon aineistossa ilmeni myös, että jotkut opettajat ovat globaalien tiedon nykymuotoista liikkumista vastaan. Tähän vaikuttaa meksikolaisen haastateltavan mielestä moni opettajan omaan koulutukseen liittyvä tekijä.

Erityisesti maaseudulla kaivattiin lisää resursointia materiaaleihin. Molempien maiden opettajien haastatteluissa esiintyy lisäksi huoli oppilaiden lukemisharrastuksen puutetta kohtaan.

(Meksiko 1) [...] tulee globalisaation myötä tiedontulva maahan, jossa ei osata lukea tai kirjoittaa, mikä paradoksi. Uskomatonta. Joten, mitä omaksuu lukutaidoton globalisaatiosta? Kaikkein pinnallisimman ja mahdollisesti jopa pahimman [...]

Suomessa haastatellut kaipasivat lisäksi avainsanalistoja tiedonhakuun internetissä, tiedon nopeampaa päivittämistä, koulun nopeampaa sisäistä reagointia, tiedon kääntämistä myös suomalaiselle pienelle kieliryhmällemme ja englanniksi suoritettavia tiedonhakutaitoja. Meksikossa toivomukset liittyivät vahvemmin opetuksen ja opetusvälineiden resursointiin liittyviin aspekteihin.

7.3 Globaalikasvatuksen muodostuminen Suomen ja Meksikon lukioissa – ideologia

Globaalikasvatuksen kysymykset palautuvat usein ideologis- poliittisiin kysymyksenasetteluihin ja saavat useita erilaisia funktioita. Esittelen seuraavaksi aineistossani vahvimmin esille tulleet, globaalikasvatuksen ideologiaan reunaehtoihin vaikuttavat asiat molemmista maista.

7.3.1 Uskonnollisten perinteiden vaikutus globaalikasvatukseen

Molempien maiden haastatteluissa oltiin sitä mieltä, että uskonnolliset perinteet ovat vahva globaalikasvatukseen vaikuttava tekijä. Meksikon aineistossa uskonnon rooli nousi Suomen aineistoa vahvemmin esiin yhteiskuntaa määrittävänä tekijänä, kun taas Suomessa pikemmin ainedidaktisen keskustelun yhteydessä. Useampi haastateltu molemmissa maissa totesi, että uskonnollinen ja ideologinen sisäänpäin kääntyminen haittaavat globaalikasvatusta. Useampi haastateltava molemmissa maissa korosti lisäksi, että uskonto ja globaalikasvatus eivät ole ristiriidassa keskenään.

(Suomi 9) [...] et sehän helposti on se globaalikasvatuksessa on just se ristiriita et nousee se, et kyllä suvivirttä pitää vielä säilyttää ja joulujuhlat pitää olla tonttuleikkeineen ja joulujuhlat pitää olla seimineen niinku ennenkin, mut mielestäni ne ei oo ristiriidassa keskenään.

(Meksiko 4) [...] esimerkiksi maassani uskonto on hyvin tärkeä, suurin osa on katolilaisia. On kyllä muita uskontoja, mutta ne ovat vähemmistöissä. Sitten on ihmisiä, joista sanomme että he ovat sataprozenttisen katolilaisia, itse en ole niin kiinnittynyt uskontoon, heillä on hyvin juurtuneita uskomuksia ja he voivat jopa olla erittäin fanaattisia niiden osalta [...]

Yksittäiset haastateltavat molemmista maista kertoivat lisäksi, että jotkut raamatun opetukset, kuten kultainen sääntö, lähimmäisenrakkaus – tai vastaavat ajattelumallit - ovat uskontoa ja globaalikasvatusta vahvasti yhdistäviä tekijöitä.

(Suomi 2) [...] niin, en oo mitenkään uskonnollinen, mut ala-asteelta on jäänyt mieleen sellanen, et kohtelee muita ihmisiä niin kuin toivot itseäsi kohdeltavan ja luontoa myös sitten [...]

7.3.2 Kansallisen perinteen vaikutukset globaalikasvatukseen ja globalisaatiokritiikki

Globaali kunnioittaminen ja toisen ihmisen ymmärtäminen lähtee usean haastateltavan mukaan siitä, että ymmärtää itseään, juuriaan ja lähiympäristöään. Molempien maiden haastatteluissa haluttiin kuitenkin tuoda ilmi, että maailma on globalisoitunut ja vaikka kansalliset perinteet on huomioitava, emme voi enää elää vain sokeasti oman kansallisperintemme kontekstissa.

(Suomi 8) [...] et he [oppilaat] ovat tietosia siitä, mitä koko maailmassa tapahtuu, et eihän me enää voida ajatella, et me ollaan pienessä lintukodossa täällä ja meitä ei liikuta se, mitä tapahtuu Kiinassa tai Etelä-Amerikassa tai näin edespäin. Et kaikki se hyvä ja kaikki se paha, jota siellä on niin tulee jollain tavalla vaikuttamaan myös meihin ja puhumattakaan sitten jossain EU:n sisällä, mut ei mun mielestä kuitenkaan niin et menetettäis sitten kokonaan se kansallinen identiteetti, et mä en näe siinä

mitään pahaa, et tavallaan et mä koen et täytyy olla jonkunnäköiset juuret ja jonkinnäköinen käsitys siitä omasta lähiympäristöstä ennen kuin voidaan lähteä tutustumaan niinkun mä tosiaan aikaisemminkin sanoin, ennen kuin voidaan lähteä tutustumaan tai sitä toiseutta tutkia [...]

(Suomi 9) Kyllä mä toisaalta nään, et se menee tähän ihmisoikeuksiin [kansallisen perinteen säilyttäminen] eli oikeus omaan kulttuuriin ja tavallaan, kun kestävässä kehityksessä puhutaan kulttuurien monimuotoisuudesta niin siinähan myös korostetaan vähemmistökulttuureita ja alueellista kulttuuria, sen säilymistä [...]

Useampi haastateltava kuitenkin korosti, että kansojen sekoittuminen ei merkitse juurien kadottamista, vaan globalisaatio voi jopa vahvistaa niitä. Toisaalta molemmissa maissa ilmeni kuitenkin vahva pelko joko kansallisuuksien ja juurien katoamisesta tai ylikorostumisesta. Meksikossa esiintyi enemmän pelkoa juurien katoamisen osalta, siinä missä Suomessa pelättiin niiden poliittista ylikorostumista. Molempien maiden opettajien haastatteluista löytyi kuitenkin kommentteja liittyen kaikkiin edellä mainittuihin asioihin.

(Suomi 7) No mä katoin eilen sen dokumentin Amsterdamista tai populismista Euroopassa, no se oli aika järkyttävä, kun siinä oli näitä Unkari ja Tanska ja Hollanti, joissa on tällaisia äärioikeistolaisia puolueita vallassa ja ne kaikki sanoo, et on se kiva kun meillä on nyt kaveri täältä Suomestakin nää perussuomalaiset ja mä rupesin miettimään, et jos tämmönen nousee et me ja meidän kansa ja meidän rajat, vaikka mä oon hyvin isänmaallinen tai en sano isänmaallinen, vaan suomenmielinen, et must on ihana tällaista suomalaista identiteettiä löytää itsestäni ja yritän löytää ja kaivaa oppilaista ja se on hirveen tärkeä, mikä mun identiteetti on. Mut ei me voida enää ajatella sillein, et me suomalaiset täällä puhtoisena pysytään, eletään vaan keskenämme ja pidetään rajat kiinni ja et kyllä meidän täytyy ymmärtää, että identiteetti koostuu niin monesta asiasta, et osiltaanhan siellä on varmaan ne juuret ja se oma kansallisuus, mut ei se oo ainoa asia enää et kyllä tää on hyväksyttävä, et tää on sekottumassa tää jengi aika pahasti tai hyvästi – – mut ehkä se on just se mikä säilyttää sen oman kansallisidentiteetin, et sitä katsellaan vähän eri näkökulmista ja sit pitäis vaan käydä sitä dialogia ja kohdata näiden eri näkökulmien kanssa [...]

(Meksiko 1) Globalisaatio on aiheuttanut meille etääntymisen [kansallisista] juuristamme ja kulttuuri muuttuu pinnalliseksi. Kulttuuri jää vain eräänlaiseksi vitriiniksi. Kun ulkomaalaisten vaikutteet tulevat, mitä tapahtuu kansanperinteille? Ja sen lisäksi emme enää miellä itseämme kansallisen identiteetin mukaan meksikolaisiksi, tämä on myös globalisaation riski [...]

Oman kulttuuriperinteen vaaliminen ei opettajien mielestä ole este kulttuurien väliselle vuoropuhelulle ja yhteisöllisyydelle. Ne lähtevät aidosta ymmärryksestä.

(Suomi 6) [...] sit voi ajatella sillä tavalla et siellä olis se yhteisöllisyys ja oman kulttuurin vaaliminen ja ne on tärkeitä asioita, mut ei se oo tietysti mikään este sellaiselle vuoropuhelulle, et ehkä se ymmärtäminen et jos on ollut jo sellaisessa

ahdistetussa asemassa ja ahdingossa, niin tavallaan voi halutakin suojautua jotenkin et se varmaan asettaa haasteita [...]

Useissa Meksikon-haastatteluissa globaalien yhteisöllisyyden edistämisen nähtiin pohjautuvat länsimaavetoiseen eetokseen. Länsimaakeskeisyys siis sai haastatteluissa myös osansa globalisaatiokritiikistä. Maailmankansalaisuus-termin käyttäminen globaalikasvatuksen mahdollisena tavoitteena aiheutti lisäksi molempien maiden haastateltavissa vahvoja vastareaktioita ja pelkoja sen relativistisista, yhteen muottiin pakottavista seikoista. Maailmankansalaisuus aitona humanistisena yhteistyönä nähtiin sen sijaan molemmissa maissa kauniina ideana, mutta erittäin vaikeana toteuttaa käytännössä.

(Meksiko 8) [...] ei ole epäilystäkään, etteikö joku imperialistinen ryhmittymä nykymaailmassa omaisi idean, että tehdään kaikista maailmankansalaisia ja ettei olisi valtioita tai uskontoja. Se olisi palaamista malliin, jossa koko maailmasta yritetään tehdä samanlaisia, joka on monikulttuurisuutta vastaan. Lisäksi en usko, että kukaan ihminen tulisi suostumaan siihen [...]

(Suomi 11) [...] siinä mielessä, kun ymmärtää maailmankansalaisuuden jotenkin sellaisena tavoitteena, jossa puretaan esimerkiksi sellaista sitoutumista kansalliseen, tiukkaan kansalliseen identiteettiin, joka on äärimmäisen hankalaa siis sen tyyppine ajattelu esimerkiksi että Suomi suomalaisille, maassa maan tavalla, et jos maailmankansalaisuuden käsite liittyy tällasten keinotekoisien kategorisointien purkamiseen ilman muuta se on tärkeää [...]

Useassa haastattelussa globalisaatiokritiikkiin liittyivät vahvasti myös historialliset seikat.

(Meksiko 10) [...] ihmiskunnan homogenisaatio, jonka eurooppalaiset aloittivat 1500-luvulla on ollut mielestäni erittäin tuhoava ja sillä on tekemistä kestävänsä kehityksen kanssa, sillä on tekemistä rauhan edistämisen kanssa, ja erityisesti konfliktien ehkäisemisen kanssa. Alkuperäiskansat suostuivat helposti valloittajien ehtoihin ja heille ei ole käynyt kovin hyvin [...]

Meksikon-haastatteluissa ilmeni vahvaa kritiikkiä kapitalismia ja erityisesti uusliberalismia kohtaan. Globalisaatio esiintyikin – Suomen haastatteluihin verrattuna – huomattavasti suuremman osan meksikolaisista haastateltavista mielestä juuri rikkaudet epätasa-arvoisesti jakavana toiminnan kontekstina.

(Meksiko 7) [...] ennen kaikkea analysoimme joitain aiheita, kuten uusliberalismi ja globalisaatio, mutta myös ymmärrettynä ilmiönä, jotka ovat aiheuttaneet köyhyyden maailmanlaajentumisen [...]

7.3.3 Vastuun ja velvollisuuden suhde globaalikasvatusta määrittävänä tekijänä

Globaaleista ongelmista, kuten siitä että ilmansaasteet eivät tunne kansallisvaltioiden rajoja, oltiin huolissaan molemmissa maissa. Ihmisiltä penättiin suurempaa vastuuta erityisesti luonnosta, jonka tilasta oltiin erittäin huolestuneita. Sen suojelemisen suhteen oltiin lisäksi Meksikossa erittäin pessimistisiä.

(Suomi 2) [...] et sehän ois, kun kaikki puhaltais yhteen hiileen, kun tässä samalla maapallolla ollaan, et ilmansaasteet ei tunne rajoja, ydinvoimaloiden säteet ei tunne rajoja [...]

(Meksiko 7) [...] Meksikossa on erittäin rikas... [luonto] Mutta se on tuhottu brutaalisti. On surullista nähdä kuinka yritykset ja hotellit tuhoavat Mangrove-puiden kasvualueita ja sään ääri-ilmiöt kuten syklonit rantautuvat kaupunkiin. Minusta tuntuu, että me meksikolaiset emme tunnistaneeet luonnonrikkauksien tärkeyttä silloin, kun meillä vielä oli niitä [...]

Muutama haastateltava opettaja niin Suomessa kuin Meksikossa huomautti, että globaalikasvatuksen muoto on usein enemmän huolehtiva kuin vastuuta ottava tai konkreettisia valintoja tekevä. Eräs opettaja kuitenkin korosti, ettei muita ihmisiä pitäisi tuomita. Lisäksi opettajat korostivat, että eri kulttuureissa vastuu luonnosta nähdään eri tavoin.

(Suomi 8) [...] no varmasti vaikuttaa [kulttuurien väliset erot] siis se, et kenen nähdään olevan vastuussa siitä, et miten ympäristöllä menee tai mitä nähdään et on ihmisoikeudet niin kyllähän nää vaihtelee hirveen paljon [...]

Haastatellut kertoivat myös, ettei Suomikaan enää voi sulkeutua omaan ”lintukotoonsa”, koska mikään valtio ei voi enää globalisoituneessa maailmassa sulkea silmiään maailman tapahtumilta. Yksi suomalainen opettaja esitti haastattelussa asian siten, että Suomi on niin opetuksessa kuin maailmantilanteessa vahvasti sitoutunut länsimaisiin ja Euroopan Unionin sisäisiin toimintatapoihin, mikä näkyy myös kulttuurien välisessä dialogissa.

Suomessa globaalikasvatukseen vahvasti liittyvä (oman) vastuun näkökulma tuntuu olevan haastateltavien mukaan vaikea tuoda opetukseen, koska ongelmat tuntuvat olevan kaukana ja kokoluokaltaan suurempia kuin Suomessa, jossa esimerkiksi luonnon muutokset saattavat näkyä vasta tulevaisuudessa.

(Suomi 3) Onhan nää paikalliset ongelmat ainakin tällä hetkellä vielä aika pieniä verrattuna, mitä sieltä löytyy – – Mun mielestä pitää käyttää jos on [paikallisia esimerkkejä], mut en mä ehdoin tahdoin niitä änge sinne. Pikkusen tuntus ikävältä kieriskellä niissä meidän ongelmissa, jos joillakin ei oo ruokaa [...]

Kehittyneiden maiden vastuunkantamisen tarve esiintyi molempien maiden haastatteluissa. Niin suomalaiset kuin meksikolaiset opettajat puhuivat haastatteluissa vastuunkantamisen tärkeydestä, mutta osa meksikolaisista opettajista peräänkuulutti aiemmin teollistuneilta mailta suurempaa vastuuta. Meksikolaisissa haastatteluissa osa opettajista koki oman maansa roolin vastuukysymyksissä toimimisen osalta vastaanottajana: he eivät ole saaneet hyötyä ja valtaa kehityksessä, joten suurempi vastuu on niillä, jotka ovat enemmän hyötäneet. Näiden haastateltavien osalta tuli lisäksi erittäin vahvaa globalisaatiokritiikkiä. Meksikolaisissa haastatteluissa esiintyi myös näkökulmia, jotka sisälsivät puhetta kaikkien maiden vertaissolidarisuudesta, yhteisistä tavoitteista sekä ihmisten onnellisuuteen johtavan kasvatuksen tärkeydestä.

(Meksiko 9) [...] puhumme [koulussa] myös nykyongelmista, kuten ilmastolämpeneminen, jonka tiimoilta on myös todistettavissa kehittyneiden maiden vastuu, ja nyt radikaali ongelma, joka on tehdä ihmiset tietoisiksi siitä, että he ovat suoraan vastuussa tästä saastuttamisesta, ilmastolämpenemisestä ja kaikkien yhteisen kodin tuhoamisesta, tämä vastuu ei koske kaikkia [...]

(Meksiko 16) [...] koulutuksen tavoite on, että ihmiset olisivat onnellisia ja voisivat vaikuttaa todellisuuteensa, että pystyisivät elämään tämä kaiken kanssa, mutta onnellisina nauttien siitä, mistä pystyvät nauttimaan [...]

7.3.4 Globalisaation perinne ja teemojen ajankohtaisuus

Molempien maiden haastatteluissa esiintyi näkemyksiä siitä, että ihmisille globalisaatio ja kansainväliset suhteet nykyisessä mittakaavassa ovat ihmiskunnan historiaan verrattuna suhteessa nuori ilmiö. Tämän vuoksi opettajat olivat sitä mieltä, että kansainvälisessä vuorovaikutuksessa ollaan vielä alkutekijöissä, mikä vaikuttaa kansainväliseen kanssakäymiseen ja globaalikasvatukseen.

(Suomi 10) [...] et me ollaan vielä vähän sillä tasolla et me keskustellaan siitä että voiko joulujuhlaa kutsua joulujuhlaks, et mun mielestä pitäis päästä siihen ihmisten välisen vuorovaikutuksen tasolle [...]

Molemmissa maissa opettajat kertoivat, että globaali- ja monikulttuurinen ympäristö ovat osittain arkipäivää, mutta huomattava määrä ihmisiä ei vielä elä kansainvälisessä todellisuudessa – eikä välttämättä haluakaan. Kansallisia eroja monikulttuurisuuden osalta aiheuttaa meksikolaisten heterogeenisempi väestönrakenne sekä monikulttuurisempi historia, jotka molemmat korostuvat vielä maan suuren kokoluokan vuoksi, suhteessa esimerkiksi Suomeen.

(Suomi 6) [...] niin siellä [lukiossa, jossa opetti aikaisemmin] on kahdestakymmenestä maasta, oli silloin ja kun siellä opettaa niin se monikulttuurisuus on jo läsnä ja sit ne konfliktit, joita on maailmalla niin on ne, jotka ovat ajaneet ihmiset liikkeelle ja se on se todellisuus, joka ilman muuta kuuluu siihen kouluelämään, opiskelemiseen, et se ei oo jotain kaupasta, vaan se on tässä läsnä [...]

(Meksiko 16) Mitä näemme? Rajoja kaikkialla ja ei vain alueellisia rajoja. Näemme myös henkisiä rajoja jne. mukaan lukien syntymäperään liittyvät rajat, joita he kutsuvat roduiksi. Kaikki väriin liittyvät, että minä kuulun näihin... Eivät kaikki ajattele näin, mutta joillain on vielä tämä ajatusmalli.

Usea haastateltava korosti, että aika on juuri nyt kypsä näille teemoille, jotka esimerkiksi kymmenen vuotta sitten olivat vielä vähemmän esillä. Molemmissa maissa haastatteluissa korostui, että varsinkin kestävän kehityksen osa-alueen osalta on kasvatuksen osalta jo kiire.

(Meksiko 16) [...] Luulen, että ajat joita elämme ovat... Tarvitsemme tietoa, ehdottomasti, ja muuttaa tapojamme elää luonnon kanssa. Jos jatkamme näin niin jäämme ilman planeettaa [...]

7.3.5 Globaalikasvatuksen teemat sisältävät paradokseja

Opettajat kertoivat nuorten olevan huolissaan maailmantilanteesta, mutta mainitsivat globaalikasvatuksen teemojen sisältävän paljon paradokseja erityisesti kestävän kehityksen osalta. Osa näistä paradokseista liittyy haastateltavien mukaan juuri kehittyneiden maiden vastuukysymyksiin. Toimintatavat tuntuvat osan haastateltavista mielestä vierailta tai tekopyhiltä. Suomessa paradokseiksi mainittiin muun muassa ilmastonmuutoskokoukseen tai sademetsiä suojelemaan lentäminen. Paradoksit nähtiin ongelmallisina ja ne vaikuttavat opettajien mukaan myös globaalikasvatuksen muotoutumiseen ja toteutumiseen. Toisaalta valtioita tai länsimaita ei voi niputtaa yhdeksi toimijaksi globaalikasvatuksen kentällä. Monet paradoksit liittyvät meksikolaistenkin opettajien mainitsemaan yksilönvastuun problematiikkaan.

(Suomi 2) Tuli tästä mieleen matkailu ja lentokoneet, et kun ihmiset lähtee luontomatalle niin ne tuhoo sitä, jonnekin Galapagossaarille, no siellä vissiin aika tarkkaan huolehditaan siitä, mutta kuitenkin. Et sit se tuhoutuu se, mitä mennään niinkun hakemaan [...]

(Meksiko 3) [...] näin Al Goren elokuvan ja hän on maailmanakansalainen, mutta ensiksi saastuttaa yrityksellään ja nyt saarnaa saastuttamista vastaan, en näe yhteyttä, ei ole vakuuttavaa [...]

Suomalaiset haastateltavat pohtivat myös kehitysmaiden vastuuta ja tietoisuutta globaalikasvatuksen ja erityisesti kestävän kehityksen osalta.

(Suomi 2) [...] ne ei oo niin suuria kuluttajiaakaan ehkä [kehitysmaat], tietysti tämmöstä saastuvaa teollisuutta siirretään toiseen paikkaan, että jätteet viedään sinne käsiteltäväks, mutta tota, mut niinkun sanoin niin Senegalissa ei puhuttu ilmastonmuutoksesta. Et en tiä onko opseissa tai muuta, et millä tasolla, et se tulis ihan tavallisen ihmisen tietoisuuteen, kun ei ylemmälläkään tasolla tiedetä [...]

Suomalaiset haastateltavat korostivat länsimaiden erityistä vastuuta. Osassa haastatteluista globaalikasvatus nähtiin osin elitistisenä toimintana, johon ei ole edes mahdollisuutta maissa, jossa täytyy keskittyä jokapäiväisiin ongelmiin.

(Suomi 2) [...] mun mielestä just länsimaat voi puhua keskenään ja olla ainakin teoriassa hyvin vastuullisia, mut mukamas tavallaan, mut siellä missä nälkä on ja jokapäiväisestä leivästä pula ja puhtaasta vedestä niin ei ne pysty ajattelemaan, ei ne pysty toimimaan, maha kurnii ruokaa niin siinä jos mennään puuta hakkaamaan niin ei aatella et ilmasto muuttuu – – Niin meillä on tavallaan niin hyvin asiat, että me voidaan niinku tällasta ja pakko meidän onkin, et jos ei rikkaat länsimaat niin kuka sitten. Et enemmän me ollaan tuhottu sitä maapalloa, niin meidän on vastuu myös enemmän eikä syyttävällä sormella et nyt kaatuu se puu siellä [...]

Haastatteluissa pohdittiin usealta kantilta rikkaiden ja köyhien maiden suhteellista vastuuta. Meksikon haastatteluissa maan suuruus ja heterogeenisuus aiheutti sen, että haastattelijat näkivät Meksikon aseman kehityksessä hyvin vaihtelevilla tavoilla.

7.3.6 Globaalikasvatuksen länsimaalähtöisyys

Useat haastateltavat molemmissa maissa pitivät globaalikasvatusta vahvasti länsimaalähtöisenä käsitteenä. Kulttuurienvälisen yhteistyön koettiin lähtevän usein länsimaisten hyvinvointivaltioiden näkökulmasta käsin ja suomalaiset niputtivat itsensä vahvasti tähän kontekstiin tai ryhmään.

(Haastattelija) Pitäiskö olla sit joku yhteinen? [haastattelussa puhutaan kulttuureiden yhteisistä linjauksista globaalikasvatuksen osalta]

(Suomi 2) Niin mikä se olis sit se yhteinen, päästäänkö siitä sit yhteisymmärrykseen, et onks se joku pohjoisamerikkalainen, yhdysvaltalainen, et Afganistanista aika kaukana. Et ois se hyvä et ois lähentymistä, mut sit saneleeko Yhdysvallat, et näin, tää on oikein ja muut mielistelee [...]

Suomalainen historianopettaja mainitsee länsimaisen modernin yhteiskunnan olevan suhteessa maailmanhistoriaan nuori ja maailman väkilukuun suhteutettuna pieni. Silti globaalikasvatuksen osalta suunnitelmat tulevat haastatteluiden mukaan juuri niistä maista, jotka ovat olleet jo pitkään osa erilaisia kansainvälisiä yhteisöjä ja joilla on ollut jo historiankin osalta enemmän kansainvälistä, rajat ylittävää liikettä.

(Suomi 7) Me ollaan niin sitouduttu siihen länsimaiseen, siihen anglosaksisen kirjallisuuden lanseeraukseen [äidinkielen opetuksessa] ja tää mitä Euroopassa tapahtuu. Eihän me koskaan päästä niin pitkälle, et me käytäs Afrikan, Aasian ja Latalalaisen Amerikan kirjallisuutta. Se on ihan mahdoton kuvio.

(Meksiko 10) [...] on paljon todisteita, että kun siirtomaavaltioitajat saapuivat, he pitivät muita kansoja barbaareina ja tuhosivat heidät. Nyt ajan kuluessa, kun heillä ei ole enää vaikutusta näillä tuhotuilla alueilla, he ovat huomanneet, että tuhosivat sivilisaation, vaihtoehtoisen keinon järjestää yhteiskunta [...]

7.3.7 Maiden monikulttuuristen perinteiden vaikutukset globaalikasvatukseen

Monessa haastatteluissa todettiin kansainvälisyyden olevan Suomessa vielä uusi ilmiö ja korostettiin Suomen olevan vielä suhteellisen nuori ja nurkkakuntainen valtio, joka määrittelee vielä omaa kansallisuuttaankin itsenäisenä valtiona. Prosessi siis on historiallisesti katsottuna vielä alkutekijöissään. Useammassa haastattelussa kuitenkin korostettiin, että Suomikin monikulttuuristuu ja kansalliset raja-aidat eivät enää ole niin vahvoja kuin ennen.

(Suomi 10) [...] Suomihan on kansana, kansakuntana hyvin nuori ja me rakennetaan vieläkin sitä meidän identiteettiä eli nyt me vaan rakennetaan sitä erilaisessa maailmassa, eli se ei enää oo se imperialismiin ja tavallaan puhdasrajaisen nationalismiin maailma, mikä se oli silloin 1800-luvun lopulla, jolloin tää alko tää prosessi. Et meistä tuli niinku itsenäinen kansakunta. Konteksti on toinen, niin me ollaan vielä vähän nurkkakuntasia.

Useat haastateltavat korostivat suomalaisen yhteiskunnan rakenteellista homogeenisyyttä, minkä murtuminen on haastateltavien mukaan tällä hetkellä Suomessa pinnalla. Erityisesti näin on pääkaupunkiseudulla, jossa maahanmuuttajia on suhteessa väkilukuun enemmän. Myös suomalaisen arvopohjan opettajat kertoivat olevan kansallisesti homogeeninen.

(Suomi 1) [...] et kyllähän mä toimin tässä omassa, länsimaisessa lintukodossa, jossa minä suomalaisopettaja opetan sitä [globaalikasvatusta] suomalaisnuorille, niin silloinhan sitä eettistä ongelmaa ei tavallaan ees tule, et kun meillä on tietty sama arvopohja – Me ei oikeesti törmätä sellaisiin arvoihin, jotka esimerkiksi tässä ympärileikkauksessa [puhuu tyttöjen ympärileikkauksista, jonka olen esittänyt kärjistettynä esimerkkinä eettisestä kysymyksestä] olis erilaisia, et me ei oikeesti törmätä erilaisiin arvoihin. Vaikka meillä ois kuinka erilaiset poliittiset puolueet Suomessa, niin siitä huolimatta meillä on jotkut tietyt yhteiset arvot, jotka me allekirjotetaan ja me keskustellaan sitten niiden sisällä [...]

Meksiko on suurempi ja monikulttuurisempi maa ja sen menneisyyteen liittyy niin eurooppalaisten saapuminen kuin alkuperäiskansojen historia. Monikulttuurisuuspuhe Meksikon haastatteluissa ilmenikin usein kannanottoja juuri alkuperäiskansojen köyhyyteen, koulutukseen, kielen asemaan ja muutenkin hankalaan tilanteeseen.

(Meksiko 2) Minun aineessani [Meksikon historia] on tärkeää puhua ihmisoikeuksista ja näytän oppilaille, miten alkuperäiskansat ovat joutuneet kärsimään – – Se on jotain, mikä ei ole oikein tässä maassa, että kenellä on vähiten, he saavat myös vähiten tukea [...]

(Meksiko 15) [...] me muutamme monikulttuurisemmiksi, mutta unohdamme omat juuremme. Esimerkiksi minun isäni opetti minut puhumaan oman alkuperäiskansani kieltä [mainitsee kielen nimen], mutta kenen kanssa voin puhua sitä, kun kyläni on kahden tunnin päässä täältä. Isäni on pääkaupungissa ja olen ainoa täällä, kenen kanssa puhun kieltäni, näin kulttuurit häviävät [...]

Yksi meksikolaisista opettajista esittää, että alkuperäiskansoja pitäisi auttaa sen sijaan, että heidät suljetaan globaalin yhteiskunnan ulkopuolelle. Useat meksikolaiset opettajat pohtivat, voisiko globalisaation ulkopuolelle jättäytyä, jos arvomaailma ei kohtaa globaalin maailman kanssa. Alkuperäiskansat olivat varsinkin maaseudun haastatteluissa vahvasti esillä. Muutamit opettajat olivat huolissaan siitä, tunnistavatko nuoret alkuperäiskansojen tilannetta ja tärkeyttä.

7.3.8 Globaaliin solidaarisuuteen ja maahanmuuttoon liittyvien kysymysten ajankohtaisuus yhteiskunnallisessa keskustelussa Suomessa

Työvoiman liikkuvuus, globalisaatio, verkottuminen ja maahanmuutto ovat lähivuosina olleet Suomessa poliittisen keskustelun keskiössä. Haastateltavien mukaan Suomessa on rakennettu vahvoja vastakkainasetteluja kansainvälisten ja monikulttuuristen teemojen ympärille. Nämä poliittiset vastakkainasettelut saattavat haastateltavien mukaan vaikuttaa kansainvälisyysteemojen käsittelyyn koulutuspolitiikassa. Yksi haastateltaista oli esimerkiksi huolissaan Suomen kahtiajaosta globaalien ja paikallisten ihmisten välille. Ratkaisuksi kuulutettiin avointa keskustelua ja dialogia.

(Suomi 11) [...] mietitään vaikka esimerkiksi meidän eduskuntavaaleja ja tulosta, niin onhan siinä paljon sellaisia kysymyksiä, nivelyy nimenomaan, no globalisaatioon yleensä. Siellä otettiin kantaa maahanmuuttoon, työvoiman liikkuvuuteen, verkottuminen ja kaikki nää on semmosia kysymyksiä, joita luokahuoneessa joutuu käsittelemään lukiossa eli me joudutaan väkisinkin miettimään esimerkiksi uskonnon etiikan kurseilla tällaisia kysymyksiä, kuten miten työ on muuttunut? Miten kulutukseen pitäis suhtautua? Miten maahanmuuttoon pitäis suhtautua?

Myös meksikolaiset opettajat kertoivat Meksikossa olevan paljon vastakkainasettelua ja keskustelua monikulttuurisuudesta. Meksikon haastatteluissa kerrottiin myös rasismista, joka esiintyy usein juuri alkuperäiskansoja kohtaan. Yksi haastateltavista mainitsi, että globalisaatio aiheuttaa myös monikulttuurisuusteemojen kärjistyksiä.

(Meksiko 7) [...] on myös toinen teema, jota käsittelemme ihmisoikeuksien yhteydessä eli rasismi. On mielenkiintoista, miksi Meksikossa on niin paljon rasismia maan sisällä, esimerkiksi alkuperäiskansoja kohtaan, joten yritämme saada tätä asiaa nuorten tietoisuuteen [...]

(Meksiko 11) Elämme paradoksaalisessa prosessissa. Samalla, kun planeetta globalisoituu ja kansallisuudet katoavat, nousevat erityisryhmät, jotka haluavat irrottautua tästä prosessista. Rasistiset, ksenofobiset [muukalaisviha], kaikki tämä. Siksi minusta tuntuu, että globalisaatio, vaikka otsikkona on globalisaatio, synnyttää hyvin egoistista ja individualistista yhteiskuntaa. ”Rikkauden ja menestyksen” ihannointia. Ja se eristää meidät [...]

7.3.9 Globaalikasvatus, oikeus liikkumiseen ja siirtolaisten asema

Esitin yhtenä mahdollisena globaalikasvatuksen tavoitteena maailmankansalaisuuden. Käsite nähtiin paradoksaalisena, ellei ihmisille taata vapaata liikkuvuutta. Maailmankansalaisuuden käsite herätti molemmissa maissa vahvoja, tunteita puolesta ja vastaan. Tässä osiossa en pureudu maailmankansalaisuus –käsitteeseen syvemmin, vaan käytän sitä apukäsitteenä esitellessäni globaalikasvatuksen ideologisia reunaehtoja.

Molemmissa maissa korostui, että globaaliin ymmärrykseen ei välttämättä tarvita rajoja ylittävää liikettä tai matkusteluun tarvittavia resursseja.

(Suomi 2) Tuo maailmankansalaisuus saattaa sanana johtaa harhaan, koska on käytetty kautta aikojen, et maailmankansalainen matkustaa ja menee ja on tällanen niin... Ja silloin se tarkoittaa, et on sitä rahaa matkustaa ja mennä, mut eihän se tarttee olla maailmankansalainen, jos matkustaa, vaan käyttää niinku tiedotusvälineitä hyväkseen ja internettiä, lehtiä, uutisia – – ettei tarttee jokaisen astua koneeseen ja lentää jokainen maa läpi [...]

Globaalin ymmärryksen syntymistä Meksikon haastateltavien mukaan haittaa, jos osalla ihmisistä ei ole edes mahdollisuutta liikkua globaalisti tai se on hyvin hankalaa.

(Meksiko 14) [...] Minä haluaisin kovasti matkustaa ja tutustua paikkoihin vapaasti: Venetsiaan, Israeliin, Kaukoitään, tuntea heidän kulttuurinsa. Mutta kuten sanoin, minulla ei ole tätä mahdollisuutta. Mutta ehdottomasti. Minä opiskelin historiaa ja näin kirjoissa paljon erilaisia kulttuureja, ihmisiä, erilaisia tapoja elää ja olla. Tietysti minusta se olisi mukavaa olla maailmankansalainen, jos se tarkoittaa matkustamista, uusien asioiden tuntemista, mennä vapaasti [...]

Haastatteluissa esiintyi myös näkökantoja, joiden mukaan usein juuri uuteen tutustumisen henkilökohtaisesti edistää globaalin ymmärryksen syntymistä. Suomalaiselle tämä on tällä hetkellä helppoa ja halpaa eli suomalaiset ovat etuoikeutettuja pääsemään globaalien asioiden äärelle.

(Suomi 10) [...] mut viimeiset kaksikymmentä vuotta ollu osa mun elämää myös tietyllä tavalla niinku monikulttuurisuus Suomessa. Mut se on alkanu omista kokemuksista ulkomailla, et mä tunnen itseni sillä tavoin vieraan kulttuurin edustajaksi Englannissa ja Italiassa ja itse asiassa Ruotsiin menin ensimmäiseksi Nordplus – stipendiaattina, niin se alkoi siitä, et hei eri kielellä kommunikointi, et mitä tää niinkun on, mitä täällä tapahtuu?

(Suomi 3) [...] mutta kyllähän ihmiset pystyy matkustamaan maailmalla ihan pienelläkin budjetilla ja hankkimaan kontakteja netin kautta, vaikka ei liikkuisi yhtään mihinkään.

Useammassa Meksikon-haastatteluissa mainittiin globaalin ymmärryksen ja hypoteettisen maailmankansalaisuuden syntymiseen vaikuttavan maiden rajoja ylittävä liike ja siihen tarvittavat lupa-asiakirjat. Useassa haastattelussa ihmeteltiin maailmankansalaisen ja tätä kautta myös globaalikasvatuksen eetosta ja sitä, että tuotteet liikkuvat vapaasti, mutta ihmisille ei pystytä vielä takaamaan samaa. Meksikolaiset haastateltavat viittasivat globaalikasvatuksen ideologisiin kysymyksiin usein valtanäkökulmien kautta: että globaalikasvatukseen olisi jo mahdollisuudet, mutta globaalit poliittiset valtarakenteet estävät sen toteutumista.

(Meksiko 1) Suurimmalla osalla meksikolaisista ei ole mahdollisuutta matkustaa ja näin saada oikeuksiaan maailmankylässä, tämän vuoksi se [maailmankansalaisuus] on valhetta kolmannen maailman asukkaille [...]

(Meksiko 11) [...] maailmankansalaisuus on hyvä idea, mutta sen täytyisi sisällyttää oikeudet kaikille. Esimerkiksi täällä Latinalaisessa Amerikassa olemme hyvin globalisoituneita, kauppa kiertää vapaasti Yhdysvaltojen, Kanadan ja Meksikon välillä. Pääoma kiertää, mutta ihmiset eivät. Sieltä tänne kyllä, mutta eivät kaikki. Mitä pohjoisamerikkalaiset oikein haluavat? Näiden seikkojen vuoksi hengitämme globalisaatiota, mutta meille on laitettu myös paljon rajoituksia [...]

Meksikolaisten haastatteluissa esiintyivät vahvasti myös siirtolaisten asemaan, kohteluun ja heitä kohtaan esiintyvään rasismiin liittyvät –joskus kärjistetytkin- kommentit.

(Meksiko 11) [...] eri kansat ovat hyvin varautuneita, en tiedä, luulen että EU:n sisälläkin täytyy olla maiden välillä rasismia? – – Turkista tulevat siirtolaiset, afrikkalaiset, Latinalaisesta Amerikasta tulevat, Espanjassa on rasismia latinoja vastaan [...]

7.3.10 Globaali vastuu ja globaalikasvatuksen mahdolliset yhtäläisyydet

Poliittiseen valtaan ja ideologiaan liittyvistä eroista huolimatta useat haastateltavat molemmissa maissa puhuivat paljon kulttuurien perustasta löytyvistä yhteisistä asioista. Opettajien mukaan globaalia yhteisöä yhdistävät myös monet seikat, jotka jäävät usein eroavaisuuksien varjoon. Tällaisina nähtiin molemmissa maissa inhimillisyys, humanit arvo ja lähimmäisenrakkaus, joiden

pohjalta olisi opettajien mielestä myös hyvä kasvattaa ihmisten mielenkiintoa vastuukysymyksiä kohtaan ja myös rakentaa globaalikasvatusta.

(Suomi 11) [...] musta tuntuu et kaikkien kulttuurien pohjakerroksista voidaan kaivaa aika sellaisia selkeitä näkemyksiä, et ihmisillä on yhtäläinen arvo, jokainen ihminen on yhtä arvokas, mut se vaatii sit aikamoista raaputtamista et jotenkin päästään niille tasoille [...]

(Meksiko 14) [...] ihmisyytemme on avain kaikkeen, enemmän kuin sanoa että olen meksikolainen, ranskalainen, venäläinen tai arabi, meidän pitäisi nähdä, että olemme kaikki ihmisiä ja se tekee meistä veljiä ja siskoja [...]

(Suomi 4) [...] et eihän me voida jotain uskontoakaan eri maissa lähtee muuttamaan. Et niitä voidaan vaan lähentää toisiinsa ja itse asiassa jokaisessa uskonnossakin, oli se mistä tahansa maailmankolkasta, niin niissä on kuitenkin niin paljon samanlaista. Et mun mielestä samankaltaisuuksien etsiminen vois olla yks hyvä askel siihen, et me lähestytään toisiamme, koska me ollaan loppujen lopuks kuitenkin hirveen samanlaisia kaikki ja se ajatusmaailma, vaikka me oltais budhisteja tai keskustelemassa homoliitoista Suomessa, niin me uskotaan kuitenkin johonkin, joka vie meitä parempaan [...]

Yhteisenä konsensusena globaalikasvatukselle opettajat molemmissa maissa näkivät esimerkiksi ympäristön tilanteen, jonka suhteen olisi haastateltavien mielestä löydettävissä enemmän yhteisiä linjoja kuin sellaisten teemojen, jotka sisältävät enemmän ideologisia, poliittisia tai uskonnollisia ristiriitoja.

(Meksiko 4) [...] kerron esimerkkinä [mitä yhteistä on kulttuureilla] ympäristön ja planeettamme tilanteen, se koskettaa meitä kaikkia, koska nykytilanne on, että ympäristö on hyvin tuhoutunut ja se on kaikkien tiedossa [...]

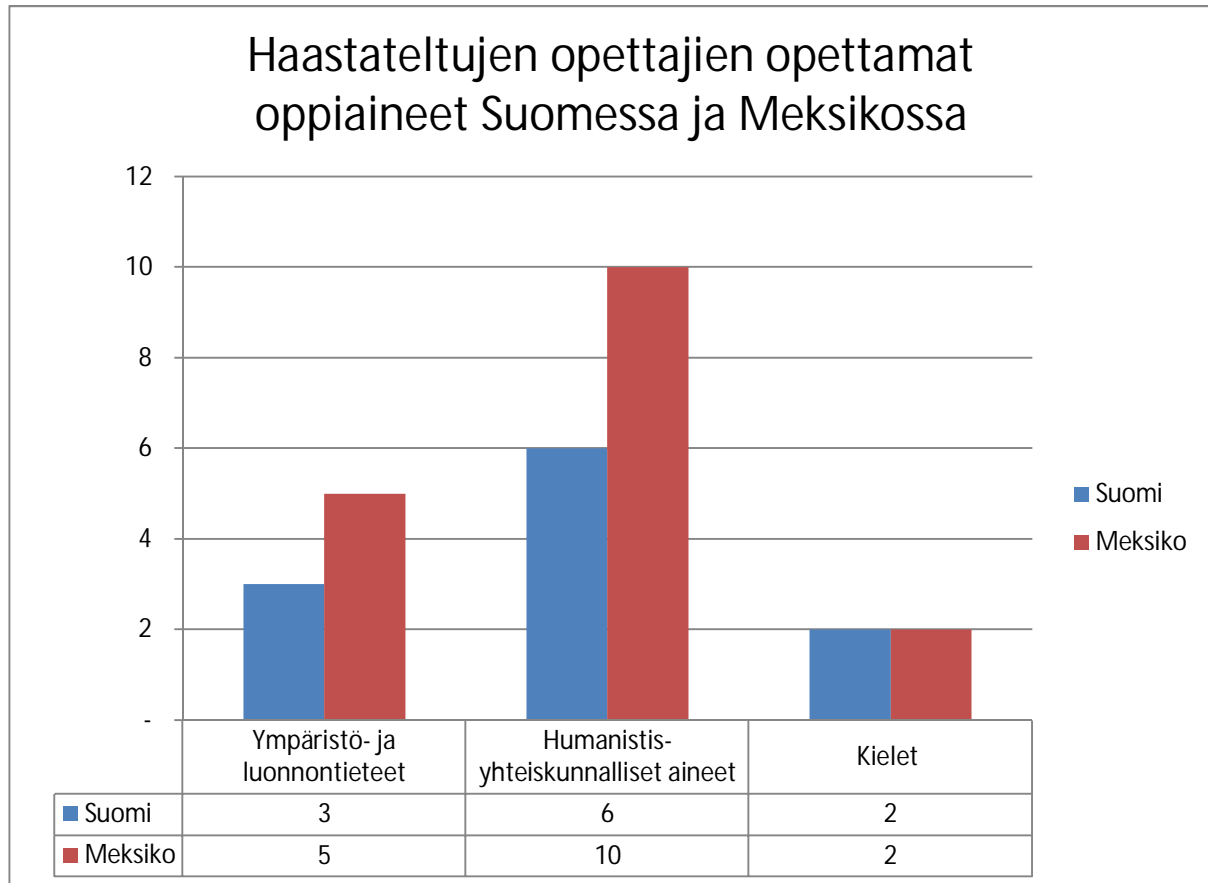
Yhdistävänä asiana haastateltavat kokivat myös globaalikasvatuksen yhteiset tavoitteet, joita pystyttäisiin edistämään haastateltavien mukaan, koska suuri osa maailmaa elää melko samanlaisessa poliittisessa järjestelmässä ja ihmisellä on molempien maiden haastateltavien mukaan lopulta tarve elää rauhanomaisesti.

(Suomi 8) [...] näihin kuitenkin löytyy myös aika paljon sellaisia juttuja, joista kaikki voi olla samaa mieltä, et nää kaikki rauhan edistäminen ja tällöinen niinkun, et en mä koe et se ois siinäkään mielessä niin kun vaikee tuoda osaks ihmisten ajattelua. Et tässä ei oo ihan samanlaisia ristiriitoja, kun mikä tää homokeskustelu nyt tässä oli, mut kyllähän täälläkin, jos nyt viedään esim. maahanmuuttopoliitiikkaan, niin saadaan niitä ristiriitoja etsittyä ja löydettyä sitten..”

(Meksiko 14) [...] ja ehdottomasti paikallisella ja kansainvälisellä tasolla on tietty korrelaatio, koska elämme samanlaisessa poliittisessa järjestelmässä ja jopa koulutusjärjestelmässä [...]

7.4 Globaalikasvatus lukion oppiaineissa

Suomen ja Meksikon lukioiden oppiainejärjestelmät ovat erilaiset. Opettajien mielipiteistä globaalikasvatuksen sopivuudesta lukion oppiainejärjestelmiin oli samankaltaisia ja eriäviä mielipiteitä. Haastattelutuloksiin vaikuttaa vahvasti myös haastateltavien opettajien oppiainejakauma, joka on havainnollistettu alla olevassa kuvaajassa.



Kuvio 1: Haastateltujen opettajien opettamat oppiaineet Suomessa ja Meksikossa

(Yksi meksikolaisista opettajista opetti tällä hetkellä liikuntaa, mutta oli opettanut useita luonnontieteitä ja on siksi sisällytetty ympäristö- ja luonnontieteiden opettajakuntaan.)

7.4.1 Globaalikasvatus ympäristö- ja luonnontieteissä

Globaalikasvatus nähtiin molempien maiden haastattelujen mukaan soveltuvan hyvin ympäristö- ja luonnontieteisiin. Maiden erilaiset oppiainejärjestelmät jakautuvat niin, että molemmissa lukiojärjestelmässä ympäristö- ja luonnontieteisiin kuuluvat biologia, maantiede, kemia, fysiikka ja matematiikka. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 220.); (SEP- Subsecretaría de Educación Media Superior, mapas curriculares.)

Suomessa globaalikasvatuksen ja globaalivastuun voi haastateltavien mukaan nivoa hyvin juuri maantieteen opetukseen.

(Haastattelija) Entäs opetussuunnitelmassa, miten näkyy globaalivastuu?

(Suomi 2) No varsinkin maantieteessä se on punaisena lankana, siellä puhutaan ihmisoikeuksista ja kehitysmaantieteestä ja biologiassa ympäristökurssilla. Maantieteessä puhutaan kakkoskurssilla kehitysmaantieteestä ja sit on vielä oma kurssi. Kaikissa muissa kursseissa paitsi ykkösessä mantsassa se näkyy punaisena lankana. Esimerkkien avulla otetaan [...]

Muutaman Suomessa haastatellun opettajan mukaan globaalikasvatuksen teemoja pitäisi viedä maantiedon soveltavista ja syventävistä kokonaisuuksista pakollisiin kursseihin päin ja sen painotusta haluttaisiin haastattelujen perusteella vielä lisätä.

(Haastattelija) Eli globaalivastuun opetus on lisääntynyt, mutta teidän mielestä ei ole vielä tarpeeksi?

(Suomi 2) Ei, koska se jää mantsassa niihin, jotka valitsevat syventävän kurssin. Mantsassahan siinä kakkosessa vähän on, mutta opsissa on liikaa [teemoja], et siinä mielessä oppiaineen sisältä vois karsia. Pitäis siirtää enemmän valinnaisista pakollisiin [...]

Gloaalikasvatuksen mainittiin sisältyvän niin pakollisiin kuin syventäviinkin kursseihin. Erityisen vahvasti teemat ovat esillä haastateltavien mukaan syventävillä ja soveltavilla kulttuurimaantieteen ja kehitysmaantieteen kursseilla. Ongelmaksi mainittiin, että pakollisissa kursseissa globaalikasvatuksen osa on pieni.

Eräs haastateltavista kertoo, että 1990-luvulta lähtien suomalaisissa opetussuunnitelmissa olleessa riskimaantieteen kurssissa käydään oppimateriaalinkin osalta läpi konflikteja, kidnappauksia ja merirosvousta, luonnonvarojen käyttöä sekä yhteiskunnan riskitekijöitä.

Vahvimmin globaalikasvatuksen teemat näyttävät haastattelujen perusteella tulevan nimenomaan edellä mainituilla kehitysmaantieteen- ja kulttuurimaantieteen kursseilla.

(Suomi 9) Pakollisista kursseista globaalivastuu näkyy ehdottomasti maantieteen tossa G2:ssa, joka on pakollinen siis eli yhteinen maailma, sit se näkyy hasardimaantieteen kurssissa eli G3:ssa ja se on syventävä kurssi ja sit meillä on koulukohtaisesti tarjotaan myös kehitysmaantieteen kurssia. Se on valinnainen soveltava kurssi ja siellä se on sellanen globaalikasvatuksen, globaalivastuukasvatuksen oikein sellainen [...]

Jotkut haastateltavat kertoivat myös omissa kouluissaan järjestettävistä kehitysmaakursseista, mutta niitä valitsevien määrä ei näiden haastateltavien mukaan ollut kovin suuri.

Lisäksi kulttuurimaantieteen kurssilla käytiin haastateltavien mukaan paljon läpi globaalikasvatuksen teemoja ja kulttuurimaantieteen kurssi esiintyikin useammassa haastattelussa. Meksikon yleisessä lukion opetussuunnitelmasta löytyy myös maantiedettä, mutta sitä ei mainittu haastatteluissa.

Molemmissa maissa opettajat korostivat kestävän kehityksen näkökulmaa biologian oppiaineen sisällä ja tämän vuoksi globaalikasvatus nähtiin sopivan biologiaan erittäin hyvin.

(Haastattelija) Missä oppiaineissa pitäisi käsitellä globaalikasvatuksen teemoja?"

(Meksiko 9) Luulen, että taloustiedossa, historiassa, etiikassa sekä biologiassa ympäristönsuojelua ja sen tapaisia kysymyksiä [...]

Biologian opetussuunnitelmiin liittyy molemmissa maissa myös luonnonvarojen käyttö, joka nähtiin sekä Suomessa että Meksikossa kokonaisuutena, jota pitäisi korostaa entisestään globaalikasvatuksen kokonaisuuksia suunnitellessa. Kestävä kehitys oli molempien maiden aineistossa erittäin vahvasti pinnalla, vaikkakin osa – varsinkin meksikolaisista opettajista – puhui kestävästä kehityksestä painottaen nimenomaan kehityksen näkökulmaa. Toisaalta Meksikon haastateltavat esittivät myös enemmän kritiikkiä kapitalismia ja nykykehitystä kohtaan. Kestävä kehitys nähtiin usein myös kuuluvan perusarvokasvatukseen ja lukion yleiseen opetussuunnitelmaan. Meksikon valtakunnallisessa lukioiden opetussuunnitelmassa on erilliset kurssit biologiasta, ekologiasta ja ympäristökasvatuksesta.

(Meksiko 12) Kestävä kehitys on tärkeä osa luonnontieteiden opetusta ja nämä muut teemat humanististen oppiaineiden opetusta, kestävä kehitys – – jos puhumme globaalikasvatuksesta niin täytyy painottaa enemmän kestävä kehitystä ja siihen liittyviä aiheita luonnontieteissä.

Saastuttamisen vastaista työtä, luonnonvaroista huolehtimista sekä kestävä talouskasvua kuulutettiin molempien maiden haastatteluissa. Eräs suomalaisista haastateltavista kertoi lisäksi valinnaisesta biologian kurssista, jossa tarkastellaan oppilaiden omaa luonnonvarojen kulutusta, mutta kurssi oli suunnattu nimenomaan valinnaisena kurssina aiheesta kiinnostuneille opiskelijoille. Myös Meksikossa oli tehty biologiassa paikallisprojekteja, joiden tarkoituksena oli tuoda kestävä kehityksen kokonaisuuksia kokemuspohjaisena konkretian tasolle. Oppilaat olivat esimerkiksi huolehtineet kasveista tai keränneet kierrätyspulloja.

(Suomi 2) [...] kouluilla vois jäädä siihen paikalliseen lähiympäristöön, et miten itse voin, et kyllähä me sitä tehdään siellä mantsan ja bilsan kursseilla tietty, et ketkä sen valitsee, mut kun se ei oo siellä pakollisissa kursseissa, et millä tulit kouluun ja kuinka usein matkustat ja miten tuhlaat vettä ja [...]

Näiden projektien avulla oli Meksikossa myös rahoitettu koulujen toimintaa

(Meksiko 12) Biologiassa ja joissain muissa oppiaineissa ovat ottaneet jälleen käyttöön projektin, jossa pyydetään oppilaita keräämään tietty määrä kierrätyspulloja ja joka viikko tulee kierrätysauto, joka kerää pullot kierrätykseen. Kierrätyksestä koulu saa tietyn määrän rahaa, jolla se voi ostaa havaintomateriaaleja kemian tunnille tai säästää suuremman määrän rahaa teleskoopin tai mikroskoopin ostamista varten.

Yksityislukiossa työskentelevä opettaja kertoi, että heillä on monikulttuurispainotteisessa lukiossa kurssi ympäristönsuojelusta, sen historiasta ja nykypäivästä.

(Meksiko 9) [...] ja on yksi kurssi [tämän yliopiston alaisen lukion monikulttuurisessa toimipisteessä] ympäristönsuojeluun liittyen, jossa käydään läpi aiheen historiaa sekä nykynuolia. Ja sitten kaksikielisessä lukiossa, joka on järjestelmämme normaali vaihtoehto, jota käy suurin osa oppilaista, siellä yritetään opettaa ei vain yhden oppiaineen, vaan lukuisten aineiden kautta ympäristöön liittyvät teemat, eikä pelkästään paikallisella, tai kansallisella tasolla, vaan myös globaalilla [...]

Matematiikkaan ja fysiikkaan sekä muihin luonnontieteellisiin oppiaineisiin globaalikasvatuksen teemojen sisällyttäminen tuntui osan haastateltavista mielestä väkinäiseltä. Suomessa haastateltavana ei ollut yhtään kemian, fysiikan tai matematiikan opettajaa. Meksikon aineistossa sen sijaan oli myös näiden aineiden opettajia, jotka olivat sitä mieltä että oppiaineisiin pystyy sisällyttämään globaalikasvatuksen esimerkkien avulla. Esimerkit koskivat lähinnä kestävän kehityksen teemoja, joiden yhteydessä puhuttiin paljon myös teknologiasta.

(Meksiko 12) Olisi hyvä miettiä fysiikan kautta, miten voimme toimia saastuttamisen ongelmaa vastaan. Voisimme sisällyttää näitä teemoja fysiikkaan, kemiaan ja elektroniikkaan.

7.4.2 Globaalikasvatus humanistis-yhteiskunnallisissa aineissa

Haastateltavien mukaan globaalikasvatuksen teemat leikkaavat tietyt historian kurssit sekä Suomessa että Meksikossa. Historian tärkeänä tehtävänä nähtiin molemmissa maissa historiallisen kontekstin ymmärtäminen, oppilaiden perspektiivin laajentaminen, syy–seuraus-suhteen ymmärtäminen, historian virheistä oppiminen, tulevaisuusorientaatio sekä kriittiseen ajatteluun kasvattaminen. Historia toimii haastateltavien mielestä hyvänä provokaationa globaalikasvatuksen teemojen äärelle.

(Suomi 1) En oo välttämättä noista kaikista [Maastrichtin teemoista] erikseen puhunut, että tämä on nyt tätä työtä, vaan että nyt minä puhun ihmisoikeuksista, jos minä puhun vaikka natsisaksan rotuteorioista, et sit mää on jotenkin lähtenyt siitä

oletuksesta, et he varmaan tajuaa et tässä on kyse ihmisoikeuksista ihan niin kun niiden aiheiden kautta tavallaan niin kun aihe edellä ja sitä mukaan, kun se sit tulee niin siellä on se teema mukana ja nää globaalikasvatuksen teemat on mukana siellä aiheissa.

(Suomi 10) [...] ja niinku tällaisia, et ei puhuta vain siitä sodasta vaan puhutaan myös rauhasta [...]

(Haastattelija) Ja myös tulevaisuudesta?

(Suomi 10) Kyllä, juuri näin. Et tulee vahvasti esille se, et mitkä ovat olleet niitä konfliktien aiheita menneisyydessä, mitkä tulevat olemaan niitä konfliktien aiheita tulevaisuudessa, mitkä ovat nykymaailmassa ja sit me löydetään sieltä, et niinku vesi ja energia, energialähteet ja muut siis ja tän tyylistä keskustelua käydään aika paljon ja sit oppilaat nostaa sen esille kun ne seuraa uutisia ja niitä ahdistaa [...]

(Haastattelija) Onks näitä niissä pakollisten opseissa?

(Suomi 5) On niissä kyllä ja niissä on ihan oppikirjoja mitä me käytetään niin molemmissa on yks luku ihan selkeesti, missä on otsikkona tää globalisaatio ja niitä eri teemoja joita niinku käsitellään. Et toisessa on niinku yhteiskuntatiedon puolesta ja toisessa on talouden puolesta.

Suomessa konkreettisenä esimerkkinä kriittisestä historiantarkastelusta oli tullut opetushallitukselta erillinen toivomus sisällyttää holokaustin käsitteleminen opetussuunnitelmaan.

Myös meksikolaiset opettajat puhuivat kriittiset historiantarkastelun merkityksestä opetuksessa

(Meksiko 13) [...] näiden teemojen opettaminen on tärkeää, koska saamme yleiskuvan mitä maailmalla tapahtuu tai ainakin joidenkin tapahtumien osalta, mutta niiden tunteminen on tärkeää, jotta voimme saavuttaa kriittisen ajattelun [...]

Eryteisesti Maastrichtin viides teema eli rauhan edistäminen ja konfliktien ehkäiseminen nähtiin molemmissa maissa perustavanlaatuisena osana humanistis-historiallista ajattelua.

Suomessa historian opetuksen osalta puhuttiin teemojen esiintyvän pakollisissa kursseissa poikkileikkaavina näkökulmina. Lisäksi mainittiin erityisesti lukion valtakunnallinen valinnainen ja syventävä kurssi Kulttuurien kohtaaminen, jossa käsitellään paljon globaalikasvatuksen tematiikkaa. Kurssilla tarkastellaan valinnaisesti jonkun tai joidenkin kulttuuripiirien ominaispiirteitä ja nykyaikaa sekä kulttuurien välistä vuorovaikutusta.

(Suomi 8) Et kunnolla semmonen globaali näkökulma esimerkiks historian kursseilla on kutos kurssi, joka on kulttuurien kohtaaminen, jossa käsitellään niinku ne kaikki maanosat, jotka on hylätty kaikilla muilla kursseilla. Et onhan se hirveen Eurooppa-keskeinen se näkökulma [...]

Myös Meksikon haastateltavat mainitsivat teemojen leikkaavan laajalti ja osittain poikkitieteellisesti koko sosiaalitieteiden opetuksen ja esiintyvän myös sosiaalitieteiden johdantokurssilla. Peruskurssien aihealueista näiden teemojen tematiikkaa käsitellään opettajien mukaan muun muassa Euroopan laajentumisen, demokratian kehittymisen, modernisaation sekä saastuttamisen globaaleiden vaikutusten osalta.

Erityisesti teemoja painottavina kokonaisuuksina mainittiin kurssit Meksikon sosioekonomisesta rakenteesta, Meksikon yhteiskuntahistoriasta ja modernista maailmanhistoriasta.

Moderni maailmanhistoria -kurssi esiintyi globaalikasvatuksesta puhuttaessa valtaosassa Meksikon haastatteluja. Kurssilla on haastateltavien mukaan globaali katsantokanta ja siellä käsitellään taloudellisia, sosiaalisia, kulttuurisia ja poliittisia näkökulmia sekä aihealueina globalisaatiota, kestävää kehitystä, teknologista vallankumousta ja siirtolaisuutta vertailemalla sen historiaa ja nykytilannetta.

(Meksiko 10) [...] [kurssilla on tarkoitus] paikantaa joku modernin maailmanhistorian ongelmista suurella aikavälillä. Jos puhumme esimerkiksi siirtolaisuudesta, niin puhumme siitä esikapitalistisesta näkökulmasta ja nykypäivänä. Näin hahmotamme aiheen laajalla perspektiivillä [...]

Esille nousi erityisesti yksi kurssin osateemoista, jonka otsikko on Erilainen ihmisyyys. Se pitää sisällään esimerkiksi seuraavanlaisia globaalikasvatukseen liittyviä kokonaisuuksia:

(Meksiko 10) Kuten kerroin, meillä on modernissa maailmanhistoriassa yksi teema nimeltään erilainen ihmisyyys, jossa puhumme naisten, lasten ja alkuperäiskansojen historiasta. Sen avulla avaamme katsantokantoja näihin teemoihin liittyvien ongelmakohtien hahmottamisen osalta. Esimerkiksi kylien omien identiteettien kunnioittamisen osalta, sellaisen kasvatuksen tarpeen osalta, jonka avulla pelastamme maapalloamme, tai sellaisen kasvatuksen tarpeen osalta, jonka johdosta ihmiset olisivat tietoisia ihmisoikeuksistaan.

Humanistis-sosiaalisten aineiden opetus nähtiin tärkeänä myös globaalikasvatukseen liittyvän tulevaisuusorientaation osalta. Useammassa meksikolaisessa haastattelussa korostettiin filosofian, etiikan ja elämänsuunnittelun päällekkäisiä teemoja.

(Meksiko 10) Opetan heille oppiainetta nimeltä ihmissuhteet, jossa käsittelemme kulttuurin merkitystä. Miten elämismallit ovat muuttuneet ihmissuhteissa, perheissä, kansakunnissa, miten ne tuntuvat erilaisilta. Opetamme elämänsuunnittelua ja tulevaisuuden ammatin valitsemista [opinto-ohjausta], Pohdimme mitä oppilaat tekevät tulevaisuudessa, mitä he haluavat opiskella, miten he sinne pääsevät. Opetan myös filosofiaa ja etiikkaa. Filosofia sisältää etiikan ja filosofiallahan on paljon tekemistä historian kanssa ja sen kanssa, miten ihmisen ajatusmallit ovat kehittyneet ajan saatossa.

Gloaalikasvatus on haastateltavien mukaan myös tärkeä osa yhteiskuntatieteiden opetusta, johon kuuluu laaja skaala yhteiskunnallisia ilmiöitä yhteiskunnan rakenteista, yrittäjyydestä, taloudesta ja kansallisista asioista globaaleihin kokonaisuuksiin. Aihealueet ovat jo nyt laajat, mikä ilmeni molempien maiden aineistoista. Lisäksi mainittiin, että teemat kuitenkin seuraavat näkökulmina koko yhteiskuntatieteiden opetussuunnitelmaa.

(Suomi 3) Nimenomaan tämmöistä EU:n vastuuta ja rikkaiden maiden vastuuta käydään läpi. [puhuu EU-kurssista] Niissä tilaisuuksissa, joihin mä satuin niitä viemään [...]

(Meksiko 2) [gloaalikasvatuksen tulisi olla] ennen kaikkea oppiaineissa, joissa on sosiaalinen näkökulma. Sosiaalitieteisiin, sinne voisi sisällyttää suurimman osan näistä teemoista.

(Haastattelija) Luuletko, että pitäisi opettaa sosiologiaa ja poliittisia tieteitä jo lukiossa? [haastateltava maininnut, että yliopistotasolla näitä teemoja käydään niissä tieteissä]

(Meksiko 13) Poliittisia tieteitä ei niinkään lukioissa, mutta sosiologiaa kyllä, koska sehän on lopulta ihmisten välisiä suhteita ja miten ne on määritelty. Voisi olla sosiologiaa. Lukuisia vuosia sitten täällä opetettiin sosiologiaa lukiossa ja sellaisia asioita, jotka kuuluvat kansalaistaitoon. Nykyään he aloittivat sen opettamisen uudelleen, mutta yläkoulun puolella [...]

Suomalaiset opettajat puhuivat paljon yhteiskuntatieteellisistä teemoista yleisesti sekä mainitsivat kansalaisuuden ja yrittäjyyden teemojen yhdistämisen globaalikasvatuksen teemoihin. Meksikon aineistossa yhteiskuntatieteet nousivat esiin vahvemmin, koska moni haastateltavista opetti juuri yhteiskuntatieteisiin ja taloudellisiin aineisiin liittyviä lukion kursseja, erityisesti valtakunnallista kurssia nimeltä Meksikon sosioekonominen rakenne.

Edellä mainitulla kurssilla yksi osa-alue on haastateltavien mukaan globaali talous, jossa käsitellään kansainvälistä taloutta ja sen historiaa, globalisaatiota ja sen taloudellisia tendenssejä, uusliberalismia ja esimerkiksi talousblokkeja. Myös taloustieteiden opetuksessa meksikolaiset opettajat korostivat holistista ja monitieteellistä, ainerajat rikkovaa otetta. Useampi haastateltava painotti kriittistä suhtautumista erilaisiin talousjärjestelmiin ja niiden suuntauksiin, kuten uusliberalismiin.

7.4.3 Gloaalikasvatus katsomusaineissa

Gloaalikasvatuksen teemat näyttäisivät haastattelujen perusteella leikkaavaan vahvasti molemmissa maissa myös katsomusaineet eli Suomessa uskonnon, elämäntieteen ja filosofian ja Meksikossa filosofian, erityisesti osa-alueen etiikka ja arvot. Suomessa moni

haastateltavista korosti, että teemat poikkileikkaavat melkein kaikki uskonnon kurssit. Erityisesti uskonnon pakollinen kurssi Ihmisen elämä ja etiikka sisältää opettajien mukaan näiden teemojen käsittelyä keskustelujen, esimerkkien ja väittelyiden kautta. Tästä uskonnon opetussuunnitelmaan kuuluvasta etiikan kurssista ja sen hyödyllisyydestä löytyi globaalikasvatuksen osalta vaihtelevia mielipiteitä. Yhden haastateltavan mielestä siellä keskitytään enemmän yksilöeettisiin ja sosiaalieettisiin ongelmanasetteluihin kuin globaaleihin, mutta muutaman muun mielestä etiikan kurssi käy kattavasti kaikki tasot.

(Haastattelija) Miten olet sisällyttänyt nämä kokonaisuudet [globaalikasvatuksen teemat] omaan opetukseesi?

(Suomi 8) Lähinnä ehkä semmoisina ohimenevinä mainintoina. Tietysti sitten uskonnon etiikan, tai etiikkaa käsittelevällä kurssilla niin siellä on sitten ollu erilaisia väittäjiä ja laajempia keskusteluja, mutta pääasiassa sitten niinkun ihan tämmösenä, et keskustellaan jostain aihepiiristä ja sitten tulee joko opiskelijoilta. Tai sitten multa semmonen huomio, et ottakaa huomioon tämmönenkin näkökulma. Mistä on sitten saattanut kehkeytyä puolenkin tunnin keskustelu riippuen siitä kuinka hereillä opiskelijat ovat ollu [...]

(Suomi 11) [...] et siellä tulee sellaisia yksilöeettisiä, sosiaalieettisiä kysymyksiä etiikan kurssilla. Vanhat klassikot esim. abortti, eutanasia tai eläinten oikeuksia niin edespäin, mut mä oon ainakin ite ottanut sellaisen tietoisin linjan, että sinne pitää ottaa sellaisia kysymyksiä, kun siis prostituutio ihmiskauppa ja puhuttiin jopa pornosta. Et se on sitten aika erilainen paketti – – vois in hyvin siis kuvitella, että nää vois toimia koulukohtaisina soveltavina kursseina. Nää vois nyt kun ops -uudistuskin on lähellä, niin mielelläni näkisin tällaisia kysymyksiä esim. uskonnon kolmos kurssilla. Se on se etiikka.

Myös syventävällä valtakunnallisella kurssilla Uskontojen maailmat, globaalikasvatus on useamman haastateltavan mukaan läpileikkaavana teemana.

Globaalikasvatuksen teemat herättivät suomalaisten haastateltavien osalta myös pohdintaa Uskonto –nimisen oppiaineen tarpeellisuudesta, mutta todettiin uskonnon antavan hyvän provokaation näihin teemoihin.

(Suomi 11) [...] mut jotenkin mä nään et uskonnossa on paljon sellaista kosketuspintaa tällaisiin kysymyksiin, et mitä ihminen on ja mikä on ihmisen arvo ja mikä on ihmisen suhde toiseen ihmiseen, et sen sijaan et me tai ehkä sen lisäksi, et me tehdään jotakin tällaista kulttuurien välistä kohtaamista ja dialogia ja että poliittiset toimijat tekee ehkä jonkinlaista dialogia. Ehkä meillä on YK:n alaisia järjestöjä, jotka tekee jotakin tän eteenm niin kyllä me tarvittais semmonen aika selkee uskontodialoginen, joka on varmastikin käynnissä. Onhan meillä paljon uskontodialogia, mutta sit siihen tarviis varmast tällaisen niin kun keskusteluareenan ja sit sitä käyttäis [...]

Elämäkatsomustiedon opetuksessa globaalikasvatuksen teemat näyttäisivät haastatteluiden perusteella olevan Suomessa maantieteen ohella eniten edustettuina. Elämäkatsomustiedon opetuskokonaisuudet tuntuivat haastateltavista olevan muita aineita väljempiä ja näin ollen globaalikasvatus ja globalisaatio ovat siellä vahvasti edustettuna.

Useamman haastateltavan mielestä elämäkatsomustiedon opetusta ja opetussuunnitelmia olisikin vietävä juuri globaalikasvatuksen suuntaan, mutta teemojen ei pitäisi jäädä pelkästään elämäkatsomustiedon valitseville oppilaille. Elämäkatsomustiedossa voidaan globaalivastuuta erään haastateltavan mukaan tarkastella eri näkökulmista kuin uskonnonopetuksessa.

(Suomi 3) Siinä [elämäkatsomustiedossa] on kuitenkin erilainen ote siihen globaaliin vastuuseen kuin uskonnonopetuksessa. Uskonnonopetuksesta se jää niinku kokonaan paitsi. Tuleehan se yhteiskuntatieteissäkin [...]

Toisaalta uskonnonopettaja kertoo globaalin vastuun esiintyvän myös uskonnon opetuksessa.

(Suomi 11) Se on se etiikka. Näkisin ne myös mielellään maailmanuskontojen kursseilla. Sinne sais tosi hienosti nivellettyä tällaisia tyyppejä kysymyksiä, jotka liittyvät yhteiskuntaan, globaaliin vastuuseen.

Opettajat kokivat myös, että elämäkatsomustiedossa on mahdollista soveltaa enemmän toiminnallisia globaalikasvatuksen opetusmenetelmiä.

Kaksi lukion kurssia aiheesta etiikka ja arvot sekä filosofian kurssit nähtiin Meksikossa tärkeinä paikkoina opettaa globaalikasvatusta joko ainekohtaisesti tai poikkitieteellisesti. Filosofian opetus nähtiin myös Suomen aineistossa sopivan globaalikasvatukseen, mutta sen merkitystä ei eritelty tarkemmin.

(Meksiko 3) Luulen, että on oppiaine/kurssi nimeltä etiikka ja arvot. Siellä voisi olla suurempi painotus näillä teemoilla [...]

Etiikka ja arvot -kursseilla on meksikolaisten opettajien mukaan opetusta liittyen rauhan edistämiseen, ihmisoikeuksiin, että lähiympäristöön. Yhtä lailla kuin suomalaisessa elämäkatsomustiedon opetuksessa sen vahvuudeksi koettiin temaattinen joustavuus.

(Meksiko 11) On olemassa oppiaine/kurssi, jonka nimi on etiikka. Se kuuluu filosofiaan ja siellä on... Siellä opetetaan paljon tätä eettistä problematiikkaa liittyen ihmisoikeuksiin, biodiversiteetin tuntemukseen, kestävään elämäntapaan, ihmisoikeusarvoihin, väkivaltaan, kaksikielisyyteen, huumekauppaan ja kaikkeen tämän tapaiseen liittyen.

Yhtenä etiikan temaattisena kokonaisuutena Meksikossa opetetaan Etiikan nykypäivän ongelmia -nimistä kokonaisuutta, jossa opettajat kertoivat esiintyvän esimerkiksi seuraavanlaisia aiheita: nuorison nykypäivän tilanne, köyhyys, terveys, huumekauppa, abortti, väkivalta, kestävä kehitys ja sosiaalinen eriarvoisuus sekä globaalien markkinavoimien vaikutus oppilaiden elämään.

(Meksiko 7) [...] etiikkaa ei opeteta kirjaimellisesti ja puhtaana tieteenä, siten että se ymmärrettäisi vain yhtenä filosofian suuntauksista. Emme opeta puhtaasti Aristoteleen tai Kantin pohjalta tai Schopenhauerin vapauskäsitteen pohjalta, vaan pohdimme asioita nuorten kanssa. [koska olemme tekemisissä nuorten kanssa] Ensimmäinen kappale, jonka opetamme lukiossa, on nykypäivän eettiset ongelmat. Se on ensimmäinen asia, jonka tuomme oppilaiden tietoisuuteen. Osoitamme, että on meneillään ilmiö [globalisaatio], joka on ainutlaatuinen maailmanhistoriassa. Että ongelmat eivät ole enää vain paikallisia.

Ylipäätään haastateltavat molemmissa maissa olivat sitä mieltä, että nämä teemat sopivat erittäin hyvin humanistisiin oppiaineisiin.

7.4.4 Globaalikasvatus kielissä

Kielten opetuksen todettiin molempien maiden haastatteluissa olevan mainio konteksti hyödyntää globaalikasvatuksen teemoja. Kielet ovat opettajien mukaan joustavia oppimateriaalin ja aihepiirien osalta. Kirjallisuudessa voi soveltaa kirjoja eri kulttuureista ja näin globaalikasvatuksen teemat tulevat luontaisesti opetuksessa. Haittaavaksi tekijäksi koettiin ajan puute.

(Suomi 7) Tuo monikulttuurisuushan liittyy sit niin moneen, et tuleehan se ainakin äidinkielessä, monikulttuurisuus tulee monellakin tapaa, jos ajattelee jotain soveltavaa kurssia, kirjallisuudenkin kurssi, jossa sä luet eri kulttuureista kirjoja niin onhan sekin sitten. Sitä voi sit niin sanotusti kerhotoimintana järjestää [...]

(Meksiko 1) Minun oppiaineessani kielet, kirjallisuus ja viestintä olemme tehneet seuraavaa. Tuomme oppilaille tekstejä, joilla on kielenopetusta hyödyttävä funktio, mutta jotka kuitenkin samalla auttavat reflektoimaan tämän tyyllisiä ongelmanasetteluja [...]

Keinoina kielten opetuksessa nähtiin kirjoitelmat ja keskustelut. Kielten merkitystä korostettiin molemmissa maissa kansainvälisen ja monikulttuurisen opetuksen helpottajana. Opettajat myös kertoivat, että kieltenopetuksessa kommunikaatiotaidot ovat syrjäyttäneet kielioppia.

(Suomi 7) Siinä, länsimaisessa kirjallisuudessa tietenkin kyllä käydään ihmisoikeuksia, sehän usein tulee kun oppilaat lukee kirjoja ja ainakin just kirjoittavat niistä esseitä.

7.4.5 Globaalikasvatus muissa lukion oppikokonaisuuksissa

Molemmissa maissa globaalikasvatuksen opetuksen mainittiin sopivan myös psykologian kokonaisuuksiin. Näitä vastauksia ei kuitenkaan enemmän eritelty. Myös liikunnan ja terveystiedon opetukset saivat muutaman hajamaininnan molemmissa maissa. Ne otettiin puheeksi lähinnä siinä kontekstissa, että globaalikasvatuksen niveltämistä ei pitäisi väheksyä myöskään niissä aineissa, jonne sitä ei ensimmäisenä luontaisesti miellä. Eräs meksikolaisista haastateltavista toteakin, että mikään oppiaine ei voi jättää käsittelemättä näitä aiheita.

(Meksiko 10) Luulen, että kaikissa oppiaineissa. [täytyisi käsitellä] Kaikissa oppiaineissa on oma osuutensa, joka antaa meille mahdollisuuden käsitellä ongelmaa. Esimerkiksi kemian oppiaineessa täytyy selittää jätteiden kemiallinen koostumus [...]

7.4.6 Miten monitieteellisyys voi toimia globaalikasvatuksen osalta?

Useassa haastattelussa kaivattiin poikkitieteellisiä kursseja ja niitä oli joissain lukioissa valinnaisena järjestettykin. Suomalaiset opettajat puhuivat koulukohtaisista ja soveltavista kursseista, kun taas meksikolaiset opettajat projekteista lähiyhteisöissä sekä oppiaineiden välisestä integraatiosta ylipäättään. Suomessa yksi esimerkki oli Kansalaisen ABC -kurssi, jossa yhdisteltiin globaalikasvatuksenkin teemoja. Meksikolaisen haastateltavan mukaan teknologiapainotteisessa lukiossa on kurssi nimeltä Tieteet, teknologia, yhteiskunta ja arvot.

(Meksiko 8) Näitä teemoja täytyisi käsitellä kaikissa oppiaineissa, koska ne ovat poikkitieteellisiä teemoja ja liittyvät ihmisten todellisuuteen. Ne palvelet kaikkia. Sen vuoksi työskentelemme joskus integroitujen teemojen periaatteella ja tämä tarkoittaa, että voit käsitellä esimerkiksi vettä fysiikassa, kemiassa ja matematiikassa. Voit laskea tilavuuksia, tehdä kokeita, havainnollistaa aihetta jokien ongelmien pohjalta; tieteen, teknologian, yhteiskunnan ja arvojen kautta. Tämä olisi esimerkiksi yksi teema, jota voisi syventää, koska vesi on niin tärkeä elementti, että meidän pitää opetella huolehtimaan siitä [...]

(Suomi 7) [...] me oltiin jaettu se [Kansalaisen ABC-kurssi] teemoihin, et on nää konfliktit ja henkinen hyvinvointi ja kierrätys ja sitä kautta voi mennä rajojen ulkopuolelle ja [...]

(Haastattelija) Tää oli aineiden yhteistyötä?

(Suomi 7) Joo, kaikkien aineiden, et se on sit ihan sama mihin sen kuittaa niinku kurssina. Et tämmöstä suunniteltiin [...]

(Suomi 10) [...] ja sit mä oon tehnyt yhteistyötä. Tää menee nyt viime kevään puolelle, mut ton Taksvärkki ry:n kanssa, koska heillä oli tämmönen Kenian katulapset - projekti, jonka mä integroin osaks hissa kutosta. Eli meidän opiskelijat

kirjoittivat tällaista blogia, jossa he kommunikoi englanniksi kenialaisten katunuorten kanssa ja kyseli niitten elämästä ja sit ne sai sieltä vastauksia [...]

Poikkitieteellisyys esiintyi tavoiteltavana ihanteena, mutta sen toteutumiselle nähtiin paljon esteitä, etenkin ylioppilaskirjoitukset ja kurssimuotoisuus Suomen haastatteluissa. Molemmissa maissa mainittiin kiire rajoittavana tekijänä.

(Haastattelija) Entäs tämmöset poikkitieteelliset kurssit, ne on varmaan sit kans...?

(Suomi 7) No, nehän ois ihania, et kyl mä aina haaveilen siitä et vois integroida ja me ollaan vähän yritettykin jotain semmosta pienimuotoista, mut käytännössä se on tosi vaikeeta, kun se porukka on aina eri. Et vaikka ois samaan aikaan jonkun opettajan kans tunnit niin se porukka on ihan eri, eri kursseilla. Et ne ei oo valinnu yhtä aikaa kukaan sitä samaa, et se on käytännössä meidän lukion rakenne ei tue tämmöstä [...]

Meksikossa vaatimus poikkitieteellisyydestä näkyi myös lukion opetussuunnitelmissa ja korostui haastateltavien puheissa.

(Meksiko 7) [...] täällä olemme yrittäneet humanistisissa tieteissä ja sosiaalitieteissä sisällyttää globaalit teemat poikkitieteellisesti. Esimerkiksi, kun selitämme jotain ongelmaa Meksikossa, niin heijastamme sitä vastaaviin suuriin ongelmiin maailmalla [...]

Poikkitieteellisyyden lisäksi oppiaineiden välinen yhteistyö nähtiin erittäin tärkeänä, mutta sen toteutuminen ei ole opettajien mielestä ollut helppoa osittain oppiainerajoihin liittyvien suojoitomenpiteiden takia. Tämä tuli ilmi myös molempien maiden haastatteluissa.

(Meksiko 3) Kaikki oppiaineet ovat kytköksissä toisiinsa, ja näissä globaaleissa kysymyksissä tarvitsemme kaikkia oppiaineita, ja tätä me emme näe, koska sanomme, että meidän oppiaineemme ovat kaikkein tärkeimpiä, joka ei ole totta... Tässä teemme suurimman virheen ettemme ota huomioon muita oppiaineita.

Muutama meksikolainen opettaja toi oppiaineintegraatioon myös velvollisuuden näkökulman.

(Meksiko 10) [...] mutta kaikilla meillä on osamme näiden teemojen osalta. Kukaan ei voi jättäytyä ulkopuolelle. Kellään ei ole siihen akateemista oikeutusta [...]

Näitä teemoja ei kuitenkaan opettajien mielestä saisi tuoda aineiden oppisisältöihin väkisin, koska oppiaineilla on oma identiteettinsä. Kokonaisuuksia tulisi käsitellä oppiaineelle sopivalla tavalla. Useampi opettaja molemmissa maissa korosti holistista ja kriittistä otetta tiedon luonteeseen.

(Meksiko 6) [...] on olemassa uusi kurssi, jonka nimi on luova ja kriittinen ajattelu, jossa opetetaan oppilasta tarkastelemaan kriittisesti todellisuutta – – että oppilas

tässä hetkessä pystyisi muuttamaan tapojaan, ehkä se olisi vain hiekanmuru universumissa, mutta luulen, että koulutuksen tehtävä on myös nähdä vaihtoehtoisia ratkaisuja ongelmiin [...]

(Suomi 8) Ihan samalla tavalla kuin minkä tahansa aiheen opetuksessa, niin on tärkeää tuoda esille se, että ei ole olemassa yhtä totuutta. Ei oo olemassa yhtä totuutta siitä, miten Suomen sodat on menny. Et ihmiset näkee ne eri tavalla tai niinku mikä tahansa aihe niin ei me voida... se on mun mielestä just sitä käpertymistä et ja silmien sulkemista, jos sanotaan et asia on näin ja kukaan ei saa ajatella toisella tavalla [...]

8 Pohdinta

Tässä viimeisessä luvussani tarkoitukseni on ensiksi pohtia tutkimuksen luotettavuuteen ja rajoituksiin liittyvää problematiikkaa. Tämän jälkeen esitän tutkimustulokset sekä potentiaaliset jatkotutkimusmahdollisuudet.

8.1 Laadullisen ja vertailevan tutkimuksen rajoitukset

Tuomi ja Sarajärvi (2002) kirjoittavat, että tutkimuksen luotettavuus on tutkimuksen raportoinnin kannalta keskeinen kysymys. Heidän mukaansa jokainen vähänkin tieteelliseen ajatteluun perehtynyt tietää suhtautua kaikkeen tieteen nimissä esitettyyn jo periaatteessa skeptisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 14–16.) Laadullisessa tutkimuksessa ei myöskään pyritä toistettavuuteen eikä validiteettiin samoissa määrin kuin määrällisessä tutkimuksessa. Martti Grönfors toteaaakin, että voidaan sanoa kvalitatiivisen tutkimuksen painottuvan enemmän teorianmuodostukseen kuin hypoteesien todentamiseen. (Grönfors 1982, 13.)

Kulttuureiden välinen vertailu aiheuttaa tutkimukselle tiettyjä rajoituksia, erityisesti, kun tutkija edustaa toista tutkittavista kulttuureista. Myös W-D Hallsin (1990) mukaan objektiivisuus ei ole edes mahdollista, mutta ennen kaikkea vertailevan kasvatustieteilijän täytyisi kaikin keinoin yrittää välttää etnosentrisyyttä. (Halls 1990, 29.)

Tutkimusraportissani tavoitteena on selittää tutkimusprosessini auki mahdollisimman tarkasti. Tämän vuoksi käytän analyysissäni lainauksia sekä pyrin kaikin puolin johdonmukaisuuteen ja rehellisyyteen. Kävin aineiston läpi erittäin huolellisesti, mutta laadullinen tutkimus jättää aina ilmaan kysymyksen tulkinnallisuudesta. Tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon ja kyseessä ovat niin tutkijan tulkinnat kuin käsitteet ymmärrettyinä juuri tutkijan näkökulmasta. Vaikka useimmat esimerkkini rajoituksista korostuivat vieraan kulttuurin haastatteluissa - ja siksi esimerkkini ovat usein Meksikosta -, niin samat rajoitukset ovat relevantteja kaikessa haastattelututkimuksessa. Pertti Alasuutari (1995) kirjoittaakin, että kahden ihmisen kohtaaminen, jotka ovat kaikkien hierarkioiden ja valtasuhteiden ulkopuolella, on mahdotonta. (Alasuutari 1995, 89.)

8.2 Kulttuurien vertailuun sekä vieraan kulttuurin omaksumiseen liittyvät rajoitukset

Vaikka pyrin valmistautumaan tiedonkeruuseen tutkimalla koulutusta Meksikossa niin jo tutkimusongelmani, taustatietoihin perehtymiseni sekä haastattelupohjani ovat omasta kontekstistani eli suomalaisen koulutuksen ja kulttuurin kontekstista käsin laadittuja. Suomalainen,

eurooppalainen ja länsimainen taustani sekä asemani vierailijana vaikuttivat myös haastatteluasetelmaan sekä keskustelun kulkuun. Kaikkea ei varmasti haluttu sanoa ja osaa asioista haluttiin vakuutella, korostaa, liioitella tai esittää hyvässä valossa. Näiden seikkojen kriittinen arvioiminen on varmasti relevanttia jo omassamme kulttuurikonktestissammekin, mutta ne korostuvat, kun lähtee tekemään haastatteluja ja tutkimusta oman kulttuurialueen ulkopuolelle ja haastateltavien ”kotikentälle”. Toisaalta kotikenttä luo haastateltaville myös turvallisuuden tunnetta, joka voi parhaimmillaan johtaa siihen, että haastatteluissa uskalletaan tuoda esille herkkäluontoisempiakin asioita. Muutamat opettajat kertoivat, että olivat kuulleet Suomesta yhteiskuntana, jossa koulutusta arvostetaan erityisen paljon ja tämä varmasti aiheutti eräänlaista oman koulutusjärjestelmän puolustelemista. Myös kysymyksiin halusta osallistua globaalisti, vaikutti se vastakkainasettelu, että minulla oli mahdollisuus ja varaa matkustaa toiselle puolelle maailmaa tutkimaan globaalikasvatusta, kun taas monet haastateltavat kokivat, että heillä ei ole mahdollisuutta toteuttaa kansainvälisyyttä käytännössä muuten kuin kotikansainvälisyyden muodossa. Tämä saattoi aiheuttaa joillekin haastateltavista epäileluuden tunnetta, joka näkyi myös vastauksissa. Haastattelut sujuivat kuitenkin erittäin ystävällisissä ja haastateltavia kunnioittavissa merkeissä.

Koulutukseen ja sen ideologiaan liittyy oikeastaan kaikki esimerkiksi kulttuurisista ja yhteiskunnallisista taloudellisiin vaikuttimiin. Globaalikasvatus on ideologinen kokonaisuus, jonka ymmärtämiseksi tutkijalla tulisi olla mahdollisimman laaja tietämys myös yhteiskunnan eri instituutioista ja niiden toiminnasta. Laaja-alaisen tietämyksen kerääminen on pitkä prosessi ja myös Halls kertoo, että vertailevan kasvatustieteen tutkimuskentässä kaikkein kunnianhimoisia ovat temaattiset vertailut, jollaiseksi osittain lasken oman tutkimukseni. (Halls 1990,30.)

Vietin Meksikossa muutaman kuukauden ennen haastattelujen tekoa ja opiskelin muun muassa kursseja globalisaatioon, koulutussosiologiaan ja antropologiaan liittyen. Opiskelusta ja muusta aiheeseen perehtymisestä huolimatta - vaikka se olisikin intensiivistä – on lyhyessä ajassa uuden kulttuurialueen laaja-alainen haltuunotto varmasti pinnallista ainakin vertaillaessa tietoon, jota oman yhteiskuntansa koulutuksesta on omaksunut niin tiedonhaun kuin oman kokemuksensa kautta lähes koko elämänsä. Näin ollen taustatiedonmäärä ei ole maiden välillä vertailtavissa. Pysin kuitenkin tiedostamaan ja minimoimaan haittojen vaikutukset perehtymällä aiheeseen läpi tutkimusprosessin. Toisaalta erilaiset osa- ja alakulttuurit vaikuttavat tutkimukseen jo maidenkin sisäisesti ja koska kyseessä on laadullinen tutkimus, tilastollisen todennäköisyydet eivät ole hyväksytyjä tuloksia (Alasuutari 1995,12). Meksikon haastatteluista tein viisi vajaan kymmenen tuhannen asukkaan pikkukaupungissa, maaseudulla suurkaupunkialueen ulkopuolella. Näin sain Meksikon aineistooni

hieman vaihtelevuutta, mutta koska Meksikon sisällä näitä vertailtavia ryhmiä edustavat niin pienet määrät opettajia, tulokset palautuvat aina muutaman tai yksittäisten opettajien kommentteihin, joiden yleistäminen ei ole mahdollista tai tavoiteltavaa.

Hallsin mukaan voidaan sanoa, että ulkopuolisen kuvaukset koulujärjestelmästä asettavat niitä uuteen valoon. Näin ollen tutkija tuo järjestelmän tutkimiseen omat ennakko-oletuksena toisen kulttuuripohjan valossa. Nämä ennakko-oletukset voivat osaltaan hämärtää arviointia ja mitätöidä päätelmiä. Tämä tiedostamattoman puolueellisuuden huomioiminen on kuitenkin kehittänyt vertailevan kasvatustieteen tekijöitä viime vuosikymmeninä. (Halls 1990, 27.) Myös Hakalaa (2010) lainaten, että vaikka sisäinen luotettavuus eli tässä tutkimuksessa opettajien näkökulmien kuvaavuus ilmiön sisältä toimii hyvin, niin vieraassa kulttuurissa ja vertailevassa kasvatustieteessä voi aina pohtia ulkoista luotattavuutta ja onko koottujen tietojen pohjalta mahdollista tehdä yleisiä päätelmiä. (Hakala 2010, 23.)

Toisaalta koulutuksen tutkiminen Meksikossa on erityisen tärkeää, koska koulutusjärjestelmästä on niukasti tutkimusta eikä ole perinnettä objektiivisten arviointien tukemisen osalta, vaikka opetusministeriön toimesta tehdään paljon tutkimusta sisäisiin tarkoituksiin. (Santibañez Vemez & Razquin 2005, ix.)

8.3 Kieleen liittyvät rajoitukset

Kielellä on rajoituksia vertailevassa tutkimuksessa, varsinkin jos vertailevaa aineistoa ei kerätä tutkijan ensimmäisellä eikä toisellakaan kielellä. Olin ollut aikaisemmin yhden lukukauden pituisessa yliopistovaihdossa Espanjassa, jossa olin täydentänyt yliopiston peruskurssilla hankimaani kielitaitoa käytännössä ja espanjalaisen yliopiston kielikursseilla. Meksikoon lähtiessäni pyrin ottamaan kieleen liittyvän koulutus -sanaston haltuuni opiskellen aiheeseen liittyviä kursseja espanjankielellä. Haastatteluitani aloin suorittaa opiskelujeni ohella, tarkoituksena keskittää niitä opiskelijavaihdon loppupuolelle. Haastattelurunkoni valmistelin ensin suomeksi, jonka jälkeen käänsin sen yhdessä opiskelijaystäväieni kanssa espanjaksi. Tämän jälkeen yliopiston kansainvälisellä osastolla töissä ollut henkilö tarkasti rungon kanssani ja kertoi omat ehdotuksensa käsitteiden espanjankielisistä vastineista, joita käytin haastatteluissa.

Haastatteluita litteroidessa käytin apuna kahtakin ulkopuolista litteroijaa. Perehdyin haastatteluihin itsekin tarkasti ja äidinkielenään espanjaa puhuvan sekä espanjan kielen kääntämistä pääaineenaan opiskelevan ulkopuolisten avulla sain vielä minimoitua kielen rajoittavaa vaikutusta varsin hyvin. Tarkistin tämän lisäksi vielä kaikkien käytettyjen aineistolainauksen tiedollisen paikkaansa pitävyyden edellä mainitun espanjan kieltä pääaineenaan opiskelevan henkilön kanssa.

Kielen vaikutus ja käsitteiden vaihtelevuus eri kielialueilla aiheuttavat vertailevassa kasvatustieteessä kenties suurimmat rajoitukset haastatteluaineistojen osalta, varsinkin kun kyseessä on niin ideologiset termit kuin esimerkiksi globaalikasvatus ja globalisaatio. Tämän vuoksi vertailevan kasvatustieteen tutkimukset Suomen ja Espanjan kielialueiden välillä ovat erittäin harvinaisia. Reijo Raivolan mukaan suomalaisten kielellinen eristyneisyys muodostaa oman esteensä kulttuurien vertailevalle tutkimukselle ja kielimuurin takia Suomi on harvoin vertailevan tutkimuksen kohdemaana. Kielen hallinta on välttämätön vieraan kulttuurin sisälle pääsemiseksi. (Raivola 1991, 9.) Phillips & Schweisfurth lainaavat George Beredayta, jonka mukaan tutkijalla täytyisi olla myös taidot kielen ja kulttuurin ymmärtämiseen. (Phillips & Schweisfurth 2007, 12.) Eskolan ja Vastamäen mukaan myös oman kielen sisäisten erilaisten ilmaisutapojen syynä voi esimerkiksi halu miellyttää tutkijaa. (Eskola & Vastamäki 2010, 33.) Näin ollen kielelliset rajoitukset eivät ulotu pelkästään vieraan kielen hallintaan, vaan palautuvat kaikkeen kieleen liittyvään toimintaan.

Tutkimustuloksia täytyy lukea niiden taustatietojen perusteella, jotka tutkija on kirjoittanut auki tutkimusraportissaan. Jos tutkija on mahdollisimman rehellisesti kuvannut auki tutkimusprosessin sekä pyrkinyt minimoimaan rajoittavat tekijät, tutkimusta voi varmasti tällöin pitää onnistuneena. Tietysti voi pohtia (vertailevaan) kasvatustieteeseen liittyviä dilemmoita, kuten, mitkä pitäisi olla tutkijan; kielellisiin, monitieteelliseen ymmärrykseen sekä ideologisen käsitteistön hallintaan liittyvät minimitaidot tai onko tutkijalla tarvittavaa kompetenssia laajojen, ideologisten käsitteiden vertailuun. Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt tiedostamaan nämä rajoitukset, tuonut ne ilmi rehellisesti ja pyrkinyt minimoimaan niiden haitat. Phillips & Schweisfurth mainitsevatkin, että erilaisten taustojen myötä kentälle tulee myös erilaista tietoa. (Phillips & Schweisfurth 2007 12.) Halls kirjoittaa tutkimuksen etnosentrisyyden ja mannerten välisen tutkimuksen vähyyden yhteydessä siitä, että etelä-amerikkalaiset eivät ole juurikaan kontaktissa länsi-eurooppalaisten kanssa. Hänen mukaansa länsimaille kielimuuri on suurin este, koska käännökset eivät ole vaihtoehto suoralle kommunikaatiolle. (Halls 1990, 29.)

8.4 Aineistoon ja aineistonkeruuseen liittyvät rajoitukset

Tutkimuksessani on tarkoitus vertailla opettajien näkökulmia Suomessa ja Meksikossa. Suomi ja Meksiko eivät kuitenkaan muodosta - globaalikasvatuksen näkökulmienkaan - osalta yhtenäisiä alueita, vaan opettajat muodostavat näkökulmansa henkilökohtaisella tasolla. Tulokset vaihtelevat jo maiden sisällä riippuen tutkimusalueesta. Näin ollen, kun tutkimuksessani esittelen näkökulmia Suomesta ja Meksikosta, ne ovat näkökulmia henkilöiden välillä, jotka opettivat vuosina 2010 -

2011 Suomessa pääkaupunkiseudulla ja Meksikossa vajaan kolmen miljoonan asukkaan suurkaupungissa sekä viisi heistä samassa osavaltiossa, maaseudulla sijainneissa pikkukaupungissa. Jo tutkittavien anonymiteettisuojaan takia mielestäni alueita ei ole tarvetta määritellä tarkemmin, koska kyseessä on yksittäisten opettajien näkökulmia tietyn maan koulutusjärjestelmän kontekstissa. Tiedostan kuitenkin rajoitukset, jotka liittyvät tutkimusaineistoon, joka on kerätty vain yhdestä tai kahdesta kaupungista tutkittavien maiden sisällä. Nämä seikat varmasti vaikuttivat myös tuloksiin.

Pyrin valitsemaan molemmissa maissa mahdollisimman paljon erilaisia kouluja ja tätä valitsemisprosessia selvitin auki jo aineistonkeruuosiossani. Tämän vuoksi Suomessa valitsin maineeltaan mahdollisimman laajalti erilaisia lukioita ja otin mukaan myös tiettyihin teemoihin painottuneita lukioita. Myös Meksikossa pyrin valitsemaan opettajia kaikilta eri lukiosektoreilta. Haastatelluista opettajista noin puolet oli yliopistonalaisen julkisen lukion opettajia ja yksityislukioista oli vain muutama haastateltava. Suoraan valtionalaisia lukioita edustivat lähinnä maaseudulla pikkukaupungissa opettaneet opettajat. Koulutusjärjestelmä ja koulu, jossa haastateltava opetti, vaikuttivat varmasti tutkimuksen tuloksiin.

Haastateltavista en tuntenut ketään aikaisemmin, mutta Meksikossa sain osan haastateltavista henkilökohtaisten kontaktien kautta. Meksikon haastatteluista suoritin kaksi haastateltavien kotona ja muut viisitoista kouluilla tai jossain muussa rauhallisessa paikassa. Suomessa suoritin haastattelut pääsääntöisesti kouluilla, mutta myös muutaman haastattelun rauhallisessa julkisessa tilassa sekä yhden omalla työpaikallani.

Opettajia pyrin valitsemaan kaikenikäisiä ja molempia sukupuolia. Mielestäni tässä suhteessa aineistoni oli tasapainoinen, mutta myös nämä asiat vaikuttivat tuloksiin, vaikka ne eivät olekaan olennaisia tutkimusongelmani kannalta. Haastattelupyyntöihin niin sähköpostitse kuin henkilökohtaisten kontaktien kautta vastaavat vain halukkaat ja usein ne, jotka pitävät aihetta tärkeänä. Näin ollen se vaikuttaa myös omalta osaltaan tuloksiin. Lisäksi opettajien opettamat aineet olivat aineistossa merkittävästi vaikuttava tekijä ja tästä olen esittänyt havainnollistavan diagrammin analyysiosiossani.

Haastattelukulttuuri ja asioiden muotoileminen ovat henkilökohtaisia ominaisuuksia, mutta myös kulttuurikontekstistaan riippuvia asioita. Yleisessä keskustelussa meksikolaista puhekieltä pidetään Suomen kieltä dramaattisempana, liioittelevampana tai toistetaan stereotyyppioita siitä, että meksikolainen kertoo aina vastauksen, vaikka hän ei sitä tietäisi. Haastateltavina suomalaisista taas sanotaan, että he ovat hitaasti lämpeneviä ja pyrkivät muotoilemaan asiansa tiiviisti. Vaikka

kyseessä on erittäin kärjistettyjä stereotyyppioita, niin niistä näkyi merkkinsä myös haastatteluissani. Jokaisella yksilöllä on kuitenkin oma tapansa ilmaista asioita ja edellisten stereotyyppien toisintaminen on mielestäni turhaa, paitsi niiden mahdollisen vaikutuksen tunnustamisen osalta. Aineiston rajoituksiin liittyy varmasti myös se, että haastateltavat saattoivat antaa sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia. Pyrin tutkijana minimoimaan myös nämä rajoitukset tarkalla havainnoinnilla ja tutkimisella.

Haastatteluaineistoni oli laadulliseen tutkimukseen nähden laaja. Meksikossa haastattelin 17 ja Suomessa 11 opettajaa. Haastattelujen määrän epätasainen jakautuma vaikutti varmasti myös tuloksiin, mutta mielestäni suhde toimi hyvin ja aineistoa minulla oli laadullisen tutkimuksen perinteisiin verraten paljon.

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä asettaa omat haasteensa, joita pohdin jo tarkemmin tutkimusmenetelemäosiossani. Haastattelutiedon pätevyys riippuu lukuisista seikoista, kuten toimivasta haastattelurungosta, osuvista jatkokysymyksistä, haastateltavan innostamisesta, haastattelijan tarkkuudesta jne. Mielestäni pystyin molemmissa maissa luomaan haastatteluille hyvän tunnelman, jonka puitteissa oli helppo puhua asioista. Puolistrukturoitu haastattelurunkoni toimi hyvin. En kuitenkaan tuntenut haastateltavia etukäteen, joten luonnollisesti haastateltavat innostuivat haastattelujen edetessä, usein jopa puhumaan pitkiä monologeja aiheeseen liittyen. Haastatteluni kestivät pääsääntöisesti 30–45 minuuttia, joka oli mielestäni sopiva aika, koska haastatteluja oli paljon. Häiriötekijöitä ja keskeytyksiä haastatteluissa oli lopulta aika vähän ja pystyin minimoimaan ne hyvin. Muutaman kerran haastattelu tultiin koulussa keskeyttämään muiden koulutyöhön liittyvien asioiden vuoksi ja kerran Meksikon haastattelussa minut paikalle opastanut henkilö jäi haastattelupaikalle. Hän tunsu haastateltavan ja otti kerran haastattelun aikana osaa keskusteluun. Kyseessä oli haastateltavan entinen oppilas ja hänen kommenttinsa ei vaikuttanut merkittävästi haastattelun kulkuun, joten pidin haastattelun muuten aineistossa jättäen tämän kyseisen kohdan pois. Lisäksi yhdessä haastatteluista paikalla oli kaksi meksikolaista opettajaa, jotka haastattelin vuorotellen ja jotka täydensivät muutaman kerran vastauksia toisiltaan varmistaakseen jonkun faktan. Mielestäni nämä häiriötekijät eivät aiheuttaneet näille kyseisille haastatteluille sellaista asemaa, että niitä olisi tarvinnut pudottaa pois aineistosta, muuten kuin kyseisten kohtien osalta. Tiedostan kuitenkin tällaisten häiriötekijöiden vaikutukset tutkimustuloksissani. Teknisiä ongelmia haastatteluissa ei ollut, nauhuri toimi hyvin ja haastatteluista sai pääsääntöisesti hyvin selvää. Pälletäisten puheiden ja nopeiden välihuomautusten ymmärtäminen olivat haastatteluista litteroidessa hankalimpia kohtia. Nämä

ongelmat ovat kuitenkin läsnä kaikessa nauhoitetussa haastatteluaineistossa ja minimoin niiden vaikutusta tarkalla tutkimustyöllä sekä aiemmin esittämieni kielitekniisten asiantuntijoiden avulla.

Annoin haastateltaville ennen varsinaisia kysymyksiä luettavaksi johdannon, jonka jälkeen vasta aloitimme varsinaiset kysymykset. Vastailin myös haastateltavien mahdollisiin tiedusteluihin tutkimukseni aiheesta ja tarkoituksesta, jotta he tietäisivät, minkälaisesta tutkimuksesta on kysymys. Jos lähestyin opettajaa sähköpostilla, olin kirjoittanut siihen aiheeni. Kerroin myös, että nauhoitetut haastattelut ovat nimettömiä.

Kyseessä on opettajien näkökulmia koskeva tutkielma, joten opettajat eivät tuntuneet olevan kovin huolissaan aiheista puhumisesta. Parhaimmillaan tutkimus saattaa myös aiheuttaa sen, että opettajien ääni saadaan kuuluviin, joten opettajat olivatkin erittäin halukkaita keskustelemaan aiheista. Useat haastateltavat kertoivat lisäksi, että eivät olleet pohtineet teemoja tarkemmin juuri tästä näkökulmasta, joten tutkimushaastattelut toimivat myös molemminpuolisina oppimiskokemuksina.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara kirjoittavat, että haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastatteluissa on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Osa haastateltavista saattaa haluta esiintyä esimerkiksi hyvänä kansalaisena. (Hirsjärvi 2001,193.) Kirjoittajat jatkavat, että näissä asioissa on suuria kulttuurisia eroja eri maiden välillä ja osakulttuureittaan yhdenkin maan sisällä. Ihmiset tulkitsevat omia asemiaan ja turvaavat itseään toisia vastaan monin tavoin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 194.) Olen pyrkinyt huomioimaan tutkimuksen eettisyyden niin aineiston keruun kuin tulosten esittämisen osalta niin tutkimuseettisesti kuin sosiaalieettisesti. Eettisyyden pystyy huomioimaan parhaiten sen problematiikan tunnistamalla.

8.5 Käsitteiden laajuuteen, poikkitieteellisyyteen ja tulkinnanvaraisuuteen liittyvät rajoitukset

Gloaalikasvatus, kansainvälisyyskasvatus, globalisaatio, globaalivastuu jne. Tutkimukseni vilisee termejä, joille ei ole löydetty yhteistä määrittelyä edes kielialueiden sisällä saati kansainvälisesti. Lisäksi tutkimukseni vaatii vahvaa poikkitieteellistä tieteentuntemusta. Tämä asettaa tutkimukselle omat rajoituksensa, jotka pyrin minimoimaan tutustumalla myös oman pääaineeni ulkopuoliseen tutkimukseen.

Phillips & Schweisfurth esittävät, että monitieteellisyys ja tarkkojen rajojen määrittäminen tutkimuksen ja toiminnan välillä vaikeuttavat, mutta antavat myös vapauksia kentällä. Kirjoittajat

jatkavat vielä, että vertailevan kasvatustieteen kenttä vaatii monien tieteellisten kenttien tuntemusta. (Phillips& Schweisfurth 2007, 8-9.)

Aikaisemmin mainitsemastani tutkijan kompetenssista tutkia monitieteellisiä kenttiä voi muodostaa monenlaisia mielipiteitä. Omasta mielestäni tutkija ei ole koskaan valmis ja mitä enemmän tutustuu kulttuurien väliseen toimintaan liittyviin asioihin, sitä enemmän joutuu tekemisiin vahvan itsereflektion ja oman tietämättömyytensä liittyvien ajatusten kanssa. Toisaalta tämä itsereflektio on mielestäni erityisesti monitieteellisessä tutkimuksessa välttämätöntä ja sitä voi mielestäni pitää tutkijan kasvuprosessina kohti sellaista ymmärrystä, jota juuri vertailevan kasvatustieteen kentällä tarvitaan.

8.6 Johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia erilaisia ja samanlaisia näkökulmia tutkittavien maiden eli Suomen ja Meksikon lukio-opettajilla on globaalikasvatukseen ja sen määrittelemiseen sekä toteuttamiseen liittyen? Lisäksi tarkoituksena oli saada vastaus osaongelmiin: pitäisikö lukio-opettajien mielestä globaalivastuukasvatusta opettaa ja jos tulisi niin millä keinoilla, tavoitteilla ja minkä opintokokonaisuuksien sisällä; ovatko järjestöjen Maastrichtissa 2002 määrittelemät globaalikasvatuksen osa-alueet osuvat ja kattavat sekä ideologisesti kestävä ja; mille tasoille (yksilöllinen, koulukohtainen, kunnallinen, kansallinen, globaali) suunnittelu, valta ja vastuu näiden kokonaisuuksien laatimisesta tulisi sijoittaa lukio-opettajien mielestä?

Kaikki haastateltavani opettajat olivat sitä, mieltä että globaalikasvatusta tulisi opettaa lukiotasolla. Tämä ei tuloksena ollut minulle yllätys, koska opettajat olivat kiinnostuneita osallistumaan haastatteluihin ja globaalikasvatuksen kokonaisuudet esiintyvät yleisissä opetussuunnitelmissa, kuten teoriaosuudessa tuli ilmi. Erilaisuudet ja samanlaisuudet jaoin vielä globaalikasvatusta lukiossa konkreettisesti ohjaaviin seikkoihin, globaalikasvatusta lukiossa ideologisesti ohjaaviin seikkoihin sekä oppiainedidaktisiin seikkoihin. Koska varsinaisen tutkimusongelman alle meni niin suuri määrä erilaisia teemoja, toisen osaongelmani eli Maastrichtin viiden osa-alueen tarkemman analyysin jouduin rajaamaan pois. Osa-alueet kuitenkin muodostavat itse globaalikasvatuksen käsitteen (esitin haastateltaville globaalikasvatuksen määritelmän näiden viiden osa-alueen pohjalta) ja tämän vuoksi globaalikasvatuksesta kirjoittaessa tässä tutkimuksessa, se pitää aina sisällään juuri nuo viisi osa-aluetta. Kolmas osa-alueeni suunnittelusta, vallasta ja vastuusta sisältyy varsinaisen päätutkimusongelman alla tehtyyn jaotteluun. Teemahaastattelussani minulla oli lisäksi kysymys, mistä ikäluokasta lähtien globaalikasvatusta tulisi opettaa. Lukio-opetuksen ulkopuolelle

kohdistuvan pohdinnan jouduin myös rajaamaan pois tilan vuoksi. Kohdensinkin analyysini mahdollisimman tarkasti kohti varsinaista tutkimusongelmaa.

Ensimmäisessä analyysiosiossani tarkastelin globaalikasvatuksen osuutta lukio-opetuksessa. Suurin osa opettajista molemmissa maissa oli sitä mieltä, että globaalikasvatusta tulisi opettaa jo olemassa olevissa oppiaineissa. Osan mielestä globaalikasvatus esiintyykin jo niissä ja toisten mielestä sitä pitäisi painottaa enemmän. Näitä vastauksia löytyi molempien maiden haastatteluista.

Lisäksi osa opettajista alleviivasi, että näiden kokonaisuuksien pitäisi ennen kaikkea nivoutua arkeen, kulttuuriimme ja osaksi arkielämäämme. Tämä tavoite globaalikasvatuksen tulemisesta osaksi arkea esiintyi myös molempien maiden koulutussuunnitelmien tavoitteissa. Esimerkiksi Suomen osalta Kansainvälisyyskasvatus 2010 ohjelmassa, jossa todetaan, että kansainvälisyyskasvatuksesta tulee tehdä osa koulujen arkipäivää ja toimintakulttuuria, jotta se ei jäisi vain teemapäivien ja juhlapuheiden aiheeksi. (Kansainvälisyyskasvatus 2010, 15 -16.)

Löysin aineistosta lisäksi joitain kommentteja, joiden mukaan globaalikasvatusta tulisi opettaa omana oppiaineena, kurssina, erillisinä teemoina tai aihevalintoina. Jotkut haastateltavista näkivät pakollisuuden välttämättömänä näiden teemojen edistämisen osalta ja näin ollen näiden opettajien mukaan tulisi olla olemassa jonkinasteinen velvoite, jotta teemojen tärkeys aidosti ymmärrettäisiin. Haastattelukysymykset oli rakennettu suomalaisen kurssijärjestelmän tietämyksen pohjalta ja näin ollen kysymykset aiheiden sisällyttämisestä valinnaisiin tai soveltaviin kursseihin antoivat enemmän liikkumavaraa suomalaisille haastateltaville kuin meksikolaisille, joille valinnaisuus ja mahdollisuus valita oppikokonaisuuksia eivät ilmene samalla tavalla valinnaisten kurssien muodossa. Suomalaisten opettajien suhtautuminen valinnaisiin ja koulukohtaisiin kursseihin oli erittäin positiivinen ja globaalikasvatuksen soveltuminen ja lisääminen valinnaisille kursseille nähtiin toimivana ratkaisuna. Aiemmin teoriassa esittelin valinnaisuuden problematiikkaa ja Kuusela mainitseekin, että Suomen lukiojärjestelmässä opetuksen kurssimuotoistuminen oli omiaan edelleen lisäämään valinnaisuuden monipuolistumista (Kuusela 2003, 100).

Tämä monipuolistuminen näkyi vastauksissani ja suomalaiset opettajat ovat haastattelujeni mukaan tottuneita valinnaisuuteen tai ainakin tiettyyn valinnanmahdollisuuteen kurssien osalta ja näin ollen myös globaalikasvatus oli haastatteluissa helppo sijoittaa juuri valinnaisiin kursseihin, joissa sen oppiainepoliittinen roolikaan ei kasva niin suureksi.

Meksikossa taas opettajat kokivat kurssien muotoon liittyvien päätösten tulevan vahvemmin opetusministeriöltä, joten näin ollen pakollisuuden ja valinnaisuuden problematiikan pohtiminen keskittyi pakollisten oppiaineiden ja opetussuunnitelman ulkopuolisten kurssien vertailuun.

Meksikolaisten opettajien vastaukset tukivat aiemmin teoriaosuudessa esiteltyjen tutkimusten tuloksia, joita olivat koonneet esimerkiksi Alcántara ja Zorrilla (2010,48.) ja Santibañez, Vemez & Razquin, (2005, xii, 10–11.). Näiden aiempienkin tutkimusten mukaan opettajilla ja kouluilla ei ole paljoa valtaa opetuksen kokonaisuuksien suunnittelun osalta.

Opetussuunnitelman ulkopuolisten kurssien osuus ei korostunut lähellekään niin vahvasti kuin Suomen osiossa korostuivat syventävät valtakunnalliset kurssit. Myös Meksikossa perusosan (tronco común) ulkopuolisissa kursseissa on valinnanvaraisuutta, mutta se, luokittelivatko opettajat nämä jatko-opiskeluihin valmistavat kurssit (propedêutico) pakollisiin, vai valinnaisiin oppiaineisiin, ei tullut ilmi haastatteluissa. Joka tapauksessa globaalikasvatuksen mahdolliseen kurssiin haastateltavat suhteutuivat pääsääntöisesti positiivisesti ja sitä ehdotettiin ratkaisuna jopa hieman vahvemmin kuin Suomessa. Toisaalta tähän saattoi vaikuttaa myös aiemmin mainitsemani vieraskoreus ja kohteliaisuus.

Molemmissa maissa opettajat näkivät, että globaalikasvatuksen tapaisia teemoja tulisi opettaa mahdollisimman projektimuotoisesti ja kokemuksellisuuden kautta. Nämä, aktiivista kansalaisuutta tukevat pedagogiset lähestymistavat korostuivat myös molempien maiden lukioiden opetussuunnitelmissa. Näin ollen ei ollut yllätys, että opettajien haastatteluissa vaatimus tällaisista opetussuunnitelman mukaisista toimintavoista oli vahvasti esillä. Toisaalta koulutuksen uudistuminen on hidas prosessi, jossa usein ideat ovat jo olemassa, mutta niiden siirtyminen käytäntöön saattaa viedä jopa vuosikymmeniä. Opettajat kertoivatkin, että opetussuunnitelman mukaisille pedagogisille toimintavoille globaalikasvatuksen osalta on vielä lukuisia esteitä, jotka liittyvät usein uudistusprosesseiden hitauteen.

Gloaalikasvatus on niin suuri kokonaisuus, että jo sen pohtiminenkin - saati määrittäminen - oli opettajille vaikeaa. Haasteet ja ratkaisut globaalikasvatuksen järjestämisen osalta olivat tutkittavissa maissa samantapaisia kuin oman tutkimukseni rajoitukset. Haasteiksi opettajat mainitsivat, että globaalikasvatuksen kokonaisuutta on vaikea muodostaa, koska käsite on niin laaja ja vaikea määrittellä. Lisäksi sen määrittelyyn liittyy paljon arvosidonnaisia kysymyksiä niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Globaalikasvatus on lisäksi käsitteenä poikkitieteellinen. Tällaisten uusien ja ”trendikkäiden” käsitteiden sekä kokonaisuuksien tuominen jää usein pinnalliseksi tai kertaluontoiseksi. Perinteisemmät ja ”vakaammat” teemat ovat jo usein saavuttaneet aseman, jota on helpompi puolustaa koulutuspolitiikassa esiintyvässä oppiaineiden välisessä kilpailussa ja lisäksi ne on helpompi määrittellä. Laaja skaala samantapaisia käsitteitä yhden aiheen ympärillä (esim. kansainvälisyyskasvatus ja globaalikasvatus) saattaa aiheuttaa opettajissa myös vastareaktioita tai vähintään epäilyksiä käsitteiden toimivuuteen ja määrittelyyn liittyen. Globaalikasvatukseen ja

varsinkin sen poikkitieteelliseen järjestämiseen vaikuttaa myös lukion luonne, joka on molemmissa maissa oppiaineperustainen. Sen sijaan haastatteluissakin esiintynyt vaatimus poikkitieteellisyydestä ja yhteistyöstä ei ole uusi tutkimustulos koulutuksen saralla, vaan esimerkiksi Anssi Kuusela (2003) kertoo, että toimivan yhteissuunnittelun utopia esiintyi kouluneuvostouudistuksen yhteydessä Suomessa jo 1970-luvulla. 1972 komitea kyseenalaisti ainejakoisuuden, koska siitä seuraa hajanaisuutta ja opettajakeskeisyyttä sekä totesi, että yleissivistystä ei saavuteta niputtamalla eri oppiaineiden edustajien toivomuksia yhteen. (Kuusela 2003, 90, 146.) Myös meksikolaisten opettajien perään kuuluttama poikkitieteellisyys esiintyy niin kansallisessa opetusohjelmassa. (esim. Programa nacional de educación 2001–2006 2001, 47, 49.) kuin yksittäisten oppiaineidenkin opetusohjelmissa (esim. Geografia 1, 2010) ; Historia universal moderna 2010.)

Gloaalikasvatuksen konkreettiset reunaehdot olivat usein juuri maiden koulu- ja lukiojärjestelmiä perinteisesti muutenkin ohjaavia reunaehtoja, jotka korostuivat myös globaalikasvatuksen osalta ja joista löytyy usein myös aiempia tutkimustuloksia. Suomalaisten opettajien haastatteluissa globaalikasvatuksen opetusta tuntuivat haastateltavien mukaan ohjaavan vahvimmin ylioppilaskirjoitukset, kurssimuotoinen lukio, opetussuunnitelmien täysi luonne sekä kaikista näistä edellisistä johtuva kiireen tuntu ja pirstaloituneisuus. Samankaltaisista tuloksista kirjoittaa myös Kuusela jo 1980-luvun luokallisen kurssimuotoisen opetussuunnitelman kokeilun osalta, jolloin kielteisinä asioina tulivat esille mm. lukusuunnitelman pakollisen aineksen runsaus, aineiden oppimäärien paisuminen, pyrkimys ”läpikäydä” kurssiaines maksimaalisesti ja arvostelun volyymin ja painoarvon lisääntyminen, jotka muodostivat kokonaisuuden, jossa jo aiemmin epäkohdiksi todetut kiireisyys opetuksessa ja paineet opiskelussa lisääntyivät. Kuusela kertoo lisäksi, että Jouni Välijärven tekemässä seurantatutkimuksessa lukion uudesta opetussuunnitelmasta 1980-luvulla, kolmena uuden kurssijärjestelmän opetussuunnitelman rakenteen yhteydessä mainittuina piirteinä olivat kurssien laajuudesta johtuva kireä opiskelutahti, kokeiden ruuhkautuminen ja kokeiden runsaus sekä työskentelyn yleinen rasittavuus. (Kuusela 2003, 169.)

Kuusela kertoo myös lukiokomitean arvostelusta ylioppilastutkinnon ohjaavuutta kohtaan. Komitean mukaan tutkinnon nähtiin estävän opetuksen uudistumista, koska koeaineiden opettajan näkökenttään ei juuri mahtunut kuin oma aine ja siihen liittyvä ylioppilaskoe ja nämä seikat ovat vaikuttaneet poikkitieteelliseen yhteistyöhön. Opiskelijoiden mielestä preppaaminen ylioppilaskokeita varten on ollut luonnollista ja itsestään selvästi oikeaa toimintaa, seurauksena on ollut suorituspaineen ja ilmapiirin kiristyminen. (Kuusela 2003 49,85.)

Myös teoriaosuudessa mainittu Osmo Lampisen esittämä suomalaisen koulutuspolitiikan kolmas vaihe, jossa opettajan rooli nähdään eräänlaisena asiakaspalvelijana tuli vahvasti esiin aineistosta. Kaikki edellä mainitut yleisesti Suomen lukiojärjestelmää ohjaavat seikat ovat tulleet esille useissa lukiota koskevissa tutkimuksissa ja niiden vaikutus on ylipäätään vahva leikaten vahvasti kysymystä lukion tehtävästä ja lisäksi humanististen, yhteiskunnallisten, eettisten, sosiaalisten ja vastuuseen liittyvien oppiaineiden asemasta, joita on vaikea mitata perinteisin keinoin. Suomen aineistossa puhuttiin myös alueellisista eroista, mutta niiden pohjalta ei voi mielestäni vetää johtopäätöksiä, koska kaikki haastatellut opettivat pääkaupunkiseudulla ja vain harvalla oli kokemusta opettamisesta muualla Suomessa. Konkreettisesti opetusta ohjaavana tekijänä osa opettajista näki myös oppikirjan, mutta vaikka osa opettajista epäili sen roolin olevan suuri, aihe ei noussut aivan yhtä vahvasti esiin aineistosta kuin edellä mainitut lukio-opetusta ohjaavat konkreettiset seikat.

Meksikon haastatteluissa globaalikasvatuksen ohjaavuuden osalta korostui myös yleisesti Meksikon koulutus- ja lukiojärjestelmää leimaava problematiikka esimerkiksi julkisen ja yksityisen järjestelmän eroihin, opettajankoulutuksen laatuun, maaseudulla sijaitsevien alueiden eristyneisyyteen, koulutuksen sentralisoituneeseen luonteeseen, koulutuksen suunnittelijoiden ja kentän yhteistyöhön tai oppimateriaalien puutteeseen liittyen. Globaalikasvatuksen konkreettiset reunaehdot siis noudattelivat myös Meksikon osalta maan koulutuksen tutkimuksen jo esittelemiä haasteita, joista osaa referoivat esimerkiksi Santibañez Vemez & Razquin (2005 8-9, 24–27.) meksikolaisen koulutusjärjestelmän haasteita kuvaavasta osuudestani.

Maiden konkreettisista, globaalikasvatusta ohjaavista, reunaehdoista löytyi yhdistävänä tekijänä pääsääntöisesti positiivinen asenne järjestöjen vierailuja ja (globaalikasvatuksen) seminaareja kohtaan. Vaikka Meksikossa haastatellut opettajat olivat skeptisempiä kansainvälisiä järjestöjä kohtaan, niin yhtä mieltä oltiin siitä, että järjestöjen ei tarvitse pyrkiä objektiivisuuteen, vaan opettajan tehtävä on tarjota oppilaille erilaisia näkökulmia.

Järjestöjen laadun todettiin molemmissa maissa vaihtelevan ja Suomessa niiden rooli materiaalin tuottajana nähtiin tärkeänä. Molempien maiden opettajat kertoivat haastatteluissa koulutusten ja seminaarien olevan pääsääntöisesti positiivisia ja niihin koettiin pääsevän ainakin jos on erityinen tarve. Poikkitieteellisyys ja poikkitieteelliset kokonaisuudet ovat usean haastateltavan mukaan kuitenkin omissa (koulutus) prioriteeteissa matalammalla, esimerkiksi kiireen vuoksi, vaikkakin poikkitieteellisyyttä toivottiin ja sitä myös korostetaan molempien maiden opetussuunnitelmissa. Seminaareihin pääsyn osalta muodostui Meksikon haastatteluissa selvä ero kaupungissa ja maaseudulla opettavien opettajien välille. Maaseudulta oli vaikeampi päästä koulutuksiin, jotka

järjestetään usein suuressa kaupungissa. Sen sijaan haastattelujeni mukaan niillä opettajilla, jotka opettavat yliopiston alaisissa lukioissa, on paremmat mahdollisuudet päästä seminaareihin, koska erilaisia seminaareja järjestetään jo yliopistonkin toimesta. Nämä tulokset mukailevat myös Meksikossa tehtyjä tutkimuksia koulutuksen saavuttavuudesta maaseudulla. (esim. Santibáñez, Vemez & Razquin 2005.) Haastatteluaineistoni oli kuitenkin pieni, joten vaikka kommentit maaseudulla sijaitsevan pikkukaupungin ja suurkaupunkialueen välisestä erosta esiintyivät lähes kaikkien tutkimukseni haastateltavien puheessa, niiden yleistäminen ei ole näin pienellä aineistolla mahdollista tai tarpeellista.

Yhdistävänä globaalikasvatuksen konkreettisiin järjestelyihin liittyvänä asiana molempien maiden opettajien kommentista nousi esiin huoli ja kritiikki informaatiotulvaa sekä tiedon pinnallisuutta kohtaan. Haastateltavat näkivät opettajan roolin kriittisen tiedonhakuprosessin ohjaajana sekä ongelmanratkaisuprosesseiden tukijana. Tästä opettajat olivat pääsääntöisesti yhtä mieltä molemmissa maissa, vaikkakin suomalaiset opettajat suhtautuivatkin pääsääntöisesti suopeammin suomalaiseen mediaan kuin meksikolaiset opettajat omaansa. Osa Meksikossa haastatelluista opettajista koki, ettei heillä ole tarpeeksi mahdollisuuksia päästä tarpeellisen tiedon äärelle. Molempien maiden opettajat kertoivat, että heillä on valtaa päättää omasta (luokkahuone) opetuksestaan, vaikkakin ylemmiltä tahoilta sekä suunnitelmista tulevat tarkat ohjeet. Meksikon haastatteluissa opettajat korostivat enemmän opetusministeriön osuutta suunnittelutyössä, kun taas suomalaiset opettajat kokivat, että heillä on valtaa myös suunnittelun osalta (opetussuunnitelman rajoissa). Tämä tutkimustulos selittyy koulutuksen sentralisoituneella luonteella, josta kirjoitin kuvauksessani Meksikon koulutusjärjestelmästä ja jonka luonteesta oli olemassa myös aikaisempia tutkimuksia. (Esim. Santibáñez, Vemez & Razquin 2005, xii.)

Vaikka opetussuunnitelman rooli on varmasti erilainen tutkittavissa maissa ja sen ohjaavuus vaihtelee, niin haastatteluissa oltiin yhtä mieltä myös siitä, että usein tällaiset suuret ja humaanit kokonaisuudet, kuten globaalikasvatuksen kokonaisuus jäävät yleisiin (kansallisiin) koulutusta koskeviin suunnitelmiin tai yleisen opetussuunnitelman tasolle. Näin ollen kokonaisuudet eivät siirry toivotulla tavalla käytäntöön. Tarkempi valtakysymyksen arviointi on vaikeaa pro gradu-tutkielman laajuudessa työssä, mutta Meksikossa olessani pystyin havaitsemaan samanlaista tunnetta vallan puutteesta, joita aikaisemmat tutkimukset ja taustateoria myös tukevat. (esim. Santibáñez, Vemez & Razquin 2005, xii.) Molempien maiden haastatteluissa esiintyi vaatimus paremmasta yhteissuunnittelusta ja yhteisestä koulutuspoliittisesta konsensuksesta niin globaalikasvatuksen osalta kuin yleisestikin.

Yhtä mieltä oltiin konkreettisista ohjaavista tekijöistä myös sen osalta, että globaalikasvatus on päivänpolttava aihe molempien maiden koulutuspolitiikassa ja näin ollen sitä on juuri tällä hetkellä helpompi tuoda ainakin suunnittelutasolle. Esimerkit aiheen päivänpolttavuudesta liittyivät usein juuri kestävän kehityksen osa-alueeseen, joka oli monen haastateltavan pääprioriteetti puhuttaessa globaalikasvatuksesta. Kestävä kehitys tuntuukin olevan tällä hetkellä eräänlainen megatrendi niin kuin Linturi ym. esittävät. (Linturi, Rubin & Airaksinen 2011, 7.) Luontoon liittyvät kysymykset näkyivät Meksikon aineistossa sekä opetussuunnitelmassa jopa Suomea vahvemmin, vaikka useat Meksikossa haastatellut opettajat kokivat, ettei heillä ole juurikaan valtaa vaikuttaa luontoon liittyviin asioihin makrotasolla.

Ideologisesti vaikuttavista reunaehdoista yhtenä tärkeänä tekijänä opettajat näkivät uskonnon roolin vastuukysymyksissä. Suomessa opetetaan katsomusaineista uskontoa tai elämäkatsomustietoa sekä filosofiaa, kun taas Meksikossa filosofiaa sekä kursseja nimeltä etiikka ja arvot. Tämä aiheuttaa maiden välillä eroja myös globaalikasvatuksen osalta ja eroja myös Suomessa niiden osalta, jotka valitsevat elämäkatsomustiedon tai uskonnon oppiaineen. Suomen haastatteluissa useampikin opettaja pohti uskonnonopetuksen mahdollisuuksia ja rajoitteita etiikan opetuksessa. Meksikon haastateltavat sen sijaan kertoivat uskonnon puuttuvan kouluista - pois lukien uskontopainotteiset yksityiskoulut - mutta sen sijaan haastatteluissa kerrottiin uskonnon olevan vahva, meksikolaista yhteiskuntaa määrittävä tekijä, kun taas Suomessa uskonnon merkitys tuli haastatteluissa esiin lähinnä oppiaineena.

Molempien maiden haastateltavat näkivät globaalikasvatuksen opettajien velvollisuudeksi. Useat suomalaiset opettajat pohtivat, että kehittyneillä mailla on suurempi vastuu globaalikasvatuksen osalta, koska kehittyneillä mailla on siihen resurssit ja mahdollisuudet. Suomalaiset opettajat laskivat itsensä useissa haastatteluissa juuri niihin länsimaalaisiin ihmisiin, joiden tulisi ottaa suurempaa vastuuta globaalikasvatukseen liittyvissä tekijöissä. Mainitsin aiemmin teoriaosuudessaani Baumanin kirjoittavan, että etiikan yksityistäminen on johtanut siihen, että yksilö käyttää omaa harkintaansa, ottaa riskejä sekä kamppailee kroonisen epävarmuuden sekä alati vaivaavien omatunnonpistosten kanssa. (Bauman 1996, 43–44.)

Myös Meksikon haastatteluissa opettajat korostivat kehittyneiden maiden erityistä vastuuta globaalikasvatuksessa, koska maiden nähtiin esimerkiksi luontoon liittyvissä kulutuskysymyksissä olevan myös pahimpia tuhlaajia. Meksikolaisten haastateltavien mielipiteet Meksikon yhteiskunnallisesta asemasta vastuukysymyksissä vaihtelivat tuntuvasti. Moni haastatelluista opettajista ei kuitenkaan nähnyt Meksikon yhteiskunnan osaa niinkään kuluttajina, vaan korostettiin Meksikon olevan kehittyvä maa tai kehitysmaa, riippuen haastateltavasta.

Meksikon sisäinen eriarvoisuus vaikuttaa varmasti siihen, kokevatko opettajat itsensä ja alueensa kuuluvan globalisaation voittajiin vai häviäjiin, jotka Beck mainitsee teoriassaan. (Beck 1999, 39.) Vastuuseen liittyvät kysymykset eivät ole missään nimessä mustavalkoisia ja kannanottoja tai voittajia ja häviäjiä ei voi kärjistetyksi kategorisoida. Joka tapauksessa globalisaatiokritiikkiä esiintyi Meksikon haastatteluissa huomattavasti enemmän ja vahvempana kuin Suomen haastatteluissa.

Meksikossa haastatelluista opettajista useat olivat huolissaan kansallisperinteiden katoamisen puolesta, kun taas Suomen haastatteluissa kommentteja asian osalta esiintyi huomattavasti vähemmän. Suomalaisista opettajista muutama toi globalisaation ja kansallisperinteen välisen problematiikan sekä isänmaallisuuden esiin, mutta samanlaista vahvaa huolta ei esiintynyt haastatteluissa. Osittain tämä voi johtua esimerkiksi Meksikon pidemmästä kansallisesta historiasta tai suomalaisten opettajien alhaisesta kansalaislypeydestä tai nationalisminpelosta. Näiden seikkojen tarkempi tutkiminen vaatisi kuitenkin identiteettiin liittyvää tutkimusta. Toisaalta Meksikon populaation heterogeenisempi luonne vaikuttaa varmasti myös siihen, että haastatteluissa tunnustettiin kansallisen perinteen koostuvan erittäin monikulttuurisista aineksista ja että oman maan alkuperäiskansojen tilanne liittyy konkreettisesti globaalikasvatukseen paikallisessa kontekstissa. Myös Suomessa haastateltavat kertoivat monikulttuurisuuden olevan pinnalla niin päivän poliittisessa keskustelussa kuin mediassakin, vaikkakin monikulttuurisuuspuhe on Suomessa suhteessa nuorta, verrattuna joihinkin muihin Euroopan maihin, joissa monikulttuurisuudella on pidemmät perinteet. Molempien maiden haastateltavista löytyi myös opettajia jotka kertoivat huolensa ääripäiden kärjistyisestä, toisaalta globalisaation liiallisen etenemisen osalta, toisaalta nousevien kansallispopulististen ryhmittymien nousun osalta. Suomalaiset opettajat kertoivat lisäksi, että globaaliin solidaarisuuteen liittyvät kysymykset ovat pinnalla suomalaisessa yhteiskuntakeskustelussa. Molempien maiden haastatteluissa opettajat totesivat, että globalisaatio nykyisessä mittakaavassa on - maailman historiaan suhteutettuna - suhteellisen nuori ilmiö, jonka positiivisia tai negatiivisia vaikutuksia on vielä hankala arvioida. Jotkut opettajista ottivat kuitenkin globalisaatioon kantaa vahvastikin. Tämä tukee aiemmin esitettyä Wilsonin kommenttia, jonka mukaan suurin osa kirjoittajista keskittyy globalisaation negatiivisiin puoliin ennemmin kuin positiivisiin. (Wilson 2003, 16.)

Molempien maiden haastateltavat korostivat länsimaavetoisuutta ja länsimaakeskeisyyttä vastuukysymysten lisäksi myös globaalikasvatuksen suunnittelua koskevissa kysymyksissä sekä kannanotoissa. Jo ylipäättään globaalikasvatuksen perinteeseen liittyvät käsitteet, opettajat molemmissa maissa, näkivät länsimaavetoisina. Lisäksi se, että tutkimuksen tekijä tulee itse

länsimaisesta yhteiskunnasta vaikuttaa tietysti myös siihen, että tutkimuksen käsitteet määritellään länsimaisen perinteen kautta. Opettajat molemmissa maissa pohtivat länsimaakeskeisyyttä esimerkiksi taloudellisista, poliittisista, sosiaalisista sekä kulttuurisista näkökulmista käsin. Oman tutkimukseni länsimaakeskeisyyttä ja sen aiheuttamia rajoituksia käsittelemme tarkemmin aineistoni rajoituksia koskevassa osuudessa.

Opettajat Suomen haastatteluissa painottivat, että globaaliin vastuuseen liittyvistä kysymyksistä puuttuu koulutuksen kentällä kokonaisnäkemys. Globaalikasvatuksen teemat sisältävät haastateltujen opettajien mukaan paradokseja puheen ja käytännön välillä, jolloin niiden uskottavuus kärsii. Myös Meksikon aineistossa viitattiin tähän paradoksiin kyseenalaistamalla vastuusta puhuvien ihmisten oma vastuullisuus. Suurin osa Meksikossa haastatelluista opettajista näki globaalikasvatuksen eräänlaisena tyhjänä lupauksena niin pitkään kun asukkaiden vapaata liikkuvuutta rajoitetaan niin vahvasti kuin tällä hetkellä tai siirtolaisille ei taata samaa kohtelua kuin kantaväestölle. Näin ollen kyseiset haastateltavat eivät ole päässeet osaksi Beckin (1999, 49.) mainitsemaa ylikansallisuuden omaa kokemista tai vastaavasti globaalia ekologista vaaratietoisuutta. On myös olemassa mahdollisuus, että he ovat osa globaalia tietoverkkoa, mutta henkilökohtaiseen kokemukseen toisessa kulttuurissa ei ole mahdollisuuksia. Tästä löytyi esimerkkejä myös aineistostani.

Molempien maiden haastateltavien mielestä globaalikasvatuksen osalta olisi kuitenkin löydettävissä myös yhdistäviä asioita ja suuri osa haastateltavista korostikin, että juuri niiden kautta täytyisi tällaisia kokonaisuuksia lähteä suunnittelemaan. Opettajat molemmissa maissa totesivat, että jos suunnittelu lähtee eroista, niin usein törmää heti ensi kädessä poliittis- ideologisiin ristiriitoihin. Yhtäläisyyksien pohjalta lähtemisen prosessissa avainasemassa haastateltujen opettajien mielestä ovat ihmisten keskinäinen kunnioitus, solidaarisuus, dialogi ja tunne yhteisestä maailmasta. Useat opettajat korostivat, että ihmisten asettaminen yhteen muottiin ei ole missään määrin mielekäs tavoite ja sotii monikulttuurisuutta vastaan. Sen sijaan yhteiset, humanit kiinnostavat olisi haastateltavien mukaan varmasti löydettävissä globaalikasvatuksen osalta myös eri kulttuurialueilta.

Kolmas analyysiosioni keskittyi osatutkimusongelmaan eli, miten globaalikasvatusta tulisi opettaa. Tämä osatutkimusongelma nivoutuu olennaisesti lukion oppiaineiden sisältöihin ja niiden jakoon liittyviin tekijöihin.

Opettajat molemmissa maissa kertoivat globaalikasvatuksen sopivan erityisesti biologian oppiaineeseen, koska näkivät kestävä kehityksen olennaisena osana globaalikasvatusta. Suomessa

haastateltujen opettajien mukaan globaalikasvatus sopii luonnontieteistä jopa biologiaa vahvemmin maantieteeseen, jonka terminologiaan globaalikasvatus yleisesti myös kuuluu. Meksikossa opetetaan myös maantiedettä lukiossa, jossa se opetussuunnitelman mukaan on poikkitieteellinen oppiaine. Haastateltavat eivät kuitenkaan puhuneet haastatteluissa maantieteestä johtuen varmasti osittain siitä, ettei haastatteluissa ollut edustettuina maantiedettä opettavia henkilöitä, toisin kuin Suomen haastatteluissa.

Maantieteen lisäksi opettajat näkivät globaalikasvatuksen sopivan parhaiten humanistis-yhteiskunnallisiin oppiaineisiin, joihin kuuluu muun muassa historiaa, taloustietoa sekä yhteiskuntatietoa tai sosiologiaa riippuen maan sisäisestä lukion oppiainejärjestelmästä. Maailmanhistorian kokonaisuus Meksikossa tai vastaavasti Kulttuurien kohtaaminen -kurssi Suomessa olivat kokonaisuuksia, joissa laaja, globaali perspektiivi on haastateltavien mukaan helpompaa ottaa käsittelyyn.

Humanistisiin oppiaineisiin kuuluvat myös katsomusaineet, jotka näyttävät haastattelujen mukaan olevan myös erittäin olennainen osa globaalikasvatusta molemmissa maissa. Meksikossa filosofia, sekä etiikan ja arvojen kurssit nähtiin vastuukysymyksen osalta sopivimpana globaalikasvatuksen osalta, kun taas Suomen haastattelussa korostui elämänskatsomustiedon ja uskonnon sisältöihin liittyvä problematiikka, josta Suomen aineistossa esiintyi kannanottoja molempien oppiaineiden hyödyllisyyttä kohtaan, globaalikasvatuksen osalta. Lisäksi useat haastateltavat mainitsivat, että globaalikasvatus ei saisi jäädä vain niiden oppiaineiden varaan, jonne sen koetaan selvimmin sopivan, vaan globaalikasvatukseen kuuluvaa pohdintaa voi molempien maiden haastateltavien mukaan ottaa käsittelyyn muidenkin oppiaineiden yhteydessä

8.7 Johtopäätöksistä jatkotutkimukseen

Beckin mukaan modernin perusedellytykset täytyy neuvotella uusiksi esimerkiksi suvaitsevaisuuden, ihmisoikeuksien tai ekologian kannalta. (Beck 1999,56.) Näiden edellä mainittujen kokonaisuuksien osalta globaalikasvatuksella - tai sitä vastaavilla kasvatuskokonaisuuksilla - on tärkeä osa, niputetaan ne yhden käsitteen alle tai ei. Tässä perusedellytyksien uudelleen neuvottelussa myös koulutuspolitiikalla, kouluilla ja opettajilla on oma tärkeä osansa kasvatettaessa tulevaa sukupolvea. Opettajan työ on monivivahteista ja opettajat voidaan nähdä esimerkiksi sosiaalisen koheesion ylläpitäjinä, kuten Green aikaisemmin esitti (2010, 86-87.) tai vaikka toimijoina epäoikeudenmukaisuutta vastaan, kuten Gonvalces e Silva kirjoitti kansalaisen määrittelyssään. (Gonvalces e Silva 2002, 197.) Opettajan tehtävät menevät varmasti myös limittäin jonnekin edellä mainittujen väliin. Opettajan rooli globaalina

vastuunkantajana, ja sen opettajana täytyy kuitenkin määritellä uudelleen jälkimodernissa yhteiskunnassa ja tässä uudelleenmäärittelyssä opettajilla itsellään on - Baumanin kuvaamassa yksilökeskeisessä eettisessä ongelmatilanteessa - entistä suurempi rooli. Tästä opettajan aktiivisesta roolista tulevaisuuteen kasvattajana kirjoitetaan myös molempien maiden opetussuunnitelmissa. Opettajien täytyy suunnitelmien mukaan kasvattaa tuleva, vastuullinen sukupolvi ja tämän vuoksi opettajan näkökulmiin ja globaaliin vastuuseen liittyvät – erityisesti vertailevat - tutkimukset aiheesta ovat erittäin tarpeellisia.

Mahdollisia tutkimusongelmia jatkotutkimuksiin on laajojen aiheiden myötä valtavasti, esimerkiksi globaalikasvatuksen käsitteeseen, osa-alueisiin tai maiden sisäisiin eroihin liittyen. Meksikossa tarvittaisiin lisää määrällistä tutkimusta koulutuksesta. (kts. Santibañez, Vemez ja Razquin 2005, ix.) ja globalisoituneessa maailmassa vertailevan kasvatustieteen roolia voidaan pitää entistä tärkeämpänä myös Euroopan ulkopuolella ja varsinkin pienillä kielialueilla, kuten Suomi tai vähän vertailuilla koulutusalueilla, kuten Meksiko. Jatkotutkimusmahdollisuuksia antavat oman aineistoni pohjalta myös analyysistä pois jätetyt osiot, kuten globaalikasvatuksen osa-alueiden keskinäinen problematiikka tai erilaisten pedagogisten käytänteiden sopivuus globaalikasvatukseen.

Lähteet:

- Alasuutari, P. 1995. Researching culture. Qualitative method and cultural studies. London-Thousand Oaks-New Delhi: Sage publications
- Alcántara, A. & Zorrilla, J. F. 2010. Globalización y educación media superior en México- En busca de la pertinencia curricular. Perfiles Educativos. vol. 32 No 127: 38-57. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación México. [www-dokumentti]. <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/18878>> Luettu 16.3.2013.
- Allahwerdi, H. 2001. Kansainvälisyyskasvatuksen suosituksista maailmankansalaisen kypsyyskokeeseen- Suomen YK-liitto kansainvälisyyskasvattajana 1970-2000. Helsingin yliopiston opettajankoulutus-tutkimuksia. Helsinki: Hakapaino
- Arnove, R.F. 2003. Introduction: Reframing Comparative Education The Dialectic of the Global and the Local Teoksessa Arnove, R. F. & Torres, C. A. (toim.) Comparative education: The dialectic of the global and the local (Second edition). New York: Rowman & Littlefield, 1-27
- Bauman, Z. 1998. Globalization-The human consequences. Oxford: Polity press
- Bauman, Z. 2002. Notkea moderni. Suom. Vainonen, J. Tampere: vastapaino.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Ahponen, A, Cantell, T (toim.). Suom. J. Vainonen. Tampere: vastapaino.
- Beck, U. 1999. Mitä globalisaatio on? Suom. Hietaniemi, T. Tampere: vastapaino
- Beck, U. 2000. What is globalization? Cambridge: Polity press
- Cambell, E. 2008. Preparing ethical professionals as a challenge for teacher education. Teoksessa: Educating moral sensibilities in urban schools. Rotterdam: Sense publishers, 3-15
- Ceballos-Guevara, P. 1993. Economic and educational development in Latin America- past and present trends. Master's degree studies from the institute of international education. No 6. Stockholm university: Institute of international education
- Conteras, G & Rice M.J. 2009. Education Reform and Decentralization in Mexico and the Creation of Educación Cívica in the State of Jalisco. Social Studies. Jul 2009. Vol. 100. Issue 4: 177-186.
- De Bengoechea, N. 2008. Intercultural education and indigenous education in Mexico, an experience in Oaxaca. [www-dokumentti] <<http://tsg.icme11.org/document/get/805>>. Luettu 7.3.2013.

DGB/Biología. 2010.[www-dokumentti]. <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio/cfb_3ersem/biologia_I.pdf>. Luettu 8.3.2013.

DGB/Biología 2. 2010.[www-dokumentti].

<http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio>. Luettu 8.3.2013.

DGB/Calculo integral. 2010. [www-dokumentti]. <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio>. Luettu 8.3.2013.

DGB/Ciencias de la comunicación 2010. [www-dokumentti].

<http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio>. Luettu 8.3.2013.

DGB/Derecho. 2010. [www-dokumentti]. <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio>. Luettu 8.3.2013.

DGB/ Ecología y medioambiente. 2010. [www-dokumentti]. < http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio>. Luettu 8.3.2013.

DGB/Estructura socioeconómica de México. 2010.[www-dokumentti]. <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio>. Luettu 8.3.2013.

DGB/Ética y valores 1.2010. [www-dokumentti].<http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio/cfb_1ersem/ETICA_Y_VALORES_I.pdf>. Luettu 8.3.2013.

DGB/Ética y valores 2. 2010. [www-dokumentti]. < http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio/cfb_2osem/ETICA_Y_VALORES_II.pdf >. Luettu 8.3.2013.

DGB/ Filosofía.2010. [www-dokumentti] < http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio>. Luettu 8.3.2013.

DGB/ Física 1.2010. [www-dokumentti] <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio/cfb_3ersem/Fisica-I.pdf>. Luettu 8.3.2013.

DGB/Geografía 1. 2010. [www-dokumentti]. <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio>. Luettu 8.3.2013.

DGB/Historia 1. 2010. [www-dokumentti]. <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio/cfb_2osem/HISTORIA-I.pdf>. Luettu 8.3.2013

DGB/Historia 2. 2010. [www-dokumentti]. <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio/cfb_3ersem/Historia-II.pdf>. Luettu 8.3.2013.

DGB/Historia universal moderna. 2010. [www-dokumentti].
<http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio>. Luettu 8.3.2013.

DGB/ Introducción a las ciencias sociales. 2010. [www-dokumentti]. <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio/cfb_1ersem/INTRODUCCION_A_LAS_CIENCIAS_SOCIALES.pdf>. Luettu 8.3.2013.

DGB/Informática 1. 2010. [www-dokumentti]. <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio/cfb_1ersem/INFORMATICA_I.pdf>. Luettu 8.3.2013.

DGB/Lineamentos de actividades artísticas y culturales. 2010. [www-dokumentti].
<http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica>. Luettu 8.3.2013.

DGB/ Matemáticas 1. 2010. [www-dokumentti]. <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio/cfb_1ersem/MATEMATICAS_I.pdf>. Luettu 8.3.2013.

DGB/Metodología de investigación. 2010. [www-dokumentti]. <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio>. Luettu 8.3.2013.

DGB/Química 1. 2010. [www-dokumentti]. <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio/cfb_1ersem/QUIMICA_I.pdf>. Luettu 8.3.2013.

DGB/Química 2.2010. [www-dokumentti]. <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio/cfb_2osem/QUIMICA-II.pdf>. Luettu 8.3.2013.

DGB/Lengua adicional al español. 2010. [www-dokumentti]
<http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio/cfb_1ersem/LENGUA_ADICIONAL_AL_ESPANOL_I.pdf>. Luettu 8.3.2013

DGB. Lengua adicional al español 4. 2010.
[www-dokumentti]. <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio>. Luettu 8.3.2013

DGB/Sociología 2. 2010. [www-dokumentti].
<http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio>. Luettu 8.3.2013

DGB/Temas selectos de filosofía. 2010. [www-dokumentti]. <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio>.

- Epstein, E. 1994. Comparative and international education: Overview and historical development. Teoksessa: Husen T & Postelthwaite, T.N. (toim.) The international encyclopedia of education, second edition. Oxford: Pergamon. 918-923.
- Eskola, J & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: Aaltola, J & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1-metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Otava: Ps kustannus. 26-44.
- Finlex. 2002. Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta. [www-dokumentti] <<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020955>>. Luettu 9.3.2013
- Fukijane, H. 2003. Approaches to global education in the United States, The United Kingdom and Japan. Teoksessa Bray, M (toim.) Comparative education. Continuing traditions, new challenges, and new paradigms. London: Kluwer academic publisher. 133-152.
- Giddens, A. 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Teoksessa: Beck, U., Giddens, A & Lash, S. Nykyajan jäljillä. Suom. Lehto, L. Tampere: Vastapaino.
- Giddens, A. 1990. The consequences of modernity. Cornwall: T.j.press
- Gonçalves e Silva, P.B. 2002. Citizenship and education in Brazil: The contribution of Indian peoples and Blacks in the struggle for citizenship and recognition. Teoksessa Banks, J.A. (toim.) Diversity and citizenship education: global perspectives. 185-214.
- Green, A. 2003. Globalisation and the Role of Comparative Research. London Review of Education 1: 2, 83-97.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo-Helsinki-Juva: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Hakala, J-T. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa: Aaltola, J & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1-metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Otava: Ps kustannus. 12-26.
- Halls, W-D. 1990. Trends and issues in comparative education. Teoksessa: Halls, W-D. (toim.) 1990. Comparative education- contemporary issues and trends. London: Jessica Kingsley publishers. 21-69.
- Heiskala, R. 1999. Esipuhe: Beck, globalisaatio ja "toinen moderni". Teoksessa Beck, U. 1999. Mitä globalisaatio on? Tampere: Vastapaino. 7-21.

- Hirsjärvi, S & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: yliopistopaino
- Hirsjärvi, S., Remes, P & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi
- Kaivola, T, Melén-Paaso, M. 2007. Epilogue – Reflective Remarks. Teoksessa Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives. Publications of the Ministry of Education 2007:31. Helsinki: University press. 109-116.
- Kaivola, T & Virtanen, A. 2009. Globaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa- kehittämisen ja seurannan tietopohja. Opetusministeriön julkaisuja 2009:56. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kandel, I. L. 1959. The methodology of comparative sciences. [www-dokumentti]. <<http://www.springerlink.com/content/q45336lp64u46486/fulltext.pdf>>. Luettu 16.3.2013.
- Kansainvälistyvä koulutus, tutkimus ja innovaatiotoiminta- Tutkimus- ja innovaationeuvosto. 2009. Helsinki: Yliopistopaino
- Kansainvälisyyskasvatus 2010. 2007. Opetusministeriön julkaisuja. 2007:11. Helsinki: yliopistopaino. [www-dokumentti] <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm11.pdf?lang=fi>>. Luettu 14.3.2013.
- Kasvamisen maailmanlaajuiseen vastuuseen - globaalivastuuprojektin ohjausryhmän loppuraportti 2010. Opetusministeriön julkaisuja 2010:9. Helsinki: Yliopistopaino. [www-dokumentti] <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/opm09.pdf?lang=fi>>.
- Kivistö, J. 2008. Koulun globaali punainen lanka. Teoksessa: Kivistö, J (toim.) Globaaliin vastuuseen kasvaminen. Näkökulmia maailmanhahmottamisen pedagogiikkaan. 16-36.
- Kivistö, J, Korhonen, T, Pösö, A-K, Vanhala, J & Ylinen, J. 2006. Kansainvälisyyskasvatuksen tila opettajankoulutuksessa 2006. Suomen opettajiksi opiskelevien liitto (Sool Ry)- Maailma haasteena-ohjelma. Helsinki: Ulkoasiainministeriö & Opetushallitus. [www-dokumentti]. <<http://www.sool.fi/@Bin/88514/kvk-tila-2006.pdf>>.
- Kubow, P.K. & Fossum, P.R. 2003. Comparative education: Exploring issues in international context .Upper Saddle River, NJ: Pearson Education/Merrill Prentice Hall.
- Kuusela, A. 2003. Luokaton vai luokallinen, valikointi vai valtauttaminen –Kamppailu koulutus- ja opetuskäsityksen jouston ja eriytymisen rajoista lukiossa osana nuorisasteen koulutusjärjestelmän uudistamista. Turku: Painosalama oy.
- La Dirección de bachilleratos. 2012. Bachillerato general. [www-dokumentti]. <<http://www.dgb.sep.gob.mx/institucional/bachillerato.html>>. Luettu 9.3.2013.

Lampinen, J. 2009. Kasvatusta kansainväliseen ymmärrykseen, yhteistyöhön ja rauhaan. teoksessa Lampinen, J & Melén- Paaso, M. Tulevaisuus meissä: Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen . Helsinki: Yliopistopaino.11- 18.[www-dokumentti]. <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm40.pdf?lang=fi>>.

Lampinen, O. 2000. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus

Levinson, B.A.U. 2005. Programs for Democratic Citizenship in Mexico's Ministry of Education: Local Appropriations of Global Cultural Flows. Indiana Journal of Global Legal Studies. Vol 12/1.

Lindholm, A.2005. Maailmanparantajat- globalisaatiokriittinen liike Suomessa.

Helsinki:gaudeamus

Lindroos, P. 2009. Kansainvälisiä näkökulmia globaalivastuun edistämiseen. Teoksessa: Virtanen, A &Kaivola, T (toim.) Globaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa- kehittämisen ja seurannan tietopohja. Opetusministeriön julkaisuja 2009:56. Helsinki:Yliopistopaino.The UN Decade of Education for Sustainable Development 2005–2014 in support of responsibility.23-30.

Linturi, H, Rubin, A, Airaksinen, T. 2011. Lukion tulevaisuus 2030- Toinen koulu, toinen maailma. Opetushallitus. Otavan opisto: Tulevaisuudentutkimuskeskus

Lukion opetussuunnitelman perusteet. 2003. [www-dokumentti]. <http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf>. Luettu 9.3.2013.

Luna Elizarrarás, M.E.2011. De la formación con sentido nacional(ista) a la ciudadanía de la “aldea global”. Secretaría de Educación Pública. La Formación Cívica y Ética en la Educación Básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada Serie: Teoría y Práctica Curricular de la Educación Básica.110-118 [www-dokumentti]. <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/materiales/FCYE_web.pdf>.

Löfström, J. 2012. Yhteiskuntatieto ja yhteiskunnallinen kasvatus- periaatekysymyksiä ja suuntaviivoja.Teoksessa: Löfström, J. (toim.) Kohti tulevaa menneisyyttä- Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituohannella. 89-131.

Löppönen, P. 2000. Yhteinen tulevaisuutemme. Teoksessa Niiniluoto, I (toim.). Maailman henkinen tila ja tulevaisuus. Helsinki: Otava. 11-42.

Mannion, G ,Biesta G ,Priestley, M & Ross,H. 2011. The global dimension in education and education for global citizenship: genealogy and critique, Globalisation, Societies and Education, Education 9: (3-4), 443-456.

Martinez-Sainz, G.2009. Educación en derechos humanos: Consideraciones de los diferentes modelos educativos. Numero 41: 41-52. [www-dokumentti]. <http://www.academia.edu/450620/EDUCACION_EN_DERECHOS_HUMANOS_CONSIDERACIONES_DE_LOS_DIFERENTES_MODELOS_EDUCATIVOS>.

Melén-Paaso, M & Kaivola, T. 2009a. Globaalivastuu viitoittaa tietä oikeudenmukaisempaan maailmaan. Teoksessa: Virtanen, A & Kaivola, T (toim.) 2009. Globaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa -kehittämisen ja seurannan tietopohja, opetusministeriön julkaisuja. Helsinki: Yliopistopaino. 13-17.

Melén-Paaso, M, Kaivola, T & Rohweder, L. 2009b. Kansainvälisyyskasvatuksesta globaalivastuuseen. Teoksessa: Lampinen, J, Melén-Paaso, M. Tulevaisuus meissä: Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen 2009. Helsinki: Yliopistopaino. [www-dokumentti]. <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm40.pdf?lang=fi>>.

Nuorisotutkimusverkosto. 2011. Lausunto 15.2.2011. Nuorisotutkimusverkoston lausunto lukiokoulutuksen kehittämisen toimenpide-ehdotuksia valmistelevalle työryhmälle. [www-dokumentti]. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sites/default/files/tapahtumatiedostot/Lukiokoulutuksen_kehittaminen_NTV_lausunto_final.pdf>. Luettu 22.9.2012.

Ollikainen, A & Honkanen, P.1996. Kosmopoliittinen kilpailukenttä-näkökulmia korkeakoulutukseen kansainvälisyyteen. Research unit for the sociology of education. Turun yliopisto. Turku:Painosalama oy.

Opetushallitus- lukiokoulutus. 2013. [www-dokumentti]. <http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus>. Luettu 8.3.2013.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013.[www-dokumentti]. <<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/>>. Luettu 6.3.2013.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Lukiokoulutus. [www-dokumentti]. <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yleissivistavae_koulutus/lukiokoulutus/>. Luettu. 7.3.2013.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Koulutusjärjestelmä. [www-dokumentti]. <<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/>>. Luettu 6.3.2013.

Ortega-Ayón, Y.J. 2007. La Socialización de los estudiantes de enseñanza media superior la influencia de los medios masivos de comunicación en se desempeño escolar: El caso de la escuela preparatoria Rubén Jaramillo de Mazatlán, Sinaloa. [www-dokumentti]. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_07/ponencias/1459-F.pdf>. Luettu 22.9.2012.

- Parker W.C.2003. Diversity, globalisation, and democratic education. Teoksessa: Banks J (toim.) Diversity and citizenship education. San Francisco. John Wiley & Sons. 433 – 457.
- Patiño-Gonzalez, S. 2009. Promoting ethical competencies: education for democratic citizenship in a Mexican institution of higher education, *Journal of Moral Education* 38: 4, 533-551
- Phillips, D. & Schweisfurth, M.2007.*Comparative and International Education: an Introduction to Theory, Method and Practise*. London: Continuum. 2008 and 2006.
- Programa nacional de educación en Mexico. 2001. 2001-2006. Primera edición, septiembre de 2001 D. R. Secretaría de Educación Pública Argentina N° 28 Colonia Centro 06020 México, D. F. Mexico:Sep.
- Raivola, R.1991. *Vertaileva kasvatustiede*. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos.
- Razquin, P. 2005. Review of recent research on mexican education. Teoksessa: Santibañez L, Vemez, G & Razquin, P. 2005. RAND. *Education in Mexico Challenges and Opportunities*. Sponsored by The William and Flora Hewlett Foundation.Santa Monica: RAND Corporation. [www-dokumentti]. <http://www.worldfund.org/assets/files/RAND_Education%20in%20Mexico.pdf>. Luettu 23.3.2013.
- Rolwing, K. 2006. Education in Mexico- World education news and reviews.- WES- World education services. [www-dokumentti].<<http://www.wes.org/ewenr/06jun/practical.htm>>. Luettu 8.3.2013.
- Santibañez, L, Vemez, G & Razquin, P. 2005. RAND. *Education in Mexico Challenges and Opportunities*. Sponsored by The William and Flora Hewlett Foundation.Santa Monica: RAND Corporation. [www-dokumentti]. <http://www.worldfund.org/assets/files/RAND_Education%20in%20Mexico.pdf>. Luettu 23.3.2013.
- SEP.2012. Sistema educativo de los estados unidos Mexicanos- Principales cifras ciclo escolar 2011-2012. [www-dokumentti]. <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2011_2012.pdf>. Luettu 8.3.2013
- SEP. 2012. SEP- Subsecretaría de Educación Media Superior, mapas curriculares. Luettu 8.3.2013
- Siren, H. 2009. Esipuhe. Teoksessa: Virtanen, A & Kaivola, T (toim.) 2009. *Gloaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa -kehittämisen ja seurannan tietopohja*, opetusministeriön julkaisuja. Helsinki: Yliopistopaino. 11-13.
- Stenius, A. 1971. *Kansainvälisyyskasvatus- mitä? miksi? miten?*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Tatto, M-T, Schmelks, S, Del Refugio Guevara, M & Tapia, M. 2007. Mexico's educational reform and the reshaping of accountability on teachers' development at work. Teoksessa: Tatto, M-T (toim.) 2007. Reforming teaching globally. Cambridge: University press. 139-169
- Theisen, G & Adams, D. 1990. Comparative education research. Teoksessa: Murray, T.R. (toim.) 1990. International comparative education. Oxford: Pergamon press. 277-300.
- Tikly, L. 1999. Post-colonialism and comparative education. *International review of education* 45: (5-6), 605. Luettu 18.3.2013.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- UNESCO. 1959. Education for international understanding- examples and suggestions for classroom use. Copenhagen, Denmark: United Nations.
- Vesänen, M., Thuneberg, M., Reinikainen, H. & Mikkilä, J. 2011. Lukio 2.0. Suomen Lukiolaisten Liitto ja T-Media, Korsholms Tryckeri.
- Virtanen, A & Rohweder, L. 2009. Tietopohjahankkeen tausta ja tavoitteet sekä julkaisun sisältö. Teoksessa Kaivola, T, Virtanen, A. 2009. Globaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa- kehittämisen ja seurannan tietopohja. Opetusministeriön julkaisuja 2009:56. Helsinki: Yliopistopaino.
- Wilson, D. 2003. The future of comparative and international education in a globalized world. Teoksessa Bray, M (toim.) Comparative education. Continuing traditions, New challenges, and new paradigms. 2003. London: Kluwer academic publisher.
- Yksityiskoulujen liitto. 2013. [www-dokumentti]. < <http://www.yksityiskoulut.fi/>. Luettu 4.4.2013 >.

Liitteet:

Liite1. Sähköpostitse lähetetty haastattelupyyntö Suomi

Moi!

Olen Kimmo Kortelainen Tampereen yliopistosta ja teen Pro Gradu -tutkielmaani aiheesta

"Gloaalivastuukasvatus Suomen ja Meksikon lukioissa -opettajien näkökulma".

Työni on tällä hetkellä siinä vaiheessa, että olen jo haastatellut aiheen tiimoilta 17 opettajaa Meksikossa ja nyt lokakuussa aloitan saman urakan täällä Suomessa.

Tiedustelisinkin olisiko jossain vaiheessa (Loka - Marraskuuta) mahdollisuutta haastatella teitä tästä aiheesta. Haastattelu kestää noin 30-45 minuuttia ja voin tietysti järjestellä omia aikataulujani siten, että haastattelun ajankohta on teille mieluisa. Oikein paljon kiitoksia jo etukäteen!

ystävällisin terveisin, Kimmo Kortelainen

Liite2. Teemahaastattelun runko Suomi

Johdanto:

Maailma on tullut ihmiselle lähemmäksi ja tietyissä määrin kutistunut huomattavasti globalisaation myötä. Valtioiden rajat eivät säätele enää niin vahvasti informaation ja ihmisten transnationaalista liikkuvuutta ja näin ollen oppilailta on mahdollisuus päästä käsiksi tietoon, joka ei liity pelkästään paikallisiin tai kansallisiin asioihin. Tiedon vapaus on lisännyt oppilaiden yhteiskuntatietoisuutta myös paikallisella tasolla ja näin ollen myös vastuu omasta yhteiskunnasta on tullut entistä lähemmäksi nuoren arkielämää. Kun oppilailta on kasvavissa määrin mahdollisuus päästä käsiksi vapaaseen informaatioon, tulee oppilas samalla tietoiseksi myös haasteista, epäoikeudenmukaisuuksista ja ongelmista, joihin tarvitaan globaaleja ratkaisuja. Tämän tutkimukseni avulla pyrin selvittämään, ovatko kasvatustieteen alan ammattilaiset sitä mieltä, että näitä globaaliin- ja yhteiskuntavastuuseen liittyviä kokonaisuuksia tulisi sisällyttää lukion opetussuunnitelmiina ja jos pitäisi niin millä resursseilla?

Opettajille avuksi annettava määritelmä globaalikasvatuksesta: Maastrichtissa marraskuussa 2002 pidetyssä kansainvälisten järjestöjen konferenssissa annetun Global Education -julistuksen mukaisesti globaalikasvatus on kasvatusta, joka avaa ihmisten silmät ja mielen maailman todellisuudelle ja herättää heidät toimimaan kaikille kuuluvien ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta. Globaalikasvatus kattaa

ihmisoikeuksien, monikulttuurisuuden, kehityspolitiikan, kestävän kehityksen ja rauhan edistämisen sekä konfliktien ehkäisemisen kasvatuksen ja koulutuksen keinoin. (Lampinen & Melén - Paaso 2009).

Teema1: Globaalivastuukasvatus ja yhteiskuntavastuukasvatuksen tarpeellisuus ja esiintyminen

1.Pitäisikö lukiossa mielestäsi opettaa globaalikasvatukseen, globaalivastuuseen ja yhteiskuntavastuuseen liittyviä kokonaisuuksia?

2.Missä lukion opintokokonaisuuksissa tulisi mielestäsi opettaa globaalikasvatukseen, yhteiskuntavastuuseen ja globaaliin vastuuseen liittyviä kokonaisuuksia?

3. Opetetaanko globaalikasvatukseen, yhteiskuntavastuuseen ja globaaliin vastuuseen liittyviä kokonaisuuksia mielestäsi liian vähän, tarpeeksi vai liikaa?

4. Olisiko parempi, että globaaliin ja yhteiskuntavastuuseen liittyvät

aihekokonaisuudet olisivat: 1. Uusia pakollisia kursseja 2. Valinnaisia kursseja 3. Ne sisällytettäisiin jo olemassa olevien aineiden sisältöihin 4.Jos näiden teemojen opetuksen lisääminen vaatisi supistuksia jo olemassa olevista kursseista, mistä aineista olisit valmis karsimaan resursseja?

5.Tulisiko näitä aihekokonaisuuksia opettaa jo tarhasta, ala-asteelta, ylä-asteelta, lukiosta, vai vasta yliopistossa, niitä valitseville.

Teema 2: Maastrichtissa esitetyt globaalikasvatuksen osa-alueet:

1.Ihmisoikeudet 2.Monikulttuurisuus 3.Kehityspolitiikan 4.Kestävä kehitys 5.Rauhan edistämisen sekä konfliktien ehkäisemisen

1. Ovatko nämä mielestäsi hyviä aihekokonaisuuksia tuoda lukio-ikäisen maailmaan?

2. Missä muodossa ja millä pedagogisilla keinoilla ne pitäisi tuoda käytännönläheisemmiksi?

3. Missä muodossa olet sisällyttänyt näitä kysymyksiä omaan opetukseesi?

4. Puuttuuko kokonaisuuksista mielestäsi jokin olennainen kokonaisuus ja jos puuttuu niin mikä?

Teema3: Valtiollinen,kunnallinen ja koulukohtainen taso

1. Pitäisikö valtion ja kunnan antaa valmiita paketteja tällaisten asioiden opettamiseen, vai pitäisikö se tehdä vapaaehtoisten tai opettajan oman harkinnan mukaan?
2. Pitäisikö tehdä koulukohtaisia suunnitelmia näiden kokonaisuuden opetuksen suhteen?
3. Mistä mielestäsi opettajilla on mahdollista hankkia tietoa globaalikasvatukseen, yhteiskuntavastuuseen ja globaaliin vastuuseen liittyvissä kysymyksissä? Käyttävätkö opettajat näitä lähteitä?

Teema4: Onko globaalin tietoisuuden tavoitteena maailmankansalaisuus?

1. Mitä maailmankansalaisuus merkitsee sinulle? Kenellä siihen on mahdollisuus? Onko se globaalikasvatuksen mielekäs tavoite?
2. Kenen tulisi määritellä ideaali maailmankansalaisuus ja näin ollen globaalikasvatuksen tavoitteet?
3. Miten luulet, että näkemykset maailmankansalaisuudesta eroavat eri kulttuureissa?
4. Miten eri yhteiskuntien näkemyksiä globaalikasvatuksesta voisi lähentää, vai täytyykö niitä lähentää?
5. Mitä eettisiä valintoja joudutaan mielestäsi tekemään, opettaessa globaalikasvatusta, globaaliin vastuuseen?

Liite 3. Teemahaastattelun runko Meksiko

Educación para la responsabilidad global

Kimo Kortelainen

Introducción

El mundo se ha acercado a los seres humanos. Las distancias se han reducido considerablemente a consecuencia de la globalización. Las fronteras nacionales ya no regulan tan fuertemente el movimiento transnacional de las personas, productos e información.

En consecuencia, los estudiantes tienen la oportunidad de acceder a una información global; ya no se quedan en asuntos locales o nacionales. La libertad de información ha aumentado la sensibilidad de los estudiantes (o al menos la posibilidad de ella) no sólo sobre problemas a nivel local, sino también a nivel internacional y, por tanto, la responsabilidad de nuestra propia sociedad se ha vuelto cada vez más cercana a la vida cotidiana de los jóvenes.

El estudiante, al lograr mayor capacidad y facilidad para participar de la información libre, construye una conciencia de los desafíos, problemas e injusticias que requieren soluciones globales. Con esta investigación pretendo averiguar si los profesionales de la educación (profesores, maestros, educadores) creen que la temática de la Responsabilidad Global y Social debería incluirse en la curricula de las preparatorias y, en caso afirmativo, ¿con qué recursos?

ANTECEDENTES

En Maastricht, en noviembre del 2002, hubo una conferencia de las organizaciones sobre la educación global, en la cual definieron a la Educación Global de la siguiente manera:

Es la educación que abre los ojos y la mente de la gente a la realidad del mundo.

Los inspira a actuar en nombre de los derechos humanos y a buscar un mundo más justo y equitativo. Así la educación global cubre los derechos humanos, el multiculturalismo, la política del desarrollo, un desarrollo sostenible, la promoción de la paz y la prevención de conflictos en camino de la educación. (Lampinen & Melén Paaso-2009)

TEMA 1: LA EDUCACIÓN GLOBAL (EDUCACIÓN PARA LA RESPONSABILIDAD GLOBAL). LA NECESIDAD, LA PRESENCIA Y LAS PRIORIDADES DE EDUCACIÓN GLOBAL.

1. ¿En su opinión, debería enseñarse el tema de Educación Global y Educación para la Responsabilidad Global en la preparatoria
2. ¿Los desafíos de la Educación Global y la Educación para la Responsabilidad Global son temas actuales en el ámbito local?
3. ¿Se enseña responsabilidad global y educación global en las preparatorias en caso de hacerlo con qué nivel: poco, suficiente demasiado
4. ¿Dentro de que materias deberían incluir las temas de educación global y educación sobre la educación global?
5. ¿Cómo se deberían incluir los temas de educación global y de responsabilidad global en las preparatorias?
 1. Nuevos cursos obligatorios
 2. Como cursos opcionales
 3. Como agregado a las materias ya existentes.
6. Si la enseñanza de educación global requiere una reducción de los cursos ya existentes ¿Cuales serían algunos temas que usted estaría preparado a dejar para optimizar sus cursos?

7. ¿En qué nivel escolar deberían impartirse los temas de Educación Global, para quienes opten por ellos, si fuera opcional: Desde el jardín de niños, primario, secundario y preparatorio o hasta la universidad?

Tema 2: Los temas de educación global definidos en Maastrich:

1. Los derechos humanos
2. El multiculturalismo
3. La política del desarrollo
4. Un desarrollo sostenible
5. La promoción de la paz y la prevención de conflictos

1. ¿Cree usted que estos temas son propios para los estudiantes de preparatoria?
2. ¿En qué forma la pedagogía de la educación global debe acercarse a la vida de un estudiante?
3. ¿En qué formas usted ha incluido estos temas de educación global en sus planes de estudio y en la enseñanza?
4. Hay algún tema de educación global que considere que falta en los temas definidos anteriormente en Maastrich? Y si es así ¿Cual sería?

Tema 3: Nivel nacional, municipal y escolar.

1. ¿Los temas de educación global deberían ser: impartidos/formulados por el gobierno, por organismos no gubernamentales o por consideración de los educadores?
2. ¿Las preparatorias deberían hacer planes de estudio específicos para la enseñanza de la educación global?
3. ¿Crees usted que los profesores tienen la posibilidad de obtener información sobre cuestiones de educación global y responsabilidad global? ¿De dónde? Y ¿Cree que los profesores utilizan estas fuentes?

Tema 4: La responsabilidad global y los objetivos de la educación.

1. ¿Quién debe definir la ciudadanía mundial y los objetivos de la educación global?

¿Qué significa la ciudadanía mundial para usted?

¿Quién tiene la oportunidad de ser ciudadano mundial?

¿Cree que ser ciudadano mundial es el objetivo de la educación global?

2. ¿Cree que las diferencias culturales afectan la definición de los objetivos de la educación global en cada sociedad?
3. ¿Crees usted que es necesario acercar los puntos de vista y directrices de la Educación Global en las distintas sociedades? ¿Cómo se deberían acercar estos puntos de vista?
4. ¿Qué conceptos éticos deberían tomarse en cuenta en la enseñanza de La Educación Global?