

Tiina Tuppela

MÄÄRÄNPÄÄNÄ AFRIKKA

Kansainvälisyyskasvatusta työpajoina

Opinnäytetyö
Kansalaistoiminta ja nuorisotyö


Toukokuu 2010




MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU

Mikkeli University of Applied Sciences

KUVAILULEHTI

 <p>MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU Mikkeli University of Applied Sciences</p>		Opinnäytetyön päivämäärä 06.05.2010
Tekijä(t) Tiina Tuppela		Koulutusohjelma ja suuntautuminen Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelma
Nimeke Määränpäänä Afrikka - kansainvälisyyskasvatusta työpajoina		
Tiivistelmä <p>Opinnäytetyössäni aukikirjoitan Määränpäänä Afrikka-projektin peruskoululaisille kohdentamien työpajojen sisällöt. Opinnäytetyön tutkimuksellinen osio selvittää työpajoihin osallistuneiden oppilaiden henkilökohtaisia kokemuksia ja havaintoja monikulttuurisuudesta. Opinnäytetyön tutkimuksellinen osio antaa tietoa siitä, kuinka oppilaat vastaanottivat toteutetut työpajat.</p> <p>Opinnäytetyön teoriaosiossa kartoitetaan lähtökohdat kansainvälisyyskasvatuksen toteuttamiselle Suomessa. Lisäksi opinnäytetyön teoriaosiossa avataan ja määritellään kansainvälisyyskasvatusta sekä kansainvälisyyskasvatukseen läheisesti liittyvää terminologiaa ja käsitteitä.</p> <p>Opinnäytetyön tutkimusmenetelmänä on teorialähtöinen sisällönanalyysi. Aineiston tuottamisen menetelmänä on opinnäytetyön kvalitatiivista luonnetta tukeva teemahaastattelu. Käytännössä teemahaastattelu toteutui ryhmähaastatteluina, joihin osallistui 15 työpajoihin osallistunutta oppilasta. Opinnäytetyön tutkimuksellisen osion tuloksissa ilmenee lasten muodostamien kulttuurimerkitysten kiinnittyminen jo aiemmin saatuun tietoon. Lisäksi kulttuuriset merkityssuhteet rakentuvat tulosten perusteella aktiivisesti vuorovaikutuksessa.</p>		
Asiasanat (avainsanat) Kansainvälisyyskasvatusta, monikulttuurisuus, työpajat, teemahaastattelu		
Sivumäärä 40	Kieli Suomi	URN
Huomautus (huomautukset liitteistä) Liite 1, haastattelurunko		
Ohjaavan opettajan nimi Sari Miettinen		Opinnäytetyön toimeksiantaja

DESCRIPTION

 <p>MIKKELIN AMMATTIKORKEAKOULU Mikkeli University of Applied Sciences</p>		Date of the bachelor's thesis 06.05.2010	
Author(s) Tiina Tuppela		Degree programme and option Civic activity and youth work	
Name of the bachelor's thesis Destination Africa -international education by workshops			
Abstract <p>In my diploma work I establish content of workshops which were allocate for primary school students in area of Mikkeli. Diploma work reports of participants personal experiences and observations about multiculturalism. Diploma work gives information about students content of workshops.</p> <p>Diploma work`s theory section views the basis to realise global education in Finland. In addition theory section opens and defines global educations terminology and concepts which are closely related in to it.</p> <p>This diploma work belongs on area of theory based content analysis. Theme interview was used to generate information which improved the character of diploma work and it`s qualitative reseach method. In practice theme interview actualized 15 students in to group interview sessions. Each of students had earlier participate on workshops. Results of this diploma work points out how cultural related consequences are contributed in to earlier knowledge. In addition the results accords how cultural consequences are constituted in active interaction.</p>			
Subject headings, (keywords) Global education, multiculturalism, workshops, theme interview			
Pages 40	Language Finnish	URN	
Remarks, notes on appendices Inclusion 1, interview questions			
Tutor Sari Miettinen		Bachelor's thesis assigned by	

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	MÄÄRÄNPÄÄNÄ AFRIKKA.....	6
	2.1 Projektin toteutus.....	7
	2.2 Työpajojen suunnittelu ja toteutus.....	7
	2.3 Työpajojen sisältö.....	8
	2.4 Yhteydenpito kouluihin.....	9
	2.5 Työpajojen utulosten esittely –Afrikka telтта.....	9
3	KANSAINVÄLISYYS JA MONIKULTTUURISUUSKASVATUS....	10
	3.1 Kansainvälisyyskasvatus.....	11
	3.2 Kansainvälisyyskasvatuksen asema Suomessa.....	11
	3.3 Monikulttuurisuuskasvatus.....	13
4	KULTTUURIN JÄSENTÄMINEN.....	15
	4.1 Kulttuuri arjen kentässä.....	15
	4.2 Kulttuurinen hierarkia.....	16
	4.3 Kulttuurien kohtaaminen.....	17
	4.4 Identiteetti.....	18
5	MAAILMANKATSOMUS KULTTUURISENA OMINAISUUTENA	
	5.1 Maailmankatsomus yksilötasolla.....	21
	5.2 Maailmankatsomuksen jäsentäminen.....	22
6	OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS.....	24
	6.1 Tutkimustehtävä.....	24
	6.2 Aineiston keruu.....	25
	6.3 Sisällönanalyysi.....	27
7.	TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU.....	28
	7.1 Lasten käsitykset kansainvälisyydestä.....	28
	7.2 Lasten käsitykset kulttuurista.....	28
	7.3 Lasten käsitykset monikulttuurisuudesta.....	29
	7.4 Lasten omat kokemukset.....	31
	7.5 Työpajojen sisältö.....	32
	7.6 Työpajojen arviointi.....	34
8.	POHDINTA.....	37
	8.1 Tulokset.....	37
	8.2 Opinnäytetyön arviointi.....	39
	Lähteet.....	41
	Liitteet.....	44

1 JOHDANTO

Kiinnostukseni opinnäytetyön tekemiseen monikulttuurisesta aiheesta heräsi työharjoittelujakson kautta: olin tammi-helmikuun 2007 Mikkelin Monikulttuurikeskus Mimosassa. Monikulttuurikeskus Mimosa on avoin kohtaamis- ja neuvontapaikka kaikille Mikkelissä asuville maahanmuuttajataustaisille vähemmistöille tai monikulttuurisuudesta kiinnostuneille. Aloittaessani opintoihin kuuluvan harjoittelujakson tammikuussa 2007, työtehtäviini kuului muun muassa Määränpäänä Afrikka projektin koordinaattorin konsultointi ja avustaminen. Pian kuitenkin huomasin tekeväni projektia täysipäiväisesti.

Monikulttuurisuus on Suomessa ajankohtainen tila, sillä ulkomaalaisten määrä Suomessa on vuodesta 1995 yli kaksinkertaistunut. Tuolloin (1995) maassamme asui noin 68 000 ulkomaalaista. Vuoden 2008 lopussa heitä oli noin 143 000 (kunnat.net). 143 000:sta pakolaisina Suomeen muuttaneita oli aikavälillä 1973 – 2008 yhteensä 31 769 (tilastokeskus). Nimesin monikulttuurisuuden Suomessa tarkoituksellisesti *tilaksi*, jonka koen heijastuvan yhteiskunnasta ja yhteiskuntaan, muuttavana ja muuttavana kuten kulttuuri itse. Useimmin monikulttuurisuudesta puhuttaessa liittyy keskusteluun vahvasti *ilmiö* – skeema: ” Monikulttuurisuus ilmiönä”. Todellisuudessa Suomi on kuitenkin aina ollut monikulttuurinen maa. Sen virallisiin vanhoihin vähemmistöihin kuuluvat suomenruotsalaiset, saamelaiset, romaniväestö, juutalaiset, tataarit sekä vanha venäläinen väestö. He ovat tulleet osaksi yhteiskuntaamme joka ei välttämättä ole ollut tai ole nytkään siihen valmis.

Juuri tähän projekti Määränpäänä Afrikka työpajoihin pyrki vaikuttamaan: lisäämään tietoisuutta erilaisuudesta, joka välttämättä ei olekaan niin erilaista. Työpajat pyrkivät lisäämään tietoisuutta kokemuksellisen oppimisen kautta. Kokemuksellisuudella pyrimme vaikuttamaan peruskoululaisten monikulttuuriseen kompetenssiin luoden heille samanaikaisesti edellytyksiä 2000 – luvun alati monikulttuuristuvampaan arkeen. Toivonkin, että opinnäytteestä olisi hyötyä monikulttuurisissa kohtaamisissa niin järjestöissä, oppilaitoksissa kuin nuorisotaloilla. Jo muutama kuukausi Mimosassa toi selkeästi esille sen, että vastaavalle projektille maahanmuuttajien ja pakolaisten taholta tarvetta: ” miksi

media lähestyy meitä aina vain silloin, kun halutaan tietää mahdollisista rasismikokemuksista?” Muistan helmikuisen iltapäivän kun tummaihoisen tyttö kysyi: ” miksi kukaan tarhassa ei halua leikkiä minun kanssani? Me harjoittelijat katsoimme toisiimme samaa kysyen: ” niin miksi ei?” Tytön kysymys toi esille sen, että uudenlaisen suhtautumis - ja lähestymistavan, omien arvojen ja normien kyseenalaistamisen tarpeessa olemmekin me, valtaväestö.

2. MÄÄRÄNPÄÄNÄ AFRIKKA

Määränpäänä Afrikka toteutettiin Ulkoministeriön tiedotustuella. Projektin paikallisesta koordinoinnista vastasi Vähemmistöryhmien tuki Omega ry. Tärkeimpänä yhteistyökumppaninaan käytännön järjestelyjen toteutuksessa Monikulttuurikeskus Mimosa, sekä Mikkelin Ammattikorkeakoulu. Suvaitsevaisuuden lisäämisen ollessa yksi tavoitteista pyrki projekti esittelemään afrikkalaista kulttuuria positiivisessa valossa. Yhdessä tekemällä ja toimimalla opimme monikulttuurisuudesta, mikä on erityisen tärkeää maahanmuuttajien määrän kasvaessa suomalaisessa yhteiskunnassa.

Määränpäänä Afrikka projektin peruskoululaisille kohdennetut työpajat toteutettiin toukokuulla 2007. Työpajojen sisällön suunnittelusta vastasivat Mikkelin Ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogiopiskelijat. Toukokuulla 2007 toteutettuun työpajaviikkoon osallistui yhteensä yhdeksän Mikkelin alueen peruskoulua. Työpajoihin osallistuneiden peruskoulujen ryhmät olivat iältään 7-12-vuotiaita. Lisäksi Lyseon koulun ryhmissä oli 15-vuotiaita. Keskityn opinnäytetyön otannassa Urpolan peruskoulun oppilaisiin kahdestakin syystä. Muista kouluista poiketen toteutimme työpajat Urpolan peruskoulussa kahtena päivänä. Lisäksi Urpolan peruskoulun oppilaissa oli vuonna 2007 muihin Mikkelin alueen peruskoulujen oppilasmääriin suhteutettuna eniten maahanmuuttajataustaisten perheiden lapsia.

Kevään osiossa oli pääpainona työpajat. Pajat oli suunniteltu ja kohdennettu toteutukseltaan mikkeliäisille peruskoululaisille. Syksy 2007 niin työpajoineen kuin luentoineen pyrki puolestaan kattamaan mikkeliäiset aina päiväkotikäisistä varttuneempaan väestöön.

2.1. Projektin toteutus

Aloitin yhteisöpedagogiopintoihini kuuluvan harjoittelujakson Monikulttuurikeskus Mimosassa tammikuussa 2007. Tammikuun lopusta saakka aloin suunnitella ja toteuttaa projektia Määrän päänä Afrikka projektia yhdessä Vähemmistöryhmien tuki Omega ry:n kanssa. Heti alusta saakka oli selvää, että toteuttaisimme työpajakonseptin, jonka sisältö jakaisi Afrikka-tietoutta positiivisen tekemisen ja osallistamisen kautta. Omega ry:n sekä Monikulttuurikeskus Mimosan afrikkalaistaustaiset asiakkaat antoivat paljon arvokasta tietoa afrikkalaisista kulttuureista. Toukokuulla toteutettavien työpajojen toiminnallisen sisällön suunnittelusta vastasivat Mikkelin Ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogeiksi opiskeleva ryhmä, joiden opintoihin sisältyi kurssi: monikulttuurinen projektityö. Näin työpajojen sisällönsuunnittelusta vastaava opiskelijaryhmä sai paitsi opintopisteitä, myös työelämälähtöisen lähtökohdan suunnittelutyön toteutukselle.

Peruskoululaisille suunnatut työpajat toteutettiin Määränpäänä Afrikan työpajoissa käytetty oppimiskäsitys mukailee maailmankansalaisen kypsyyskokeessakin hyödynnettyä kognitiivista oppimiskäsitystä: työpajat oppilaita aktivoivina tukevat oman toiminnan ohjaamista sekä toimintaedellytyksiä mielekkääseen ja vastuulliseen toimintaan. (Allahwerdi, 1996, 12). Työpajojen lähtökohtana oli mahdollistaa tietoisuuden herääminen mielekkäällä yhdessä tekemisen ja oppimisen käytänteillä.

2.2 Työpajojen suunnittelu ja toteutus

Työpajojen sisällöllisen suunnittelun työ annettiin monikulttuurisen projektityön kurssin yhteisöpedagogiopiskelijoille Mikkelin Ammattikorkeakoulusta. Omega ry:n edustaja oli tiiviisti läsnä oppitunneilla jakaen opiskelijoille kulttuurituntemustaan ja osaamistaan. Itse osallistuin kurssin oppitunneille pysyäkseen ajan tasalla ideoinnin ja suunnittelun etenemisestä. Kurssin opiskelijat jakautuivat pienryhmiin, joista kukin ryhmä sai valita mieleisensä vastualueen: 1. tiedottaminen. 2. työpajojen sisällön suunnittelu 3. Budjettiryhmä 4. Afrikka-teltan sisällönsuunnittelu. 5 Materiaaliryhmä. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että tiedotusryhmän vastuulla oli mainostaa kevään Afrikka- viikkoa paikallisissa tiedotusvälineissä, sekä kartoittaa suunnitteluryhmien keskinäistä tiedonkulkua.

Työpajojen sisällön suunnittelusta vastaava ryhmä kokosi pajojen toiminnallisen osion. Budjettiryhmä kokosi muilta ryhmiltä saamiensa kustannuslaskelmien pohjalta koko Afrikka-viikkoa koskevan budjetin. Afrikka-teltan sisällön suunnittelusta vastaava ryhmä sai alueekseen lauantaina 26.05. 2007 Mikkelin torille nousseen Afrikka-teemaisen teltan toiminnallisen sisällön suunnittelun. Materiaaliryhmän tehtävänä oli hoitaa muiden ryhmien laatimat tarvikehankinnat.

2.3 Työpajojen sisältö

Tietoisku Afrikan mantereesta. Mikkelin Ammattikorkeakoulun opiskelijat olivat tehneet kaksi powerpoint esitystä, joista ensimmäinen kertoi Afrikan mantereen kasvillisuusalueista, eläimistä sekä kaupungeista. Lisäksi näytimme yli kymmenvuotiaista koostuville ryhmille toisen powerpoint esityksen: Adjumanin. Adjumani kertoi pakolaislapsen koulupäivästä pakolaisleirillä.

Moto Maphiri Moto

Tässä piirileikissä yksi lapsista kiertää piirin ulkokehää liina kädessään. Se oppilas, jonka olkapäälle piirin kiertäjä jättää liinansa joutuu jättämään paikkansa ja juoksemaan vastapäiseen suuntaan kuin piirin kiertäjä. Juoksun ajan muu ryhmä hokee: ” Moto Maphiri Moto...” Se oppilas joka ehtii ensimmäisenä tyhjälle paikalle, saa pitää paikan. Afrikkalainen tervapata.

Symbolikortit

Tutustuimme symbolien merkityksiin afrikkalaisten arjessa. Lisäksi tutustuimme kymmeneen yleisimpään ghanalaisen Akan-heimon symboliin. Saamiensa materiaalien ja tiedon pohjalta oppilaiden tehtävänä oli piirtää symbolikortteja. Osa kopioi valmiita Akan-symboleja. Osa keksi täysin omia symboleja omine merkityksineen.

Kuinka Anansista tuli hämähäkki?

Tutustuimme afrikkalaiseen satumaailmaan lukemalla sadun Anansi-hämähäkistä. Satu jatkui oppilaiden pienryhmissä, joissa jokainen ryhmä sai itsenäisesti päättää, jatkoiko satua eteenpäin piirtäen vai kirjoittaen. Ryhmätyön idea nojasi Knowlesin luomaan teoriaan itseohjautuvan oppimisen teoriasta: korostamalla itseohjautuvuutta omien kokemusten pohjalta sekä ajankohtaisen ongelman pohtiminen ja ratkaiseminen johtavat jatkuvaan, luovaan oppimisprosessiin. (Allahwerdi, 1996, 13).

2.4 Yhteydenpito kouluihin

Esittelimme projektin Mikkelin peruskoulujen rehtoreiden kokouksessa. Innostuneet koulut ilmoittautuivatkin mukaan työpajoihin heti esittelyä seuraavalla viikolla. Yhteydenpito toteutettiin pääosin sähköisesti. Sähköpostin välityksellä kulki tieto paitsi työpajojen sisällöistä ja aikatauluista, myös osallistuvien koulujen ryhmäkoonpanoista. Yhdeksästä peruskoulusta kahdessa oppilaat olivat yläkoululaisia. Yläkoululaisille toteutetut työpajat poikkesivat hieman sisällöltään alakoululaisten työpajoista. Alun tietoiskut olivat samat kuin nuoremmille peruskoululaisille toteutetut: powerpoint – esitykset Afrikan mantereesta sekä Adjumanista.

Seuraavaksi oppilaat jaettiin kahteen ryhmään, joista toinen ryhmä jäi muusikko Johnsson Mlugen ohjauksella opettelemaan afrikkalaisia rumpurytmejä Djembe – rummuin. Samaan aikaan toinen ryhmä perehtyi afrikkalaisiin myytteihin. Tutustumisen jälkeen oppilaat saivat valita mieleisensä myytin jonka pohjalta piirtää tai kirjoittaa myytille tarinallinen jatkumo – miten tarinaa voisi viedä eteenpäin? 45 minuutin perehtymisen jälkeen oli vaihdon aika niin, että kumpikin ryhmä sai mahdollisuuden tutustua kumpaankin pajaan.

2.5 Työpajojen tulosten esittely -Afrikka telttä

Kaikki työpajoista kertynyt materiaali kerättiin talteen, niin että 26.5 Mikkelin torilla järjestetyssä Mahdollisuuksien Tori- tapahtumassa saatoimme esitellä oppilaiden tuotoksia Määränpäänä Afrikka- projektin omassa, Afrikka- teemateltassa. Afrikka-telttä tarjosi kaikenikäisille mikkeliäisille myös muunlaista koettavaa, sillä teltassa oli mahdollista opetella Johnsson Mlugen ohjauksella afrikkalaisia rumpurytmejä. Wilson Kirwa puolestaan viihdytti ja tutustutti mikkeliäisiä satujen maailmaan. Teltan perällä oli soppi myös kädentaidoille: mikkeliäisten oli mahdollista askarrella afrikkalaisia rannenuhoja sekä piirtää Afrikka –teemakortteja.

3 KANSAINVÄLISYYS – JA MONIKULTTUURISUUSKASVATUS

Usein monikulttuurisuuskasvatuksella ja kansainvälisyyskasvatuksella tarkoitetaan samaa asiaa. Pystyäkseni käsittelemään aihettani, avaan nämä käsitteet. Lisäksi avaan opinnäytetyössäni identiteetin ja maailmankatsomuksen määreitä. Aivan alkuun kuitenkin avaan kansainvälisyys – ja Monikulttuurisuuskasvatuksen määritelmiä. Johtuen jo siitä että kansainvälisyys – ja monikulttuurisuuskasvatusta järjestävien ja ylläpitävien tahojen kenttä on kirjava, törmätään näihin kahteen määritelmään samoja asiakokonaisuuksia tarkoittavissa konteksteissa. Useissa yhteyksissä niin kansainvälisyyskasvatuksella kuin monikulttuurisuuskasvatuksella pyritään samoihin päämääriin.

Eroavaisuusiakin kuitenkin on – kansainvälisyyskasvatus käsitteenä voidaan ensisijaisesti nähdä monikulttuurisuuskasvatusta laajempänä sateenvarjokäsitteenä –jonka alle monikulttuurisuuskasvatuksen voi linkittää. Riippuu kuitenkin ensisijaisesti kansainvälisyyskasvatusta järjestävän tahon omista, henkilökohtaisista intresseistä, mitä alueita toimenpiteillä painottaa – ja kumpaa nimeä tavoitelluille toimenpiteille jäsentää. Toimenpiteiden painottamisessa ilmenee usein moniakkin eri kansainvälisyyskasvatuksen sisälle kuuluvia kasvatuksen osa-alueita. Toisaalta niiden sisällöt ja kasvatukselliset tavoitteet ja päämäärät voivat olla hyvinkin lähellä toisiaan. Esimerkiksi kulttuurikasvatus (cultural education) sekä suvaitsevaisuuskasvatus (tolerance education) eivät poissulje toisiaan, vaan tukevat toinen toistaan –aivan kuten kansainvälisyyskasvatus ja monikulttuurisuuskasvatus. (Allahwerdi 1996,6)

Yhteisiä ovat usein myös menetelmät, jotka on asetettu tavoitteiden saavuttamiseksi. Esimerkiksi Unescon asiakirjoihin pohjautuva Maailmankansalaisen kypsyyskoe korostaa toiminnassaan itseohjautuvuuteen tähtääviä menetelmiä. Itseohjautuvuuteen puolestaan tähtää laajasti mm. sosiaalipedagogiset menetelmät aina sosiokulttuurisesta innostamisesta yhteisötaiteeseen sekä Freiren vapautuksen pedagogiikkaan.

Kansainvälisyyskasvatus ja monikulttuurisuuskasvatus eivät siis poissulje toisiaan päämäärittään ja menetelmiltään, sisällöt vastaavat usein toisiaan.

3.1 Kansainvälisyyskasvatus

Kansainvälisyyskasvatus terminä on laaja sateenvarjokäsite kattaen mm. kansainvälisyyteen, kansainvälistymiseen ja kehityspolitiikkaan tähtäviä pyrkimyksiä ja toimenpiteitä. Kansainvälisyyskasvatus on parhaimmillaan prosessi, joka ohjaa ymmärtämään erilaisuutta ja kykyämme toimia globalisoituvassa maailmassa. Sen yhteyteen rinnastetaan muun muassa mediakasvatus, kehityskasvatus, kehitysyhteistyö, ihmisoikeuskasvatus, tasa-arvokasvatus, ympäristökasvatus, rauhankasvatus sekä monikulttuurisuuskasvatus. Nämä kasvatukselliset kulttuurienvälisen ymmärtämisen keinot tähtäävät oikeudenmukaisuuden, suvaitsevaisuuden, demokratian ja kulttuurisen lukutaidon lisäämiseen. (Lasonen 2005).

Kansainvälisyyskasvatus perustuu tällä hetkellä useisiin kansainvälisiin asiakirjoihin, joista tärkeimpänä pidetään Unescon *Kasvatusta kansainväliseen ymmärtämykseen, yhteistyöhön ja rauhaan sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien opetusta koskeva suositusta*, joka on vuodelta 1974. (Allahwerdi 1996, 9) Unescon kansainvälisyyttä koskevat suositukset ovat olleet pohjana etenkin peruskoululaisille kohdennetussa kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteissa. Kansainvälisyyskasvatus on tavoitteellista toimintaa, joka tähtää yksilöiden itseohjautuvuuden tukemiseen. (Allahwerdi 1996, 12)

3.2 Kansainvälisyyskasvatuksen asema Suomessa

Kansainvälisyyskasvatuksen perustana on Unescon yleiskokouksessa vuonna 1974 hyväksytty suositus. Sen täydellinen nimi on **Unescon kasvatusta kansainväliseen ymmärtämykseen, yhteis-työhön ja rauhaan sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien opetusta koskeva suositus**. Suositusten mukaan kansainvälisyyskasvatus tulee integroida kaikkeen opetukseen koko elinikäisen kasvatuksen alueella kaikissa opetuksen muodoissa. Koulutuksen ja kasvatuksen

tulisi pysyä ajan hermoilla ja vastata vallitsevaan tilanteeseen (Allahwerdi, 1996, 8-9) YK:n vuosituhatjulistus ja Maastrichin kansainvälisyyskasvatussuositus ovat olleet Opetusministeriön toimenpideohjelmasuunnitelman linjaajia. Kansainvälisyystyöryhmän laatima toimenpideohjelma Kansainvälisyyskasvatus 2010 sisältää ihmisoikeuskasvatuksen, tasa-arvokasvatuksen, rauhankasvatuksen, mediakasvatuksen, kulttuurien välisen ymmärtämisen, kehitys – ja oikeudenmukaisuuskysymykset sekä kasvatuksen kestävän kehityksen tavoitteet. Näiden kehittäminen kansallisiksi tavoitteiksi ja niiden toteuttamiseksi on seuraavien toimenpiteiden alla: kansainvälisyyskasvatuksen sisällyttäminen keskeisiin koulutus-, tutkimus- ja kulttuuripoliittisiin sekä yhteiskuntapoliittisiin toimenpiteisiin. Kansainvälisyyskasvatus 2010 priorisoi varhaiskasvatuksen merkitystä kouluissa, oppilaitoksissa ja opettajien koulutuksessa. Sillä pyritään vahvistamaan kansainvälisyyskasvatuksen toteuttamista. Ohjelma pyrkii myös lisäämään tukea kansalaisjärjestöille ja muille kansalaisyhteiskunnan toimijoille heidän tehtävissään kansainvälisyyskasvattajina.

Yliopistojen ja korkeakoulujen merkitys tunnustetaan tukena korkean asteen koulutukselle ja tutkimukselle. Yhteistyötä, kumppanuutta ja verkostoitumista julkisen hallinnon, yritysten, medioiden sekä kansalaisjärjestöjen ja muille kansalaisyhteiskunnan toimijoiden kesken pyritään vahvistamaan lisäämällä rahoitusta kansainvälisyyskasvatuksen kehittämiseksi, edistämiseksi ja levittämiseksi. Samanaikaisesti kansainvälisyyskasvatuksen systemaattisen seurannan ja analyttisen tuloksellisuuden menettelytapoja kehitetään toimenpiteiden laadun ja vaikuttavuuden arvioimiseksi. (Kansainvälisyyskasvatus, 2010)

Yleisesti kansainvälisyyskasvatusta järjestäviä ja ylläpitäviä tahoja ovat valtionhallinto, kunnat, kirkot, koulut, yritykset sekä kansalaisjärjestöt, Tarkkaa tietoa näiden tahojen järjestämisestä kansainvälisyyskasvatuksen muodoista ja laajuudesta ei ole. Laajimmin kansainvälisyyskasvatuksen eri toimenpiteet tavoittaa peruskoululaiset, mutta etenkin järjestöjen toteuttama kansainvälisyyskasvatus pyrkii tavoittamaan koko ikäskalan. Peruskouluissa kansainvälisyyskasvatuksen toteuttaminen on määritetty Opetushallinnon taholta. Opetusministeriön alainen opetushallitus on määrittänyt kansainvälisyyskasvatuksen peruskoulujen opetussuunnitelman aihekokonaisuuteen kasvatus –ja opetustyötä eheyttäväksi teemaksi.(Opetushallitus 2004) Valtioneuvoston asetus 1435/ 2001 määrittää ainoastaan

yhteisten oppiaineiden ja valinnaisaineiden vähimmäistuntimäärän. Tällöin aihekokonaisuuksien alle kuuluvat teematuntien oppimäärät ovat kuntien ja koulujen päätettävissä. (Opetushallitus / Opetussuunnitelma ja tuntijako)

Yleinen käytäntö on että kunnat valmistelevat oman opetussuunnitelmansa opetushallituksen opetussuunnitelman pohjalta ja kukin koulu suunnittelee kuntakohtaisen suunnitelman pohjalta koulukohtaisen suunnitelman. Yleisesti kouluissa toteutettava kansainvälisyyskasvatus on keskittynyt ensisijaisesti ympäristö – ja mediakasvatukseen. Käytännössä erilaisuutta huomioiva kansainvälisyyskasvatus onkin jäänyt kirkkojen sekä kolmannen sektorin – yhdistysten ja järjestöjen vastuulle.

3.3 Monikulttuurisuuskasvatus

Monikulttuurisuuskasvatusta käsitellessä on kuitenkin hyvä avata myös monikulttuurisuuden käsitettä – mitä on monikulttuurinen arki, se todellisuus ja ympäristö jossa elämme? Monikulttuurisuus on käsitteenä epämääräinen. Mikkolan mukaan monikulttuurisuus on jatkumo, jonka toisena ääripäänä on vähäinen kosketus toiseen kieleen tai kulttuuriin ja toisena ääripäänä kahden tai useamman kulttuurin täysi hallinta (Mikkola 2001, 119). Petri Hautaniemi puolestaan määrittää monikulttuurisuuden ihmisten välisiksi suhteiksi, joissa yksilöt toimivat omien yhteisöllisesti / kulttuurillisesti omaksuttujen ominaisuuksien pohjalta. Toisaalta monikulttuurisuus-määrittelyissä ja keskusteluissa on vaarana korostaa erilaisuutta ja etnisiä ryhmiä yhdenmukaisuuden kustannuksella, jolloin luokittelut vähemmistöistä ja kulttuurisesta monimuotoisuudesta onkin valtaväestön keino määrittää omaa statustaan. (Hautaniemi 2001).

Käsitettä monikulttuurisuuskasvatus (multicultural education) on Suomessa käytetty 1990- luvulta lähtien lisääntyneen kansainvälistymisen ja maahanmuuttajien määrän kasvaessa. Muun muassa Yhdysvalloissa, Kanadassa, Englannissa ja Australiassa termiä monikulttuurisuuskasvatus on käytetty jo 1960- ja 1970-luvuilla, jolloin siirtolaisaaltoja kokeneet maat heräsivät tutkimaan ja kehittämään välineitä ja terminologiaa monikulttuurisessa arjessa. Globalisoituvissa ympäristöissä moninaisuuden ja erilaisuuden tiedostaminen koskettaa sosiaalista ulottuvuuttamme, siksi monikulttuurisuuskasvatuksella on yhä merkittävämpi rooli koulutuksessa. (Lasonen 2005). Yleisesti monikulttuurisuuskasvatuksen tarkoitus on lieventää ja tasoittaa valtaväestön

stereotyyppioita, ennakko-olettamuksia sekä negaatioita monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa, jossa maahanmuuttajien määrä, heidän edustamiensa kansalaisuuksien kirjo kulttuuri-identiteetteineen ja etnisine taustoineen lisääntyy. Monikulttuurisuuskasvatus pitää sisällään pyrkimyksen osoittaa samanarvoisuuden eroavaisuuksien avulla. Monikulttuurisuuskasvatuksessa samanlaisuuden ymmärtäminen kulminoituu erilaisuudessa, jota kulttuurisidonnaisuudet - kuten kieli, tavat ja arvot, uskonto, pukeutuminen määrittävät. Tähän monikulttuurisuuskasvatus pääsee tarjotessaan mahdollisuuksia toiseuden kokemukseen kokemuksellisen oppimisen kautta. Kulttuurinen ja etninen monimuotoisuus suhteessa kokijaan toimii peleinä, joiden kautta on mahdollista ymmärtää omaa kulttuuriaan ja jäsentää omaa kulttuuri-identiteettiään. Monikulttuurisuuskasvatus on siis kulttuurienväliseen ymmärtämiseen tähtäävää kasvatusa, jonka tarkoituksena on harjaannuttaa toimimaan erilaisten kulttuurien välittäjinä, tulkitsijoina ja täysvaltaisina jäseninä. (Lasonen, 2005).

Vieraaseen kulttuuriin tutustuminen saa yksilön pohtimaan omaa toimintaansa ja sen perusteltavuutta suhteessa toisenlaiseen käyttäytymiseen (Forsander 1994; Kaikkonen 1994. et. al. Puukari; Taajamo, 2007.11). Vanhojen tottumusten yhdistäminen uuteen ympäristöön saa siis parhaimmillaan yksilön määrittämään kulttuurisidonnaisesti aiemmin oppimaansa, kyseenalaistamaan oman lähtökulttuurinsa pohjalta muodostamansa elämänkentän ja kulttuuri-identiteetin. Näin mahdollistuu monikulttuurisuuskasvatuksen tavoite, eli siirtymä jossa yksilö tarkastelee ja omaksuu uusien kulttuurien kompetensseja. ”Tulevaisuus ei ole jotain, minkä ihmiset vastaanottavat, vaan jotain minkä he luovat.” (Freire 2005 41).

Monikulttuurisuuskasvatuksen viisi päätavoitetta ovat:

1. vahvistaa kulttuurista monimuotoisuutta
 2. edistää ihmisoikeuksia ja erilaisuuden kunnioittamista
 3. edistää ihmisten vapautta valita elämäntapansa,
 4. edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa kaikkien ihmisten välillä
 5. edistää tasapuolisuutta vallan- ja tulonjaossa eri ryhmien välillä
- (Mikkola, Heino 1997, 118. et. al. Gollnick & Chinn 1990, 31).

Monikulttuurisuuskasvatus on tietoista toimintaa, maailmankatsomusten dialogisuutta, vuorovaikutussuhteita, joissa yksilöt muokkaavat maailmankuvaansa omien elämänkenttensä ja kulttuuri-identiteettinsä pohjalta. Näitä ohjailee yksilön elämäkokemuksen ja kulttuuri-identiteetin pohjalta muodostetut kulttuuriset perusolettamukset, jotka muokkaavat laajemmin yksilön maailmankatsomuksen jäsentämistä. Yksi monikulttuurisuuskasvatuksen tärkeimmistä päämääristä on pyrkimys saada toimimaan ihmiset yhteisöissä joissa valtaväestön rinnalla on pienempiä vähemmistöjä – pyrkimys saada heidän välilleen dialogia. Erilaisten maailmankatsomusten ja elämäntyylien kohtaamisessa voimme saavuttaa hedelmällisen dialogin ja voimme kokea globalisaation eräänä mahdollisuutena rikastuttaa yhteiskuntaa. (Peltola 2002; Breidenbach & Zukrigl 1999, et. al. Kuusela, Saastamoinen, 64).

4 KULTTUURIN JÄSENTÄMINEN

1700- luvun lopulla elänyt saksalainen filosofi Gottfried Herder (1744 – 1803) määritteli ihmisen kulttuuria luovana ja vain kulttuurissa itsessään ja toisia ymmärtävänä olentona (Kotkavirta, Nyyssönen, 2006, 99). Kulttuurin määrittely nivoutuu kulttuurisiin rakenteisiin ja yhteisöihin eli kaikkiin niihin tapoihin ja tottumuksiin, joihin olemme sidoksissa paitsi yksilöinä, myös eri yhteisöjen jäseninä. Kotkavirta ja Nyyssönen kiteyttävät kulttuurin olevan lähes mitä hyvänsä, mihin liittyy ihmisiä yhdistäviä merkityksiä. Merkitysten lisäksi kulttuurit sisältävät toisistaan poikkeavia arvostuksia ja asenteita jotka samanaikaisesti paitsi yhdistävät kulttuurien jäseniä, myös erottavat heitä toisten kulttuurien jäsenistä. (Kotkavirta, Nyyssönen 2006, 103.) Kurki puolestaan määrittää kulttuuria seuraavasti: kulttuuri on sosiaalista perintöä joka nojautuu menneisyyteen ja johon sopeudutaan tiedostamattomasti. Kulttuuri integroi kaikki yhteisön kehityksen kuluessa muotoutuneet tavat, arvot sekä tiedot ja ilmenee älyllisesti että materiaalisesti – eli jokaisella kansalla on oma elämäntavan kokonaisuutensa (Kurki 2000, 55).

4.1 Kulttuuri arjen kentässä

Kasvatus muovaa tiedostamattomasti ihmisen koko persoonallisuutta ympäröivän kulttuurin suuntaisesti. (Alasutari & Ruuska 1999; Liebkind 1995. et. al.

Taajamo, Puukari 2007,11). Kasvatus muokkaa asenteitamme ja käsityksiämme arjen ympäristöstä. Kulttuurisidonaisuus käsittää niitä lukuisia arkielämän normeja ja tapoja joiden mukaan tulisi toimia ja joiden pohjalta opimme tarkastelemaan ja jäsentelemään omia merkityksiä, suhdetta ympäristöön ja sen merkityssuhteisiin. Kulttuuri ei ole pysyvä ilmiö, vaan se käsitetään alati muuttavana kaksisuuntaisena prosessina jota yksilöt ja yhteisöt paitsi omaksuvat, myös muokkaavat omien elämänkenttensä pohjalta. Elämänkenttä käsittää yksilön koko psykologisen kentän eli yksilön että hänen psykologisen ympäristönsä. Yksilöiden elämänkentät, maailmankatsomukselliset jäsentämismallit sekä todellisuuden sosiaalisen rakentumisen mallit ovat kulttuurisidonaisia yhtälöitä jotka kosketuksessa uuteen kulttuuriin ovat kyseenalaistamisen ja muutoksen paineiden alla. Nämä vuorovaikutussuhteet muokkaavat ja määrittävät yksilöiden kulttuuri-identiteettejä. Sosiologiassa ja antropologiassa kulttuuri-identiteetillä tarkoitetaan tiettyyn kulttuuriryhmään kohdistuvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta, yhteisiä arvoja sekä yhteiseen historiaan, kieleen ja perinteeseen pohjautuvaa käyttäytymistä (Liebkind 1994, 22). Latomaan mukaan kulttuuri ei kuitenkaan ole pysyvä tila, vaan sitä voidaan tarkastella tietyllä ajanjaksolla tyypilliseksi havaittavana toimintana (Mikkola, 2001).

4.2 Kulttuurinen hierarkia

Kulttuuri jäsentyy yhteiskunnan, toimintaympäristön, historian ja etnisyyden konsensuksessa. Niinpä kulttuuri on myös väline jakaa samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien suhteessa ympäristöön. Eri kansallisuuksien ja etnisten vähemmistöjen kirjon kasvaessa suomalaisessa yhteiskunnassa näiden linjauksien arkipäiväistymisellä on kuitenkin omat riskinsä. Erottelulla ” meihin” ja ” heihin” on vaarana ajautua välinpitämättömyyden hierarkiaan. Tällöin eri kulttuureja edustavien yhteisöjen keskinäisellä kommunikoinnilla on minimalisoitumisen mahdollisuus. Kotkavirta ja Nyyssönen rinnastavat kulttuurin elävään organismiin: kulttuurit elävät yhteydessä toisiinsa kulttuureihin ja vuorovaikutuksessa niiden kautta.

Vuorovaikutukseen kuuluu myös ristiriitoja mutta kukaan ei voi siinä asettua muiden ylä- tai alapuolelle (Kotkavirta, Nyyssönen 2007, 103). Kulttuurinen hierarkia on siis kulttuurien vuorovaikutusten suhde, sen tila on verrattavissa eri kulttuurien arvojen ja merkitysten painotuksiin – siihen kuinka ja millä tavalla erottelua ilmenee, ja mikä tärkeintä miten mahdollisesti ilmenevät ristiriidat

ratkaistaan. Etenkin lasten ja nuorten kohdalla suvaitsevaisuuskasvatus on tärkeä väline välinpitämättömyyden hierarkian minimalisoimiseksi, sillä lapset kohtaavat kulttuurisen ja etnisyyden mukanaan tuomat haasteet etenkin jokapäiväisinä arjen kentässään.

4.3 Kulttuurien kohtaaminen

Kulttuurien kohtaamiseen ja niitä seuraavia ilmiöitä kuvataan usein Berryin akkulturaatiomallin avulla. Malli helpottaa sisäistämään maahanmuuttajien kulttuuri-identiteettien muuttumista uudessa maassa ollessaan vuorovaikutuksessa uuden kulttuurin kanssa. Akkulturaatio määritellään pitkäaikaiseksi prosessiksi, jossa tapahtuu muutoksia maahanmuuttajan henkilökohtaisissa uskomuksissa, tunteissa ja asenteissa. Muutokset heijastuvat myös maahanmuuttajan samaistumismalleihin sekä käyttäytymiseen. (Berry. ym.1992, 271; Berry ym.1986, 306.).

Akkulturaatioprosessi pakottaa yksilön jäsentämään lähtömaansa kulttuuria, sitä kulttuurista pääomaa joka on osa hänen kulttuurista identiteettiään suhteessa uuden maan kulttuuriin erityispiirteisiin. Prosessi ei olekaan helppo, sillä usein lähtömaan ja uuden maan kulttuurien välillä on suuriakin arvoristiriitoja. Näiden arvoristiriitojen yhteensovittaminen –jo pelkästään käsitteleminen voi tuntua vaikealta sisäistää ja omaksua. Tällöin yksilön on tehtävä henkilökohtaisia päätöksiä siitä kuinka tärkeinä he pitävät tiettyjä lähtökulttuurinsa ominaispiirteitä ja mitkä uuden kulttuurin ominaispiirteistä ovat tärkeitä ” asettumisen” edellytykseksi.

Integraatio

Integraatio on kahdensuuntainen prosessi, jonka keskeiset tavoitteet ovat samat kuin monikulttuurisuuskasvatuksella: edistää kulttuurin välistä vuorovaikutusta, kunnioitusta ja tasa-arvoa. Onnistunut integroituminen on kaksi kulttuurisuutta: maahanmuuttaja säilyttää itsellään niin omaa kulttuuriaan ja pitää yhteyttä lähtökulttuurinsa edustajiin, mutta omaksuu samalla uuden maan kulttuurin arvoja ja normeja osaksi identiteettiään. Tämä kuitenkin mahdollistuu vasta kun ympäröivä valtakulttuuri on avoin vastaanottamaan vähemmistöjä uusine kulttuuritaustoineen. (Alitolppa-Niitamo 1994, 32-33).

Assimilaatio

Assimilaatiossa tapahtuu oman kulttuurin peittäminen – jopa hylkäämistä valtakulttuurin vuoksi. Tällöin yksilö sulautetaan valtakulttuuriin, eikä hänen omaa kulttuuriaan arvosteta - edes huomioida. Kun arvostusta omaa kulttuuria kohtaan ei ole, hylkää maahanmuuttaja oman kulttuurinsa ja omaksuu uuden kulttuurin toimintamallit. Toisin kuin integraatio, assimilaatio ei edistä tasa-arvoisuutta, sillä se ei huomioi maahanmuuttajan kulttuuria ja siinä piileviä voimavaroja vaan tasapäästä, heterogenisoi kulttuurin luonteen. (Liebkind 1994, 26). Liebkindin jäsenyys separaatiosta on yksinkertainen: maahanmuuttaja tukeutuu vain ja ainoastaan omaan kulttuurinsa. Marginalisaatiossa puolestaan torjutaan oma ja vieras kulttuuri. Tällöin maahanmuuttaja hylkääshaluistaan huolimatta pitää kiinni omasta kulttuuristaan ja ihannoii samanaikaisesti uuden maan kulttuurin arvoja, normeja ja tapoja näistä kuitenkin omaksumatta. Tällöin maahanmuuttaja jää ikään kuin välitilaan, jossa liikkuu ” ei kenenkään maalla”. (Liebkind 1994, 26).

Kulttuurien kohtaamisen ja niitä seuraavien ilmiöiden tarkastelu auttaa jäsentämään kulttuurien välisen viestinnän tilanteissa. Esimerkiksi akkulturaatiomalli auttaa käsittelemään arjen kohtaamistilanteissa toista kulttuuria edustavan henkilön samaistumismalleja sekä käyttäytymistä. Eli syitä ja taustoja samaistumismallien ja käyttäytymisen takana. Monesti ristiriitoja kulttuurien välisen viestimisen takana syntyy puolin ja toisin – valtaväestö voi odottaa, että maahan muuttaneet vähemmistöjen edustajat alkaisivat välittömästi toimia assimilaatiomallin mukaisesti.

Yksilön sulauttaminen uuden maan valtakulttuuriin hänen oman lähtökulttuurinsa hinnalla on kuitenkin piilevä pommi, joka pahimmillaan saa maahanmuuttajan marginalisoimaan niin oman kuin vieraan kulttuurin. Tällaisessa arvoristiriitatilanteessa uuden kulttuurin sisäistäminen ja omaksuminen jää toteutumatta vanhan, lähtökulttuurin ollen yhä lähtökohtana arjen tilanteissa. Avointa, vuorovaikutuksellista ja samanaikaisesti kaksi kulttuurisuutta painottavaa integraatiomallia pidetään suomalaisessa maahanmuutto – ja pakolaispolitiikassa tavoiteltavana. Integraatiomalliin kuuluva valtaväestön avoimuus ja etenkin sen eteen tehtävät toimenpiteet tuntuvat kuitenkin jääneen valtaväestön keskusteluissa vähemmälle painoarvolle.

4.4 Identiteetti

Identiteetti määrittää yksilön omakuvan-käsityksen itsestä. Identiteetti kertoo kuka olen ja mihin kuulun. Esimerkiksi mihin **ryhmään** yksilö kokee samaistuvansa. Identiteetti ei ole pysyvä tai muuttumaton, vaan se muokkautuu jatkuvasti ympäristönsä kanssa. Identiteetti elää jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa kokemusten, ajan ja sosiaalisten suhteiden ja yhteisöjen vuorovaikutuksessa. Koenkin identiteetin heijastavan suoraan yhteiskuntaa: postmoderni era velvoittaa yksilön päivittämään käsityksiään itsestä suhteessa alati muuttuviin tilanteisiin ja ympäristömuutoksiin. Identiteetti käsittää myös yksilön rajanvedon mahdollisuudet: se pitää sisällään käsityksen minuudesta ja toiseudesta: puhuttelija joka sallii yksilön määrittää itsensä niin yksilönä kuin tiettyyn ryhmään kuuluvaksi. Esimerkiksi yksilö voi muodostaa minä -identiteettinsä alle useitakin ”alaryhmiä” joihin kokee samaistuvansa ja kuuluvansa. Näiden alaryhmien väliset suhteet merkitysarvoineen voivat vaihdella suurestikin. (Petkova 2005, 52).

Jari Peltolan mukaan identiteetti ei ole pysyvä positio, vaan siihen vaikuttaa vaikuttavat yhteiskunnalliset ulottuvuudet. Hän mieltääkin identiteetin postmoderniin eraan sidotuksi konstruktioksi. Tällöin identiteetti ei ole ennalta annettu eikä yhtenäinen. (Peltola, Kuusela, Saastamoinen 2002, 61-62). Saastamoisen mukaan kysymykset kulttuuristen vähemmistöjen sulautumisesta tai eristymisestä muodostavat kipupisteitä monella eri ulottuvuudella (Saastamoinen, 2002). Niemi ja Sarras avaavat (2007) identiteettiä yksilön itsestään muodostamien käsitysten kautta. Eli identiteetissä kootaan tiedolliset, sosiaaliset ja tunteenomaiset elementit ja näistä yksilö muodostaa itselleen kokonaisuuden. Juuri tässä kokonaisuuden muodostumisessa nykyinen aika tuo useita uusia haasteita, sillä identiteettiä rakennetaan jatkuvasti vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön kanssa (Niemi, Sarras, 2007, 11).

Kulttuuri – identiteetti

Kulttuurista identiteettiä voi määrittää yksilön etninen tai uskonnollinen tausta. Kulttuuriseen identiteettiin voi vaikuttaa jopa alueellisuus ”olen hämäläinen” yksilö voi vahvasti identifioitua oman asuinalueensa erityispiirteisiin ja samaistua niihin. (Petkova 2005). Tällöin yksilö on omaksunut alueensa erityispiirteet/alueellisuuden omaan kulttuuriseen identiteettiinsä. Myöskään kulttuurinen identiteetti ei ole stabiili, sillä on havaittu sen muokkautuvan uusien kokemusten ja yhteisöjen vuorovaikutuksessa niin, että yksilö voi ottaa yhden tietyn – esimerkiksi hämäläisyyden omaksi kulttuuri-identiteetikseen, mutta jonka alle ja rinnalle mahtuu muita yhteisöllisiä, kulttuurisia identiteettejä. Näistä osa voi olla

löyhempiä, kun taas osa on aktiivisemmin merkityksellinen arjessa ja kulttuurisen identiteetin määrittelyssä. Peltola jäsentää yksilön kulttuuri-identiteettiä: kulttuuri-identiteetti rakentuu samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien välisistä leikkauspisteistä.

Kulttuuriselle identiteetille on ominaista prosessinomaisuus, eli se ei ole pysyvä eikä luonnollinen asiantila. (Peltola, Kuusela, Saastamoinen 2002, 61-62). Kulttuurisille identiteeteille on ominaista että ne määrittyvät suhteessa luokkaan, sukupuoleen, ikään, etnisyyteen, kansallisuuteen ja uskontoon. Täten identiteetti on eräänlainen strateginen positio, joka tekee merkitykset mahdollisiksi. Mahdollisuus moniin erilaisiin, vaihtuviin identiteetteihin antaa yksilöille huomattavasti enemmän vaihtoehtoja oman minuutensa rakentamisessa. Lukuisat mahdollisuudet voidaan toisaalta nähdä myös negatiivisina pysyvyyttä ” murtavina” ja samanaikaisesti valintoihin pakottavina. (Niemi, Sarras 2007; et. al. Ulrich Beck 1992, 11).

Postmodernin näkemyksen mukaan identiteetti on konstruktio eikä ennalta annettu yhtenäinen ja haastamaton. Kulttuurinen identiteetti rakentuu eroavaisuuksien välisistä leikkauspisteistä. Identiteetti onkin eräänlainen strateginen positio, joka tekee merkitykset mahdollisiksi. (Peltola; Kuusela, Saastamoinen 2002, 61-62.). Monikulttuurinen identiteetti vaatii yksilöltä kosketuspintaa, kokemuksia, rinnakkaiseloja tai syntymistä kahden tai useamman kulttuurin ” sisälle”. Monikulttuurisessa kosketuksessa yksilö joutuu määrittämään omakuvaansa suhteessa kahteen tai useampaan kulttuuriin. Ihminen voi samaistua sekä oman ryhmänsä jäseniin että muiden ryhmien jäseniin, ja tällä tavoin alati muuttuvat samaistumiskuviot ryhmärajojen sisällä ja välillä muokkaavat yksilöiden minäkäsityksiä ja / tai arvomaailmaa (Liebkind 1992; Sue & Sue 1990; Phinney 1990, 30). ennen kaikkea arjen kautta. Identiteetille on ominaista prosessinomaisuus eli se ei ole pysyvä ja luonnollinen asiantila. Tästä seuraakin, ettei identiteettiä löydetä, vaan kulttuurinen identiteetti rakentuu samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien jäsentämisen kautta.

5 MAAILMANKATSOMUS KULTTUURISENA OMINAISUUTENA

Maailmankatsomus nähdään yksilön tavaksi määritellä arvot ja normit suhteessa ympäristöön. Käsitteenä maailmankatsomus on tiivistetty kulttuurisidonnaiseksi suhtautumiseksi kulttuurin olennaisimpaan perustaan: käsityksiin

maailmankaikkeudesta, elämästä, uskonnosta. Yksilötasolla maailmankatsomus määritellään suhteena muita ihmisiä ja instituutioita kohtaan. (Monikulttuurisuus / Kouluttajakansio). Maailmankatsomus voidaan siis määrittää perusolettamuksiksi, joita yksilö on muodostanut ympäristöstään. Eri maailmankatsomusten ja erilaisten arvojen ja arvostusten tunnistamista voidaan käyttää kulttuuristen ominaisuuksien erottelun perustana. Niiden avulla voidaan käsitteellistää kulttuurien välisiä eroja. Maailmankatsomus auttaa yksilöä paikantamaan itsensä suhteessa maailmankaikkeuteen ja kaikessa ajattomuudessaan se edustaa kulttuurin kaikkein olennaisinta perustaa (Alitolppa-Niitamo 1994, 111).

5.1 Maailmankatsomus yksilötasolla

Maailmankatsomus vastaa kysymykseen *miten* yksilö näkee itsensä suhteessa muuhun maailmaan. Maailmankatsomuksen jäsentäessä yksilön suhdetta ympäristöönsä, ilmenee samalla yksilön omaksuman kulttuurin perusta. Alitolppa-Niitamon mukaan yksilö näkee suhteensa muuhun maailmaan, eli ympäristöönsä oman kokemus ja käsityskartaston pohjalta, johon heijastuu kontrollon hierarkia. Alitolppa-Niitamo käyttää Suen usein etnisesti identifioituneiden tutkimusten pohjalta Kahta tärkeää tekijää, kun keskustellaan yksilöiden välisistä eroista suhteessa itseen ja muuhun maailmaan. (a) yksilön käsitys siitä, kuka kontrolloi hänen elämäänsä (locus of control) ja (b) yksilön käsitys siitä, kenellä on vastuu hänen elämästään (locus of responsibility). Näin voidaan muodostaa neljä erilaista tapaa tarkastella elämää ja yksilön omaa roolia siinä . Saadaan aikaiseksi neljä eräänlaista yksilötason maailmankatsomusta. Tässä mallissa yksilön etnisyys tai vähemmistöasema ja kulttuurille ominaiset tekijät vaikuttavat siihen, millainen maailmankatsomus yksilölle muotoutuu(Alitolppa-Niitamo, 1994, 111-112.)

Kontrollin lisäksi maailmankatsomus jäsentyy yksilön vastuusta. Yksilön vastuu erotellaan sisäiseen ja ulkoiseen. Usko sisäiseen kontrolliin (SK) on yksilöllä, joka uskoo tapahtumien seuraamusten olevan sidoksissa heidän omiin, yksilöllisiin tekoihinsa. Näin ollen sisäisen kontrollin (SK) omaava yksilö vaikuttaa omaan kohtaloonsa. Usko ulkoiseen kontrolliin (UK) on yksilöllä, joka uskoo asioita tapahtuvan omista toimista irrallisina. Näin ollen ulkoisen kontrollin (UK) omaava yksilö ” jättää” oman kohtalonsa, tulevaisuutensa ulkopuolisten sattumien sarjaksi. (Alitolppa Niitamo, 1994, 112). Sisäisen ja ulkoisen vastuun määrittäminen

auttavat havainnoimaan yksilöiden syy-seuraussuhteita, ymmärtämään syitä yksilöiden toimintojen ja ratkaisujen takana – niiden toimintojen ja ratkaisujen jotka heijastuvat henkilökohtaisiin maailmankatsomuksiin. Sisäinen kontrolli (SK) ja ulkoinen kontrolli (UK) ovat riippumattomia ja siten mahdollisuuksia neljään maailmankatsomusten yhdistelmiin – nämä yhdistelmät muodostuvat kontrollin sijainnista –joka voi olla sisäinen tai ulkoinen. Lisäksi painottuu vastuun sijainti – joka voi olla sisäinen tai ulkoinen. (Alitolppa –Niitamo, 1994, 114). Nämä neljä maailmankatsomusta muokkaavaa tekijää ovat yksilöiden henkilökohtaisten maailmankatsomusten sekä niiden pohjalta muovautuvien elämänfilosofioiden taustalla. Kontrollin ja vastuun merkitys puolestaan auttavat ymmärtämään syitä ja merkityksiä arjen kommunikoinnissa.

5.2 Maailmankatsomuksen jäsentäminen

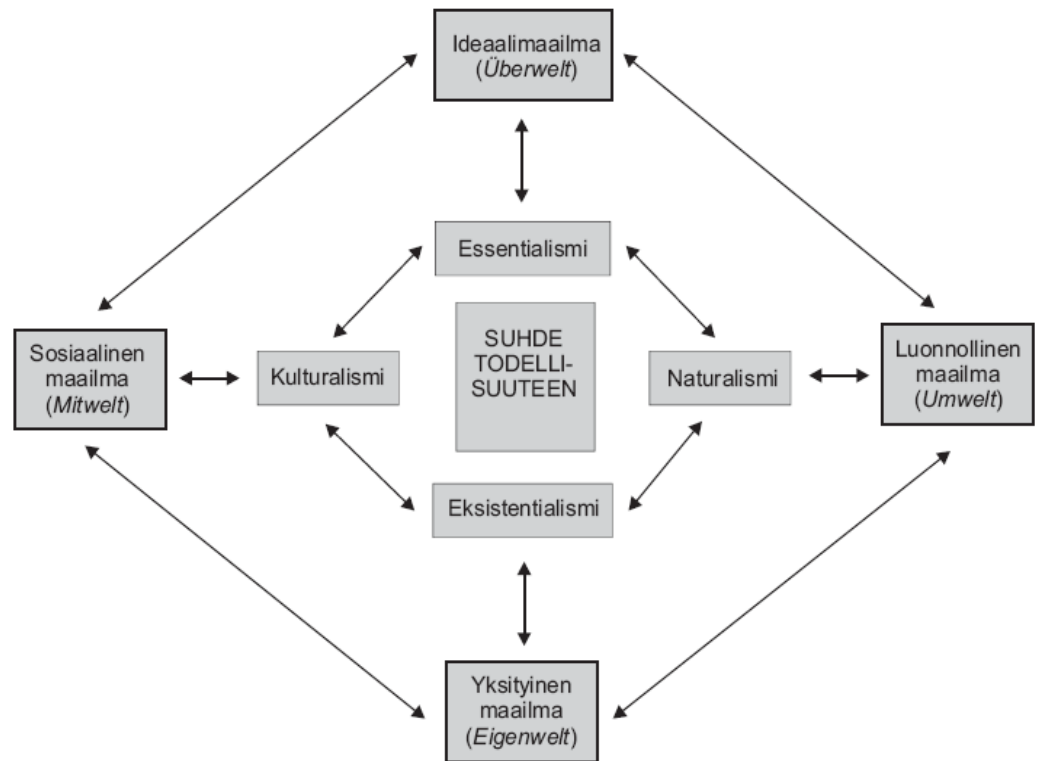
Erilaisuuden huomioimisessa ja sen pohjalta valittavien ohjauksellisten toimintatapojen soveltamisessa tarvitaan erilaisten maailmankatsomuksellisten ajattelutapojen tunnistamisen ja jäsentämisen välineitä. (Parkkinen, Puukari 2007, 23) Nopeasti muuttuvassa jälkipostmodernissa maailmassa todellisuuden tulkinnan merkitys korostuu. Institutionalististen rakenteiden nopea muutostahti ja nopea globalisoituminen haastavat yksilön päivittäiseen tiedostettuun - ja tiedostamattomaan maailmankatsomuksen jäsentämiseen. Se on turvallisuuden tunnetta rajaava mekanismi, jonka kautta yksilö kokee osallisuuden aikansa ja paikkansa jäsenenä. Yksilön kokemusten ainutlaatuisuutta korostava tulokulma tarkastelee maailmankatsomusta ilman rajoittavia ja kategorisoivia kulmia: sellaisten konkreettisten elämän sisältöjen kautta, jotka ovat yhteisiä kaikille ihmisille kulttuuritaustoista riippumatta.

Lähtökohtaisesti kansainvälisyys/ monikulttuurisuuskasvatuksen sisällön suunnittelussa on oleellista tiedostaa yksilöiden erilaiset maailmankatsomukset. Niinpä maailmankatsomusten jäsentämismalliin tutustuminen auttaa hahmottamaan sen ”maaston”, jossa ohjaajat ja kasvattavat paitsi työskentelevät – mutta johon he myös vaikuttavat. Van Deurzan- Smith (1988) jäsentää maailmankatsomuksen neljään perusulottuvuuteen: luonnollinen maailma, sosiaalinen maailma, henkilökohtainen maailma ja ideaalimaailma. Van Deurzan- Smithin mukaan näillä neljän ulottuvuuden elementeillä on keskinäisiä yhteyksiä, joiden avulla ihminen jäsentää maailmankatsomuksen henkilökohtaisia painotuksia sekä maailmankatsomuksen kokonaisuutta. (Parkkinen, Puukari 2007, 26-27).

Kotkavirta ja Nyysönen (1996) ovat jäsentäneet ihmiskäsityksen kytkeytyvän hyvän elämän käsityksiin. Kotkavirran ja Nyysösen kuvaus jakautuu essisentialismi-eksistentiaalismin sekä kulturalismi-naturalismin vastapoleihin. Ihmiskäsityksen ja hyvän elämän välisten suhteiden hahmottamistavat poikkeavat toisistaan muodostaen nelikentän. Mahdollisten yhdistelmien kentässä jäsenyvät vastapoolien kautta hahmotetut yhteydet ihmiskäsitysten ja hyvän elämän välillä. Yhdistämällä Kotkavirran ja Nyysösen (1996) nelikenttämallin van Deurzen-smithin (1988) maailmankatsomuksen neljää ulottuvuutta koskevaan malliin saadaan melko kattava lähestymistapa hahmottaa maailmankatsomusten käsitteellisyyttä. Maailmankatsomuksen yhdistetty käsitteellinen malli mahdollistaa maailmankatsomuksellisten näkökulmien monipuolisen tarkastelun.

(Parkkinen, Puukari 2007, 28-29)

Kaavio1. MAAILMANKATSOMUSTEN KÄSITTEELLINEN MALLI



(Parkkinen, Puukari 2005, 127)

Parkkisen ja Puukarin kehittämä kaavio (2005, 127). auttaa maailmankatsomusten käsitteellisen mallin tarkastelussa. (Parkkinen, Puukari 2007, 30). Maailmankatsomusten yhdistetty käsitteellinen malli viitekehyksenä antaa mahdollisuuden tarkastella kattavasti sillä se käsittää kaikki ne peruskysymykset jotka ovat läsnä kaikissa kulttuureissa. Malli ei siis sulje pois moniarvoisuutta todellisuuden kokemuksista ja tavoista hahmottaa sitä, vaan pitää juuri tätä moniarvoisuutta tarkastelun ensisijaisena lähtökohtana. Malli antaa kehyksen, jonka avulla pystyy tietoisesti jäsentämään ja tunnistamaan omaa maailmankatsomusta. Maailmankatsomuksen yhdistetty käsitteellinen malli on siis väline, jonka avulla jäsentää oman maailmankatsomuksen keskinäisten elementtien suhteita.

Kansainvälisyys/monikulttuurisuuskasvatus on tarkoituksenmukaista toimintaa, joka pyrkii antamaan kokemuksia luonnollisen JA sosiaalisen maailman ulottuvuuksien kautta. Näiden ulottuvuuksien kautta saavutetut kokemukset vuorovaikuttavat yksilön henkilökohtaiseen ja ideaalimaailman ulottuvuuksiin. Näiden elementtien kautta muokkautuva yksilön maailmankatsomus ja ihmiskäsitys

määrittävät yksilön henkilökohtaista jäsentämistä myös monikulttuurisessa kontekstissa.

Maailmankatsomuksen jäsentämiseen sekä maailmankatsomuksen käsitteelliseen malliin perehtyminen antavat ymmärryksen hahmottaa ja jäsentää omaa henkilökohtaista maailmankatsomusta. Oman maailmankatsomuksen jäsentämisen kautta mahdollistuu myös *toiseuden* hahmottaminen – ymmärrys *toisen* yksilön erilaisuudesta, samanlaisuudesta ja erityisyydestä. Tulkinallisuus on henkilökohtaista, omien kokemusten, luonnollisen ja sosiaalisen maailman vuorovaikutuksesta syntynyttä. Tulkinallisuus ei ole ehdotonta tai pysyvää, vaan muokkautuvaa – ja juuri tähän kansainvälisyys/ monikulttuurisuuskasvatus toiminnallaan tähtää: luomaan tilanteita ja mahdollisuuksia, joilla vaikuttaa yksilöiden maailmankatsomuksiin moniarvoisuudesta.

6 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS

6.1 Tutkimustehtävä

Opinnäytetyössäni aukikirjoitan Destination Africa / Määränpäänä Afrikka projektin kulkua sekä projektin ideologiaa. Vuoden 2007 aikana toteutetun Määränpäänä Afrikka – projektin tavoite oli rohkaista mikkeliäiset tutustumaan Afrikan mantereeseen, ihmisiin ja kulttuuriin. Opinnäytetyössäni pyrin selvittämään kuinka kansainvälisyyskasvatusprojektin yksi kohderyhmistä – mikkeliäiset lapset vastaanottivat projektin sisällä toteutetut työpajat. Eli kuinka työpajat ja niiden afrikkalaista kulttuuria esittelevä sisältö vastaanotettiin työpajoihin osallistuneiden peruskoulujen oppilaiden keskuudessa? En lähde selvittämään opinnäytetyössäni työpajojen mahdollisia vaikutuksia tai muutoksia sillä näitä on verrattain vaikea mitata. Sen sijaan pyrkimykseni on tuoda esille niitä kokemuksia, ajatuksia ja havaintoja joita lapsilta nousi esille työpajojen Afrikka – keskeisestä monikulttuurisuusteemasta. Pystyikö Määränpäänä Afrikan peruskoululaisille kohdennetut työpajat tarjoamaan mielekkäitä kokemuksia kulttuureihin tutustumisesta? Lapset ja heidän äänensä antavat tähän vastauksen.

Ihmisten minuus saa merkityksensä ja olemassaolonsa oikeuden toisaalta suhteessa muihin ihmisiin ja toisaalta suhteessa maailmankaikkeuteen ja sen luonnon lakeihin (Liebkind 1994, 22). Kansainvälisyyskasvatusprojekti Määränpäänä Afrikassa toteutetut työpajat pyrkivät antamaan ja lisäämään peruskoululaisten

kokemuksia monikulttuurisuudesta sekä herättämään oppilaiden tietoisuutta kulttuurien monimuotoisuudesta.

Opinnäytetyöni tutkimuksellinen osio pyrkii purkamaan oppilaiden henkilökohtaisia kokemuksia ja havaintoja monikulttuurisuudesta sekä antamaan vastauksen kysymykseen: kuinka työpajojen sisältö vastaanotettiin oppilaiden keskuudessa? Haastattelurunkoa laatiessani laadin tietoisesti kysymyksiä joilla kartoittaa haastateltavien aiempia kokemuksia monikulttuurisuudesta – tällä tavalla saaden lisäperspektiiviä tutkimustehtävääni työpajojen sisällön onnistumisesta.

6.2. Aineiston keruu

Valitsin aineiston tuottamisen menetelmäksi teemahaastattelun, joka menetelmänä tukee opinnäytetyön kvalitatiivista, laadullista luonnetta. Kvalitatiiviselle tutkimusstrategialle on tyypillistä todellisen elämän ja arvolähtökohtien kuvaaminen. Ihmiset asettavat kysymyksiä ja tulkitsevat niitä sillä ymmärryksellä joka heillä on. Samaa asiaa voidaan siis kuvailla monin eri tavoin (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2007, 156). Teemahaastattelulle on ominaista että siinä korostuu haastateltavien oma elämysmaailma ja määritelmät tilanteista. Koin teemahaastattelun tukevan opinnäytetyöni ideologiaa, monikulttuurisuuden tematiikkaa.

Käytännössä toteutin aineiston keräämisen ryhmähaastatteluina. Laadin haastattelurungon (ks.liite 1). lukemani kirjallisuuden ja tutkimussuunnitelman lähtökohtien pohjalta. Käytin haastattelutilanteissa apunani ”suppilotekniikkaa”, eli teemojen sisäisen kulkureitin käsittely jäsenyi yleisen tason teemaa pienemmiksi pilkkoviin apukysymyksiin ja tarvittaessa yksityiskohtaisempiin, apukysymyksiä auttavia ”pikkukysymyksiä”.

Alkuperäinen tarkoitukseni olisi ollut saada haastatteluun 20 oppilasta, jotka olisin haastatellut neljän hengen pienryhmissä. Vapaaehtoisia ilmoittautui 15, joten suoritin haastattelut viiden oppilaan pienryhmissä. Haastatteluryhmäni käsitti 15 iältään 11-vuotiasta oppilasta. Haastattelukysymyksiä laatiessa tuli ottaa huomioon haastateltavien kielelliset ja kognitiiviset taidot - sillä ne ovat keskiössä niin ymmärtämisessä kuin vastaamisessa.

Lisäksi lasten ajattelu on usein konkreettisesti sidoksissa kysymysten kirjaimelliseen tulkintaan. Artikkelissaan *Can't talk, Won't talk?* Jeni Harden, Sue Scott, Kathryn Backett –Milburn ja Stevi Jackson (2000; 3.13 ja 5.6-7) pohtivat lasten lyhytsanaisuutta haastattelutilanteissa ja vertaavat sitä aikuisten haastatteluiden runsaampaan puheeseen. Lasten haastatteluille tyypillinen nopea dialogi antaa heidän mielestään paremmat mahdollisuudet tarttua tarvittaessa lähes kaikkeen sanottuun ja luodata haastattelua jatkokysymyksillä eteenpäin (Lallukka 2003). Apukysymyksiä laatiessani ongelmalliseksi koin liiallisen johdattelun välttämisen suhteessa haastateltavien kognitiiviseen lähtötasoon. Haastattelukysymyksiä laatiessani päädyinkin kysymyksiin, joiden koin korostavan haastateltavien omia määritelmiä mahdollisimman elämymaailma lähtöisesti ja samalla myös tukien tilanteen vuorovaikutuksellisuutta.

Suoritin teemahaastattelut Urpolan peruskoulussa, jonka valitsin ”kohdekoulukseni” tietoisesti. Urpolan peruskoulu oli yksi työpajoihin osallistuneista kouluista – halusin haastateltavaksi vain työpajoihin osallistuneita oppilaita. Urpolan peruskoulun oppilaisissa on muihin Mikkelin alueen peruskoulujen oppilasmääriin suhteutettuna eniten maahanmuuttajataustaisten perheiden lapsia. Keskisalo ja Perho käsittelevät aihetta tutkimuksessaan Taistelua tilasta Joensuussa: oppivelvollisuus asettaa jakamaan saman fyysisen tilan, halusivat he sitä tai eivät (Keskisalo, Perho 2001, 89). Muista kouluista poiketen toteutimme työpajat Urpolan peruskoulussa kahtena päivänä.

Tutkimusaineistoon osallistui 15 Urpolan peruskoulun kuudesluokkalaista. Haastatelluista viisi oli poikia ja 10 tyttöjä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat mikkeliläisiä, ei vähemmistöryhmien edustajia. Heistä jokainen osallistui toukokuussa 2007 Määränpäänä Afrikka työpajaan.

6.3 Sisällönanalyysi

Opinnäytetyöni on tutkimukselliselta otteeltaan kvalitatiivinen – eli laadullinen. Kvalitatiivisen aineiston käsittely on prosessi, jossa aineiston järjestäminen ja luokittelu ovat tulkitsemisen edellytys. Kvalitatiivisen aineiston tulkitsemisen tarkoituksena ei ole tuottaa uutta tietoa samassa mielessä kuin mitä selittäminen kvantitatiivisessa tutkimuksessa, vaan tutkija tavoittelee todellisuuden ilmiöiden syvempää ymmärtämistä. (<http://herkules.oulu.fi/Vrt>. Syrjäläinen 1992, 31.)

Opinnäytetyöni aineiston analysointimenetelmä on sisällönanalyysi. Menetelmä tukee aineiston kvalitatiivista luonnetta. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä laadullisen tutkimuksen kentällä. Sisällönanalyysissa aineistoa tarkastellaan eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien ja tiivistäen. Sisällönanalyysin avulla pyritään muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset laajempaan kontekstiin (Tuomi, Sarajärvi 2002, 105). Kiteytetysti: sisällönanalyysissa pyritään kokoamaan, havainnoimaan ja analysoimaan oli etenkin tutkittavan aineiston ja tutkittavan ilmiön välisiä suhteita. Omassa työssäni tämä tarkoittaa sitä, että pyrin tarkastelemaan ja käsitteellistämään haastatteluista saamaani materiaalia teoriapohjaan peilaten. Haastatteluista saamani aineiston olen litteroinnin jälkeen pyrkinyt erittelemään ja jäsentämään eroja ja samankaltaisuuksia esille nostaen.

Opinnäytetyöni tutkimusmenetelmänä käytän deduktiivista – eli teorialähtöistä sisällönanalyysia. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissa päättely etenee yleisestä yksittäiseen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95- 97). Käytännössä aineisto luokitellaan aikaisempaan, teoreettiseen viitekehykseen käsitejärjestelmiin tai teoriaan pohjautuen ja joiden ilmenemistä tarkastellaan suhteessa tutkimustehtävään. Aineiston analysoiminen etenee analyysirungon muodostamisesta. Omassa opinnäytteessäni käytän analyysirunkona valmista teoriapohjaa. Opinnäytetyöni analyysiyksikkönä on puolestaan keräämäni haastattelumateriaalin tarkastelu suhteessa tutkimustehtävään –eli kysymykseen *Kuinka lapset vastaanottivat Määränpäänä Afrikka –projektin toteuttamat työpajat?*

7 TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU

7.1 Lasten käsitykset kansainvälisyydestä

Haastatteluosioni ensimmäinen kysymys käsitteli kansainvälisyyttä. ” Mitä tulee mieleen sanasta kansainvälisyys?” *Formulakisa. Urheilu. Unicef. No jotain maiden välistä, että niinku monia eri maita että ne tekee yhteistyötä keskenään. Ei oikeen muuta.* Esitin kansainvälisyyteen liittyen jatkokysymyksen: ” Millainen on mielestänne kansainvälinen henkilö?” *No että ois aika seuralline., No ainaski se on tunnettu henkilö. Se on kansainvälinen.* Haastatteluosioni ensimmäinen kysymys – kansainvälisyyden määrittelystä oli monelle haastateltavista vaikea jäsentää. Siksi käytin kysymystä kansainvälisestä henkilöstä apukysymyksenä. Haastateltavien vastaukset niin kansainvälisyydestä kuin kansainvälisestä

henkilöstä nivoutuivat monien lasten vastauksista julkisuuden ympärille. Esimerkiksi formulakisoja, urheilua ja Unicefin kampanjoita mediasta ja yleinen tunnettavuus kansainvälisen henkilön määrittelyä. Mielenkiintoista oli myös se että kansainvälisen henkilön määrittelyyn liitettiin tunnettavuuden lisäksi positiivinen ominaisuus seurallisuudesta.

7.2 Lasten käsitykset kulttuurista

Pyysin lapsia seuraavaksi määrittämään kulttuuria. ” Mitä tulee mieleen sanasta kulttuuri?” *Ulkomaat, Ruoka, Perinteet, Kaikki teatteri, Ruokakulttuuri, Eri maiden kulttuurit, Eri maiden rahat, Ne temppelit jotkut siellä..pyramidit, Kieli, Kirjat, Ulkomaat, Perinteitä, Ruoka, Eri maiden asioita, Vaatteet, Näytelmät, Taiteet, Uskonnot.* Kurki korostaa kulttuurin olevan olemukseltaan sosiaalista perintöä, johon tiedostamattomasti sopeudutaan (Kurki 2001, 11). Kulttuuri voi nähdä samalla välineenä jolla paitsi jäsentää omaan kulttuurista identiteettiä, myös rajata vertailemalla oman kulttuurin sisintä suhteessa ” toisiin”. Tämä korostui pyynnössäni määrittellä kulttuuria: paitsi että lapset vastasivat kysymykseeni nopeasti ja epäröimättä – myös sanojen käyttö paljasti haastateltavien suhdetta omaan kulttuuriseen kompetenssiin. Haastateltavilla toistui vastauksissaan sanan ” eri” käyttö, jolla he selkeästi rajasivat itseään ja omaa kulttuuriaan suhteessa ” toiseen”.

Lasten vastaukset kulttuurin luonteesta osoittivat kulttuurin luonteen olevan sidoksissa kysymyksen konkreettiseen muotoon. Toisaalta vastausten konkreettisuus heijastaa vastaajien elämäkenttiä, sekä heidän muodostamiaan käsityksiä arjen ympäristöstä. Vastaus ” eri maiden kulttuurit” osoitti, kuinka oppilas jäsentää paitsi omaa kulttuuriaan niin yhtä aikaa myös muita kulttuureja puhumalla monikossa ” kulttuurit”, ” taiteet”, ” kirjat”, ” eri maiden kulttuurit”. Kulttuuriin kuuluvat kunkin yhteisön arvot ja perinteet sekä niihin sidoksissa olevat käyttäytymispiirteet. Arvot ja normit kommunikoivat todellisuuden kanssa, jossa konstruktivis- symbolinen järjestelmä muodostaa perustaa yksilön identiteetille. Yksilön todellisuus on siis sidottu siihen kulttuuriin, joka määrittää arkea symboleineen, arvoineen ja tulkintoineen. Kulttuurienväliseltä oppijalta edellytetään kulttuurista kompetenssia, ohessaan sekä tiedollisten ja asenteellisten osa-alueiden huomioonottamista. Yksilötasolla oppijalta edellytetään mm. interaktiivista asennetta, empaattisuutta, kykyä kunnioittaa kulttuurisesti erilaista ihmistä sekä monitulkintaisuuden sietokykyä. (Piironen, Timonen 2008).

7.3 Lasten käsitykset monikulttuurisuudesta

Pyytäessäni ensimmäistä haastateltavaa ryhmää määrittelemään monikulttuurisuutta kysymyksellä ”mitä tulee mieleen sanasta monikulttuurisuus?” vaiensin haastateltavat. Olin varautunut etukäteen laatimallani apukysymyksellä: ”millainen on mielestänne monikulttuurinen henkilö?” *Monikulttuurisella henkilöllä on monia eri tapoja. Sillai et se tulee toimeen monien erilaisten ihmisten kanssa. Että sillä on erilaisia monia mielipiteitä.* Puuronen avaa monikulttuurisuuden käsitettä kuvailevana, olemassa olevana asiantilana ja samanaikaisesti normatiivisesti toivottuna tai tavoiteltavaa asiantilana (Puuronen 2001, 11). Huomattuani lasten jäsentävän vaivattomasti monikulttuurista henkilöä, esitin uudelleen kysymyksen: ”mitä tulee mieleen sanasta monikulttuurisuus?” *Paljon asioita, Eri maiden kulttuureja sekaisin, Erilaisia..keskenään..asioita.*

Etukäteen laatimani apukysymys sai lapset käsittelemään monikulttuurisuuden luonnetta. Esitettyäni kysymyksen monikulttuurisuudesta toiselle haastateltavalle ryhmälle, sainkin välittömän vastakysymyksen: *Mitä SE edes tarkoittaa?* Tämän kyseisen ryhmän muut lapset alkoivat kuitenkin suoraan käsittelemään kysymystäni monikulttuurisuudesta: *On syntynyt toisessa maassa ja muuttaa toiseen maahan ja sit vaikka et äiti ja isä on eri maista, Se että on monia eri perinteitä, Syö ravintolassa eri maiden ruokia.* Puuronen jäsentää monikulttuurisuuden käsitteen kuvailevaksi – aivan kuten haastattelemani lapset: monikulttuurisuudella tarkoitetaan sitä, että jossakin maassa asuu useisiin kansoihin kuuluvia ihmisiä, joilla on erilaisia kulttuureja (Puuronen 2001, 11). Kolmannen haastattelemani lapsiryhmän kohdalla kysymykseni ”mitä teille tulee mieleen sanasta monikulttuurisuus” innosti kolmea haastateltavaa jäsentämään: *Jos on vaikka monta kieltä jossain maassa, Monta uskontoa yhdessä maassa, Ihmisten erilaisuus.* Esitin apukysymyksen monikulttuurisesta henkilöstä vielä kolmannelle ryhmälle: ”millainen on mielestänne monikulttuurinen henkilö?” *Ollut tunnettu ihminen monissa eri maissa, Sillä on monta äidinkieltä, Se on moniuskontoinen..esimerkiksi hindu ja kristitty.*

Lasten määritelmät monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisesta henkilöstä olivat hyvin kuvailevia, kiinnittyneinä haastateltavien omien kokemusten ja niiden pohjalta muodostettujen käsitysten perustaan, maailmankatsomukseen. Oli mielenkiintoista myös havaita, kuinka haastateltavat kiinnittivät

monikulttuurisuuteen kulttuureja sitomiansa määrittelyjä, kuten: kulttuurit, uskonnot, kieli, perinteet sekä eri ja monet. Erilaisuus ja ” monet” (tarkoittaen monia ” eri” uskontoja, kulttuureja, kieliä) istuttivat haastateltavat tiukasti haastattelutilanteeseen ja ” omaan”. Kysyessäni suomalaisten eroavaisuuksista suhteessa ulkomaalaisiin, tuli näkemyksiä nopealla tahdilla. Jäsensin kysymykseni seuraavasti: ” Poikkeavatko suomalaiset ulkomaalaisista, jos kyllä niin *miten?* ” *Kaikki kulttuurit on keskenään ihan erilaisia. No siis kaikki perinteet on ihan erilaisia*” ” *No suomalaiset juo paljon*” ” *Suomalaisilla on kaikilla oikeus kouluun, kaikilla ei kaikissa maissa ole sitä*” ” *Suomessa on lunta*” ” *Suomessa koulunkäynnistä ei tarvii maksaa*” ” *Oppivelvollisuus, joissain maissa ei sitä oo*” ” *Ei oo köyhyyttä niin paljo kuin muissa maissa*” ” *Ei oo mustia*” ” *Me puhutaan Suomea*” ” *Kieli*” ” *Ulkonäkö*” ” *Ne ei oo niin hyviä CS:ssä (tietokonepeli)*” ” *Suomalaiset on hiljasia*” ” *Aasialaiset on hiljasempia*” ” *Suomesta saa puhdasta vettä ja ruokaa*” ” *Ihonväri voi olla erilainen – ei siis kaikilla*” ” *Ei. Kaikki on samanarvosia*”.

Lapset ryhtyivät jäsentämään kysymystä kulttuurin tasolta: esille tuotiin perinteet ja tavat. Tästä haastateltavat etenivät yhteiskuntajärjestelmään yleisen oppivelvollisuuden ja ilmaisen kou-lunkäynnin kautta aina sosioekonomisiin eroihin. Vasta lopuksi lapset nimesivät ulkoisia – ulkonäkösidonnaisia eroavaisuuksia. Eroavaisuuksien määrittely oli haastateltaville helppo kysymykseni ” me ja he” asettelun lähtökohdasta. Tämän tietoisin kysymyksenasetteluni tarkoituksena oli laittaa käyntiin haastateltavien yksilötason maailmankatsomukset. Kysymykseni suomalaisten ja ulkomaalaisten mahdollisista eroista antoi kahdenlaisia vastauksia: toiset käsittelivät kysymystä konkreettisesti perustaen vastauksena ulkoisiin tekijöihin, kuten ihonväri, ulkonäkö, sääolosuhteet sekä yhteiskunnallinen asema /koulutus. Toiset oppilaat jäsensivät kysymystä kulttuurin, kielen ja perinteiden sekä kulttuurisidonnaisten piirteiden kautta. Kysymykseni suomalaisten ja afrikkalaisten eroista oli tietoisin johdatteleva. ” Onko suomalaisilla ja afrikkalaisilla mielestänne eroja?” ” *O. Afrikkalaiset tummia*” ” *Kulttuurissa*” ” *Kieli*” ” *No ihonväri*” ” *Kieli*” ” *Uskonto*” ” *Töihin pääsy vaikeampaa*”.

7.4 Lasten omat kokemukset

Haastattelukysymyksieni järjestys eteni kansainvälisyyden, kulttuurin, monikulttuurisuuden ja viimeisimpään apukysymyksenä käyttämäni

monikulttuurisen henkilön määrittelyn kautta. Luokittelin haastattelukysymyksistä 4-6 (kts. Liite1). saamani vastaukset lasten henkilökohtaisiksi kokemuksi. Päästäkseni kiinni lasten aiempiin kokemuksiin, etenin haastattelurunkoni kysymyksissä haastateltavien mahdollisiin monikulttuurisiin kontakteihin niin koulussa kuin vapaa-ajalla, juuri siinä kentässä jonka haastateltavien arki käsittää. Näiden pohjalta saadut vastaukset puolestaan kertovat haastateltavien aiemmista kokemuksista suhteessa opinnäytetyöntöyön aihealueeseen, antaen samalla taustatietoa lasten käsityksille.

Suurin osa oppilaista vastasi, ettei heillä ole ulkomaalaistaustaisia kavereita. ” *No joskus on täällä koulussa ollut Venäjältä muuttanut tyttö* ” ” *On aika paljon.* ” Esitin ulkomaalaistaustaisia kavereita omaavalle tytölle jatkokysymykset: ” *Missä olette tutustuneet? Mitkä ovat ulkomaalaissyntyisten kavereidesi taustat? Mitä teette vapaa-ajalla?* ” ” *Ollaan tutustuttu nuorisotalolla, Laajalammella. Sudanista ja Afganistanista. Joo oon niitten kanssa nuokkarilla ja muutenkin vapaa-ajalla.* ” Jatkoisin lisäkysymyksellä: ” *Oletteko muuten viettäneet aikaa ulkomaalaisten kanssa, esimerkiksi serkkujen jotka asuvat ulkomailla?* ” Muutamalla oppilaista oli ulkomailla asuvia serkkuja. ” *Mulla on serkkuja Saksassa. Joskus käydään kylässä ja soitellaan:* ” ” *Mulla on sukulaisia Hollannissa täti ja sen lapsia, eli serkkuja. Ei nähdä kovin usein.* ” ” *Mulla on norjalaiset serkut* ” ” *Mun kaks serkkuu asuu Kanadassa. En oo ikinä nähny niitä* ” ” *Meillä on kaksi hoitolasta* ” Tyttö, joka vastasi hänen tuntevan ulkomaalaistaustaisia ei kertonut tuntevansa ulkomaalaistaustaisia kysyessäni ” *Onko teillä ulkomaalaistaustaisia kavereita?* ” Tyttö kertoi kontaktistaan ulkomaalaisiin vasta kuultuaan muilla haastattelu-ryhmään kuuluneilla olevan ulkomailla asuvia serkkuja.

Teemahaastattelun luonne korosti osaltaan käsiteltävän kysymyksen vastapoolija. Maailmankatsomuksen yhdistetyn käsitteellisen mallin viitekehyksessä nimenomaan vastapoolit (ideaalimaailma, yksityinen maailman, sosiaalinen maailma, luonnollinen maailma) luovivat jäsentämään maailmankatsomusta (Parkkinen, Puukari 2007, 26-27). Tyttö, joka lopulta uskaltautui kertomaan tuntevansa ulkomaalaistaustaisia kavereita jäseni oman maailmankatsomuksensa henkilökohtaisia painotuksia suhteessa muiden haastateltavien vastauksiin, eli vastapooleihin. Tällä tavalla haastateltava rajasi turvallisuuden tunnettaan – haastateltavan tuli ensin tunnistaa muiden ryhmän jäsenten tulkinat esittämästäni kysymyksestä. Paitsi lasten vastaukset, niin myös lasten reaktiot antoivat tärkeää tietoa. Siinä missä yksi lapsista vaikenä ja vastasi vasta muiden vastattua, toinen

kertoi kontakteistaan ulkomaalaistaustaisiin avoimesti. Avoimimmin kysymyksiini ulkomaalaistaustaisista kontakteista vastasivat ne lapset, joilla asui sukulaisia ulkomailla tai jotka itse olivat asuneet ulkomailla.

Lapset kertoivat positiiviseen sävyyn yhdessä tekemisestä ulkomaalaistaustaisten kanssa. ” *Vähän Saksan kieltä serkuilta* ” ” *En paljoo* ” ” *Hoidetaan kun ne on niin pieniä ja leikitään. Joskus piilosta* ” ” *Opittiin yhdeltä Motolta (nimi muutettu) pelaamaan puuhyrrää. Se on yks maahanmuuttaja meidän koulusta. Siihen kieritetään narua ja sit se heitetään ja sit se lähtee pyörimään.* ” ” *No ainaski sitä kieltä* ” Etenkin puuhyrräleikki herätti keskustelua lasten keskuudessa, sillä se oli haastateltavan ryhmän lapsille yhteinen, jaettu, koettu ja opittu leikki. Oppilaiden yhdessä kokema puuhyrräleikki on ollut todellisuuden kokemisen lähtökohdilta ensisijaisesti moniarvoinen. Siitä oli jäänyt lapsille ensisijaisesti mieleen positiivinen yhdessä tekeminen ja oppiminen josta muodostui jaettu kokemus. Samalla tämä jaettu kokemus antoi lapsille uuden kehyksen johon jäsentää ja tunnistaan omaa maailmankatsomusta. (Parkkinen, Puukari 2007, 30).

7.5 Työpajojen sisältö

Opinnäytetyön tutkimuksellisenä tehtävänä on selvittää, kuinka Mikkelin Urpolan peruskoulun alaluokkalaiset vastaanottivat Määränpäänä Afrikka projektin toteuttamat työpajat. Suoritin teemahaastattelut Urpolan peruskoululla maaliskuussa 2008, kun taas Määrän- päänä Afrikka työpajat toteutettiin Urpolan peruskoululla toukokuussa 2007. Ennen haastattelun aloittamista virkistin haastateltavien muistia näyttämällä heille powerpoint esitykset Adjumanista, Afrikan mantereen kasvillisuusalueista, eläimistä ja kaupungeista sekä kertaamalla suullisesti työpajojen sisällön. ” *Symbolien tekeminen ja se piirileikki* ” ” *Sitte se satu joka piti piirtää* ” ” *No siellä piirrettiin* ” ” *Sitä tarinaa luettiin* ” ” *Symbolit* ” ” *Hämähäkkitarina* ” ” *Tehtiin niitä symbolikortteja* ” ” *Sadut* ” ” *Se leikki* ” Lasten vastauksista nousi päällimmäiseksi esille satu Anansi –hämähäkistä sekä symbolikortit. Osa lapsista muisti sadun ” hämähäkkitarinana”, kun osa lapsista muisti sadun Anansi –hämähäkistä pelkkänä satuna. Satuun Anansi –hämähäkistä sekä symbolikortteihin kuului piirtämistä. Olikin mielenkiintoista huomata haastateltavien vastauksista, että lasten mieleen painui parhaiten piirtämiseen yhdistetty yhdessä tekeminen, eikä esimerkiksi suomalaisten lasten tervapataleikkiä muistuttava Moto Maphiri Moto. Osa lapsista koki oppineensa työpajoista uusia asioita. Opitut asiat painoutuivat tiedolliseen pääomaan. ” *En mie tiää* ” ” *En*

mie oppinu varmaan mittään” ” No että siellä on hienojakin kaupunkeja” ” Ja että niitä maita on aika tosi paljo” ” Eläimistä” ” Kasvillisuudesta”.

Osa lapsista koki oppineensa työpajojen sisällöstä uutta tietoa Afrikan mantereesta. Vastaukset uuden oppimisesta liittyivät kuitenkin juuri ennen haastattelua näyttämäni powerpoint esityksen sisältöön Afrikan mantereen kasvillisuusalueista, eläimistä sekä kaupungeista. powerpoint esityksen sisältö oli osittain tarkoituksellisen vastakohtaisuuksia korostava: kuva savimajasta versus kuva länsimaalaisen suurkaupungin näköisestä kaupunkimiljööstä. Osa lapsista kykeni nimeämään Määränpään Afrikasta oppimiaan uusia asioita. Halusinkin saada selville, mitä lapset tiesivät Afrikan mantereesta jo ennen työpajoja? ” *Siellä on sademetsiä” ” Paljon hiekka-aavikkoja” ” Sitte siellä on paljon köyhyyttä ja eläimiä” ” Siellä on se Egyptin muumio” ” Ja eikös siellä Egyptissä oo just niitä Faaraon hautakammioita?” ” Pyramideja, timanttikaivoksia, Faarao ja niitä Sfinksejä” ” Paljon aavikkoa” ” Paljon eläimiä, leijonia” ” Mustia ihmisiä” ” No että siellä on hienojakin kaupunkeja” ” Ja että niitä maita on aika tosi paljo” ” No mitä eläimiä siellä asustaa” ” Se on niinku kehitysmaa”*

Haastateltavien vastausten perusteella aiempaa tietoa / käsityksiä oli olemassa. Kysymykseni tarkoituksena ei ollut alkaa selvittää aiempien tietojen ja käsitysten ” oikeallisuutta” vaan saada selville lähtökohta, johon alkaa rakentaa lisää tietoa.

7.6 Työpajojen arviointi

Yksi Määränpäänä Afrikka –projektin tavoitteista oli lisätä Afrikka-tietoutta ja lisätä kiinnostusta manteretta kohtaan. Lasten vastauksista ilmeni uuden tiedon tavoittaneen peruskoululaiset. ” *Niistä eläimistä” ” Ja sitten niistä kaupungeista että siellä on sitä köyhyyttä, mutta sitten myös rikkautta” ” Ehkä jotain” ” Että norsulla on kärsässä 15 000 lihasta” ” Joo” ” Just se että kaupungit on isoja ja jotkut niistä eurooppalaistyyliisiä”* Haastateltavien vastausten perusteella uuden tiedon jakaminen oli onnistunut niiltä alueilta, joihin työpajojen fakta –tiedollinen osio oli keskittynyt. Aiemman, jo olemassa olevan tiedon laatu on usein kytköksissä siihen ympäristöön ja tilanteeseen jossa tiedon omaksuminen tapahtuu. Siksi halusinkin kartoittaa haastattelussa taustoja haastateltavien aiemmista tietolähteistä –missä lapset olivat aiemmin tutustuneet Afrikkaan? ” *Mä oon käynyt Tunisiassa” ” Koulussa” ” Oppitunneilla” ” Ja sitte historiassaki on ollu” ” Kaikista ohjelmista” ” TV:stä” ” Kotoa” ” Netistä” ” Joistain tietokirjoista” ”*

Koulu” ” Isovanhemmilta, ku ne on käyny Afrikassa” ” No koulussa” ” TV:stä” ”Lehdistä” ” Jonkin verran luontodokumenteista” ” Miu isältä ja koulusta enimmäkseen” ” Lehdissä on ollu” ” Sisarilta ja uutisista” ” Lehestä, sukelluslehestä ku siellä Afrikassa on niitä sukelluspaikkoja”

Yhdeksi yksittäiseksi ja samalla myös haastateltaville kokemuksellisesti yhteiseksi tietolähteeksi nousi koulu. Seuraavaksi eniten haastateltavat olivat tutustuneet Afrikan mantereeseen median kautta –mediaviestimistä televisio luontodokumentteineen ja uutisineen oli eniten tiedonsaannissa käytetty väline. Myöskin lehdet olivat vastauksissa tiedonlähteinä. Tietoa oli kertynyt haastateltaville myös vanhemmilta, isovanhemmilta ja sisaruksilta.

Yksi opinnäytetyöni päämääristä on selvittää työpajojen sisältöä. Työpajat pyrkivät lähtökohtaisesti jakamaan Afrikka-tietoutta. Lasten vastausten perusteella työpajat onnistuivat jakamaan uutta tietoa. *” Ei” ” Ei paljoo” ” No sillä tavalla että siellä on hirveesti köyhiä, mutta sitten myös rikkaita” ” Että siellä on isoja kaupunkeja” ” Ehkä vähä” ” Siitä koko maasta, että siellä on myös rikkaita eikä köyhiä pelkästään” ” Että siellä on myös isoja kaupunkeja” ” Että siellä on köyhien lisäksi myös rikkaita” ” Että kaikki siellä ei oo köyhiä”. ” Että siellä on myös isoja kaupunkeja”* Kaksi haastateltavista vastasi suoraan kielteisesti. Muiden haastateltavien vastauksista nousi käsityksien muuttuminen Afrikan mantereiden maiden infrasfruktuurista. Ettei Afrikassa asu pelkästään köyhiä, ettei kaikissa Afrikan mantereiden maissa asuta savimajoissa.

Aiemmat käsitykset köyhyydestä ja savimajoista ovat olleet haastateltavien perusolettamuksia aiemmin saadun tiedon ja opin pohjalta. Näihin perusolettamuksiin ovat haastateltavat peilanneet kulttuuristen ominaisuuksien eroja ja jäsentelyjä ja rakentaneet omaa henkilökohtaista tapaansa määrittää ympäristöään. Alitolppa- Niitamon mukaan kulttuurien välisiä eroja käsitteellistämällä voidaan puolestaan tunnistaa arvoja ja arvostuksia, eri maailmankatsomuksia. (Alitolppa-Niitamo, 1994, 111).

Työpajojen toiminnallisella sisällöllä oli pyrkimys saada peruskoululaiset tutustumaan monikulttuurisuuteen. Toiminnallisuudessa painottui kokemuksellisuus sekä eroavaisuuksien ja yhteneväisyyksien esille tuominen. Mieleenpainuvimmaksi työpajoissa jäi nimenomaan tekeminen. *” Se laululeikki..se Moto..Maphiri Moto” ” Ehkä se piirtäminen” ” Ne kaikki leikit ja se satu” ” Ei*

mikään, en mie ees muista sitä” ” Satu” ” Satu” ” Piirtäminen, tekeminen jäi mieleen” ” Symbolikortit” ” Ei ku se hämähäkkitarina ja se piirtäminen” ” Se tekeminen jäi mieleen” ” Aika hyvin oli kaikkee” Tässä vaiheessa kysymyksiä yksi haastateltavista vastasi ettei edes muistanut koko työpajoja. Muut lapset vastasivat mieleen jääneen etenkin sadun, jonka pohjalta lasten tuli jatkaa tarinaa piirtäen eteenpäin. Myös symbolikortit ja niiden piirtäminen olivat vastausten perusteella painunut mieliin. Kaikille mieleenpainuneille seikoille oli yhteistä toiminnallisuus: ” Se tekeminen jäi mieleen”. Toiminnallisuus olikin lähtökohtana työpajojen sisällön suunnittelussa ja toteutuksessa. Yhdessä tekeminen, toiminnallisuus olivat jääneet työpajoihin osallistuneiden mieliin. Entäpä sisällön rakenne? Olisiko siinä voinut olla jotakin enemmän tai vähemmän? ” *Kaikkeen oli ihan sopivasti” ” No sitä puhetta oli paljo” ” Olisko toimintaa saanut olla enemmän?” ” Joo”.*

Haastateltavien vastauksia työpajojen suoraan sisällön arviointiin tuli vähän. Sain kysymykseen vain kaksi vastausta. Toinen kysymykseen (työpajojen sisällöstä) vastanneista kertoi työpajojen sisältäneen paljon puhetta. Tällöin esitin lisäkysymyksen toiminnan määrästä – olisiko työpajoissa pitänyt olla toimintaa enemmän. Tähän sain herkullisen suoran vastauksen ” joo”. Suurin osa lapsista vastasi osallistuvansa vastaavanlaiseen työpajaan jatkossakin. Yksi haastateltavista oppilaista sanoi suoraan ” *En tiä*”. Loput haastateltavista vastasivat ” *kyllä*”. Pyysin ” *kyllä*” vastanneita vastaamaan lisäkysymykseen ” *Miksi?*” ” *Ainaki, jos sais vaikka lisätietoa muistaki asioista*” ” *Jos vaan on kouluaikana, niin kyllä*” ” *Joo, jos on kouluaikana niin kyllä*” ” *No ne oli ihan hauskoja*” ” *Sai tehty kaikkee erilaista, mitä yleensä ei koulussa*” ” *Sieltä sai lisää tietoa*”. Perusteluiksi miksi osallistuisi jatkossakin vastaavanlaiseen työpajaan nimesivät haastateltavat oppilaat lisätiedon saannin ja erilaisen tekemisen.

Alitolppa-Niitamon mukaan yksilö näkee suhteensa muuhun maailmaan oman kokemus ja käsityskartastonsa pohjalta. (Alitolppa –Niitamo. 1994, 11). Oman itsensä ja oman roolin suhteuttaminen ympäristöön puolestaan vaatii kokemuksia, jollaisia Määränpäänä Afrikka projektin pyrki peruskoululaisille antamaan. Se että työpajoihin osallistuneet haastateltavat vastasivat halukkuutensa osallistua jatkossakin vastaavanlaisiin työpajoihin antoi yhdenlaisen vastauksen työpajojen mielekkyydestä. En kuitenkaan auki kirjoita, enkä missään tapauksessa mittaa opinnäytteeni tutkimuksellisenä tehtävänä työpajojen mielekkyyttä, vaan tarkoitukseni on ollut auki kirjoittaa projektin sisältö sekä selvittää kuinka työpajat vastaanotettiin.

Viimeiseksi kartoitin työpajojen ajan ja paikan merkityksestä osallistumishalukkuuteen. Keskellä koulupäivää, tutussa koulumiljöössä? Vai kouluajan ulkopuolella ja muualla kuin koulussa? Lasten vastauksista ilmeni, että työpajojen ajankohdalla ja sijainnilla on merkitystä osallistumis päätökseen. *Ei* ” ” *Kyllä* ” ” *Riippuis siitä mistä aiheesta se ois* ” ” *Kyllä* ” ” *Kyllä* ” ” *Ei* ” ” *Ei* ” ” *Ei* ” ” *Joku mummo ois voinu osallistua* ” ” *En* ” ” *Jos se ois Jyskin eessä kello viideltä* ” ” *Ei sinne varmaan niin helposti, jos ei koulussa* ” ” *En menis kouluajan ulkopuolella* ” ” *Paljon kello?*” Haastateltavista kolme oppilasta vastasi ” *kyllä*”, eli osallistuminen olisi mahdollista, mikäli vastaavanlainen työpaja toteutettaisiin muualla kuin tutussa ympäristössä. Loput haastateltavista sen sijaan vastasivat kielteisesti.

Kynnys osallistua olisi vastauksien perusteella korkeampi, yksi haastateltavista kuvasi vastauksensa seuraavasti: ” ei sinne varmaan *niin helposti*, jos ei koulussa”. Tätä pohdimme työpajoja suunnitellessa sillä meille ensisijainen tehtävä oli työpajojen tavoitettavuus. Mikäli työpajat olisikin toteutettu esimerkiksi ilta-aikaan kirjastolla, olisi tavoitettavuus voinut olla vaikeampi. Sen sijaan veimme työpajat lasten arjen keskelle. ” *Helposti*”. Myöskin työpajojen monikulttuurinen viitekehys vaikutti päätökseen viedä työpajat ” *tutun ja turvallisen*” keskelle, kouluihin. Koimme että tällöin kynnys osallistua työpajoihin madaltuu ja näin ollen sisällön vastaanottaminen ja käsittely on osallistujilleen mielekkäämpää.

8 POHDINTA

8.1 Tulokset

Lasten vastauksista ilmeni, että Määränpäänä Afrikka-työpajat otettiin positiivisesti vastaan. Määränpäänä Afrikka –työpajat onnistuivat tarjoamaan mielekkääksi koettua toiminnallisuutta. Vastauksista myös ilmeni ajan ja paikan merkitys – tavoitteenamme ollut matalan kynnyksen osallistuminen ja tavoitettavuus onnistui.

Meistä jokaisella on oma kulttuurimme –se sosiaalinen perintö, johon tiedostamattomasti sopeudumme. Kulttuuri ei ole autonominen, pysyvä tila vaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Shwederin mukaan kulttuuri heijastaa perinteisiä hyvän ja oikean elämäntavan ihanteita, ja ihmiset vahvistavat

ja uudistavat näitä ihanteita luovasti hyväkseen muokatessaan ja kehittäessään itseään (Liebkind, Shweder 1994, 22).

Kulttuurin heijastaessa hyvän ja oikean elämäntavan ihanteita, voidaan kulttuuria käyttää myös rajaavana ja kategorisoina mekanismina ” meihin” ja ” heihin”. Haastattelemi lapset jäsensivät kysymystäni kulttuurin luonteesta käyttäen monikkoa: ” perinteet, uskonnot, eri maiden ruoat”. Jo pelkästään monikon käyttäminen kertoi haastateltavien käsittelevän kulttuuria ”monena”, ei yhtenä ehdottomana kokonaisuutena. Myöskin monikulttuurisuutta ja kansainvälisyyttä käsitteleviä kysymyksiä lapset määrittivät paitsi oman kokemuspohjansa –myös monikkoa käyttämällä.

Tänä päivänä etenkin lapsilta nopea muutostahti ja alati kiihtyvä globalisoituminen vaatii aiempaa herkempää ympäristönlukutaitoa. Nykyisessä yhteiskunnassa korostuukin aiempaa enemmän tulkintojen merkitykset. Tämä puolestaan antaa uudenlaisen haasteen paitsi perheille – myös lasten ja nuorten kanssa työskenteleville kehittää uudenlaisia menetelmiä, joilla opettaa ja ohjata lapsia arjen ympäristön ja sen tapahtumien tulkintaan. Wilpentin mukaan kulttuurin osat, sen merkit ja symbolit voivat muuttua tai saada uusia merkityksiä kohdatessaan muita kulttuureja ja etnisiä ryhmiä (Liebkind, Wilpert 1994;1989, 22).

Lapset kertoivat että heidän aiempi käsityksensä Afrikan mantereiden maiden infrasfruktuurista oli köyhyys. Työpajat antoivat tietoa myös vastakohtaisesta yltäkylläisyydestä, länsimaalaiseen tyyliin rakennetuista suurkaupungeista pilvenpiirtäjineen ja ostoskatuineen. Vastaukset osoittivat, että lasten muodostamat kulttuurimerkitykset olivat kiinnittyneet aiemmin saatuun tietoon. Sellaiseen tietoon, joka on ollut yleisimmin tavoitettavissa niin koulussa kuin mediassa. Vastaukset myös osoittivat, että uuden tiedon jakamisella voi vaikuttaa jo olemassa oleviin maailmankatsomukseen sekä kulttuurimerkityksiin. Lapset jäsensivät uutta tietoa jo olemassa olevan päälle. Vanhasta osa hylättiin, osa säilytettiin. Lasten henkilökohtaiset, kulttuuriset merkityssuhteet rakentuvat aktiivisena ympäristön ja sen merkityssuhteiden kanssa. Meistä jokainen omaa ympäristöstä muodostettuja perusolettamuksia. Monikulttuurisuuskasvatus projekti Määränpäänä Afrikka tarjosi tuttuun ympäristöön uudenlaista sisältöä. Uudenlaisia rakennusaineita jo olemassa olevien perusolettamuksien rinnalle.

Haastattelujeni pyrkimys oli saada tietoa Määränpäänä Afrikka projektin työpajojen sisällöstä. Vastauksista ilmeni, kuinka lapset vastaanottivat nimenomaan heille räätälöidyt työpajat. Vastauksista nousi esille että työpajojen sisällön toiminnallisuus ” tekeminen” koettiin mielekkääksi. Vastauksien perusteella oppilaat osallistuisivat jatkossakin vastaavanlaisiin työpajoihin, mikäli työpajatoiminta olisi sisällytetty osaksi koulupäivää.

Ulkomaalaisten määrä Suomessa on yli kaksinkertaistunut viimeisen viidentoista vuoden aikana ja sen mukanaan tuoma monikulttuurisuuden kohtaaminen on arkipäivää etenkin suuremmissa kasvukeskuksissa. Monikulttuurinen kohtaaminen ei kuitenkaan suju aina ongelmitta ja siksi se vaatiikin herkkyyttä tulkita ja tunnistaa arjen ympäristöä. Rexin (1997, 44). mukaan monikulttuurisuus on jo käsitteenä epämääräinen. Se viittaa ensinnäkin kulttuuriseen moninaisuuteen. Ihmisten katsotaan kuuluvan samanaikaisesti useampaan kulttuuriseen kokonaisuuteen, sekä laajempaan yhteiskuntaan että erilaisiin (etno) kulttuuriin ryhmiin. Rex toteaaakin, ettei monikulttuurisuus kerro kulttuuristen ryhmien välisistä suhteista, se toteaa vain yhteiskunnan tilan (Rex 1995; 1997, 44).

Yhteiskuntamme on siis monikulttuurinen. Tämä on tilana vakio. Yhteiskuntamme koostuu etnokulttuurisista että kulttuurisista kerroksista antaen yhteiskunnalle moninaisen ja monikulttuurisen tilan, jossa elää jatkuvassa vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kerrosten kanssa. Tämä tila ei puolestaan ole enää vakio, vaan elävä ja alati muuttuva. Mielestäni lähimmäksi monikulttuurisuuden ytimen määrittelyä pääsin kuultuani haastattelemi oppilaan kiteytyksen yhdessä lauseessa: ” *Paljon asioita, eri maiden kulttuureja sekaisin, erilaisii...keskenään..asioita.* ”

Yksilötasolla kulttuuriset konstruktiot auttavat minuuden ja toiseuden rajaamisessa ja tekee siten merkitykset mahdollisiksi. Samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien jäsentämisen kautta muodostuvat ne perusolettamukset, joita yksilöllä on ympäristöstään. Monikulttuurinen kohtaaminen edellyttää moninaisuuden ja erilaisuuden tiedostamista. Monikulttuurisen kompetenssin hahmottaminen on monikulttuurisuuskasvatuksen tavoite ja päämäärä, johon kansainvälisyyskasvatusprojekti Määränpäänä Afrikka työpajojen toiminnallisuudellaan pyrki vaikuttamaan.

Edellytysten luominen kulttuurien väliseen ymmärtämiseen nojautuu yksilöiden jo olemassa oleviin elämäntapojen kokonaisuuksiin sekä niiden pohjalta

muodostettuihin arvoihin ja normeihin. Monikulttuurisuuskasvatus on puolestaan väline, jolla avata yksilöille ovia uudenlaisiin ympäristöihin. Moninaisuuden todellisuuden havainnoimisen ja jäsentämisen kautta mahdollistuu perusolettamuksien tuuletus ja uudenlaisten kulttuuristen kompetenssien omaksuminen. Näin moniarvoisuus nousee arjen tarkastelun lähtökohdaksi, todellisuuden kehykseksi.

8.2 Opinnäytetyön arviointi

Sisällönanalyysi tutkimuksellisenä menetelmänä oli sopiva opinnäytetyöhöni. Sisällönanalyysia ja havaintoyksikköä apuna käyttäen sain vastauksen tutkimuskysymykseen. Teemahaastattelu aineiston keräämisen menetelmänä puolestaan tuki opinnäytetyön kvalitatiivista, laadullista luonnetta. Haastatteluaineiston avaamiseen olisi pitänyt kiinnittää enemmän huomiota. Tuloksissa on paljon suuremmista luokista irrallisiksi jääneitä asioita. Tähän vaikutti osaltaan havaintoyksiköiden näkeminen ainutkertaisina.

Valitsin opinnäytetyöhön Määränpäänä Afrikka projektin työpajojen sisällön ideologiaa ja lähtökohtia avaavaa teoriaa. Käytin aiempaa teoriaa myös haastattelujen avaamisessa, luokittelussa ja analysoinnissa. Opinnäytetyölleni asetettu tavoite toteutui, tutkimuskysymykseen saatiin vastaus. Tulosten tarkastelussa pyrin käsittelemään esille nousseita asioita myös tilanteesta irrallisina – esimerkiksi jäseneltävä asia ei välttämättä ollut sidoksissa itse haastattelutilanteeseen tai työpajoihin vaan jo aiempiin kokemuksiin. Tällä pyrin takaamaan samanaikaisesti tulosten luotettavuuden. Tosin tulkinnan vara on aina olemassa, mutta pyrin tuomaan mahdolliset tulkinnanvaraiset asiat esille tulosten tarkastelussa.

Saamieni haastatteluvastausten perusteella Määränpäänä Afrikka projektin työpajat otettiin vastaan hyvin. Kaikki haastattelemani vastasivat työpajojen ”tekemisen,” toiminnallisuuden mieleenpainuvimmaksi ja samalla parhaimmaksi puoleksi. Enemmistö haastateltavista myös vastasi kiinnostuksensa osallistua jatkossakin vastaavanlaiseen työpajaan. Haastateltavista enemmistö myös epäili omaa osallistumistaan mikäli vastaavanlainen työpaja toteutettaisiin jossakin muualla kuin koulussa ja muuhun kuin kouluaikaan. Haastatteluryhmäni käsitti viisitoista oppilasta Urpolan peruskoulun alaluokilta. Määränpäänä Afrikka projekti toteutti peruskoulun alaluokkalaisille räätälöidyt työpajat yhteensä yhdeksälle

mikkeliläiselle peruskoululle. Haastatteluista saamat tulokset kertovat vain yhden peruskoulun oppilaiden näkemyksistä ja kokemuksista. Lisäksi tuli ottaa huomioon lähtöasetelma: vuonna 2008 Urpolan peruskoulussa oli eniten maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Lopulliset tulokset ovat siis sidonnaiset vain yhteen kouluun ja sen oppilaisiin.

Yhteisöpedagogeille opinnäytetyö tarjoaa tietoa toteutetusta Määränpäänä Afrikka projektin sisällöstä aina suunnitteluvaiheista toteutukseen. Lisäksi opinnäytetyö tarjoaa hyödyllistä teoriaa kansainvälisyyskasvatukseen / ja monikulttuurisuuden kentällä työskentelyyn. Peruskouluille toteutettu työpajaviikko oli lähtökohdiltaan järjestöjen yhteistyön tulos. Jatkotutkimusta voisi tehdä kolmannen sektorin ja peruskoulujen yhteistyön arvioinnista.

LÄHTEET

Alitolppa –Niitamo, A. 1994. Kun kulttuurit kohtaavat. Matkaopas maahanmuuttajan kohtaami-seen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Suomen Mielenterveysseura r.y. Sairaanhoida-jien koulutussäätiö, Kustannusosakeyhtiö Otava

Allahwerdi, H. 1996. Maailmankansalainen. Helsinki: Suomen YK- liitto ry. Meripaino

Forsander, A. & Ekholm, E. & Hautaniemi, P. & Abdullah, A. & Alitolppa – Niitamo, A. & Kyntäjä, E. & Nguyen Quoc, C. 2001. Monietnisyyys yhteiskunta ja työ. Palmenia kustannus. Yliopistopaino, Helsinki. Rex. 1995. et. Al. Forsander, Ekholm & Hautaniemi 2001,

Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Osuuskunta vastapaino. Gummerus Kirjapaino Oy

Harden, J. & Scott, S. & Backett, K. & Milburn & Jackson, S. 2000. Can't talk, Won't talk? 2000; 3.13 & 5.6-7.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Tammi oppimateriaalit

Kansainvälisyyskasvatus 2010, Opetusministeriön julkaisuja 30.01.2006

Kotkavirta, J. & Nyyssönen, S. 2006 COGITO. Filosofinen etiikka. WSOY Oppimateriaalit Oy, 1. painos, 2006.

Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Osuuskunta vastapaino: Tammerpaino Oy.

Kuusela P, Saastamoinen M, (toim.) Polis ja Kosmos. Kulttuurisen globalisaation suuntia. Korpiljyvä kustannus, 2002. SoPhi 72.

Kunnat.net

<http://www.kunnat.net/k-perussivu.asp?path=1;29;121;43719>

Lallukka, K. 2003. Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6-12 –vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. Jyväskylä studies in education psychology and social reseach 215.

Lasonen, J. 2005. Monikulttuurisuus ja koulutuksen kansainvälistyminen. Artikkelit / Kever 1/ 2005, ISSN 1796-8283

Liebkind, K. (toim.) 1994. Maahanmuuttajat –Kulttuurien kohtaaminen Suomessa. Gaudeamus, Hakapaino Oy, Liebkind, 22, 26. Liebkind et. al. Shweder 1994, 22. Liebkind et. al. Wilpert 1994, 1989, 22.

Mikkola, P. & Heino, L. 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:

178. Turun opettajankoulutuslaitos, Mikkola, P. & Heino, L. 118. Gollnick & Chinn. 1990. 31.1997.

Mikkola, P. 2001. Kahden kulttuurin taitajaksi. Turun yliopisto

Monikulttuurisuus kouluttajakansio

<http://www.alli.fi/tieto/polycult/>

Niemi, H. & Sarras, R. 2007. Erilaisuuden valot ja varjot. –Eettinen kasvatus koulussa, Otavan Kirjapaino Oy

Opetushallitus 2004, Perusopetuksen perusteet

Opetushallitus / Opetussuunnitelma ja tuntijako

Petkova, D. & Lehtonen, J. 2005. Cultural identity in an intercultural context. University of Jyväskylä. Petkova, D. Cultural identity in a pluralistic world, 52.

Piironen, M. & Timonen, L. 2008. Kohti monikulttuurista identiteettiä. Kokemuksellinen oppiminen opiskelijan kulttuurillisen kompetenssin tukena. Artikkelit.

<http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/article/view/106/109>

Suutari, M. 2001. Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudesta ja yhteiskunnan reunoilla. Nuorisotutkimusverkosto. Yliopistopaino Oy

Taajamo, M. & Puukari, S. (toim.) 2007. Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Forsander 1994; Kaikkonen 1994. et. al. Puukari, Taajamo 2007. Alasuutari & Ruuska 1999; Liebkind 1995. et. al. Taajamo, Puukari 2007, 11. Parkkinen, Puukari 2007

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

Tilastokeskus

http://www.statfi/tup/suoluk_vaesto.html#turvapaikan_hakijat

<http://herkules.oulu.fi/Vrt.Syrjalainen1992,31>

Weinrich 1989, Lange & Westlin 1981, 1985, Liebkind 1992, Sue & Sue, 1990, 30.

LIITTEET

TUTKIMUSKYSYMYKSET OPINNÄYTETYÖHÖN

1. Mitä tulee mieleen sanasta kansainvälisyys?
2. Mitä tulee mieleen sanasta kulttuuri?
3. Mitä tulee mieleen sanasta monikulttuurisuus?
4. Onko teillä ulkomaalaistaustaisia kavereita? Jos on, niin missä olette tutustuneet?
5. Oletteko vapaa-ajallanne lasten kanssa jotka ovat muuttaneet ulkomailta?
6. Oletteko oppineet ulkomaalaistaustaisilta kavereilta uusia asioita? Jos olette niin mitä?
7. Mitä teille tulee mieleen työpajojen nimestä Määränpäänä Afrikka?
8. Mitä muistatte työpajoista?
9. Opiteko työpajojen aikana uusia asioita Afrikasta? –Jos opitte niin mitä?

10. Mitä tiesitte Afrikan mantereesta ennen työpajoihin osallistumista?
11. Antoiko työpajat uutta tietoa Afrikan mantereesta? Sellaista jota ette ole saaneet muualta?
12. Missä olette tutustuneet aiemmin Afrikkaan?
13. Muuttiko työpajoihin osallistuminen käsityksiänne Afrikasta? – Afrikan mantereen kasvillisuudesta? –Afrikan mantereen eläimistä? –Ihmisistä? – Muusta, mistä?
14. Poikkeavatko suomalaiset ulkomaalaisista, jos kyllä niin miten?
15. Onko suomalaisilla ja afrikkalaisilla mielestänne eroja? Jos kyllä, niin minkälaisia?
16. Mikä työpajoissa oli mieleenpainuvinta? –Parasta? –Huonointa?
17. Olisiko työpajojen sisällössä saanut olla jotakin enemmän / vähemmän?
18. Osallistuisitteko vastaavanlaiseen työpajaan jatkossa? –Kyllä/ ei –miksi?
19. Jos työpajat olisi toteutettu kouluajan ulkopuolella ja muualla kuin koulussa, olisitteko osallistuneet?-Kyllä/ ei –miksi?

