

CISV-KESÄKYLÄ KULTTUURIENVÄLISENÄ KASVATTAJANA JA
KOKEMUKSELLISEN OPPIMISEN MAHDOLLISTAJANA

Kesäkylän vaikutukset 12–13-vuotiaiden oppilaiden kouluaktiivisuuteen, englannin kielen oppimiseen, sosiaaliseen ja henkiseen kehitykseen, kansainvälistymiseen sekä maahanmuuttaja-asenteisiin

Kiti Paasovaara

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma
Syksy 2009
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto
Ohjaajat: Tuula Asunta ja Sari Pöyhönen

ABSTRACT

Paasovaara, K. 2009. CISV Village as an Intercultural Educator and a Provider of Experiential Learning. The Effects of a Village Experience on 12-13 year old Finnish Pupils towards Activeness at School, Interest in English, Social and Mental Development, Internationalization and Immigrant Attitudes. Master's Thesis. 191 pages + appendices.

CISV (Children's International Summer Villages) promotes intercultural and international education and follows experiential learning methods. At the age of 11 one can already experience multicultural atmosphere in a month long CISV village. This research will study the impact of the village experience on 12-13 year old Finnish pupils who took part in different villages around the world in 2005 and 2006. Themes studied include pupils' activeness at school, interest in English, social and mental development, internationalization and immigrant attitudes. These components are based on the aims of CISV: to foster children and youth to become active global citizens, to increase their global awareness and understanding of other countries and cultures and to enhance their intercultural competence as well as social and mental development. Long-term effects of CISV programs have been studied e.g. by Watson (2008), the target group being over 20 year olds.

This research was implemented between March and August 2007. The data consists of a survey and semi-structured interviews. Surveys were returned by 12 pupils (response rate 21) out of whom five were chosen for interviews. In addition, a parent, a teacher and a CISV leader of each pupil were interviewed. Only absolute numbers were used to describe the findings of the survey due to low number of respondents. The most interesting themes of the survey with some extra themes were used when planning the outlines for different interviewee groups. Content analysis was used in analyzing the interviews. The emphasis of this research is on qualitative methods.

The findings reveal that all the respondents except one had positive experiences of their CISV village: they had a chance to meet new cultures and people, practice English, build new friendships and encounter new and fun experiences. Most of the respondents had continued being active in CISV after the village and almost all of them still kept in touch with their village friends.

The findings show that especially girls' activeness at school, such as motivation on learning and cooperative skills had improved after the village. The pupils had become more courageous, independent, self-confident, open-minded and extrovert. Their English skills, such as listening comprehension, speaking and vocabulary had improved as well. Especially girls were more interested in international events and relations than before. Almost all the pupils wanted to acquaint themselves with the culture of their foreign friend or with entirely new cultures. Pupils had little interest in studying geography, following foreign news and towards immigrants. In summary, CISV village had an impact on the mental and social development of the pupils as well as on their interest in studying English, getting new international contacts and travelling abroad. However, CISV village participation did not increase pupils' interest in studying facts about countries and cultures nor on immigrants living in Finland. Therefore, internationality is "in" and multiculturalism "out".

CISV programs should be developed by increasing the number of impact assessments and further studies as well as multicultural activities at local level. Also, CISV should cooperate with teachers. This way, teachers would become more aware of the aims and principles of CISV, and the potential of the pupils with village experience could be used more effectively. Teachers would get new ideas about experiential learning and intercultural education. It could also be easier to get international contacts through CISV network. CISV, on its behalf, would get more children, youth, immigrants and their families to join the organization. CISV would also get better chances to utilize the network and the facilities of schools for its occasions. In addition, CISV would get valuable information about the long-term effects of the international activities on pupils via teachers.

Keywords: intercultural competence, intercultural education, international education, multicultural education, experiential learning, CISV

TIIVISTELMÄ

Paasovaara, K. 2009. CISV-kesäkylä kulttuurienvälisenä kasvattajana ja kokemuksellisen oppimisen mahdollistajana. Kesäkylän vaikutukset 12–13-vuotiaiden oppilaiden kouluaktiivisuuteen, englannin kielen oppimiseen, sosiaaliseen ja henkiseen kehitykseen, kansainvälistymiseen sekä maahanmuuttaja-asenteisiin. Pro gradu-tutkielma. 191 sivua + liitteet.

CISV (Children's International Summer Villages) on kulttuurienvälistä ja kansainvälisyyskasvatusta edistävä järjestö, jonka toiminta perustuu kokemukselliseen oppimiseen. Järjestön kautta voi kokea monikulttuurisen elämyksen jo 11-vuotiaana kuukauden kestävässä CISV-kesäkylässä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kesäkyläkokemuksen vaikutuksia 12–13-vuotiaiden oppilaiden kouluaktiivisuuteen, englannin kieleen, sosiaaliseen ja henkiseen kehitykseen, kansainvälistymiseen sekä maahanmuuttaja-asenteisiin. Nämä tekijät perustuvat CISV-järjestön tavoitteisiin kasvattaa lapsista ja nuorista aktiivisia maailmankansalaisia, lisätä heidän globaalia tietoisuuttaan ja ymmärrystään muista maista ja kulttuureista sekä edistää heidän kulttuurienvälistä kompetenssiaan ja sosiaalista sekä henkistä kehitystään. CISV-ohjelmien pitkäkestoisia vaikutuksia ja tavoitteiden toteutumista on tutkittu järjestön sisällä (ks. esim. Watson 2008), kylläkin yli 20-vuotiailla.

Tutkimus toteutettiin maalies-lokuussa 2007. Aineisto koostuu kyselylomakkeesta ja puoli-strukturoiduista haastatteluista, joiden sisältö vaihtelee hieman kohderyhmän mukaan. Kyselyyn vastasi 12 oppilasta (21 %), joista valittiin haastatteluihin viisi. Lisäksi haastateltiin oppilaiden vanhempaa, opettajaa ja CISV-ryhmänjohtajaa. Kyselystä saatujen tulosten kuvailuun käytettiin absoluuttisia lukuja vähäisen osallistujamäärän vuoksi. Kyselystä valittiin kiinnostavimmat teemat, joista tehtiin haastattelurungot eri kohderyhmille. Haastattelujen analysoinnissa käytettiin sisällönanalyysejä. Tämän tutkimuksen painotus on laadullisissa menetelmissä.

Yhtä lukuun ottamatta kaikilla kyselyyn vastanneilla oppilailla oli positiiviset kokemukset kesäkylästä: siellä sai tutustua uusiin kulttuureihin ja ihmisiin, harjoitella englantia, solmia uusia ystävyysuhteita sekä hankkia uusia hauskoja kokemuksia. Kyselyyn vastanneista suurin osa oli jatkanut CISV-toiminnassa kesäkylän jälkeen ja miltei kaikki pitivät yhteyttä kesäkyläkavereihinsa.

Oppilaista oli tullut rohkeampia, itsenäisempiä, itsevarmempia, avoimempia sekä ulospäin suuntautuneempia. Erityisesti tyttöjen kouluaktiivisuus, kuten oppimismotivaatio ja yhteistyötaidot, sekä oppilaiden englannin kielen taidot, kuten kuullun ymmärtäminen, puhuminen ja sanavarasto olivat parantuneet. Erityisesti tyttöjen kiinnostus kansainvälisyyttä kohtaan oli lisääntynyt, ja oppilaista lähes kaikki halusivat tutustua ulkomaalaisen ystävänsä kulttuuriin tai täysin uusiin kulttuureihin. Oppilaiden kiinnostus maantiedon opiskelua, ulkomaisten tapahtumia ja maahanmuuttajia kohtaan ei ollut kuitenkaan lisääntynyt. Voidaan siis sanoa, että kesäkyläkokemus oli vaikuttanut oppilaiden henkiseen ja sosiaaliseen kehitykseen sekä kiinnostukseen englannin kieltä, kansainvälisiä kontakteja ja ulkomaille matkustamista kohtaan, mutta heitä ei kiinnostanut faktatiedot muista maista ja kulttuureista eikä Suomessa asuvat maahanmuuttajat. Siten kansainvälisyys on ”in” ja monikulttuurisuus ”out”.

Tutkimustulosten mukaan CISV-järjestön toimintaa tulisi kehittää lisäämällä vaikutusten arviointia ja jatkotutkimusta sekä monikulttuurista toimintaa paikallistasolla. Järjestön ja koulun yhteistyön avulla opettajat tulisivat tietoisemmiksi CISV:n toimintaperiaatteista ja tavoitteista, ja kesäkylän kokeneiden oppilaiden potentiaali saataisiin paremmin käyttöön. Samalla koulu saisi uusia kokemukselliseen oppimiseen ja kulttuurienväliseen kasvatukseen perustuvia ideoita ja se voisi helpommin luoda kansainvälisiä kontakteja CISV-verkoston kautta. CISV puolestaan saisi vaivattomammin lisää lapsia, nuoria, maahanmuuttajia sekä heidän perheitään mukaan toimintaansa ja paremmat mahdollisuudet hyödyntää koulujen tiloja tapahtumiinsa. Opettajien kautta CISV saisi arvokasta tietoa kansainvälisten leirien pitkäaikaisvaikutuksista oppilaisiin.

Avainsanat: kulttuurienvälinen kompetenssi, kulttuurienvälinen kasvatust, kansainvälisyyskasvatust, monikulttuurisuuskasvatust, kokemuksellinen oppiminen, CISV

SISÄLLYS

| | |
|---|-----------|
| 1 JOHDANTO | 6 |
| 2 KULTTUURI JA KULTTUURIENVÄLINEN KASVATUS | 16 |
| 2.1 MITÄ ON KULTTUURI? | 16 |
| 2.1.1 Kulttuurin piirteitä..... | 17 |
| 2.1.2 Hofsteden kansallisten kulttuurien malli..... | 18 |
| 2.1.3 High context- ja low context -kulttuurit | 20 |
| 2.1.4 Jatkuvasti muokkautuva ja monimuotoistuva kulttuuri | 20 |
| 2.2 TAUSTAVAIKUTTAJIA KULTTUURIENVÄLISESSÄ KOHTAAMISESSA..... | 22 |
| 2.2.1 Erilaisia identiteettejä | 22 |
| 2.2.2 Etnosentriset ja etnorelativistiset maailmankuvat | 26 |
| 2.3 ASEENTEET | 32 |
| 2.3.1 Yleisesti asenteista | 32 |
| 2.3.2 Asenteisiin liittyviä käsitteitä | 35 |
| 2.3.3 Suomalaisen maahanmuuttaja-asenteet | 39 |
| 2.4 KEINOJA ENNAKKOLUULOJEN JA KIELTEISTEN ASEENTEIDEN VÄHENTÄMISEEN | 43 |
| 2.4.1 Interventiomenetelmä | 43 |
| 2.4.2 Kontaktihypoteesi | 44 |
| 2.4.3 Kulttuurienvälinen kasvatus ja kompetenssi..... | 48 |
| 3 KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN | 56 |
| 3.1 KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS | 56 |
| 3.2 KOKEMUS JA KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN | 57 |
| 4 CISV INTERNATIONAL-JÄRJESTÖ MAAILMANLAAJUISEN YSTÄVYYDEN RAKENTAJANA | 65 |
| 4.1 HISTORIA | 65 |
| 4.2 ARVOT JA TAVOITTEET | 66 |
| 4.3 KANSAINVÄLINEN CISV JA TUTKIMUSTYÖ | 67 |
| 4.4 CISV SUOMI | 68 |
| 4.5 CISV-OHJELMAT | 68 |
| 4.6 CISV-KESÄKYLÄ..... | 71 |
| 5 TUTKIMUSMENETELMÄT | 77 |
| 5.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET | 77 |
| 5.2 TUTKIMUKSEN KULKU | 77 |
| 5.3 AINEISTONKERUUMENETELMÄT | 78 |
| 5.3.1 Kysely | 78 |
| 5.3.2 Haastattelu | 81 |
| 5.4 AINEISTON ANALYYSIMENETELMÄT | 86 |
| 6 TAUSTAA OPPILAIDEN LIITTYMISELLE CISV-JÄRJESTÖÖN | 89 |
| 6.1 KIINNOSTUS VIERAISIIN KIELIIN..... | 89 |
| 6.2 PERHETAUSTA | 91 |
| 6.3 HAASTATELTUJEN OPPILAIDEN SOSIAALISET TAIDOT | 94 |
| 7 OPPILAIDEN CISV-KESÄKYLÄKOKEMUKSET | 98 |
| 7.1 HYVIÄ YSTÄVIÄ PÄÄASIASSA LÄNSIMAISTA..... | 98 |
| 7.2 KESÄKYLÄKOKEMUKSEN ARVIOINTIA | 101 |
| 7.3 YHTEYDENPITO CISV-KESÄKYLÄKAVEREIHIN..... | 105 |
| 7.4 OMISTA KESÄKYLÄKOKEMUKSISTA KERTOMINEN | 106 |

| | |
|---|------------|
| 8 CISV-KESÄKYLÄKOKEMUKSEN VAIKUTUKSET OPPILAISIIN..... | 110 |
| 8.1 KOULUAKTIIVISUUS..... | 110 |
| 8.1.1 <i>Oppimismotivaatio</i> | 111 |
| 8.1.2 <i>Yhteistyötaidot</i> | 119 |
| 8.1.3 <i>Opettajalta saatu palaute</i> | 123 |
| 8.2 KIINNOSTUS ENGLANNIN KIELEEN | 124 |
| 8.2.1 <i>Englannin kielen taidot</i> | 125 |
| 8.2.2 <i>Englannin kielen oppimismotivaatio ja harrastuneisuus</i> | 132 |
| 8.3 KANSAINVÄLISYYS JA MAAHANMUUTTAJAT | 135 |
| 8.3.1 <i>Kiinnostus maantietoa ja ulkomaita kohtaan</i> | 137 |
| 8.3.2 <i>Kansainvälistyminen ja henkinen sekä sosiaalinen kehitys</i> | 147 |
| 8.3.3 <i>Suhtautuminen maahanmuuttajiin</i> | 151 |
| 8.3.4 <i>Tulevaisuus</i> | 161 |
| 9 POHDINTA..... | 167 |
| 9.1 YHTEENVETO TUTKIMUSTULOKSISTA | 167 |
| 9.2 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA | 171 |
| 9.3 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA..... | 175 |
| 9.4 TUTKIMUKSEN HYÖDYNTÄMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ | 177 |
| 9.5 JATKOTUTKIMUSAIHEITA | 179 |
| LÄHTEET..... | 180 |
| LIITTEET | 192 |
| LIITE 1: CISV-SAATEKIRJE VANHEMMILLE | 192 |
| LIITE 2: CISV-KYSELYLOMAKE | 193 |
| LIITE 3: YHTEENVETO HAASTATELLUISTA OPPILAISTA KYSELYVASTAUSTEN JA HAASTATELUIJEN POHJALTA..... | 199 |

1 JOHDANTO

Liikenne- ja viestintäteknologian kehitys, globaalien maailmanmarkkinoiden räjähdysmäinen kasvu sekä rajojen avautuminen ja integraatiopyrkimykset ovat tehneet maailmasta globaalin kylän. Myös useat maailmanlaajuiset ongelmat, kuten väestönkasvu, sodat ja kilpailu luonnonvaroista sekä muista resursseista ovat lisänneet kulttuurienvälisiä kohtaamisia esimerkiksi pakolais- ja siirtolaisvirtojen muodossa. Kulttuurien kohdatessa syntyy helposti ristiriitoja poliittisista, taloudellisista, sosiaalisista, kielikulttuurisista ja uskonnollisista syistä. (Kaikkonen 2004, 40; 44; Porter & Samovar 1997, 5–7.) Erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen onkin edelleen vaikeaa, mikä voi näkyä etnosentrisminä ja rasismina: vierasta ja tuntematonta pidetään pelottavana ja uhkaavana (Porter & Samovar 1997, 8).

Jotta yksilö pärjäisi globalisoituvassa maailmassa ja yhä monikulttuurisemmissä yhteisöissä, hänen on kehitettävä ja vahvistettava kulttuurienvälisiä kompetenssiaan. Uuden ja erilaisen kohtaaminen lisää yksilön tietoisuutta ”muista” ja heidän kulttuuripiirteistään ja samalla hän oppii uutta itsestään sekä omasta kulttuuristaan. Kulttuurienvälisen kompetenssin kehittäminen vaatii myös tietojen kartuttamista, taitojen kehittämistä, asenteiden muokkaamista sekä aktiivista toimintaa. (ks. esim. Jokikokko 2005; Kaikkonen 2004; T-02 2009.) Tällöin yksilölle voi kehittyä moniulotteinen kyky viestiä ja toimia tehokkaasti erilaisissa kulttuurienvälisissä yhteyksissä (Bennett & Bennett 2004, 149).

CISV-järjestö (Children’s International Summer Villages) pyrkii aloittamaan kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämisen jo lapsista ja nuorista. Järjestön mukaan kulttuurienvälisen kasvatus ja kokemuksellinen oppiminen edistävät ystävyyssuhteiden luomista sekä viestintä-, organisointi- ja yhteistyötaitojen kehittymistä. CISV tarjoaa lyhytkestoisia, 3–4 viikkoa kestäviä kulttuurienvälisiä ja monikulttuurisia kokemuksia, joille on asetettu selkeät kasvatukselliset tavoitteet. Jo 11 vuoden iässä lapsi voi lähteä kuukaudeksi CISV-kesäkylään. (Watson 2008, 3–7.) Watsonin (2008) mukaan nuorena koettuja kansainvälisiä kokemuksia pidetään tärkeinä, sillä lapsi on tuolloin avoimempi ja joustavampi ajattelussaan, mikä vaikuttaa hänen kaikkiin tuleviin kasvuprosesseihinsa. Lansperyn ja Leavittin (2006) mukaan 10–13-vuotiaat ovatkin otollisimmassa iässä

elämäntaitojen, kuten viestintä-, riitajenselvittely- ja empatiataitojen sekä itseluottamuksen kehittämisen suhteen. (ks. Watson 2008, 24–25.)

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus selvittää CISV-kesäkylän vaikutuksia 12–13-vuotiaiden oppilaiden kouluaktiivisuuteen, englannin kielen oppimiseen, sosiaaliseen ja henkiseen kehitykseen, kansainvälistymiseen sekä maahanmuuttaja-asenteisiin. Nämä osa-alueet perustuvat CISV-järjestön kasvatuksellisiin tavoitteisiin, CISV-tutkimuksiin (ks. esim. Watson 2008) sekä omiin CISV-kokemuksiini. Maahanmuuttaja-asenteita ei ole tutkittu muiden CISV-tutkimusten yhteydessä, joten vertaan niitä suomalaisten sekä suomalaisnuorten asenteista tehtyihin tutkimuksiin (ks. Jaakkola 2005; Harinen 2005).

Tutkimusaiheen valintaan ovat vaikuttaneet omat kokemukseni CISV-ryhmänjohtajana vuosina 2003–2004 kolmella eri CISV:n järjestämällä kansainvälisellä lasten- ja nuortenleirillä. Järjestö teki minuun lähtemättömän vaikutuksen toimintaperiaatteillaan, tavoitteillaan sekä ideologiallaan. Erityisen voimakas kokemus minulle oli CISV-kesäkylä, missä sain seurata 11-vuotiaiden sopeutumista monikulttuuriseen ympäristöön. Samalla sain arvokkaita kulttuurienväliseen kasvatukseen liittyviä kokemuksia, tietoa sekä taitoja, joita tulen tarvitsemaan tulevassa työssäni luokanopettajana sekä englantipainotteisessa opetuksessa (CLIL).

CISV-kesäkyläkokemuksen jälkeen minua on jäänyt mietityttämään lasten leirinjälkeinen elämä: millaisia pitempiaikaisia vaikutuksia kesäkyläkokemuksella on ollut heidän jokapäiväiseen elämäänsä ja millaisia yhtäläisyyksiä sekä eroja niissä on nähtävissä? Lisäksi pyrin etsimään perusteita oppilaiden liittymiselle CISV-järjestöön sekä kartoittamaan heidän kesäkyläkokemuksiaan.

Moni CISV-ohjelmaan osallistunut on sanonut oppineensa CISV:ssä monia sellaisia asioita, joita hän ei olisi voinut oppia koulussa (ks. Watson 2008, 22–23). Tämän vuoksi haluan tutkia CISV-kesäkylän vaikutuksia myös lasten koulunkäyntiin, joten kutsun lapsia oppilaiksi. CISV-järjestön ja koulun yhteistyön lisäämisestä voisi olla hyötyä esimerkiksi koulujen kansainvälisyyskasvatusohjelmien kehittämisessä, CISV-jäsenkannan kasvattamisessa sekä CISV-ohjelmien pitkäaikaisvaikutusten arvioinnissa.

Jotta saisin mahdollisimman monipuolista ja kattavaa tietoa tutkimastani aiheesta, keräsin aineiston kyselyn sekä puolistrukturoitujen haastattelujen avulla. Kyselyyn vastasi 56 oppilaan kohderyhmästä vain 12 (vastausprosentti 21), ja valitsin heistä haastatteluihin

viisi. Lisäksi haastattelin jokaisen viiden oppilaan vanhempaa, opettajaa sekä ryhmänjohtajaa. Näin ollen tutkimuksen painotus on laadullisissa menetelmissä.

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä ovat siis 12–13 -vuotiaat oppilaat, joiden CISV-kesäkyläkokemuksesta on kulunut 1,5–2 vuotta. Tämä on melko lyhyt aika arvioida vaikutuksia verrattuna muihin CISV-ohjelmista tehtyihin tutkimuksiin (ks. esim. Watson 2002; 2004; 2008). Niissä CISV-kokemuksista on kulunut yleensä vähintään 10 vuotta. Minun oli kuitenkin valittava 1,5–2 vuotta, jotta saisin kerättyä saman alakoulun opettajan käsitykset oppilaastaan ennen ja jälkeen kesäkyläkokemuksen.

CISV-kesäkylän vaikutusten arvioinnista ei ole tehty täysin vastaavia tutkimuksia. CISV-ohjelmien pitkäaikaisvaikutuksista on kuitenkin tehty laaja tutkimus (ks. Watson 2008). Suurin osa tutkimukseen osallistuneista on kokenut CISV-kesäkylän, joten tätä tutkimusta voidaan verrata siihen. Kesäkylän vaikutuksia voidaan verrata osittain myös vaihto-oppilas- ja opiskelijavaihtokokemuksiin, koulujen kansainvälisiin projekteihin, kuten opintomatkoihin sekä ulkomaanmatkailuun. Ne eroavat kuitenkin CISV-kesäkyläkokemuksesta esimerkiksi kokemuksen keston, osallistujien iän sekä paikan suhteen. Esimerkiksi CISV-kesäkylä kestää neljä viikkoa, kun taas kansainväliset nuorisovaihtojärjestöt, kuten AFS (American Field Service), YFU (Youth For Understanding) ja Rotary Youth Exchange lähettävät vaihto-oppilaita ulkomaille yleensä yhdeksi lukuvuodeksi. Esimerkiksi yliopistojen opiskelijoille suunnatut opiskelijavaihdot kestävät yleensä kolmesta kuukaudesta vuoteen. Koulujen järjestämät opintomatkat ovat puolestaan noin yhden viikon mittaisia vierailuja. Comenius 1-kouluhankkeissa oppilaat eivät yleensä edes pääse ulkomaanvierailulle (Aro & Karttunen 2006, 111). Ulkomaanmatka esimerkiksi perheen kanssa voi kestää pidempään kuin opintomatka, mutta se jää yleensä hyvin pinnalliseksi kulttuurimatkaksi.

Kesäkylään osallistuvien ikä (11 vuotta) on ainutlaatuinen, sillä vaihto-oppilaaksi lähdetään yleensä aikaisintaan 16-vuotiaana ja opiskelijavaihtoon noin 20-vuotiaasta alkaen (Watson 2008, 29). Koulujen järjestämät opintomatkat on suunnattu pääasiassa yläkoulu- ja lukioikäisille, vaikka Aron ja Karttusen (2006) tutkimuksen mukaan Comenius 1-kouluhankkeet soveltuvat alakouluikäisillekin. Turismilla ei ole ikärajaa.

Lähes kaikissa CISV-ohjelmissa on edustettuna useita eri kieliä ja kulttuureita, kun taas muissa vaihto-ohjelmissa ja opintomatkoissa painotetaan yleensä isäntämaan kielen ja

kulttuurin oppimista. CISV-ohjelmat onkin suunniteltu mahdollistamaan samanlaisia monikulttuurisia kokemuksia paikasta riippumatta. Siitä huolimatta ohjelmiin osallistuvien on sopeuduttava uuteen tilanteeseen, ympäristöön ja ihmisiin. Ohjelmat, jotka perustuvat monikulttuurisuuteen paikallisella tasolla, luovatkin omanlaisensa kulttuurin. (Watson 2008, 7; 29.) Tätä kulttuuria, jossa eletään pitkälti ympäristöltä suljetussa tilassa, on kritisoitu etuoikeutettujen keinotekoiseksi pienen yhteiskunnaksi (ks. esim. Savolainen 1996).

Vaikka CISV-ohjelmat eroavat nuoriso- ja opiskelijavaihto-ohjelmista, koulujen kansainvälisyysprojekteista sekä turismista, niillä kaikilla on kuitenkin nähtävissä samansuuntaisia vaikutuksia lapsiin ja nuoriin. Kartoitan seuraavaksi näillä eri tahoilla tehtyjä tutkimuksia hieman tarkemmin. Aloitan CISV-tutkimuksista, sillä ne ovat lähimpänä CISV-kesäkylää, ja siirryn sitten vaihto-oppilas- ja opiskelijavaihtokokemuksista tehtyihin tutkimuksiin. Kolmantena kuvailen koulujen kansainvälisyysprojekteista tehtyjä tutkimuksia ja lopuksi CISV-kesäkyläkokemuksesta kauimpana olevan ulkomaanmatkailun vaikutuksista tehtyjä tutkimuksia.

CISV-järjestö tekee tutkimusta kulttuurienvälisen kasvatuksen ja kansainvälisyys-, monikulttuurisuus- sekä rauhankasvatuksen saralla. Järjestö julkaisee myös omaa tieteellistä lehteään nimeltä *Interspectives – A Journal on Transcultural Education*. Uusin ja laajin CISV-ohjelmien tehokkuutta ja pitkäkestoisia vaikutuksia arvioiva tutkimus (ks. Watson 2008) pyrki kartoittamaan, miten ohjelmiin osallistuminen on vaikuttanut henkilöiden elämään ja henkilökohtaiseen kehitykseen. Kyselylomakkeen teemat nousivat aiemmin tehdystä suppeasta haastattelututkimuksesta, CISV:n kasvatuksellisista tavoitteista sekä Wright ja Allenin (1969) tekemästä CISV-tutkimuksesta (ks. Watson 2008, 6). Kyselylomake lähetettiin järjestön toiminnassa vuosina 1951–1991 mukana olleille henkilöille yhdeksään eri maahan. (Watson 2002; 2004; 2008, 13–16.)

Watsonin (2008) aineisto koostui 333 henkilön vastauksista. Niistä saatiin selville, että CISV-kokemuksella on ollut merkittävä myönteinen vaikutus suurimpaan osaan vastaajista. Tutkimukseen osallistuneista lähes kaikki olivat sitä mieltä, että CISV on antanut heille jotain sellaista, mitä he ”eivät olisi voineet oppia koulussa”. CISV-ohjelmien todettiin täyttävän järjestön kasvatukselliset tavoitteet, kuten ystävyysuhteiden luomisen, viestintä-, johtajuus- ja yhteistyötaitojen parantumisen sekä tietoisuuden, kiinnostuksen ja ymmärryksen lisääntymisen itsestä ja omasta kulttuurista sekä muista maista ja

kulttuureista. Kesäkyläkokemus on tehnyt vastaajista avoimempia, joustavampia, sopeutuvaisempia, luovempia, itsevarmempia sekä itsenäisempiä. Lisäksi CISV-aktiiviteeteissa käytetty kokemuksellinen oppiminen on antanut hyvät mahdollisuudet itsensä kehittämiseen. CISV-osallistujat ovatkin kouluttautuneet omamaalaisiaan pidemmälle, käyneet ahkerammin vieraan kielen kursseja sekä opiskelleet tai työskennelleet ulkomailla. Vastaajista 40 % jatkoi osallistumistaan CISV-toimintaan useiden vuosien ajan. CISV-ohjelmien tehokkuuden takaamiseksi järjestö tarvitsee lisää vaikutusten arviointia sekä jatkotutkimusta, vaikka se kehittääkin jatkuvasti ohjelmaoppaitaan, kouluttaa ryhmänjohtajia sekä kerää palautetta. (Watson 2008.)

CISV Japan 50th Anniversary Committee (2007) toteutti Watsonin tutkimuksen japaniksi vuosina 2005 ja 2006. Tutkimukseen osallistuneet 787 henkilöä olivat olleet mukana CISV-ohjelmissa vuosina 1958–2005. Tutkimustulokset olivat hyvin samankaltaisia Watsonin (2008) tutkimuksen kanssa. Tutkimukseen osallistuneiden mukaan CISV-kokemus oli kasvattanut heidän globaalia tietoisuuttaan ja laajentanut siten heidän maailmankuvaansa. Se oli myös vähentänyt heidän ennakkoluulojaan ulkomaalaisia ja muita kulttuureita kohtaan ja lisännyt heidän itsevarmuuttaan sekä taitojaan kulttuurienvälisessä viestinnässä. Lisäksi kokemus oli motivoinut heitä opiskelemaan ja käyttämään vieraita kieliä. Ne, jotka eivät olleet jatkaneet CISV:ssä, mainitsivat suurimmaksi syyksi ajan puutteen. Jotkut eivät olleet saaneet luotua yhtään kontaktia kesäkylässä. Vaikeuksista huolimatta CISV-aktiivien ja vanhempien olisi kannustettava lapsia jatkamaan CISV-toiminnassa leirin jälkeenkin. (CISV Japan 50th Anniversary Committee 2007.)

Suomessa CISV-järjestöstä on tehty kolme pro gradu-tutkielmaa. Kangaslahti (2000) tutki CISV-järjestön toimintaa ja toimintafilosofiaa sekä selvitti järjestön tavoitteiden ja toiminnan yhteensopivuutta. Tutkimuksesta selvisi aiemmin esiteltyjen CISV-tutkimusten tapaan, että kesäkylä on positiivinen kulttuurienvälinen kokemus, joka kantaa läpi elämän. Pelkkä ihmisten yhteen saattaminen ei kuitenkaan riitä, vaan osallistujien kulttuurienvälistä tietoisuutta on syvennettävä ja heidän tunnealyään kehitettävä jatkuvan, tarkan sekä joustavan suunnittelun avulla. (Kangaslahti 2000.)

Savolainen (1996) tutki yhtä CISV-kesäkylää tapaustutkimuksena, jossa hän selvitti, miten leirille osallistuvat lapset suhtautuvat toisiin kulttuureihin ja niistä tuleviin ihmisiin

(monikulttuurisuus) ja miten he tuovat esiin omaa kulttuuriaan (etninen identiteetti). Tuloksista kävi jälleen ilmi, että lasten maailmankuva laajeni, heidän omakohtaiset kokemuksensa kulttuurienvälisistä kohtaamisista lisääntyivät ja he loivat uusia ystävyys-suhteita. Huomion arvoista kuitenkin oli, että vaikka lapset oppivat suhtautumaan erimaalaiseen rakentavasti, stereotyyppit säilyivät. Tähän saattaa olla syynä kesäkylän ja reaali maailman välinen kuilu: kesäkylät eivät vastaa kaikenlaisten ihmisten kohtaamisia, sillä ohjelmiin osallistuvat lapset ovat yleensä tarkoin valittuja. Lisäksi kesäkylään otetaan vain viisi osallistujaa maata kohden, jolloin koko maa saatetaan stereotyyppioida. Toisaalta kesäkylä on ”pehmeä lasku” muiden kulttuurien kohtaamiselle. Delegaattien tulisi ottaa paremmin huomioon ”toiset”, jotka elävät heidän kanssaan samassa maassa sekä kiinnittää huomiota omasta maastaan esittämiinsä stereotyyppioihin ja yleistyksiin CISV-kansallisuusilloissa. (Savolainen 1996.)

Kalliokoski ja Nisula (1993) kuvailivat pro gradu-tutkielmassaan muun muassa CISV-kesäkylätoimintaa ja pyrkivät selvittämään CISV-ryhmänjohtajien haastattelujen avulla, toteutuvatko järjestön tavoitteet käytännön tasolla. He saivat selville, että lasten ystäväpiiri kasvoi, kielitaito kehittyi ja maailmankuva laajeni kesäkylän aikana, samoin kuin muissa CISV-tutkimuksissa on käynyt ilmi. Lasten käyttäytymisessä tapahtuneet muutokset leirin aikana ja sen jälkeen olivat myönteisiä: heistä tuli itsenäisempiä, itsevarmempia, ulospäin suuntautuneempia, avoimempia sekä aktiivisempia. Muutosten pysyvyyttä kuitenkin epäiltiin, mutta samalla todettiin, että jos lapsi jää kesäkylän jälkeen CISV-toimintaan mukaan, asenteetkin voivat muuttua vuosien varrella lähemmäs järjestön tavoitteita. (Kalliokoski & Nisula 1993.)

Vaihto-oppilas- ja opiskelijavaihtokokemusten vaikutuksista on tehty useita tutkimuksia. Erityisesti AFS tekee CISV-järjestön lailla pitkäkestoista arviointia ohjelmiansa vaikutuksista. Hammer (2004) ja Hansel (2008a, 2008b) ovat tutkineet AFS-vaihto-oppilaskokemuksia laajasti. Hammerin (2004) toteuttamaan tutkimukseen osallistui 2100 opiskelijaa yhdeksästä maasta ja Hanselin (2008a, 2008b) tutkimukseen 1920 henkilöä 15 maasta. Molemmat tutkijat olivat koonneet kontrolliryhmänsä vaihto-oppilaisina olleiden lukioaikaisista ystäväistä. Hammerin tutkimustulosten mukaan AFS-ohjelmalla oli suurin vaikutus niihin henkilöihin, jotka olivat vaihto-oppilasvuotensa alussa etnosentrisellä tasolla (ks. luku 2.2.2). Lisäksi hän huomasi, että vaihtokokemus vaikuttaa eniten niihin

nuoriin, joilla on vähiten aiempia kulttuurienvälisiä kokemuksia. Vaihtovuosi kasvatti henkilöiden kulttuurienvälisiä kompetenssia, lisäsi varmuutta muiden kulttuurien keskuudessa, auttoi rakentamaan uusia kulttuurienvälisiä ystävyysuhteita myös omassa maassa, laajensi isäntämaata koskevaa tietoutta sekä kehitti vieraan kielen taitoja. (Hammer 2004.)

Hansel (2008a, 2008b) pyrki selvittämään, miten AFS-osallistujat eroavat lukioaikaisista kavereistaan 20–25 vuotta vaihtokokemuksen jälkeen. Tutkimustulokset osoittivat, että AFS-vaihdossa olleet poikkesivat kavereistaan merkittävästi. Heidän lähtökohtansa olivat jo valmiiksi erilaiset: vanhemmat kannustivat heitä tutustumaan muista kulttuureista tuleviin ihmisiin ja opiskelemaan ulkomailla, mikä vaikutti heidän hakeutumiseensa AFS-ohjelmaan. AFS-vuotensa johdosta henkilöt osasivat kontrolliryhmää sujuvammin vähintään yhtä vierasta kieltä, heillä oli enemmän ystäviä eri kulttuureista, ja he tunsivat itsensä varmemmiksi ja avoimemmiksi muiden kulttuurien keskuudessa. Lisäksi he etsivät useammin sellaisia töitä, joissa pääsi tekemisiin erilaisten kulttuurien kanssa. Moni AFS-osallistuja oli asunut, ollut opiskelijavaihdossa tai töissä ulkomailla ja kouluttautunut pidemmälle kuin kontrolliryhmä. Heistä voidaankin käyttää nimitystä ”koulutettu kulttuurienvälinen matkustaja”, jolla on keskimääräistä korkeampi kulttuurienvälinen herkkyys. (Hansel 2008a, 2008b.)

YFU- ja Rotary Youth Exchange -järjestöiltä ei löytynyt yhtä laajamittaisia tutkimuksia kuin AFS-järjestöltä. Molemmissa järjestöissä kerätään kuitenkin vaihtokokemuksiin liittyvää palautetta, jota pyritään hyödyntämään järjestöjen toiminnan kehittämisessä. YFU listaa esimerkiksi opettajille suuntaamassaan tiedotuslehtisessä järjestön vaihto-ohjelmaan osallistumisen hyötyjä: nuori palaa kotiin muun muassa itsenäisempänä, kypsempänä, itsevarmempana, sopeutuvaisempana ja tietoisempana itsestään sekä omista juuristaan. Lisäksi ystävyysuhteiden muodostaminen on muuttunut hänelle helpommaksi ja hänen vieraan kielen taitonsa ovat kehittyneet. Hänen tulevaisuuden suunnitelmansa ovat muuttuneet myös selkeämmiksi. (YFU USA 2008.)

Yliopisto-opiskelijoiden ulkomaanvaihdon vaikutuksia, jotka ovat hyvin samankaltaisia oppilasvaihdon kanssa, on tutkinut muun muassa Taajamo (1999). Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden kielitaito parani. Heidän omakohtaiset kokemuksensa toisesta kulttuurista lisäsivät kulttuuritiedon määrää ja laatua, mikä puolestaan lisäsi

kiinnostusta kansainvälisiin asioihin. Globaalin tietoisuuden lisääntyessä henkilön maailmankuva laajeni. Kulttuurienvälisen vuorovaikutustaitojen parantuessa opiskelijan oli helpompi solmia ystävyyssuhteita ulkomaalaisten kanssa, mikä puolestaan madalsi kynnystä lähteä uudelleen ulkomaille. Opiskelijoissa tapahtui henkistä kehitystä, kuten itsenäistymistä ja aloitteellisuuden, aktiivisuuden, itseluottamuksen sekä rohkeuden lisääntymistä. Myös opiskelumotivaatio kasvoi. (Taajamo 1999.)

Koulujen kansainvälisyysprojekteista, kuten opintomatkoista on tehty jonkin verran tutkimuksia. Esimerkiksi Kaikkonen (1993) ja Kynkäänniemi (2002) ovat tutkineet toimintatutkimuksena lukioikäisten vieraan kielen opiskelijoiden kieli- ja kulttuurikokemuksia noin viikon kestäväällä opintomatalla kohdekulttuuriin. Opintomatkaan valmistauduttiin huolella ja sen aikana sekä sen jälkeen oppilaat refleктоivat kokemuksiaan. Näin pyrittiin selvittämään oppilaiden kulttuurikuvassa eli maailmankuvassa tapahtuneita muutoksia. Kaikkosen (1993) tutkimuksesta selvisi, että oppilaat herkistyivät vieraille kulttuureille ja niiden ilmiöille ja alkoivat kehittää kulttuurienvälisiä viestintätaitojaan ja ymmärrystään erilaisia elämäntapoja kohtaan. Heidän vieraan kielen kuullun ymmärtäminen parantui, heistä tuli rohkeampia puhujia ja heidän passiivinen sanavarastonsa laajeni. Lisäksi oppilaan itseluottamus lisääntyi ja hänen motivaationsa kielitaidon kehittämistä kohtaan kasvoi. Oppilaat kokivat, että heistä oli tullut itsenäisempiä ja rohkeampia, sillä he pärjäisivät yksin perheissä. Näin ollen lyhytkin oleskelu vieraan kielen ja kulttuurin kohdemaassa voi Kaikkosen mukaan edistää oppilaiden positiivisia kokemuksia. (Kaikkonen 1993, 111; 123; 126.) Kynkäänniemen (2002) tulokset olivat niukemmat kuin Kaikkosen (1993), mutta niissäkin oli nähtävissä maailmankuvan laajentumista ja kielitaidon kehittymistä.

Aro ja Karttunen (2006) tutkivat pro gradussaan suomalaisten alakoulun opettajien kokemuksia kansainvälisistä Comenius 1-kouluhankkeista. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, kannattaako kansainvälisiä projekteja toteuttaa jo alakoulussa, ja voidaanko Comenius 1-projektin avulla saavuttaa kansainvälisyys- ja kulttuurienvälisyys-kasvatuksen tavoitteet. Lisäksi siinä selvitettiin Comenius 1-projektien hyödyt ja haitat sekä oppilaiden osuus projekteissa. Tuloksista käy ilmi, että kansainvälisiä Comenius 1-projekteja kannattaa toteuttaa jo alakoulussa. Oppilaiden kielitaito kehittyi, he saivat tietoa eri kulttuureista ja heidän ymmärryksensä erilaisia ihmisiä kohtaan kasvoi. Oppilaat eivät

kuitenkaan päässeet opettajien tavoin matkustamaan ulkomaille, vaan he pitivät yhteyttä muiden maiden oppilaisiin esimerkiksi kirjeenvaihdon kautta. (Aro & Karttunen 2006.)

Ulkomaanmatkailusta ja sen vaikutuksista on tehty useita tutkimuksia. Ulkomaanmatkailun positiivisia vaikutuksia maailmankansalaisuuden kehittymiseen korostaa esimerkiksi World Public Opinion (2009), jonka tekemän tutkimuksen mukaan ne henkilöt, jotka oppivat tuntemaan ihmisiä muista maista tai jotka matkustavat oman maansa ulkopuolelle, näkevät itsensä todennäköisimmin maailmankansalaisiksi. Tähän ryhmään kuuluvat erityisesti nuoret ja koulutetut. (World Public Opinion 2009.) Myös Gordonin (2001, 3–4; 11) tutkimuksesta selvisi, että paljon ulkomailla matkustaneet suomalaisnuoret ovat kosmopoliittisia ajattelijoita, jotka näkevät yksilöt tärkeämpinä kuin sosiaaliset ja kansalliset erot.

Esimerkiksi Hansel (1994) ja Kaikkonen (2004) kritisoivat erityisesti lyhytkestoisia ulkomaanmatkoja, joissa henkilö on harvoin vuorovaikutuksessa paikallisten ihmisten kanssa. Turismi pitää yllä etnosentristä ajattelua ja vahvistaa aiempia stereotyyppisiä käsityksiä vieraasta maasta ja sen kansasta. (Hansel 1994; Kaikkonen 2004.) Hanselin (1985) mukaan matkustaminen on kuitenkin parempi vaihtoehto kuin luokassa opiskelu, sillä uudessa paikassa oleskelu herättää usein sisäisen motivaation ympäristön tutkimiseen: olemassa olevaa tietoa pääsee hyödyntämään ja soveltamaan välittömästi. (ks. Watson 2008, 7.) Erot ulkomaanmatkailusta tehtyjen tutkimusten välillä saattavat johtua siitä, että käsitteellä tarkoitetaan eri asioita koskien sen laatua ja kestoa.

Aiemmin tehdyt tutkimukset ja niistä saadut tulokset antavat vihjeitä siitä, mihin tutkimusaineistossani kannattaa kiinnittää huomiota. Pyrin siis peilaamaan tutkimukseni aineistoa edellä mainittuihin tutkimustuloksiin, joista selvisi, että omakohtaisilla kulttuurienvälisillä kokemuksilla on ollut yleisesti ottaen positiivinen vaikutus henkilöihin. Yleisimmiksi vaikutuksiksi nousivat kielitaidon ja kulttuurienvälisten viestintätaitojen kehittyminen, itsevarmuuden ja itsenäistymisen vahvistuminen, kulttuurienvälisten ystävyysuhteiden lisääntyminen, kiinnostuksen ja ymmärryksen kasvu muita ihmisiä ja kulttuureita kohtaan sekä (globaalin) tietoisuuden ja maailmankuvan laajentuminen. Edellä mainittujen tutkimusten pohjalta oletan, että CISV-kesäkyläkokemus on vaikuttanut myönteisesti oppilaiden kouluaktiivisuuteen, englannin kielen opiskeluun, sosiaaliseen ja henkiseen kehitykseen, kansainvälistymiseen sekä maahanmuuttaja-asenteisiin.

Esittelen vielä johdannon lopuksi tutkimusraporttini yleisrakenteen sekä joitain siihen liittyviä yksityiskohtia. Avaan raportin alussa tutkimukseeni liittyviä käsitteitä ja teorioita (luvut 2, 3 ja 4). Luvussa kaksi (2) valotan ensin kulttuurin käsitettä, minkä jälkeen siirryn kulttuurienvälisissä kohtaamisissa vaikuttaviin taustatekijöihin ja asenteisiin. Luvun lopussa esittelen ennakkoluulojen ja kielteisten asenteiden vähentämiseen tarvittavia keinoja, joista CISV-järjestö pitää tehokkaimpana kulttuurienvälistä kasvatusta ja kompetenssia. Luku kolme (3) käsittelee kokemuksellista oppimista, joka on CISV-järjestön painottama opetusmetodi. Luvussa neljä (4) esittelen CISV-järjestön historiaa, kasvatuksellisia tavoitteita sekä toiminnan laajuutta. CISV-ohjelmista tarkastelen erityisesti CISV-kesäkylää, joka on tämän tutkimuksen kohteena.

Tutkimusmenetelmät -osiossa (luku 5) esittelen tutkimuskysymykset, tutkimuksen kulun, tutkimusjoukon sekä tutkimuksessa käytetyt metodit. Seuraavat kolme lukua koostuvat tutkimustuloksista, joista on kirjoitettu tiivistelmät kappaleiden loppuun. Luvussa kuusi (6) kartoitan taustatekijöitä oppilaiden liittymiselle CISV-järjestöön, minkä jälkeen käsittelen heidän CISV-kesäkyläkokemuksiaan (luku 7) ja lopuksi tuon esiin kesäkyläkokemusten vaikutuksia oppilaisiin (luku 8). Aineiston teemat noudattavat tutkimuskysymysten järjestystä. Olen lisännyt kirjallisuutta joihinkin teemojen osa-alueisiin, kuten oppilaiden sosiaalisiin taitoihin (6.3), oppimismotivaatioon (8.1.1) ja englannin kielen kiinnostukseen (8.2), sillä niitä ei ole käsitelty erikseen teoriaosuudessa. Analysoin tuloksia tarkemmin pohdintaosiossa (luku 9). Pohdintaluku sisältää siis tulosten yhteenvedon ja tarkastelun, tutkimuksen arvioinnin, tutkimustulosten hyödyntämisen käytännössä sekä jatkotutkimusaiheiden esittelyn. Tutkimuksessa käytetyt lomakkeet ja muut liitteet ovat lähdeluettelon perässä.

2 KULTTUURI JA KULTTUURIENVÄLINEN KASVATUS

CISV-järjestö (Children's International Summer Villages) määrittelee tärkeäksi kasvatukselliseksi perustakseen kulttuurienvälisen kasvatuksen (intercultural education) (T-02 2009, 11). Se on yhteneväinen UNESCO:n, järjestön yhteistyökumppanin, kasvatuksellisten ja kulttuuristen tavoitteiden kanssa (Parsuramen 1999). Järjestön toimintaa kuvaillaan myös kansainvälisyyskasvatukseksi (international education) sekä osittain monikulttuurisuuskasvatukseksi (multicultural education). Sen arvoista ja tavoitteista kerrotaan luvussa 4.2.

Jotta CISV-järjestön kasvatuksellista perustaa voitaisiin ymmärtää paremmin, tarvitaan ensin kulttuuriin liittyvien käsitteiden määrittelyä. Tämän jälkeen siirryn käsittelemään kulttuurienvälisissä kohtaamisissa vaikuttavia taustatekijöitä, kuten erilaisia identiteettejä ja maailmankuvia. Avaan myös asenteen, stereotypian ja ennakkoluulon käsitteitä, jotka ovat avainasemassa ryhmien välisissä konflikteissa. Lisäksi tuon esiin tärkeimpiä piirteitä suomalaisten ja suomalaisnuorten maahanmuuttaja-asenteista. Lopuksi kartoitan keinoja ennakkoluulojen ja kielteisten asenteiden vähentämiseen interventiomenetelmän, kontaktihypoteesin ja kulttuurienvälisen kompetenssin avulla.

2.1 MITÄ ON KULTTUURI?

Kulttuurilla ei ole yksiselitteistä määritelmää, sillä se on hyvin monitahoinen ja kompleksinen käsite. Avaan sitä kuitenkin Porterin ja Samovarin (1997) pürrejaottelun avulla. Lisäksi esittelen paljon kannatusta ja kritiikkiä saaneen Hofsteden (1992) kansallisten kulttuurien mallin sekä Hallin (1989) pehmeämmän jaottelun high- ja low context-kulttuureihin. Tarkastelen niiden pohjalta oppilaiden CISV-kesäkylässä muodostettuja ystävyysuhteita (ks. luku 7.1). Löytty (2008) ja Martikainen ym. (2006) käsittelevät kulttuuria kriittisemmin. Näin kulttuuri-termistä saadaan mahdollisimman monipuolinen käsitys.

2.1.1 Kulttuurin piirteitä

Kulttuuri-termi jaetaan usein objektiiviseen ja subjektiiviseen kulttuuriin. Objektiivinen kulttuuri viittaa institutionaaliseen, kuten poliittiseen ja ekonomiseen järjestelmään sekä kulttuurin tuotteisiin, kuten taiteeseen, musiikkiin ja ruokaan. Tieto objektiivisesta kulttuurista on tarpeellista mutta ei riittävää. Lisäksi tarvitaan subjektiivista kulttuuria eli kokemusta yhteisön ihmisten muodostamasta sosiaalisesta todellisuudesta, maailmankuvasta. Molemmat kulttuurin osat ovat jatkuvassa muutoksessa: objektiivinen kulttuuri sisäistetään socialisaation kautta ja subjektiivinen kulttuuri ulkoistetaan roolikäyttäytymisen avulla. Jotta vuorovaikutus kulttuurien välillä olisi tehokkaampaa, ymmärrettävämpää ja arvostavampaa, tarvitaan erityisesti subjektiivista kulttuuria. (Bennett & Bennett 2004, 149–150.)

Porter ja Samovar (1997) listaavat kuusi tärkeää piirrettä kulttuurista. Ensinnäkin, kulttuuri on *opittua*, ei synnynnäistä, sillä yksilö on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja observoi sekä imitoi sitä. Yksilö siis sosiaalistuu kulttuuriin, jossa hän elää. (Hall 1989, 16; Porter & Samovar 1997, 13.) Oppiminen tapahtuu kasvatuksen ja koulutuksen, socialisaation sekä akkulturaation kautta. Kasvatus ja koulutus tarjoavat formaalia, jaksottaista oppimista, kun taas socialisaatio mahdollistaa informaalin, jatkuvan oppimisen. Akkulturaatioissa kahdesta eri kulttuuritaustasta tulevasta ryhmästä vahvempi pyrkii saamaan heikomman ryhmän omaksumaan omia kulttuurisia käytänteitään. (Scollon & Scollon 1995, 148–150.)

Toiseksi, kulttuuri on pysyvää ja tuleville sukupolville *siirrettävää*. Kulttuuri vaalii ja siirtää uskomuksia, arvoja, normeja sekä maailmankatsomusta eteenpäin kielen avulla, mikä vaikuttaa kulttuurin jäsenten hahmottamiseen, merkitysten siirtämiseen sekä ajattelumalleihin. Lisäksi kulttuuria siirretään kielenulkoisen käyttäytymisen, kuten koskettamisen, käsimerkkien ja vaatetuksen avulla. Myös kulttuurissa vallitseva tila- ja aikakäsitys siirtyvät usein sukupolvelta toiselle. (Kaikkonen 2004, 21–37; Martikainen ym. 2006, 11; Porter & Samovar 1997, 13; 18–20; Scollon & Scollon 1995, 143–147.)

Kolmanneksi, kulttuuria pidetään erityisesti postmodernissa ajattelussa *dynaamisena* eli jatkuvasti muuttavana ja uutta luovana (Hall 1989, 16). Hyviksi havaitut ideat ja tuotteet leviävät ja niistä syntyy uusia keksintöjä, jotka muokkaavat kulttuuria. Kulttuurit lainaavat

myös toisiltaan ja sulauttavat ideoita ja asioita osaksi omaa kulttuuriaan. Yleensä muutos vaikuttaa kuitenkin vain kulttuurin pintapuolisiin ja näkyviin osiin. (Porter & Samovar 1997, 14.)

Neljäs kulttuurin määritelmä liittyy *valikoivuuteen*: jokaisessa kulttuurissa on edustettuna rajoitettu määrä erilaisia käyttäytymismalleja. Nämä valinnat perustuvat kulttuurissa vallitseviin merkityksellisiin perusoletuksiin ja arvoihin. Kulttuuri siis informoi jäseniään siitä, mitä pidetään tärkeänä, kuten koulutus tai työ, joten se on normittavaa. Koska kulttuurit painottavat eri asioita, ne eroavat toisistaan. (Porter & Samovar 1997, 14.)

Viidennen näkökulman mukaan *kulttuurin eri osat ovat kytköksissä toisiinsa*: jos yhteen osaan kosketaan, se vaikuttaa myös muihin osiin (Hall 1989, 16). Esimerkiksi naisten oikeuksien liike on nostanut esiin muun muassa seksuaalisten vähemmistöjen oikeudet sekä yksilöiden oikeudet koulutukseen (Porter & Samovar 1997, 14–15).

Kuudes kulttuurin määritelmä koskee *etnosentrisyyttä*: omaa ryhmää pidetään luonnollisesti huomion keskipisteenä ja muita kulttuureita tulkitaan ja arvioidaan oman kulttuurin kautta. Etnosentrinen ajattelu muodostuu ongelmaksi silloin, kun omaan kulttuuriin liitetään paremmuuden tunteita ja muita kulttuureita pidetään vähempiarvoisina. (Porter & Samovar 1997, 15.) Etnosentrisyyttä käsitellään tarkemmin luvussa 2.2.2.

Kulttuuri siis nähdään tietyn yhteisön jäsenten kehittämien ja hyväksymien arvojen, normien, asenteiden sekä merkitysten kokonaisuutena. Kulttuuri ohjaa yhteisön jäsenten käyttäytymistä ja sisältää tämän käyttäytymisen seurauksena syntyneet tuotteet ja teot. Kulttuurissa on kyse symbolien ja merkitysten oppimisprosessista, jossa yksilö oppii ymmärtämään, tulkitsemaan ja kielellistämään eri ilmiöitä. (Kaikkonen 2004, 104.)

2.1.2 Hofsteden kansallisten kulttuurien malli

Kulttuuri-käsitteen ymmärretään usein tarkoittavan kansallisia kulttuureja, kuten suomalaisia. Hofsteden (1992) kehittämä kansallisten kulttuurien malli, jota on paljon kritisoitu, pohjautuu kulttuurien ja organisaatioiden luokitteluun muun muassa yksilöllisyyden ja kollektiivisuuden sekä pienen ja suuren valtaetäisyyden mukaan. *Yksilökulttuureissa*, joihin suomalainen kulttuuri monien länsimaisten kulttuurien tapaan lasketaan, yksilön etu on ryhmän etua tärkeämpää. Hofsteden mukaan yksilökulttuureissa

on pääasiassa ydinperheitä, joiden lapset opetetaan itsenäiseen toimintaan pienestä pitäen. Tällöin yksilöiden välisistä siteistä kehittyi löyhiä ja riippuvuussuhde lähiryhmiin jäi vähäiseksi. Yksilöllisissä kulttuureissa yksilöt luokitellaan henkilökohtaisten ominaisuuksien perusteella ja toverit valitaan omien mieltymysten pohjalta. Tasa-arvoinen kohtelu on tärkeää. Vilpittömyyttä, rehellisyyttä ja itsekunnioitusta arvostetaan ja lasta rohkaistaan kokeilemaan ja ilmaisemaan omia mielipiteitään. (Hofstede 1992, 77–83; 88–95.) Yksilökulttuurista voi näkyä CISV-kesätyössä esimerkiksi uusien ystävyssuhteiden saamisena pääasiassa muista länsimaista (ks. luku 7.1).

Kollektiivikulttuureissa ryhmän etu menee yksilön edelle. Kollektiivinen yhteisö, kuten suurperhe, on yksilön identiteetin tärkein lähde ja turva, joten sitä kohtaan tunnetaan elinikäistä uskollisuutta. Yhteisön ja yksilön välille syntyy riippuvuussuhde, joka on osittain psykologinen ja osittain käytännön syistä johtuva. Perinteitä vaalitaan ja vanhempia ihmisiä kunnioitetaan. Näissä kulttuureissa kyseenalaistamista ja suoraa välienselvittelyä toisen henkilön kanssa pidetään ei-toivottuna ja karkeana. (Hofstede 1992, 77–83; 88–95.) Yhteisöllisistä kulttuureista tulevilla lapsilla voi olla vaikeuksia sopeutua yksilöllistä kulttuurista tukevaan CISV-järjestön toimintaan (ks. luku 7.1).

Valtaetäisyysindeksi antaa tietoa esimerkiksi perheen, koulun tai yhteisön riippuvuussuhteista jossakin maassa. Se liittyy myös yhteiskuntaluokkiin, ammattiin ja koulutustasoon. Esimerkiksi pienessä valtaetäisyyden maassa, kuten Suomessa, vanhemman ja lapsen välillä vallitsee molemminpuolinen riippuvuussuhde ja he ovat tasavertaisia keskenään, kun taas suuren valtaetäisyyden maassa, kuten Arabimaissa, lapset ovat riippuvaisia vanhemmistaan ja pitävät emotionaalisen etäisyyden heihin. Valtaetäisyys ja kollektiivisuus ovat sidoksissa taloudelliseen kehitykseen. (Hofstede 1992, 46–49; 86.)

Hofsteden kehittämää mallia on ylistetty yritysjohtamisen kirjallisuudessa, mutta sosiaalitieteiden saralla se kyseenalaistetaan riittämättömien todisteiden vuoksi. Yksi kritisoijista on McSweeney (2002a, 2002b), joka ottaa kantaa erityisesti Hofsteden ”oppineisuuteen” sekä hänen käyttämiinsä metodeihin. Hofstede ei ole myöskään määritellyt riittävän tarkasti kulttuuria ja sen ilmenemistä valtioissa. Kansallisten käytänteiden ja instituutioiden monimuotoisuutta tulisikin tutkia tarkemmin, eikä olettaa niiden olevan samanlaisia. Yksilöt ovat kompleksisia kokonaisuuksia ja heidän toimintansa vaihtelee tilanteiden mukaan. (McSweeney 2002a, 2002b.)

2.1.3 High context- ja low context -kulttuurit

Hofsteden teoria ei siis ole tarpeeksi pätevä kuvaamaan erilaisia kulttuureita. Tilalle voidaan esittää kulttuurienvälistä, erityisesti kielenulkoista viestintää tutkineen Hallin (1989) jaottelu low context (LC)- ja high context (HC) -kulttuureihin. Niiden avulla kuvataan yleisluontoisia kulttuurisia eroja yhteisöjen välillä. LC-termi viittaa yhteisöihin ja ryhmiin, joissa ihmisillä on löyhiä, laajoja verkostoja ja monia lyhytkestoisia sekä lokeroituneita ihmissuhteita. Näissä yhteisöissä työtehtävä on ihmissuhteita tärkeämpi. LC-kulttuurin kulttuuritieto on näkyvää ja tietoisesti organisoitua, joten ulkopuolisen on helppo tietää, miten käyttäytyä tässä ympäristössä. (Beer 2003; Hall 1989; Porter & Samovar 1997, 24.) LC-kulttuureissa kielellisen viestinnän merkitys korostuu vuorovaikutustilanteissa: sanojen odotetaan pääasiassa vastaavan sitä, mitä tarkoitetaan ja kielenulkoinen viestintä on yleensä sanotun kanssa yhteneväistä (Salo-Lee 1996b, 59).

HC-termillä viitataan ryhmiin, joiden jäsenillä on tiheät, lomittuvat verkostot ja pitkäaikaiset suhteet toisiinsa, heidän ja ulkopuolisten välillä on selkeä ero ja ihmissuhteita pidetään työtehtävää tärkeämpänä. HC-kulttuurien kulttuuritiedosta suurin osa on ”pinnan alla” olevaa tiedostamatonta ja vaikeasti selitettävää tietoa. Suurin osa viesteistä ”luetaan” ympäristöstä, kontekstista ja henkilöstä ilmenevistä tiedoista sekä vihjeistä. Yhteisön jäsenet kuitenkin tietävät, mitä tehdä ja ajatella, mutta ulkopuolisen voi olla vaikeaa päästä tähän kulttuuriin sisään. (Beer 2003; Hall 1989; Porter & Samovar 1997, 24.)

High ja low context -termeillä voidaan kuvata kulttuuria vain osittain, sillä mikään etninen tai kielellinen ryhmä ei ole ainoastaan HC tai LC. Itämaiset kulttuurit mielletään kuitenkin usein HC-kulttuureiksi ja länsimaaiset kulttuurit LC-kulttuureiksi. Parhaiten termit soveltuvat tiettyjen tilanteiden ja ympäristöjen kuvailuun ja ymmärtämiseen. Perhejuhlat ja pieni uskonnollinen yhteisö ovat esimerkkejä HC-kulttuureista ja isot ostoskeskukset sekä motellit kuvaavat LC-kulttuureita. (Beer 2003.)

2.1.4 Jatkuvasti muokkautuva ja monimuotoistuva kulttuuri

Mitään puhtaita, sekoittumattomia kulttuureita ei siis ole olemassa. Talibin (2002) mukaan kulttuurien sekoittumisessa eli kreolisoitumisessa kulttuuri ottaa valikoiden vaikutteita

muista kulttuureista ja soveltaa niitä sitten omiin oloihinsa sopivaksi (Talib 2002, 36–37). Myös Suomella on pitkä monikulttuurinen tausta: Ruotsin vallan alaisuus, venäläisyys ja Ural-sukujuuret sekä Karjalan kannas (Löytty 2008, 175; Rastas, ym. 2005, 16). Suomi ei siis ole aiemmin ollut sulkeutunut yhtenäiskulttuuri, vaikka nationalistisesti väritynyt historiantulkinta onkin antanut ymmärtää niin (Martikainen ym. 2006, 10).

Historiallisten piirteiden lisäksi suomalaista kulttuuria muokkaa jatkuvasti muualta maailmasta tulevat kulttuurivirtaukset. Ne ovat vahvistuneet liikenne- ja informaatioteknologian sekä globalisaation avulla niin voimakkaasti, että suomalainen kulttuuri on alkanut yhdenmukaistua muiden rikkaiden kulutusyhteiskuntien lailla. Mitä rikkaampi yhteiskunta on materiaalisesti, sitä köyhempiä on sen kulttuuri, ja päinvastoin. Tämän seurauksena erityisesti länsimaiset kulttuurit ovat alkaneet kuulostaa, näyttää ja tuoksua samalta sijaintiin katsomatta. (Löytty 2008, 129–130; 142.)

Toisaalta suomalaiseen yhteiskuntaan on vaikuttanut voimakkaasti 1990-luvulta lähtien maahanmuutto: uudet etniset ryhmät, kuten vietnamilaiset, somalialaiset sekä iranilaiset etsivät paikkaansa samalla, kun muu yhteiskunta pyrkii sopeutumaan muuttuneeseen tilanteeseen. Suomi on nykyisin väestöllisesti moninaisempi kuin se on koskaan aiemmin ollut, eikä merkkejä kehityksen hidastumisesta ole nähtävissä. Monikulttuurisuus näkyy jo monilla paikkakunnilla, vaikka se onkin vielä vähäistä eurooppalaiseen mittakaavaan verrattuna. (Martikainen ym. 2006, 7; 9; 29.)

Lisäksi suomalaiset ovat heterogeeninen ryhmä (Löytty 2008, 146). Suomessa on useita alueellisia eroja, kuten pohjoissuomalaiset, ja niissä asuu iältään, sukupuoleltaan, sosioekonomiselta taustaltaan ja kyvyiltään erilaisia yksilöitä. Näin ollen jokaisella yksilöllä on oma ”kulttuuritaustansa”. (Martikainen ym. 2006, 12.) Monimuotoisuus ryhmän sisällä voi olla jopa suurempaa kuin eri ryhmien välillä (Goodfellow 1994, 15).

Jokainen yksilö kuuluu useampaan alakulttuuriin, joita ovat esimerkiksi perhe, koulu ja harrastukset. Perhe on pienin mutta vaikuttavin sosiaalinen organisaatio, jonka kautta lapsi hahmottaa maailmaa, saa kulttuurisia vaikutteita ja omaksuu kieliä, arvoja sekä tavoitteita. Koulu on toinen tärkeä sosiaalinen organisaatio, joka siirtää ja säilyttää kulttuuria. Mitä tahansa koulussa opetetaan, se perustuu koulun ympärillä olevaan kulttuuriin. (Porter & Samovar 1997, 17.)

Kulttuuri-käsitteeseen liittyy siis paljon problematiikkaa. Esimerkiksi kokonaisen kulttuurin määrittely johtaa helposti stereotyyppien ja ennakkoluulojen muodostamiseen kohderyhmästä ja sen jäsenistä (Goodfellow 1994, 15). Löytyn (2008, 135; 169) mukaan kulttuurien oletetaan sijaitsevan rinnakkain ja ikään kuin lasikupujen alla, jolloin niitä voi katsoa ulkoapäin, mutta niiden sisälle on lähes mahdotonta päästä.

2.2 TAUSTAVAIKUTTAJIA KULTTUURIENVÄLISESSÄ KOHTAAMISESSA

Ihmiset ovat kohdanneet toisiaan läpi historian, minkä vuoksi kulttuurien välillä on tapahtunut monenlaista vuorovaikutusta. Vieraita ihmisiä ja kansoja on kuvattu pääasiassa stereotyyppien kautta mutta myös yksityiskohtaisesti liiojia yleistämättä. Viime aikoina ihmiset ovat sekoittuneet voimakkaasti liikkumisen vuoksi, mistä johtuu maapallon ”kutistuminen” ja yhteiskuntien monikulttuuristuminen. Kohtaaminen on siis välttämätöntä, mutta se ei väistämättä johda kulttuurienväliseen oppimiseen. (Kaikkonen 2004, 16–17; 38.) Se voikin aiheuttaa väärinymmärryksiä ja konflikteja (Fantini 1992, 14). Kaikki, mikä koetaan poikkeavana omasta itsestä ja omasta ryhmästä, koetaan yleensä vaikeana ja vieraana, ainakin aluksi (Kaikkonen 2004, 9–10).

Jotta CISV-kesätyökokemusten vaikutuksia pystyttäisiin ymmärtämään, on selvitettävä, mitkä taustatekijät vaikuttavat kulttuurienvälisissä kohtaamisissa. Esimerkiksi se, millaisena henkilö näkee itsensä ryhmän jäsenenä ja yksilönä sekä se, kantaako hän kulttuurista, kansallista, etnistä vai monikulttuurista identiteettiä, vaikuttavat hänen suhtautumiseensa muihin kulttuureihin kohtaan. Lisäksi maailmankuva, joka voi olla etnosentrinen tai etnorelativistinen, vaikuttaa yksilön asenteisiin muihin kohtaan.

2.2.1 Erilaisia identiteettejä

Psykologisen identiteettitutkimuksen mukaan yksilön identiteetti koostuu minäkäsityksestä ja itsetunnosta. Minäkäsitys tarkoittaa yksilön kokonaisnäkemystä ja uskomuksia itsestään. Itsetunto on minäkäsityksen arvioiva puoli eli se, millaiseksi yksilö arvioi itsensä omiin pyrkimyksiinsä ja ihannemiinäänsä nähden. (Erwin 2005, 170–172.) Identiteetti muotoutuu erilaisissa sosiaalisissa prosesseissa, kuten lähipiirissä. Samalla rakentuu luottamus.

Minäkäsitys luodaan heijastamalla itseä muihin: jos yksilön käsitys itsestään on tasapainossa muiden käsitysten kanssa, hänen identiteetistään tulee jäsentynyt. Ja jos yksilöllä on hyvä itsetunto, hän pystyy tuntemaan empatiaa muita kohtaan. (Talib 2002, 42–46.)

Identiteetti jaetaan yksilölliseen eli persoonaan liittyvään identiteettiin ja kollektiiviseen eli sosiaaliseen ryhmäidentiteettiin, kuten perheeseen tai kansaan (Talib 2002, 42). Henkilökohtainen identiteetti pyrkii vastaamaan ihmiselämän peruskysymykseen ”Kuka minä olen?”. Identiteetin kautta yksilö ammentaa mielekkyyden ja suunnan elämäänsä sekä kyvyn tarkoitukselliseen toimintaan. Sosiaalisen identiteetin kautta yksilö pyrkii määrittämään, mihin ryhmiin hän kuuluu tai ei kuulu. Tällöin hän erottelee oman ryhmänsä vieraasta eli ”meidät” ”heistä”. (Kaikkonen 2004, 66–69.) Identiteetti muodostuu siis minän ja yhteiskunnan välisessä dialogissa ja vuorovaikutuksessa (Hall 1999, 22).

Identiteetin käsite liittyy siis olennaisesti riippuvuuteen eli identiteetin ulkoiseen ohjaukseen sekä valinnanvapauteen eli identiteettivalintoihin. Viiteryhmät, kuten vanhemmat, koulu ja harrastusryhmät määrittelevät ja luovat lapsen identiteettiä tekemällä valintoja hänen puolestaan. Vasta aikuistuvalla tai aikuisella ihmisellä on vapaus valita identiteettinsä, kylläkin sosialisointivaiheensa vaikutuksen alaisena. (Kaikkonen 2004, 70.)

Kulttuurienväliseen kohtaamiseen liittyviä identiteettejä

Kulttuurienvälisen kohtaamisen yhteydessä puhutaan kulttuuri-identiteetistä ja kansallisesta sekä etnisestä identiteetistä. Näitä termejä käytetään toisinaan toistensa synonyymeina, vaikka ne eivät tarkoita täysin samaa asiaa. Esimerkiksi kansallinen identiteetti viittaa suomalaiseen ja etninen saamelaiseen. Toisaalta ne voivat olla ryhmäidentiteetin kaksi itsenäisesti vaihtelevaa aluetta. (Talib & Lipponen 2008, 79.)

Kulttuuri-identiteetti merkitsee kuuluvuutta yhteen tai useampaan ryhmään sekä tunteisiin, jotka liittyvät ryhmän jäsenyyteen. Kuuluminen tiettyyn kulttuuriryhmään on myös osa yksilön sosiaalista identiteettiä. (Talib & Lipponen 2008, 79; Kynkäänniemi 2002, 20.) Kulttuuri määrittää yksilöllisiä ja sosiaalisia suhde- ja vuorovaikutusmalleja, joiden mukaan ihminen toimii. Lisäksi kulttuuri antaa yksilön valittavaksi ja käyttöön erilaisia identiteettimalleja. (Kaikkonen 2004, 72.)

Hallin (1999) mukaan kulttuuri-identiteetti voidaan käsittää ainakin kahdella tavalla. Ensimmäisessä näkökulmassa kulttuuri-identiteetit heijastavat tiettyjä yhteisiä historiallisia kokemuksia ja kulttuurisia koodeja. Ne varustavat ihmiset heidän todellisen historiansa vaihtelevien rajojen ja vaiheiden takaa löytyvillä vakailta, muuttumattomilla ja jatkuvilla viitekehyksillä sekä merkityksillä. Ne saavat heidät kokemaan itsensä ”yhdeksi kansaksi”. Toisessa näkökulmassa tunnustetaan, että monien samankaltaisuuksien lisäksi löytyy myös syviä ja merkittäviä eroja. Ne luovat perustan sille, ”keitä me tosiasiassa olemme” tai pikemminkin ”keitä meistä on tullut”. Niinpä yhdestä identiteetistä on mahdotonta puhua. Siihen liittyvät murtumat ja epäjatkuvuudet on tunnustettava, sillä ne muotoilevat kulttuuriryhmän ”ainutlaatuisuutta”. Kulttuuri-identiteeteillä on siis historiansa, mutta ne käyvät läpi myös jatkuvia muutoksia. (Hall 1999, 224; 227.)

Kansallinen identiteetti on lähtökohdiltaan sama kuin kulttuuri-identiteetti (Kynkäänniemi 2002, 17). Kansalliset identiteetit edustavat kiinnittymistä tiettyihin paikkoihin, tapahtumiin, symboleihin ja historioihin (Hall 1999, 62). Kansallisen identiteetin rakentumiseen vaikuttavat yksilön etniset lähtökohdat, kuten sukujuuret ja yhteisön kulttuurimalli, kuten perhekäsitys, kieli ja elämäntapa. Lisäksi arvokäsitykset, kuten käsitykset itsestä ja omasta ”kansakunnasta”, muiden maiden kansalaisista sekä muissa maissa vallitsevista käsityksistä koskien omaa kansaa tukevat kansallisen identiteetin kehittymistä. (Haarmann 1993; ks. Kynkäänniemi 2002, 17.) Kansallisia identiteettejä ei ole kirjaimellisesti koodattu geeneihimme, mutta silti me ajattelemme niiden olevan olennainen osa luontoamme. Ilman kansallisen identifikaation tunnetta moderni yksilö kokisi syviä subjektiivisen menetyksen tunteita. (Hall 1999, 45.)

Kansallista kulttuuria tai identiteettiä pidetään yleensä yllä kansakunnan kertomuksen, kuten kansallisen historian, median ja populaarikulttuurin avulla. Sitä voidaan ylläpitää myös keksityn tradition eli rituaalien ja symbolien tai perustamismyytin avulla. Symbolinen yhteisö pohjautuu puolestaan ajatukseen puhtaasta, alkuperäisestä kansasta. Tämän kuvitteellisen yhteisön henkinen perusta on menneisyyden muistoissa, halussa elää yhdessä sekä perinnön vaalimisessa. Kansallinen kulttuuri on siten uskollisuuden, sitoutumisen ja symbolisen identifioitumisen kohde sekä kulttuurisen vallan rakenne. (Hall 1999, 46–53.)

Etninen identiteetti viittaa esimerkiksi alkuperäiskansoihin, kuten saamelaisiin ja valtiorajat ylittäviin identiteetteihin, kuten romaneihin. Myös vähemmistöjä,

maahanmuuttajia ja erilaisuutta koskevissa puheissa korostuu usein etnisyys. Käsite "etninen" viittaaakin joukkoon, jonka jäsenet määrittelevät itsensä siihen kuuluviksi ja kokevat toisensa samanlaisiksi tiettyjen yhdistävien seikkojen, kuten yhteisen alkuperän vuoksi. Yhteinen alkuperä voi olla todellinen tai kuviteltu. Yhdistävä tekijä voi olla myös kansallinen, maantieteellinen tai luonteeltaan rodullinen, uskonnollinen tai kielellinen. Se voi olla myös kaikkien näiden yhdistelmä. Etninen, kuten myös kansallinen identiteetti voidaan kyseenalaistaa, sillä ne koostuvat eri tavoin ajattelevista ja toimivista ihmisistä. (Kaikkonen 2004, 82; Talib & Lipponen 2008, 132.)

Vaikka yksilö olisi varma omasta identiteetistään, saapuminen uuteen ympäristöön, kuten CISV-kesäkyllään, tai palaaminen takaisin tuttuun ympäristöön, saa hänet pohtimaan, kuinka hän ymmärtää ja määrittää itsensä sekä miten muut määrittävät hänet. Uudelleen ymmärtämisen prosessi vaikuttaa mahdollisten etnisten suhteiden muodostumiseen. Oman ja muiden identiteetin tunnustaminen merkitsee valintojen ja asenteiden kehittymistä, mikä määrittää yksilön asemaa suhteessa hänen rakentamiinsa "meidän" ja "muiden" ryhmiin – samanlaisiin ja erilaisiin. (Santos 1999, 272–273.)

Tavoitteena monikulttuurinen identiteetti

Identiteetin määrittämisestä on tullut tärkeä osa postmodernia ihmistä, sillä moniarvoisten yhteiskuntien normit eivät enää välttämättä määrää, keitä me olemme. Näin ollen valmiit vastaukset identiteetin rakentamiseen puuttuvat. (Talib & Lipponen 2008, 78.) Postmodernia elämäntapaa luonnehtivat siis näköalojen ja horisonttien moninaisuus, suhteellistuminen ja kyseenalaistuminen sekä perinteisten arvo- ja yhteisösidosten löystyminen. Ihminen voi kokea juurettomuutta ja liittymättömyyttä, sillä hänellä ei ole enää selkeää paikkaa ja tehtävää (Kaikkonen 2004, 90–91). Identifikaatioprosessista on siten tulossa yhä avoimempi, moninaisempi ja ongelmallisempi (Hall 1999, 22–23).

Nykyajan yhteiskunnat ovat siis "identiteettikriisissä". Vanhat identiteetit, kuten kansalliset ja kulttuuriset identiteetit, jotka vakauttivat ja yhtenäistivät sosiaalista todellisuutta, tulevat rapautumaan kulttuurisen homogenisoitumisen seurauksena. Samalla paikallisista, alueellisista ja yhteisöidentiteeteistä tulee aiempaa tärkeämpiä. (Hall 1999, 19; 22; 58; 61; 68.) Myös uudet kulttuurimuodot, kuten chattiyhteisöt lisääntyvät ja

alakulttuurit muuttuvat näkyvämmiksi. Kulttuurien kirjo ei tule katoamaan maailmasta, mutta ne tulevat pirstaloitumaan. (Löytty 2008, 190–191.)

Myös uusia identiteettejä kehittyi, sillä ihmiset syntyvät yhä useammin monikansallisiin perheisiin ja asuvat, liikkuvat sekä tekevät töitä eri valtioissa ja viiteryhmissä (Ronkainen 2006, 237; 252). Monikulttuurinen identiteetti, jota kutsutaan myös hybridi-identiteetiksi tai ylijärjäksi identiteetiksi, on erilaisten kulttuuristen traditioiden yhteensulautuma (Hall 1999, 58; 72; Löytty 2008, 169–170). Se on voimakkaasti yhteydessä ihmisten liikkuvuuteen ja individualistiseen valinnan vapauteen. Monikulttuurinen identiteetti näkyy yhteiskunnassa eri etnisten ja (kieli)kulttuuristen ryhmien, kuten maahanmuuttajien ja etnisten vähemmistöjen kautta. (Kaikkonen 2004, 94–95.) Monikulttuurinen identiteetti voi näkyä eri tavoin eri tilanteissa. Esimerkiksi maahanmuuttajanuori voi olla ”bosnialainen” kulttuuritapahtumassa, mutta ystäviensä seurassa hän on ”tavallinen suomalainen nuori”. (Martikainen ym. 2006, 20.) Kaksi- tai monikulttuurinen identiteetti on mahdollista, jos yhteiskunnissa pyritään avoimesti eri väestöryhmien integraatioon (Kaikkonen 2004, 96).

Identiteetti tulisi ymmärtää ”tuotannoksi”, joka ei ole koskaan valmis, vaan aina muutosprosessissa (Hall 1999, 223). Lisäksi yksilön on eletävä yhteydessä muihin, säilytettävä tai löydettävä kotimaansa ja yhteytensä erilaisiin ryhmiin. Ne antavat hänen elämälleen merkityksen ja samastumisen kohteen. (Kaikkonen 2004, 98.)

2.2.2 Etnosentriset ja etnorelativistiset maailmankuvat

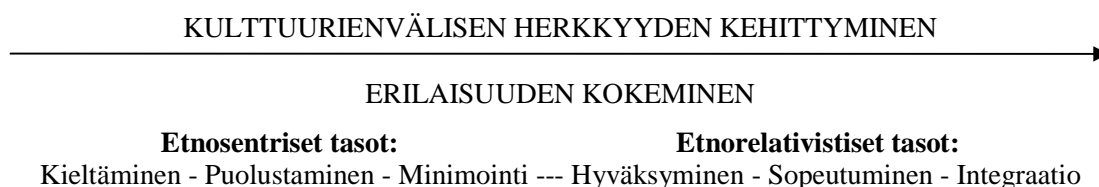
Kulttuurienvälisten kohtaamisten taustalla vaikuttaa myös maailmankuva. Maailmankuva on yksilön yleisluontoinen käsitys maailmasta kokonaisuutena, joten se vaikuttaa muun muassa yksilön uskomuksiin, arvoihin ja asenteisiin. Lisäksi maailmankuva vaihtelee ja muuttuu esimerkiksi aikakaudesta, kansasta ja sosiaalisesta ryhmästä riippuen, mikä helpottaa ihmisten keskinäistä ymmärrystä. (Kynkäänniemi 2002, 12–14; Porter & Samovar 1997, 17.) Kulttuuriympäristö ja yhteiskunta antavatkin meille tietynlaiset tavat ajatella ja hahmottaa maailmaa sekä opettavat meille tietyt käyttäytymisroolit ja -mallit. Lisäksi meihin rakennetaan ennakkotietoja ja odotuksia siitä, miten meidän tulisi toimia toisten kanssa ja miten he vastaavasti käyttäytyvät. (Kaikkonen 2004, 136.) Yksilö siis

tulkitsi uutta tietoa valikoivasti omista lähtökohdistaan käsin ennakkokäsitystensä mukaisesti (Kynkäänniemi 2002, 26). Nämä yksilöt ovat pääasiassa monokulttuurisesti sosiaalistuneita, joten he ymmärtävät ainoastaan heidän omaa kulttuurista maailmankuvaansa. Tällöin he eivät pysty muodostamaan ja kokemaan eroa oman ja kulttuurisesti erilaisten ihmisten käsitysten välillä. (Bennett & Bennett 2004, 152; Hammer ym. 2003, 423.) Tätä maailmankuvaa kutsutaan *etnosentrismiksi*.

Etnosentrismi voidaan jakaa itsekeskeisyyteen perustuvaksi etnosentrismiksi, joka on ihmiselle luontaista, sekä ideologiseen etnosentrismiin (Bennett 1993, 30). Jälkimmäisessä näkökulmassa oman maan, kansan, kulttuurin tai jonkin muun ryhmän teot, tuotteet ja ratkaisut nähdään parempina kuin toisten. Omaa ryhmää pidetään kaiken keskipisteenä ja muita ryhmiä mitataan ja arvioidaan oman ryhmän mitoilla, ehdoilla sekä kielellä. (Hammer ym. 2003, 421; Kaikkonen 2004, 54; Kantokorpi 1994, 8.) Mitä erilaisemmiksi kulttuurit ja ryhmät arvioidaan, sitä kielteisemmin niihin suhtaudutaan ja sitä kauemmaksi ne sijoitetaan itsestä ja omasta kulttuurista (Bennett 1993, 25; Wahlström 1996, 74–75).

Kulttuurienvälisen herkkyyden kehitysmalli

Bennett ja Bennett ovat tutkineet etnosentrisiä ja niiden vastakkaisia, *etnorelativistisia* näkökulmia kulttuurienvälisen herkkyyden kehitysmallissa, joka perustuu herkkyyteen kulttuurisia eroja ja erilaisuutta kohtaan (ks. kuvio 1). Mallin perusoletuksena on, että kun yksilön kokemukset kulttuurisista eroista muuttuvat monitahoisemmiksi ja kehittyneemmiksi, hänen potentiaalinen kykynsä kulttuurienvälisissä suhteissa kasvaa. (Bennett 1993, 24; Bennett & Bennett 2004, 152–153; Hammer ym. 2003, 423.)



Kuvio 1 Kulttuurienvälisen herkkyyden kehitysmalli (suomennettu: Bennett & Bennett 2004, 153)

Etnosentriset tasot

Etnosentristä maailmankuvaa voidaan luonnehtia kulttuurienvälisen herkkyyden puutteeksi, joka voi olla eriasteista. Siinä erilaisuus nähdään kielteisenä, joten kulttuurisia eroja

pyritään välttämään kolmella eri tapaa. Ensimmäisessä etnosentrisessä maailmankuvassa yksilö pyrkii *kieltämään* kulttuurierojen olemassaolon. Hän ei erota muita kulttuureita tai ne ovat epämääräisin perustein muodostettuja, stereotyyppisiä kuvauksia. Ainoa pätevä kulttuuri on yksilön oma kulttuuri, joten hän syrjii tai välttelee vieraita kulttuureita. Eri kulttuuritaustaiset ihmiset ovat tälle monokulttuurisen sosialisointin kokeneelle yksilölle ”ulkomaalaisia” tai ”maahanmuuttajia”. (Bennett 1998, 26–27; Bennett & Bennett 2004, 152–154; Hammer ym. 2003, 424; 426.)

Toisessa etnosentrisessä näkökulmassa yksilö pyrkii *puolustautumaan* kulttuurienvälisiä eroja vastaan. Hän tietää, että kulttuurisia eroja on olemassa, mutta hän kokee oman kulttuurinsa olevan ainoa hyvä, todellinen ja oikea kulttuuri. Yksilön maailma onkin jaettu ”meihin” ja ”muihin”, mikä kertoo hänen kokemastaan uhkasta kulttuurisia eroja kohtaan. Puolustautuminen voi vaihtua myös päinvastaiseksi (Reversal): yksilö pitää vierasta kulttuuria parempana kuin omaansa eli maahanmuuttajasta voi tulla ”suomalaisempi” kuin suomalaiset itse. Tämä maailmankuva voi aluksi vaikuttaa suvaitsevammalta moninaisuutta kohtaan, mutta todellisuudessa se edustaa etnosentristä ajattelua. (Bennett 1998, 27; Bennett & Bennett 2004, 154–155; Hammer ym. 2003, 424.)

Kolmannessa etnosentrisessä orientaatioissa yksilö pyrkii *minimoimaan* kulttuurienvälisen erojen tärkeyden. Hän kokee oman maailmankuvansa ainekset universaaleina. Kulttuurieroja pidetään pääasiassa pinnallisina koskien esimerkiksi tapoja, ja yhtäläisyyksiä korostetaan: ”sisimmässämme olemme samanlaisia”. Koska nämä ”universaalit varmuudet” hämärtävät syviä kulttuurisia eroja, muut kulttuurit voivat joutua yksinkertaistusten tai romantisoinnin kohteeksi. Tämän maailmankuvan omaavat ihmiset, jotka ovat ”pääasiassa kivoja”, asuvat pienessä maailmassa. (Bennett 1998, 27–28; Bennett & Bennett 2004, 155; Hammer ym. 2003, 424–425.)

Stereotyyppinen ajattelu on luonnollista, mutta se ei auta enää nykyajan moninaisten ja monikulttuuristen ilmiöiden käsittelyssä. Ihmiset ovat kulttuurisesti erilaisia ja vievät erilaisuuttaan toisten ihmisten ja ihmisryhmien keskuuteen antaen heille toiseuden kokemuksia. Oman kulttuurin tuttuutta tuottavat tekijät, kuten kieli ja elintavat, tekevät toisenlaisista käyttäytymistavoista vieraita. (Kaikkonen 2004, 136.) Niinpä yksilö tarvitsee etnorelativistista herkkyyttä, jota voidaan kutsua myös kulttuurienväliseksi herkkyydeksi tai kompetenssiksi (ks. 2.4.3). Tätä pidetään yhtenä CISV-järjestön tärkeimmistä

tavoitteista: olemalla aktiivisesti ja pitkäjänteisesti mukana järjestön toiminnassa, yksilön kulttuurienvälinen herkkyys kehittyy.

Etnorelativistiset tasot

Etnorelativistisessa maailmankuvassa kaikki kulttuurit nähdään keskenään tasavertaisina. Näin ollen erilaisuus ja kulttuuriset erot koetaan hyväksyttävänä ja myönteisinä. (Bennett 1993, 25; Bennett & Bennett 2004, 153; Hammer ym. 2003, 421.) Etnorelativistisessa näkökulmassa pyritään etsimään kulttuurisia eroja kolmella eri tapaa (ks. kuvio 1). Ensimmäisen maailmankuvan omaavat painottavat kulttuurienvälisten erojen *hyväksymistä*. Ihmiset koetaan ja nähdään tasa-arvoisina ja heidän erilaisia näkökulmiaan kunnioitetaan, vaikkei niihin välttämättä yhdytä tai niistä ei pidetä. (Bennett 1993, 47–50; Bennett 1998, 28; Bennett & Bennett 2004, 155–156; Hammer ym. 2003, 425.)

Toisessa maailmankuvassa yksilö pyrkii ottamaan huomioon kulttuurienväliset erot omaa näkökulmaansa muokkaamalla – *sopeutumalla*. Näin yksilö voi omaksua toisistaan poikkeavia näkökulmia osaksi omaa maailmankuvaansa ja laajentaa identiteettiään. Katsomalla maailmaa eri aspekteista yksilö voi kokea myös kulttuurista empatiaa toisia kohtaan. Sopeutuminen ei ole kuitenkaan tietoinen prosessi, vaan kokemuksen kautta tullut muutos. Syventämällä näkökulman muutosta, yksilön sopeutumisesta voi muodostua pohja kaksi- tai monikulttuurisuudelle eli *pluralismille*. Pluralismi merkitsee pysyvää, henkilökohtaisesti merkittävää sisäistettyä suhdetta useaan kulttuuriseen viitekehykseen, joista on tullut pysyvä osa henkilön identiteettiä. (Bennett 1993, 52–58; Bennett 1998, 28–29; Bennett & Bennett 2004, 156–157; Hammer ym. 2003, 425.)

Kolmas maailmankuva koskee *integraatiota*. Siinä yksilön identiteetti on ”kulttuurisesti marginaalinen” eli se tulkitaan kahden tai useamman kulttuurin rajalla olevaksi. Marginaalisuus ilmenee joko koteloituneessa muodossa eli vieraantumisenä kulttuurista tai rakentavassa muodossa, jossa liike sisään ja ulos eri kulttuureista on välttämätön ja positiivinen osa yksilön identiteettiä. Integraatio ei ole välttämättä parempi kuin sopeutuminen, mutta se kuvaa hyvin nykyajan kasvavaa ihmisjoukkoa, johon kuuluu esimerkiksi ulkomailla pitkään asuvat henkilöt. (Bennett 1993, 59–65; Bennett 1998, 29–30; Bennett & Bennett 2004, 157–158; Hammer ym. 2003, 425.)

Etnorelativismi, kuten myös *kulttuurirelativismi*, ovat kontekstisidonnaisia. Niiden mukaan tietyn kulttuurin mukaista käyttäytymistä tai muita tuon kulttuurin piirteitä voidaan ymmärtää vain sen omassa ympäristössä ja osana sen muodostamaa kulttuurista kokonaisuutta. Näin ollen arvioijan tai havaitsijan oma kulttuuri ei ole ainoa ja kyseenalaistamattomasti oikea lähtökohta. (Bennett 1993, 46; Kantokorpi 1994, 14.)

Filosofisessa absoluuttisessa relativismissa pidetään kaikkia elämäntapoja sekä arvomaailmoja yhtä hyvinä. Tällöin ongelmaksi muodostuu täydellinen suvaitsevaisuus: jokainen saa ajatella ja toimia parhaaksi näkemällään tavalla. Tämä ei ole kuitenkaan mahdollista käytännön elämässä, sillä sosiaalisen elämän vaatimukset pakottavat yksilöt yhteisen arvo- ja normiperustan etsintään. (Martikainen ym. 2006, 22.)

Etno- ja kulttuurirelativismi sekä pluralismi ovatkin relativismia realistisempia vaihtoehtoja, sillä ne eivät tähtää täydelliseen suvaitsevaisuuteen. Ne antavat kulttuuristen ja etnisten vähemmistöjen edustajille mahdollisuuden kehittää omien kulttuuriensa erityispiirteitä, ja samalla heidät sitoutetaan noudattamaan joitakin yhteisesti hyväksytyjä periaatteita. (Martikainen ym. 2006, 20; 23.)

Kulttuurishokki

Erilaisten maailmankuvien lisäksi kulttuurienvälisessä kohtaamisessa puhutaan usein *kulttuurishokista*. CISV-kesätyössä saapuva lapsi voi kokea äkillisen ja kenties suurenkin muutoksen, kun hän tulkitsee täysin erilaisia sosiaalisia ja kulttuurisia tilanteita omista kulttuurisista lähtökohdistaan, ”ulkopuolisen” silmin. Lapsen ennako-oletukset vieraista kulttuureista ovat usein riittämättömiä, pinnallisia ja mahdollisesti myös vääriä, sillä ne perustuvat pääasiassa stereotyyppioihin ja ennakkoluuloihin. Nämä kokemukset voivat herättää lapsessa, kuten myös muiden läsnä olevien kulttuurien jäsenissä voimakkaita, jopa negatiivisia tunteita. (Kangaslahti & Kangaslahti 1997, 7–8.)

Tässä radikaalissa kulttuurienvälisessä kohtaamisessa yksilön persoonallisuus sekä maailmankuva käyvät läpi syvällisen muutoksen (Pelkonen 2005a, 79). Vieraaseen kulttuuriin tai ympäristöön sopeutumisessa on Talibin (2002) mukaan neljä vaihetta: ”kuherruskuukausi”, kulttuurishokki, reaktiovaihe sekä korjaamisvaihe. *Kuherruskuukausi* pitää sisällään euforian ja innokkuuden. Silloin kaikki on uutta,

mielenkiintoista ja jännittävää. Yksilö torjuu menneen mielestään ja keskittyy uusien tapojen ja kielen oppimiseen. (Talib 2002, 21–22.)

Kulttuurishokki on puolestaan stressaava vaihe, jossa yksilön sosiaalisesti ja kulttuurisesti sidonnainen ymmärrys lakkaa toimimasta. Koettavana on liian paljon vierasta käyttäytymistä ja ennustamatonta toimintaa, joita yksilö ei voi selittää itselleen. (Kaikkonen 1993, 29.) Tämä vaihe nostaa esiin pettymykset toteutumattomista haaveista. Samalla valtakulttuurin epäystävällisyys, torjutut kokemukset ja menetykset nousevat mieleen. (Talib 2002, 21–22.) Kulttuurishokissa yksilö siis joutuu uudelleen pienen lapsen asemaan ja opettelemaan kaikki alusta. Tämä opettelu voi aiheuttaa avuttomuuden ja vihan tunteita uutta ympäristöä kohtaan. (Hofstede 1992, 299.)

Reaktiovaiheessa yksilö vertailee ja arvioi ympäröivää ja omaa kulttuuriaan. Hän ottaa käyttöön puolustusmekanismit, kuten ulkopuolisten syyttelyn, passivoitumisen tai eristäytymisen. Yksilöllä voi ilmetä psykosomaattisia oireita, kuten vatsakipua ja masennusta. (Talib 2002, 21–22.)

Korjaamisvaiheessa yksilö lopulta hyväksyy ja sopeutuu uuteen kulttuuriin. Hän aloittaa uuden rakentamisen näkemällä ympäröivässä kulttuurissa myönteisiä ja realistisempia piirteitä. Lisäksi hänen kielitaitonsa kehittyy ja hänen itseluottamuksensa parantuu. Yksilö alkaa nähdä myös omien perinteiden ja kulttuurin parhaiden puolten säilyttämisen tärkeänä. (Talib 2002, 21–22.)

CISV-kesäkylässä koettu kulttuurishokki eroaa suuresti esimerkiksi maahanmuuttajan kokemasta kulttuurishokista, sillä lapset matkustavat sinne yleensä vapaaehtoisesti ja viettävät siellä vain kuukauden. Lisäksi kesäkylässä eletään omassa keinotekoisessa pienoisyhteiskunnassa, jolloin todellinen paikallinen kulttuuri jää vähälle huomiolle. Silti kuukaudessakin voi ehtiä kokea koko sopeutumisprosessin.

Kulttuurishokki voi ilmetä myös yksilön palatessa takaisin kotimaahansa. Tätä kutsutaan käännteiseksi kulttuurishokiksi (Hofstede 1992, 301) tai paluushokiksi (Salakka 2006). Tällöin yksilö joutuu sopeutumaan uudelleen entiseen kulttuuriympäristöönsä. Kulttuurishokit näyttävät olevan ympäristösidonnaisia eli ne toistuvat aina uuteen kulttuuriympäristöön siirryttäessä. (Hofstede 1992, 301.) Myös CISV-kesäkylästä palanneet saattavat kokea paluushokin, vaikka heitä valmistellaan kotiinpaluuseen.

2.3 ASENTEET

Tässä tutkimuksessa tutkitaan suomalaisoppilaiden maahanmuuttaja-asenteita (ks. luku 8.3.3), joten asennetta ja siihen liittyviä käsitteitä on syytä tarkastella hieman tarkemmin. Käsittelen ensin asenteen eri määritelmiä, rakennetta ja tehtäviä sekä vertailen perinteistä ja nykyistä asennetutkimusta. Perinteisen asennetutkimuksen saralta hyödynnän pääasiassa Allportia (1954) ja Triandista (1971) ja uudemman suuntauksen osalta Erwinin (2005) ja Matikaisen (2006) ajatuksia. Asenteiden jälkeen käsittelen stereotyyppioita, ennakkoluuloja ja rasismia, sillä ne ovat olennaisia termejä kulttuurienvälisessä kohtaamisessa. Lopuksi tarkastelen yleisesti suomalaisten maahanmuuttaja-asenteita Jaakkolan (2005) tutkimuksen pohjalta, minkä jälkeen siirryn Harisen (2005) tekemään tutkimukseen suomalaisnuorten maahanmuuttaja-asenteista. Suurin osa maahanmuuttaja-asenteita koskevien tutkimusten kohderyhmistä on 15-vuotiaita ja sitä vanhempia. Näin ollen 15-vuotiaat ovat lähin vertailuryhmä tämän tutkimuksen 12–13-vuotiaisiin oppilaisiin nähden.

2.3.1 Yleisesti asenteista

Asenteet ovat mukana kaikessa ihmisen toiminnassa. Niiden avulla yksilö tulkitsee ympäristöään, ohjaa käyttäytymistään sosiaalisissa tilanteissa ja jäsentää kokemuksiaan itselleen mielekkääksi kokonaisuudeksi. Jos asenteita ei olisi, ympäristöä olisi vaikeampi ennakoida. Tällöin ihmisten toiminta olisi tehottomampaa. (Erwin 2005, 9.)

Asenteesta on olemassa monia, hieman toisistaan eroavia määritelmiä. Yleisesti ottaen asennetta pidetään suhteellisen pysyvänä ja opittuna myönteisenä tai kielteisenä arviona jostain yksilön maailmaan kuuluvasta merkityksellisestä osasta. Asenteella on jokin kohde, kuten henkilö, asia tai ilmiö. Kun yksilö keskittyy vain hänelle tärkeisiin kohteisiin, hän pystyy käyttämään rajallisia kognitiivisia kykyjään taloudellisesti. (Erwin 2005, 11–13.)

Asenteet perustuvat uskomuksiin ja arvoihin, sillä ne sisältävät arvottavaa suhtautumista. Uskomus on yksilöllisenä pidetty subjektiivinen todennäköisyys siitä, että jokin objekti tai tapahtuma omaa tiettyjä piirteitä. Uskomuksiin vaikuttavat yksilön kulttuuritausta ja kokemukset. Lisäksi jokaisella yksilöllä on omat arvonsa, jotka sijaitsevat minän rakenteen ytimessä. Asenteisiin verrattuna arvot ovat syvempiä, vakaampia ja

pysyvämpiä ja niiden määrä on vähäisempi, sillä ne koskevat yleisempiä, laajempia ja abstraktimpia toimintakokonaisuuksia kuin asenteet. Myös kulttuuriset arvot ohjaavat yksilön toimintaa: organisoidut säännöt auttavat yksilöä tekemään valintoja ja vähentävät epävarmuutta sekä konflikteja. Ne ilmoittavat yksilölle, mikä on oikein ja mikä väärin. (Porter & Samovar 1997, 16.)

Yksilö muodostaa kannanottoja arvojensa perusteella eli hän ilmaisee arvojaan asenteiden kautta. Niin kauan kuin arvot ovat pysyviä, uusi tieto valikoidaan ja tulkitaan siten, että se vahvistaa ja tukee arvoluokituksia. Ihmiset eivät kuitenkaan aina toimi arvojensa mukaan. (Puohiniemi 2002, 5–6; 161.) Lapsi oppii perusarvot noin 10-vuotiaaseen mennessä, jolloin myös pohja stereotyyppioille ja ennakkoluuloille on kehittynyt (Kangaslahti & Kangaslahti 1997, 9). Näillä eväin lapsi suuntaa CISV-kesäkylään.

Asenteen rakenne

Allport (1954) jakaa asenteen niin sanottuun kolmikomponenttimalliin, johon kuuluvat tieto (cognition), tunne (affect) ja käyttäytyminen (behaviour). Tiedollinen eli *kognitiivinen* komponentti pitää sisällään sellaiset kategoriat, käsitykset, uskomukset ja stereotypiat, joita henkilöllä on asennekohdetta arvioidessaan. Tiedollisen funktion omaavat asenteet, jotka antavat yksilöille, esineille ja tapahtumille merkityksen, auttavat henkilöitä ymmärtämään ja ennustamaan maailmaa. Tunneperäisellä eli *affektiivisellä* komponentilla tarkoitetaan myönteisiä ja kielteisiä tunne-elementtejä, jotka kytkeytyvät kyseiseen asennekohteeseen. Affektiivisen komponentin kautta käy usein selville, että asenteiden taustalla ovat arvot ja ilmiöille annetut merkitykset. *Käyttäytymisen* komponentti perustuu sellaiseen valmiuteen, aikomukseen tai taipumukseen, joka mahdollistaa reagoimisen asennekohteeseen jollakin tietyllä tavalla. Käyttäytymiseen vaikuttavat asenteiden lisäksi normit (mitä yksilön pitäisi tehdä), tavat (mitä yksilö yleensä tekee) sekä odotetut seuraukset käyttäytymisestä. (Erwin 2005, 13–14; 22–23; Triandis 1971, 3; 7–14.)

Jos yksilö suhtautuu positiivisesti asennekohteeseen, kognitiivinenkin asennedimensio aktivoituu suhteellisen helposti. Jotta toiminnallinen komponentti aktivoituisi, oppilaan on oltava motivoitunut eli emotionaalisesti sitoutunut ja oppimisen sisällön on oltava mielenkiintoista sekä korkealaatuista. (Yli-Luoma 2003, 47–50.)

Asenteen tehtävät

Psykologisen rakenteen määrittämisen sijaan asenteet voidaan määrittellä sen perusteella, mitä funktioita niillä on yksilölle. Asenteen funktiot eivät välttämättä sulje toisiaan pois, vaan tietyllä asenteella voi olla useampiakin tehtäviä. Asenteen tehtävät voivat myös vaihdella ajan mittaan. (Erwin 2005, 15.)

Asenteiden tehtäviksi määritellään sosiaalisen identiteetin ja itsetunnon ylläpitäminen sekä hyödyn tavoittelu. Sosiaalisen identiteetin kautta yksilö voi ilmaista perimmäisiä arvojaan. Myös kanssakäyminen samanlaisia asenteita omaavien ihmisten kanssa helpottuu. Itsetunnon ylläpitämisen funktio suojelee subjektia negatiiviselta tiedolta itsestään tai hänelle tärkeistä kohteista ja puolustaa häntä kritiikiltä. Hyötyfunktioon yhdistyy tiedollinen ja välineellinen funktio. Tiedollinen funktio auttaa yksilöä yksinkertaistamaan ja järjestämään käsityksiään ympäröivästä maailmasta, tulkitsemaan jokapäiväisen elämän tapahtumia ja ilmiöitä, tekemään sen ennakoitavaksi ja antamaan tunteen tehokkaasta toiminnasta. Stereotypiat, jotka ovat esimerkki tietorakenteista, auttavat ymmärtämään maailmaa. Ne ovat ennakkoluuloisten asenteiden tiedollinen osa. Välineellinen funktio auttaa yksilöä saavuttamaan palkintoja ja välttelemään rangaistuksia. Funktioluokittelua tärkeämpää on kuitenkin asenteen funktion merkityksellisyys yksilölle. (Erwin 2005, 16–20; Triandis 1971, 4–7; Ahokas 2003.)

Kriittisiä näkökulmia

Perinteisessä asennetutkimuksessa on nähty ongelmia. Asenteen ja käyttäytymisen välinen yhteys sekä asenteiden merkitys yksilön psyykkiseen toimintaan ovat epäselviä. Lisäksi erilaiset asenneryhmät ja asenteiden väliset suhteet ovat jääneet tavoittamatta. Asennetta on pidetty melko pysyvänä ja vakaana yksilön ominaisuutena, kun taas sosiaalinen ulottuvuus on nähty asenteiden mittausta häiritsevänä tekijänä. Asenteiden operationalisointi ja mittaaminen ovat myös ongelmallisia, sillä asenteisiin liittyy erilaisia tulkintoja, ja heterogeeniset asenteet on pakotettu asteikkoihin. (Matikainen 2006, 276–278; 285.) Näin ollen asenneaineiston keruussa käytetyt kysymykset ja käsittelytavat eivät tuo esiin asenteiden ristiriitaisuutta, rikkautta ja monimuotoisuutta (Erwin 2005, 28–31).

Nykyajan asennetutkimukselle on yhteistä kontekstuaalinen painotus. Kontekstit eli viitekehykset vaihtelevat jatkuvasti. Vaihtelu ei ole kuitenkaan sattumanvaraista, vaan se

tapahtuu aina tietyn kulttuurisen tiedon ja resurssien sekä tiettyjen ehtojen, logiikan tai syiden pohjalta. Asenteiden vaihteluun vaikuttaa myös subjektin ja asenteen kohteen välinen suhde. Itseen liittyvien kohteiden arvottaminen vaihtelee ulkoisia kohteita vähemmän. Jonkinasteinen pysyvyys ja johdonmukaisuus ovat välttämättömiä asenne-käsitteen käytössä. Asenteiden tarkoituksena on luoda ja ylläpitää subjektin ja objektin välistä arvottamissuhdetta eli sosiaalista järjestystä. (Matikainen 2006, 282.)

Asenteet nähdään myös arkipäivän kielellisenä toimintana: ne ovat mielipiteiden ilmaisu jonkin asian puolesta tai sitä vastaan. Asenteiden ilmaisuun vaikuttavat subjektin sosiaalinen asema, annettu toimintakonteksti, kuten ammatti, sukupuoli sekä subjektin itsemäärittely eli identiteetit. Lisäksi yksilö antaa asioille merkityksiä ja tekee niistä tulkintoja kulttuurisesti rakentuvien kehysten kautta. Sosiaalinen vuorovaikutus voi virittää mutta myös rajoittaa asenteen ilmausten kirjoa: yleisö vaikuttaa siihen, millaisia sosiaalisesti ja kulttuurisesti suotavia asenteita ja argumentteja subjekti tuo esiin. (Matikainen 2006, 280–281; 285.)

Asenteiden ja käyttäytymisen välistä yhteyttä pohdittaessa tulisi tutkia tiettyjen asenteiden suhdetta tiettyihin tekoihin sekä asenteita, jotka ovat helposti saatavilla yksilön muistissa (Erwin 2005, 101). Yleensä voimakas asenne on alttiimpi muistista palautettava ja helpommin ja nopeammin aktivoituva kuin heikko asenne (Kynkäänniemi 2002, 28). Jotta asenteita voitaisiin ymmärtää, on niiden monimutkaisuutta osattava arvostaa yksilön ja laajemman yhteisön tasolla sekä pyrittävä selvittämään, mitä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia ihmisillä on keskenään (Erwin 2005, 28).

2.3.2 Asenteisiin liittyviä käsitteitä

Stereotypiat

Yksilöllä on asenteiden tapaan taipumus muodostaa stereotypioita ja ennakkoluuloja. Tämä taipumus on peräisin yksilön luonnollisesta pyrkimyksestä muodostaa käsityksiä, yleistyksiä ja kategorioita. (Allport 1954, 20; 27.) Ne voivat olla irrationaalisia tai rationaalisia eli ne voivat ulottua luulosta tai pelkästä assosiaatiosta aina pohdittuun, argumentoituun tietoon asti (Kynkäänniemi 2002, 26). Nämä *yksilölliset tai mentaaliset stereotypiat* perustuvat havaintoja ja käyttäytymistä ohjaaviin kognitiivisiin prosesseihin.

Jottei yksilö kokisi ympäristöä kaoottiseksi, hän järjestää maailman ilmiöitä sosiaalisiin ryhmiin parhaaksi näkemällään tavalla. Tällöin ulkomaailmasta tuleva monimutkainen tieto yksinkertaistuu, yksittäisten ilmiöiden tunnistaminen nopeutuu ja käyttäytymisen ennustaminen sekä ohjaaminen helpottuvat. Stereotyyppiset käsitykset ovat siis jonkinlaisia suhteutustaustoja tai kehyksiä, joiden avulla ihminen pelkistää arkista tiedonkäsittelyään. Näin ollen ne ovat välttämättömiä. (Allport 1954, 20–23; Augoustinos & Walker 1995, 218–221; Tajfel 1981, 147–150.)

Stereotypiat ovat yksilöiden muodostamia, mutta ne saavat muotonsa ja sisältönsä yksilöä ympäröivästä sosiaalisesta kontekstista. Stereotypiat syntyvät siis vuorovaikutuksessa ryhmän sisällä kulttuurin vaikutuksen alaisena. Sosialisaaion kautta tapahtuva jatkuva toisto muuttaa ne automaattisiksi ja jopa tiedostamattomiksi. (Augoustinos & Walker 1995, 222; 237–238; Tajfel 1981, 145.)

Sosiaaliset stereotypiat ovat siis tietyn kulttuurin jäsenten keskuudessa olevia jaettuja uskomuksia ja jossain määrin universaalisti tunnistettavia kuvauksia jostain ryhmästä (Augoustinos & Walker 1995, 210). Niitä käytetään selittämään ja puolustamaan sosiaalisia tapahtumia ja ryhmän käytöstä jotain muuta ryhmää kohtaan. Oman ja tutun ryhmän piirteitä pidetään yleensä ulkoryhmän ominaisuuksia myönteisempinä. (Brigham 1971, 24; Tajfel 1981, 146.) Tämä voi johtua siitä, että vieraus ja outous saatetaan kokea pelottavana ja jopa uhkaavana (Kynkäänniemi 2002, 31). Toisaalta kaikki sisäryhmän jäsenet eivät halua yleistää ja yksinkertaistaa liikaa ryhmienvälisiä piirteitä, joten heidän kannatuksensa sosiaalisia stereotypioita ja ennakkoluuloja kohtaan on vähäisempää. (Augoustinos & Walker 1995, 210).

Stereotypioiden yleisenä tehtävänä on siis epävarmuuden vähentäminen, ennustettavuuden ja järjestyksen aikaansaaminen sekä muuttuviin tilanteisiin ja uusiin kulttuureihin sopeutumisen helpottaminen. Stereotypiat ovat tehokkaita silloin, kun yksilö on tietoinen niistä eli ymmärtää, että stereotypia kohdistuu ryhmän normeihin, ei yksilön luonteenpiirteisiin. Stereotypiat voivat auttaa myös silloin, kun ne ovat tarkkoja ja kuvailevia, eivät ihmisiä myönteisesti tai kielteisesti arvottavia. Jotta stereotypiat olisivat tehokkaita, niitä on myös muutettava ja tarkennettava tiedon ja kokemuksen lisääntyessä henkilöistä ja tilanteista. (Adler 1986, 71–72; Salo-Lee 1996a, 16–17.)

Vaikka stereotyyppioilla voidaan nähdä olevan positiivinen funktio, niillä on yleensä negatiivisia seurauksia – etenkin, jos niistä ei olla tietoisia (Salo-Lee 1996a, 17). Stereotyyppia on petollinen sen vuoksi, että siinä on totuuden siemen eli ripaus totta (Augoustinos & Walker 1995, 210–211; Brigham 1971, 26; Kantokorpi 1994, 12). Stereotyyppiat edustavat aina jotain todellisuutta, vaikka ne olisivatkin vääristyneessä tai muuntuneessa muodossa (Kynkäänniemi 2002, 32). Lisäksi stereotyyppia toimii usein itseään toteuttavana profetiana: odotukset kohteesta ohjaavat hänen kohteluaan, mistä puolestaan seuraa se, että kohde käyttäytyy odotusten mukaisesti (Kantokorpi 1994, 12).

Stereotyyppiat ovat haitallisia myös silloin, kun kaikkien ryhmän jäsenten oletetaan omaavan samat ominaisuudet ja toimivan kulttuurilleen tyypillisellä tavalla (Pelkonen 2005b, 135). Tämä perustuu virheellisiin havaintoihin, tulkintoihin ja päätelmiin (Adler 1986, 66; Brigham 1971, 17–18; Scollon & Scollon 1995, 160). Liiallisen yleistämisen vuoksi ryhmän sisäisten erojen olemassaolo jää tunnustamatta, jolloin yksilöiden muut ominaisuudet ja käyttäytyminen jäävät huomiotta. Lisäksi stereotyyppiat perustuvat yleensä vain muutamisiin tarkkoihin havaintoihin, mikä tekee niiden muuttamisesta hyvin vaikeaa. Näin ollen stereotyyppiat ovat luonteeltaan pysyviä ja arvottavat erilaisuutta negatiivisesti. (Kaikkonen 2004, 57; Salo-Lee 1996a, 16–18; Scollon & Scollon 1995, 155–157.)

Stereotyyppointiin liittyy siis etnosentrismi, negatiiviset asenteet ja syrjivä käyttäytyminen (Brigham 1971, 15). Se pystyttää symbolisen raja-aidan ”meidän” ja ”muiden” välille (Hall 1999, 191). Mitä suurempina ryhmien väliset todelliset erot nähdään jonkin tietyn ilmiön, piirteen tai tavan suhteen, sitä todennäköisemmin toista ryhmää kuvataan näillä stereotyyppioilla (Brigham 1971, 15; 19; Kantokorpi 1994, 13). Vastakohta-asettelu voi lisätä myös kulttuurienvälisiä väärinymmärryksiä. Yksilön tulisikin olettaa ensin eroavaisuuksia tavatessaan henkilön toisesta kulttuurista, kunnes samankaltaisuus on todistettu. (Adler 1986, 66–67.)

Stereotyyppioista tulee haitallisia myös silloin, kun stereotyyppian muotoilu ei perustu todellisille havainnoille ja kokemuksille (Adler 1986, 74). Ne valtakulttuurin yksilöt, joilla on vähemmän kontaktikokemuksia ulkomaalaisten kanssa, nojaavat todennäköisimmin stereotyyppiseen tietoon ryhmienvälisessä arvioinnissa. Myös emotionaalinen suhtautuminen liittyy vihamielisiin asenteisiin etnisiä vähemmistöjä ja maahanmuuttajia kohtaan. (Spencer-Rodgers & McGovern 2002, 626.)

Stereotyyppioista ei ole mahdollista päästä täysin eroon, kuten ei etnosentrismistäkään. Niiden mekanismit ja vaarat voi kuitenkin oppia tuntemaan ja löytämään omasta ajattelusta sekä ilmaisusta. Stereotyyppioihin on suhtauduttava kriittisesti. Tarvittaessa stereotyyppia on hylättävä, vaikka siinä olisikin totuuden siemen. (Kantokorpi 1994, 13.)

Ennakkoluulot

Luokittelutaipumus ja yksinkertaistetut stereotyyppiat voivat osaltaan synnyttää ja ylläpitää ryhmienvälisiä ennakkoluuloja (Kaikkonen 2004, 58). Ennakkoluulot ovat ennakkoon muodostettuja kielteisiä asenteita jotain ilmiötä tai ihmisryhmää kohtaan (Wahlström 1996, 72). Ne perustuvat yksilöiden henkilökohtaisiin ominaisuuksiin tai ryhmäjäsenyyteen, kuten etniseen ryhmään tai sukupuoleen (Erwin 2005, 169). Augoustinos ja Walkerin (1995, 230) mukaan ennakkoluulot ovat yksinkertaistettuja, kevyen pohdinnan tasolle jääneitä tai tietoisia, seikkaperäisestä informaatiosta huolimatta muuttumattomiksi jääneitä mielipiteitä vieraasta. Kaikkonen (2004, 58) pitää ennakkoluuloja jokseenkin vaikeasti muutettavina, sillä ne ovat yleensä tiedostamattomia.

Ihminen ei synny ennakkoluuloisena, vaan ennakkoluulot ovat aina opittuja, hankittuja ja saatuja ominaisuuksia. Ne hankitaan yleensä omien tarpeiden tyydyttämiseksi. Ennakkoluulot ovat, asenteiden tavoin, aina yhteydessä siihen sosiaaliseen ympäristöön, jossa ihmisen persoonallisuus kehittyy. (Allport 1954, 17–28.)

Ennakkoluulot nähdään syrjivänä käyttäytymisenä (Erwin 2005, 176). Allportin (1954) mukaan ennakkoluulo nähdään torjuvana tai vihamielisenä asenteena tiettyyn ryhmään kuuluvaa yksilöä kohtaan vain siksi, että hän sattuu kuulumaan kyseiseen ryhmään. Ennakkoluulot toisia ryhmiä kohtaan koostuvat niistä ominaisuuksista, joita ryhmiin yhdistetään sekä niistä arvoista, mitkä näille ominaisuuksille annetaan. Näin ollen kyseiseen ryhmään kuuluvan yksilön oletetaan automaattisesti omaavan niitä negatiivisia ominaisuuksia, jotka yhdistetään hänen ryhmäänsä. (Allport 1954, 6–15.)

Lisäksi ennakkoluulot liitetään ryhmien välisiin ristiriitoihin, kuten valtaväestön ja vähemmistöjen kilpailuun rajallisista resursseista (Kaikkonen 2004, 58). Mitä suuremmat kieleen ja kulttuuriin liittyvät erot ovat, sitä negatiivisempia ovat valtaväestön asenteet vähemmistöjen oikeuksia kohtaan (Evans & Need 2000, 27). Negatiiviset tunteet ovat liitoksissa ennakkoluuloihin yksilöillä, joilla on vähemmän suoria kokemuksia

ulkomaalaisten kanssa. Seuraavat neljä uhkatekijää vaikuttavat Stephanin ja Stephanin (1996) mukaan havainnoitsijoiden ennakkoluuloiseen suhtautumiseen ulkoryhmiä kohtaan: kielteiset stereotyyppit eli kognitiiviset uskomukset, ryhmienvälinen pelko eli affektiiviset reaktiot, realistiset uhkat eli ekonomiset ja fyysiset huolenaiheet sekä symboliset ja kulttuuriset uhkakuvat eli kuvitellut kulttuuriset erot ja normien rikkomiset. (ks. Spencer-Rodgers & McGovern 2002, 612.)

Collinsin (1974) mukaan lapsilla on aikuisia parempi kyky tunkea empatiaa ulkomaalaisia kohtaan. Tämä johtuu siitä, että aikuisten stereotyyppit ja ennakkoluulot ovat jäykempiä ja joustamattomampia kuin lasten. Eli mitä nuorempia lapset ovat, sitä avoimemmin, uteliaammin ja positiivisemmin he suhtautuvat uusiin oppimiskokemuksiin. (ks. Kangaslahti & Kangaslahti 1997, 8.) Toisaalta esimerkiksi lasten vanhemmat ja toveripiiri vaikuttavat heidän ennakkoluulojensa kehittymiseen (Talib 2002, 10).

Rasismi

Rasismien päämääränä on kieltää tai vaarantaa tietyn ryhmän tai sen jäsenen ihmisoikeuksia tämän ryhmän todellisten tai kuviteltujen etnisten tai rodullisten ominaisuuksien vuoksi (Talib & Lipponen 2008, 133). Rasismi elää ihmisissä, mutta myös yhteiskunnan rakenteissa, instituutioissa ja kielessä. Rasismien käsite on viime vuosina ”laimentunut”, sillä sitä on alettu käyttää väljästi syrjinnän ja vallan kuvaamiseen, esimerkkinä ikärasismi. Lisäksi avoin rasismi, joka on perustunut ”vanhanaikaisiin” biologisiin käsityksiin roduista erillisinä olioina, on korvattu rotua koskevilla ”moderneilla” kulttuurisilla määrittelyillä. Tämä ”uusrasistinen” tai ”symbolinen” muoto on piilossa kielenkäytössämme ja instituutioiden rakenteissa. Näin ollen rodulla on edelleen tärkeä rooli kansakuntaa ja kansallista identiteettiä koskevissa diskursseissa. (Hall 1999, 55; Kaikkonen 2004, 53.)

2.3.3 Suomalaisen maahanmuuttaja-asetteet

Maahanmuuttaja on ulkomaalainen, jonka aikomuksena on asettua Suomeen pitkäaikaisesti (Talib 2002, 18). Maahanmuuttajat luokitellaan Suomessa heidän kansalaisuutensa, kieltensä ja syntymämaansa mukaan (Martikainen ym. 2006, 30). Pakolaiseksi kutsutaan ulkomaalaista, jolla on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa vainotuiksi omassa

kotimaassaan rodun, kansalaisuuden, poliittisen mielipiteen, sosiaalisen aseman tai uskonnon vuoksi (Maahanmuuttovirasto 2008a). Siirtolainen viittaa ensi sijassa työperäiseen maahanmuuttoon, kun taas paluumuuttaja on henkilö, jolla on suomalaiset sukujuuret tai joka on aiemmin ollut Suomen kansalainen (Martikainen ym. 2006, 25–26). Maahanmuuttajiksi luetaan myös toisen polven maahanmuuttajat eli ne, jotka ovat itse syntyneet Suomessa, mutta joiden vanhemmat ovat saapuneet Suomeen maahanmuuttajina. Vuonna 2007 Suomessa asui pysyvästi noin 130 000 maahanmuuttajaa, mikä on noin 2,5 % Suomen väestöstä. (Maahanmuuttovirasto 2008.)

Jaakkola (2005) on tutkinut suomalaisten maahanmuuttaja-asenteita vuosina 1987–2003. Asenteet olivat kielteisimmillään vuonna 1993, jolloin Suomessa vallitsi lama ja korkea työttömyys ja jolloin ulkomaalaisten sekä turvapaikanhakijoiden määrä moninkertaistui yllättäen. Talouden elvyttyä ja työttömyyden vähennyttyä vuosina 1998–2003 myös sosioekonomista asemaa koskevat todelliset ja kuvitellut uhkakuvat lieventyivät. (Jaakkola 2005, 11; 126.)

Jaakkolan (2005) mukaan suomalaiset suhtautuivat ulkomaalaisiin asiantuntijoihin, tiedemiehiin, yrittäjiin, opiskelijoihin sekä kielten opettajiin myönteisimmin vuonna 2003. Toisaalta suomalaiset näkisivät maahanmuuttajat mieluiten ”siirtolaisammateissa”, kuten siivoojina ja taksinkuljettajina sekä työkavereina, ei esimiehinä. Suomalaiset suhtautuivat eri kansallisuusryhmiin eri tavoin: positiivisimmat asenteet koskivat kulttuuriltaan ja elintasoltaan meitä lähimpänä olevia eli pohjoismaista ja anglosaksisista maista tulevia. Varauksellisin suhtautuminen kohdistui puolestaan ulkonäöltään ja kulttuuriltaan erottuviin ja elintasoltaan alhaisemmista maista tuleviin maahanmuuttajiin, kuten somaleihin, arabeihin ja venäläisiin. Suomalaisten asenteet pakolaisia kohtaan olivat kuitenkin muuttuneet myönteisemmiksi. (Jaakkola 2005, 126–127.)

Vuonna 2003 maahanmuuton seurauksiin suhtauduttiin aiempaa optimistisemmin: kulttuurielämän oletettiin monipuolistuvan, kielitaidon parantuvan, suvaitsevaisuuden ja elämänolon lisääntyvän sekä talouselämän elpyvän. Kuitenkin huumeiden, aidsin, rikollisuuden ja levottomuuksien uskottiin lisääntyvän. (Jaakkola 2005, 128.)

Myönteisimmät asenteet maahanmuuttajia kohtaan olivat naisilla, opiskelijoilla, korkeasti koulutetuilla, vihreillä ja kokoomuslaisilla, kaupunkilaisilla ja erityisesti pääkaupunkiseudulla asuvilla, paljon matkustaneilla, ulkomailla töitä tehneillä sekä niillä,

jotka tunsivat henkilökohtaisesti Suomessa asuvia maahanmuuttajia. Kielteisimmät maahanmuuttaja-asenteet olivat puolestaan miehillä, eläkeläisillä ja 15–17-vuotiailla pojilla, maaseudulla ja harvaan asutuilla alueilla asuvilla, keskustan kannattajilla, vähän koulutetuilla ja työttömillä sekä niillä, joilla ei ollut yhtään maahanmuuttajaystävää. (Jaakkola 2005, 128–129.)

Hyvin koulutettujen asenteet maahanmuuttajia ja heidän oikeuksiaan kohtaan olivat kaikkina tutkimusajankohtina myönteisimpiä. Jenssen ja Engesbak (1994) perustelevat asiaa koulujen laadukkaalla suvaitsevaisuuskasvatuksella ja korkeakoulujen tarjoamalla kulttuuritiedolla, jossa opitaan olemaan immuuneja ehdottomalle tuomitsemiselle, väärille tiedoille sekä sokealle vihalle. Pitkän koulutuksen aikana yksilö oppii ajattelemaan itsenäisesti, jolloin hänestä kehittyy vastustuskykyisempi maahanmuuttajavastaista propagandaa kohtaan. Koulutuksen myötä yksilön kypsyy, elämännhallintataidot ja itsetuntemus lisääntyvät, jolloin muiden syyttely jää vähäisemmäksi. Toisaalta korkea koulutus voi johtaa opportunistiseen käyttäytymiseen ristiriitatilanteissa: hyvin koulutetut osaavat salata kielteiset asenteensa tarvittaessa. Lisäksi korkeasti koulutetut joutuvat harvoin kilpailemaan resursseista maahanmuuttajien kanssa. (ks. Jaakkola 2005, 121–122.)

Yleisesti ottaen suomalaisten asenneilmapiiri on siis muuttunut myönteisemmäksi erityisesti ulkomaista työvoimaa kohtaan, mutta myös negatiivisia asenteita esiintyy. Suomalaiset eivät välttämättä toteuta suoranaista rasismia tai syrjintää, mutta esimerkiksi mediassa käytävä keskustelu on usein leimaavaa, sillä vähemmistöt ovat yleensä esillä rikos- ja konfliktikeskeisissä aiheissa. Median vaikutusta voimistaa se, että lehdistä luetut artikkelit ovat edelleen usean suomalaisen ainoa kontakti vähemmistöihin. Internetissä on puolestaan helppo levittää vihamielisiä ja halventavia ajatuksia ulkomaalaisista. Näin ollen media voi vaikuttaa negatiivisten stereotyyppien ja asenteiden uusiutumiseen sekä vähemmistöjen ”toiseuden” tunteen korostumiseen. (Joronen & Salonen 2006, 21–22; 60.)

Suomalaisnuorten maahanmuuttaja-asenteet

Harinen (2005) on analysoinut suomalaisnuorten asenteita maahanmuuttajia, monikulttuurisuutta ja yhteiskunnan sekä oman arkiympäristön kansainvälistymistä kohtaan. Artikkelin perustuu vuoden 2005 nuorisobarometrin tuloksiin: siinä haastateltiin puhelimitse 1900 suomenkielistä ja 100 ruotsinkielistä sekä kasvotusten 400 ruotsinkielistä 15–29-

vuotiasta nuorta. Tulosten mukaan viime vuosina nuorten asenteet ovat muuttuneet yhä individualistisemmiksi, jolloin herää huoli siitä, pystyvätkö nuoret enää ymmärtämään erilaisuutta, vierautta ja toiseutta, jotka ovat nykyisin arkea Suomessakin. (Harinen 2005.) Bramelin (2004, 50) mukaan ihmiset arvostavat enemmän itsensä kaltaisia yksilöitä.

Harisen (2005) mukaan yli puolella nuorista oli positiivinen asenne maahanmuuttajia kohtaan, mutta joukosta löytyi myös monikulttuurisuutta vastustavia. Yleisesti ottaen monikulttuuristumista ei kuitenkaan pidetä kansallista turvallisuuttamme uhkaavana. Nuorista 70 % piti ulkomaalaisia suomalaisen kulttuurin monipuolistajana, mutta vain kolmanneksen mielestä Suomen tulisi ottaa lisää maahanmuuttajia. Vaikka yhteiskunnan monikulttuuristumisen katsotaan näkyvän erityisesti nuorten arjessa, nuorten todelliset yhteydet maahanmuuttajiin olivat melko vähäisiä: noin puolella vastanneista ei ollut yhtään maahanmuuttajataustaista ystävää. Ne nuoret, joilla oli maahanmuuttajia ystävinään, suhtautuivat myönteisimmin monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajiin. Tytöt olivat poikia suvaitsevampia, vaikka pojilla oli oman kertomansa mukaan enemmän maahanmuuttajakavereita kuin tytöillä. (Harinen 2005, 99–101.)

Harrastustoiminnan on katsottu olevan oiva kenttä monikulttuurisen yhteistoiminnan areenaksi. Kuitenkin vain joka neljäs nuori ilmoitti harrastavansa toimintaa, jossa on maahanmuuttajia. Vähäinenkin yhteistoiminta maahanmuuttajien kanssa lisäsi positiivisia asenteita suomalaisnuorten keskuudessa. Toisaalta voi olla, että maahanmuuttajien seuraan hakeutuu jo ”valmiiksi” ennakkoluulottomasti ajattelevat nuoret. (Harinen 2005, 100–101.)

Harisen (2005) mukaan tytöillä, korkeakoulutettujen isien ja erityisesti äitien lapsilla, kaupunkimaisessa ympäristössä asuvilla, itse korkeakoulututkinnon suorittaneilla, palkkatyötä tekemättömillä sekä matkustamista ja maailman näkemisen tärkeyttä korostavilla nuorilla on myönteisimmät ja suvaitsevimmat asenteet maahanmuuttajia ja monikulttuurisuutta kohtaan. Negatiivisimmat asenteet löytyvät pojilta, jotka opiskelevat ammatti- tai ammattikorkeakoulussa, asuvat maaseutumaisessa ympäristössä ja pitävät matkustelua ja maailman näkemistä yhdenentekevinä. (Harinen 2005, 102–104.)

Suomalaisuuden itsestäänselvyys on Harisen (2005) mukaan laimentunut. Sen rinnalle on noussut kansainvälisyys, ei monikulttuurisuus: suomalaisnuorilla on käsitys, että oven maailmaan tulisi olla heille avoinna, mutta toiseen suuntaan kulkemista olisi syytä rajoittaa. Nuorista 76 % koki tärkeäksi saada matkustaa ja nähdä maailmaa, mutta se

merkitsi heille pääasiassa matkailua tai unelmia siitä. Vain kolmas- tai neljäsosa nuorista suunnitteli lähtevänsä töihin tai opiskelemaan ulkomaille. (Harinen 2005, 98; 104.)

Yleisellä tasolla suomalaisnuorten asenteet näyttävät siis olevan melko myönteisiä monikulttuuristumista ja -kansallistumista kohtaan, mutta tarkemman erittelyn kautta voidaan kuitenkin huomata, että he vartioivat omaa tilaansa tarkasti ja kannattavat jopa syrjiviä käytäntöjä. Tuloksia voi vääristää nuorten antamat kohteliaat, korrekkit ja ”kulttuurisesti oikeat” vastaukset. Yleisellä tasolla on helpompi olla suvaitsevainen ja solidaarinen kuin konkreettisissa arjen kohtaamisissa. Lisäksi suuri osa nuorisobarometriin osallistuneista suomalaisnuorista piti yhteiskunnan yleistä asenneilmapiiriä suvaitsevampana kuin Suomessa asuvat maahanmuuttajanuoret. (Harinen 2005, 104; 108.)

Löytyn (2008) mukaan maahanmuuttajien kanssa toimittaessa olisi korostettava heidän heterogeenisuuttaan: maahanmuuttaja voi olla esimerkiksi lukutaidoton pakolainen tai huippuosaaja. Lisäksi tulisi painottaa, että kotoutuminen on molemminpuolista. Kun ymmärretään ”meidän” ja ”muiden” heterogeenisuus, on mahdollista oppia pois niistä vastakkainasetteluista, jotka saattavat vaikeuttaa sekä maahanmuuttajien että maassa jo asuvien kotoutumista uuteen, jatkuvasti muuttuvaan tilanteeseen. (Löytty 2008, 146.)

2.4 KEINOJA ENNAKKOLUULOJEN JA KIELTEISTEN ASETEIDEN VÄHENTÄMISEEN

Ryhmien ja kulttuurien välisiä asenteita sekä ennakkoluuloja on pyritty muuttamaan ja muokkaamaan monin eri keinoin, kuten interventiomenetelmän, kontaktihypoteesin ja kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämisen avulla. Yhtenä CISV-järjestön tärkeimmistä tavoitteista pidetään kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämistä. Järjestön toiminta perustuu myös kontaktihypoteesiin. Interventiomenetelmää voidaan käyttää esimerkiksi koululuokissa. Kuvaan seuraavaksi jokaista lähestymistapaa erikseen.

2.4.1 Interventiomenetelmä

Interventiomenetelmän avulla pyritään muuttamaan muun muassa asenteita. Menetelmä perustuu myönteisiin roolimalleihin ja niitä tukeviin mielipidejohtajiin, joita pidetään

luotettavina, puoleensavetävinä ja vaikutusvaltaisina henkilöinä. Myönteinen roolimalli voi vähentää sisäryhmän suvaitsemattomien normien rikkomisesta johtuvaa rangaistuksen pelkoa: jos ikätoveria ei rangaista hänen ryhmärajoja ylittävistä ystävyysuhteestaan tai jos ystävyydellä on positiivisia vaikutuksia sisäryhmään, muutkin uskaltavat toimia samoin. Jos roolimallia ei pidetä ”yhtenä meistä” eli häneen ei samastuta, myönteinen välillinen kontakti voi epäonnistua. (Liebkind & McAlister 2000, 158–162.)

Positiiviset asenteet voivat yleistyä koskemaan koko ryhmää yksittäisten jäsenten sijaan vain silloin, kun sisä- ja ulkoryhmän roolimalleja pidetään tyypillisinä ryhmänsä edustajina ja ryhmät nähdään yhtenäisinä. Myös empatia voi lisätä myönteisiä asenteita ulkoryhmää kohtaan. (Brown ym. 1999, 761–762.) Positiivisten ennako-odotusten liittäminen tuleviin kontaktitilanteisiin on erityisen tehokasta niillä, joilla ei ole vielä voimakkaan kielteisiä tunteita ulkoryhmiä kohtaan (Liebkind & McAlister 2000, 165–166), kuten useilla 11-vuotiailla CISV-kesäkyllään lähtijöillä.

2.4.2 Kontaktihypoteesi

Henkilökohtaisen kontaktin kautta yksilö voi saavuttaa pysyvämpiä asennemuutoksia ulkoryhmiä kohtaan kuin jos hän samastuisi roolimalleihin. Allportin (1954) kehittämän kontaktihypoteesin mukaan todellista kontaktia pidetään erityisen potentiaalisena ennakkoluulojen, negatiivisten asenteiden ja uskomusten sekä konfliktien ja jännitteiden vähentäjänä (Allport 1954, 261–268; Dixon ym. 2005, 698). Kontaktihypoteesin oletuksena on, että ryhmät ovat enemmän samanlaisia kuin erilaisia (Bramel 2004, 49). Jaakkolan (2005, xiii) mukaan maahanmuuttajakontaktit selittävät positiivisia asenteita muita kansallisuuksia kohtaan enemmän kuin mitkään muut tekijät.

Kontaktiteorian kriteerit

Kontaktihypoteesin mukaan kahden eri ryhmän välinen kanssakäyminen vähentää ryhmienvälisiä ennakkoluuloja ja jännityksiä, jos olosuhteet ovat optimaaliset (Dixon ym. 2005, 697; Räsänen 2005, 21). Kontaktin tulee olla säännöllistä, riittävän pitkäkestoista ja vapaata peloista sekä negatiivisista tunteista. Kontaktitilanteessa tarvitaan ryhmienvälisiä yhteistyötä, joka perustuu yhteisiin tärkeinä pidettyihin tavoitteisiin, ei kilpailuun. Lisäksi

kontaktin tulee tapahtua erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa statukseltaan tasavertaisten henkilöiden välillä. Kanssakäymisen tulee perustua myös sosiaaliseen, poliittiseen tai yhteiskunnalliseen tukeen, kuten lakiin. Esimerkiksi myönteisellä maahanmuuttopolitiikalla voidaan edistää suvaitsevia normeja suosivaa ilmapiiriä. (Allport 1954, 262–263; 281; Dixon ym. 2005, 699; Liebkind & McAlister 2000, 159; Moodley 1999, 4.)

Kontaktien on oltava myös laadukkaita: henkilökohtainen kontakti voi johtaa pitkäaikaiseen ystävyysuhteeseen (Wahlström 1996, 122). Ulkoryhmäläisten kanssa muodostetut ystävyysuhteet voivat lisätä myönteistä suhtautumista ja kiinnostuksen, sympatian sekä huolen tunteita etnisten ryhmien tilannetta ja ongelmia kohtaan (Verkuyten & Martinovic 2006, 4). Ystävystymisen kautta ryhmän jäsenet voidaan alkaa nähdä yksilöinä. Tunteisiin vetoavat, palkitsevat kontaktit etnisen ryhmän yksittäisiä jäseniä kohtaan voivat vaikuttaa myönteisesti myös koko ryhmää koskeviin asenteisiin. (Liebkind ym. 2000, 57–59; Liebkind & McAlister 2000, 159–160.)

Nykyään koululuokat ovat eräänlaisia monikulttuurisuuden testauskenttiä, sillä missään muualla valtaväestö ja maahanmuuttajataustaiset ihmiset eivät ole päivittäin yhtä lähellä toisiaan (Löytty 2008, 118). Slavinin (1983) mukaan niissä luokissa, joissa on oppilaita eri etnisistä taustoista, on enemmän hyviä ystävyysuhteita etnisten rajojen yli verrattuna niihin luokkiin, joissa ei ole mahdollisuutta tähän (ks. Moodley 1999, 4).

Verkuytenin ja Martinovicin (2006) mukaan ihmisten reaktiot monikulttuurisuutta kohtaan eivät riipu ainoastaan ryhmästatuksesta, sisäryhmään identifioitumisesta, kuvitellusta syrjinnästä ja ulkoryhmän kanssa solmituista ystävyysuhteista, vaan myös yhteisöllisyyden ja individualismin arvojen kannatuksesta. Monikulttuurisuuden puolustajat painottavat yhteisöllisyyttä, kuten ryhmään kuulumista, keskinäistä riippuvuutta sekä yhteistä huolenpitoa. Liberaali näkökulma pitää puolestaan tärkeänä yksilön individualistista kohtelua, jossa painotetaan yksilöllistä vastuuta, itsenäisyyttä sekä protestanttisia eettisiä arvoja. Näin ollen nämä vastakkaiset ryhmät nähdään konfliktisidonnaisiksi. (Verkuyten & Martinovic 2006, 9–10; 16.)

Konfliktiteoria

Kontaktihypoteesin paradoksi on se, että yhtäältä ennakkoluuloja pidetään vähemmistöryhmiin kohdistuvan kontaktin puutteena, toisaalta kontakteista johtavana

(Dixon ym. 2005, 698). Tämän ristiriidan vuoksi kontaktiteorian rinnalla puhutaan usein konfliktiteoriasta. Konfliktiteoriassa oletetaan, että vihamielisyys, syrjintä ja kielteiset stereotyyppit lisääntyvät, kun eri ryhmät joutuvat toistensa kanssa tekemisiin, kun vähemmistön suhteellinen koko kasvaa tai kun vähemmistö sekä enemmistö kilpailevat samoista rajallisista resursseista (Erwin 2005, 39; Jaakkola 2005, 10).

Yksilö voi kontaktin avulla vahvistaa olemassa olevia haitallisia mielikuviaan toisesta ryhmästä esimerkiksi tulkitsemalla ulkoryhmän käyttäytymistä omia käsityksiään vasten. Kontakti tarjoaa siis tilaisuuden kerätä lisää alkuperäistä näkemystä tukevaa tietoa, jolloin stereotyyppit eivät pääse muuttumaan. (Erwin 2005, 40.) Eli vaikka yksilö olisi toistuvasti kontaktissa ulkomaalaisten kanssa, se ei itsestään selvästi johda myönteiseen kulttuurienväliseen viestintään ja suhteisiin. Lisääntynyt sosiaalinen vuorovaikutus ulkomaalaisten kanssa voi kasvattaa kuviteltujen uhkakuvien määrää. (Spencer-Rodgers & McGovern 2002, 628.)

Sherifin ym. (1961) kuuluisassa *Robber's cave* -tutkimuksessa selvitettiin suoran kokemuksen ja tilannetekijöiden merkitystä asenteiden muodostumiseen. Tutkimuksen tarkoituksena oli edistää etnisten ryhmien välistä sopua ja rinnakkaiseloja. Sherif ym. selvittivät kesäleirillä olevien poikien todellisia tai kuviteltuja ryhmienvälisiä konflikteja jakamalla heidät kahteen joukkueeseen. Aluksi pojat saivat tutustua omaan ryhmäänsä, minkä jälkeen heille kerrottiin, että heidän on tarkoitus osallistua erilaisiin kilpailuihin, joissa annetaan pisteitä ja palkintoja. Tieto kilpailuista lujitti poikien omaa ryhmäidentiteettiä, mutta samalla se muutti joukkueet vihamielisiksi ja aggressiivisiksi toisiaan kohtaan. Tutkijat yrittivät lieventää ryhmienvälistä vihaa monella tapaa, mutta ainoastaan yhteiset ylemmän tason tavoitteet, jotka edellyttivät molempien ryhmien yhteistyötä, pystyivät vähentämään konfliktia jonkin verran. Näin ollen suora kokemus ei ole hyvä tapa kerätä puolueetonta tietoa, vaan kokemuksen konteksti on myös otettava huomioon. (ks. Lunt 2008; Erwin 2005, 38–39.)

Ulkoryhmiin kohdistuvia kielteisiä asenteita pidetään yhteydessä oman ryhmän suosimiseen ja siihen identifioitumiseen jopa silloin, kun ryhmät on muodostettu melko sattumanvaraisesti. Ihmiset pitävät luonnollisesti omaa ryhmäänsä muita parempana, joten he omaksuvat sisäryhmänsä miellyttäviä piirteitä ja arvottavat samalla ulkoryhmiä

kielteisesti. Lisäksi yksilöt ovat kilpailuhenkisiä muiden yksilöiden kanssa yksinkertaisesti siksi, että he kuuluvat eri ryhmiin. (Jaakkola 2005, 10; Lunt 2008.)

Myös CISV-järjestön perustaja Doris Allen painotti jo ensimmäisessä kesäkylässä vuonna 1951, ettei eri maista tulevien 11-vuotiaiden yhteen saattaminen pelkästään riitä edistämään myönteisten asenteiden kehittymistä muita kohtaan. Siihen tarvitaan monenlaista toimintaa ja kokemuksia (ks. luku 4). (Kangaslahti 2000, 63.) Koivukoski (1998) päätyi tutkimuksessaan samaan tulokseen: yläasteikäisten suomalaisoppilaiden ulkomaalaiskontaktien määrällä eli pelkällä näkemisellä ja samassa koulussa olemisellä ei ole selkeää positiivista vaikutusta oppilaiden maahanmuuttaja-asenteisiin. Niissä kouluissa, joissa oli paljon ulkomaalaisia oppilaita, suomalaisoppilaiden asenteet olivat jopa kielteisempiä ulkomaalaisia kohtaan kuin niillä oppilailta, joiden koulussa oli vain vähän ulkomaalaisia oppilaita. Tytöt suhtautuivat ulkomaalaisiin poikia myönteisemmin riippumatta koulun ulkomaalaisoppilaiden määrästä. (Koivukoski 1998, 80–81.)

Kontaktiteorian puutteita

Sellaisen tutkimuksen toteuttaminen on mahdotonta, jossa kaikki kontaktiteorialle asetetut kriteerit pystyttäisiin ottamaan huomioon yhdessä kontaktien vaikutuksia selittävässä tutkimuksessa. Dixonin ym. (2005, 700; 709) mukaan kontaktihypoteesissa vallitseekin ristiriita todellisen ja ideaalin sekä käytännön ja teorian välillä. Bramel (2004, 64) pitää kontaktihypoteesia liiallisena optimismina: samanlaisuuksia painotetaan liikaa.

Useissa kontaktitutkimuksissa, myös tässä tutkimuksessa, pidetään vaikeana kausaalipäätelmiä: vaikuttaako kontakti ennakkoluulojen vähenemiseen vai ennakkoluulojen väheneminen kontaktien lisääntymiseen ja laatuun? Voi olla, että myönteisesti toiseen ryhmään suhtautuvat yksilöt hakeutuvat kontaktiin tämän ryhmän jäsenten kanssa, kun taas ennakkoluuloisimmat yksilöt pysyttelevät heistä erossa. Näin ollen kontaktihypoteesin testaamiseksi tehdyistä tutkimuksista, jotka on yleensä tehty vasta kontaktin jälkeen, ei saada selville, millaista yksilöiden suhtautuminen oli ennen kontaktia. (Hewstone & Brown 1986; ks. Koivukoski 1998, 42–43.) Näin kävi myös tässä tutkimuksessa suomalaisoppilaiden maahanmuuttaja-asenteita tutkittaessa (ks. luku 8.3.3).

Löytyn (2008, 146) mukaan vähemmän ennakkoluuloja omaavilla saattaa olla suurempi taipumus yksilöidä ulkoryhmän jäseniä eli hän ymmärtää ”meidän” ja ”muiden”

heterogeenisuuden. Tällöin yksilön positiivinen suhtautuminen voi kuitenkin rajoittua koskemaan vain yhtä tai muutamaa ryhmän jäsentä (Liebkind ym. 2000, 62–63).

Hewstone ja Brownin (1986) mukaan positiivisiin asenteisiin toista ryhmää kohtaan tarvitaan ryhmien välistä kontaktia, ei yksilöiden. Yksilöiden välinen vuorovaikutus on nimittäin vaihtelevaa ja se huomioi vuorovaikutuskumppanin yksilöllisyyden. Ryhmien välinen jaotteluun perustuva käyttäytyminen on puolestaan melko yhtenäistä ja johdonmukaista, joten yksittäinen ryhmän jäsen käyttäytyy ryhmien välisessä vuorovaikutuksessa melko samalla tavoin kaikkia toisen ryhmän jäseniä kohtaan. Kahden yksilön välinen vuorovaikutus on ryhmien välistä silloin, kun se määräytyy molempien kuulumisesta tiettyyn ryhmään, ei niinkään heidän henkilökohtaisista ominaisuuksistaan. (ks. Koivukoski 1998, 42.)

Jotta yksilön arviot koko ulkoryhmää kohtaan voisivat muuttua, hänen on itse määriteltävä vuorovaikutustilanne ryhmien väliseksi. Ryhmien välisten suhteiden parantamisessa tulisi kenties korostaa ryhmäjäsennyttä yksilöllisyyden sijaan. (Hewstone & Brown 1986; ks. Koivukoski 1998, 43.)

2.4.3 Kulttuurienvälinen kasvatus ja kompetenssi

Mitä vähemmän ihmiset ymmärtävät toisten ihmisten, kansakuntien, valtioiden ja kulttuurialueiden historiallisia juuria ja elämisen perusteita, sitä todennäköisempiä ovat konfliktit ja vastakkainasettelut. Mitä suuremmaksi kuilu lännen ja muun maailman välillä kasvaa, sitä suuremmaksi kasvaa myös molemminpuolinen epäluottamus. (Kaikkonen 2004, 185.) Näin ollen tarvitaan kulttuurienvälistä kasvatusa ja oppimista sekä kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämistä. Ne ovat CISV-järjestön kasvatuksellinen perusta.

Kulttuurienvälisyys liittyy kansainvälisyyteen ja monikulttuurisuuteen. Ne ovat hyvin laajoja ja osittain päällekkäisiä termejä. Kulttuurienvälisyys-käsite liittyy kahden tai useamman kulttuurin väliseen vuorovaikutukseen (Intercultural 2009). Kulttuurienvälisyyttä voidaan pitää monipuolisena terminä, sillä ylikansallisen liikkuvuuden lisäksi se kuvaa maan sisällä tapahtuvaa eri kulttuuriryhmien, kuten vähemmistökulttuurien, maahanmuuttajien, uskontokuntien sekä murrealueiden vuorovaikutusta (Aguado & Malik 2006, 448; Kaikkonen 2004, 137). Martikaisen ym.

(2006, 14) mukaan kulttuurienväliset rajat saatetaan kuitenkin nähdä liian selkeinä, jolloin sosiaalisen vuorovaikutuksen monimutkaisuus ja merkitysvälitteisyys jäävät huomiotta.

Kansainvälisyys-käsite viittaa puolestaan kahden tai useamman valtion väliseen toimintaan (Ronkainen 2006, 240). Termi liittyy pääasiassa kaupantekoon, yrityksiin ja organisaatioihin. Kansainvälisyys voi tukea valtioiden välistä yhteistyötä ja yhteisiä etuja, mutta sen taakse voi myös kätkeytyä tiettyjen valtioiden tai organisaatioiden etujen ajaminen. Kansainvälisen synonyymeja ovat muun muassa maailmanlaajuinen ja kosmopoliittinen. (Internationalism 2009; Internationality 2009.)

Martikaisen ym. (2006) mukaan *monikulttuurisuus*-termi tarkoittaa perinteisessä näkemyksessä ”useiden kulttuuripiirteiltään erilaisten, mutta sisäisesti yhdenmukaisten ryhmittymien samanaikaista olemassaoloa jossakin tietyssä tilassa, kuten jossain valtiossa”. Kulttuuriset ryhmittyvät, kuten valtaväestö ja maahanmuuttajat, erottuvat täten selkeästi toisistaan. Nykyinen monikulttuurisuuden määritelmä on monipuolisempi, sillä se pitää sisällään kulttuuripiirteiltään eroavien ryhmittymien olemassaolon maailmanlaajuisesti sekä erilaisten etnisten ryhmien rinnakkaiselon yhteiskuntien sisällä. Lisäksi monikulttuurisuus voidaan nähdä ihanteellisena tilana, joka tähtää etnisen ja kulttuurisen erilaisuuden ylläpitoon. (Martikainen ym. 2006, 13–15.) Näin ollen ajatus kulttuurisesta assimilaatiosta eli sulautumisesta torjutaan ja painotetaan etnisten ryhmien tasa-arvoisia mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnan toimintaan (Verkuyten & Martinovic 2006, 2; 4).

Kulttuurienvälinen kasvatus

Kulttuurienvälinen kasvatus, joka on lähellä kansainvälisyys- ja monikulttuurisuus-kasvatusta, perustuu yleiseen ihmisarvoon ja sitä kautta ihmisoikeuksiin ja tasa-arvoon. Lisäksi siinä painotetaan ihmisten ja ihmisryhmien erilaisuutta. Kulttuurienvälisen kasvatuksen tehtävänä on ohjata ihmisiä toimimaan monikulttuurisessa yhteiskunnassa, edistää erilaisuuden ja vierauden ymmärtämistä ja kunnioittamista sekä luoda ilmapiiri, jossa ihmiset uskaltavat pohtia oman käyttäytymisensä oikeutusta ja kiinnostua myös erilaisesta käyttäytymisestä. (Kaikkonen 2004, 136–138; Opetushallitus 2004, 14; Porter & Samovar 1997, 25–26; Wahlström 1996, 120.)

Parsuramenin (1999) mukaan yksilön identiteettiä pyritään vahvistamaan edistämällä hänen itsevarmuutensa ja itsetuntonsa kehittymistä. Lisäksi paikallisia ja kansallisia

kulttuureita sekä kieliä pyritään säilyttämään. Kulttuurienvälisen kasvatuksen avulla voidaan siis antaa lapsille ”juuret” eli identiteetti ja ”siivet” eli kyky toisten ymmärtämiseen sekä kulttuurien monimuotoisuuden arvostamiseen. (Parsuramen 1999, 38; 41.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) kulttuurienvälinen kasvatusta liittyy *kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys* -aihekokonaisuuteen, jonka keskeisenä sisältönä ovat kansainvälisyys, monikulttuurisuus sekä oma kulttuuriperintö. Siinä on tavoitteena laajentaa oppilaan maailmankuvaa kotimaasta Eurooppaan ja muualle maailmaan. Oppilas oppii ymmärtämään oman kulttuurinsa monimuotoisuutta ja kulttuuri-identiteettiään ja saa käsityksen kulttuuriympäristöjen rikkaudesta eri puolilla maailmaa. Nykyään huomioidaan myös suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen esimerkiksi maahanmuuttajien myötä. Näin ollen oppilas saa valmiuksia toimia monikulttuurisessa yhteisössä ja kansainvälisessä yhteistyössä. Kulttuurienvälisestä kasvatuksesta tapahtuu myös äidinkielen, vieraan kielen, maantiedon sekä uskonnon opetuksessa. (Opetushallitus 2004, 38–39; 54–57; 138–140; 176–179; 204; Kaikkonen 2004, 159–161.)

Kulttuurienväliseen kasvatukseen liitetään myös kunnioittamisen, suvaitsemisen ja sietämisen käsitteet. Kaikkonen (2004, 148) puhuu kunnioittamisesta, joka ilmenee erilaisten identiteettien hyväksymisenä ja toisenlaisen käyttäytymisen suvaitsemisena. Räsänen (2005) ja Wahlström (1996) käyttävät suvaitsevaisuus-käsitettä. Löytty (2008) pitää sietämistä realistisimpana vaihtoehtona: miten tulla edes jotenkuten toimeen keskenämme? Sietäminen ei kuulosta kovin positiiviselta, mutta se saattaa osoittautua kestävimmäksi ihanteeksi käytännössä. Erilaisuuden kanssa eläminen edellyttää siedätyshoitoa eli hitaasti lisääntyvää kanssakäymistä vieraan kanssa: molemminpuolista kotoutumista ja hidasta totuttelua toisen läsnäoloon. Ajan myötä tuo toinen ei välttämättä enää määrityäkään ”toiseksi”, vaan hänestä voi tulla esimerkiksi naapuri, ystävä tai luokkatoveri. (Löytty 2008, 160–162.)

Olipa sitten kyseessä kulttuurienvälinen, kansainvälisyys- tai monikulttuurisuuskasvatusta, tärkeintä on, että yhdessä tekeminen eri kulttuurien välillä aloitetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tällöin lapsen kulttuurinen herkkyys ja empatiakyky pääsevät kehittymään. (Opetusministeriö 2007, 11.) CISV-järjestö aloittaa kulttuurienvälisen kasvatusta 10–11-vuotiaista.

Kulttuurienvälisen kasvatuksen muodot

Kulttuurienvälisestä kasvatusta toteutetaan monilla tahoilla ja monella tapaa. Kaikkosen (2004) mukaan sitä voidaan toteuttaa kolmella tavalla: informaatiopedagogiikka painottaa kulttuurisen tiedon antamista, kohtaamisen pedagogiikka konkreettisen tapaamisen ja vuorovaikutuksen merkitystä sekä konfliktipedagogiikka ongelmien synnyttämistä, ratkomista ja reflektointia. Keskeinen tavoite *informaatiopedagogiikassa* on tiedon välittäminen. Opetettava aines on yleensä valittu ennakkoon, joten oppijien tehtävänä on omaksua tarjottavaa tietoa. Muiden maiden kulttuuritiedon vertaaminen omaan kulttuuriin on yleisesti käytetty menetelmä. (Kaikkonen 2004, 150–153.) CISV-kesäkylässä voi kohdata informaatiopedagogiikkaa kansallisuusilloissa, joissa jokainen delegaatio kertoo vuorollaan kulttuuristaan ja havainnollistaa sitä muille (ks. luku 4.6).

Kohtaamisen pedagogiikan tarkoituksena on pyrkiä kulttuurienväliseen oppimiseen huomioimalla molempien osapuolten näkökulmat. Kohtaamistilanteissa ilmenee usein epävarmuutta, johon ei ole olemassa valmista käyttäytymismallia. Pedagogiikan tavoitteena onkin kasvattajan tuella tuoda esiin ja havainnoida yksilön kokemuksia sekä oppia omista asenteista ja kulttuurisesta käyttäytymisestä. Pohdinnan kautta monitulkintaisuuden sietokyky, joka on olennainen osa kulttuurienvälistä kompetenssia, kehittyy. Kulttuurienvälistä kasvua ei välttämättä kuitenkaan tapahdu kaikissa kohtaamisissa. Kulttuurienväliset kohtaamiset ovat mahdollisia esimerkiksi ulkomaille suuntautuvien leirikoulujen ja opintomatkojen kautta tai isännöimällä ulkomaalaisia oppilasryhmiä. (Kaikkonen 2004, 153–154.) CISV-kesäkyly on täynnä kohtaamisia ja niiden reflektointia.

Kulttuurien kohtaamisessa ilmenee konflikteja, sillä niihin pystyy harvoin valmistautumaan. *Konfliktipedagogiikassa* synnytetään konflikteja tietoisesti esimerkiksi simulaatioiden avulla, jotta niiden ratkaisemista pystytään harjoittelemaan. Sisäisiä ristiriitoja tulisi käsitellä yhteisesti. Tällöin lapsi saa mahdollisuuden pohtia niitä yhdessä muiden kanssa. Konfliktipedagogiikan tehtävänä on tuoda esiin yksipuolista ajattelua sekä suvaitsematonta käyttäytymistä. (Kaikkonen 2004, 152–156.) CISV-kesäkyly on oiva paikka konfliktipedagogiikalle monikulttuurisen yhteisönsä vuoksi. Siellä syntyy luonnollisesti konflikteja, mutta niitä pyritään tuottamaan myös keinotekoisesti.

CISV-kesäkylässä painottuu siis kohtaamisen pedagogiikka ja konfliktipedagogiikka, kun taas koulussa on vallalla informaatiopedagogiikka. Näin ollen on ymmärrettävää, että CISV-toiminnassa yksilö saa voimakkaampia monikulttuurisia kokemuksia kuin koulussa.

Kulttuurienvälinen kompetenssi

Jokainen tarvitsee kulttuurienvälistä kompetenssia, sillä elämme ja toimimme yhä monikulttuurisemmissä yhteisöissä. Kulttuurienvälisessä kasvatuksessa tarvittavaa kompetenssia voidaan kutsua kulttuurienväliseksi tai monikulttuuriseksi kompetenssiksi, tehokkuudeksi tai taidoksi sekä kulttuuriseksi herkkyydeksi tai tietoisuudeksi (Matinheikki-Kokko 1999, 43). Kaikki nämä käsitteet viittaavat kykyyn kohdata kulttuurista moninaisuutta myönteisesti, mutta niiden merkitykset ja sisällöt vaihtelevat painotuksen ja näkökulman mukaan (Jokikokko 2005, 90). Hammerin ym. (2003) mukaan kulttuurienvälinen herkkyys tarkoittaa kykyä erottaa ja kokea merkityksellisiä kulttuurisia eroja, kun taas kulttuurienvälinen kompetenssi tarkoittaa kykyä ajatella ja toimia kulttuurienvälisesti hyväksyttävällä tavalla. Mitä suurempi kulttuurienvälinen herkkyys on, sitä suurempi potentiaali on kulttuurienvälisen kompetenssin harjoittamisella. (Hammer ym. 2003, 422.)

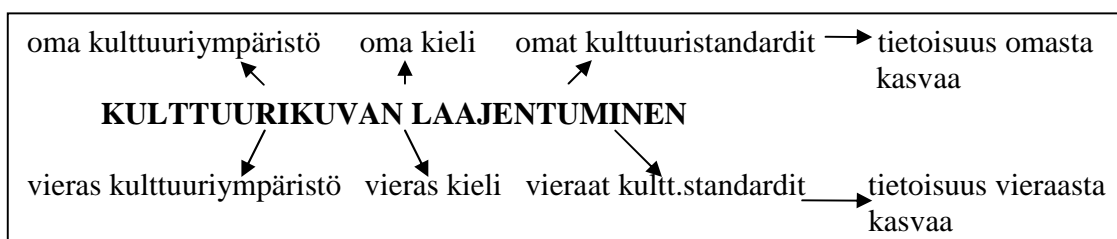
CISV-järjestön tavoitteet perustuvat kulttuurienväliseen kompetenssiin (ks. luku 4.2), joka tarkoittaa Bennett ja Bennettin (2004, 149) mukaan moniulotteista kykyä viestiä tehokkaasti kulttuurienvälisissä tilanteissa ja tulla toimeen tarkoituksenmukaisesti erilaisissa kulttuurisissa yhteyksissä. Kaikkosen (2004) mukaan kulttuurienvälinen oppiminen vaatii uudenlaista ajattelua ja vanhojen tietojen sijoittamista osaksi sitä. Uuden oppiminen tapahtuu aina jonkinlaisessa ”välitilassa”, jossa yksilö on tilanteen ulkopuolella. Tällöin tapahtuu ajattelun tai näkökulman muutos, joka saa ihmisen toimimaan uudella tavalla. (Kaikkonen 2004, 187; 190.) Kulttuurienvälistä kompetenssia on kehitettävä jatkuvasti muuttuviin tilanteisiin sopivaksi (Jokikokko 2005, 102).

Yksilön on varottava tekemästä liian voimakkaita kulttuurisia yleistyksiä, sillä jokaisessa maassa ja kulttuurissa on omat mikrokulttuurinsa (Pelkonen 2005a, 70). Kulttuurienvälisessä oppimisessa ei siis riitä pelkkä tiedon omaksuminen eri kulttuurien piirteistä, vaan siihen tarvitaan halua ja kiinnostusta sekä kompetensseja ja herkkyyttä (Hammer ym. 2003, 422; Jokikokko 2005, 97; Räsänen 2005, 15; 20–21; 30).

Jokikokko (2005) jakaa kulttuurienvälisen kompetenssin neljään ulottuvuuteen: tietoon ja tietoisuuteen, asenteisiin, taitoihin sekä toimintaan. Ne ovat osittain päällekkäisiä ja sitä kautta toisistaan riippuvaisia. Jokaista ulottuvuutta tarvitaan, jotta menestyksekkäitä kulttuurienvälisiä kohtaamisia tapahtuisi. (Jokikokko 2005, 92–93.) Kuvaan seuraavaksi jokaista kulttuurienvälisen kompetenssin osatekijää, joista olen yhdistänyt taidot ja toiminnan omaksi kokonaisuudekseen käytännön syistä johtuen.

1. Tieto ja tietoisuus

Tieto ja tietoisuus on yhdistetty samaksi ulottuvuudeksi, sillä tietoisuus johtaa syvempään tietoon, ja päinvastoin. Tietoa pidetään neutraalina, kun taas tietoisuus nähdään subjektiivisena. Tietoisuudella on siten voimakkaampi vaikutus yksilöön. (Jokikokko 2005, 94.) Uuden ja erilaisen kohtaaminen lisää yksilön tietoisuutta ”muista” ja heidän kulttuuripiirteistään, kuten kulttuuriympäristöstä, kielestä ja kulttuuristandardeista (ks. kuvio 2). Samalla yksilö oppii uutta itsestään ja omasta kulttuuristaan. Tätä ilmiötä kutsutaan maailmankuvan tai kulttuurikuvan laajentumiseksi. (Kaikkonen 1999, 17–18; Kynkäänniemi 2002, 16; 20.)



Kuvio 2 Kulttuurienvälinen oppiminen: kulttuurikuvan laajentuminen (Kaikkonen 1999, 18)

Tietoisuus vaatii tutkimista, vertailua, kokeilemista ja kokemista sekä pohdintaa. Jotta voisimme kohdata ja ymmärtää muita ihmisiä ja kulttuureita, tarvitsemme tietoa heistä sekä heidän historiallisesti, kulttuurisesti ja maantieteellisesti muodostuneista arvoistaan, normeistaan, ajattelutavoistaan sekä käyttäytymisestään. On kuitenkin muistettava, että kulttuurit muokkautuvat jatkuvasti, ja että ihmiset ovat pääasiassa yksilöitä, eivät vain jonkin ryhmän edustajia. (Jokikokko 2005, 95.)

CISV-kesäkylässä yksilö saa tietoa CISV-toiminnasta ja -terminologiasta, jolloin hänen tietoisuutensa järjestöstä kasvaa. Lisäksi yksilön itsetuntemus, ihmistuntemus ja kulttuurien tuntemus lisääntyvät, kun hän toimii aktiivisesti muiden osallistujien kanssa.

Näin ollen tietoisuuden lisääntyminen yksilön omista ennakkoluuloista ja stereotyyppioista sekä ajattelusta saavat aikaan hänen maailmankuvansa laajenemisen.

2. Asenteet

Asenteet ovat kompleksisin ja pitkäkestoisin ulottuvuus kulttuurienvälisessä kompetenssissa. Yksilön tulisi kunnioittaa moninaisuutta, hänellä tulisi olla halua sekä rohkeutta kohdata erilaisuutta, hänen tulisi olla sitoutunut oikeudenmukaisuuden edistämiseen sekä olla avoin uusia ihmisiä ja elämäntyylejä kohtaan. Myös motivaatio eli halu tehdä yhteistyötä kuuluu asenteisiin. Motivaatio pitää sisällään tunteet ja aikeet. Tunteet pitävät sisällään herkkyyden muita kulttuureita ja ihmisiä kohtaan. Halu kokea epävarmuutta on välttämätön osa kulttuurienvälisestä kohtaamisesta. Aikeet viittaavat suunnitelmiin ja tavoitteisiin, jotka suuntaavat keskittymistämme ja käyttäytymistämme. Stereotyyppiat ohjaavat usein aikeita, mikä vähentää vaihtoehtojen ja tulkintojen määrää. Asenteet alkavat kehittyä jo varhaislapsuudessa, joten niitä on melko vaikea muuttaa aikuisuudessa. (Jokikokko 2005, 93–94.)

CISV-kesätyössä tarvitaan tiedon ja tietoisuuden lisäksi omien asenteiden tarkastelua. Jotta yksilö voisi toimia kulttuurienvälisissä tilanteissa, hänen on kehitettävä avointa, joustavaa, kunnioittavaa ja syrjimätöntä suhtautumista toisia osallistujia kohtaan. Lisäksi hänen on oltava oma-aloitteinen, vastuullinen ja kulttuurisesti herkkä viestiessään ja toimiessaan muiden kanssa. (T-02 2009, 18; Kantokorpi 1994, 6–7, 16, 19.)

3. Taidot ja toiminta

Kulttuurienväliset taidot viittaavat näkyviin sosiaalisiin ja affektiivisiin kykyihin, joita tarvitaan kulttuurista moninaisuutta kohdattaessa. Nämä taidot liitetään usein viestintään, kuten kieleen, neuvottelutaitoihin ja konfliktien selvittämiseen. (Jokikokko 2005, 96.) Kaikkosen (2004) mukaan kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyy eettisyys, kunnioitus, empatia, perspektiivinvaihto, reflektointi, vuorovaikutus ja monitulkintaisuuden sieto. *Eettisyyden kyky* tukee ihmisen ja elämän kunnioittamista, oikeudenmukaisuutta, epävarmuuden sietoa, rohkeutta ja oikeassa olemisen kyseenalaistamista. *Kunnioittamisen kyky* pitää sisällään toiseuden ja erilaisuuden suvaitsemisen sekä monenlaisten identiteettien hyväksymisen. *Empatiakyky* sisältää tunteiden käsittelytaidot, joten se auttaa yksilöä asettumaan toisen asemaan ja kokemaan esimerkiksi toiseen kohdistuvaa epäoikeudenmukaisuutta. *Perspektiivinvaihtokykyyn* avulla voidaan nähdä asioita eri

näkökulmista ja tarkastella omaa perspektiiviä niin sanotusti ulkoapäin, jolloin kulttuurikuva laajenee. *Reflektointikyky* nähdään omien ja muiden käyttäytymisessä olevien piirteiden ja tekijöiden tunnistamisena, analysointina sekä kriittisenä ajatteluna. *Vuorovaikutuskyky* pitää sisällään kielellisen ja kielenulkoisen vuorovaikutuksen sekä halukkuuden ja valmiuden siihen. *Monitulkintaisuuden sietokyky* on äärimmäisen tärkeä, sillä sen avulla pystytään näkemään asioita eri näkökulmista. Ilman sitä monikulttuurisessa ympäristössä eläminen olisi erittäin raskasta. Monitulkintaisuuden sietokyvyn ylittyminen ilmenee *kulttuurishokkina*: uudet ja vieraat asiat sekä käyttäytymisen ennustamattomuus aiheuttavat yksilössä epävarmuutta. (Kaikkonen 2004, 144–149; Matinheikki-Kokko 1999, 43; Räsänen 2005, 32; Wahlström 1996, 104; 114.)

Kulttuurienvälisesti kompetentti ihminen tarvitsee taitojen lisäksi *toimintaa*. Hänen on oltava sitoutunut taistelemaan esimerkiksi rasismia, epäoikeudenmukaisuutta, ennakkoluuloja ja syrjintää vastaan. (Jokikokko 2005, 96–97.) CISV-kesäkylässä kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvät taidot voivat näkyä esimerkiksi kykynä viestiä, johtaa, reflektoida ja ratkaista ongelmia (T-02 2009, 18).

Kritiikkiä kulttuurienvälisestä kompetenssista

Kulttuurienvälisestä kompetenssista on tullut hyvin suosittu keskustelunaihe, joten se on kokenut inflaation. Käsitettä on kritisoitu kaupallistamisesta, sillä nykyään markkinoidaan ohjekirjoja, jotka esittelevät kulttuurienvälistä kasvatusta pelkinä opetettavina tekniikoina. Niissä tehdään myös kulttuurisia yleistyksiä ja muodostetaan jopa stereotypioita. (Jokikokko 2005, 90; Kaikkonen 2004, 147; Pelkonen 2005a, 71.)

Jokikokko (2005) pohtii, kuka lasketaan kulttuurienvälisesti kompetentiksi. Henkilö voi esimerkiksi olla hyvin kompetentti tiettyä etnistä ryhmää kohtaan, mutta samaan aikaan hänellä voi olla herkkyuden puutetta esimerkiksi uskontoa, ikää tai sukupuolta koskevissa kysymyksissä. Myös kompetenssin mittaamiseen liittyy ongelmia, sillä tietoja ja taitoja on helpompi mitata kuin asenteita ja tietoisuutta. Tämänhetkisen kulttuurienvälisen näkemyksen ongelmana on edelleen kyvyttömyys selittää tarpeeksi tarkasti tiedon ja asenteen suhdetta käyttäytymiseen. (Jokikokko 2005, 101–102.)

3 KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN

Kulttuurienväliseen kompetenssiin vaadittavaa oppimisprosessia on kuvattu kokemukselliseksi ja muuttuvaksi. Kokemuksellinen oppiminen tapahtuu silloin, kun oppijalla on mahdollisuus konkreettisiin kokemuksiin, esimerkiksi CISV-kesätyössä. Kulttuurienvälisessä oppimisessa kokemukset sisältävät yleensä kulttuuristen erojen kohtaamisen eli jotain tehdään eri tavalla kuin mihin on totuttu. Kulttuurishokkikin voi lopulta kääntyä positiiviseksi oppimiskokemukseksi, sillä se voi avata oppijan silmät kulttuuriselle moninaisuudelle ja huomaamaan, ettei oma tapa toimia olekaan välttämättä se ainoa oikea. Kokemalla ja ymmärtämällä kulttuurista moninaisuutta ja vahvistamalla yksilön kulttuurista tietoisuutta itsestään, oppijalla on mahdollisuus irrottautua etnosentrisestä ajattelustaan ja päästä lähemmäs etnorelativistista ajattelutapaa. (Pelkonen 2005b, 134–135.) Seuraavaksi selvitän kokemuksellista oppimista konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin (1984) avulla.

3.1 KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS

Oppimisesta on olemassa useita teorioita ja käsityksiä, jotka muuttuvat ja kehittyvät jatkuvasti. Nykyisin on vallalla konstruktivistinen oppimiskäsitys, joka perustuu konstruktivistiseen tieteenteoriaan, kognitiiviseen psykologiaan sekä humanistiseen ihmiskäsitykseen. Siinä on keskeistä tiedon konstruktio: oppija nähdään aktiivisena, uteliaana ja tavoitteellisena yksilönä, joka prosessoi tietoa vastaanottamalla, tulkitsemalla ja tuottamalla sitä. Uuden oppiminen perustuu aikaisemmin opittuihin tieto- ja taitorakenteisiin. Näin ollen jokainen oppija näkee asiat hieman erilaisesta näkökulmasta kuin muut. Olennaista on tiedon ymmärtäminen ja soveltaminen ja siten oppimisen merkityksellisyys sekä mielekkyys. (Boud ym. 1993, 10–12; Leppilampi & Piekkari 1998, 21–24; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 121–126; Yli-Luoma 2003, 78–79.)

Oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta, joten siinä tarvitaan itseohjautuvuutta. Oppimaan oppiminen tapahtuu metakognitiivisten taitojen avulla: oppija suunnittelee omaa oppimistaan, ohjaa sitä kohti tavoitteita sekä arvioi sitä. Hänen on siis tunnettava omat

oppimistyyliinsä ja valittava sopivat oppimisstrategiat tilanteiden mukaan. (Leppilampi & Piekkari 1998, 21–24; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 123–124, 130; Salovaara & Järvelä 1997; Yli-Luoma 2003, 78–79.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on sosiaalista: tietoa prosessoidaan yksilöiden välisissä vuorovaikutustilanteissa ja näin luodaan uusia yhtenäisiä merkityksiä. Lisäksi oppiminen on tilannesidonnaista, joten sen tulisi tapahtua autenttisessa käyttökontekstissa todellisen tekemisen, aktiivisen ajattelun ja ongelmanratkaisun kautta. (Leppilampi & Piekkari 1998, 21–24; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 127–130; Salovaara & Järvelä 1997; Yli-Luoma 2003, 79–82.)

Kaupin (1993) mukaan toimintakäytäntöjä ja oppimisympäristöjä tulisi muuttaa, sillä oppiminen ei muutu kontekstuaalisen luonteensa vuoksi. Oppiminen on siis kytkettävä toimintaan ja kontekstiin. (ks. Matikainen 2006, 284.) Lisäksi asenteiden oppimisen tutkimusta tulisi lisätä, sillä tähän asti kognitiivisen ja konstruktivistisen painotuksen sekä epämääräisen asenne-käsitteen vuoksi tietojen ja taitojen oppimisen tutkimus on hallinnut alaa. (Matikainen 2006, 276–277.)

3.2 KOKEMUS JA KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN

Kokemuksellisen oppimisen ydin on omakohtainen kokemus. Se on jotain suoraa – tunne, tieto, ulkoisen ilmiön vaikutus, elämänhistoria tai tunteikas hetki. Näille kaikille määritelmille on yhteistä subjektiivisuus. Kokemukset ovat myös merkityksellisiä, ja ne voivat olla jaksottaisia tai koko elämän kestäviä. Kokemukset voidaan jakaa ensi- ja toissijaisiin kokemuksiin: ensisijaiset kokemukset viittaavat suoraan ja aitoon kohtaamiseen ulkoisen maailman kanssa, kun taas toissijaiset kokemukset tapahtuvat välillisesti. (Jarvis 2002, ks. Pelkonen 2005a, 81–82.) Dewey nimittää ensisijaista kokemusta ”kokemuksen omaamiseksi” (having an experience) ja toissijaista kokemusta ”kokemuksen tietämiseksi” (knowing an experience) (Boud ym. 1993, 6). Kaikkonen (2004) puolestaan kutsuu ensisijaisia välittömiksi ja toissijaisia välillisiksi kokemuksiksi. Välittömiä kokemuksia saadaan esimerkiksi luokkaretken, opintomatkan, oppilasvaihdon ja virtuaalimaailman kautta. Yleensä jokainen kulttuurienvälinen kohtaaminen mahdollistaa välittömän kokemuksen. Välillisiä kokemuksia saadaan muun muassa elokuvien, sanomalehtien, kaunokirjallisuuden, kirjeenvaihdon ja opettajan kautta. (Kaikkonen 2004, 176–177.)

Kokemuksellinen oppiminen perustuu humanistiseen psykologiaan ja se on melko yhteneväinen konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa. Kokemuksellisessa oppimisessa painotetaan itsetuntemuksen ja itsereflektion merkitystä, erilaisten toimintamallien kokeilua sekä arvojen ja asenteiden sisäistämistä. (Salovaara & Järvelä 1997.) Yksi tunnetuimmista kokemuksellisen oppimisen tutkijoista on David A. Kolb. Kolb (1984) on koonnut kuusi kokemukselliseen oppimiseen ja kehitykseen liittyvää teesiä. Ne pohjautuvat John Deweyn tekemällä oppimisen (learning by doing) malliin, sosiaalipsykologi Kurt Lewinin oman toiminnan tutkimiseen sekä Jean Piagetin kehitysmalliin. (Kolb 1984, 1–15; 25–38.)

1. Oppiminen on parhaiten ilmaistavissa prosessina, ei tuotoksina.

Tämä periaate erottaa kokemuksellisen oppimisen perinteisestä behavioristisesta ja kognitiivisesta lähestymistavasta (Kolb 1984, 26–27). Kokemuksellisessa oppimisessa painotetaan muun muassa aktiivista osallistumista, yhteistyötä, metakognitiivisia taitoja ja ongelmanratkaisutaitoja, kokemuksellisuutta, sisäistä motivaatiota sekä oppimisen soveltamista käytäntöön (ks. taulukko 1). Perinteisessä oppimisessä taas painotetaan erityisesti tietojen ja taitojen omaksumista, jolloin oppijan sosiaaliset ja tunnetaidot sekä luovuus saavat vähemmän huomiota. Kokemukselliseen oppimiseen rinnastettavia käsitteitä ovat esimerkiksi yhteistoiminnallinen, kokonaisvaltainen, aktiivinen, elämyksellinen sekä tekemällä oppiminen (ks. esim. Kaikkonen 2000, 55; Kohonen 1998, 28–29; Kupias 2001, 128–131; Leppilampi & Piekkari 1998, 27–35).

Taulukko 1 Kokemuksellisen ja perinteisen oppimisen vertailua (T-02 2009, 37; 41; Luukka ym. 2008).

| Kokemuksellinen oppiminen (esim. CISV) | Perinteinen oppiminen (esim. koulu) |
|--|--|
| osallistua ja tehdä (kinesteettinen muisti) | katsoa ja kuunnella (visuaalinen & auditiivinen m.) |
| oppia itse ja muilta osallistujilta (aktiivisuus) | opettajalla on kaikki vastaukset (passiivisuus) |
| osallistuja ja ohjaaja jakavat oppimisvastuun | opettaja on vastuussa oppimisesta |
| jaettu päätöksenteko | opettaja tekee päätökset |
| oppimaan oppiminen (metakognitiiviset taidot) | faktojen ja tiedon oppiminen |
| ongelmanratkaisutaidot | ulko-opettelu ja tietojen omaksuminen |
| osallistujien kokemus ja tietous tärkeää | oppijan kokemuksen ja tietouden vähättely |
| osallistujien asenteet ja arvot tärkeitä | oppijan asenteiden ja arvojen vähättely |
| oppijan motivaatioon vaikuttavat tekijät (sisäinen motivaatio) | muiden ideoiden vahvistaminen: mitä pitää oppia? (ulkoinen motivaatio) |
| ohjaaja ohjaa sekä auttaa oppimisessa | opettaja kertoo, määrää ja antaa ohjeita |
| soveltaa oppimista välittömästi käytäntöön | oppia tulevaisuutta varten |

2. Oppiminen on jatkuva prosessi, joka perustuu kokemukseen.

Kokemus on oppimisen perusta: tietoa saadaan ja sitä testataan jatkuvasti oppijan konkreettisten, omakohtaisten ja merkityksellisten kokemusten kautta. Tällöin oppija on sitoutunut, oma-aloitteinen sekä vastuullinen tiedon rakentaja. Prosessi etenee niin kauan kuin elämä ja oppiminen jatkuvat. (Kolb 1984, 21; 27–29.)

3. Oppimisprosessi edellyttää dialektisesti vastakkaisten sopeutumistapojen erittelyä konfliktien ratkaisemisessa.

Kokemuksellinen oppiminen sisältää ristiriitoja, sillä oppija joutuu yhdistämään siinä toisilleen vastakkaisia asioita: konkreetin kokemuksen abstraktiin käsitteeseen sekä havainnoinnin toimintaan (Kolb 1984, 21–22; 29–31).

4. Oppiminen on holistinen maailmaan sopeutumisen prosessi.

Kokemuksellinen oppiminen on kokonaisvaltaista, syvällistä ja laaja-alaista (Jokikokko 2005, 94). Oppiminen nähdään sosiaalis-emotionaalis-konstruktivistisena, sillä siinä ovat läsnä sosiaaliset ja emotionaaliset jännitteet sekä tiedon etsiminen ja käsittely (Kaikkonen 2000, 55). Kokemuksellisessa oppimisessa pyritään siis ottamaan huomioon yksilön ajattelu, käsitykset, tunteet sekä käyttäytyminen. Tunteet ovat erityisen tärkeä osa oppimista: jos ne kielletään, oppiminenkin estyy. Lisäksi tarvitaan hyvää itsetuntoa ja itseluottamusta. Kokemuksellinen oppiminen pitää sisällään luovuuden, ongelmanratkaisun, päätöksenteon sekä asenteiden muutoksen. (Kolb 1984, 31–34; Boud ym. 1993, 12–16.)

5. Oppiminen on yksilön ja ympäristön välistä kanssakäymistä.

Kokemuksellinen oppiminen vaatii yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta sekä yhteistyötä (Kolb 1984, 34). Oppiminen tapahtuu sosialisatian eli sosiaalisten ja kulttuuristen normien sekä arvojen omaksumisen kautta (Boud ym. 1993, 13). Yhdessä tekeminen luo yhteenkuuluvuutta, turvallisuutta ja oppimiselle tärkeää vuorovaikutuksellisuutta (Kohonen 1998, 29). Virikerikas oppimisympäristö, jossa on mahdollisuus sosiaaliseen ja kriittiseen reflektointiin, kehittää yksilön loogista ajattelua ja moraalista päätöksentekoa. Vuorovaikutustilanteessa oppija voi ohjaajan tai vertaisryhmänsä avustuksella omaksua jotain sellaista, mitä hän ei voisi yksin ymmärtää. Vygotski kutsuu tätä lähikehityksen vyöhykkeeksi (the Zone of Proximal Development – ZPD). Samalla oppija tulee tietoiseksi muiden kokemuksista ja näkökulmista. Näin ollen

yhdessäoppiminen on yksin oppimista selvästi tehokkaampaa. (Yli-Luoma 2003, 79–82; 89–90; Boud ym. 1993, 10; 13–14.)

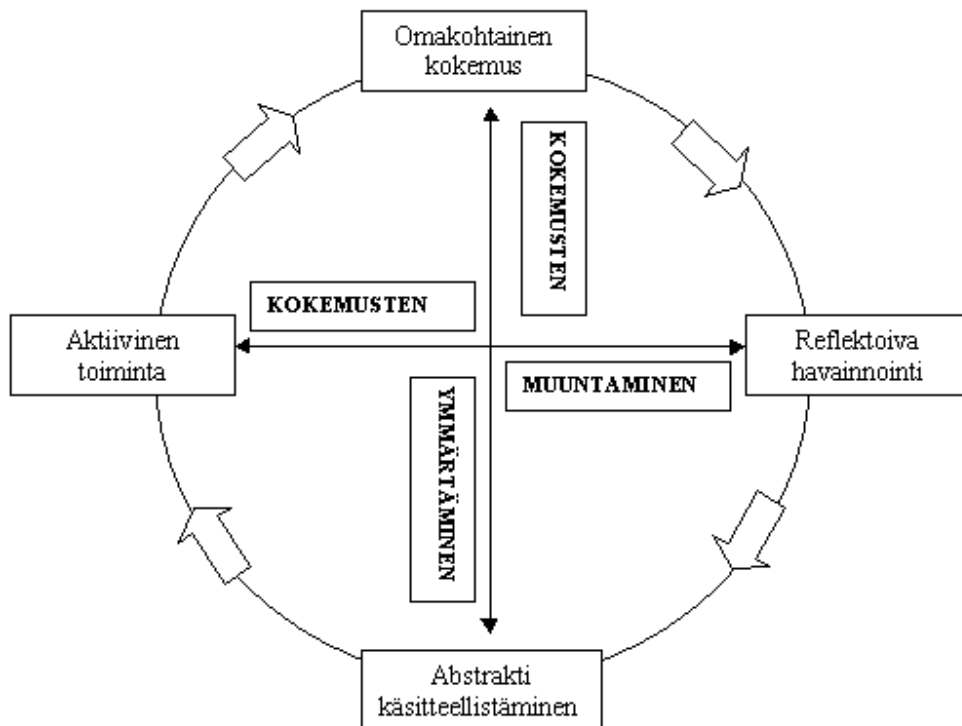
6. Oppiminen on tiedon luomisen prosessi.

Oppiminen on prosessi, jossa tietoa luodaan kokemuksen muuntamisen kautta. Tieto rakentuu sosiaalisen ja henkilökohtaisen tiedon yhteisvaikutuksesta. Sosiaalinen tieto koostuu yhteisesti jaetuista kulttuurisista kokemuksista ja henkilökohtainen tieto yksilön subjektiivisista elämäkokemuksista. (Kolb 1984, 36–37.)

Kokemuksellinen oppiminen on siis prosessien yhdistelmä, jonka avulla yksilöt rakentavat ja muuntavat kokemuksiaan tiedoksi, taidoiksi, asenteiksi, arvoiksi, uskomuksiksi ja tunteiksi – kulttuurienväliseksi kompetenssiksi (Jarvis 2002, ks. Pelkonen 2005a, 82). Sen avulla oppijat voidaan saada katsomaan asioita ja itseään vähemmän etnosentrisestä näkökulmasta (Jokikokko 2005, 94). Koska kielen oppiminen vaatii puhumista, myös kulttuurin oppiminen vaatii kulttuurissa elämistä (Hansel 1994, 8).

Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli

Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin (1984) ydinajatuksena on oppimisen eteneminen konkreettisia kokemuksia ja toimintaa reflektoiden kohti ilmiöiden teoreettista ymmärtämistä ja parempia toimintamalleja (ks. kuvio 3). Kokemuksellisen oppimisen malli pitää sisällään kaksi toisistaan riippumatonta oppimisen ulottuvuutta – kokemusten ymmärtämisen (y-akseli) sekä kokemusten muuntamisen (x-akseli). Ymmärtämisen ulottuvuuden ääripäät ovat kokemus (tiedostamaton) ja käsitteellistäminen (tiedostettu). Käsitteiden avulla yksilö pystyy tiedostamaan ja ymmärtämään kokemuksiaan. Muuntamisen ulottuvuuden ääripäät ovat reflektio ja toiminta, joihin sisältyy sisäisen ja ulkoisen toiminnan välinen muuntelu. Aktiivisen toiminnan myötä saadut kokemukset muuntuvat siis refleктоivan havainnoinnin kautta ja omakohtaiset tiedostamattomat kokemukset muuntuvat tiedostetuiksi käsitteiksi ymmärtämisen kautta. Aktiivisen oppimisen prosessi kaipaa jatkuvaa toiminnan havainnointia ja reflektointia. (Kolb 1984, 40–60; Leppilampi & Piekkari 1998, 24–27.)



Kuvio 3 Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli (suomennettu: Kolb 1984, 42; ks. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/pg/tertsunen/6luku.html>)

Oppiminen tapahtuu kokemuksellisen oppimisen mallissa syklisesti, jolloin oppimistapahtuma on jatkuvasti kehittyvä ja syvenevä prosessi. Oppimisprosessi voi alkaa omakohtaisesta kokemuksesta, reflektioivasta havainnoinnista, abstraktista käsitteellistämisestä tai aktiivisesta toiminnasta. Yleensä se kuitenkin alkaa tunnepohjaisesta kokemuksesta. Jokaisessa neljässä vaiheessa tarvitaan erilaisia kykyjä ja taitoja. Niitä voidaan kutsua myös oppimistyyleiksi. (Kolb 1984, 40–42; Yli-Luoma 2003, 73; Smith 2001.) Seuraavaksi kuvailen jokaista vaihetta erikseen.

1. Omakohtainen kokemus

Kolbin mallissa lähdetään liikkeelle oppijan omista kokemuksista ja käsityksistä, jotka luovat perustan oppimiselle. Ne voivat liittyä konkreetteihin asioihin, muistikuviin tai tunteisiin. Niitä voidaan myös tuottaa erilaisin elämyksellisin keinoin. (Leppilampi & Piekkari 1998, 25.) CISV-kesäkylässä osallistujat saavat kokemuksia ja elämyksiä osallistumalla erilaisiin toimintoihin ja tehtäviin, kuten leikkeihin, peleihin ja simulaatioihin (T-02 2009, 39; ks. luku 4.5).

2. Refleктоiva havainnointi

Kriittinen pohdiskeleva havainnointi eli reflektointi nostaa esiin erilaisten ihmisten kokemuksia ja näkökulmia käsiteltävästä asiasta. Oppijat pohtivat omaa toimintaansa, ajatteluaan, käsityksiään ja uskomuksiaan yksin sekä yhdessä – tunteisiin pohjaten. Näin pyritään tietoiseen ymmärtämiseen ja käsitteellistämiseen sekä itsetuntemuksen syventämiseen. Tämä vaihe on tärkein uuden asian oppimisen kannalta, sillä siinä luodaan pohja uusille käsitteille, teorioille ja toimintatavoille. Ohjaajan rooli reflektointivaiheessa on erittäin tärkeä: hänen tehtävänä on luoda olosuhteet ja auttaa oppijaa oivaltamaan ja hyödyntämään tietojaan sekä taitojaan. (Kaikkonen 2004, 179; Kupias 2001, 16–18; Leppilampi & Piekkari 1998, 25–26; Matikainen 2006, 285.)

Reflektio näkyy CISV-leirillä siten, että aktiviteetin jälkeen osallistujat kootaan esimerkiksi pienryhmiin, jotka voivat koostua eri kansallisuuksista tai oman maan delegaatiosta. Osallistujia kannustetaan omien mielipiteidensä ilmaisemiseen ja aktiiviseen vuorovaikutukseen. Heitä herätellään omien toimintakäytäntöjensä, asenteidensa ja ennakkoluulojensa pohdintaan. Ilmaisua voi tapahtua esimerkiksi englanniksi tai osallistujan omalla äidinkielellä. (T-02 2009, 39.)

3. Abstrakti käsitteellistäminen

Abstraktin käsitteellistämisen vaiheessa yksilö pyrkii systemaattisen ajattelun kautta muokkaamaan vanhoja ja luomaan uusia malleja, käsitteitä sekä teorioita – ilman tunteita. Ne jäsentävät yksilön omakohtaista kokemusta ja auttavat sen yleistämisessä sekä tietoisessa hallinnassa. Jos loogista oivallusta ei synny, syväoppimistakaan ei tapahdu. (Leppilampi & Piekkari 1998, 26.)

Reflektoinnin päätteeksi osallistujat pyrkivät liittämään CISV-harjoituksen ”todelliseen” elämään ja muodostamaan siitä yleistyksiä. ”Ahaa”-elämykset eli kognitiiviset konfliktit voivat muuttaa osallistujan tietorakenteita ja lisätä hänen tietoisuuttaan ympäröivästä maailmasta sekä itsestään. (T-02 2009, 40.)

4. Aktiivinen toiminta

Aktiivisen ja kokeilevan toiminnan vaiheen tarkoitus on testata malleja sekä kokemuksista, pohdinnoista ja teorioista tehtyjä päätelmiä käytännössä. Tässä vaiheessa pyritään myös vaikuttamaan ihmisiin ja muuttamaan asioita. Kokemus on saanut uudenlaisen merkityksen oppijassa, sillä se on muuttanut hänen aikaisempia tietorakenteitaan ja liittänyt ne osaksi

hänen aiempia kokemuksiaan. Kokemuksen kohde voi olla toistamiseen sama, mutta näkökulma sitä tarkasteltaessa on muuttunut. (Leppilampi & Piekkari 1998, 26–27.)

CISV-kesäkylä on kokemuksia ja toimintaa täynnä. Niinpä se on oiva paikka harjoitella kulttuurienvälistä viestintää ja kehittää kulttuurienvälistä kompetenssia. Yksilö pystyy testaamaan tekemiään yleistyksiä koko leirin ajan. Yleensä kokemuksista vedetyt lopulliset johtopäätökset voivat kuitenkin viedä viikkoja tai kuukausia (T-02 2009, 40).

Kolbin kokemuksellisen oppimisen syklissä kokemuksen ja reflektoinnin välillä tieto on oppijan entisiin kokemuksiin nähden uutta, hajanaista ja avoimesti vastaanotettua eli poikkeavaa (divergent) tietoa. Reflektoinnin ja abstraktin käsitteellistämisen välillä tapahtuu assimilaatiota eli oppijan uudet kokemukset sulautuvat hänen aiempiin tietorakenteisiinsa. Tähän tarvitaan oppijan metakognitiotaitoja. Abstraktin käsitteellistämisen ja aktiivisen kokeilemisen välillä tieto syvenee ja sitä työestetään tulevaa käyttöä varten sekä arvioidaan tehtyjen valintojen seurauksia toimintaan (yhtenevä tieto, convergent knowledge). Aktiivisen kokeilemisen eli soveltamisen ja uuden kokemuksen välillä tieto mukautuu oppijan aikaisempiin tietorakenteisiin (akkomodaatio) ja seuraavien kokemusten raaka-aineeksi. Käyttöön otetulla tietomallilla oppija jatkaa uusiin kokemuksiin, jotka asettavat syntyneen mallin uudelleen arvioitavaksi. (Kolb 1984, 42; Leppilampi & Piekkari 1998, 32–35; Yli-Luoma 2003, 70–73.)

Kokemuksellisen oppimisen haasteita

Omaehtoainen kokemus on kokemuksellisen oppimisen lähtökohta ja oleellinen osa, mutta pelkkä kokemuksellisuus ja elämyksellisyys eivät takaa oppimista (Kupias 2001, 16). Kokemuksesta oppiminen voi myös estyä monella tapaa. Oppimisen ulkoiset esteet liittyvät kulttuurisiin ja sosiaalisiin vaatimuksiin, odotuksiin sekä stereotypioihin, joita tuottavat esimerkiksi yhteiskunta, perhe ja vertaisryhmät. Myös turvaton tai virikkeetön oppimisympäristö sekä ajan puute ovat esimerkkejä ulkoisista esteistä. Yleensä oppimisen estyminen perustuu kuitenkin yksilön sisäisiin esteisiin (”en osaa”, ”en halua”). Ne voivat perustua aiempiin negatiivisiin kokemuksiin, liian suuriin ennakko-odotuksiin, selkeiden tavoitteiden puuttumiseen, heikkoon itsetuntemukseen, epätasapainoiseen henkiseen tilaan, kuten itseluottamuksen ja itsetunnon puutteeseen tai epäonnistumisen pelkoon, tai

totuttuihin ajattelu- ja käyttäytymismalleihin. Toisaalta sisäiset esteet johtuvat usein yksilön aiemmin kokemista ulkoisista esteistä. (Boud & Walker 1993, 79–81.)

Jotta oppimista voisi tapahtua, tarvitaan oppimisen esteiden sekä omien kykyjen tiedostamista ja pohdintaa (Boud & Walker 1993, 81–82). Kulttuurienvälisiä kokemuksia saadakseen ja niistä oppiakseen yksilö tarvitsee motivaatiota, positiivista asennetta sekä uteliaisuutta kulttuurisia eroja kohtaan. Kulttuurienvälistä kompetenssia ja herkkyyttä on lähes mahdotonta opettaa niille, jotka eivät ole halukkaita kokemaan, refleктоimaan ja ottamaan aktiivista roolia oppimisessaan. Kulttuurienvälisen kasvatuksen haasteena on saada motivoitua kaikki ne, jotka eivät ole kiinnostuneita kulttuurienvälisestä oppimisesta tai jotka eivät näe tarvetta kulttuurienvälisen kompetenssin ja herkkyyden kehittämiseen. (Pelkonen 2005a, 84–85.)

4 CISV INTERNATIONAL-JÄRJESTÖ MAAILMANLAAJUISEN YSTÄVYYDEN RAKENTAJANA

CISV (Children's International Summer Villages) on vapaaehtoisvoimin toimiva voittoa tavoittelematon kansainvälinen nuorisotyöjärjestö. CISV:n tarkoituksena on edistää monikulttuurista ystävyyttä ja rauhankasvatusta järjestämällä lapsille, nuorille, aikuisille ja perheille erilaisia kansainvälisiä, kansallisia ja paikallisia tapahtumia, kuten leirejä, vaihto-ohjelmia ja projekteja. Ne perustuvat erityisesti kokemukselliseen oppimiseen ja kulttuurienväliseen kasvatukseen sekä kompetenssiin. Toiminta on avoinna laadukkaille osallistujille sukupuoleen, ihonväriin, uskontoon, poliittisiin mielipiteisiin, sosioekonomiseen taustaan ja muihin piirteisiin katsomatta. Suurin osa CISV:n jäsenistä eli ”CISVareista” on 11–25-vuotiaita. (CISV Annual Review 2006, 1–4; Watson 2008, 12.)

4.1 HISTORIA

Maaillmansotien jälkeen vuonna 1946 yhdysvaltalainen lasten kasvuun ja kehitykseen erikoistunut psykologi, tohtori Doris Allen (1901–2002), oli huolissaan maailman rauhasta. Monien tieteenalojen ammattilaiset pitivät aikuisille suunnattua rauhankasvatusohjelmaa järkevänä, kun taas Allenin mielestä rauhan rakentaminen oli aloitettava lapsista. Hän perustikin vuonna 1950 CISV-järjestön, jonka tarkoituksena oli koota lapsia eri puolilta maailmaa viettämään aikaa yhdessä tutustuen ja ystävästyen. Vuonna 1951 Allen organisoï ensimmäistä kertaa kuukauden kestävän kesäkylän Cincinnatiassa, Ohiossa, USA:ssa, mihin osallistui 11-vuotiaita lapsia kahdeksasta eri maasta. (CISV Annual Review 2006, 1; 9.) Allen piti maanrajat ylittävää ystäväyden solmimista sotia ehkäisevänä tekijänä ja alkuna pysyvälle rauhalle. Hänen mielestään erimielisyydet ja konfliktit tulisi selvittää keskustellen, ei väkivallalla. Allen valittiinkin Nobelin rauhanpalkinnon saajaehdokkaaksi vuonna 1979. Palkinnon sai sinä vuonna Äiti Teresa. (CISV International 2008.)

Vuosien varrella CISV:n toiminta on monipuolistunut ja kesäkylän rinnalle on ilmestynyt uusia leirejä ja projekteja, joiden toimintaperiaatteet ovat lähtöisin Doris Allenin ajatuksista. Esimerkiksi Seminaarileiri perustettiin vuonna 1959, kahden maan välinen perhevaihto (IC, Interchange) vuonna 1962, IYM-leiri (International Youth Meeting)

vuonna 1970 ja JB-toiminta (Junior Branch, junioritoiminta) vuonna 1978. Paikallinen toiminta, nykyisin nimeltään Mosaic, alkoi vuonna 1980, summer camp-leirit vuonna 1995 ja IPP-toiminta (International People's Project) vuonna 2000. Vaikka muut CISV-ohjelmat ovat vieneet tilaa kesäkyliltä, kesäkylät ovat silti säilyttäneet suosionsa ja pysyvät edelleen järjestön kansainvälisyyskasvatuksen kulmakivenä. (CISV Annual Review 2006, 9; 12.)

4.2 ARVOT JA TAVOITTEET

CISV:n kasvatuksellisiin tavoitteisiin kuuluvat oman identiteetin ymmärtäminen paikallisella ja maailmanlaajuisella tasolla, yhtäläisyyksien ja erojen arvostaminen, sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja ihmisoikeudet, konfliktit ja niiden ratkaiseminen sekä kestävä kehitys ja ympäristö (Brown, ym. 2008, 5; T-02 2009, 13; T-03 2009, 6; 9). Järjestö kannustaa yksilöitä aktiiviseen ja osallistuvaan maailmankansalaisuuteen, elinikäisten ystävyys-suhteiden kehittämiseen sekä tehokkaisiin viestintä-, vuorovaikutus- ja organisointitaitoihin, joiden avulla pyritään kohti reilumpaa maailmaa (Fantini 1992, 14; R-10 2006). CISV:n arvoja ovat muun muassa ystävyys, syrjimättömyys (inclusiveness), innokkuus, sitoutuminen sekä yhteistyö (B-07 2008, 1).

CISV-ohjelmien ja -toiminnan tarkoituksena on edistää yksilön henkilökohtaista, kulttuurista, kulttuurienvälisestä ja kansainvälistä oppimista. Tässä kulttuurienvälisessä kompetenssissa yksilö pyrkii kasvattamaan tietoisuuttaan ja positiivisia asenteitaan muita ihmisiä ja kulttuureita kohtaan ja parantamaan tietämystään sekä taitojaan, jotta hän kykenisi työskentelemään ja elämään kaikenlaisista kulttuuritaustoista tulevien ihmisten kanssa (ks. 2.4.3). Osallistumalla toimintaan henkilö oppii ymmärtämään paremmin itseään ja omaa kulttuuriaan sekä toisia ja heidän kulttuureitaan. Uusien kokemusten ja taitojen myötä yksilön itseluottamus vahvistuu ja ennakkoluulot sekä stereotypiat vähenevät. (CISV Annual Review 2006, 2; T-02 2009, 9; Watson 2008, 12.) Järjestön pitkäkestoisena tavoitteena on kannustaa entisiä CISV-ohjelmiin osallistujia ottamaan aktiivista johtamisvastuuta niin koulussa, paikallisyhteisössä kuin työssäkkin, ja siten osallistua rauhanomaisen paikallisen sekä globaalin yhteiskunnan rakentamiseen (Watson 2008, 5).

Vuonna 2009 CISV-järjestö muotoili kasvatuksellisten tavoitteidensa painoalueita uudelleen, mistä syntyi CISV:n Suuri kasvatuksellinen opas aktiiviseen

maailmankansalaisuuteen (CISV Big Education Guide for Active Global Citizenship; ks. T-02 2009) sekä CISV-passi aktiiviseen maailmankansalaisuuteen (CISV Passport for Active Global Citizenship; ks. T-03 2009). Nämä oppaat painottavat aiempaa enemmän aktiivista maailmankansalaisuutta ja rauhankasvatusta. Kulttuurienvälisestä kompetenssista käytetään ASK-käsitettä (Attitudes, Skills, Knowledge). Koska tämän tutkimuksen aineisto on kerätty vuonna 2007, painotetaan tässä ennen vuotta 2009 julkaistuja CISV-lähteitä.

4.3 KANSAINVÄLINEN CISV JA TUTKIMUSTYÖ

Kansainvälinen CISV eli CISV International on kaikkien maiden, myös Suomen, kansallisten yhdistysten kattojärjestö. CISV Internationalin toimisto sijaitsee Englannin Newcastlessa, jossa pieni palkattu henkilökunta koordinoi vapaaehtoistyötä. Henkilökunnan lisäksi tärkeässä osassa on hallitus, jonka jäsenet on valittu jäsenmaiden edustajien avulla. Hallituksen apuna CISV-ohjelmien sekä organisaation kehittämisessä toimivat erilaiset komiteat, jotka koostuvat jäsenmaiden ”CISVareista”. Näitä kansainvälisiä työryhmiä ovat esimerkiksi Kesäkylä (Village), Mosaic-toiminta ja ryhmänjohtajien koulutus (Leadership Training). (CISV Suomi 2008.)

CISV International tekee yhteistyötä muun muassa Euroopan neuvoston ja UNESCO:n kanssa. Euroopan neuvostossa CISV-järjestöllä on osallistujan asema (participatory status) ja se saa taloudellista tukea toimintaansa erityisesti Euroopan nuorisosäätiöltä (European Youth Foundation). (ks. P-02 2007; P-02A 2008; P-02B 2007.) Vuonna 2005 CISV International sai osallistujan aseman myös UNESCO:ssa, mikä antaa hyvät mahdollisuudet informaation vaihtoon, UNESCO:n kokouksiin osallistumiseen ja yhteistoimintaan toisten nuorisojärjestöjen kanssa. Lisäksi aktiiviset CISV-nuoret (JB-toiminta) ympäri maailman organisoivat ensimmäistä kertaa vuosittaisen Peace One Day-päivän YK:n Kansainvälisen rauhan päivänä 21.9.2006. (CISV Annual Review 2006, 10.)

CISV International tekee yhteistyötä Englannin Newcastleen sekä Italian Modenan yliopistojen kanssa. Newcastleen yliopiston kasvatus-, viestintä- ja kielitieteet sekä markkinoinnin laitos auttoivat CISV-järjestöä kehittämään omaa imagoaan Iso-Britannian kauppa- ja teollisuusministeriön tuella vuosina 2004–2006. (CISV Annual Review 2006,

10–11.) Lisäksi CISV tekee tutkimusta kansainvälisistä suhteista sekä yhteistyötä niiden järjestöjen kanssa, joilla on samansuuntaiset tavoitteet (T-03 2009, 11; Watson 2008, 5).

4.4 CISV SUOMI

Suomessa CISV-toiminta alkoi vuonna 1953, jolloin ensimmäinen ryhmä lähetettiin kesäkylään, mutta Suomen CISV-liitto perustettiin vasta vuonna 1963. CISV Suomi, joka muodostuu seitsemästä paikkalisyhdistyksestä, järjestää vuosittain erilaisia paikallisia ja kansainvälisiä leirejä ja tapahtumia sekä lähettää jäseniään leireille, vaihto-ohjelmiin ja projekteihin ulkomaille. Yksilön on mahdollista liittyä Helsingin, Kankaanpään, Lappeenrannan, Naantalin, Porvoon, Tampereen tai Vaasan paikkalisyhdistykseen ja sitä kautta päästä mukaan CISV:n toimintaan. Koska CISV Suomi on vapaaehtoistyötä tekevä järjestö, sen on rahoitettava toimintaansa jäsenmaksuin, kuntien ja valtion antamalla avustuksilla sekä omatoimisella varainhankinnalla. CISV Suomi on ollut Kepan ja Allianssin jäsen vuodesta 2006. (CISV Suomi 2008.)

Vuonna 2005 CISV-ohjelmiin eri puolille maailmaa lähti Suomesta yhteensä 243 jäsentä sisältäen myös kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat, paitsi yhden, joka puolestaan oli kesäkylässä tammikuussa 2006. Suomessa järjestettiin vuonna 2005 yhteensä 11 kansainvälistä CISV-tapahtumaa. (CISV Annual Review 2005, 7.) Vuonna 2006 Suomesta lähti 218 leiriläistä kansainvälisille CISV-leireille ja kansainvälisiä ohjelmia järjestettiin täällä yhteensä 10 (CISV Annual Review 2006, 12). Suomesta on lähtenyt 2000-luvulla vuosittain 200–270 jäsentä ulkomaille ja täällä on järjestetty 8–11 kansainvälistä tapahtumaa joka vuosi (ks. CISV Annual Review 2000–2006).

4.5 CISV-OHJELMAT

CISV-ohjelmat ovat lyhytkestoisia ja vapaamuotoisia ja niissä painotetaan kokemuksellista, vuorovaikutuksellista, yhteistoiminnallista sekä hauskaa aktiivista oppimista ilman kilpailua. Ohjelmia kehiteltäessä ja suunniteltaessa pyritään ottamaan huomioon esimerkiksi osallistujien ikä ja psykologiset ominaisuudet sekä herkkyys henkilökohtaisille ja kulttuurisille eroille. (CISV Annual Review 2006, 2; T-02 2009, 37.)

CISV:n kasvatuksellisenä ydinajatuksena ovat kokemuksellinen oppiminen ja tekemällä oppiminen. Niissä käytetään leikkejä, lauluja, pelejä ja simulaatioita syvempien kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamiseksi. (T-02 2009, 36–40.) CISV:n puheenjohtajan Cathy Knoopin (2006) mukaan yksilö pystyy paremmin refleктоimaan omia kokemuksiaan, kun hän on omaksunut omakohtaista kokemuksellista tietoa erilaisten kulttuurien ympäröimänä (CISV Annual Review 2006, 1).

Vaikka 11-vuotiaille tarkoitettu kesäkyläleiri on kulmakivi CISV:n kasvatukselliselle filosofialle, järjestö tarjoaa monipuolisia monikulttuurisia kokemuksia myös nuorille ja aikuisille. CISV-ohjelmien tarkoituksena on olla laadultaan ja keskeiseltä sisällöltään samanlaisia riippumatta tapahtumapaikasta. Järjestö pyrkii myös pitämään osallistujamaksut mahdollisimman pieninä, jotta suuremmalla osalla ihmisiä olisi mahdollisuus osallistua CISV-ohjelmiin. (CISV Annual Review 2006, 3.)

Kuukauden kestävässä kesäkylässä 11-vuotiaat leiriläiset eli delegaatit pääsevät luomaan uusia ystävyys-suhteita ympäri maailman ja osallistumaan aktiivisesti aikuisten ryhmänjohtajien eli leadereiden ja tapahtuman järjestäjien eli staffin suunnittelemaan toimintaan (ks. taulukko 2). Kuukauden pituisella Summer Camp-leirillä 13–15-vuotiaat suunnittelevat ja ohjaavat ohjelman ryhmänjohtajien tuella, mutta 17–18-vuotiaille suunnatulla kolme viikkoa kestäväällä Seminaari-leirillä nuoret ovat jo kokonaan vastuussa leirin sisällöstä ja toteutuksesta. (CISV Annual Review 2006, 3–4; Watson 2008, 34.)

Leirien rinnalla CISV järjestää myös muita ohjelmia, kuten perhevaihtoja, IYM-leirejä, IPP-toimintaa ja Mosaic-projekteja. Perhevaihdossa 12–15-vuotiaat nuoret pääsevät tutustumaan toisen maan arkeen asumalla isäntäperheissä ja osallistumalla järjestettyyn toimintaan. Perhevaihto voi kestää kuukauden, jolloin ensin ollaan toisessa maassa 14 päivää ja sitten omassa maassa toiset 14 päivää, tai kaksi kuukautta, jolloin vaihdot tapahtuvat kuukauden mittaisina vierailuina kahden kesän aikana. Eri ikäluokkiin jaetut 12–19-vuotiaille suunnatut pienimuotoiset kansainväliset IYM-leirit kestävät 8–15 päivää ja niitä järjestetään joulun- ja pääsiäislomilla. IPP-toiminnassa, joka on tarkoitettu yli 19-vuotiaille, työskennellään jonkin kansainvälisen projektin parissa, kun taas Mosaic-projektit, joihin kaikenikäiset voivat osallistua, tapahtuvat paikallisella ja kansallisella tasolla. (CISV Annual Review 2006, 3–4; Watson 2008, 34–35.)

16–17-vuotiailla on mahdollisuus päästä kesäkyliin junioriohjaajiksi (JC, Junior Councillor). Yli 21-vuotiaat voivat puolestaan lähteä ryhmänjohtajiksi, jotka pitävät huolta erityisesti oman delegaationsa jäsenistä. Aikuiset voivat lähteä myös paikallisten CISV-leirien ja tapahtumien järjestäjiksi (staff), jotka kantavat lopullisen vastuun toiminnasta leirinjohtajan (camp director) kanssa. Lisäksi aikuiset voivat osallistua CISV:n paikalliseen, kansalliseen ja kansainväliseen toimintaan, kuten hallitus- ja komiteatyöskentelyyn tai 11–25-vuotiaille suunnattuun paikalliseen JB-toimintaan. (CISV Suomi 2008.)

Taulukko 2 CISV-ohjelmat (Muokattu ja suomennettu: CISV Annual Review 2006, 3–4)

| Toiminta | Ohjelma | Ikä | Kesto (pv) | Ryhmän koko | Idea |
|------------------|---|--------|--------------|---|--|
| 1.Kansainvälinen | Kesäkylä (Village) | 11 | 28 | - 10-12 maata - 2 tyttöä, 2 poikaa, 1 ryhmänjohtaja (21v.+) - 6 junioriohjaajaa (JC) (16-17-v.) - 5 paikallista tai kv-järjestäjää, jotka aikuisia | Perusta maailmanlaajuiselle ystävyydelle |
| 2.Kansainvälinen | Perhevaihto (Interchange, IC) | 12-15 | 14-28 /vaihe | - 2 maata - 6-12 nuorta - aikuisohjaajat | Kulttuurienväl. kompetenssin kehittäminen |
| 3.Kansainvälinen | Summer camp-leiri | 13-15 | 21 | - 8-9 maata - 4 tai 6 nuorta, 1 ryhmänjohtaja (21v.+) - 5 järjestäjää (staff) | Johtamistaitojen kehittäminen |
| 4.Kansainvälinen | Seminaari-leiri (Seminar camp) | 17-18 | 21 | - 30 osallistujaa - 5 kansainvälistä järjestäjää (staff) | Keskustelua maailmanlaajuisen ystävyyden puolesta |
| 5.Kansainvälinen | IYM-leiri (International Youth Meeting) | 12-19+ | 8 tai 15 | - n. 25-35 osallistujaa - järjestäjät (staff) - alle 16-v. matkustavat ryhmänjohtajan kanssa | Taitojen ja alueellisen kapasiteetin kehittäminen |
| 6.Kansainvälinen | IPP-toiminta (International People's Project) | 19+ | 21 | - n. 25 osallistujaa - järjestäjät (staff) | Mene, selvitä, auta! |
| 7.Paikallinen | Mosaic-projekti | Kaikki | max.1 vuosi | - ei rajoitusta | Kumppanuuden kehittäminen paikallisten yhteisöjen kanssa |
| 8.Paikallinen | Junioritoiminta (JB) | 11-25 | Jatkuvaa | - ei rajoitusta | Nuoret luovat sosiaalista pääomaa |

Näyttäisi siltä, että CISV on maailmanlaajuinen organisaatio, sillä se toimii nykyisin yli 60 maassa ja rekisteröityjä jäseniä sillä on yli 40 000 (CISV Suomi 2008). Vuosien 1951–2006

aikana noin 200 000 ihmistä on osallistunut järjestön noin 5200 kansainväliseen ohjelmaan. CISV-kesäkyliä on järjestetty 55 vuoden aikana 1730 ja niihin on osallistunut hieman yli 100 000 ihmistä, mikä on suurin osallistujamäärä CISV:n kaikista ohjelmista. (CISV Annual Review 2006, 1; 12.) CISV-vuosikatsausten mukaan 2000-luvulla on järjestetty vuosittain 180–190 kansainvälistä CISV-ohjelmaa ja -kokousta, ja niihin on osallistunut 7200–7300 ”CISVaria” ympäri maailman. CISV-kesäkyliä on vuosittain noin 50. (CISV Annual Review 2000–2006.)

4.6 CISV-KESÄKYLÄ

Taustaa

Tässä tutkimuksessa keskitytään CISV-kesäkylästä saatujen kokemusten vaikutusten arviointiin. Kesäkylä, joka on CISV:n ensimmäinen ja ainutlaatuinen ohjelma, on tarkoitettu 11-vuotiaille lapsille. Kesäkyliä järjestetään yleensä pohjoisella pallonpuoliskolla heinä-elokuussa ja eteläisellä pallonpuoliskolla joulutammikuussa. Lapset saapuvat oman ryhmänsä eli delegaationsa kanssa neljäksi viikoksi tälle kansainväliselle leirille, jossa leiriläisiä on 10–12 maasta. Jokaisessa delegaatiossa on kaksi tyttöä ja kaksi poikaa sekä vähintään 21-vuotias ryhmänjohtaja. Kesäkylään osallistuu myös kuusi junioriohjaajaa sekä neljästä kuuteen tapahtuman järjestäjää (staff), joista molemmista osa on eri maista kotoisin. Tässä monikulttuurisessa ja -kielisessä ”mikrokosmoksessa” opitaan kokemuksellisten, kasvatuksellisten, kulttuuristen ja liikunnallisten aktiviteettien kautta kulttuurienvälistä ystävyyttä ja viestintää sekä yhteistoiminnallista elämistä. Lapset oppivat ymmärtämään luonnollisen kanssakäymisen kautta, että vaikka he ovat kotoisin eri kulttuureista ja puhuvat eri kieliä, heillä on silti paljon yhteistä. (Village Guide 2008, 7–8.)

CISV:n perustajan, Doris Allenin, mukaan 11-vuotiaat lapset ovat kansainvälisen ja monikulttuurisen kesäkylän kohderyhmä, sillä heidän ikäiset pystyvät jo olemaan kotoa pois neljä viikkoa ja sopeutumaan ilmastollisiin, ruokailuun liittyviin sekä muihin fyysisiin muutoksiin. Sen ikäiset ovat myös sairastaneet siihen mennessä yleisimmät lapsuusajan sairaudet. 11-vuotiaat ovat jo suhteellisen vakaita henkisesti, sillä he eivät ole vielä edenneet murrosiän aiheuttamiin mielenailahteluihin. 11-vuotiaat ottavat mielellään vastaan

uusia kokemuksia, toimivat aktiivisesti ja pystyvät yhteistyöhön auktoriteettien kanssa, toisin kuin nuoret. 11-vuotiaat pystyvät nauttimaan monien eri kansallisuuksien ja kielten keskellä elämisestä, eivätkä he ajattele liiaksi kielimuuria, vaan tekevät usaliaammin virheitä ja kokeilevat oppimiaan uusia sanoja ja ilmaisuja. He käyttävät luovasti erilaisia keinoja, kuten piirtämistä, ilmeitä ja eleitä viestinnässään yhteisen kielen puuttuessa. 11-vuotiaat ovat suhteellisen sopeutuvaisia, koska heille ei ole vielä kehittynyt sisäisiä estoja ja ennakkoluuloja, mutta toisaalta he ovat riittävän vanhoja edustamaan omaa maataan ja kulttuuriaan. (Village Guide 2008, 7.)

Pitkän kokemuksen kautta CISV-järjestössä on huomattu, että parhaiten kesäkyläkokemuksesta hyötyy sellainen 11-vuotias, joka oppii helposti, on avoin, ystävällinen ja helposti lähestyttävä, viestii vaivattomasti lasten ja aikuisten kanssa sekä on fyysisesti ja henkisesti terve. Myös vastuunotto ryhmässä, potentiaaliset johtajuustaidot sekä halu saada ystäviä muista maista ovat tärkeitä piirteitä CISV-leiriläiselle. Vieraan kielen osaamista ei vaadita, mutta se on eduksi. (Village Guide 2008, 31.)

Tavoitteet

CISV-kesäkylän tavoitteena on tarjota leiriläisille ”malliyhteisö”, missä opetellaan kulttuurista herkkyyttä: yhteistyö-, harkitsemis- ja muiden huomioonottamisen taitojen harjoittelun kautta opitaan ymmärtämään ja arvostamaan erilaisia kulttuureita ja ihmisiä. On muistettava, että jokainen ihminen on oma persoonansa, eikä ketään voi luokitella tiettyjen stereotyyppien mukaan. Väärinymmärryksiä, loukatuksi tuleamista ja hämmennystä voidaan ehkäistä, kun ihmisille annetaan mahdollisuus jakaa ideoitaan ja kokemuksiaan kulttuurirajojen yli. Tärkeää on myös harjoitella jokapäiväisten ongelmien ratkaisua sekä yhteistä päätöksentekoa, jolloin lapset oppivat keskustelemaan asioista, eivätkä vain riitele ja tappele ristiriitoja kohdatessaan. (Village Guide 2008, 8; 46–47.)

Vieraan kielen oppiminen ei ole CISV:n suoranainen tavoite, mutta näyttää siltä, että CISV-kesäkylän aikana lapsessa herää kiinnostus muihin kieliin (ks. luku 8.2). Vierasta kieltä voi oppia lähes huomaamattaan, sillä kesäkylässä kuulee jatkuvasti muita kieliä niin ohjelmien aikana kuin vapaa-ajallakin. Yleensä leirin aikana opitaan sanomaan muutamia sanoja ja fraaseja jokaisen osallistuvan maan kielellä. Myös kuulutukset ja tehtävänannot

käännetään usealle kielelle ryhmänjohtajien julkisesti tulkkauksena, jolloin leiriläiset oppivat kuuntelemaan ja kenties ymmärtämäänkin toisia kieliä. (Village Guide 2008, 48.)

Jos yhteistä kieltä ei kahden leiriläisen välillä ole, he voivat oppia yleensä melko helposti viestimään ilmeillään, eleillään, piirtämällä, jne. Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että viestintä on saanut syvemmän merkityksen sellaisissa tilanteissa, joissa osapuolilla ei ole ollut yhteistä kieltä. Tällöin lämpimät, ihmisille tyypilliset tunteet ovat täyttäneet kielellisestä puutteellisuudesta johtuvan kommunikointiaukon. (Village Guide 2008, 8.)

Valmistautuminen

Yleensä jo hyvissä ajoin ennen CISV-kesäkylään lähtemistä CISV-ryhmänjohtaja tapaa oman ryhmänsä ja heidän vanhempansa ja alkaa valmistaa heitä tulevaan kokemukseen kertomalla järjestön toiminnasta ja kesäkylästä sekä jakamalla vastuuta valmistelujen suhteen. Yhdessä toimien osapuolet tutustuvat toisiinsa ja rakentavat luottamusta. Ryhmänjohtajan tulisi tavata myös lasten kanssa keskenään, jotta he voisivat muodostaa turvallisen suhteen ja valmistella Suomi-aiheisia materiaaleja, kuten leikekirjoja (scrap book) ja kansallisuusillan (national night) ohjelmaa. Myös CISV:n paikallisyhdistys järjestää lapsille kansainväliseen kokemukseen valmistavan viikonloppuleirin sekä lasten vanhemmille tiedotustilaisuuden. (Village Guide 2008, 35.)

Ryhmänjohtajat ja junioriohjaajat osallistuvat oman maansa järjestämään ohjaajakoulutukseen. Ryhmänjohtajalla tulee olla kokemusta lasten kanssa työskentelystä ja hänen tulee olla yhteistyökykyinen, oma-aloitteinen, kekseliäs ja avoin. Hänen on oltava myös henkisesti tasapainoinen ja kypsä, osattava englantia, eikä hänellä saa olla rikosrekisteriä. (Village Guide 2008, 32; 35.)

Kesäkyläohjelma

Hyvä CISV-kesäkyläohjelma on tasapainoinen ja monipuolinen siten, että aktiviteetteihin sisällytetään hiljaista ja aktiivista toimintaa, yksilö- ja ryhmätöitä, isoja ja pieniä ryhmiä, kasvatuksellisia ja hauskoja sekä erityisiä ja tavallisia pelejä ja leikkejä ulkona sekä sisällä. Vaihtelua tulisi olla myös leirielämän ja ympäröivän yhteisön välillä. Hyvä kesäkyläohjelma pohjautuu CISV-tavoitteisiin ja filosofiaan, mahdollistaa kulttuurivaihdon sekä pitää huolta osallistujien turvallisuudesta ja terveydestä. (Village Guide 2008, 9.)

CISV-aktiviteettien tulisi pohjautua ryhmänjohtajien ja järjestävän tahon päättämään teemaan, joka voi koskea ihmisoikeuksia, ilmastonmuutosta tai jotain muuta ajankohtaista tai 11-vuotiaille tärkeää asiaa. Jotta leiriläiset oppisivat tuntemaan toisensa, aktiviteetteina tulisi käyttää ensin nimi- ja tutustumisleikkejä ja edetä sitten kontakti-, yhteistyö- ja luottamusleikkien kautta simulaatioharjoituksiin. Myös musiikki, tanssiminen, liikunta, pelit ja leikit, käsityöt ja muut sosiaaliset aktiviteetit auttavat leiriläisiä lähentymään ja oppimaan uutta itsestä, muista ja ympäröivästä maailmasta. Kaikessa toiminnassa tulisi painottaa yhteistoiminnallisuutta kilpailun sijaan. (Village Guide 2008, 9; 12.)

Myös vapaa-ajalle tulee antaa aikaa, jotta leiriläiset voivat luoda yksilöllisiä kontakteja ja ystävyysuhteita muista maista tulevien leiriläisten kanssa, eikä pysytellä vain oman ryhmänsä kanssa. Toisaalta leiriläisillä on päivittäin oman ryhmänjohtajansa kanssa ryhmätuokio (delegation time), jolloin he voivat kertoa ja jakaa kokemuksiaan, onnistumisiaan ja ongelmiaan omalla äidinkielellään. (Village Guide 2008, 9.)

Tavallinen leiripäivä alkaa aamulla kello 8 ja päättyy hiljaisuuteen kello 22. Leiriläisten on saatava tarpeeksi unta, jotta heidän terveytensä ja turvallisuutensa säilyisivät hyvänä (Village Guide 2008, 28). Jatkuva vieraiden kielten prosessointi, aktiviteetit ja muu toiminta väsyttävät, joten päivittäin lounaan jälkeen pidetään myös noin tunnin mittainen lepoaika, jolloin leiriläiset saavat levätä ja kerätä voimia loppupäivään. Muu leiriaika täyttyy muun muassa aamu- ja iltatoimista, aktiviteeteista, ruokailuista, ryhmätuokiosta, iltaohjelmasta sekä yhteisestä lauluhetkestä (ks. taulukko 3).

Taulukko 3 Esimerkki CISV-kesäkylän päiväohjelmasta (suomennettu: Village Guide 2008, 11)

| | |
|----------------------------|--|
| 8:00 Herätys Aamutoimet | 16:30 Vapaa-aikaa Ohjaajien kokous/ ohjelmien suunnittelua |
| 8:20 CISV-lipun nosto | 17:45 Päivällinen |
| 8:30 Aamupala Siivous | 18:30 Ryhmätuokio (Delegation time) |
| 10:00 Aktiviteetti I | 19:30 Iltaohjelmaa CISV-lipun lasku |
| 10:45 Aktiviteetti II | 21:00 Iltapala Iltalaulut (Lullabies) |
| 11:45 Vapaa-aikaa | 21:30 Iltatoimet |
| 12:30 Lounas Lepohetki | 22:00 Hiljaisuus |
| 14:15 Aktiviteetti III | |
| 15:15 Aktiviteetti IV | |

CISV-aktiviteettien ja vapaa-ajan lisäksi kesäkylän aikana järjestetään erityisiä tapahtumia, kuten kansallisuusiltoja, avoimien ovien päivä (Open Day), retkiä ja kaksi

perheviikonloppua. Kansallisuusilloissa eri maista tulevat ryhmät esittävät ja kertovat omasta kulttuuristaan kuvien, tanssin, laulun, pelien ja leikkien kautta siten, että myös muu leiriväki pääsee jollain tavalla osallistumaan toimintaan. He voivat esityksen lisäksi tarjoilla tyyppillistä ruokaa tai välipalaa. Avoimien ovien päivänä kaikki CISV:stä kiinnostuneet paikalliset ihmiset voivat tulla tutustumaan järjestön toimintaan ja katsomaan ryhmien omasta maastaan valmistamia esitteitä, rekvisiittaa ja esityksiä. Retkiä voidaan järjestää alueen tärkeisiin kulttuurikohteisiin tai muihin mielenkiinnon kohteisiin. Niitä suositellaan järjestettävän kuitenkin enintään kerran viikossa, jottei kasvatuksellinen kesäkylä muuttuisi turistiohjelmaksi. Myös perheviikonloput kuuluvat kesäkylän ohjelmaan. Ennen kesäkylään saapumistaan ryhmät majoittuvat perheissä viikonlopun ajan ja tutustuvat paikalliseen elämäntyyliin. Leirin puolivälissä erimaalaisista leiriläisistä koostuvat pienryhmät sijoitetaan uudelleen viikonlopuksi paikallisiin perheisiin. (Village Guide 2008, 10; 29; 48.)

Kesäkyläkokemuksen jälkeen

Vaikka kesäkylän jälkeen usean lapsen olo voi tuntua tyhjältä ja ankealta, uudet ystävyys-suhteet eivät pääty leiriin vaan ne ovat vasta alussa. Lapsen oloa voi helpottaa, jos hän saa purkaa kokemuksiaan vanhemmilleen, ystävilleen tai muille läheisille henkilöille. Vanhemmilla on tärkeä tehtävä auttaa lastaan liittämään nämä kokemukset jokapäiväiseen elämäänsä, eikä antaa niiden jäädä menneisyyteen. Vanhempien on myös muistettava, että heidän lapsensa on voinut muuttua jonkin verran leirin aikana, mikä voi näkyä itsevarmempana, itsenäisempänä ja kypsempänä käytöksenä. (Village Guide 2008, 37.)

Mitä luultavimmin lapsi haluaa alussa pitää ahkerasti yhteyttä uusiin ystäviinsä, mutta ajan mittaan yhteydenpito voi vähentyä tai loppua kokonaan. Tällöin vanhemmat voivat motivoida lastaan jatkamaan yhteydenpitoaan ja pyytää esimerkiksi lapsen ulkomaalaista ystävää heille kylään tai toisin päin. Vanhempien tulisi kannustaa lastaan jatkamaan ainakin CISV-paikallistoiminnassa, sillä kesäkyläkokemuksen haalistuessa CISV voi jäädä muiden harrastusten jalkoihin. Vanhempien ollessa aktiivisesti mukana CISV-toiminnassa, kuten rahankeruussa, paikallisen CISV-viikonlopun järjestämisessä, CISV-hallituksessa paikallisella, kansallisella tai kansainvälisellä tasolla tai ryhmänjohtajana, he voivat edistää myös lastensa intoa pysyä toiminnassa mukana. (Village Guide 2008, 37–38.)

Myös CISV-paikallisyhdistykset pyrkivät tukemaan leiriltä palanneiden lasten sopeutumista järjestämällä heille viikonloppuleirin, missä he voivat reflektoida kokemuksiaan muiden kesäkylän kokeneiden lasten kanssa (CISV Suomi 2008). Jokainen osallistuja täyttää arviointilomakkeen, joka on teetetty heille tavallisesti myös leirin aikana. Arvioinnin tärkein tehtävä on määrittää, ovatko CISV-ohjelmille asetetut tavoitteet toteutuneet. CISV saa lomakkeiden kautta palautetta osallistujien leirikokemuksista ja voi sitä kautta suunnitella yhä parempia CISV-ohjelmia. Palaute voi myös toimia alkusysäyksenä tutkimuksille, joissa selvitetään ohjelmista saatujen kokemusten hyödyntämistä arkielämässä ja sitä kautta kannustetaan ”CISVareita” pysymään järjestön toiminnassa mukana. (Village Guide 2008, 51–52.)

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

5.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Etsin tutkimuksessani vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet oppilaiden mukaantuloon CISV-järjestön toimintaan? (luku 6)
2. Millaisia kokemuksia oppilailla on CISV-kesäkylästä? (luku 7)
3. Miten CISV-kesäkyläkokemus on vaikuttanut oppilaiden kouluaktiivisuuteen, kiinnostukseen englantia ja ulkomaita kohtaan, sosiaaliseen ja henkiseen kehitykseen, kansainvälistymiseen sekä maahanmuuttaja-asenteisiin? (luku 8)
4. Millaisia yksilöllisiä ja yhteisesti jaettavia kokemuksia, ajatuksia ja asenteita oppilailla on CISV-kesäkyläkokemuksestaan johtuen? (luku 8)

5.2 TUTKIMUKSEN KULKU

Lähetin maaliskuussa 2007 12–13-vuotiaiden CISV-kesäkyläkokemuksen omaavien oppilaiden kotiin kyselylomakkeen (ks. liite 2) sekä sen mukana saatekirjeen (ks. liite 1) ja tutkimusluvan. Nämä 56 oppilasta, jotka olivat Suomen seitsemästä CISV-paikallisyhdistyksestä, olivat olleet 11-vuotiaina CISV-kesäkylässä eri puolilla maailmaa. Kaikkien oppilaiden yhteystiedot eivät olleet saatavilla, joten toimitin heille dokumentit sähköpostin liitetiedostona heidän paikallisyhdistyksensä kesäkylävastaavan kautta. Kyselyn lähettämistä ennen olin esitellyt kyselylomakkeen toimivuutta yhdellä kesäkylässä olleella oppilaalla, minkä pohjalta tein lomakkeeseen tarvittavat muutokset.

Koska kyselyvastauksia palautui lopulta vain 11, pyysin esitelauslomakkeen täyttäneen oppilaan vanhemmilta lupaa hyödyntää myös hänen vastauksiaan tutkimuksessani. Kyselyosuuteen vastasi siis yhteensä 12 oppilasta, joista tyttöjä oli seitsemän ja poikia viisi ja he olivat viidestä eri CISV-paikallisyhdistyksestä. Heistä 11 oli ollut CISV-kesäkylässä heinäkuussa 2005 ja yksi tammikuussa 2006.

Poimin kyselyvastauksista viisi oppilasta, joista kaksi oli tyttöjä ja kolme poikia. Oppilaat keksivät itselleen peitenimet, joita käytän tässä tutkimuksessa. Toteutin oppilaille ja heidän vanhemmilleen, opettajalleen sekä CISV-ryhmänjohtajalleen puolistrukturoidun haastattelun loppukeväästä ja kesällä 2007. Yksi ryhmänjohtajista vastasi sähköpostitse haastattelukysymyksiin. Osalla lapsista oli sama ryhmänjohtaja, joten haastatteluihin osallistui vain kolme ryhmänjohtajaa. Haastattelujen lukumääräksi tuli 18 (ks. taulukko 4).

Taulukko 4 Aineistonkeruun eteneminen

| Maalis–huhtikuu 2007 | Toukokuu 2007 | Kesä–elokuu 2007 |
|--|---|---|
| <u>Kysely (alkukartoitus):</u> 12/56 oppilasta vastasi 5/7 paikallisyhdistyksestä, 7 tyttöä ja 5 poikaa | <u>Puolistrukturoidut haastattelut:</u> - 2 tyttöä ja 3 poikaa - 5 vanhempaa - 5 opettajaa - 1 CISV-ryhmänjohtaja | <u>Puolistrukturoitu haastattelu:</u> 1 CISV-ryhmänjohtaja <u>Sähköpostikysely:</u> 1 CISV-ryhmänjohtaja |

Toteutin haastattelut haastateltavien ehdottamissa paikoissa: koululla (5 opettajaa, 2 oppilasta ja 1 vanhempi), oppilaan kotona (2 oppilasta ja 2 vanhempaa), vanhemman työpaikalla (1 vanhempi) sekä oppilaan isovanhempien luona (1 oppilas ja 1 vanhempi). Haastattelin yhtä ryhmänjohtajaa yliopistolla, toista kahvilassa ja kolmas osallistui tutkimukseen sähköpostikyselyn kautta. Haastattelut kestivät 30 minuutista kahteen tuntiin.

5.3 AINEISTONKERUUMENETELMÄT

Suoritin tässä tutkimuksessa ensin kyselyn, jonka jälkeen siirryin puolistrukturoituihin haastatteluihin. Kyselyn avulla löysin mielenkiintoisia tapauksia, joita halusin tutkia tarkemmin, sillä ne eivät täysin vastanneet kyselystä tehtyjä ennakko-oletuksia.

5.3.1 Kysely

Hirsjärven ym. (2006) mukaan kysely tunnetaan survey-tutkimuksen keskeisenä menetelmänä. Survey tarkoittaa sellaisia kyselyn, haastattelun ja observoinnin muotoja, joissa aineistonkeruu tapahtuu kaikkien vastaajien kohdalla täysin samalla tavalla eli standardoidusti ja joissa kohdehenkilöt muodostavat otoksen tai näytteen tietyistä perusjoukosta. (Hirsjärvi ym. 2006, 182.) Valli (2001) pitää kyselylomaketutkimuksen

etuna sitä, että tutkija ei vaikuta omalla olemuksellaan eikä läsnäolollaan tutkittavan vastauksiin, toisin kuin haastattelussa. Kysymyksiä on myös mahdollista esittää runsaasti, jos vastausvaihtoehdot ovat lomakkeessa valmiina. (Valli 2001, 30–31.)

Alkula ym. (1994, 137) pitävät postikyselyä, jota käytetään myös tässä tutkimuksessa, rakenteellisesti yksinkertaisimpana kyselynä. Se on joustamaton, sillä sitä ei voi täydentää aineistonkeruun aikana. Vallin (2001) mukaan ongelmana ovat myös väärinymmärrykset, sillä vastaajalla ei ole mahdollisuutta saada lisätietoa epäselvistä kysymyksistä. Huolellisella suunnittelulla voidaan kuitenkin parantaa luotettavuutta. (Valli 2001, 31–32.)

Postikyselyn ongelmana kato

Valitsin tavallisena kirjeenä ja sähköisenä lomakkeena lähetettävän postikyselyn yhdeksi aineistonkeruumenetelmäksi, jotta voisin kartoittaa ja saada mahdollisimman kattavan käsityksen CISV-kesäkyläkokemuksen vaikutuksista oppilaiden kouluaktiivisuutta, sosiaalisia taitoja, kansainvälistymistä ja maahanmuuttaja-asenteita kohtaan (ks. liite 2). Olin toiveikas palautusten suhteen, sillä tutkimus koski kyseessä olevien oppilaiden omakohtaisia kokemuksia, joten ajattelin vastaamisen olevan heille helppoa. Alkulan ym. (1994, 121) mukaan luotettavaa tietoa onkin helpompaa kerätä sellaisista asioista, joista vastaajat ovat kiinnostuneita ja joista heillä on omakohtaisia kokemuksia. Ongelmaksi muodostui kuitenkin kato: sain vain 12 kyselylomaketta takaisin 56 potentiaalisen CISV-kesäkyläkokemuksen omaavan oppilaan joukosta, jolloin vastausprosentiksi jäi 21. Hirsjärvi ym. (2006, 185) toteavatkin, että yleensä vastauksia saadaan vain 30–40 % lähetetyistä lomakkeista. Karhuamisella voidaan kuitenkin Vallin (2001, 32) mukaan saada vastausprosentiksi noin 60, mikä on yleensä riittävä määrä luotettavuutta tarkasteltaessa.

Syynä alhaiseen vastausprosenttiin voi olla se, että vain pieni osa kohderyhmästäni tiesi tai tunsi minut. Tämän takia sain vain kahden paikallisyhdistyksen kautta 20 oppilaan yhteystiedot, joihin lähetin kyselylomakkeen saatekirjeineen ja tutkimuslupineen. Niistä sain takaisin yhdeksän. Suurimman osan kyselylomakkeista lähetin sähköisessä muodossa eri paikallisyhdistysten kesäkylävastaaville, jotka lähettivät ne eteenpäin kohderyhmäni oppilaille. Vastauksia tuli takaisin vaivaiset kolme, joten liiat välikädetkin luultavasti kasvattivat katoa. Toisaalta kysely itsessään oli melko pitkä, viisi sivua, ja siinä oli avoimia ja monivalintakysymyksiä sekä väittämiä, joten asiaan sitoutumattomat oppilaat eivät

välttämättä jaksaneet vaivautua täyttämään sitä. Mahdollista on myös se, että sähköinen kyselylomake jäi muiden sähköpostien joukkoon tai kirje meni epähuomiossa paperinkeräykseen. Mitä luultavimmin negatiivisia CISV-kesäkyläkokemuksia omaavat oppilaat jättivät vastaamatta kyselyyn kiinnostuksen puutteen vuoksi, mikä oli suuri menetys tälle tutkimukselle ja CISV-järjestön toiminnan kehittämiseksi.

Onneksi suunnitelmani oli tutkia aihetta syvällisemmin, mikä osoittautui paremmaksi vaihtoehdoksi, sillä aiheestani ei ole aiemmin tehty täysin vastaavia tutkimuksia. Kokosin kyselylomakkeen CISV:n kasvatuksellisten tavoitteiden, erilaisten tutkimusten (ks. esim. Luukka ym. 2008; Savolainen 1996; Watson 2002, 2004) sekä omien kesäkyläkokemusteni avulla. Käytin kyselylomaketta teemahaastattelujen pohjana.

Kyselylomakkeen sisältö

Tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa käytettiin Hirsjärven ym. (2006) esittelemiä erilaisia kysymystyyppejä, kuten avoimia kysymyksiä, monivalintakysymyksiä sekä asteikkoihin eli skaaloihin perustuvia väittämiä (Hirsjärvi ym. 2006, 187–189). Koska tämä neliosainen kysely kuului osana laadulliseen tutkimukseeni, halusin laittaa siihen myös avoimia kysymyksiä monivalintakysymysten ja väittämien rinnalle, jotta saisin monipuolisempia ja yksilöllisempiä vastauksia. Toisaalta oppilaiden avoimet vastaukset jäivät melko lyhyiksi ja jotkut kohdat jopa tyhjiksi. Tuomen ja Sarajärven (2006, 76) mukaan hyvin niukkasanaiset avoimet vastaukset voivatkin antaa vain vähän tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Ongelmia tuottivat myös jotkut monivalintakysymykset, joihin muutamat oppilaat olivat valinneet monta vaihtoehtoa yhden sijaan.

Oppilaan taustatietoja, kuten sukupuolta, koulua, omaa opettajaa sekä englannin kielen aloittamisvuotta selvitettiin heti kyselyn alussa (ks. liite 2, *Taustatiedot*). Kyselyn ensimmäisessä osiossa tiedusteltiin oppilaan kesäkyläkokemuksia ja mahdollista yhteydenpitoa kesäkyläystäviin (ks. liite 2, *A-osio*). Erityisesti oppilaiden taustatiedoista, jotka olivat täsmällisiä tosiasiatietoja, on Uusitalon (1991, 92) mukaan mahdollisuus saada lähes varmaa tietoa. Alkula ym. (1994, 121) pitävät käyttäytymiseen liittyviä asioita hieman epäluotettavampina, kun taas asenteisiin, mielipiteisiin ja arvoihin liittyvät aiheet ovat kaikkein haasteellisimpia. Uusitalo (1991, 92) muistuttaakin, että survey-menetelmän avulla voidaan vain selvittää, miten asiat haastateltavien mielestä ovat.

Toisessa osiossa keskityttiin oppilaan kouluaktiivisuuteen, englannin ja maantiedon opiskeluun sekä kansainvälisyyteen ja maahanmuuttaja-asenteisiin (ks. liite 2, *B-osio*). Tässä osiossa käytettiin Likert-asteikkoa. Valli (2001) määrittelee sen asteikoksi, jonka vastausvaihtoehdoissa olevat portaat on nimetty (Valli 2001, 35). Likert-asteikon avulla pyrin kartoittamaan, onko oppilaan mielestä hänen käyttäytymisessään ja asenteissaan tapahtunut muutosta kesäkyläkokemuksen seurauksena. Hirsjärven ym. (2006, 189) mukaan asteikot ovat tavallisimmin 5–7-portaisia sisältäen ”neutraali kanta” -vastausvaihtoehdon. Tällöin jokaiselle vastaajalle löytyy sopiva vastausvaihtoehto, ja pakkovastaamisen ongelma häviää (Valli 2001, 35). Tässä tutkimuksessa oli kuitenkin vain neljä vastausvaihtoehtoa. Tämä johtuu siitä, että ”en mä tiiä” -vaihtoehto on liian helppo keino erityisesti lapsille olla miettimättä omaa mielipidettään esitetystä väittämästä.

Kolmannessa osiossa (ks. liite 2, *C-osio*) selvitettiin oppilaan kiinnostusta ulkomaantapahtumia ja globaaleja ongelmia kohtaan, ja neljännessä osiossa (ks. liite 2, *D-osio*) tiedusteltiin oppilaan tulevaisuuden suunnitelmia CISV-toiminnassa ja muissa kansainvälisissä toimissa sekä ammatinvalinnassa. Oppilaan oli mahdollista lisätä omat yhteystietonsa kyselylomakkeen loppuun, jos hän oli halukas osallistumaan haastatteluun.

5.3.2 Haastattelu

Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan haastattelu on ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa, jossa on myös vuorovaikutuksellinen elementti. Haastattelija pyrkii alulle panemallaan ja ohjaamallaan haastattelulla keräämään systemaattisesti tietoa haastateltavan ajatuksista, asenteista, uskomuksista, arvostuksista, kokemuksista sekä tunteista – luottamuksellisesti. Koska haastattelulla pyritään saamaan mahdollisimman luotettavia ja päteviä tietoja, sitä kutsutaan tutkimushaastatteluksi. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41–43.) Myös haastateltava on aktiivinen osapuoli, joka luo merkityksiä ja on siten tutkimustilanteen subjekti (Hirsjärvi ym. 2006, 194).

Haastattelun edut ja haitat

Haastattelututkimuksen etuna lomakekyselyyn verrattuna on se, että sillä saadaan syvällisempää tietoa tutkittavasta aiheesta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35). Tuomen ja

Sarajärven (2006) mukaan haastattelun etu on myös joustavuus, sillä tutkijan on esimerkiksi mahdollista toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, pyytää perusteluja esitetyille mielipiteille ja esittää kysymykset aiheelliseksi katsomassaan järjestyksessä. Tähän tutkimukseen valituilla tiedonantajilla oli ainakin hieman kokemusta ja/tai tietoa tutkittavasta ilmiöstä, mutta lähetin heille myös oppilaille suunnatun kyselylomakepohjan, josta he saivat lisätietoa tutkimusaiheesta. Tiukan aikataulun vuoksi en ehtinyt lähettää heille haastattelurunkoa etukäteen. Koska haastatteluista oli sovittu henkilökohtaisesti, tiedonantajat eivät peruuttaneet siihen osallistumistaan, ja sain tarpeelliset tiedot yhdellä kertaa. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 75–76.)

Hirsjärvi ym. (2006) listaavat haastattelun haittoja: ne vaativat enemmän aikaa, vaivaa ja rahaa kuin postikysely, mikä piti paikkansa tässäkin tutkimuksessa. Luotettavuus voi kärsiä, jos haastateltava kokee haastattelun itseään uhkaavaksi. Tällaisia tilanteita saattoivat aiheuttaa esimerkiksi liian arat tai vaikeat aiheet, kuten maahanmuuttaja-asenteet, tai epäviihtyisä haastatteluympäristö, erityisesti Matin tapauksessa. Myös haastateltava saattoi heikentää tutkimuksen luotettavuutta antamalla sosiaalisesti suotavia vastauksia, mikä oli ajoittain nähtävissä esimerkiksi Kaisan, Matin äidin ja Santun opettajan vastauksissa. Tutkijan onkin osattava tulkita haastateltavan vastauksia ja muistettava, että tuloksia ei tulisi liikaa yleistää. (Hirsjärvi ym. 2006, 195–196.)

Puolistrukturoitu haastattelu

Haastattelutyypeillä on erilaisia nimityksiä sekä jaotteluja (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2006; Hirsjärvi & Hurme 2001). Ne on kuitenkin yleisesti ottaen jaoteltu kolmeen erilaiseen haastattelutyyppiin, jotka ovat strukturoitu eli lomakehaastattelu, puolistrukturoitu eli teemahaastattelu sekä strukturoimaton eli avoin tai syvähaastattelu. Eskolan ja Suorannan (1998, 86) mukaan ne eroavat toisistaan siinä, kuinka kiinteästi kysymykset on muotoiltu ja missä määrin haastattelija sekä haastateltava jäsentävät haastattelutilannetta. Tässä tutkimuksessa käytetään puolistrukturoitua haastattelua, jota kutsutaan myös teemahaastatteluksi. Näissä haastattelutyypeissä on kuitenkin pieni ero, vaikka yhtä mieltä ollaan siitä, että ne molemmat ovat strukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun välimuotoja. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan puolistrukturoiduissa haastatteluissa kysymykset tai kysymysten muoto ovat kaikille samat, mutta haastateltavat

voivat vastata niihin omin sanoin, sillä vastauksia ei ole sidottu vastausvaihtoehtoihin (Eskola & Suoranta 1998, 86). Puolistrukturoitujen menetelmien ideana on, että jokin haastattelun näkökohdista on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47).

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan teemahaastattelu sitä vastoin eroaa puolistrukturoidusta haastattelusta siinä, että vaikka sen teemat on etukäteen määrätty, siitä puuttuu kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Haastattelijalla on jonkinlainen tukilista käsiteltävistä asioista, teemoista. (Eskola & Suoranta 1998, 86.) Lisäksi haastatteliija on voinut Tuomen ja Sarajärven (2006, 77) mukaan miettiä teemoihin tarkentavia kysymyksiä. Vaikka Hirsjärvi ja Hurme (2001, 48) sijoittavat teemahaastattelun lähemmäs strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua, Tuomen ja Sarajärven (2006, 77) mukaan teemahaastattelun vaihteluväli voi olla lähes avoimen haastattelun tapaisesta haastattelusta strukturoidusti etenevään haastatteluun.

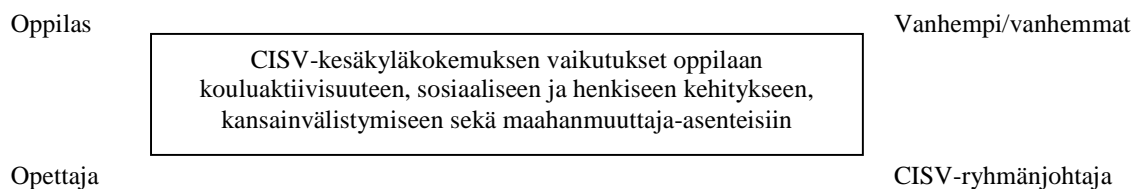
Käytän siis puolistrukturoidun haastattelun termiä, sillä tämä tutkimus on lähempänä strukturoitua haastattelua kuin teemahaastattelua. Haastattelukysymysten järjestys ja muoto olivat lähes samat kaikille haastateltaville, vaikka ne esitettiin hieman muunneltuina kohderyhmästä ja henkilöstä riippuen. Oppilaiden haastattelut olivat strukturoidumpia kuin aikuisten, koska esitin heille tarkentavia jatkokysymyksiä heidän täyttämästään kyselylomakkeesta. Aikuisten haastattelut olivat melko avoimia, vaikka ne vaihtelivatkin haastatteluun varatusta ajasta ja haastateltavan puheliaisuudesta johtuen.

Yksilöhaastattelut

Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan haastattelu voidaan toteuttaa yksilöhaastatteluna tai ryhmähaastatteluna. Yksilöhaastattelu on ollut tavallisin haastattelumuoto, mutta viime aikoina ryhmähaastattelujen suosio on lisääntynyt. Vaikka ryhmähaastattelujen etuna pidetään muun muassa luontevuutta ja vapautuneisuutta, voivat yksilöhaastatteluidenkin keskustelut olla sellaisia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61.) Hirsjärven ym. (2006, 199) mukaan menettelyn valintaan vaikuttaa haastateltavat sekä tutkimuksen aihe.

Käytin tässä tutkimuksessa yksilöhaastattelua, sillä halusin saada mahdollisimman kattavan ja luotettavan käsityksen kesäkyläkokemuksen vaikutuksista oppilaiden kouluaktiivisuuteen, sosiaaliseen ja henkiseen kehitykseen, kansainvälistymiseen ja maahanmuuttaja-asenteisiin. Tämä tapahtui haastattelemalla oppilasta, hänen

vanhempansa, opettajaansa sekä CISV-ryhmänjohtajaansa erikseen (ks. kuvio 4). Jos kaikki osapuolet olisivat olleet samassa haastattelussa, joidenkin osapuolten, erityisesti oppilaiden, ääni olisi voinut jäädä vähäisemmäksi. Tämä johtuu Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan siitä, että ryhädynamiikka ja erityisesti valtahierarkia vaikuttavat siihen, kuka puhuu ja mitä sanotaan. He myös muistuttavat, että haastattelu on ominainen tapa aikuisille, mutta ei lapsille. Toisaalta oppilaiden ja heidän vanhempiensa parihaastattelut olisivat voineet stimuloida keskustelua syvemmälle tasolle, sillä Hirsjärven ja Hurmeen mukaan arat ja ujut lapset uskaltavat ilmaista mielipiteitään paremmin ryhmähaastatteluissa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 63; 128.)



Kuvio 4 Eri tahojen käsitykset oppilaassa tapahtuneista muutoksista yksilöhaastatteluissa

Lasten ja nuorten haastatteluista

Tämän tutkimuksen haastatellut oppilaat olivat 12–13-vuotiaita, jotka eivät olleet enää lapsia, mutta eivät vielä nuoriakaan. Heissä oli nähtävissä molemmille ikäryhmille tyypillisiä piirteitä: yhtäältä he halusivat kertoa asioistaan ja toisaalta he eivät pitäneet utelusta. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 128) mukaan nuorten haastatteluissa voikin olla vaikeutena saada heidät tutkimuksen ”puolelle”, sillä länsimaiseen nuoruuteen kuuluu kapinointi ja etäännyminen aikuisten maailmasta. Onneksi haastattelun aiheena oli pääasiassa vapaa-ajalla koettu CISV-kesäkylä, jolloin oppilaiden oli hieman helpompaa puhua siitä ja sen vaikutuksista koulunkäyntiinsä ja muihin elämänalueisiinsa.

Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan nuoret pystyvät jo hieman pitempiin vastauksiin lapsiin verrattuna, sillä heidän kykynsä analysoida vastauksiensa kohdetta on parempi (Hirsjärvi & Hurme 2001, 133). Toisaalta vastausten pituus riippuu paljon myös lapsen tai nuoren luonteenpiirteistä: mitä rohkeampi ja avoimempi hän on, sitä pidemmät vastaukset ja monipuolisemmat keskustelut saadaan aikaan. Haastateltavista oppilaista Niina ja Santtu olivat haastattelutilanteessa melko hiljaisia ja varautuneita, kun taas Yrjö sekä Kaisa olivat hyvin ulospäinsuuntautuneita ja puheliaita. Matti oli jokseenkin

vastahakoinen ja niukkasanainen, mikä saattoi johtua hänen persoonallisuudestaan, huonosta ajankohdasta (loppukevät, koulupäivän jälkeen) tai epäviihtyisästä haastatteluympäristöstä (kalustamaton luokkahuone).

Haastatteluteemat

Tekemäni 18 haastattelua eroavat jonkin verran toisistaan kysymysten muotoilussa sekä haastattelutilanteen jäsentämisessä. Lisäsin jokaisen kohderyhmän haastatteluihin joitain uusia kysymyksiä, ja joitain teemoja jätin puolestaan käsittelemättä (ks. taulukko 5). Oppilaiden haastattelut olivat strukturoiduinta, pääasiassa kysymys-vastaus-tyylillä toteutettuja. Kohderyhmien haastattelurungoissa oli valmiiksi muotoiltuja aihealueita.

Taulukko 5 Haastatteluteemat kohderyhmittäin

| | |
|---------------------|--|
| Oppilaat | <ul style="list-style-type: none"> A) Oppilaan kyselyvastauksiin perustuvat lisäkysymykset B) Lisäteemoja: englannin ja maantiedon opetusmenetelmät, lempioppiaineet ja tylsimmät oppiaineet, oppilaan mielikuva itsestä ilman kesätyökokemusta |
| Vanhemmat | <ul style="list-style-type: none"> A) Perheen ja oppilaan CISV-kokemukset B) Oppilaan luonteenpiirteet ja sosiaaliset taidot C) Oppilaan koulunkäynti, esim. oppimismotivaatio, oppimistyyli, opettaja-oppilassuhde D) Perheen matkustelut, perheen ja oppilaan mahdolliset ulkomaalais- ja maahanmuuttajakontaktit E) Ulkomaisten tapahtumien, esim. oppilaan kiinnostus ja huoli maailman tapahtumista F) Oppilaan tulevaisuus, esim. vaihto-oppilasvuosi, CISV-toiminnassa jatkaminen, CISV-kokemuksesta saadut hyödyt |
| Opettajat | <ul style="list-style-type: none"> A) Koulun taustatiedot, esim. kansainvälisyystoiminta, maahanmuuttajaoppilaat ja heihin suhtautuminen B) Oppilaantuntemus, esim. mahdolliset muutokset oppilaan koulunkäynnissä, sosiaalisissa taidoissa ja henkisessä kehityksessä CISV-kesätyön jälkeen C) Opettaminen, esim. opetusmenetelmät, palautteenantokeinot, ulkomaanmuuttajien seuranta ja käsittely |
| CISV-ryhmänjohtajat | <ul style="list-style-type: none"> A) Taustatiedot, esim. ulkomaanmatkustelu-, CISV- ja monikulttuurisuuskokemukset B) CISV-järjestön negatiiviset ja positiiviset puolet sekä status, maahanmuuttajien ja muiden vähemmistöjen osallistuminen CISV-toimintaan C) Kesätyökokemukset, esim. millaista yleisesti ottaen, oman delegaation päärjäminen, millaisista maailman ongelmista keskustelu D) Ryhmänjohtajan käsitykset oppilaasta ja hänen kesätyökokemuksistaan, esim. luonteenpiirteet, sosiaaliset taidot; englannin ja maantiedon taidot; kesätyössä päärjäminen, aktiivisuus ja kiinnostus; muutokset kesätyössä ja sen jälkeen; oppilaan jatkaminen CISV-toiminnassa |

Oppilaiden valintakriteerit

Haastatteluihin hyväksymisessä ehdottomana kriteerinä oli se, ettei oppilas saanut olla vielä 7. luokalla, koska uudet opettajat eivät tunne oppilasta yhtä hyvin kuin oppilaan kanssa pitkään työskennellyt luokanopettaja. Tämän kriteerin täytti 9 oppilasta 12:sta. Myös tutkimuslupaani piti saada vanhempien hyväksyntä ja koska kaikissa palautetuissa kirjeissä sitä ei oltu hyväksytty ja koska tutkimukseen osallistujia oli hyvin vähän, jouduin ottamaan yhteyttä kolmen oppilaan vanhempiin luvan saamiseksi. Olisi ollut myös tärkeää, että oppilaalla olisi ollut sama opettaja 4.–6. luokalla, jotta muutosta olisi voitu vertailla ennen ja jälkeen kesäkyläkokemuksen. Tämän kriteerin täytti vain 7 oppilasta 12:sta.

Halusin valita haastatteluihin erilaisista kouluista olevia oppilaita, jotta saisin mahdollisimman monipuolisia näkökulmia. Heistä kolme oli erikoiskoulussa: englantipainotteisella kieliluokalla (Content and Language Integrated Learning, CLIL), ruotsinkielisessä koulussa sekä ruotsin kielikylypyluokalla. Yksi oppilas oli menossa yläkouluun englantipainotteiselle luokalle, joten vain yksi oppilas kävi niin sanottua tavallista koulua. Hänen koulussaan oli kuitenkin paljon maahanmuuttajia.

Valitsin haastatteluihin oppilaita myös sukupuolen perusteella. Tarkoitukseni oli ottaa kaksi tyttöä ja kaksi poikaa, mutta koska yksi negatiivisten ja yksi positiivisten kokemusten poika olivat olleet samassa CISV-kesäkylässä, otin heidät molemmat mukaan. Tällöin yhteissummaksi tuli viisi oppilasta: kaksi tyttöä ja kolme poikaa.

Kyselyssä ei selvitetty, opettaako oma opettaja oppilaalle englantia, joten asia ilmeni vasta haastatteluissa. Tällöin englannin opettajien haastatteluille ei riittänyt enää aikaa. Tämä kriteeri toteutui kuitenkin kolmella haastateltavista. Toisaalta sain näkemyksiä oppilaan englannin taitojen kehittymisestä haastattelemalla oppilasta itseään, hänen vanhempiaan sekä CISV-ryhmänjohtajaa. Erityisen tärkeää olisi ollut saada myös negatiivisia kokemuksia omaavia oppilaita, joita lopulta kertyi vain yksi.

5.4 AINEISTON ANALYYSIMENETELMÄT

Tutkimus tuotti paljon aineistoa haastattelujen mutta vain vähän kyselylomakevastausten suhteen, joten painotan aineiston analyysissä laadullisia menetelmiä. Aloitin aineiston analyysin kyselylomakkeista kirjaamalla ensin kaikki avointen ja monivalintakysymysten

sekä väittämien vastaukset tietokoneelle Excel-ohjelmaan kyselylomakkeen rakennetta noudattaen. Seuraavaksi laskin absoluuttiset luvut monivalintakysymysten ja väittämien vastauksista sekä teemoittelin avoimista kysymyksistä saadut vastaukset. Kysyin samaa aihetta, kuten kesäkylän mahdollisia vaikutuksia, suurin ja käänteisin kysymyksiin. Tutkin kaikkia vastauksia myös sukupuolen mukaan. Esitin tulokset absoluuttisina lukuina, sillä pienen aineistokoon takia aineiston kvantifiointi ei ollut mielekästä (Tuomi & Sarajärvi 2006, 117). Tein jokaisen väittämän vastauksista taulukon, jotta mielipiteiden jakautumista olisi helpompi hahmottaa. Lisäsin jokaisen osion alkuun piirakkakuviot, joista näkyy poikien ja tyttöjen vastausjakauma tutkittavasta teemasta sekä sukupuolten väliset erot. Havainnollistin aineistoa myös pylväsdiagrammein. Jotta tuloksia olisi helpompi hahmottaa, tein jokaisen kappaleen loppuun yhteenvedon, jonka esitän selkeyden vuoksi laatikossa.

Laadullisen aineiston analyysimenetelmänä käytin sisällönanalyysia (content analysis). Se on Tuomen ja Sarajärven (2006, 93) mukaan pääasiassa laadullisen tutkimuksen perinteissä käytetty perusanalyysimenetelmä, jota voidaan hyödyntää yksittäisenä metodina tai erilaisiin analyysikokonaisuuksiin liitettävänä väljänä teoriakehyksenä. Graneheimin ja Lundmanin (2004, 111) mukaan sisällönanalyysin pääpaino on tekstiaineiston asiasisällöllä ja subjektilla, ja aineistosta etsitään eroja ja yhtäläisyyksiä luokittelemalla sisältöä eri kategorioihin. Tekstistä voidaan tutkia sekä näkyvää sisältöä että piileviä merkityksiä. (ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2006, 105–106.)

Laadullisessa analyysissa puhutaan usein induktiivisesta (yksittäisestä yleiseen) ja deduktiivisesta (yleisestä yksittäiseen) analyysista. Tämä jaottelu on Tuomen ja Sarajärven (2006, 97) mukaan tieteellisesti ongelmallinen, sillä ”puhdas” induktio ei ole periaatteessa mahdollista, koska teoria ei voi perustua pelkkiin havaintoihin. Parempi vaihtoehto induktiiviselle ja deduktiiviselle jaottelulle löytyy Eskolan (2001, 136–138) esittämästä jaottelusta aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin, sillä niiden avulla voidaan ottaa erilaiset analyysin tekoa ohjaavat tekijät paremmin huomioon. Näiden analyysimuotojen erot liittyvät tutkittavaa ilmiötä kuvaavan teorian ohjaavuuteen aineiston hankinnassa, analyysissa ja raportoinnissa (Tuomi & Sarajärvi 2006, 100).

Käytin tässä tutkimuksessa teoriasidonnaista eli teoriaohjaavaa analyysia. Aineistossa on tiettyjä teoreettisia kytkentöjä liittyen kulttuurienväliseen kasvatukseen ja CISV-järjestön kasvatuksellisiin tavoitteisiin, mutta ne eivät pohjautu suoraan teoriaan. Aiempi

tieto ohjaa ja auttaa analyysin etenemisessä, sillä sen avulla voidaan avata uusia ajatusuria, mutta sillä ei testata teoriaa. Abduktiivinen päättely eli teorian muodostaminen havaintojen tekoon liittyvien johtolankojen tai johtoajatuksen perusteella on tässä analyysimuodossa yleistä: tutkija pyrkii yhdistelemään pakolla, puolipakolla ja luovasti aineistosta nousevia asioita sekä valmiita malleja, jolloin aivan uuden tiedon syntyminen on mahdollista. Tutkittava ilmiö voidaan määritellä käsitteenä vapaasti suhteessa teoriaosan jo tiedettyyn tietoon tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola 2001, 136–138; Tuomi & Sarajärvi 2006, 97–100.)

Tämän tutkimuksen kyselylomake perustuu teoriaan sekä omaan kokemukseräiseen tietooni, kun taas eri kohderyhmille suunnatut puolistrukturoidut haastattelurungot rakentuvat kyselystä saaduista vastauksista sekä niistä nousseista uusista teemoista. Haastatteluissa käsiteltiin myös sellaisia aiheita, jotka olivat vain tukena muulle tutkimusaineistolle. Litteroin oppilaiden, heidän vanhempansa, opettajansa sekä ryhmänjohtajansa haastattelut yleispiirteittäin ilman empimisiä ja liikoja täytesanoja sekä toistoja. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 140) mukaan osittaisen haastateltavien puheen toiston tulisikin riittää, jos haastateltavia on paljon.

Tarvitsin aineiston analyysissa ajoittain aineistolähtöistä otetta, sillä eri teemoissa ilmeni uusia mielenkiintoisia aiheita ja näkökulmia. Ryhmittelin, vertailin ja tyypittelin eri kohderyhmien käsityksiä, ajatuksia ja asenteita ryhmien sisällä sekä niiden välillä. Etsin aineistosta yhtäläisyyksiä, eroja ja piilomerkityksiäkin. Yritin jatkuvalla tutkimuksellisella vuoropuhelulla löytää todennäköisimmän ja uskottavimman tulkinnan tutkittavien kommentteista. Tätä Laine kutsuu hermeneuttiseksi kehäksi. (Laine 2001, 34–35.)

Sijoitin haastateltujen kohderyhmien olennaisimmat kommentit kyselylomakkeesta saatujen tulosten perään, jolloin jokaisesta aiheesta saatiin ensin yleiskuva ja sen jälkeen syvällisempi tai monipuolisempi käsitys perusteluineen. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 28) mukaan kvalitatiivisia tuloksia voidaankin käyttää kvantitatiivisten tulosten lomassa esimerkkeinä ja niiden selittämiseen. Osa haastatteluissa käsitellyistä tai niistä nousseista teemoista muodosti oman kokonaisuutensa. Käsittelin tekstissä välillä viittä haastateltua oppilasta erikseen ja välillä yhdessä. Tein jokaisen luvun loppuun yhteenvedon selventämään kyselystä ja haastatteluista saatuja tuloksia. Muokkasin tutkimuskysymyksiä koko prosessin ajan. Analyysin loppuvaiheessa pyrin kytkemään aineiston jälleen teorioihin.

6 TAUSTAA OPPILAIDEN LIITTYMISELLE CISV-JÄRJESTÖÖN

Tässä luvussa tutkitaan mahdollisia syitä oppilaiden CISV-järjestöön liittymiselle ja CISV-kesäkyllään lähtemiselle: kiinnostusta vieraisiin kieliin, perhetaustaa sekä sosiaalisia taitoja. Kysymykset oppilaan kiinnostuksesta vieraiden kielten opiskeluun ja hänen koulu- sekä perhetaustastaan ovat lähtöisin kyselylomakkeesta ja niitä on laajennettu sekä syvennetty haastatteluilla. Oppilaiden sosiaalisia taitoja on tutkittu ainoastaan haastattelujen avulla. Kyselyvastaukset esitetään absoluuttisina lukuina prosentuaalisten osuuksien sijaan.

6.1 KIINNOSTUS VIERAISIIIN KIELIIN

Kyselyyn vastanneista 12 oppilaasta kahdeksan opiskeli yhtä tai kahta vierasta kieltä englannin lisäksi ja/tai käytti vapaa-aikanaan useita kieliä (ks. liite 2, *Taustatiedot*, 8.). Haastateltavista oppilaista kolme viidestä opiskeli 6. luokalla englannin lisäksi ruotsia ja/tai saksaa. Tämä ei vastaa yleistä trendiä kielivalinnoista, sillä vain noin 30 % oppilaista valitsee A2-kielen (Luukka ym. 2008).

Haastatteluista ilmenee, että englannista on tullut toinen kommunikointikieli *Niinalle*, joten hän haluaa hakea virikettä ja haastetta uusista vieraista kielistä, kuten saksasta ja ruotsista. Vaikka Niinan vieraiden kielten opiskelu on jonkin verran laantunut alkuinnostuksen jälkeen, hän on silti kiinnostunut niistä.

Niinan äiti: Ku Niinalla alko se saksa kaks vuotta sit, ni hän tykkäs siitä vähä enemmän ku enkusta. Sano, et "Musta vois tulla saksan opettaja". Mut kai se ny on jo laantunu. Yritti itsenäisesti yhdes välis opiskella ruotsiaki, hirmu kiinnostunu, mut se oli sit liian työlästä.

Kaisa on puolestaan kaksikielinen ruotsalaisen isänsä vuoksi. Hän on käynyt ruotsinkielistä päiväkotia ennen ruotsinkieliseen kouluun siirtymistään, joten ruotsi, suomenruotsi ja suomi sujuvat häneltä vaivattomasti. Hyvällä ruotsinkielen taidolla voi olla vaikutusta myös Kaisan englannin kielen omaksumiseen.

Kaisan äiti: Kaisa laitettiin jo pienenä ruotsinkieliseen päiväkotiin, josta hän sit meni ruotsinkieliseen kouluun. [- -] Kaisan paras kaveri on ruotsinkielinen, et he puhuu jatkuvasti ruotsia keskenään... Et Kaisan arjen kielet on suomi ja ruotsi ihan selkeesti.

Yrjö pitää vieraista kielistä, sillä hän lukee englannin lisäksi sekä ruotsia että saksaa. Jos hänellä olisi ollut mahdollisuus, hän olisi valinnut saksan sijasta espanjan. Yrjön kiinnostus kieliin on helppouden ja hauskuuden lisäksi ainakin osittain riippuvainen kieltenopettajista.

Yrjö: Mullon enkun lisäksi ruotsi ja saksa. Jos mä saisin, ni mä ottaisin vielä espanjanki, ku se kuulostaa niin hauskalta, et oisin halunnu alottaa sen saksan sijasta, jos ois ollu mahdollista. [- -] Mä tykkään kielist tosi paljo... Saksa on kyl vähä tylsää, ku se meidän saksan opettaja on aika tylsä ja vähä lapselline... ja niit saksan sääntöi ei jaksa harjotella. Mä tykkään eniten tietty enkust ja ruotsi on saksaa kivempaa ku se on helpompaa.

Kyselyyn vastanneista viisi ja haastatelluista oppilaista kolme opiskeli erikoiskoulussa: Niina englannin kielipainotteisella luokalla (CLIL), Yrjö ruotsin kielikylpyluokalla ja Kaisa ruotsinkielisessä koulussa. Kaksi muuta kyselyyn vastannutta oppilasta opiskeli myös ruotsinkielisessä koulussa, sillä he ovat suomenruotsalaisia. Niina, Kaisa ja Yrjö olivat olleet omalla luokallaan vähintään kuusi vuotta. Kaisalla oli positiivinen suhtautuminen kouluunsa. Niina halusi luultavasti vaihtelua, minkä takia hän oli siirtymässä 7. luokalle toiseen englanninkieliseen kouluun. Yrjön suhtautuminen ruotsin kielikylpyyn oli jokseenkin negatiivinen: vaikka hän piti ruotsia hyödyllisenä kielenä, hän ei nähnyt sille käyttöä arkielämässä, ja se oli hänen mielestään vaikeaa. Yrjön isä listaa kuitenkin muutamia kielikylpyopetuksen positiivisia vaikutuksia lapsiinsa: kynnys vieraiden kielten opiskeluun ja käyttöön sekä ulkomaille lähtemiseen on madaltunut. Toisaalta kielikylpyluokat ovat hänen mielestään hyvin homogeenisia, jolloin monikulttuurisuutta ei juurikaan näe luokassa tai koulussa. CISV on tuonut mukavaa vaihtelua Yrjön elämään.

Neljäs haastateltu oppilas, *Matti*, oli suomenkielisellä luokalla, mutta hän oli siirtymässä englantipainotteiselle luokalle syksyllä 2007. Matin äidin mukaan CISV:llä ei ollut juurikaan vaikutusta poikansa tekemään valintaan. Viides haastateltava, *Santhu*, opiskeli tavallisessa suomenkielisessä koulussa, jossa oli kymmeniä maahanmuuttajia.

Leppäsen ja Nikulan (2007) mukaan suomalaisten asenteet vieraiden kielten, kuten englannin opiskelua kohtaan ovat muuttuneet aiempaa myönteisemmiksi kaupungistumisen, tieto- ja viestintäteknologian kehittymisen, globalisaation, kansainvälistymisen sekä ylikansallisten kulttuuritrendien, kuten anglo-amerikkalaisen populaarikulttuurin ja viihdeteollisuuden myötä. Pöyhösen (2009, 150) mukaan suhtautumiseen on vaikuttanut myös aiempaa varhaisempi kielen aloittamisajankohta, kehittyneet opetusmenetelmät, kuten CLIL ja kielikylpy, kansainväliset ohjelmat ja opiskelijavaihto, kielitaidon näkeminen

tärkeänä osana ammatillista kompetenssia, englannin kehitys lingua francaksi sekä kielivaraston laajentuminen erityisesti maahanmuuton myötä. Näyttää siltä, että useilla tähän tutkimukseen osallistuneilla oppilailla on ollut kiinnostus vieraisiin kieliin jo ennen CISV-kesäkyläkokemusta, mutta se on myös vahvistunut kesäkyläkokemuksen myötä.

6.2 PERHETAUSTA

Tässä luvussa tutkin haastattelujen ja kyselyn avulla, millaisia kansainvälisiä kokemuksia ja kontakteja oppilaiden perheillä on ja miksi oppilaat ovat lähteneet CISV-toimintaan mukaan. Lopuksi kartoitan tyypillisen suomalaisen CISV-perheen piirteitä ja arvoja.

Perheen kansainväliset kokemukset

Eryityisesti Niinan, Yrjön ja Matin perheet ovat matkustelleet paljon, pääasiassa Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa. Matkat ovat olleet yleensä harrastus- ja lomamatkoja, mutta Niinan ja Matin isän työ on myös vaikuttanut perheen matkustamiseen. Näillä perheillä on eri maissa asuvia sukulaisia, ystäviä ja/tai tuttavuuksia, joita he käyvät tervehtimässä tai jotka tulevat heille kylään. Lapset ovat siis tottuneet matkustamaan jo pienestä pitäen. Yrjön perheessä asui vastikään myös meksikolainen vaihto-oppilas Rotary International -järjestön kautta. Näillä perheillä ulkomaalaiskontaktit ja matkustelu ovat luonnollinen osa elämää, mikä on altistanut heidän lapsensa kansainvälisyydelle jo ennen heidän liittymistään CISV-järjestykseen. Lasten arvostukset, asenteet ja ennakkoluulot ovat usein yhdensuuntaisia heidän vanhempiansa kanssa (Aunola 2002, 116; Triandis 1971, 134).

Niinan äiti: Kanadassa oon käyny koulua pari vuotta, niin ollaan käyty siellä sitte, ku mulla ja meillä on siellä tuttuja. Ja sit melkein puol vuotta asuttiin San Franciscossa, ku mun mies oli siel työkeikalla. Ja sit ollaan matkusteltu Euroopassa. Mun miehen sukulaisia asuu Ruotsissa, ni joskus ollaan heitä nähty ja tytöt on tutustunu heidän lapsiin.

Yrjön isä: Ollaan loppujen lopuks aika paljo matkustettu... Meidän perheen reissut on ollu lähinnä Eurooppa ja USA. Meil on kavereit vähä joka puolel eri mais ja joku juttu on vaa tullu, et jollain on vene Hollannis tai joku on muuttanu Mallorcal ja sit on vaan käyty moikkaamas. Enimmäksee omatoimimatkoja ollaan tehty. Viime talven me oltiin Interrailil koko huusholli... Mun vaimo ei oo kauheest enne lapsii matkustellu, mut mä oon ollu jo 13-vuotiaana kesän Englannis ja ollu vaihto-oppilaana. Mut partiohommat on ollu ihan Suomen sisäl, mut sit urheilun puolest ollaan käyty ulkomailla.

Matin äiti: *Sillo, ku lapset oli pieniä, ni me oltiin yleensä nois Etelän kohteis, Välimeren mais. Sit me ollaan paljo käyty vaeltamas Itävallas ja siel suunnal ja tietty kierretty kaikki Pohjoismaat moneen kertaan ja sitte tosi mones Euroopan maas ollaan oltu, Amerikas kerran.*

Matin äiti pyrkii vakuuttamaan, että heidän perheensä on hyvin kansainvälinen ja avoin. Ehkä hän haluaa, että heidän perheensä näkyy hyvässä valossa.

Matin äiti: *On tullu aika luonnolliseks toi matkustelu, ku mun mieheni joutuu työnsä puolesta matkustaan paljo... Ja meil on ollu aina paljo ulkomaalaisii vierailijoit kotona, et se on ollu silleen automaattista lapsil... Ja meidän ystäväpiiris on suurin osa naimisis jonku ulkomaalaisen kans. Se on ollu jotenki normaali. Sillon, ku lapset oli pieniä, ni oli paljo vieraita, mut nyt viime vuodet mä oon ollu tosi kiireinen, ni ei sit nykyään yhtä paljo enää...*

Kaisan ja Santun perheet eivät ole matkustelleet yhtä monipuolisesti kuin Niinan, Yrjön ja Matin perheet. Matkat ovat keskittyneet johonkin rantalomakohteeseen, ja Kaisan perhe on käynyt myös jonkin verran laivaristeilyillä. Heillä ei ole myöskään yhtä paljon ulkomaalaisia ystäviä kuin Niinan, Yrjön ja Matin perheillä. Toisaalta Kaisa on etuoikeutetussa asemassa, sillä hän on tutustunut ruotsalaiseen kulttuuriin isänsä kautta.

Kaisan äiti: *Yhden kerran ollaan oltu etelässä, viime kesänä oltiin lasten kanssa Mallorcalla. Ja muu matkustus on ollu sit risteilyä... Isän kanssa he reissaavat paljon Ruotsissa.*

Santun äiti: *Bulgariassa ja Tunisias ollaan käyty perheen kans rantalomalla. Aurinkoa ja lämpöä. Mä oon sit vaan reissannu, lomalla. Kettään ei oo ollu ny pitkään aikaan missään.*

Vanhempien motiivit ja lähipiirin positiiviset kokemukset

Kysyin kyselylomakkeessa, kuka oli houkutelut oppilaan ensimmäiseen CISV-tapahtumaan (ks. liite 2, A-osio, 2.). Oppilaista 11 oli tullut järjestön toimintaan mukaan vanhempien ja kolme osittain kaverin tai sukulaisen houkuttelemana. Haastateltavista oppilaista neljällä oli isosisko tai isovelji, joka oli ollut CISV-leirillä ennen häntä. Erityisesti Niinan ja Santun vanhempien toiminnan taustalla voidaan nähdä halu antaa omalle lapselle mieltä avartavia ja hänelle sopivia kansainvälisiä ja monikulttuurisia kokemuksia, joihin erityisesti Santun äidillä ei ole ollut mahdollisuutta nuoruudessaan.

Niinan äiti: *Varmasti hieno kokemus, kun pääsee muunmaalaisten ihmisten kanssa olemaan tekemisissä. Haluttiin antaa omille lapsille mahdollisuus.*

Santun äiti: *Kyl mä halusin laittaa Santun villagelle, ku ylipäättään pyydettiin ja siks, ku ois ite halunnu päästä aikanaan.*

Toisaalta Yrjön ja Kaisan kohdalla vanhempien suostuttelua ei juurikaan tarvittu. Myös isojen sisarusten tai serkusten positiiviset leirikokemukset vaikuttivat osittain Yrjön, Niinan, Matin sekä Santun haluun lähteä CISV-kesäkylään.

Yrjön isä: Ei oikeestaan voi sanoo, et Yrjöo ois houkuteltu villagel, ku kyl hän ite sinne meni. Ja kyl varmaan serkkujen esimerkki on vaikuttanu, ku heil oli tosi positiiviset kokemukset.

Niinan äiti: Harmittaisi varmasti paljon, jos ei ois lähteny villagel, koska isosiskokin on ollu.

Matin kohdalla asia oli lähes päinvastoin, sillä hänen vanhempansa eivät olleet innostuneita Matin ja hänen isoveljensä uudesta harrastuksesta. He olivat jo entuudestaan hyvin aktiivinen perhe, joten vanhempien aika ja energia eivät riittäisi enää CISV-toimintaan. Pojista tuli Matin äidin ja ryhmänjohtajan mukaan kuitenkin aktiiviset CISV-jäsenet.

Matin äiti: Molemmat pojat väkisi halus sinne, Mattiki villagelle sit, ku sai kaverin mukaan, ni me sanottii, et ottakaa, mut me ei ite ehitä kauheesti olee siin sit mukana, ku me ollaan niin harrastava perhe... Et ku tän pitäis olla koko perheen juttu, ni meist ei oo koko perheel siihen mitenkään mahdollisuut... Et ei oo väkisin vängetty sinne poikii... Ja ny ne siel sit kulkee ja se on iha heidän juttu... Ja mein Matti on viel enemmän CISViläinen ku isoveljensä!

CISV-perheen piirteitä ja arvoja

Vanhempien motiiveista herääkin kysymys, millainen on tyypillinen CISV-perhe. Haastatteluissa kyselin tarkemmin aiheesta pääasiassa kahdelta CISV-ryhmänjohtajalta, jotka ovat useiden kesäkyläkokemustensa lisäksi aktiivisia toimijoita omassa paikallisyhdistyksessään. Myös Yrjön isä mietiskeli ohimennen kyseessä olevaa teemaa, samoin Yrjön opettaja. Kaisan ja Matin ryhmänjohtajan mukaan CISV-perheet ovat maailmanlaajuisesti keskivertoa varakkaampia, jopa rikkaita, mutta pohjoismaissa sekä muualla Euroopassa vanhempien tulotasolla ja ammatilla ei ole yhtä suurta merkitystä. Tästä on osoituksena Kaisan ja Matin ryhmänjohtajan mukaan se, että esimerkiksi Suomen CISV-paikallisyhdistysten toiminnassa on mukana yksinhuoltajia ja maahanmuuttajia.

Kaisan ja Matin ryhmänjohtaja: Rikkaat pääsee yleensä tän järjestön toimintaan. Euroopas ja Pohjoismaissa ne perheet on tosi erilaisia, et kyl meil on ollu toiminnassa mukana ihan maahanmuuttajii ja on ollu yksinhuoltajia, et ei se täälläpäin oo ollu mitenkään rikkaiden harrastus...eri tulotasoja ja ammatteja... Mut sitte, ku mennään Brasiliaan tai Filippiineille, ni sit tää on ihan selkeesti rikkaitten harrastus.

Kaisan ja Matin ryhmänjohtaja perustelee taloudellisesti vähempiosaisten suomalaisten perheiden mukaantuloa CISV-järjestön toimintaan sillä, että he voivat lähettää lapsensa CISV-leirille Suomeen tai johonkin naapurimaahan, jolloin matkakustannukset eivät ole kovin suuret. Näiden perheiden on myös mahdollista hakea stipendiä matkakulujen kattamiseksi. Ryhmänjohtaja lisää, että jos heidän CISV-paikallisyhdistyksellään olisi enemmän rahaa, he voisivat markkinoinnin avulla tavoittaa vieläkin suuremman määrän eritaustaisia ihmisiä. Onneksi paikallisyhdistys voi tarpeen tullen tukeutua muun muassa järjestössä toimiviin opettajiin, jotka levittävät CISV-sanomaa omissa kouluissaan.

Santun ja Yrjön sekä Kaisan ja Matin ryhmänjohtajien sekä Yrjön isän haastattelujen perusteella voidaan sanoa, että suomalaiset CISV-perheet ovat melko avoimia, ennakkoluulottomia ja aktiivisia: he harrastavat monenlaista ja kenties matkustelevatkin. CISV-perheille kansainvälisyys ja järjestön ideologia ovat Santun ja Yrjön ryhmänjohtajan mukaan tärkeitä. Vaikka CISV on yleensä keskiluokkaisten perheiden harrastus, se on avoinna myös muille järjestön toiminnasta kiinnostuneille (ks. taulukko 6).

Yrjön isä: CISV on mun mielestä aika elitistinen järjestö, ku vanhemmat on usein korkeesti koulutettuja ja perheet matkustelee paljon.

Kaisan ja Matin ryhmänjohtaja: Sellaset hyväosaset hakeutuu CISV:iin just siksi, et ne on korkeesti koulutettui, et halutaan, et niitten lapset on kansainvälisiä... Ne arvot on tärkein tekijä. Ne perheet on aktiivisia, harrastaa paljon kaikkee ja tulee sit vielä CISV:iinki mukaan.

Taulukko 6 Tyypillistä suomalaista CISV-perhettä kuvaavia piirteitä ja arvoja

| | | |
|---------------------|-----------------|-------------------------------|
| avarakatseisuus | harrastuneisuus | koulutetut vanhemmat |
| avoimuus | aktiivisuus | (myös eri koulutustaustaisia) |
| ennakkoluulottomuus | matkustelu | yleensä keskiluokan harrastus |
| kansainvälisyys | CISV-ideologia | |

6.3 HAASTATELTUIJEN OPPILAIJEN SOSIAALISET TAIDOT

Greenin (1998, 19) mukaan persoonallisuus ja hyvät vuorovaikutustaidot vaikuttavat suuresti siihen, miten lapsi käsittelee kulttuurisia eroja ja onnistuu kulttuurienvälisessä viestinnässä. Jotta CISV-kesäkyllästä saisi mahdollisimman paljon irti, lapsella on oltava olemassa tietyt sosiaaliset valmiudet (ks. 4.6). Niinpä haastattelin vanhempia, opettajia sekä CISV-ryhmänjohtajia pyytämällä heitä kuvailemaan jokaisen oppilaan sosiaalisia taitoja

sekä luonteenpiirteitä. Pohjaan ne Gresham ja Elliottin (1990) kehittämään arviointimenetelmään sosiaalisten taitojen jäsentelystä (Social Skills Rating System, SSRS) (ks. Van der Oord ym. 2005, 736; Siekkinen & Silander 1998, 7–8). Kauppilan (2005) mukaan ekstrovertit, kuten Kaisa, Yrjö ja osittain Matti, saavat etumatkaa sosiaalisissa taidoissaan jo syntymässään verrattuna enemmän sisään päin suuntautuneeseen Santtuun ja osittain Niinaan. Tämä johtuu siitä, että temperamentti ja persoonallisuuspiirteet ovat synnynnäisiä. Sosiaalista kyvykkyyttä on kuitenkin mahdollista kehittää kokemuksen ja koulutuksen avulla, tässä tapauksessa CISV-toiminnassa. (Kauppila 2005, 23.)

Kauppilan (2005) mukaan sosiaaliset vuorovaikutustaidot ovat ihmisten välistä toimintaa erilaisissa ympäristöissä. Jo varhaislapsuudesta lähtien lasta aletaan sosiaalista yhteiskunnan jäseneksi, jolloin hän oppii yhteiskunnan normeihin ja arvoihin perustuvat toimintatavat ja käyttäytymissäännöt. Näitä vuorovaikutustaitoja, kuten keskustelu-, esiintymis-, yhteistyö-, viestintä- ja empatiataitoja opetellaan erityisesti perheessä, koulussa ja ystävien kanssa. Oppilaan tarvitsemat sosiaaliset taidot ovat erilaisia esimerkiksi koulussa ja vapaa-ajalla. (Kauppila 2005, 19; 24; 125.)

Gresham ja Elliottin jäsentelyn mukaan sosiaalisissa taidoissa on viisi ydinaluetta:

1. Yhteistyötaito: toisten auttaminen, sääntöjen ja ohjeiden noudattaminen, jne.
2. Assertiivisuus eli jäämäkkyys tai aloitteellisuus: neuvojen ja avun kysyminen, oma-aloitteellisuus toisiin tutustumisessa ja toisten toimintaan vastaamisessa, omien ja toisten puolien pitäminen, jne.
3. Itsekontrolli: rakentava käyttäytyminen ristiriitatilanteissa, kuten oman vuoron odottaminen, kompromissit, selviytyminen konfliktitilanteista asiallisesti, jne.
4. Empatia: kyky huomioida toisten tunteet ja näkökulmat sekä tunnistaa ja ilmaista omia tunteita
5. Vastuullisuus: kyky toimia ihmisten, asioiden tai omaisuuden kanssa vastuullisesti

Yrjö on Gresham ja Elliottin (1990) sosiaalisten taitojen jäsentelyn mukaan melko assertiivinen: avoin, sosiaalinen, rohkea ja innokas. *Yrjöstä* löytyy myös empatia- ja yhteistyötaitoja, sillä hän on opettajansa ja ryhmänjohtajansa mukaan hyväntahtoinen, muut huomioiva, hyvä keskustelija ja jopa hurmuri. Opettajan ja isän mukaan *Yrjö* on oppinut sosiaalisia taitoja erityisesti harrastustensa kautta, mikä on vaikuttanut isän mukaan myös

Yrjön melko ennakkoluulottomaan suhtautumiseen ulkomaalaisia kohtaan. Yrjöllä on hyvä itsetunto, vaikka hän onkin vanhempiensa mukaan välillä muiden vietävissä. Hänellä on myös hyvä itsekontrolli, sillä hän pyrkii välttämään konfliktitilanteita viimeiseen asti. Koulussa Yrjö on keskiverto-oppilas, joka ei opettajansa mukaan jaksakaan aina ahertaa. Hän osallistuu kuitenkin aktiivisesti keskusteluihin esittäen välillä kriittisiäkin kommentteja. Rehellisenä ihmisenä Yrjö osaa kantaa tarvittaessa vastuuta, vaikka hänellä on myös huoleton puolensa. Yrjö on ryhmänjohtajansa mukaan erinomainen CISV-jäsen.

Kaisa on jäsentelyn mukaan erittäin assertiivinen, sillä hän on hyvin sosiaalinen, avoin, utelias, puhelias, hauska sekä iloinen. Kaisalla on ryhmänjohtajansa mukaan hyvä itseluottamus ja paljon ideoita. Hän osaa äitinsä mielestä ilmaista hyvin omia tunteitaan, mutta välillä häneltä unohtuu yhteistyö- ja empatiataidot eli toisten auttaminen, huomioiminen sekä kuunteleminen. Kaisa on ryhmänjohtajansa mukaan hyvin spontaani ihminen, joka innostuu mutta myös kyllästyy helposti, joten hänen itsekontrollinsa voi välillä heikentyä, ainakin maltillisuuden suhteen. Kaisa on melko huolimaton omista tavaroistaan, joten vastuullisuus ei ole hänen vahvin puolensa. Ryhmätöissä hän pystyy kuitenkin opettajansa mielestä johtamaan ja ottamaan vastuuta. Kaisan opettaja ja äiti epäilevät, että Kaisalla on lievä dysleksia, mikä näkyy laiskuutena ja alisuoriutumisena erityisesti niissä oppiaineissa, jotka eivät kiinnosta häntä. Kaisa sopii kuitenkin ryhmänjohtajansa mukaan erittäin hyvin CISV-järjestön toimintaan.

Matti on jäsentelyn mukaan assertiivinen ihminen, kuten Kaisa ja Yrjökin. Matti on opettajansa ja äitinsä mukaan aktiivinen, rohkea ja sosiaalinen mutta myös itsenäinen ja päättäväinen. Matista löytyy yhteistyö- ja empatiakykyä, sillä hän osaa olla opettajansa mielestä kohtelias, rehti ja hänellä on hyvä huumorintaju. Ryhmänjohtajan mukaan Matti ei myöskään valita, vaan hän on vähään tyytyväinen. Vaikka koulussa Matti on kiitettävä oppilas, kotioloissa hän voi äitinsä mukaan olla hyvin itsepäinen, temperamenttinen ja ääripäästä toiseen liikkuva. Matin äidin mukaan Matti sopii hyvin CISV-toimintaan.

Niina on jäsentelyn mukaan yhteistyötaitoinen, sillä hän on sopeutuvainen, auttavainen, tunnollinen sekä ahkera. Lisäksi hänellä on empatiataidot kohdallaan. Niinassa on myös assertiivisia piirteitä, sillä hän on äitinsä mielestä itsenäinen ja päättäväinen, mutta vieraiden ihmisten parissa hän on ryhmänjohtajansa mukaan aluksi melko arka. Niinalla on sopeutuvaisuutensa ja avuliaisuutensa vuoksi pitkä pinna ja siten myös hyvä itsekontrolli,

joka on äidin ja opettajan mielestä joskus liiankin hyvä. Kotona Niina kuitenkin pitää puolensa. Äidin mukaan Niinasta löytyy myös vastuullisuutta tunnollisuutensa ja itsenäisyytensä ansiosta. Niina on lahjakas ja taitava monessa oppiaineessa ja harrastuksissaan. Vaikka Niina on jokseenkin arka, hänellä on kuitenkin hyvät sosiaaliset ja englannin kielen taidot, jotka auttoivat häntä saamaan muutamia hyviä ystäviä kesäkylässä.

Santtu on jäsentelyn mukaan empaattinen ja yhteistyökykyinen, sillä hän on huolehtivainen, kiltti, rauhallinen ja helposti lähestyttävä. Hänestä löytyy opettajansa mukaan myös huumorintajua. Santtu on kuitenkin äitinsä ja ryhmänjohtajansa mielestä hyvin varovainen ja turvallisuudenhakuinen ja hän ikävöi helposti. Santulla on äitinsä mukaan erittäin vahva itsekontrolli ja hän kantaa vastuuta, välillä liikaakin. Santtu on perfektionismiin taipuvainen, mikä tulee esiin alisuoriutumisena erityisesti vieraan kielen opiskelussa. Santtu onkin äitinsä ja ryhmänjohtajansa mukaan hyvin arka englannin kielen käyttäjä. Opettajan mielestä Santulla on kuitenkin vahva itsetunto, sillä Santtu uskaltaa olla oma itsensä, eikä hän sekaannu konfliktitilanteisiin koulussa. Äidin mielestä taas Santulla on heikko itsetunto. Santussa ei ole juurikaan assertiivisia piirteitä. Ikävöinnin ja erityisesti englannin kielen puhumiseen liittyvän arkuuden vuoksi Santtu ei soveltunut kesäkylään.

Vanhempien arvot ja perheen kansainvälisyyskokemukset ovat saattaneet ohjata oppilaita vieraiden kielten opiskeluun ja erikoiskouluun ja sitä kautta CISV-toimintaan osallistumiseen. Siten osa oppilaista on altistunut kansainvälisyydelle jo ennen CISV-kesäkylää.

Yrjö, Kaisa ja Matti ovat sosiaalisia, rohkeita, aktiivisia sekä kielitaitoisia. Näin ollen heissä tapahtui vähiten muutosta CISV-kesäkylässä ja sen jälkeen, mutta sekin vähäinen muutos oli positiivista. Niina on puolestaan hieman ujompi tutustumistilanteiden alussa, mutta hän rohkaistuu yleensä jonkin ajan kuluttua, mihin voi vaikuttaa hänen hyvä englannin kielen taitonsa. Niinassa onkin nähtävissä melko suuria muutoksia CISV-kesäkylän jälkeen. Santtu on melko arka. Hän pyrkii täydellisyyteen, ainakin englannin kielen puhumisessa, minkä vuoksi hänen kommunikointinsa CISV-kesäkylässä muiden lasten kanssa jäi vähäiseksi ja sitä kautta CISV-tavoitteet eivät toteutuneet hänen kohdallaan.

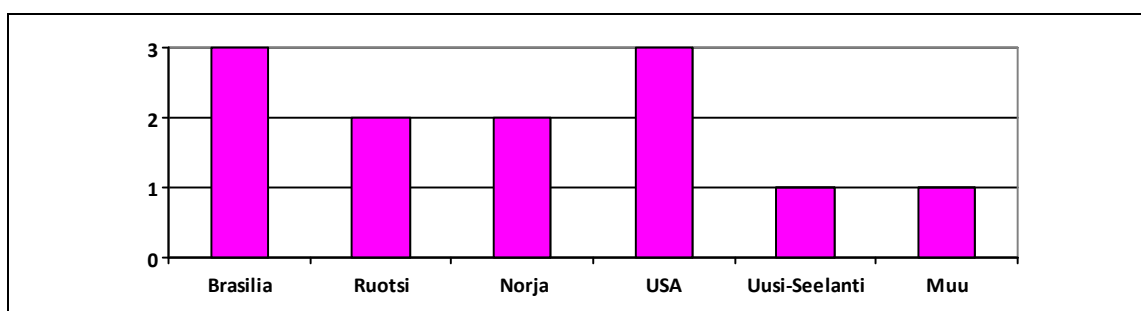
7 OPPILAIDEN CISV-KESÄKYLÄKOKEMUKSET

Tässä luvussa tarkastellaan oppilaiden CISV-kesäkyläkokemuksia heidän täyttämiensä kyselylomakkeiden sekä oppilaiden, heidän opettajiensa, vanhempiensa sekä CISV-ryhmänjohtajiensa haastattelujen perusteella. Koska kyselyyn vastanneiden määrä on hyvin pieni ($n = 12$), vastaukset esitetään absoluuttisina lukuina prosentuaalisten osuuksien sijaan. Olen erotellut tyttöjen ja poikien kyselyvastauksia, mutten yleistä niitä kyselyyn vastanneiden pienen määrän vuoksi.

Kaikki 12 kyselyyn vastannutta oppilasta eli seitsemän tyttöä ja viisi poikaa olivat olleet kesäkylän lisäksi viikonloppuleireillä, jotka ovat kaikille leirille haluaville lapsille ja nuorille pakollisia. Oppilaista neljä oli ollut mukana rahankeruutempauksissa ja kaksi jollain toisella kansainvälisellä CISV-leirillä (ks. liite 2, *A-osio*, 3.).

7.1 HYVIÄ YSTÄVIÄ PÄÄASIASSA LÄNSIMAISTA

Kyselyyn vastanneet 12 oppilasta olivat olleet kahdeksassa eri kesäkylässä eri puolilla maailmaa heinäkuussa 2005 ja tammikuussa 2006 (ks. kuvio 5). Oppilaista kolme oli ollut samalla leirillä Brasiliassa, kaksi Ruotsissa ja kaksi Norjassa ja kolme oli ollut eri leireillä USA:ssa ja yksi Uudessa-Seelannissa. Yksi oppilas ei ilmoittanut, millä leirillä hän oli ollut.



Kuvio 5 Oppilaiden jakautuminen CISV-kesäkyläin maittain vuosina 2005 ja 2006 (ks. liite 2, *A-osio*, 4)

Kyselyyn vastanneiden oppilaiden CISV-kesäkylissä oli lapsia yhteensä 27 maasta (ks. liite 2, *A-osio*, 5). Niistä 13 maata voidaan karkeasti luokitella yksilöllisiksi ja low context (LC)-kulttuureiksi ja 14 maata kollektiivisiksi ja high context (HC)-kulttuureiksi (ks. 2.1.3). Yksilöllisistä ja LC -kulttuureista tulevia lapsia oli Euroopasta, Pohjois-Amerikasta ja

Uudesta-Seelannista. Myös pohjoismaat olivat edustettuna tässä ryhmässä. Kollektiiviset ja HC -kulttuurit koostuivat kehittyvistä maista ja itämaista. Jokaisessa kyselyyn vastanneen oppilaan kesäkylässä oli delegaatio Ruotsista, Norjasta sekä USA:sta. Nämä maat toimivat myös isäntämaina. Kuudessa kesäkylässä oli delegaatio Brasiliasta (isäntämaa) ja viidessä kesäkylässä Saksasta.

Oppilailta kysyttiin kyselylomakkeessa, kuinka monta hyvää kaveria he saivat CISV-kesäkylästä (ks. liite 2, *A-osio*, 6.). Oppilaista viisi sai 5–6 hyvää kaveria, mikä oli suurin luokka. Loput vastaukset jakautuivat tasaisesti muihin luokkiin.

Kaikki kyselyyn vastanneet saivat hyviä ystäviä länsimaista (ks. liite 2, *A-osio*, 7.). Kangaslahden ym. (1998) mukaan CISV-ohjelmat pohjautuvat liikaa länsimaiseen ajatteluun ja arvoihin, jolloin ei-länsimaiset kulttuurit, kuten japanilainen kulttuuri, ovat epätasa-arvoisessa asemassa: vähemmistöryhmä pyrkii sopeutumaan dominoivaan länsimaiseen ryhmään, jolloin oppimisprosessi menettää neutraaliutensa ja muuttuu yksipuoliseksi (Kangaslahti ym. 1998, 14–15). Currie (2007) kuvaa tätä kulttuuriseksi epäsymmetriaksi, jota hallitsee länsimainen etnosentrismi (ks. luku 2.2.2).

Oppilaista 9 ja tytöistä jokainen sai hyvän ystävän jostain pohjoismaasta. Norjalaisen hyväksi ystäväkseen nimesi viisi tyttöä ja kaksi poikaa. Neljä tyttöä sai hyvän ystävän Ruotsista, joka oli myös edustettuna jokaisella kahdeksalla leirillä. Tanskalaisen sai hyväksi ystäväkseen yksi oppilas. Suomalainen mainittiin hyvänä ystävänä vain kerran, sillä kenties oman delegaation jäseniä pidettiin enemmänkin perheenä ja turvana kuin parhaina kavereina. Tämän huomasi myös Doris Allen vuonna 1951 järjestäessään ensimmäistä CISV-kesäkylää: oppilaiden kontakteista 2/3 kohdistui muiden delegaatioiden jäseniin ja vain kolmannes omaan delegaatioon (Green 1998, 20).

Yhdysvaltalaisen sai hyväksi kaverikseen neljä poikaa ja kaksi tyttöä, kanadalaisen nimesi hyväksi ystäväkseen kolme tyttöä ja saksalaisen yksi tyttö sekä yksi poika. Kolme oppilasta sai hyvän ystävän Italiasta. Nämä kulttuurit ovat Suomen tavoin individualistisia, mikä voi selittää niiden suosion oppilaiden keskuudessa.

Kyselyyn vastanneista oppilaista seitsemän mainitsi vähintään yhden kollektiivisesta kulttuurista olevan delegaatin hyväksi kaverikseen. Niistä suosituimmat maat olivat Guatemala neljällä ja Costa Rica kolmella vastauksella. Brasiliasta sai hyvän ystävän vain kaksi delegaattia, vaikka Brasilia oli edustettuna kuudessa eri kesäkylässä. Espanja ja

Thaimaa osallistuivat molemmat kolmeen kesäkylään sekä Filippiinit ja Kolumbia molemmat kahteen kesäkylään, mutta yhdestäkään näiden maiden delegaatista ei tullut suomalaisen lapsen hyvää ystävää.

Yleensä maantieteellisesti kauempana sijaitsevat kulttuurit, joissa on alempi elintaso, eri kieli ja kulttuuri ja joissa ihmiset ovat ulkonäöltään erilaisia, aiheuttavat varauksellisempia asenteita yksilössä (Jaakkola 2005, 127). CISV-ohjelmissa osallistujia kannustetaan muodostamaan ystävyysuhteita myös sellaisten ihmisten kanssa, jotka ovat erilaisia kuin ”me”. Tämä ei ole kuitenkaan helppoa, sillä lasten välillä voi ilmetä kulttuureihin ja kommunikaatioon liittyviä ongelmia. Esimerkiksi Aasiassa yhteisöllisyys, hierarkkiset ihmissuhteet, kuten vanhempi-nuori- tai opettaja-oppilas-suhde, ihmissuhteiden välinen harmonia sekä kasvojen säilyttäminen ovat yhä voimakkaita arvoja, mikä saattaa tuntua oudolle aikuisten ja lasten kaverilliseen suhteeseen tottuneista länsimaalaisista lapsista (ks. luku 2.1.2; Hofstede 1992; Currie 2007). CISV-ohjelmissa pyritään kuitenkin ottamaan osallistujien kulttuuriset erot huomioon mahdollisimman perusteellisella suunnittelulla (ks. luku 4.5). Santun ja Yrjön ryhmänjohtaja näkee kulttuurienvälisinä haasteina kulttuuriin ja elintason liittyvät erot sekä heikon kielitaidon:

Jos vertaa esim. suomalaisia ja italialaisia, ni onhan niissä vissi ero, ku ne lapset juoksee paikast paikkaan ja leaderi ei tiedä, missä ne on ja mikään sääntö ei toimi... Aasialaiset, esim. intialaiset, on sellasii rauhallisii ja leaderit on yleensä niitten lasten vanhoja opettajia, et sekin varmaan vaikuttaa siihen. Mulla on ollu intialaisia ja thaimaalaisia leirillä, ni on niillä sellanen tietty rauhallisuus, mut sit niil on kans huono kielitaito, ni se rajottaa aika paljo... Kiinalaisilla ja japanilaisilla vois olla aika sama juttu, ettei ne pysty vielä kommunikoimaan... Toisaalta etelä-amerikkalaisilla ei oo kanskaan mikään hyvä kielitaito, mut ne silti viilettää menemään... Sellasia don juaneita, pilke silmäkulmassa ja tosi hyväntahtosia. [- -] Ne [eteläamerikkalaiset] on yleensä aika hyvin toimeentulevista perheistä, eikä oo tottunu siivoomaan... laiskamatoja... Pohjoismaissa on jouduttu ite opettelemaan jo pienenä selviytymään, ku ei oo äiti kotona 24 tuntia vuorokaudessa ja ei oo sitä palvelijaa ja kenties vielä lastenhoitajaa...Kaikki kolme sit paapoo... Ni [suomalaisilla lapsilla] tulee varmasti se itsenäistyminen paljo aikasemmin.

Kielitaidollakin saattaa siis olla ystävyysuuden muodostamisessa merkitystä. Esimerkiksi kyselyyn vastanneiden oppilaiden joukossa oli yhteensä viisi ruotsia osaavaa lasta, joista kolme oli ruotsinkielisessä koulussa, yksi ruotsin kielikyöpyluokalla sekä yksi luki ruotsia toisena vieraana kielenään. Voi siis olla, että heistä varsinkin tytöt tutustuivat helposti Norjan ja Ruotsin delegaatioihin. Vaikka osa pojista osasi ruotsia, he käyttivät mieluummin englantia. Yrjön mukaan englanti on helpompi ja trendikkäämpi kieli kuin ruotsi. Tämä voi

johtua Leppäsen ja Nikulan (2007) mukaan siitä, että suomalaislasten ja -nuorten englannin kielen oppimisen työkaluina heidän vapaa-ajallaan toimivat erityisesti televisio-ohjelmat ja elokuvat sekä Internetin kautta lisääntynyt surffaaminen keskustelufoorumeilla, virtuaaliyhteisöissä sekä interaktiivisten tietokonepelien maailmoissa. Poikien intressit olivat myös Yhdysvaltoihin suuntautuneita, sillä haastatelluista oppilaista kolme, Yrjö ja Matti mukaan lukien, halusivat matkustaa seuraavaksi USA:an (ks. 8.3.4). Tämä voi johtua ylikansallisten kulttuuritrendien, kuten anglo-amerikkalaisen populaarikulttuurin sekä viihdeteollisuuden lisääntymisestä (Leppänen & Nikula 2007).

Guatemalan ja Costa Rican delegaattien suosioon saattoi olla osasyynä heidän hyvä englannin kielen taitonsa, tai kenties heidän avoimeksi ja ystävälliseksi koettu persoonallisuutensa. Osa kyselyyn osallistuneista oppilaista oli samoilla leireillä, joten he olivat kenties tutustuneet samoihin ”hyviin tyypeihin”, mikä puolestaan saattoi värittää jonkin verran tuloksia. Loppujen lopuksi CISV-kesäkylästä saatujen hyvien kavereiden tärkeimmäksi kriteeriksi haastateltujen oppilaiden mukaan muodostui samankaltaisuus joko luonteen tai harrastuneisuuden suhteen. Savolaisen (1996, 100) mukaan eri kansallisuus ei estänyt kesäkylässä olleiden lasten attraktiosuhteiden syntyä muumaalaisiin.

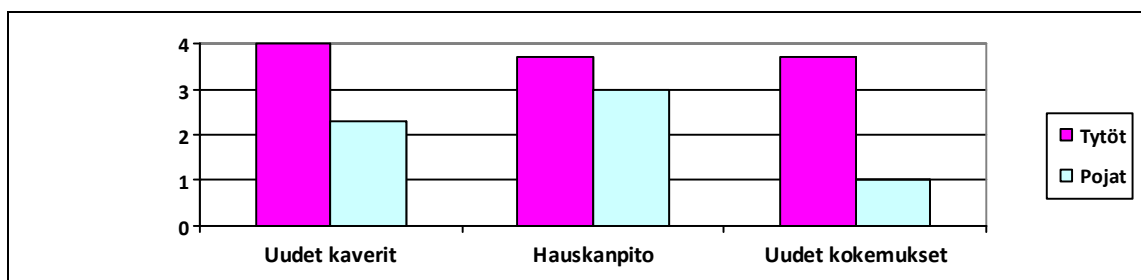
Yrjö: Ne [hyvät kaverit] ei häirinny mua mitenkään, et niitten kans oli kiva olla. Ne oli sellasii menevii ja koko ajan äänes, et ei ne pystyny olee hiljaa. Sama ongelma on mullaki. Se norjalainen oli ihan paras...samallai villil taval tyhmä ku määki. Se italialainen ei osannu englantii, mut sit se käytti käsii ja piirsi ja heilu...

Niina: Meil oli sellanen Brasilia–Uus-Seelanti–Suomi-porukka, mut otettiin me sit yks kiva norjalainenki mukaan, ku sil ei ollu hyvää kaveria. Se brasilialainen harrasti kans balettii ja sen uus-seelantilaisen kans me oltiin melkeen sänkynaapurit.

7.2 KESÄKYLÄKOKEMUKSEN ARVIOINTIA

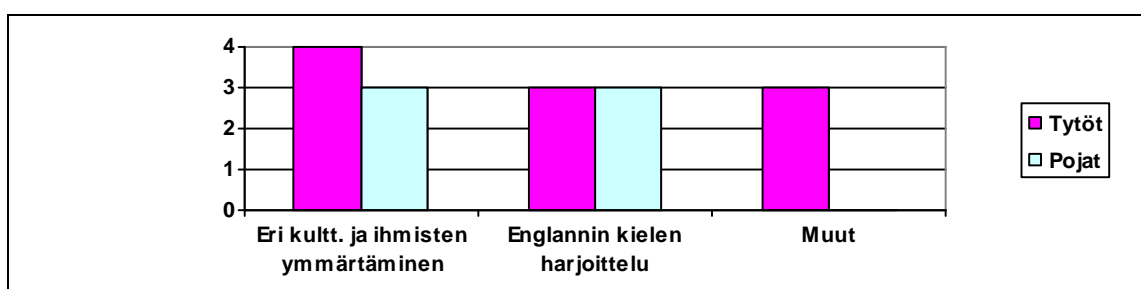
Oppilaiden kesäkyläkokemuksestaan antamista arvosanoista saatiin keskiarvoksi 9,5: seitsemän oppilasta antoi arvosanan 10, neljä oppilasta arvosanan 9 ja yksi oppilas arvosanan 7 (ks. liite 2, A-osio, 8.). Oppilaat saivat kirjoittaa perusteluja antamalleen arvosanalle tarpeelliseksi katsomansa määrän. Samat perustelut tulivat esiin, kun oppilailta kysyttiin, miksi he halusivat houkutella kavereinsa kesäkylään ja miksi he halusivat edelleen osallistua CISV-toimintaan (ks. liite 2, A-osio, 15. & D-osio, 2.). Laskin näistä kolmesta

kysymyksestä saaduista vastauksista keskiarvot tytöille ja pojille (ks. kuvio 6). Tytöt olivat mukana CISV:ssä erityisesti uusien kavereiden mutta myös hauskanpidon ja uusien kokemusten vuoksi. Poikia taas kiinnosti eniten hauskanpito, toiseksi eniten uudet kaverit ja vähiten uudet kokemukset. Muut perustelut olivat muun muassa hyvä tunnelma, englannin kieli (positiivinen ja negatiivinen kokemus), leirin hyvä organisointi ja ennakkoluulojen kariseminen. Tytöt kirjoittivat perusteluja poikia enemmän.



Kuvio 6 Yhteenveto syistä olla mukana CISV-järjestön toiminnassa

Oppilailta tiedusteltiin myös sitä, olivatko he oppineet kesätyössä jotain sellaista, mitä he eivät voisi oppia koulussa (ks. kuvio 7). Oppilaat saivat kirjoittaa useita esimerkkejä. Vastanneista seitsemän oli sitä mieltä, että kesätyössä voi oppia erilaisten kulttuurien, tapojen ja ihmisten ymmärtämistä ja kuusi sitä mieltä, että siellä on mahdollista harjoitella vierasta kieltä, erityisesti englantia. Muita esimerkkejä olivat kahden tytön mainitsema tasa-arvo/oikeudenmukaisuus sekä yhden tytön viittaus harkintakyvyn lisääntymiseen. Yksi tyttö ja yksi poika eivät vastanneet kysymykseen.



Kuvio 7 Ainutlaatuiset kokemukset CISV-kesätyössä (ks. liite 2, A-osio, 16.)

Vanhempien ja ryhmänjohtajien haastatteluista selvisi, että Yrjö, Kaisa, Matti sekä Niina saivat kesätyössä useita hyviä ystäviä ja Santtu yhden kaverin, mikä onkin järjestön tärkein tavoite. Yrjö, Kaisa ja Matti saivat myös uusia hienoja kokemuksia Yrjön isän ja ryhmänjohtajan sekä Kaisan ja Matin ryhmänjohtajan haastattelujen perusteella. Tämä

ilmeni jokaisesta päivästä nauttimisena ja uusiin kulttuureihin ja ihmisiin tutustumisena. Yrjön mielestä 60 erimaalaisen ihmisen kanssa eläminen ei ollut kuitenkaan aivan helppoa, vaikka se olikin hauskaa. Samaa mieltä tästä oli Kaisan ja Matin ryhmänjohtaja. Santun ja Yrjön sekä Kaisan ja Matin ryhmänjohtajat painottivat hyvän ryhmähengen merkitystä omassa delegaatioissaan. Yrjö ja hänen isänsä mainitsivat Yrjön englannin suullisen taidon muuttuneen sujuvammaksi kesäkylän aikana. Kaisan ja Matin ryhmänjohtaja piti leiriläisten kypsyttä keskustella tärkeänä kesäkylän onnistumisen kannalta.

Yrjön isä: Hänhän viihtyi älyttömän hyvin siel... paljo kavereita... ja heil oli älyttömän hyvä porukka. Kaikki oli aika reippait ja rämöpäisiä, tytöt varsinkin... Yrjön kynnys englannin puhumiseen oli kohtuullisen matala jo ennenki, mut siel se erityisesti oli hänel itsestäänselvää. Kyl hän siellä sit tutustu moneen kansallisuuteen oikeesti, et hän sai siitä kansainvälisyydest aika paljo irti ja hänel oli nyt kaverei läpi maailman...

Kaisan ja Matin ryhmänjohtaja: Mein delegaatiol oli tosi hyvä ryhmähenki ja todella hauskaa. Ollaan edelleen tekemisissä ja kaikki on mukana vielä CISV:ssäkin. [- -] Se oli tosi hyvä kokemus! Kaikki löysi ystäviä. Ne oli myös kypsiä, et saatiin hyviä keskusteluit aikaseks.

Kesäkylä ei kuitenkaan mennyt aivan yhtä hyvin Santun kohdalla, ja hän antoikin kokemukselleen arvosanaksi 7. Santtu ei ymmärtänyt kesäkylässä olevia ihmisiä kielivaikeuksiensa takia, joten se teki hänen kokemuksestaan epämiellyttävän. Santun ryhmänjohtajan mielestä Santtu oli liian arka puhumaan englantia, joten hänen kommunikointinsa muiden delegaattien kanssa jäi vähäiseksi. Santun äidin mielestä ujouteen on syynä Santun täydellisyyden tavoittelu: koska Santtu ei osaa englantia täydellisesti, hän ei myöskään halua puhua sitä. Lopulta Santtu kuitenkin löysi kaverin, italialaisen pojan, joka ei myöskään osannut paljoa englantia. Tällöin Santun suorituspainet laskivat ja hän pystyi jokseenkin rentoutumaan.

Santtu: Tiedän, miltä tuntuu, ku ei ymmärrä. Se kielijuttu... Kyl mä jonku kerran sain eleil kerrottua... Mut mä olin mieluummin hiljaa ku huidooin joka suuntaan.

Santun ryhmänjohtaja: Santtu oli tosi varovainen ja mielti pitkän aikaa, viikonki, miten sanoo jonkun asian englanniks ja meni sit sanoo sen jollekki... Mut oli hienoo, et noi muut mun lapset sit innosti Santtua ja autto sitä englannissa. Sit se intoutu lopussa, ku siel oli sellane italialainen poika, joka ei puhunu paljoo englantii. Ne löysi sen yhteyden, mut se kesti kauan.

Santun äiti: Santtu ujostelee lausumista ja puhumista. Ei hän kenenkään kuullen ala puhua. Hänt hirveesti häiritsi se, et hänen ois omast mielest pitäny osata täydellisesti englantia, ku hän lähti ja vielä paremmin, ku hän tulee takasi. Hän on sellane täydellisyyden tavoittelija, et hänel ei kelpaa, et osaa vähän. Et hän ei heitä sanoja sekasin, jos ei tiedä, et menee oikein.

Kyselyyn vastanneista oppilaista kuusi piti ikimuistoisimpana kokemuksenaan perheviikonloppua ja neljä retkiä (ks. liite 2, *A-osio*, 9.). Kaverit mainittiin tämän kysymyksen kohdalla vain kolme kertaa, vaikka ne oli nimetty aiemmissa vastauksissa yhdeksi tärkeimmistä kesäkylän onnistumisen syistä. Oppilaista kolme ei osannut valita parasta kokemustaan ja osa kirjoitti enemmän kuin yhden kokemuksen. Näyttää siltä, että kesäkylän ulkopuoliset tapahtumat kiinnostivat kyselyyn vastanneita enemmän kuin itse leiriohjelma. Toisaalta isompia tapahtumia ja kokemuksia on helpompi muistaa ja eritellä kuin yksittäisiä CISV-aktiviteetteja.

Oppilaista kolme mainitsi ikävimmäksi kesäkyläkokemukseksen tapaturman tai sairauden (ks. liite 2, *A-osio*, 10.). Muihin ikäviin oppilaiden nimeämiin muistoihin kuuluivat hyvästelyt, ikävä aktiviteetti, epärehellinen toiminta ja ongelmat ryhmäläisten välillä. Vastanneista neljällä ei ollut mitään ikävää muistoa kesäkylästä ja yksi vastanneista mainitsi kaksi asiaa ikävimmiksi muistoihinsa. Santun tapaturma kesäkylän lopussa aiheutti epämiellyttävän olon äkillisen pahenemisen ja lopulta sen osittaisen purkautumisen. Ensimmäiset viikot kesäkylässä olivat olleet hänelle liian stressaavia johtuen jatkuvasta viriketulvasta, liiallisesta vieraiden kielten ja ihmisten määrästä sekä univaikeuksista.

Santun ryhmänjohtaja: Santtu poltti kätensä leirin loppuvaiheessa. Yks näistä CISV-helmistä: ku sulla on koti-ikävä ja tapahtuu jotain, ni kaikki on tosi kauheeta, kunnes sä tapaat yllättäen jonkun [lääkäriin], joka puhuu suomee ja sä voit ite sanoo, et miltä susta tuntuu ja miten se kävi, eikä sun tarvi koko ajan kuunnella, ku jotku puhuu jotain ihme möngerrystä kellon ympäri, jota sä et ymmärrä. Se rauhoitti Santtua aika paljo. Se kaks ekaa viikkoo oli aika rankka, ku piti yrittää englantia ja sitä nukkumisasiaa piti miettiä ja oli paljo tekemistä.

Niinan sekä Santun ja Yrjön ryhmänjohtajat pitivät kesäkylän negatiivisimpana muistona henkilökemioissa ilmeneviä ongelmia. Niinan delegaatiossa oli yhden tytön ja kahden pojan välillä negatiivista jännitettä, jossa Niina ei kuitenkaan ollut osallisena. Santun ja Yrjön ryhmänjohtaja puolestaan koki, että ryhmänjohtajien ja junioriohjaajien välillä oli huono ryhmähenki. Se ei onneksi kuitenkaan vaikuttanut lasten kesäkyläkokemuksiin. Kaisan ryhmänjohtajan mukaan Kaisan ikävin muisto liittyi puolestaan lievään kulttuurishokkiin ja koti-ikävään. Kaisa ei nauttinut ensimmäisen viikonlopun isäntäperheestään, vaan hän pääsi elementtiinsä vasta kesäkylässä.

Muutamista negatiivisista kokemuksista huolimatta voidaan kuitenkin todeta, että suurimmalla osalla vastanneista oli positiiviset kokemukset ja muistot CISV-kesäkylästä.

Kyselyyn vastanneista 12 oppilaasta 10 ja haastatelluista oppilaista 3–4 oli edelleen jollain tavalla CISV-toiminnassa mukana. Myönteisten ja hauskojen kesäkyläkokemusten lisäksi syynä tähän voi olla Kaisan ja Matin ryhmänjohtajan mukaan se, että näillä oppilailla on hyviä kavereita myös CISV-paikallisyhdistyksessään. Hän lisää, että jos leirillä ollut ryhmänjohtaja toimii aktiivisesti paikallistoiminnassa, voivat lapsetkin olla siinä aktiivisemmin mukana. CISV pitää kuitenkin vanhempien aktiivisuutta tärkeimpänä tekijänä lastensa pysymiselle järjestön toiminnassa mukana (ks. 4.6, *Kesäkyläkokemuksen jälkeen*). Kaisan ja Matin ryhmänjohtajan mukaan leireiltä palanneet lapset ja nuoret voivat olla järjestön paikallistoiminnassa mukana vuodenkin verran, mutta keskimäärin vain puolet leireillä olleista jää järjestön toimintaan pitemmäksi aikaa.

Matin äiti: Hän menee mieluummi CISV-leiril ku maajoukkueleiril! CISV merkkää tosi paljo!

Kaisan ja Matin ryhmänjohtaja: Koska se village oli todella hyvä kokemus näille kaikille, ni varmaan sen takii he on mukana vielä CISV:ssä. Meillä oli todella hauskaa siellä... kantaa eteenpäin. Heil on kaikil hauskaa täs CISV:n paikallistoiminnaski ja heil on kavereit, mut mä oon nähny monesti myös, et jos ryhmänohjaaja on mukana toiminnassa aktiivisesti, ni ne lapsetki on helpommin mukana. Suurin piirtein puolet on ainaki jollakin tavalla mukana vielä leirin jälkeen. Et suurin osa voi olla mukana vielä vuodenkin leirikokemuksen jälkeen, mut jää sitte pois. Sit on joskus niin, et koko ryhmä jää ja toisinaan ei jää ketään ryhmästä pois.

Niinan kesäkyläkokemus oli hieno ja avartava, mutta hän ei ole käynyt enää kovin usein paikallisyhdistyksensä järjestämällä viikonloppuleireillä. Vaikka Niinalla onkin omassa paikallisyhdistyksessään ikäisiään kavereita, meno on siellä äidin mukaan liian vauhdikasta.

7.3 YHTEYDENPITO CISV-KESÄKYLÄKAVEREIHIN

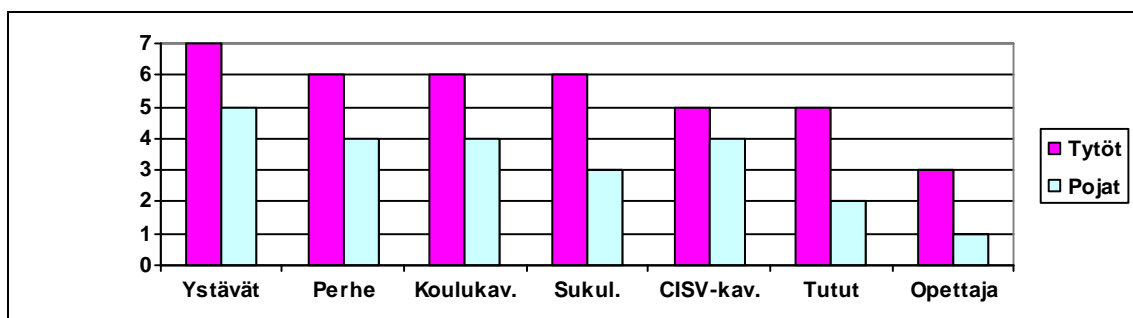
Kyselyyn vastanneista oppilaista neljä piti yhteyttä kesäkyläkavereihinsa 1–2 kertaa kuukaudessa (ks. liite 2, *A-osio*, 11.). Muut vastaukset jakautuivat tasaisesti luokkiin 1–2 kertaa viikossa, 1–2 kertaa vuodessa ja kerran vuodessa. Haastatteluun osallistuneista oppilaista yksi, Santtu, ei pitänyt lainkaan yhteyttä kesäkyläläisiin. Tytöistä kuusi ja pojista yksi piti yhteyttä kesäkyläkavereihinsa vähintään kerran kuussa.

Kaikki 11 kesäkyläkavereihinsa yhteyttä pitävää oppilasta ilmoittivat käyttävänsä uusia medioita: seitsemän, joista tyttöjä oli viisi, ilmoitti käyttävänsä sähköpostia ja seitsemän, joista tyttöjä oli kuusi, Messengeriä (ks. liite 2, *A-osio*, 12.). Kaksi tyttöä piti

yhteyttä myös kirjeiden välityksellä. Tytöt pitivät siis ahkerammin ja monipuolisemmin yhteyttä kesäkyläkavereihinsa kuin pojat. Pääasiallisena yhteydenpitokielenä oli englanti, mutta yksi tyttö ja yksi poika pitivät yhteyttä myös ruotsiksi (ks. liite 2, *A-osio*, 13.).

7.4 OMISTA KESÄKYLÄKOKEMUKSISTA KERTOMINEN

Kyselyssä selvitettiin myös sitä, kenelle oppilaat olivat kertoneet kesäkyläkokemuksistaan (ks. kuvio 8). Oppilaat saivat valita useita vastausvaihtoehtoja. Kaikki kyselyyn vastanneet olivat kertoneet kokemuksistaan ystävilleen, 10 perheelleen ja 10 koulukavereilleen. Vastanneista yhdeksän oli kertonut myös sukulaisilleen, yhdeksän CISV-kavereilleen sekä seitsemän tutuilleen. Oppilaista vain neljä oli kertonut kokemuksistaan opettajalleen. Tuloksista ilmenee, että tytöt olivat kertoneet kesäkylästään useammille tahoille kuin pojat.



Kuvio 8 CISV-kesäkyläkokemuksista kertominen eri tahoille (ks. liite 2, *A-osio*, 14.)

Ystävät ovat erittäin tärkeitä varhaisnuoruudessa, mikä selittää sen, että kaikki oppilaat olivat kertoneet kesäkyläkokemuksistaan ystävilleen. Ystäville kerrotaan yleensä myös ihastuksista ja muista henkilökohtaisista asioista, joista ei välttämättä puhuta perheen tai sukulaisten kanssa. Sen sijaan yllättävää oli, että kyselyyn vastanneista oppilaista vain neljä, sisältäen Niinan ja Kaisan, olivat kertoneet kokemuksestaan opettajalleen. Niinan opettaja on CISV:ssä mukana, joten hän tietää ja tuntee järjestön, toisin kuin muiden haastateltujen oppilaiden opettajat. Niinan opettajan luokalta on lähtenyt kesäkylään pari oppilasta ennen Niinaa. Kaisan opettajan luokalta on vuosien varrella lähtenyt kesäkylään 4–5 oppilasta, joilta hän on kuullut paljon positiivisia kommentteja.

Niinan opettaja: Kun Niina palas takas Uudesta-Seelannista, hän piti esitelmän koko luokalle, mut Niina ei kyl kauheesti kerro... Sanonu kyl mielipiteitä, mikä on ollu kivaa ja mikä ei, mut ei mitään laajoja kuvauksia. Kerto erityisesti liikunnallisista kokemuksista.

Kaisan opettaja: Kaisa on kertonu, paljonkin. Hänhän piti silloin pienen esitelmänkin siitä... Näytteli vähä valokuvii ja oli oikein innoissaan, kun tuli sieltä. Kertoi koko luokalle ja ihan mulleki henk koht kauheesti kehuja ja uusist kavereista... ja halus lähtee uudelleen...

Santun opettaja tiesi Santun kesäkyläsuunnitelmista Santun äidin kautta. Opettaja kyselikin Santun kuulumisia koko luokan kuullen ja hieman myös kahden kesken, mutta Santtu itse ei kertonut niistä kovin innokkaasti.

Santun opettaja: Sillo kesän jälkeen lypsämällä sain irti hänestä... Kyselin silloin kertaluontosesti paljonki luokan läsnäollessa ja sitä ihailtiin, et vau, kui rohkee olet, ku lähit sinne. Kyl hän kerto, et minkä maalaisii siel oli ja mitä siel tehti... En muista tarkemmin... Juteltiin ehkä keskenämme jossain ruokapöydäs sivuavasti, mut ei sen kummemmin.

Yrjön ja Matin opettajat eivät tienneet poikien kesäkyläkokemuksista yhtään mitään tai he olivat kuulleet niistä vain ohimennen.

Yrjön opettaja: Kun Yrjö tuli mun luokkaan 5. luokkal eli sen kesäkylän jälkeen, ni silloin hän on maininnu siitä, ku käytiin läpi näit kesäkokemuksia. Ei oo erikseen mun kanssa puhellu...

Matin opettaja: Ei minkäänlaista tietoo CISV:stä, eikä siitä, et Matti oli ollu jossain kesäkyläs! Tääki oli niin, et mä kuulin tästä ihan sivulausees puol vuotta myöhemmin, et hän oli ollu tämmösel leiril. Äitikäen ei oo sen kummemmin valaissu asiasta. Et ois ollu todella mielenkiintonen, ku se ois tullu sillä lailla tuoreena juttuna... Nyt hän oli Amerikassa maajoukkueen mukana, Kaliforniassa, niin mä sanoin sit, tästä Brasilian matkasta viisastuneena, et nyt sä sit varaudut siihen, et sä pidät meille sit esitelmän.

Oppilaiden persoonallisuus sekä kehitysvaihe voivat vaikuttaa oppilaan kertomisiin ja kertomatta jättämisiin. Haastateltavista Kaisa on äitinsä, opettajansa ja ryhmänjohtajansa haastattelujen perusteella ainoa, joka kertoo helposti ja mielellään omista asioistaan, ikävistä ja mukavista, sekä mielipiteitään. Häneltä ei yleensä tarvitse udella mitään.

Niina on pääasiassa seuraaja ja tarkkailija, joka kertoo omista asioistaan silloin, kun hän itse haluaa. Koulussa Niina on sulautunut luokkansa tarkkailijaryhmään, jonka piiloisesta painostuksesta johtuen luokassa on vaikeaa ilmaista omia mielipiteitään. Kesäkylässä Niina kuitenkin vapautui alkukankeuden jälkeen vanhoista toimintamalleistaan ja hänestä tuli paljon avoimempi. Kesäkylän jälkeen hän kuitenkin palasi melko samanlaisiin toimintatapoihin koulussaan.

Jos Yrjö ja Matti ovat hyvällä tuulella, he ovat yleensä puheliaita. Pojat vaikenivat nykyisin enemmän omista yksityisasioistaan ja kertovat vanhemmilleen, opettajalleen ja ryhmänjohtajalleen ainoastaan mainitsemisen arvoisena pitämänsä asiat. Matin opettaja ei

ole tähän tyytyväinen. Molempien poikien vanhemmat luottavat kuitenkin poikiinsa: Yrjön osallistuminen vanhempainvartiin kertoo siitä, ettei hänellä ole mitään salattavaa vanhemmiltaan, ja Matin vanhemmat antavat poikansa hoitaa omat asiansa niin kauan kuin hänellä menee koulu hyvin.

Santtu ei äitinsä mukaan kerro vapaaehtoisesti omista henkilökohtaisista asioistaan, vaikka jokin asia vaivaisi häntä. Jos äiti kuitenkin kysymällä kysyy, Santtu lopulta kertoo mieltään painavasta asiasta. Opettajalleen Santtu kertoo arkisista asioista, kuten harrastuksistaan, muttei koskaan yksityisasioistaan. Kesäkylässä Santtu puhui avoimesti ryhmänjohtajansa kanssa asiasta kuin asiasta. Tähän voi olla syynä se, että ryhmänjohtaja oli kesäkylän ainoa tuttu ja turvallinen ihminen Santulle.

Opettajat olisivat kiinnostuneita kuulemaan oppilaidensa vapaa-ajankokemuksista, mutta oppilaat eivät yleisesti ottaen halua enää 5.–6. luokalla kertoa yksityisasioistaan opettajalleen, eivätkä vanhemmilleen, toisin kuin alemmilla luokilla. Toisaalta opettajien jatkuva kiire ja ajan vähyys eivät jätä vapaalle jutustelulle aikaa. Opettajan epätietoisuus oppilaidensa vapaa-ajanvietosta voi johtua myös kirjoittamattomasta säännöstä. Esimerkiksi Yrjön luokkalaiset ja heidän vanhempansa ovat tunteneet toisensa jo päiväkotiajoista asti, joten heistä on kehittynyt hyvin tiivis yhteisö, joka tekee paljon yhteisiä asioita koulun ulkopuolella. Näistä asioista ei puhuta koulussa. Toisaalta Yrjön ja hänen opettajansa haastatteluista käy ilmi, että kesäkylää on melko vaikeaa selittää niille, jotka eivät ole itse sitä kokeneet. Oppilas saattaakin pelätä, että muut pitävät hänen kokemustaan turhanpäiväisenä, jolloin hän mieluummin vaikenee asiasta kuin kertoo siitä.

Yrjö: Oon mä niinku vähä opelleki kertonu... Mutku mä yritän selittää, mikä se CISV on, ni kukkaa ei tajuu mittää, paitsi mun hyvä kaveri... Emmä oo mitään esitystä pitäny koulus.

Yrjön opettaja: Kukaan luokkakavereist ei ymmärtäny, mitä se [CISV-kesäkylä] tarkotti, ni sit hän ei sitä mitenkään kuulutellu sen jälkeen, et saatto sanoo vaa, et se oli semmone leiri... Hän ei välttämättä halunnu kertoa siit enempää. Et onks se niin, et hän ei oo kovin ylpee siit kokemuksest vai pelkääks hän jotenki ryhmässä...?

Vaikka oppilaat eivät välttämättä uskalla tai viitsi kertoa CISV-kesäkyläkokemuksistaan opettajalleen tai koulukavereilleen, silti kaikki, paitsi yksi oppilas, suosittelisivat CISV-leiriä sellaiselle kaverilleen, joka ei ole koskaan ollut järjestön toiminnassa mukana (ks. liite 2, A-osio, 15.). Pääperustelut löytyvät kohdasta 7.2. Lisäksi yksi tyttö halusi houkutella kaverinsa CISV-leirille, jotta tämän ennakkoluulot ulkomaalaisia kohtaan karisisivat pois.

Kaksi oppilasta ei osannut perustella kantaansa. Kaisan mielestä kesäkylästä hankitusta kulttuurintuntemuksesta voi olla hyötyä tulevaisuudessa.

Kaisa: Kesäkyläs oppii eri kulttuureista ja maista ja saa hauskoja kokemuksia ja saa uusia kavereita. Ehkä vois silleen auttaa näitä kokemuksia, et jos lähtee johonki maahan, ni tietää vähä siitä maasta enemmän etukäteen... Just kulttuureista ja ruuasta ja kielestä.

Kaikki kyselyyn vastanneet oppilaat saivat kesäkylän aikana ystäviä länsimaista: tytöt erityisesti pohjoismaista ja pojat USA:sta. Tyttöjen valintaan saattoi vaikuttaa se, että fyysisesti lähellä olevat kulttuurit ovat turvallisempia ja helpommin ymmärrettäviä kuin kaukana olevat tuntemattomat kulttuurit. Poikien valinnassa oli nähtävissä tiettyä amerikkalaisuuden ihannoitua, luultavasti juuri mediasta saatujen vaikutteiden kautta. Yli puolet vastanneista sai ystävän myös jostain vähemmän kehittyneestä maasta, kuten Guatemalasta tai Costa Ricasta. Uuden ystävyysuhteen syntyminen saattoi vaikuttaa myös osapuolten hyvä kielitaito sekä samanlaiset luonteenpiirteet ja/tai mielenkiinnon kohteet.

Kyselyyn vastanneista oppilaista kaikilla, paitsi yhdellä, oli pääosin positiiviset kokemukset CISV-kesäkylästä. Kesäkylän keskiarvoksi muodostuikin 9,5, sillä kaikki saivat sieltä ainakin yhden hyvän ystävän, mikä on CISV-järjestön tärkeimpiä tavoitteita. Kesäkylä oli vastanneiden mukaan myös hieno ja hauska kokemus, sillä siellä sai tutustua uusiin kulttuureihin ja ihmisiin ja harjoitella englantia. Erityisen hyvin oppilaiden mieleen jäivät perheviikonloput sekä retket.

Jopa 10 kyselyyn vastannutta oli jatkanut CISV:n toiminnassa ainakin jollain tavoin CISV-kesäkylän jälkeen. Toiminnassa mukana olemiseen ja viihtymiseen voi vaikuttaa muun muassa yhteydenpito kansainvälisiin CISV-kavereihin, yhteistoiminta paikallisten CISV-kavereiden kanssa sekä oman ryhmänjohtajan mukanaolo paikallistoiminnassa. Kyselyyn vastanneista oppilaista peräti 11 piti edelleen ainakin jossain määrin ja seitsemän vähintään kerran kuussa yhteyttä kansainvälisiin CISV-kavereihinsa. Käytetyimmät viestintävälineet olivat sähköposti ja Messenger ja yleisin viestintäkieli oli englanti. Tytöt olivat ahkerampia yhteydenpitäjiä ja monipuolisempien viestimien käyttäjiä kuin pojat.

Oppilaat olivat kertoneet CISV-kesäkyläkokemuksistaan pääasiassa ystävilleen, perheelleen sekä koulukavereilleen. Vain kolme tyttöä ja yksi poika olivat kertoneet kokemuksestaan opettajalleen. Tähän voi vaikuttaa oppilaan persoonallisuus, kehitysvaihe, opettajan kiireestä johtuva ajanpuute tai vaikeus selittää CISV-kesäkyläkokemustaan muille.

8 CISV-KESÄKYLÄKOKEMUKSEN VAIKUTUKSET OPPILAIISIIN

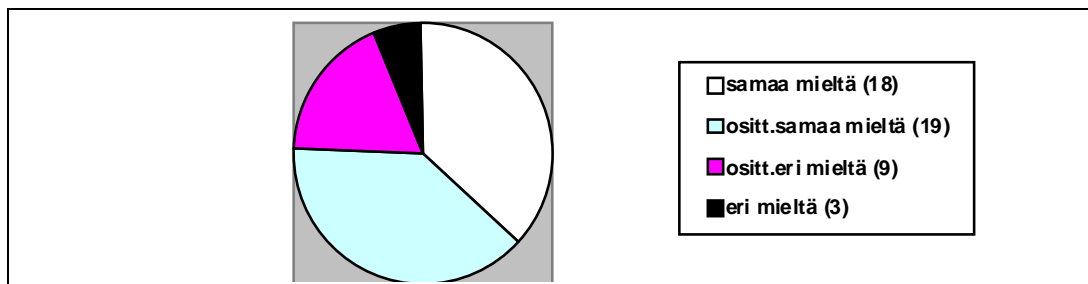
Tässä luvussa tarkastellaan kesäkyläkokemuksen vaikutuksia oppilaiden kouluaktiivisuuteen, englannin kieleen, kansainvälisyyteen sekä maahanmuuttajajäseniteisiin. Viimeisessä luvussa tutkitaan oppilaiden tulevaisuuden suunnitelmia muun muassa CISV:n, kansainvälisyyden ja toiveammattien suhteen. Oletuksena on, että CISV-kesäkyläkokemus on ollut oppilaille niin suuri elämys, että sen vaikutukset ovat nähtävissä, ainakin joillain osa-alueilla (ks. 4.2 & 4.6). Pyrin syventämään kyselystä saatuja vastauksia oppilaiden, heidän vanhempiansa, opettajiensa sekä ryhmänjohtajiensa haastattelujen avulla.

8.1 KOULUAKTIIVISUUS

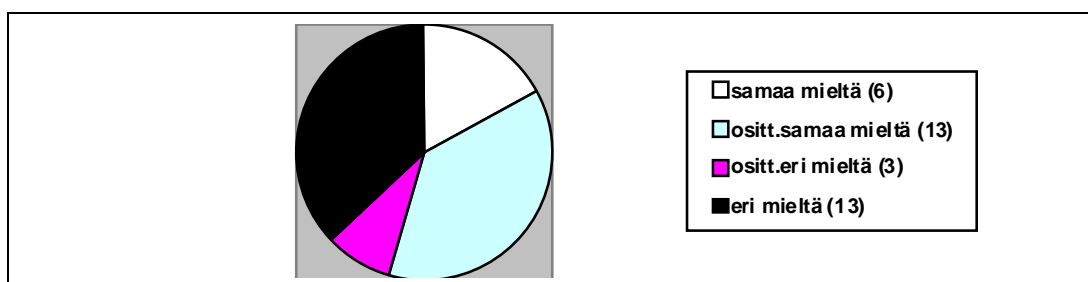
Tässä oppilaiden kouluaktiivisuutta käsittelevässä luvussa selvitetään kyselyssä esitettyjen väittämien sekä haastattelujen avulla, onko CISV-kesäkyläkokemuksella ollut vaikutusta oppilaiden oppimismotivaatioon, yhteistyötaitoihin ja opettajalta saatuun palautteeseen. Kyselyn kouluaktiivisuus-osio sisältää seuraavat väittämät (ks. liite 2, *B-osio*, 1–7):

1. Innostukseni oppia uusia asioita on lisääntynyt.
2. Olen nykyään aktiivisempi (esim. viittaus, tehtävien tekeminen) oppitunneilla.
3. Yhteistyötaitoni (esim. ryhmätyöt) ovat parantuneet.
4. Otan muut oppilaat paremmin huomioon, esim. kuuntelen ja osallistun keskusteluun.
5. Kouluarvosanani (4–10) ovat parantuneet.
6. Opettajalta saamani palaute on myönteisempää.
7. Selvitän nykyään useammin kavereideni riitoja kuin ennen.

Kyselyyn osallistuneita tyttöjä oli seitsemän ja poikia viisi. Jokaisen heistä tuli vastata seitsemään väittämään kouluaktiivisuus-osiossa. Vastausvaihtoehdoissa käytettiin neliportaista asteikkoa, jossa 1 tarkoittaa ”olen samaa mieltä” ja vastaavasti 4 tarkoittaa ”olen eri mieltä”. Kaikki vastausvaihtoehdot laskettiin erillisinä ryhminä yhteen. Tytöt (yht. 49 vastausta) valitsivat edellä mainittuihin seitsemään väittämään ”samaa mieltä”-vastausvaihtoehdon yhteensä 18 kertaa, kun taas pojat (yht. 35 vastausta) valitsivat saman vaihtoehdon vain 6 kertaa. ”Olen eri mieltä”-vastausvaihtoehdot tytöt ympyröivät yhteensä 3 ja pojat 13. Tyttöjen ja poikien vastauksia kouluaktiivisuutta koskeviin väittämiin on havainnollistettu kuvioissa 9 ja 10.



Kuvio 9 Kouluaktiivisuuden lisääntyminen CISV-kesäkyläkokemuksen jälkeen (tytöt, 49 vastausta)



Kuvio 10 Kouluaktiivisuuden lisääntyminen CISV-kesäkyläkokemuksen jälkeen (pojat, 35 vastausta)

Tyttöjen vastauksista $\frac{3}{4}$ sijoittui samaa tai osittain samaa mieltä oleviin luokkiin, joten heidän kouluaktiivisuutensa on lisääntynyt CISV-kesäkyläkokemuksen jälkeen jonkin verran. Poikien vastauksista puolestaan vain vähän yli puolet sijoittui osittain tai täysin samaa mieltä oleviin luokkiin. Pojilla oli myös huomattavasti enemmän ”olen eri mieltä”-vastauksia kuin tytöillä. Tämä johtuu siitä, että kahdella pojalla viidestä oli melko negatiivinen tai kriittinen asenne kaikkea kouluun liittyvää kohtaan.

8.1.1 Oppimismotivaatio

Kouluaktiivisuus-osioon kuuluvien väittämien (ks. liite 2, *B-osio*, 1., 2. & 5.) avulla tutkittiin, olivatko oppilaiden oppimismotivaatio ja tuntiaktiivisuus lisääntyneet ja olivatko heidän kouluarvosanansa parantuneet CISV-kesäkyläkokemuksen jälkeen. Lasten akateeminen motivaatio pohjautuu Atkinsonin (1964) odotusarvoteoriaan. Sen mukaan yksilön tehtävävalinnat, suoriutuminen ja sinnikkyys tietyssä tehtävässä pohjautuvat siihen, miten hyvin hän uskoo suoriutuvansa tehtävästä (odotukset) ja kuinka kiinnostunut hän on siitä (arvot). Motivaatio ja tunteet ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa: turvalliset kotisuhteet ja hyvä opettaja-oppilassuhde vahvistavat oppilaan itsetuntoa ja aktivoivat hänessä sisäisen motivaation eli halun tutkia ja tietää. Sisäisesti motivoitunut oppilas on tehtäväsuuntautunut,

innostunut, yritteliäs, utelias sekä tehtävään sitoutunut. Ulkoisesti motivoitunut oppilas taas tekee tehtävän ulkoapäin tulevien yllykkeiden, kuten kunnian, arvosanan, kiitoksen tai palkkion toivossa. Hän valitsee mieluiten tehtäviä, jotka ovat helppoja tai joissa hän on hyvä, jotta hän voisi suoriutua ja saada myönteistä palautetta omista kyvyistään. Palkkiot kuitenkin heikentävät oppilaan oppimista. Jotta lapselle voisi kehittyä sisäsyntyinen motivaatio, hänen itsenäisyyttään ja pätevyyttään tulisi vahvistaa, suoritusten korostamista välttää ja hänestä tulisi olla kiinnostunut. Kontrolloituus puolestaan lisää ulkoista motivaatiota. (Aunola 2002, 105–109; 115–118; 124; Yli-Luoma 2003, 21–28; 40–46.)

Kyselyyn vastanneista oppilaista 10, erityisesti tytöt, oli sitä mieltä, että heidän oppimismotivaationsa on lisääntynyt CISV-kesäkyläkokemuksen jälkeen (ks. taulukko 7). Tämä tulos on vastakkainen muihin tutkimuksiin verrattuna, sillä lasten yleinen mielenkiinto koulua kohtaan, sisäsyntyinen motivaatio sekä eri oppiaineisiin liittyvät kykyuskomukset ja onnistumisodotukset muuttuvat yleensä kielteisemmiksi kouluvuosien aikana. Tähän voi olla syynä esimerkiksi se, että kasvaessaan lapset ymmärtävät ja tulkitsevat saamaansa arvioivaa palautetta tarkemmin ja ovat myös alttiimpia sosiaaliselle vertailulle kaveripiiriin kautta. (Aunola 2002, 112–113.) Näin ollen CISV-kokemus on vahvistanut oppilaiden oppimisintoa uudelleen.

Taulukko 7 Oppimisinnon lisääntyminen (ks. liite 2, B-osio, 1.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 5 | 2 | 0 | 0 | 7 |
| Pojat | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Yht. | 7 | 3 | 1 | 1 | 12 |

Tuntiaktiivisuuden lisääntyminen jakoi oppilaiden mielipiteitä, mutta edelleen 2/3, erityisesti tytöt, oli väittämän kanssa ainakin osittain samaa mieltä (ks. taulukko 8).

Taulukko 8 Tuntiaktiivisuuden lisääntyminen (ks. liite 2, B-osio, 2.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 5 | 0 | 1 | 1 | 7 |
| Pojat | 1 | 2 | 0 | 2 | 5 |
| Yht. | 6 | 2 | 1 | 3 | 12 |

Kyselyyn vastanneista 10 oli sitä mieltä, että heidän kouluarvosanansa olivat parantuneet ainakin jonkin verran (ks. taulukko 9). Poikien arvosanat olivat parantuneet CISV-kesäkyläkokemuksen jälkeen hieman tyttöjä enemmän. Tähän voi olla syynä se, että tytöt

olivat hyviä koulussa jo ennen CISV-kesäkyläkokemusta. Vaikka oppilaiden yleinen oppimisinto oli lisääntynyt ja erityisesti poikien arvosanat olivat parantuneet, ne eivät välttämättä tarkoita, että oppilaista olisi tullut aktiivisempia oppitunneilla.

Taulukko 9 Kouluarvosanojen parantuminen (ks. liite 2, *B-osio*, 5.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 2 | 3 | 0 | 2 | 7 |
| Pojat | 1 | 4 | 0 | 0 | 5 |
| Yht. | 3 | 7 | 0 | 2 | 12 |

Kouluaktiivisuuteen ja oppimismotivaatioon voi vaikuttaa myös se, mitä oppimistyyliä luokassa tuetaan. Otalan (2001) mukaan jokaisella oppijalla on oma oppimistyyliinsä, joka kuvastaa oppijan tapaa vastaanottaa sekä käsitellä tietoa. Kinesteettiselle oppijalle on tärkeää tekeminen ja käytäntöön soveltaminen, visuaaliselle oppijalle kuvat ja auditiiviselle oppijalle puhe. Jokaisella oppijalla on yleensä yksi hallitseva vastaanottokanavansa, mutta hänen on mahdollista käyttää myös useampaa eri oppimistyyliä. Niitä kuvaavat esimerkiksi seuraavat tyypit: aktiivinen osallistuja, käytännöllinen toteuttaja, looginen ajattelija sekä harkitseva tarkkailija. (Ojala 2001, 54; 60–66; Kolb 1984, 68–69.) Palaan näihin tyypeihin myöhemmin jokaisen haastatellun oppilaan kohdalla.

Kyselylomakkeen Englannin opiskelu-osiossa tutkin oppilaiden oppimistyyliä kolmen väittämän avulla (ks. liite 2, *B-osio*, 17–19). Ne saattavat jokseenkin vääristää oppilaan yleistä tyyliä oppia, sillä ne koskevat ainoastaan oppilaan englannin kielen opiskelua. Toisaalta haastatteluissa tiedustelin oppilaiden pääasiallista oppimistyyliä.

Kyselyyn vastanneista oppilaista $\frac{3}{4}$, erityisesti tytöt, piti itseään auditiivisena oppijana (ks. taulukko 10). Otalan (2001, 54) mukaan 25 % ihmisistä oppii parhaiten kuuntelemalla. Kinesteettinen oppimistyyli osoittautui lähes yhtä suosituksi oppimistyyliksi kuin auditiivinen oppimistyyli, sillä oppilaista yhdeksän koki oppivansa melko hyvin tekemällä (ks. taulukko 11). Otalan (2001, 54) mukaan 40 % ihmisistä on kinesteettisiä oppijoita. Visuaalista oppimistyyliä ei pidetty tehokkaana oppimiskanavana, ainakaan englannin oppimisessa, sillä kyselyyn vastanneista yli puolet, erityisesti pojat, oli väittämästä osittain eri mieltä tai eri mieltä (ks. taulukko 12). Tämä väittämä oli myös huonosti laadittu, sillä siitä puuttui kokonaan lukeminen. Tämä tulos vastaa kuitenkin pääosin tutkimuksia siitä, että 35 % ihmisistä on visuaalisia oppijoita (Ojala 2001, 54).

Taulukko 10 Audittiivinen oppija (ks. liite 2, B-osio, 17.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 5 | 1 | 0 | 1 | 7 |
| Pojat | 0 | 3 | 1 | 1 | 5 |
| Yht. | 5 | 4 | 1 | 2 | 12 |

Taulukko 11 Kinesteettinen oppija (ks. liite 2, B-osio, 19.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 3 | 2 | 2 | 0 | 7 |
| Pojat | 1 | 3 | 0 | 1 | 5 |
| Yht. | 4 | 5 | 2 | 1 | 12 |

Taulukko 12 Visuaalinen oppija (ks. liite 2, B-osio, 18.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 2 | 2 | 2 | 1 | 7 |
| Pojat | 0 | 1 | 3 | 1 | 5 |
| Yht. | 2 | 3 | 5 | 2 | 12 |

Seuraavaksi kuvaan jokaista haastateltua oppilasta yksityiskohtaisemmin. Tiedustelen oppilaan oppimisintoa, tuntiaktiivisuutta, arvosanoja sekä oppimistyyliä haastatteleamalla oppilasta, hänen vanhempaansa, opettajaansa sekä CISV-ryhmänjohtajaansa.

Santtu

Santtu on melko aktiivinen oppija, jonka oppimismotivaatio on lisääntynyt hieman 5. ja 6. luokalla hänen itsensä sekä hänen opettajansa mielestä. Vaikkei Santtu omien sanojensa mukaan ole koulusta kovin kiinnostunut, hän saa kuitenkin pääasiassa kiitettäviä numeroita kokeista ja läksynkuulusteluista. Santun joulutodistuksen keskiarvo oli 8,7, mikä on parempi kuin hänen aiemmat noin kahdeksan keskiarvonsa. Santun lempioppiaineita ovat liikunta, tekninen työ sekä kirjoitelmien kirjoittaminen. Hyvän muistinsa ansiosta ja tekemällä läksynsä Santun ei tarvitse juurikaan lukea kokeisiin. Santtu harrastaa lukemista, mikä todennäköisesti auttaa häntä hahmottamaan ja sisäistämään oppikirjojen sisällöt nopeasti. Lukemisen lisäksi Santulla on nykyään enää yksi liikunta- ja yksi musiikkiharrastus, jotta aikaa riittäisi myös kouluun ja palautumiseen. Ryhmänjohtaja piti Santtua aktiivisena ja innokkaana keskustelijana ja toimijana CISV-aktiviteeteissa, mutta vapaa-ajalla häntä piti rohkaista toimimaan muiden lasten kanssa.

Santtu: Emmä ny niin hirveesti oo innostunu koulust, mut kyl sitä aina tulee luettuu kuitenkin niit juttui, et mul riittää, ku mä kuuntelen tunnil ja luen sen kerran koton... Et kyl mä yleensä silleen pärjään kokees. Nyt tuli vissiin bilsan kokeest 9 ja musiikin kokeest 10 ja fysiikan läksynkuulustelust 10! ... Et oon mä aika aktiivinen ja ehkä vähä aktiivisempi ny ku enne...

Santtu on Ojalan (2001) oppimistyylijaottelun mukaan lähellä harkitsevaa tarkkailijaa, sillä hän tarvitsee paljon aikaa ajatella ja pohtia ennen toimintaan ryhtymistä. Santtu pitää myös asioiden sivusta seuraamisesta, analysoimisesta ja huomioiden tekemisestä. Santulle soveltuukin opiskelumenetelmiksi itseopiskelu ja kirjojen lukeminen. (Ojala 2001, 65.) Kolbin (1984) oppimistyyli luokittelun mukaan Santtu on kärsivällinen reflektori, joka luottaa tunteisiinsa ja ideoihinsa kokemuksiä käsitellessään. Koululuokassa on reflektoreita noin kolmannes. (Kolb 1984, 68–69; Yli-Luoma 2003, 71; 75.) Santtu, hänen opettajansa sekä äitinsä ovat yhtä mieltä siitä, että Santtu oppii parhaiten kuuntelemalla ja lukemalla.

Niina

Niina ei ole koskaan ollut kovin aktiivinen osallistuja oppitunneilla, mutta hänellä on siitä huolimatta ollut aina korkea oppimismotivaatio. Niina on lahjakas kaikissa oppiaineissa ja hänen arvosanansa ovat olleet aina kiitettäviä. Niina onkin luokkansa parhaimpia, vaikka koko luokka on erittäin kovatasoinen. Niinaa kiinnostaa erityisesti fysiikka, käsityö sekä maantieto. Kotona Niinan sisäinen motivaatio ja kiinnostus erityisesti luontoon näkyvät pienten esitelmien tekona, jotka hän tulostaa, kuvittaa ja tallentaa omiin arkistoihinsa. Sisäinen motivaatio ei kuitenkaan aina yllä koulutehtäviin ja kokeisiin asti, sillä ne eivät ole hänelle tarpeeksi haastavia, ja toisaalta opettaja ei kannusta ylimääräisten tehtävien tekemiseen. Niina on myös lahjakas ja aktiivinen musiikin sekä liikunnan harrastaja. CISV-kesätyössä Niina oli yleensä aktiivisesti mukana, vaikka välillä ryhmänjohtajan olikin rohkaistava häntä osallistumaan. Kesätyön jälkeen Niina palasi takaisin totuttuun käyttäytymismalliin koulussa, joten hänen oppimismotivaatiossaan ei tapahtunut muutosta.

Niinan äiti: Niina on tosi motivoitunut, et hakee tietoa ja tekee kauheesti kaikkia pieniä esitelmiä luontoasioista, maantiedon ja biologian asioista ihan itelleen. Printtaa ja kirjottaa ja piirtää. Toisaalta taas jossain koulun mantsan tehtävässä ope on määrännyt kolme tietoa jostain asiasta, niin ei voi kirjoittaa neljättä asiaa ja sillä siisti. Et ei silleen kovin motivoitunut koulujutuista... Koulutehtävät liian helppoja... Luokan tyyli ja opettaja ei kannusta mihinkään ylimääräiseen. Niina vois tykätä jos ois enemmän haastetta, ku kokeetki aika helppoja. Ei viitti tehdä enempää, ku vähemmälläki pärjää. Mut kyl hän kaikki kouluhommat hoitaa, mut yleensä viimisenä mahdollisena iltana...

Ojalan (2001) tyyppittelyn mukaan Niina on lähimpänä loogista ajattelijaa, sillä hän pitää lukemisesta, tutkimisesta, kokeilemisesta sekä päättelemisestä. Niinan pystyy yhdistämään hajallaan olevaa tietoa yhtenäisiksi teorioiksi ja siten hän voi soveltaa sitä vaivatta mihin

tahansa ympäristöön ja tilanteeseen. Kurssimuotoinen oppiminen ja kouluopetus soveltuvat hänelle hyvin. (Ojala 2001, 64.) Niina on Kolbin (1984) oppimistyyliuokittelun mukaan teoristi, joka katselee asioita monesta perspektiivistä, käsitteellistää sekä pyrkii loogiseen ongelmanratkaisuun. Teoristi menestyy parhaiten muihin oppimistyyliihin verrattuna. Teoristeja on koululuokassa joka seitsemäs. (Kolb 1984, 69; Yli-Luoma 2003, 72; 74–75.)

Niinan, hänen äitinsä ja opettajansa mielestä Niina on erityisesti visuaalinen mutta myös auditiivinen oppija. Niinan mielestä hän oppii parhaiten lukemalla ja kirjoittamalla – itse tekemällä. Opettajan mukaan Niina on monipuolinen oppija.

Kaisa

Kaisan opiskelumotivaatio riippuu oppiaineesta ja opettajasta: englanti, liikunta, musiikki sekä fysiikka ja kemia ovat hänen lempioppiaineitaan, joten niissä hän on aktiivinen, innokas sekä taitava oppija. Vaikeisiin ja ikäviin oppiaineisiin kuuluvat äidinkieli, erityisesti kirjoittaminen, sekä matematiikka. Motivaatio riippuu myös siitä, millainen vireystila Kaisalla on. Opettajan mielestä Kaisa on keskitasoa alempi oppilas, jolla olisi kuitenkin mahdollisuudet keskitasoon, jos hän saisi enemmän tukea kotitehtävissään. Äidin mielestä taas Kaisa on keskitason oppilas, sillä hänen joulutodistuksensa keskiarvo oli 7,8. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arvosana kahdeksan vastaa *hyvän* osaamisen tasoa (Opetushallitus 2004, 262). Kaisa viihtyy koulussa – välillä hänen äitinsä mielestä vain kavereiden takia. Kaisa harrastaa vaihtelevasti musiikkia ja liikuntaa. CISV-kesäkylässä Kaisa oli innokkaasti mukana aktiviteeteissa ja esiintyi mielellään, mutta hänen keskittymiskykynsä ei kestänyt kovin pitkään ja hän tylsistyi helposti. Kaisa tuli hyvin toimeen sekä CISV-ohjaajien että delegaattien kanssa. Kaisan mielestä hänen oppimismotivaationsa ei ole lisääntynyt CISV-kesäkylän jälkeen.

Kaisan opettaja: Riippuu ihan aineesta, et se heittelehtii paljon... On oikein loistava niissä aineissa, joista oikein tykkää... Ja riippuu myös ihan siitä, et millanen vireys on päällä... Äidinkieli on esimerkiksi vaikea... kirjoittaa just... ja matikka on kans tosi vaikeeta... ja kyl hän kans näyttää, mitä mieltä on niistä aineista.

Kaisa on Otalan (2001) tyypittelyn mukaan käytännön toteuttaja, joka oppii parhaiten tekemällä, seuraamalla muita, roolileikkien kautta ja soveltamalla teorian välittömästi käytäntöön. Työssä oppiminen on paras oppimismenetelmä Kaisalle. (Ojala 2001, 63.)

Kolbin (1984) nimeämistä oppimistyyleistä aktivisti soveltuu parhaiten Kaisalle, sillä hän pysyttelee pääasiassa konkreettisessa kokemuksessa ilman syvällisempää pohdintaa. Aktivistit, joita on koululuokassa keskimäärin kolmannes, menestyvät kaikista oppimistyyleistä heikoiten. He tulevat kuitenkin hyvin toimeen muiden ihmisten kanssa ja ovat avoimia. (Kolb 1984, 68; Yli-Luoma 2003, 70–71; 74–75.) Kaisa, hänen ryhmänjohtajansa, opettajansa sekä äitinsä ovat yhtä mieltä siitä, että Kaisa oppii parhaiten tekemällä. Opettajan ja Kaisan mielestä Kaisa oppii myös kuuntelemalla.

Yrjö

Yrjön oppimismotivaatio riippuu oppiaineesta sekä opettajasta, samoin kuin Kaisalla. Englanti on Yrjön lempiaine, sillä se on hänelle helppoa. Hänen englannin numeronsa on 9, mutta se voisi hänen mielestään olla 10, jos hänen vihkonsa ja kirjansa olisivat siistimmät. Myös fysiikka ja kemia sekä historia ovat Yrjön mielestä mielenkiintoisia oppiaineita. Aktiivisimmillaan Yrjö on silloin, kun keskustellaan: hän on osallistunut jopa nuorten keskusteluohjelmaan. Yrjö ei pidä musiikin oppiaineesta, koska se on liian vaikeaa ja ei-suosituttua, eikä niistä aineista, joissa opettajat kohtelevat oppilaitaan epäoikeudenmukaisesti. Äidinkielen kirjoittaminen ja lukeminen tuottavat Yrjölle jonkin verran vaikeuksia. Hän ei pidä lukemisesta millään kielellä. Yrjö haluaa kuitenkin oppia ja menee mielellään kouluun, vaikkei se olekaan hänen elämänsä tärkein asia. Yrjö on isänsä mukaan keskiverto-oppilas keskiarvolla 8. Hän harrastaa aktiivisesti muiden perheenjäsentensä tapaan partiota sekä urheilua. Yrjön mielestä hänen oppimismotivaationsa on lisääntynyt hieman kesäkylän jälkeen. Kesäkylässä Yrjö oli erittäin innokas ja kiinnostunut aktiviteeteista ja ihmisistä.

Yrjön opettaja: Kyl Yrjöl on elämässään varmasti tärkeämpiäkin asioita kuin koulu, mut kyl hän haluaa koulun hyvin hoitaa... Et hän tietää vahvuutensa ja heikkoutensa. Joutuu tekee töitä ja hän tekeeki, mut ei liikaa. [- -] Kiinnostus riippuu aineesta. Hän on kiinnostunu kaikest historiasta ja fysiikasta, enkusta ja aktiivisimmillaan hän on sillon, kun keskustellaan jostain... Hän oli myös sellases nuorten telkkariohjelmas... Rohkee, ku halus mennä. [- -] Vaikeuksia hänel on suomen kielen oikeinkirjotuksessa jonkun verran ja muutenki, ku on lukutunteja ja kirjutustunteja, ni hänel ei oikein löydy ideaa niille tarinoille... Ja sit tietty se musiikki ja kuoro... Ei oo varmaan kauheen cool-juttu...

Yrjö on Otalan (2001) tyypittelyn mukaan lähimpänä aktiivista osallistujaa: hän innostuu helposti ja kokeilee mielellään uusia asioita. Aktiivinen osallistuja on sosiaalinen ja tekee mielellään ryhmätöitä. Projektit ja kehitysluontoiset tehtävät soveltuvatkin hyvin Yrjölle,

kunhan hän saa niihin tarvittaessa opastusta. (Ojala 2001, 62.) Kolbin (1984) tyyppittelyn mukaan Yrjö on lähimpänä pragmaatikkoa, käytännön soveltajaa, joka pyrkii yhdistämään teorian ja käytännön. Heitä on koululuokassa noin joka kahdeksas (Kolb 1984, 69; Yli-Luoma 2003, 72–75). Yrjön, hänen opettajansa ja isänsä mukaan hän on pääasiassa kinesteettinen oppija, joka oppii parhaiten keskustelemalla ja tekemällä.

Matti

Matti hoitaa koulutehtävänsä ja läksynsä, mutta hänen opiskelumotivaationsa ei ole ollut 6. luokan keväällä korkealla, kuten ei muillakaan hänen luokkatovereillaan. Matti siis pystyisi olemaan paljon aktiivisempi, mutta hän tekee yleensä vain sen, mikä on pakko. Vanhempien ei ole kuitenkaan tarvinnut puuttua poikansa opiskeluihin, sillä Matti saa kiitettäviä numeroita kokeista, jopa kymppejä, jos hän haluaa. Hänen todistuksensa keskiarvo on nykyisin 9 ja se on viimeisten vuosien aikana jopa hieman parantunut. Matti onkin äitinsä mukaan päättäväinen ja kunnianhimoinen poika. Hänen lempioppiaineitaan ovat englantia, liikunta, tekninen työ sekä historia. Näistä oppiaineista hän on sisäisesti motivoitunut, mutta muiden aineiden opiskelussa häntä ohjaa välillä ulkoinen motivaatio. Mattin mielestä hänen oppimismotivaationsa ei ole lisääntynyt kesäkylän jälkeen. Matti sekä koko hänen perheensä ovat aktiivisia urheilijoita. CISV-ryhmänjohtajan mielestä Matti oli kesäkylässä hyvin aktiivinen, erityisesti liikunnallisissa aktiviteeteissa. Hänen kuuntelutaitonsa oli aluksi melko heikko, mikä teki hänestä välinpitämättömän tuntuisen.

Matin äiti: Ei hän oo muuta ku ysejä ja kymppejä tuonu kotiin. Hän hoitaa koulunsa niin, et mä en oo koskaan yhteenkään hänen asiaan puuttunu. Hän on niin kunnianhimoinen, et jos hän haluaa saada sen kympin, ni hän saa sen. Hän osaa sen ulkoo, et se jää hänen päähänsä niin helpol. Mut sit esim. uskonto on hänen mielest aivan turha aine, hän ei koskaan sitä elämässä tarvi, ni sen hän lukee läpi ja saa siit ysin. Kouluaineetki hän siis valikoi, ettei hän nää semmost kokonaisuutta, et kannattais kaikki hoitaa hyvin... Matti on tosi kiinnostunu asioist, esimerkiks historiast hän osaa ihan kaiken ja hän on kiinnostunu kaikist ajankohtasist asioist ja hän on pienest pojast asti kyselly kauheesti kaikest...

Matti oppii omasta mielestään parhaiten kuuntelemalla, mistä hänen opettajansa ja ryhmänjohtajansa ovat kuitenkin eri mieltä. Opettajan mukaan Matti on pääasiassa kinesteettinen oppija, kun taas äidin mielestä Matti oppii helpoiten lukemalla, sillä hänellä on hyvä muisti. Matti ja hänen opettajansa ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että Matti oppii monella tapaa. Mattia onkin melko vaikea sijoittaa Otalan (2001, 62–65) tyyppittelyihin,

sillä hänessä on piirteitä loogisesta ajattelijasta ja käytännöllisestä toteuttajasta. Matti on siis oiva esimerkki joustavasta oppijasta, joka kykenee oppimaan erilaisissa tilanteissa.

Santun ja Yrjön oppimismotivaatio oli lisääntynyt hieman kesäkyläkokemuksen jälkeen, mutta Niinan, Kaisan ja Matin innokkuudessa ja aktiivisuudessa ei ollut tapahtunut muutoksia. Niina ja Matti ovat aina saaneet kiitettäviä numeroita kokeista, mutta he eivät ole aktiivisia oppitunneilla. Myös Santtu saa pääasiassa kiitettäviä numeroita, vaikei hän Matin ja Niinan tapaan panosta kotitehtävien tekemiseen ja kokeisiin lukemiseen. Kaikki kolme ovat tehokkaita lukijoita, jotka sisäistävät asiat nopeasti ja helposti. Niina ja Santtu ovatkin auditivisia ja visuaalisia oppijoita. Matti on yhtäältä visuaalinen ja toisaalta kinesteettinen oppija. Kaisa ja Yrjö oppivat parhaiten eläytymällä, keskustelemalla, itse tekemällä, leikkien sekä pelaten. Kaisan ja Yrjön motivaatio riippuu myös oppiaineesta ja opettajasta. Äidinkieli, erityisesti kirjoittaminen ja lukeminen, on heille molemmille vaikeaa ja sen vuoksi epämieluisia. Jos käsiteltävä asia on mielenkiintoinen, Kaisa ja Yrjö pystyvät keskittymään myös kuuntelemiseen. Santtu, Niina, Yrjö sekä Matti ovat aktiivisia harrastajia pääasiassa musiikissa ja/tai liikunnassa, kun taas Kaisa harrastaa niitä vaihtelevasti. Otalan (2001) ja Kolbin (1984) tyypittelyjen mukaan Santtu on harkitseva tarkkailija ja reflektori, Niina looginen ajattelija ja teoristi, Kaisa käytännön toteuttaja ja aktivisti sekä Yrjö aktiivinen osallistuja ja pragmaatikko. Matti on sekoitus kaikista oppimistyyleistä.

8.1.2 Yhteistyötaidot

Kouluaktiivisuus -osion väittämien (ks. liite 2, *B-osio*, 3., 4. & 7.) avulla tutkittiin, oliko oppilaiden yhteistyötaitoissa, muiden huomioonottamisessa ja kavereiden riitojen selvittelyssä tapahtunut myönteistä muutosta CISV-kesäkyläkokemuksen jälkeen. CISV-järjestön tavoitteena on parantaa yksilön johtajuus- ja yhteistyötaitoja sekä ihmissuhde- ja riitojen selvittelytaitoja (ks. 4.2). Kaksi poikaa oli kaikista alla olevista väittämistä eri mieltä, joten se tekee poikien suhtautumisesta negatiivisen tässä osiossa.

Kyselylomakkeen vastauksista selvisi, että oppilaista 10, erityisesti tytöt, piti yhteistyötaitojaan kehittyneempinä kuin ennen kesäkyläkokemustaan (ks. taulukko 13). Oppilaista jälleen 10, erityisesti tytöt, oli ainakin osittain samaa mieltä siitä, että he ottivat toiset nykyisin paremmin huomioon (ks. taulukko 14). Oppilaiden riitojen selvittelyssä ei ollut kuitenkaan tapahtunut samansuuruisia muutoksia: vain puolet kyselyyn vastanneista oli asiasta osittain samaa mieltä (ks. taulukko 15). Tyttöjen riitojen selvittelytaidot olivat parantuneet hieman, kun taas kolme poikaa oli väittämästä täysin eri mieltä.

Taulukko 13 Yhteistyötaitojen parantuminen (ks. liite 2, *B-osio*, 3.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 5 | 2 | 0 | 0 | 7 |
| Pojat | 2 | 1 | 0 | 2 | 5 |
| Yht. | 7 | 3 | 0 | 2 | 12 |

Taulukko 14 Muiden huomioonottamisen parantuminen (ks. liite 2, B-osio, 4.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 3 | 4 | 0 | 0 | 7 |
| Pojat | 1 | 2 | 0 | 2 | 5 |
| Yht. | 4 | 6 | 0 | 2 | 12 |

Taulukko 15 Riitojenselvittelytaitojen parantuminen (ks. liite 2, B-osio, 7.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 1 | 5 | 1 | 0 | 7 |
| Pojat | 0 | 1 | 1 | 3 | 5 |
| Yht. | 1 | 6 | 2 | 3 | 12 |

Seuraavaksi kuvaan jokaista haastateltua oppilasta yksityiskohtaisemmin. Tiedustelin edellä mainittuja asioita haastatteleamalla oppilasta itseään, hänen opettajaansa, vanhempansa sekä CISV-ryhmänjohtajaansa.

Yrjö

Yrjö pitää yhteistyöstä ja ryhmätöiden tekemisestä, sillä yksin hän ei saa yhtä paljon aikaa. Yrjö pystyy toimimaan kaikkien luokkatovereidensa kanssa ja kannustamaan heitä. Luokan hyvä yhteishenki johtuu opettajan mielestä siitä, että oppilaat ovat olleet yhdessä päiväkotiajoista asti. Toisaalta Yrjö olisi opettajan mukaan mieluummin suosittujen tyttöjen ja poikien ryhmässä. Yrjöä pidetään ”hyvänä jatkänä”, joka ilmaisee mielipiteensä ja ottaa ohjat tarvittaessa käsiinsä. Isän mielestä Yrjön yhteistyötaidot ovat kehittyneet harrastuksissa ja vapaa-ajan toiminnoissa, kuten joukkuelajeissa sekä partiossa, joissa jokainen joutuu joustamaan. Yrjö on ryhmänjohtajansa mukaan herkkä ja hyvä lukemaan muita, kun taas äitinsä mielestä Yrjö ei välillä osaa asettua toisten asemaan. Yrjön mielestä hänen yhteistyötaitonsa ovat parantuneet CISV-kesäkylän jälkeen.

Yrjö: Kyl mä tykkään ryhmätöistä, ku emmä yksin oikeen tykkää tehdä mitään. Yleensä mä oon johtaja, mut se riippuu asiasta. Emmä muita laita järjestykseen, mut mullon yleensä aika vahva mielipide. Kyl mä annan muittenki tehdä ja sanoo...

Kaikki osapuolet ovat yhtä mieltä siitä, että Yrjö ei halua riidellä, vaan hän haluaa elää tasapainossa ja olla kaikkien kaveri. Jos jostain asiasta syntyy kuitenkin riitaa, Yrjö haluaa selvittää sen. Joskus Yrjö puuttuu kavereidensa riitoihin kyseenalaistamalla ne.

Yrjön opettaja: Ei Yrjö juurikaan oo näis riidois mukana... Saattaa hän sanoo joittenki muitten riitaan, et onks tos ny mitään järkee...tai ootteks te vähä lapsellisii.

Matti

Myös Matti pitää Yrjön tavoin enemmän ryhmätöistä kuin itsenäisestä opiskelusta, sillä ryhmässä hän saa tukea toiminnalleen. Matti ei ole opettajansa eikä ryhmänjohtajansa mukaan johtaja, eikä seuraaja, vaan hyvä apulainen. Opettajan mukaan Matti pystyy toimimaan kaikkien luokkatovereidensa kanssa, sillä luokka on ollut yhdessä 1. luokasta asti. Matin yhteistyökyky johtuu äidin mukaan osittain siitä, että Matti on melko hyvä näyttelemään kiinnostunutta. Matti ottaa hyvät kaverinsa muita paremmin huomioon, joten hän on valikoiva kavereidensa suhteen. Mielistelyyn hän ei kuitenkaan ryhdy. Kotona Matti voi äitinsä mukaan olla välillä vaikea, mutta se ei näy koulussa. Jos Matti saa valita ryhmänsä CISV-viikonloppuleireillä, hän valitsee ryhmänjohtajansa mukaan kavereitaan, jolloin keskittyminen saattaa häiriintyä. Kesäkylässä Matti pystyi toimimaan kaikkien kanssa. Matin mielestä hänen yhteistyötaitonsa eivät ole parantuneet kesäkylän jälkeen.

Matin äiti: Matti ei oo kotona kovin yhteistyötaitone, mut koulus on monta kertaa ollu... Kyl hän hyvät kaverit ottaa huomioon, mut valitsee aika tarkkaan, kenen kans hän haluaa olla ja kenen kans ei. Mut ainaki viime syksyyn asti hän oli tehny koulus töitä sujuvasti kenen kans vaan ja oli suostuvainen, vaik kukaan muu ei ollu... Hän osaa sen esittämisen taidon... Kyl hän kavereitten kans on, mut jos hän ei halua mennä ulos, ku joku hakee, ni hän ei mene.

Kaikki haastatellut osapuolet ovat yhtä mieltä siitä, että Matti ei pidä riitelystä, eikä hän halua joutua riitatilanteisiin. Joskus Matti on opettajan mukaan ollut joissain hölmöilyissä mukana, mutta hän ei koskaan tule kantelemaan niistä eikä häneen itseensä kohdistuneista toilailuista. Kotona Matti ottaa luonnollisesti yhteen isojen sisarustensa kanssa, eikä hän anna heille periksi. Jos Matti joutuisi ristiriitatilanteeseen, ryhmänjohtaja uskoisi hänen menevän heikomman puolelle, sillä Matilla on hänen mielestään hyvät välienselvittelytaidot sekä oikeudellinen taju.

Matin opettaja: Mä en oikeen osaa kuvitella, miten Matti riitelis... Hän on voinu olla mukana jossain hölmöilyssä, mut hän ei tee myöskään numeroo siitä, et jos hän joutuu jonku kohteeks... Ei hän tuu ikinä kantelemaan.

Kaisa

Kaisa on opettajan, äidin sekä ryhmänjohtajan mielestä selkeä johtajatyyppeä, joka rakastaa esilläoloa ja esiintymistä, välillä liikaakin. Hän ottaa ryhmätöissä helposti vastuun, samoin CISV-aktiviteeteissa, jotta asiat tulevat tehdyksi. Silloin hän opettajan, ryhmänjohtajan ja

äidin mielestä vie huomiota muilta ryhmän jäseniltä. Kaisa saa kuitenkin temmattua muut mukaan koulussa ja CISV-toiminnassa. Hän osaa opettajansa mielestä ottaa toiset nykyisin paremmin huomioon. Kesäkylässä Kaisan oli helppo ystävystyä muiden lasten kanssa hyvien kieli- ja viestintätaitojensa ansiosta, eikä hän ollut liian valikoiva ystävien suhteen. Kaisan mielestä kesäkylällä on ollut positiivinen vaikutus hänen yhteistyötaitoihinsa.

Kaisan äiti: Aika huono ottaa muut huomioon, et hän on aika johtajatyyppe... Kaisa on sellane, et tää nyt täytyy tehdä, niin hän sit ottaa sen vastuun hoitaakseen, et asiat tulee tehtyä... CISV:ssäkin varmaan oppinu... Liikaa vie muilta huomiota.

Kaisa on silloin tällöin riidoissa ystäviensä kanssa. Hän on kuitenkin opettajansa mukaan se, joka tulee ensimmäisenä pyytämään aikuiselta apua, jos he eivät kykene ratkaisemaan riitaa itse. Kaisa keskusteleekin mielellään ongelmista ja pyrkii löytämään niihin ratkaisuja.

Santtu

Santtu on kuuntelija ja seuraaja. Äidin mukaan hän on joustava ja tekee oman osuutensa ryhmätöissä. Opettajan mielestä Santun yhteistyötaidot ovat keskinkertaiset mutta silti muita luokkalaisia paremmat. Santtu ei ole opettajansa mielestä erityisen huomaavainen muita kohtaan, mikä saattaa äidin mukaan johtua alkavasta murrosiästä. Kesäkylässä Santtu oli ryhmänjohtajansa mukaan hyvin arka, sillä hän ei luottanut omaan kielitaitoonsa. Santtu pystyi tekemään jännittämättä yhteistyötä vain niiden kanssa, joilla oli heikko englantia. Santun mielestä hänen yhteistyötaitonsa eivät ole parantuneet CISV-kesäkylän myötä.

Santun opettaja: Ei niis ainakaan ny mitään huomauttamisen arvosta ole, ku luokan muiden oppilaiden yhteistyötaidot on niin heikkoja... Enemmän seuraaja, et ei mikään päällepäsmäri, mut ei hän mitään erityistä huomaavaisuuttakaan oo esittäny...

Santtu yritti kerran ratkaista isoveljensä riitaa. Hän joutui kuitenkin perääntymään, sillä hän pelkäsi tulevansa itsekin kiusatuksi. Sen jälkeen Santtu on pysytellyt kaukana riitatilanteista. Hän valitsee äitinsä mukaan tarkkaan kaverinsa, jottei suurempia riitoja pääsisi syntymään.

Niina

Niina on opettajansa ja äitinsä mukaan joustava ja sopeutuvainen seuraaja, joka ottaa muut huomioon, välillä liikaakin. Kotona hän pitää kuitenkin puolensa. Koulussa Niina uskaltaa nykyisin kertoa jo omia mielipiteitään pienessä ryhmässä. CISV-kesäkylässä Niina otti

ryhmänjohtajansa mielestä muut huomioon, mutta hän kertoi siellä myös omia mielipiteitään. Niinan mielestä hänen yhteistyötaitonsa ovat parantuneet kesäkylän jälkeen.

Niinan äiti: Sopeutuvainen, varsinkin koulussa, pitäis pitää enemmän puoliaan. Ei tuo aina omia mielipiteitään esiin, mut kotona pitää kyl puolensa. Varmaan ottaa muita huomioon. Kavereiden kans liianki mukautuvainen. Ei tarvi aina suostuu, ja ei hän aina suostukaan.

Niina on toiminut pari kertaa objektiivisena riidan selvittelijänä, mutta hän ei ole koskaan ollut osallisena voimakkaissa ristiriitatilanteissa. Niina pysytteleekin niistä kaukana.

Oppilaiden, heidän opettajiensa, vanhempiensa sekä ryhmänjohtajiensa haastatteluista selvisi, että Yrjö, Matti ja Kaisa pitivät ryhmätöiden tekemisestä, sillä silloin asiat tapahtuvat itsenäistä työskentelyä tehokkaammin. Kaisa toimii usein johtajana, välillä liikaakin. Nykyisin hän pystyy kuitenkin ottamaan jo toiset paremmin huomioon. Yrjökin ottaa tarvittaessa johtajan roolin ja esittää omia mielipiteitään, mutta hän muistaa huomioida myös muut. Santtu ja Niina ovat kuuntelijoita ja seuraajia, jotka tekevät oman osuutensa ryhmätöistä ja esittävät silloin tällöin omia mielipiteitään. Matti ei ole johtaja, eikä seuraaja, vaan hyvä apulainen. Yrjö, Matti, Santtu sekä Niina välttelevät riitoja ja ristiriitatilanteita viimeiseen asti, eivätkä mielellään sekaannu muiden riitoihin. Tämä voisi olla perusteluna poikien antamille negatiivisille kyselylomakevastauksille: he eivät ole sekaantuneet eivätkä aio sekaantua riitoihin. Yrjö kyseenalaistaa välillä kavereidensa riitoja. Kaisa puolestaan joutuu ajoittain riitoihin omien kavereidensa kanssa. Hän on yleensä kuitenkin halukas selvittämään ristiriidat mahdollisimman pian. Jos tämä ei onnistu kavereiden kesken, Kaisa kääntyy aikuisen puoleen. Oppilaista Yrjö, Kaisa sekä Niina olivat sitä mieltä, että heidän yhteistyötaitonsa ovat parantuneet CISV-kesäkyläkokemuksen jälkeen.

8.1.3 Opettajalta saatu palaute

Kyselylomakkeen kouluaktiivisuus -osiossa tiedusteltiin vielä, saavatko oppilaat omasta mielestään enemmän positiivista palautetta opettajaltaan nyt kesäkyläkokemuksen jälkeen (ks. taulukko 16). Oppilaista yli puolet oli väittämistä eri mieltä tai osittain eri mieltä, eikä kenenkään kyselyyn vastanneen oppilaan mielestä opettajan palaute ollut muuttunut selvästi myönteisemmäksi. Haastatteluista selvisi, että Niina, Kaisa, Santtu ja Matti saivat opettajaltaan samanlaista palautetta kuin ennen kesäkyläkokemustaankin. Yrjö oli villimpi oppilas vielä 5. luokalla, jolloin hänen arvosanansa käyttäytymisestä oli 7, mutta 6. luokalla hänestä oli tullut rauhallisempi ja hänen käyttäytymisensä arvosana oli noussut 8:an.

Taulukko 16 Myönteisempää palautetta opettajalta (ks. liite 2, B-osio, 6.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 0 | 3 | 3 | 1 | 7 |
| Pojat | 0 | 2 | 0 | 3 | 5 |
| Yht. | 0 | 5 | 3 | 4 | 12 |

Oppilaiden kouluaktiivisuus-osiosta voidaan todeta, että kyselyyn osallistuneista oppilaista 10 oli samaa tai osittain samaa mieltä siitä, että heidän oppimisintonsa, kouluarvosanansa, yhteistyötaitonsa sekä toisten huomioonottaminen olivat parantuneet CISV-kesäkylän jälkeen. Poikien arvosanat olivat parantuneet hieman tyttöjä enemmän, mikä saattaa johtua siitä, että tytöt olivat jo ennen CISV-kokemusta hyviä koulussa. Tyttöjen oppimisyhteisö, tuntiaktiivisuus, yhteistyökykyisyys sekä toisten huomioonottaminen olivat puolestaan lisääntyneet poikia enemmän. Tytöt myös selvittivät hieman useammin riitoja kuin pojat. Opettajalta saatu palaute ei ollut tyttöjen eikä poikien mielestä muuttunut, ainakaan positiivisempaan suuntaan. Osalla haastatelluista oppilaista oli jo nähtävissä murrosikä: aikuisille ei haluttu enää kertoa omista asioista yhtä paljon kuin alakoulun alemmilla luokilla.

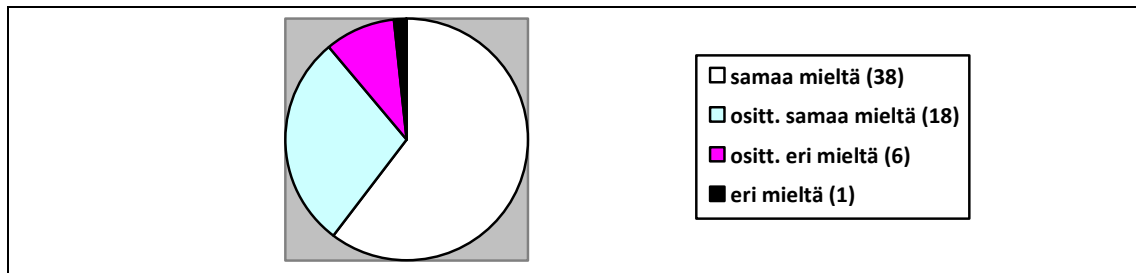
8.2 KIINNOSTUS ENGLANNIN KIELEEN

Vieraiden kielten oppiminen ei ole CISV:n varsinainen tavoite, mutta monella herää kesäkylän aikana kiinnostus erityisesti englannin kieltä kohtaan (ks. 4.6). Vieras kieli muuttuu toiseksi vasta autenttisissa kulttuurienvälisissä kohtaamistilanteissa, jolloin yksilö hankkii aitoja kokemuksia vieraasta kielestä ja sen käytöstä ja testaa havaintojaan sekä oppimistaan (Kaikkonen 2000, 51; 54). Autenttisissa tilanteissa kieli ja sen merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja samalla niiden avulla hahmotetaan todellisuutta (Kynkäänniemi 2002, 67).

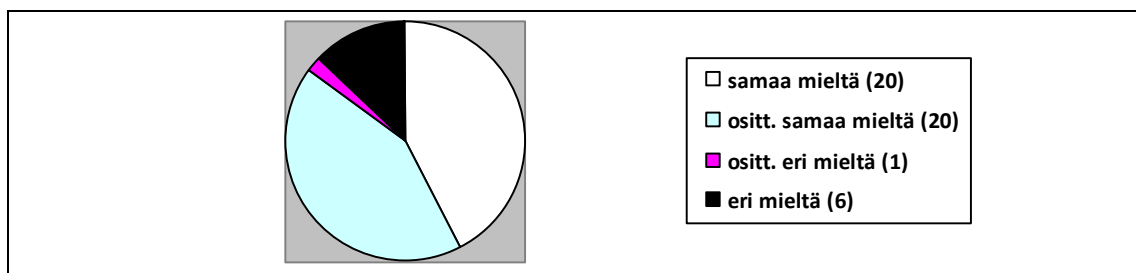
Tässä luvussa tutkitaan oppilaiden englannin kielen taitoja sekä motivaatiota ja harrastuneisuutta vierasta kieltä kohtaan. Kyselyn väittämien sekä oppilaan, hänen opettajansa, vanhempansa sekä CISV-ryhmänjohtajansa haastattelujen avulla pyritään selvittämään, onko CISV-kesäkylläkokemuksella ollut vaikutusta näihin osa-alueisiin. Tämä osio sisältää seuraavat väittämät (ks. liite 2, *B-osio*, 8–16):

8. CISV-kokemuksen myötä englannin kielen taitoni on parantunut.
9. Pidän englannin kielen opiskelusta nykyisin enemmän.
10. Englannin opiskelu on helpompaa kuin ennen.
11. Harrastan englantia (luen, kirjoitan, kuuntelen, puhun) enemmän vapaa-ajallani kuin ennen CISV-kokemusta.
12. Englanti on mielestäni tärkeä oppiaine.
13. Ymmärrän englanninkielistä puhetta paremmin kuin ennen CISV-kokemusta.
14. CISV-kokemuksen jälkeen minusta on tullut rohkeampi englannin kielen puhuja.
15. Englannin kielen kirjoittaminen sujuu nykyisin paljon paremmin kuin ennen CISV-kokemusta.
16. Englannin kielioppi ja sanasto ovat minulle helpompia oppia kuin ennen.

Kyselyyn osallistuneet oppilaat vastasivat yhdeksään väittämään, jotka liittyvät englannin kieleen. Tytöt (yht. 63 vastausta) valitsivat väittämiin ”samaa mieltä”-vaihtoehdon 38 ja pojat (yht. 45 vastausta) 20 kertaa, kun taas ”eri mieltä”-vaihtoehdon tytöt ympyröivät yhden ja pojat kuusi kertaa. Tyttöjen ja poikien vastauksia englannin kielen kiinnostusta koskeviin väittämiin on havainnollistettu kuvioissa 11 ja 12.



Kuvio 11 Kiinnostuksen lisääntyminen englannin kieltä kohtaan CISV-kesäkyläkokemuksen jälkeen (tytöt, 63 vastausta)



Kuvio 12 Kiinnostuksen lisääntyminen englannin kieltä kohtaan CISV-kesäkyläkokemuksen jälkeen (pojat, 45 vastausta)

Vastausten perusteella voidaan sanoa, että lähes kaikkien oppilaiden asenteet englannin kieltä ja sen opiskelua kohtaan olivat muuttuneet myönteisemmiksi kesäkyläkokemuksen jälkeen. Tyttöjen kiinnostus lisääntyi hieman poikia enemmän.

8.2.1 Englannin kielen taidot

Tässä osiossa tutkitaan kyselyvastausten ja haastattelujen perusteella, ovatko oppilaiden englannin kielen taidot parantuneet kesäkyläkokemuksen jälkeen. Tarkastelen aihetta ensin yleisesti, minkä jälkeen siirryn tutkimaan jokaista kielitaidon osa-aluetta eli kuullun ymmärtämistä, puhumista, kirjoittamista, lukemista sekä sanaston ja kieliopin hallintaa.

Kaikki kyselyyn vastanneet oppilaat olivat sitä mieltä, että heidän englannin kielen taitonsa olivat parantuneet CISV-kesäkylän jälkeen (ks. taulukko 17).

Taulukko 17 Englannin kielen taitojen parantuminen (ks. liite 2, B-osio, 8.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 5 | 2 | 0 | 0 | 7 |
| Pojat | 3 | 2 | 0 | 0 | 5 |
| Yht. | 8 | 4 | 0 | 0 | 12 |

Niinan opettajan, Yrjön isän, Kaisan ryhmänjohtajan sekä Matin äidin mukaan näiden oppilaiden englannin kielen taito oli hyvä jo ennen CISV-kesäkylää. He kaikki sekä Kaisan äiti ja Matin ryhmänjohtaja olivat yhtä mieltä siitä, että oppilaiden kielitaito kehittyi entisestään CISV-kesäkylässä ja sen jälkeen. Yrjön isän ja Matin ryhmänjohtajan mukaan pojat saivat kesäkylästä lisää itseluottamusta ja varmuutta englannin kielen käyttöön.

Niinan opettaja: *Niinalla on ollu aina vahva englantia. Hyvät valmiudet jo lähtiessä sinne villagelle. Hän on pystynyt alusta asti ymmärtämään ja tuottamaan englantia ikäisiään paremmin. Enkun numero ollu aina 9 tai 10.*

Yrjön isä: *Ihan selkeesti Yrjön kielitaito parani, vaik oli se kyl hyvä jo enne villagea... Sellane kielitaitovarmuus lisääntyi.*

Kuullunymmärtäminen

Kyselyyn vastanneista oppilaista 11 ilmoitti ymmärtävänsä englanninkielistä puhetta ainakin jonkin verran paremmin kuin ennen kesäkyläkokemustaan (ks. taulukko 18).

Taulukko 18 Englannin kielen kuullunymmärtämisen parantuminen (ks. liite 2, B-osio, 13.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 5 | 1 | 1 | 0 | 7 |
| Pojat | 3 | 2 | 0 | 0 | 5 |
| Yht. | 8 | 3 | 1 | 0 | 12 |

Yrjö, Kaisa sekä Niina pitivät englannin kielen kuullunymmärtämistä suhteellisen vaivattomana jo ennen kesäkylää. Heidän kohdallaan suurta muutosta ei siis tapahtunut. Santun ja Matin kuullun ymmärtämisen taidoissa oli kuitenkin heidän ryhmänjohtajiensa mukaan nähtävissä suuri kehitys kesäkylän aikana ja sen jälkeen. Myös Santtu mainitsi, että hänen englannin kielen kuullunymmärtämisensä on parantunut. Ryhmänjohtajan mukaan Santun itseluottamuksen puute aiheutti alisuoriutumista, mikä puolestaan heikensi hänen keskittymiskykyään. Jatkuvan englannille altistumisen myötä Santtu alkoi kuitenkin hiljalleen erottaa sanoja ja lauseita ympärillään käytävistä keskusteluista. Kesäkylän lopussa Santtu ymmärsi ja osasi jo paljon enemmän kuin kukaan pystyi edes kuvittelemaan.

Santun ryhmänjohtaja: *Luulen, et Santun päähän jäi tosi paljon ja se varmasti oppi kuuntelee ja poimimaan niitä sanoja sieltä puheesta. Loppuajasta Santtu oli, et mitä ne oikeen sano ja mä olin, et emmä kuullu... Et ku jotain ne sano siitä kioskin aukioloajoista, ni sit mä olin, et aa, niinhän se olikin, et kahdeksalta aukee kioski. Et se oli ihan selkeesti alkanu ymmärtään, mitä toiset puhu. Et jos mä tulkkaan kaiken, ni sit mä en koskaan tiedä, mitä ne oikeesti ymmärtää. Loppuajasta se ymmärsi tosi hyvin ja varmaan paljo enemmän ku mä ees tajuan. Ei Santtu sano, ettei se osaa, eikä ymmärrä, et se vähä itekki luulee, ettei se osaa, eikä ymmärrä. Kyl se joskus sano, et ku kaikki muut osaa niin hyvin englantia. Kyl se pienessä päässään koko ajan pyöritteli sitä, mut se, mitä se halus näyttää muille, oli paljo vähemmän.*

Vaikka Matin äidin mielestä hänen poikansa englannin kielen taidot olivat hyvät jo ennen kesäkylää, Matin ryhmänjohtajan mukaan Matti ei ymmärtänyt englantia kovin hyvin kesäkylään saapuessaan. Tähän voi olla ryhmänjohtajan mukaan syynä se, että Matti ei aluksi pystynyt keskittymään kuuntelemiseen, koska ympärillä oli liikaa mielenkiintoisia virikkeitä. Matti oli silloin vain 10 -vuotias ja hyvin aktiivinen poika. Hän ei myöskään luottanut itseensä, sillä hän saattoi kysyä hyvinkin helppojen sanojen ja fraasien merkitystä ryhmänjohtajaltaan. Kun Matti vihdoin rauhoittui kuuntelemaan, hänen englannin kielen taitonsa kehittyivät voimakkaasti.

Matin ryhmänjohtaja: *Matin kasvo erittäin paljo enkun taidot. Mun mielest hän ei osannu kauheen hyvin englantia silloin, ku me lähetti sinne. Se tietty johtu myös osittain siitä, et hän ei kuunnellu ollenkaan. Hän saatto kysyy, et mitä tarkoittaa Thank You! Mut Matti oli tosi innostunu kaikist aktiviteeteist ja oli tosi aktiivinen, et hän oikein imi sitä joka puolelt ja sen takii asiat meni sit ohi, et keskittyminen ei ollu silloin vielä nii hyvä. Sit, ku hän alotti sen kuuntelemisen, ni sit hän innostu tosi kovin kaikesta. Ei hän missään vaihees oo kuitenkaan ollu välinpitämätön oikeesti, hän vaan vaikutti siltä ja olihan hän vaan 10-vuotias. Oli tosi hienoo, ku hän tajus sen asian ja sit englanninkielentaito kehitty tosi paljo. Et alussa hän vaan meni, eikä kauheesti puhunu... Hän on tosi ylpee siitä, et kuinka paljo hän oppi englantia.*

Puhuminen

Kyselyyn vastanneilta tiedusteltiin, oliko heistä tullut omasta mielestään rohkeampia englannin kielen puhujia kesäkyläkokemuksen jälkeen. Oppilaista 10, erityisesti tytöt, oli väittämän kanssa samaa tai osittain samaa mieltä (ks. taulukko 19). Yksi tyttö ja yksi poika olivat asiasta osittain eri mieltä.

Taulukko 19 Englannin kielen suullisen taidon parantuminen (ks. liite 2, B-osio, 14.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 6 | 0 | 1 | 0 | 7 |
| Pojat | 3 | 1 | 1 | 0 | 5 |
| Yht. | 9 | 1 | 2 | 0 | 12 |

Kuvaan seuraavaksi jokaisen haastatellun oppilaan suullisia taitoja yksityiskohtaisemmin. Tiedustelen asiaa häneltä itseltään, vanhemmilta, opettajalta sekä CISV-ryhmänjohtajalta.

Yrjö

Yrjöllä meni hänen ryhmänjohtajansa mukaan ruotsi ja englanti välillä sekaisin kesäkylän alussa, mikä luultavasti johtuu hänen ruotsinkielisestä kielikylpytaustastaan. Koska Yrjö on luonteeltaan rohkea ja avoin, hän kehittyi omasta, ryhmänjohtajansa ja opettajansa mielestä englannin kielen puhumisessa valtavasti ja sai lisää varmuutta sekä sujuvuutta ääntämiseen. Hän oppiikin omasta mielestään helpoiten puhumalla. Leirin puolella välissä Yrjö alkoi omien sanojensa mukaan ajatella jo englanniksi. Opettajansa mukaan Yrjö oli kiinnostunut englannin kielestä ja puhui sitä taitavasti jo 3. ja 4. luokalla. Kesäkylän jälkeen hänestä on kuitenkin tullut jonkin verran laiskempi englannin tunneilla, sillä hän on huomannut pärjäävänsä vähemmälläkin työmäärällä.

Yrjön ryhmänjohtaja: Yrjö oli vasta kaks vuotta ehtiny lukee englantia ennen villagea, mut ruotsia jo aika pitkään, ni sen enkun kielitaito ei ollu ehkä ihan hyvä, et ruotsin kans meni välillä sekasin. Mut, ku se on niin avoin, ni se varmasti käytti koko sanavaraston ja Yrjö oppi leirin aikana ihan älyttömästi englantia ja semmosta varmuutta puhua! Et jos käyttää kaikki sanat, mitä tietää, ni pääsee aika pitkälle CISV -leirillä. Oli huima ero alussa ja lopussa!

Yrjö: Mä ainaki kahen viikon päästä aloin jo ajattelee englanniks siel villagel. [- -] Englannin puhuminen on helpointa. Mä opin parhaiten puhumalla, niinku esimerkiks villagella mä saatoin puhuu sen mun norjalaisen kaverin kans kaks tuntii putkeen, et jos mä en ymmärtäny jottai, ni mä kysyin sit siltä... Opin puhuu silleen sujuvammin...

Matti

Matin englannin kielen taidot eivät olleet hänen ryhmänjohtajansa mukaan kovin hyvät kesäkylän alussa, mutta ne kehittyivät paljon sen aikana. Äidin mukaan taas Matti on aina uskaltanut puhua englantia perheen ollessa ulkomailla. CISV-kesäkyläkokemus on kuitenkin hänen mielestään antanut lisäpuhtia Matin hyvään ja puhtaaseen englannin kielen ääntämiseen. Myös Matin opettaja pitää Mattia rohkeana ja taitavana englannin kielen puhujana. Mattikin pitää nykyistä englannin kielen osaamistaan vahvana, ja hän nauttii erityisesti puhumisesta, sillä se on hänen mielestään helpointa ja mukavinta.

Matin äiti: Kaikki osa-alueet on vahvoja, mut Matil on erityisen hyvä ja puhdas ääntäminen... Mut varmasti on ollu syynä myös CISV siihen. Et tullu enemmän puhtia sihe oppimiseen... Mut me matkustetaan perheenä paljo, et hän on aina kommunikoinu paljo ja

uskaltaa puhuu... Me oltiin just kaks viikkoo Amerikas keväällä ja siel hotellinpitäjä ei voinu ymmärtää, et Matti on ihan täältä Suomest kotosi, ku hänen mielest Matti puhu lapseks ihan käsittämättömän hyvää englantii.

Matti: Tykkään eniten puhumisesta. Se on helpointa ja mukavinta... On kai kaikki helppoo. Osasin kai mä jo hyvin puhuu englantii ennen ku mä lähin sin villagelle... Et kyl sil iha hyvi pärjäs... Mut ehkä se vähä parani. Ei se ainakaa laskenu oo...

Kaisa

Kaisa on ollut rohkea ja aktiivinen englannin kielen puhuja jo ennen kesäkylää. Kesäkylän aikana hänen ääntämisensä kuitenkin kehittyi entisestään. Tähän voi ryhmänjohtajan mukaan olla osasyynä se, että Kaisa toimi välillä vastuullisessa tulkin tehtävässä delegaatioissaan. Voi myös olla, että Kaisan opettajan painottama englannin oikeakielisyys on auttanut Kaisaa englannin ääntämisessä.

Kaisan ryhmänjohtaja: Mä pyysin esimerkiks Kaisaa ja toista meidän poikaa kääntämään meidän delegaatiolle. Et heki ottaa välil vastuuta ja pääsee viel enemmän kehittämään kieltä... Kaisal on erittäin hyvä englannin kielen taito, ainaki loppua kohti vielä parani. Sit hän puhu ruotsii ruotsalaisten kanssa. Kaisa uskalsi vastata ja puhua. Moni suomalainen osaa, muttei uskalla sitten käyttää sitä...

Kaisan opettaja: Ääneenlukeminen sujuu ihan hyvin, jos saa ekaks kuulla sen tekstin vaikka nauhalta, mut jos ei, nii sit ei oo niin luontevaa...

Niina

Niina osasi puhua ja ääntää englantia hyvin jo ennen kesäkylää, mutta hän ei uskaltanut juurikaan osallistua luoksaan käytäviin keskusteluihin. Äidin sekä ryhmänjohtajan mukaan Niina oli kuitenkin puhunut ja kääntänyt englantia aktiivisesti muille delegaationsa jäsenille kesäkylässä. Siellä Niina pääsi pois luokkansa totutuista toimintamalleista, mikä luultavasti kannusti häntä uudenlaiseen toimintaan. Kesäkylästä palattuaan Niina uskalsi opettajansa mukaan jo ilmaista omia mielipiteitään pienryhmässä.

Niinan opettaja: Niina ei halua tuottaa kieltä, eikä osallistua keskusteluihin. Puhe on vähäistä, vaikka pystyisi kyllä. [- -] Oma mielipide esille pienessä ryhmässä... Vahvistunu hänessä, ku ennen hän oli paljon arempi...

Santtu

Santun mielestä englannin puhuminen on vaikeaa, sillä hän pelkää ääntävänsä sanat väärin, vaikka hän tietääkin, miten ne lausutaan. Äidin mielestä Santun perfektionismi estää

Santtua kommunikoimasta: koska Santtu ei osaa englantia täydellisesti, hän ei halua puhua sitä lainkaan. Santun englannin puhuminen oli hyvin vähäistä koko CISV-kesäkylän ajan.

Santtu: Puhuminen on vaikeeta. Kyl mä tiedän, miten vaik house lausutaan, mut en uskalla...

Santun äiti: Santtu ujostelee lausumista ja puhumista... Hänt hirveesti häiritsi se, et hänen ois omast mielest pitäny osata täydellisesti englantia, ku hän lähti villagel ja vielä paremmin, ku hän tulee sieltä takasi! Hän on sellane täydellisyyden tavottelija, et hänel ei kelpaa se, et hän osaa vähän. Hän ei heitä sanoja sekasin, jos ei tiedä, et se menee oikein.

Kirjoittaminen ja lukeminen

Kyselyyn vastanneiden vastauksista pyrittiin kartoittamaan, sujuuko heidän englanniksi kirjoittamisensa paremmin kesäkyläkokemuksen jälkeen. Oppilaista 10 oli väittämän kanssa samaa tai osittain samaa mieltä ja kaksi tyttöä osittain eri mieltä (ks. taulukko 20). Poikien englanniksi kirjoittaminen sujui jonkin verran paremmin kuin ennen. Tyttöillä se saattoi sujua jo ennen kesäkylääkin. Tiedustelu oppilaiden mahdollisesta kehittämisestä englanniksi lukemisessa puuttui kyselystä, mutta se tuli esiin muutamissa haastatteluissa.

Taulukko 20 Englannin kielen kirjoittamisen parantuminen (ks. liite 2, B-osio, 15.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 2 | 3 | 2 | 0 | 7 |
| Pojat | 1 | 4 | 0 | 0 | 5 |
| Yht. | 3 | 7 | 2 | 0 | 12 |

Haastatteluissa selvisi, että Santun mielestä suomeksi kirjoittaminen ja lukeminen ei ole kovin vaikeaa, sillä hän pitää kirjoitelmien kirjoittamisesta ja on nopea lukija. Kirjoittaminen sujuu myös englanniksi, sillä Santtu on tarkka oikeinkirjoituksessa ja kieliopissa. Santun ryhmänjohtaja uskoo, että Santun taidot myös englanniksi lukemisessa kohentuivat CISV-kesäkylän myötä.

Niina ja Matti olivat kyselyn mukaan osittain samaa mieltä siitä, että heidän kirjoittamisensa englanniksi oli parantunut CISV-kesäkylän jälkeen. Heistä kumpikin on opettajansa ja vanhempiansa mukaan monipuolinen oppija, joka sisäistää lukemansa nopeasti. Niina oppii omasta mielestään parhaiten lukemisen lisäksi kirjoittamalla. Niinan ja Matin kiitettävistä englannin kielen arvosanoista voidaan myös päätellä, ettei heillä ole koskaan ollut suurempia vaikeuksia millään kielen osa-alueella.

Haastatelluista oppilaista Yrjöllä ja Kaisalla on heidän itsensä sekä heidän opettajiensa mielestä ainakin jonkin verran vaikeuksia sekä englannin että muiden kielten

oikeinkirjoituksessa. Haasteista johtuen kumpikaan heistä ei pidä millään kielellä kirjoittamisesta. Yrjön ongelmana on hänen opettajansa mukaan keskittymisen puute ja liian nopeasta ajatuksenjuoksusta johtuvat kirjoitusvirheet. Opettajan mukaan Kaisan vaikeudet kirjoittamisessa saattavat johtua lievästä dysleksiasta.

Sanasto ja kielioppi

Kyselyyn vastanneista oppilaista 10 oli samaa tai osittain samaa mieltä siitä, että englannin sanaston ja kieliopin oppiminen on heille nykyisin helpompaa (ks. taulukko 21). Vain kaksi oppilasta oli väittämän kanssa eri mieltä.

Taulukko 21 Englannin kielen sanaston ja kieliopin helpottuminen (ks. liite 2, B-osio, 16.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 3 | 3 | 0 | 1 | 7 |
| Pojat | 1 | 3 | 0 | 1 | 5 |
| Yht. | 4 | 6 | 0 | 2 | 12 |

Haastatelluista oppilaista Yrjöllä, Kaisalla, Matilla sekä Santulla on nykyisin laajempi sanavarasto kuin ennen CISV-kesäkyläkokemusta ja he oppivat uusia sanoja helposti. Opettajat arvioivat kieliopin hallinnan Yrjön ja Kaisan heikoimmaksi kielen osa-alueeksi.

Yrjö: Enkun tunnill, jos me luetaan jotain, ni mä yleensä opin ne sanat siin lausees. Mä vaan muistan ne... Sanoi on helppo oppii. [- -] Opin mä jotain uusii sanojaki siel villagel.

Kaisan opettaja: Sanavarasto on hyvä ja laaja... Mut kielioppi on huono, kaikis kielis. Se ei kyl kiinnostaa yhtään...

Santun sanavarasto laajeni hänen ryhmänjohtajansa mukaan erityisesti kesäkylän puolen välin jälkeen, kun leiriläiset palasivat takaisin isäntäperheistään. Santtu oli päässyt samaan isäntäperheeseen italialaisen kaverinsa kanssa, mikä oli ollut hänelle positiivinen kokemus. Siitä voimaantuneena Santtu kiinnostui oppimaan lisää uusia sanoja. Santtu oppii uusia sanoja melko helposti, ja hänen äitinsä mukaan hän saakin englannin sanakokeista yleensä kymppeniä. Myös kielioppi on hänelle melko helppoa.

Santun ryhmänjohtaja: Santtu petras just sen toisen isäntäperheen jälkeen, et se oppi paljon sanoja. Se kyseli monesti, et mikä se on se semmone, et halus kuitenkin oppia. [- -] Mun mielest Santulla oli ihan sanakirja mukana ja sieltä se opiskeli ja luki kauheesti kaikkee.

Santtu: Uudet sanat jää aika helposti mieleen. Ei mul kauheesti tuu kielioppivirheitä tai jos tulee kerran, ni yleensä ei sit toista kertaa.

Myös Niinan englannin kielen sanavarasto on laajentunut ja kielioppi parantunut jonkin verran kesäkylässä ja sen jälkeen. Opettajan mukaan hänellä on kuitenkin ollut aina vahva englanti ja hän on kyennyt ymmärtämään ja tuottamaan kieltä ikäisiään paremmin. Niinalla on siis ollut laaja sanavarasto sekä vahva kielioppi jo ennen CISV-kesäylikokemusta.

8.2.2 Englannin kielen oppimismotivaatio ja harrastuneisuus

Kyselylomakkeen Englannin opiskelu -osiossa ja oppilaiden, opettajien sekä vanhempien haastatteluissa tiedusteltiin oppilaan englannin kielen taitojen lisäksi hänen motivaatiotaan ja harrastuneisuuttaan englannin kieltä kohtaan. Kartoitan seuraavaksi, onko englanti muuttunut oppilaiden mielestä mielekkäämmäksi tai helpommaksi kieleksi opiskella ja onko se heidän mielestään tärkeä kieli. Pyrin myös selvittämään, harrastavatko oppilaat nykyisin enemmän englantia.

Kyselyyn vastanneista oppilaista 10 oli samaa tai osittain samaa mieltä siitä, että he pitävät englannin kielen opiskelusta nykyisin enemmän (ks. taulukko 22). Kaksi oppilasta oli asiasta eri mieltä. Oppilaista 10 piti englannin kielen opiskelua ainakin jonkin verran helpompana kuin ennen CISV-kesäkylää (ks. taulukko 23). Kaksi poikaa oli asiasta kuitenkin osittain eri mieltä tai eri mieltä. Tytöt siis pitivät englannin opiskelua hieman helpompana kuin pojat. Poikien vastauksissa oli enemmän hajontaa.

Taulukko 22 Englannin opiskelu mukavampaa (ks. liite 2, B-osio, 9.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 4 | 2 | 0 | 1 | 7 |
| Pojat | 3 | 1 | 0 | 1 | 5 |
| Yht. | 7 | 3 | 0 | 2 | 12 |

Taulukko 23 Englannin opiskelu helpompaa (ks. liite 2, B-osio, 10.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 4 | 3 | 0 | 0 | 7 |
| Pojat | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| Yht. | 6 | 4 | 1 | 1 | 12 |

Haastatteluista selvisi, että englanti on jo pitkään ollut Yrjön, Kaisan sekä Matin lempioppiaine, sillä se on heidän mielestään yleisesti ottaen helppoa. Heidän arvosanansa vaihtelevat 8 ja 9 välillä. Yrjö voisi omasta mielestään saada jopa kympin ja Kaisa opettajansa mukaan ysin, jos he panostaisivat enemmän kirjallisten tehtävien tekemiseen. He ovat kuitenkin taitavia suullisissa harjoituksissa. Matti sekä seitsemän hänen

luokkatoveriaan siirtyvät yläkouluun englantipainotteiselle luokalle, mikä kertoo heidän kiinnostuksestaan englannin kieltä kohtaan. Matin äidin mukaan CISV ei ole välttämättä kuitenkaan vaikuttanut tähän päätökseen.

Yrjö: Enkku on iha ylivoimaisesti mun lempiaine, ku se on nii helppoo. Mul ei oo mitään ongelmii siinä. Mul on aina 9 ollu enkku, ku mul on nii sotkuset kaikki kirjat ja vihkot, muuten ois 10. Enkku on koko meidän luokan vahvin aine.

Kaisan opettaja: Kaisa tykkää tosi paljon enkusta, mutta jos ois hänestä kiinni, ni meillä ois aina jotain story linea tai dramatisointii... Hän suorastaan vaatii sitä usein... Annan kai 8:n, koska hän on niin aktiivinen tunneilla, mut jos kattois ihan kokeita, niin vois olla 7... Hänel ois kyl edellytykset saada 9, jos ei ois niin laiska.

Englanti ei ole koskaan ollut Niinan ja Santun lempioppiaine, vaikka Niinan englannin arvosana on yleensä kiitettävä (9) ja Santun hyvä (8). Opettajan mielestä englannista on tullut Niinalle luonnollinen ja arkipäiväinen kommunikointikieli. Nikulan (2007, 220–221) mukaan CLIL-opetuksen yleisenä tavoitteena onkin tehdä oppijoista aktiivisia englannin kielen käyttäjiä, ei niinkään kielen oppijoita, jolloin heistä voi kehittyä lähes kaksikielisiä. Useille oppimistyyyleille sopivaa CLIL-metodia pidetään merkityksellisenä, tarpeellisenä ja motivoivana kielen oppimisen keinona (Pöyhönen 2009, 164). Niina ei kuitenkaan miellä englantia helpoksi, mikä voi johtua hänen itselleen asettamasta korkeasta vaatimustasosta. Aluksi saksa oli Niinalle uusi ja mielenkiintoinen toinen vieras kieli, joka sai hänet harkitsemaan saksan opettajan työtä, mutta se on menettänyt uutuuden viehätöksensä.

Santtukaan ei pidä englantia tai muita vieraita kieliä helppoina. Häntä jännittää uuden kielen, ruotsin, aloittaminen 7. luokalla. Lisäksi Santtu miettii saksan kielen aloittamista 8. luokalla, sillä hän haluaisi lentäjäksi. Santtua ohjaakin selvästi ulkoinen motivaatio vieraiden kielten opiskelussa. Tähän voi olla syynä Santun täydellisyyden tavoittelun lisäksi formaalin kielen opiskelun tavoitteet: niissä pyritään lisäämään tietoisuutta kielestä, ei niinkään käyttämään sitä oppimisen välineenä (Nikula 2007, 220–221).

Englannin kielen mielekkääseen oppimiseen vaikuttaa myös se, kuinka tärkeänä sitä pidetään. Kyselyvastausten perusteella 11 oppilasta piti sitä tärkeänä (ks. taulukko 24).

Taulukko 24 Englanti tärkeä kieli (ks. liite 2, B-osio, 12.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 5 | 1 | 1 | 0 | 7 |
| Pojat | 4 | 1 | 0 | 0 | 5 |
| Yht. | 9 | 2 | 1 | 0 | 12 |

Selitystä englannin kielen tärkeydelle voidaan hakea haastateltujen oppilaiden kommentteista, joiden mukaan englanti on yleismaailmallinen kommunikointikieli, ”lingua franca”, ja siksi hyödyllinen, ainakin ulkomaille lähettäessä. Leppänen ja Nikula (2007, 366) näkevät englannin kielen opiskeluun liittyvän motivaation taustalla yksilön halun olla kansainvälinen, kilpailukykyinen sekä kompetentti englanninkielisissä tilanteissa.

Niina: *Englanti on silleen tärkeempi ku saksa, ku sitä voi käyttää eri puolil maailmaa.*

Matti: *Enkku on tärke sen takii, et sit voi puhuu muitten maalaisten kaa ja olla mukana esimerkiks CISV:ssä. Emmä oo kyl koskaan joutunu Suomes käyttää enkkuu...*

Harrastuneisuus kertoo yleensä siitä, kuinka motivoitunut oppilas on oppimaan englantia. Kyselyyn vastanneista 10 oli samaa tai osittain samaa mieltä siitä, että he harrastavat englantia nykyisin enemmän (ks. taulukko 25). Yksi tyttö ja yksi poika olivat väittämästä osittain eri mieltä. Tytöt harrastivat englantia poikia enemmän.

Taulukko 25 Englannin harrastuneisuuden lisääntyminen (ks. liite 2, B-osio, 11.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 3 | 3 | 1 | 0 | 7 |
| Pojat | 0 | 4 | 1 | 0 | 5 |
| Yht. | 3 | 7 | 2 | 0 | 12 |

Haastateltavista oppilaista kaikki muut, paitsi Santtu, harrastivat englantia ainakin hieman. Aktiivisimpia englannin kielen käyttäjiä olivat Niina ja Kaisa, mikä kertoo heidän sisäisestä motivaatiostaan englannin kieltä kohtaan. Niina kirjoitti sähköposteja CISV-kavereidensa kanssa ja luki silloin tällöin helppolukuisen englanninkielisen kirjan. Hänen sisäisestä motivaatiostaan kieliä kohtaan kertoo myös se, että hän on yrittänyt äitinsä mukaan opiskella itsenäisesti ruotsia. Kaisa puolestaan kertoi kirjoittelevansa CISV-kavereilleen Messengerissä ja laulavansa karaokea englanniksi kavereidensa kanssa. Äidin mukaan Kaisa käytti päivittäin englanninkielisiä sanoja ja fraaseja. Myös Yrjö kirjoitteli silloin tällöin Messengerissä CISV-tuttujensa kanssa, mutta muutoin hän käytti englantia vain CISV-tapahtumissa. Matti pelasi joskus englanninkielisiä tietokonepelejä. Pöyhösen (2009, 148) mukaan oppilaiden vapaa-ajallaan käyttämä englanti onkin toiminnallista, tilannesidonnaista sekä jatkuvasti muuttuvaa, toisin kuin koulussa.

Vaikka englannin kieltä ja sen osaamista pidettiin tärkeänä, se ei lopulta näkynyt kovin selkeästi oppilaiden harrastuneisuudessa. Toisaalta oppilaat saattoivat

huomaamattaan käyttää englannin kielen taitojaan esimerkiksi surffaillessaan Internetissä, pelatessaan nettipelejä tai katsoessaan televisiota. Myöskään CISV-toiminnassa mukana olemista ei välttämättä laskettu englannin kielen harrastamiseksi.

Kyselylomakkeen Englannin opiskelu -osiosta saatujen vastausten perusteella voidaan sanoa, että kaikkien oppilaiden englannin kielen taidot olivat yleisesti ottaen parantuneet CISV-kesäyökeräkokemuksen jälkeen. Kaikki, paitsi yksi oppilas, pitivät englannin kuullunymmärtämistä vaivattomampana ja 10 tunti itsensä rohkeammaksi englannin kielen puhujaksi. Englanniksi kirjoittaminen, lukeminen ja kieliopin hallinta eivät olleet juurikaan parantuneet, mutta sanavarasto oli suurimmalla osalla oppilaista laajentunut CISV-kesäyökeräkokemuksen jälkeen.

Kaikkien haastateltujen oppilaiden englannin kielen taidot kehittyivät heidän itsensä, heidän opettajansa, vanhempansa sekä ryhmänjohtajansa mukaan ainakin jonkin verran CISV-kesäyökeräkokemuksen aikana ja sen jälkeen. Matti ja Santtu kehittyivät ryhmänjohtajiensa mukaan erityisesti englannin kuullunymmärtämisessä, kun taas Yrjö paransi ryhmänjohtajansa mukaan suullisia taitojaan. CISV-kesäyökeräkokemus ei vaikuttanut juurikaan Kaisan englannin kielen suullisiin ja kuullunymmärtämisen taitoihin, sillä hän oli jo ennen kesäyökerää taitava niissä. Matin, Yrjön ja Kaisan valttina oli heidän avoimuutensa ja rohkeutensa ilmaista itseään. Myös Niina osasi oman opettajansa, äitinsä ja ryhmänjohtajansa mukaan ääntää englantia hyvin jo ennen kesäyökerää, mutta koulussa hän ei yleensä näytä puhumistaitojaan. CISV-kesäyökerässä Niina kuitenkin rohkaistui kommunikoidaan muiden leiriläisten kanssa ja toimimaan tulkkina omalle ryhmälleen. Niinalla ja Santulla on melko vahva kirjoittamisen sekä kieliopin hallinta. Yrjöllä ja Kaisalla tulee opettajiensa mukaan helposti kirjoitusvirheitä. Niina, Santtu sekä Matti ovat nopeita sisäistämään lukemansa. Kaikkien haastateltujen oppilaiden sanavarasto laajeni kesäyökerässä ja sen jälkeen.

Kyselyvastausten perusteella voidaan myös todeta, että 10 oppilasta piti englannin opiskelusta ainakin jonkin verran enemmän kuin ennen CISV-kesäyökerää. Oppilaista 10 kokikin englannin muuttuneen ainakin osittain helpommaksi. Kaikki, paitsi yksi, pitivät englantia myös tärkeänä, sillä se on hyödyllinen yleismaailmallinen kommunikointikieli, lingua franca. Vastanneista 10 harrasti englantia jonkin verran vapaa-ajallaan.

Englanti oli Yrjön, Kaisan sekä Matin mielestä melko helppoa ja siten yksi heidän lempioppiaineistaan. Niina ja Santtu eivät välittäneet englannin opiskelusta sen kummemmin, sillä se oli erityisesti Santun mielestä vaikeaa. Silti heidän sekä muiden haastateltujen oppilaiden englannin arvosana oli hyvä tai jopa kiitettävä. Erityisesti Kaisa ja Niina käyttivät englantia vapaa-ajallaan enemmän, esimerkiksi pitäessään yhteyttä CISV-kavereihinsa, lukiessaan englanninkielistä kirjallisuutta tai laulaessaan karaokea englanniksi. Yrjö ja Matti käyttivät englantia satunnaisesti, kenties huomaamattaan enemmän. Santtu ei käyttänyt vapaa-ajallaan englantia omien eikä äitinsä sanojen mukaan. Luultavasti hänen luomansa sisäiset paineet englannin täydellistä osaamista kohtaan pitivät hänet vain ulkoisesti motivoituneena. Silti hän suunnitteli aloittavansa saksan kielen opiskelun, jotta hän pääsisi lähemmäs haaveammattiaan, lentäjää.

8.3 KANSAINVÄLISYYS JA MAAHANMUUTTAJAT

Tässä luvussa kartoitetaan oppilaiden kiinnostusta kansainvälisyyttä ja maahanmuuttajia kohtaan. Nämä teemat pohjautuvat CISV-järjestön kasvatukselliseen perustaan eli kulttuurienväliseen ja kansainvälisyyskasvatukseen, joihin kuuluvat muun muassa

globaalin tietoisuuden lisääminen ja monikulttuurisen ystävyyden edistäminen (ks. 4.2). Kyselyn ja haastattelujen avulla pyritään selvittämään, onko oppilaiden kiinnostus kansainvälisyyttä, kuten maantiedon opiskelua, uusiin maihin ja kulttuureihin tutustumista sekä ulkomaanuutisten seurantaan kohtaan lisääntynyt kesäkyläkokemuksen jälkeen. Lisäksi tiedustellaan, onko kokemus edistänyt oppilaiden henkistä ja sosiaalista kehitystä, onko se vaikuttanut heidän kontakteihin ja asenteisiin Suomessa asuvia maahanmuuttajia kohtaan, ja millaisia tulevaisuuden suunnitelmia heillä on. Ennen kuin siirryn edellä mainittuihin aiheisiin, valotan hieman oppilaiden kouluissa järjestettävää kansainvälistä toimintaa.

Kyselyyn vastanneista oppilaista kahdeksan, erityisesti tytöt, oli samaa tai osittain samaa mieltä siitä, että heidän koulussaan on kansainvälistä toimintaa, kuten teemapäiviä ja/tai ulkomaalaisia vierailijoita (ks. taulukko 26). Heistä kuitenkin kaksi tyttöä oli väittämistä osittain eri mieltä ja kaksi poikaa eri mieltä. Kun oppilailta kysyttiin, olivatko he mukana koulunsa kansainvälisessä toiminnassa, kahdeksan oppilasta ilmoitti olevansa asiasta eri mieltä tai osittain eri mieltä (ks. taulukko 27). Vain neljä oppilasta ilmoitti olevansa väittämistä samaa tai osittain samaa mieltä. Näin ollen kahdeksan oppilaan koulussa oli jonkinlaista kansainvälistä toimintaa, mutta heistä vain puolet osallistui siihen.

Taulukko 26 Kansainvälistä toimintaa omassa koulussa (ks. liite 2, B-osio, 34.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 3 | 2 | 2 | 0 | 7 |
| Pojat | 0 | 3 | 0 | 2 | 5 |
| Yht. | 3 | 5 | 2 | 2 | 12 |

Taulukko 27 Mukana oleminen koulun kansainvälisessä toiminnassa (ks. liite 2, B-osio, 35.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 2 | 1 | 1 | 3 | 7 |
| Pojat | 1 | 0 | 1 | 3 | 5 |
| Yht. | 3 | 1 | 2 | 6 | 12 |

Oppilaiden ja opettajien haastatteluista selvisi, ettei oppilailla ole juurikaan mahdollisuutta vaikuttaa koulunsa kansainväliseen toimintaan tai päättää, osallistuvatko he siihen vai eivät. Niinan, Yrjön ja Kaisan koulut ovat mukana Comenius-hankkeissa, mutta 6. luokalla niissä oli mukana ainoastaan Yrjön luokka. Yrjön mielestä kirjeenvaihto saksalaisen Comenius-luokan kanssa ei ollut kuitenkaan kovin mielekästä, sillä hän kaipasi konkreettista toimintaa kasvitusten, kuten CISV-toiminnassa. Niina puolestaan oli päässyt vierailulle Saksaan, kylläkin ystävänsä luokan Comenius-projektin kautta. Yrjön ja Niinan opettajien mielestä opettajat hyötyvät Comenius-projekteista enemmän kuin oppilaat, sillä he pääsevät

matkustelemaan ja todelliseen kulttuurikylypyyn. Karttusen ja Aron (2006) mukaan suomalaiskoulujen Comenius-projektit kaipaisivat lisärahoitusta, jotta oppilaatkin pääsisivät tapaamaan muiden maiden oppilaita.

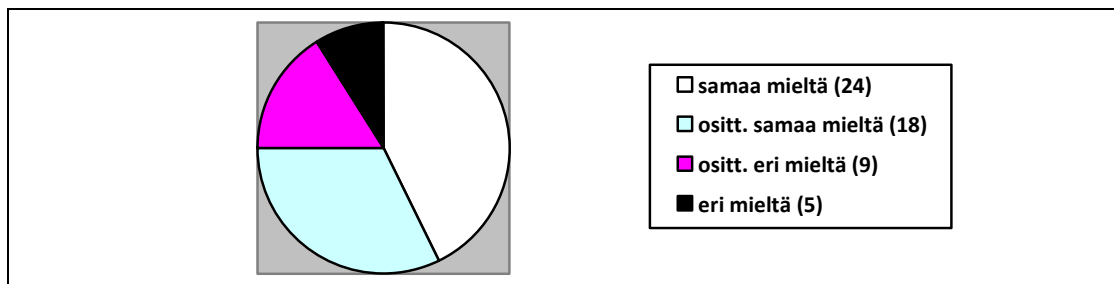
Niinan koulussa järjestettiin eniten kansainvälistä toimintaa muihin haastateltujen oppilaiden kouluihin verrattuna. Se onkin luonnollista, sillä koulussa on muun muassa kieliluokat. Oppilaille järjestettiin myös monenlaisia kielikerhoja ja kulttuuritapahtumia. Santun, Matin ja Kaisan kouluissa järjestettiin silloin tällöin kansainvälistä ohjelmaa muun muassa YK:n päivänä. Santun ja Yrjön kouluissa oli käynyt myös ulkomaalaisia vierailijoita. Santun koulussa oli organisoitu lisäksi erilaisia teemapäiviä ja seurattu muun muassa venäläisiä tanssiesityksiä. Kaisan koulu teki jonkin verran yhteistyötä suomenkielisten koulujen kanssa ja Yrjön luokka suomenruotsalaisten ja Ruotsin koulujen kanssa. Matin koulussa ei ollut juurikaan kansainvälistä toimintaa.

8.3.1 Kiinnostus maantietoa ja ulkomaita kohtaan

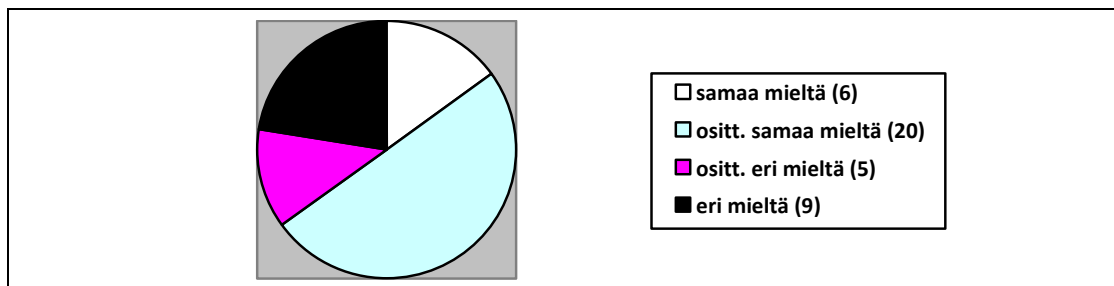
Tässä osiossa selvitetään kyselyssä esitettyjen väittämien sekä haastattelujen avulla, onko oppilaiden globaali tietoisuus ja kiinnostus maantietoa sekä ulkomaita kohtaan lisääntynyt CISV-kokemuksen jälkeen. Seuraavat väittämät on poimittu kyselylomakkeen Maantiedon opiskelu- sekä Monikulttuurisuus ja kansainvälisyys -osioista (ks. liite 2, *B-osio*, 20–27):

20. Olen nykyään kiinnostuneempi maantiedosta kuin ennen CISV-kokemusta.
21. Tiedän nykyisin enemmän maita ja erilaisia kulttuureita kuin ennen CISV-kokemusta.
22. Maantieto on mielestäni tärkeä oppiaine.
23. Maantiedon avulla saan selville asioita erilaisista kulttuureista ja maista.
24. Seuraan ulkomaan uutisia vapaa-ajallani nykyään useammin kuin ennen CISV-kokemusta.
25. Olen kiinnostunut erityisesti niistä maista, joissa minulla on CISV-kavereita ja -tuttuja.
26. Haluaisin tutustua uusiin kulttuureihin.
27. Haluaisin tutustua paremmin ulkomaalaisen ystäväni kulttuuriin.

Tytöt (yht. 56 vast.) valitsivat edellä mainittuihin kahdeksaan väittämään ”olen samaa mieltä”-vastausvaihtoehdon yhteensä 24 ja pojat (yht. 40 vast.) yhteensä 6 kertaa, kun taas ”olen eri mieltä”-vaihtoehtoja tytöt ympyröivät 5 ja pojat 9. Tyttöjen ja poikien vastauksia on havainnollistettu kuvioissa 13 ja 14.



Kuvio 13 Kiinnostuksen lisääntyminen maantietoa ja ulkomaita kohtaan (tytöt, 56 vastausta)



Kuvio 14 Kiinnostuksen lisääntyminen maantietoa ja ulkomaita kohtaan (pojat, 40 vastausta)

Vastausten perusteella voidaan sanoa, että kyselyyn vastanneista oppilaista suurin osa oli kiinnostuneempia maantiedosta ja ulkomaista kuin ennen CISV-kesätyöpöytäkokemustaan. Heidän kiinnostuksensa englannin opiskelua kohtaan oli kuitenkin lisääntynyt enemmän (vrt. 8.2). Tyttöjen vastauksista $\frac{3}{4}$ ja poikien vastauksista $\frac{2}{3}$ sijoittuivat samaa tai osittain samaa mieltä oleviin luokkiin. Pojilla oli enemmän ”olen eri mieltä”-vastauksia kuin tytöillä. Tämä johtuu jälleen siitä, että kahdella pojalla viidestä oli melko negatiivinen tai kriittinen suhtautuminen kaikkea kouluun liittyvää kohtaan, mikä tuli erityisesti esiin Kouluaktiivisuus -osiossa (ks. 8.1).

Maantiedon opiskelu

Positiivisen yleiskuvan takaa paljastui, että kyselyyn vastanneista oppilaista kahdeksan oli eri mieltä tai osittain eri mieltä siitä, että he olisivat nykyisin kiinnostuneempia maantiedosta (ks. taulukko 28). Vain neljä oppilasta oli väittämästä samaa tai osittain samaa mieltä. Suurimman osan kiinnostus maantiedon opiskeluun ei siis ollut lisääntynyt.

Taulukko 28 Kiinnostus maantietoa kohtaan lisääntynyt (ks. liite 2, B-osio, 20.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 1 | 2 | 2 | 2 | 7 |
| Pojat | 1 | 0 | 2 | 2 | 5 |
| Yht. | 2 | 2 | 4 | 4 | 12 |

Haastatteluista selvisi, että Kaisa on kiinnostunut omien, äitinsä ja ryhmänjohtajansa sanojen mukaan uusista maista, kulttuureista ja ihmisistä, mutta hän pitää maantietoa melko tylsänä oppiaineena. Opettajan mukaan Kaisa on aktiivinen maantiedon tunneilla, mutta kokeet ja esimerkiksi karttojen ulkoa opetteleminen eivät kiinnosta häntä. Kaisan maantiedon arvosana on 7–8. Kaisan mielestä hänen kiinnostuksensa maantietoa kohtaan ei ole lisääntynyt CISV-kesäkyläkokemuksen jälkeen.

Kaisa: Välil mantsa on tosi kiinnostavaa, et mitä kulttuurei niil on, miten siel puhutaan... Riippuu, et jos ei siit maast tiedä mitään, ni se on kiinnostavaa. [- -] Emmä hirveesti oo kiinnostunu muista maista enempää ku ennen villageakaan. Et välillä se voi olla aika tylsää käydä läpi asioita, et ei se oo koskaan ollu kauheen kiinnostavaa...

Myös Matin mielestä maantieto on melko tylsää, sillä häntä ei kiinnosta tekstien lukeminen ja vihkotöiden tekeminen. Matin maantiedon arvosana on kuitenkin 9: opettajan mukaan hän tekee kotitehtävänsä ja osaa ne hyvin, vaikkei hän yleensä näytäkään osaamistaan.

Maantieto on Santulle ja Yrjölle neutraali oppiaine – heidän arvosanansa siinä on yleensä hyvä (8). Santun mukaan maantiedon oppitunneilla tehdään melko paljon ryhmätöitä, mikä on mukavaa opiskelua, mutta itsenäinen opiskelu sujuu häneltä paremmin. Santun mielestä hänen kiinnostuksensa maantiedon opiskeluun ei ole lisääntynyt.

Yrjö on opettajansa mukaan hyvä keskustelija, jolla on vahvat mielipiteet, järkeviä näkökulmia sekä realistisia käsityksiä myös maantietoon liittyvistä aiheista. Yrjö ei opettajansa mukaan ole kovin rasistinen, mikä voi hänen isänsä mielestä johtua siitä, että maailma on Yrjön sukupolvelle jo paljon pienempi ja sitä kautta avoimempi (vrt. 8.3.3 *Asenteet maahanmuuttajia kohtaan*). Yrjö on toiminnallinen oppija, joka ei jaksa pöntätä jokien tai kaupunkien nimiä. Kaikenlaiset projektit kiinnostavat kuitenkin häntä.

Yrjön opettaja: Yrjö on hyvä keskustelemaan aiheesta ku aiheesta. Hänel on hyvin vahvat mielipiteet. Kyl Yrjö on ollu ihan innostunu, ku meil oli sellanen Afrikka-juttu viime vuonna... Hänel on ollu ihan järkeviä näkökulmia, realistiset käsitykset... Yrjölt ei tuu sellast rasistist kommenttii juurikaan ja sit hän pystyy pikkasen ohjailemaan sitä keskusteluu sellaseen järkeväänki suuntaan. Se riippuu tosi paljo siit aihepiirist. Tänä vuonna on ollu Australia... varmasti kiinnostavaa, mut en usko, et hän nimeäis maantietoa lempiaineekseen...

Maantieto on aina ollut yksi Niinan lempioppiaineista, mikä näkyy myös hänen arvosanassaan (9–10). Opettajan käyttämä tutkivan oppimisen menetelmä sopii erityisen hyvin Niinalle, sillä hän oppii parhaiten lukemalla ja kirjoittamalla, itse tekemällä. Niina

harrastaa äitinsä mukaan maantietoa myös vapaa-ajallaan hakemalla tietoa eri maista, kirjoittamalla faktoja vihkoon ja lukemalla esimerkiksi lukion maantiedon ja biologian kirjoja. Niina tietää luonnontieteistä erittäin paljon, enemmän kuin oma opettajansa. Hän onkin selkeästi ollut jo pitkään sisäisesti motivoitunut luonnontieteiden opiskelija.

Niinan äiti: Niina saattaa innostuu hakemaan jotain tietoja jostain maasta ja kirjoittaa niitä sit vihkoon. Netistä etsii. Hän tykkää lukee esim. lukion maantiedon ja biologian kirjoja, niinku Riskien Maailma. Koulusta tulee joskus joku virike omiin kiinnostuksen kohteisiin...

Kyselyssä tiedusteltiin kiinnostuksen lisäksi, onko maantieto oppilaiden mielestä tärkeä oppiaine (ks. taulukko 29). Vastaajista vain hieman yli puolet oli asiasta samaa tai osittain samaa mieltä. Molempien sukupuolten vastauksissa oli nähtävissä hajontaa.

Taulukko 29 Maantiedon tärkeys oppiaineena (ks. liite 2, B-osio, 22.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 2 | 2 | 2 | 1 | 7 |
| Pojat | 1 | 2 | 0 | 2 | 5 |
| Yht. | 3 | 4 | 2 | 3 | 12 |

Yrjön, Santun ja Matin haastatteluista käy ilmi, että he pitävät maantietoa tärkeänä, koska se on yleissivistävä ja hyödyllinen oppiaine: sen avulla saadaan selville uusia asioita eri maista ja kulttuureista. Maantieto ei ole kuitenkaan heidän mielestään kovin mukavaa, sillä heidän on vaikea hahmottaa erityisesti syy- ja seuraussuhteita.

Kyselyssä kysyttiin myös sitä, saavatko oppilaat selville asioita erilaisista kulttuureista ja maista maantiedon avulla (ks. taulukko 30). Kaikki oppilaat olivat asiasta samaa tai osittain samaa mieltä. Siispä voidaan todeta, että maantieto on tärkeä väylä uusien maiden ja kulttuurien tutkimiseen, erityisesti tyttöjen mielestä.

Taulukko 30 Maantieto apuna tiedon etsimisessä eri maista ja kulttuureista (ks. liite 2, B-osio, 23.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 5 | 2 | 0 | 0 | 7 |
| Pojat | 1 | 4 | 0 | 0 | 5 |
| Yht. | 6 | 6 | 0 | 0 | 12 |

Haastatelluista oppilaista Kaisa piti eri kulttuureista ja maista tulevien vierailijoiden käyntejä mielenkiintoisina. Santtu puolestaan piti Tunisia-esitelmän tekemisestä, sillä hän sai siten syvällisempää tietoa vierailemastaan maasta. Niina piti Santun tavoin esitelmien tekemisestä, myös vapaa-ajallaan. Hänen viimeisimmät tuotoksensa koskivat Arabi-

Emiirikuntia ja Bhutania. Niina ei halua valita samoja aiheita kuin muut, joten hän valitsee mielellään sellaisen maan, josta hän ei tiedä etukäteen juuri mitään. Opettajan mukaan Niina saa kaipaamaansa haastetta projektitöitä tehdessään.

Kaisa: No, voihan se välil olla ihan hyvä tietää maantiedost asioit, et jos on vieraita puhumas, ni sit vähä tietää, et siel on sellast ja semmosii rutiineit... niinku fiesta, jota meil ei oo täällä.

Santtu: Oli ihan hauskaa tehä esitelmä Tunisiast... Sain jonku verran uutta tietoo. [- -] Oishan se ihan kiva tutustuu uusiin kulttuureihin ja maihin, ku siel on kuitenkin aika erilaist ku tääl Suomes. Oli siel Tunisiassaki tosi erilaista... kaikki ne talot ja kaupat... eri kieli...

Niina: Meil oli miniprojekti jostain Lähi-Idän maasta... Mä tein Arabi-Emiiri-kunnista ja sit Aasiast mä tein Bhutanist. Mä aattelin ottaa ne maat, ku niist ei varmaan kukaan muu tee hirveesti, eikä kukaan muu tehnykkään sit. Kyl mä AE-kunnista vähä tiesin etukäteen, mut en Bhutanist paljo mitään... Kaikki muut valitsi just jonku Turkin tai Israelin...

Maantiedon opiskelu ei juurikaan kiinnosta oppilaita: Kaisan ja Matin mielestä se on melko tylsää ja Yrjö sekä Santtu pitävät sitä neutraalina oppiaineena, vaikka siinä esiintyykin välillä vaikeita syy-seuraussuhteita. Silti kyselyyn vastanneista oppilaista yli puolet piti maantietoa ainakin jokseenkin tärkeänä oppiaineena, koska se on yleissivistävää. Kaikki kyselyyn vastanneet myönsivätkin saavansa selville uusia asioita eri maista ja kulttuureista, esimerkiksi tutkielmien ja vierailijoiden avulla. Niina, jonka lempioppiaine on maantieto, harrastaa sitä myös vapaa-ajallaan.

Kaisan ja Santun mielestä heidän kiinnostuksensa maantietoa kohtaan ei ole lisääntynyt CISV-kesäkyläkokemuksen jälkeen, eikä muidenkaan oppilaiden kiinnostuksessa ole nähtävissä selkeää lisääntymistä. Tähän voi olla syynä se, että maantiedon oppituntien opetusmenetelmät, kuten maiden ja kaupunkien ulko-opettelu, eivät vastaa oppilaiden todellisia tarpeita. CISV:n kautta oppilaat pääsevät tutustumaan eri maihin ja kulttuureihin kasvotusten ja toiminnan kautta, mikä mahdollistaa heille syvällisemmän oppimiskokemuksen.

Kiinnostus eri maihin ja kulttuureihin

Oppilaat oppivat paljon eri maista ja kulttuureista vapaa-ajallaan, esimerkiksi CISV-toiminnassa. Globaalin tietoisuuden lisääminen muista maista ja kulttuureista onkin yksi CISV-järjestön tärkeimmistä tavoitteista (ks. 4.2). Tämä tavoite saavutettiin haastateltujen oppilaiden kohdalla eri tavoin. Esimerkiksi Santtu oli ryhmänjohtajansa mukaan valmistautunut etukäteen CISV-kesäkylään tutustumalla leirille osallistuvien delegaatioiden kotimaihin äitinsä kanssa. Kesäkylässä Santtu tutustui muihin kulttuureihin pääasiassa selailemalla muiden delegaatioiden leikekirjoja ja tarkkailemalla ympäristöään.

Santun ryhmänjohtaja: Santtu oli mun mielest jo opiskellu äitin kaa kotona etukäteen muista maista, kattonu kartasta ja katellu lippuja. Kyl se selaili niitä scrap bookeja ja ehkä lukikin niitä ihan helpoimmalla enkulla kirjoitettuja vihkoja. Mut Santtu oli tosi tarkkaavainen 24 tuntii vuorokaudes, et mitä tapahtuu ympärillä ja mitä muut sanoo.

Kaisa oli ryhmänjohtajansa mukaan kiinnostunut erityisesti ihmisistä ja uusista ystävästään, joiden kanssa keskustellessaan hän oppi paljon myös heidän kulttuureistaan. Yrjö keskusteli mielellään uusien kavereidensa kanssa ja otti kantaa CISV-aktiviteettien keskusteluissa. Lisäksi hän oppi paljon uutta pelaamalla ja leikkimällä sekä seuraamalla eri delegaatioiden järjestämiä kansallisuusiltoja. Yrjöä ja Kaisaa ei kiinnostanut lukea muiden delegaatioiden tekemiä leikekirjoja. Yrjö oli kuitenkin ryhmänjohtajansa mukaan kiinnostunut eri maiden lipuista ja hänen kartallinen hahmottamisensa oli hyvä. Niinakin oli kiinnostunut kaikkien maiden kulttuureista sekä Uuden-Seelannin alkuperäisväestöstä.

Yrjön ryhmänjohtaja: Yrjö oli vähä turhan villi lukeakseen jotain scrap bookeja. Mä luulen, et muitten maitten opiskelu meni Yrjöllä lähinnä kansallisuusiltoja seuraten ja leikkejä ja pelejä pelaillen, et silleen se oppi parhaiten kulttuuria. Ja liput se oppi helposti. Yrjö tiesi mun mielest jo aika hyvin etukäteen, et mis mitkäki maat sijaitsee... Kartallinen hahmotus oli hyvä. Et Yrjö on aika vilkas, ni se ei oo mikään kirjatyyppi. Meidän leiril teemana oli Human Rights, mis pohdittiin aktiviteettien jälkeen innolla oman delegaation kans.

Niinan ryhmänjohtaja: Niina oli kiinnostunut kaikkien maiden national nightista ja oli mukana kaikissa aktiviteeteissa. Kävimme historiallisessa museossa ja Maori-kulttuurista esillä ollut näyttely kiinnosti Niinaa.

Matin äidin mukaan heidän perheensä matkustaessa he keskustelevat usein vierailemansa maan tilanteesta. Matilla oli ryhmänjohtajansa mukaan kuitenkin hieman ennakkoluuloja muita kulttuureita kohtaan kesäkylän alussa. Hanselin (1994, 8) mukaan matkustaminen ei auta laajentamaan yksilön tietoisuutta ja poistamaan hänen ennakkoluulojaan ja stereotypioitaan, jos hän on jossain kulttuurissa vain hetken, eikä pääse keskustelemaan ja toimimaan paikallisten ihmisten kanssa. Kesäkylässä Matti pääsi lähikontaktiin muiden kulttuurien kanssa, mikä avasi ryhmänjohtajan mielestä hänen maailmankuvaansa.

Matin ryhmänjohtaja: Matil oli aluks vähä asenteita muista maista, ni sit hän huomasi, ettei ne pidäkään paikkaansa. Oli kuitenkin kiinnostunu muista kulttuureista, kiinnostunu oppimaan.

Halusin myös tutkia, oliko oppilaiden tietoisuus muista maista ja kulttuureista laajentunut kesäkylän jälkeen. Kyselyyn vastanneista oppilaista 11 oli samaa tai osittain samaa mieltä siitä, että he tietävät nykyisin enemmän maita ja erilaisia kulttuureita kuin ennen CISV-kesäkyläkokemustaan (ks. taulukko 31). Vain yksi tyttö oli väittämästä eri mieltä. Oppilaiden tietoisuus maailmasta on siis lisääntynyt kesäkylän jälkeen, mihin on voinut vaikuttaa maantiedon opiskelun lisäksi CISV-kesäkylä ja muu vapaa-ajan toiminta.

Taulukko 31 Tietoisuuden lisääntyminen muista maista ja kulttuureista (ks. liite 2, B-osio, 21.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 3 | 3 | 0 | 1 | 7 |
| Pojat | 2 | 3 | 0 | 0 | 5 |
| Yht. | 5 | 6 | 0 | 1 | 12 |

Vaikka Yrjö ja Niina olivat olleet valveutuneita ja kiinnostuneita muista maista jo pitkään, heidän käsityksensä maailmasta laajentuivat entisestään kesäkyläkokemuksen aikana ja sen jälkeen (ks. liite 2, D-osio, 6.). Yksi Yrjön toiveammateista on matkaopas.

Yrjö: Kyl mä tiedän kaikki Euroopan maat ja vähä muitaki. Ku mä tykkään ulkomaist ja matkailust ja kiinnostaa, et millasii ne muut maat on. Et meidän isän sisko oli Dubais matkaoppaana, ni kyl se kuulostais tosi mielenkiintosest.

Niinan opettaja: Varmasti Niina on muuttunu villagen jälkeen: saanu enemmän omakohtaista tietoa eri maista, tiedostaa enemmän, valveutuneempi kuin monet ikäisensä.

Oppilailta tiedusteltiin, haluaisivatko he tutustua uusiin kulttuureihin (ks. taulukko 32). Kyselyyn vastanneista 11, erityisesti tytöt, oli väittämästä samaa tai osittain samaa mieltä. Vain yksi poika oli asiasta osittain eri mieltä.

Taulukko 32 Halu tutustua uusiin kulttuureihin (ks. liite 2, B-osio, 26.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 5 | 2 | 0 | 0 | 7 |
| Pojat | 1 | 3 | 1 | 0 | 5 |
| Yht. | 6 | 5 | 1 | 0 | 12 |

Kyselyyn vastanneista yhdeksän, erityisesti tytöt, oli samaa tai osittain samaa mieltä siitä, että he ovat kiinnostuneita erityisesti niistä maista, joissa heillä on CISV-kavereita ja -tuttuja (ks. taulukko 33). Vain kolme oli väittämästä osittain eri mieltä tai eri mieltä. Oppilailta tiedusteltiin myös, haluaisivatko he tutustua paremmin ulkomaalaisen ystävänsä kulttuuriin (ks. taulukko 34). Heistä 11, tytöt poikia enemmän, oli väittämästä samaa tai osittain samaa mieltä. Oppilaista vain yksi poika oli asiasta osittain eri mieltä. Mielenkiintoista on, että jälkimmäinen kysymys sai edellistä enemmän kannatusta. Tämä voi johtua siitä, että ulkomaalainen ystävä on laajempi käsite, eikä se koske pelkästään CISV-kavereita. Molemmissa väittämissä tytöt suhtautuivat asiaan poikia myönteisemmin.

Taulukko 33 Kiinnostus CISV-kavereiden ja -tuttujen maihin (ks. liite 2, B-osio, 25.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 3 | 3 | 1 | 0 | 7 |
| Pojat | 0 | 3 | 0 | 2 | 5 |
| Yht. | 3 | 6 | 1 | 2 | 12 |

Taulukko 34 Kiinnostus ulkomaalaisen ystävän kulttuuriin (ks. liite 2, B-osio, 27.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 6 | 1 | 0 | 0 | 7 |
| Pojat | 0 | 4 | 1 | 0 | 5 |
| Yht. | 6 | 5 | 1 | 0 | 12 |

Kaisa ja Matti saivat omasta mielestään tarpeeksi tietoa CISV-kavereidensa maista ja kulttuureista jo kesäkylän aikana, joten he eivät perehtyneet niihin enää jälkepäin. Toisaalta Kaisa oli kuitenkin omien ja opettajansa sanojen mukaan kiinnostunut Brasiliasta, missä hän oli CISV-kesäkylässä. Häneltä jäi paljon näkemättä ja kokematta, joten hän haluaisi matkustaa sinne vielä uudelleen. Yrjö ja Niina haluaisivat tutustua täysin uusiin kulttuureihin, ei vain CISV-kavereidensa maihin. Niina sai kipinän Islannista aloitettuaan Islannin hevosilla ratsastuksen. Hän oli etsinyt Internetin avulla tietoa kohdemaasta. Yrjö oli puolestaan kiinnostunut erityisesti Espanjasta sen erityisten kulttuuripiirteiden, ilmaston ja kielen takia. Matilla ja Santulla ei ollut mitään erityistä maata mielenkiinnon kohteena.

Kaisa: Niitten mun CISV -kavereiden maist mä oon saanu jo aika paljo tietää siel leirillä, et en oo sen jälkeen enempää tutustunu niihin... Brasilia on kyl ollu yks mun haaveista pitkään ja oli tosi kiva, ku mä pääsin sinne ja haluan todellaki lähtee uudestaan! Vähä nähti jotain kaupunkii ja torei... Haluisin sit mennä sinne sademetsään...

Niina: Mua kiinnostaa kaikki muutki maat, et ei vaan ne, mis on kaverei... Mut oon mä kyl kiinnostunu Islannista... Ehkä tullu siit, ku mä käyn ratsastamas niil Islannin hevosil... Se on vaan jotenki niin erilainen maa... Sit, ku mä kiinnostuin, ni mä hain tietoo netistä.

Yrjö: Amerikkaan mä haluisin matkustaa, ku se on hieno maa, mut toisaalt mä oon aina tykänny Espanjast... Härkätaistelujutut ja lämmin ilma ja se kieli kuulostaa niin hauskalta.

CISV-kesäkylässä kaikki haastatellut oppilaat olivat ryhmänjohtajiensa mukaan kiinnostuneita muiden delegaatioiden kulttuureista, erityisesti kansallisuusiltojen ja erilaisten aktiviteettien muodossa. Kaisaa kiinnosti kuitenkin enemmän ihmiset kuin kulttuurit, kun taas Santtu keskittyi enimmäkseen muiden tarkkailuun ja leikekirjojen selailuun. Yrjö ja Matti olivat innokkaita toimijoita ja Niina oli osaksi tarkkailija ja osaksi toimija. Matilla oli ryhmänjohtajansa mukaan ennakkoluuloja leirin alkaessa, mutta ne karisivat pois kuukauden yhdessäolon aikana.

Kyselyyn vastanneista 11 ilmoitti tietävänsä nyt ainakin jonkin verran enemmän eri kulttuureista ja maista kuin ennen CISV-kesäkylää. Kesäkylässä uusiin maihin ja kulttuureihin tutustuminen tapahtuikin autenttisessa ympäristössä, kun taas luokkahuoneessa se on usein välillistä. Oppilaista 11 halusi tutustua ulkomaalaisen ystäväänsä kulttuuriin sekä täysin uusiin kulttuureihin, mutta CISV-kavereiden ja -tuttujen kotimaat kiinnostivat vain yhdeksää oppilasta. Tytöt olivat poikia kiinnostuneempia eri maista ja kulttuureista. Haastatelluista oppilaista Kaisa oli kiinnostunut erityisesti Brasiliasta, Niina Islannista ja Yrjö Espanjasta.

Ulkomaiden tapahtumien seuranta

Kyselyyn vastanneista oppilaista 10 oli kiinnostunut, mitä muissa maissa tapahtuu, kun taas kaksi poikaa ei (ks. liite 2, *C-osio*, 3.). Yhtä poikaa lukuun ottamatta kaikki ilmoittivat kuitenkin seuraavansa ulkomaiden uutisia ainakin silloin tällöin. Oppilaista seitsemän, joista kuusi oli tyttöjä, seurasi ulkomaiden tapahtumia 1–2 kertaa viikossa ja neljä, joista kolme oli poikia, seurasi uutisia 1–2 kertaa kuussa (ks. liite 2, *C-osio*, 1.). Näin ollen tytöt seurasivat ulkomaan uutisia poikia useammin.

Toisaalta kyselylomakkeen yhdessä väittämässä (ks. liite 2, *B-osio*, 24.) tiedusteltiin, seuraavatko oppilaat ulkomaan uutisia vapaa-ajallaan useammin kuin ennen kesäkylää (ks. taulukko 35). Oppilaista seitsemän oli väittämässä osittain eri mieltä tai eri mieltä ja viisi osittain samaa mieltä. Kukaan oppilaista ei ollut asiasta täysin samaa mieltä. Oppilaista siis alle puolet oli vain jonkin verran kiinnostuneempia ulkomaiden tapahtumista. Tyttöjen kiinnostus ulkomaiden tapahtumia kohtaan oli lisääntynyt jonkin verran enemmän verrattuna poikiin. Näistä tuloksista voidaankin päätellä, että tytöt ovat yleisesti ottaen seuranneet ulkomaiden tapahtumia kerran tai kaksi viikossa ja pojat yhdestä kahteen kertaan kuussa jo ennen kesäkyläkokemustaan.

Taulukko 35 Ulkomaan uutisten seurannan lisääntyminen kesäkylän jälkeen (ks. liite 2, *B-osio*, 24.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 0 | 4 | 2 | 1 | 7 |
| Pojat | 0 | 1 | 1 | 3 | 5 |
| Yht. | 0 | 5 | 3 | 4 | 12 |

Haastatteluista vuorostaan selvisi, että Kaisaa ja Mattia eivät ulkomaan uutiset juurikaan kiinnosta: ne ovat melko tylsiä ja ne eivät ole tarpeeksi vaikuttavia tai oppilaan omaan elämään liittyviä. Kaisaa kiinnosti kuitenkin koulun sanomalehtiprojekti ja Mattia kotimaan uutiset. Yrjön isän mielestä Yrjön ja muiden hänen ikäistensä elinpiiri ja kiinnostuksen kohteet ovat vielä melko rajalliset. Toisaalta matkustelun ja CISV:n myötä Yrjön ymmärrys maailmasta on isän mukaan laajentunut jonkin verran hänen ikätovereihinsa verrattuna. Äidin mukaan Niinan kiinnostus ulkomaan uutisiin on jonkin verran lisääntynyt.

Kaisa: Emmä yleensä seuraa mitään uutisia. Ei mua kiinnosta. Uutiset on niin tylsiä muutenki. Mut meil oli koulus sellane lehti uutisten seuranta, ni se oli aika mielenkiintost ja siit oppis aika paljo asioit. Ei mikään niist kyl hätkähdyttäny.

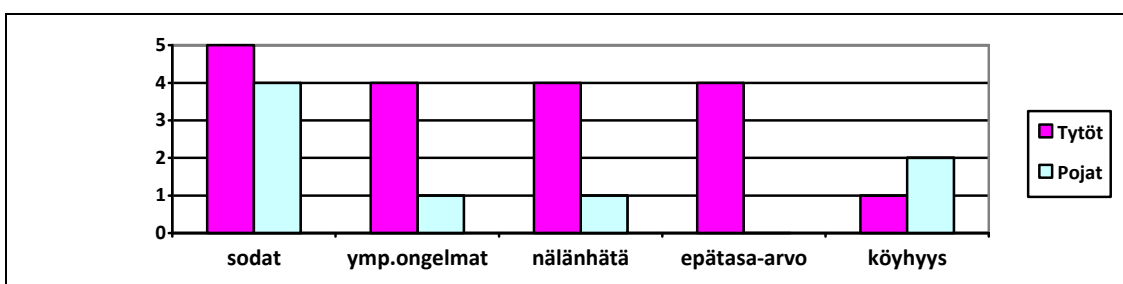
Matti: *Ei kiinnosta, ku se ei liity niin pal ittee, eikä Suomeen. Emmä usko, et joku Brasilian uutinenkaa kiinnostais, ku ne on yleensä sellasii uutisii, et jollain apinal on tauti tai jotain... Et ei mitään kauheen vakavaa.*

Yrjön isä: *Kyl Yrjö kiinnostaa, mut kyl se reviiri viel aika rajalline on... kaverit ja lähipiiri ja kotikylä. Kuitenki ne kontaktit ja liikkumine ja näkeminen, ni ehkä kuitenkin se kiinnostus voi olla keskimääräsesti hiukan laajempaa kuin ton ikäsil yleensä.*

Oppilaista 10, joista tyttöjä oli kuusi, seurasi ulkomaiden tapahtumia televisiosta (ks. liite 2, C-osio, 2.). Kuusi oppilasta, joista tyttöjä oli viisi, seurasi uutisia puolestaan sanomalehdistä ja kolme tyttöä Internetistä. Oppilaat saivat valita useampia vaihtoehtoja. Yksi poika ei vastannut lainkaan tähän kysymykseen, koska hän ei seuraa ulkomaan uutisia. Tytöt käyttivät viestimiä monipuolisemmin kuin pojat.

Haastatelluista oppilaista Matti, Yrjö ja Kaisa katsoivat silloin tällöin televisiouutiset ja Matti, Kaisa sekä Niina selasivat joskus sanomalehteä. Niina luki myös National Geographic -aikakauslehteä. Jos Niinan vanhemmat keskustelivat jostain päivän polttavasta aiheesta, Niina saattoi tulla kuuntelemaan ja kyselemään asiasta. Myös Matti, Yrjö, Kaisa sekä Santtu keskustelivat välillä perheensä kanssa suurista uutisaiheista. Kaisa ja Santtu keskustelivat niistä myös kavereidensa kanssa. Yrjö ja Matti mainitsivat, että heidän CISV-kesäkyllissään keskusteltiin esimerkiksi ihmisoikeuksista ja ympäristöasioista.

Kyselyssä kysyttiin myös sitä, mitkä ovat oppilaiden mielestä suurimpia ongelmia maailmassa (ks. kuvio 15). Heistä yhdeksän mainitsi suurimmaksi ongelmaksi sodat, viisi ympäristöongelmat ja viisi nälänhädän. Neljä tyttöä piti suurena globaalina ongelmana epätasa-arvoa ja kolme oppilasta köyhyyttä. Oppilaat saivat listata useita maailmanlaajuisia ongelmia. Tyttöjen vastaukset olivat hieman poikia monipuolisempia ja syvällisempiä.



Kuvio 15 Suurimpia ongelmia maailmassa oppilaiden mielestä (ks. liite 2, C-osio, 4.)

Haastatteluista selvisi, että kaikkia oppilaita kiinnosti pääasiassa suuret uutiset. Kaikki nostivat esiin ympäristöongelmat ja ilmastonmuutoksen, joihin Kaisan mukaan liittyi maan

ja ilman saastuminen sekä eläinten huonovointisuus ja jopa lajien sukupuutto. Kaikki oppilaat nimesivät suureksi uhkaksi myös luonnonkatastrofit, kuten Thaimaan tsunamin. Yrjö, Niina, Kaisa ja Matti pitivät luonnonkatastrofeja mielenkiintoisina ja jännittävinä ilmiöinä, ja Yrjöä kiinnosti tsunamin lisäksi tornadojen ja lumivyöryjen aikaansaamat tuhot. Luonnonkatastrofit tapahtuvat usein jossain muualla, joten ne eivät huolettaneet oppilaita. Niina ja Kaisa olivat kuitenkin hieman huolissaan ilmastonmuutoksesta ja saastumisesta, sillä ne koskevat kaikkia. Yrjö, Matti ja Niina mainitsivat myös sodat, kuten Irakin sodan ja WTC-tornien sortumisen, koska niissä kuolee paljon ihmisiä. Matti on erityisen kiinnostunut sodista, joista hän katsoo elokuvia, lukee kirjoja ja keskustelee isänsä kanssa. Sodatkin koetaan kaukaisiksi asioiksi, jotka eivät kosketa oppilaiden elämää. Santtu ja Niina mainitsivat köyhyyden ja siitä johtuvan nälänhädän suureksi maailmanlaajuiseksi ongelmaksi. Santtu oli nähnyt TV-ohjelmia ja keräyksiä Afrikan maiden ongelmiin liittyen.

Kyselyyn vastanneista oppilaista 10 ilmoitti olevansa kiinnostunut ulkomaiden tapahtumista, mutta heidän kiinnostuksensa ei ollut juurikaan lisääntynyt CISV-kesäkylän jälkeen. Oppilaista 11 seurasi ulkomaan uutisia vähintään 1–2 kertaa kuussa, pääasiassa TV:stä ja jonkin verran lehdistä. Tytöt seurasivat uutisia poikia useammin ja monipuolisemmin, mutta sekä tytöt että pojat seurasivat niitä melko harvoin. Haastateltavista Kaisa ja Matti olivat sitä mieltä, että ulkomaan uutiset ovat tylsiä, sillä ne eivät useinkaan kosketa heidän omaa elämäänsä. Kuitenkin suuret uutiset, kuten luonnonkatastrofit, sodat ja ympäristöongelmat kiinnostivat oppilaita. Ne eivät kuitenkaan huolestuttaneet heitä sen kummemmin, sillä ne tapahtuvat yleensä kaukana Suomesta. Ilmastonmuutos ja saastuminen koskevat myös Suomea, mikä huoletti jonkin verran Kaisaa ja Niinaa. Suurista uutisista keskusteltiinkin satunnaisesti perheen, kavereiden ja oman luokan kanssa. Myös CISV-kesäkyllissä käsiteltiin erilaisten kulttuurien lisäksi maailmanlaajuisia ongelmia, kuten suvaitsemattomuutta, ihmisoikeuksia ja ympäristöongelmia.

8.3.2 Kansainvälistyminen ja henkinen sekä sosiaalinen kehitys

Tiedustelin erikseen oppilailta, heidän vanhemmiltaan, ryhmänjohtajiltaan sekä opettajiltaan, oliko oppilaissa tapahtunut mitään merkittävää muutosta CISV-kesäkylän jälkeen. Haastatteluista selvisi, että oppilaiden kesäkylläkokemukset olivat vaikuttaneet myönteisesti heidän kansainvälistymiseensä ja henkiseen sekä sosiaaliseen kehitykseensä.

Niina

Niinan mielestä hänen kansainvälinen minänsä oli vahvistunut siten, että hänen kaveripiirinsä oli laajentunut Suomen ulkopuolelle: hän pitää yhteyttä eri puolilla maailmaa

asuviin CISV-kavereihinsa. Myös Niinan Suomessa asuva kaveripiiri on monipuolistunut ja laajentunut. Ryhmänjohtajan mukaan Niina oli kesäkylän alussa melko arka, mutta rohkaistui leirin aikana huomattavasti. Niinan mielestä hänestä onkin tullut kesäkylän myötä rohkeampi mielipiteiden ilmaisija, minkä myös hänen opettajansa on huomannut. Opettajan mukaan Niina pitää nykyään myös paremmin puoliaan ja on rohkeampi esiintyjä. Äidin ja opettajan mukaan Niinan itsetunto ja itseluottamus ovat nyt vahvempia, koska Niina pääsi hetkeksi kokeilemaan elämistä ilman perhettään. Äiti uskookin, että Niina uskaltaa ja pärjää nyt ja tulevaisuudessa monenlaisissa oloissa. Niinan itsenäistymisprosessi alkoi hänen opettajansa mukaan CISV-kesäkylässä.

Niinan äiti: Niina pärjäsi hyvin sen reissun, joten tulee pärjäämään monessa muussakin paikassa itse. Tullu tää ajattelu, et kyl mä pystyn ja voin mennä. Itsetunto kans parani. Village anto ajatuksen, et mitä seuraavaks ja et uskaltaa kaikenlaista, ku tälläsenkin on tehny.

Niinan opettaja: Village-kokemus on vahvistanu Niinan itsetuntoa ja hän on uskaltanu olla enemmän näkyvillä ku aikasemmin. Hän pitää useammin oman päänsä, ilmaisee useammin mielipiteitään, oma tahto vahvistunut ja itseluottamus kasvanu aika paljo. Saanu tehdä jotain yksin ilman perhettä tai siskoa. Ennen ollu sellanen kakkoslapsen rooli eli tehny niinku toisetki. Oman itsenäisen minänsä kehittyminen ois voinu tulla myöhemmin, jos ei ois lähteny.

Santtu

Vaikka Santulla on negatiiviset kesäkyläkokemukset, ne eivät äidin mielestä ole välttämättä hänelle pahitteeksi. Ryhmänjohtaja uskoo, että Santun käyttäytyminen olisi ollut reippaampaa, jos hän olisi mennyt suomenkieliselle leirille. Santtu sai kuitenkin ryhmänjohtajansa ja äitinsä mukaan jonkinlaisen kipinän kansainvälisyyteen eli kiinnostukseen muista maista ja kulttuureista, vaikkei se näykään hänessä vielä. Santtu voi äitinsä mukaan esimerkiksi muutaman vuoden päästä päättää, että hän haluaa uudelleen jollekin kansainväliselle leirille, koska silloin hänen englannin kielen taitonsakin on parantunut. Ryhmänjohtajan mukaan Santtu sai hyvää kokemusta matkustamisesta, sillä hän ei ollut juurikaan ollut pois kotoa ennen kesäkylää. Äidin mukaan Santulle ei tule enää yhtä helposti koti-ikävä, mikä kertoo hänen jonkinasteisesta itsenäistymisestään. Ryhmänjohtajan ja opettajan mukaan Santtu on saanut myös lisää rohkeutta, ja opettaja on huomannut hänessä valtavasti muutoksia viimeisen vuoden aikana: Santusta on tullut reippaampi ja hänen itseluottamuksensa sekä arvosanansa ovat parantuneet. Opettajan mielestä CISV-kokemuksella on voinut olla jotain vaikutusta tähän.

Santun äiti: *Ehkä hän sai jonku kipinän... Et hän voi ihan hyvin parin kolmen vuoden päästä keksii, et nyt hän voisi lähteä kansainväliselle leirille... Mut ei hänestä tällä hetkellä tunnu siltä, enkä mä ees yllyttäisi häntä nyt lähtemään, mut et myöhemmin ehkä... Santun tulee helposti kotikävä, vaik ollaan yhdessä jossakin... Mut nyt ei tuu enää ikävä aivan lyhkäses ajassa.*

Santun opettaja: *No, siis on hän kyl valtavasti muuttunu, mut emmä tiedä, et onks tää leiri sit se syy, et hänen koulumenestys on parantunu ja just luottamus omiin kykyihin. No, voi olla, et hänen itseluottamus ja reippaus ja rohkeus lisääntyi...*

Kaisa

Jos Kaisa ei olisi lähtenyt kesäkylään, hän ei olisi omien sanojensa mukaan lähtenyt välttämättä koskaan mihinkään kansainväliseen toimintaan mukaan. Hän on kuitenkin tottunut matkustelemaan ja olemaan pois kotoa, sillä hänen ruotsalainen isänsä asuu Ruotsissa. Siten Kaisa on ollut ryhmänjohtajansa mukaan kansainvälinen jo ennen CISV-järjestöön liittymistä. Kesäkylässä Kaisa sai paljon ystäviä, joiden kautta hän oppi ymmärtämään paremmin muita ihmisiä ja heidän kulttuureitaan ja tuli siten tietoisemmaksi maailmasta. Vaikka Kaisa oli rohkea jo ennen kesäkylää, hänestä tuli sen jälkeen vieläkin rohkeampi. Äidin mukaan Kaisan rohkeuden kasvu näkyy erityisesti jännittämisen hallitsemisena. Äidin ja ryhmänjohtajan mukaan Kaisa sai myös paljon avarakatseisuutta ja avoimuutta, jotka ovat hänelle avuksi, jos hän päättää tulevaisuudessa lähteä esimerkiksi vaihto-oppilaaksi tai ulkomaille töihin. Äidin mielestä suurin muutos Kaisassa on itsenäistyminen, opettajan mielestä taas entistä parempien sosiaalisten taitojen kehittyminen.

Kaisan ryhmänjohtaja: *Hän oli jo alunperinkin sellanen kansainvälinen, ku hänen isänsä on ruotsalainen. Hän on kaksikielinen ja hän on tottunu matkustamaan ja tottunu ole kotoota poies... Mut kyl hän oppi sellast ns. kansainvälist olemist eli hän sai paljo ystäviä sieltä ja ymmärtää paljo paremmin muita ihmisiä... Mut vaik hän oli jo avoin, ni ehkä hän tuli vielä avoimemmaks ja innostuneemmaks... ja enemmän tietoseks maailman menosta.*

Kaisan äiti: *Itsenäistyminen... Mä luulen, et se on ollu se suurin juttu. Toisaalta sellanen asioihin tarttuminen, et vois olla lähtemäs mihin tahansa tai tekemäs mitä tahansa, et mikään ei pelota... sellane rohkeus ja esilläolo... Vaik jännittää, nii ei mitään väliä, et mennään silti... Ja sellanen rohkeus astua tuntemattomaan... Just tää, et hän lähtee reissuun tai vaihto-oppilaaks tai työskentelemään mihin tahansa... Et sellane avarakatseisuus... Matkakärpänen puri oikein kunnolla. Avoimuus on lisääntyny CISVin myötä...*

Yrjö

Yrjön isän mielestä Yrjön kiinnostus ja into kansainvälisyyttä kohtaan on lähtenyt käyntiin CISV-järjestön toiminnasta, jossa hän on edelleen aktiivisesti mukana. Isän mukaan Yrjö on tottunut olemaan pois kotoa muun muassa harrastustensa takia, mikä on luonut CISV-

kesäkyläkokemuksen kanssa hyvän pohjan Yrjön itsenäistymiselle. Nyt hän pystyisikin ryhmänjohtajansa mukaan lähtemään matkalle jopa yksin. CISV-kokemuksen myötä Yrjön suhtautuminen ulkomaalaisiin on hänen isänsä mukaan muuttunut luonnolliseksi ja hän pystyy keskustelemaan kenen kanssa tahansa. Opettajan mukaan Yrjön itseluottamus ja -varmuus ovat parantuneet ja hänen mielipiteensä ovat muuttuneet kypsemmiksi. Silti Yrjön asenteet maahanmuuttajia kohtaan ovat melko kypsymättömiä ja kielteisiä (vrt. 8.3.3).

Yrjön isä: CISV on ollu Yrjölle lähtölaukaus kansainvälisytee ja hän on jatkanu siel aktiivisesti. Hänel eikä paril muullakaan heidän joukkuelaisel oo mitään kynnystä mennä puheleen muitten [ulkomaalaisten] kans. Et uskallus ja sellane epämuodolline kommunikointi kenen kans vaan... Et kyl CISV on ihan selkeesti luonu sen pohjan et muuten olis kynnys korkeempi... Ja partion ja urheilun kautta on ollu poissa kotoo ja tietty kavereiden luona yötä, et hänel ei oo vuosin enää ollu kynnystä olla pois kotoo... Ja hän on sosiaalinen kuitenkin luonteeltaan... Et kansainvälisen kanssakäymisen normaalius tai luonnollisuus kohdata kaikenlaista. Ja sit vielä kolmas eli into ja kiinnostus kansainvälisyteen.

Yrjön opettaja: Hän tulee kaikkien kaa toimeen ja hän on niin itsevarma ja rohkee, vaikkei hän kuitenkaan oo ihan pohjimmiltaan niin itsevarma, mut hän sosiaalis tilanteis pärjää tosi hyvin. Et itsevarmuus ja itseluottamus on lisääntyny... Mun mielest hän on ikäisekseen kypsä, hänel on kypsiä mielipiteitä... Hänet sais kyl vedettyä mukaanki... Mut hän kyl hurmaa sillä myönteisellä tavalla... Se vois olla erilaist, jos hän ei ois menny sin leiril...

Matti

Matti on ollut äitinsä mielestä aina rohkea, päättäväinen ja kuin luotu CISV-toimintaan. Matti on kuitenkin kansainvälistynyt CISV-toiminnassa, sillä hän on saanut paljon hyviä kokemuksia ja uusia ystäviä siellä. Toisaalta muutokset eivät äidin mukaan näy, ainakaan vielä, mistä opettaja on samaa mieltä. Tämä voi opettajan mukaan johtua siitä, että Matti pitää kaikkia asioita luonnollisina. Äiti ja opettaja kuitenkin toivovat, että Matti pääsisi tulevaisuudessa hyödyntämään varastoimiaan kokemuksia. Ryhmänjohtajan mielestä Matissa tapahtui suuri muutos kesäkylän aikana: hän oppi keskittymään ja kuuntelemaan ja sitä kautta arvostamaan muita. Hänestä tuli ryhmänjohtajan mukaan myös rohkeampi ja ulospäin suuntautuneempi ja hän oppi elämään kansainvälisessä ympäristössä. Kesäkylässä Matti oli kiinnostunut tasa-arvo- ja ihmisoikeusasioista.

Matin opettaja: Mä en oikeen osaa ajatella, et se ois jotenki muuttanu häntä puoleen tai toiseen, koska hän ottaa kaikki asiat aika luonnollisina, et tää on nyt tää juttu ja so what? Et on varmasti ollu tosi antosaa ja ehkä hän myöhemmin hyötyy siitä... Hän on vaan varastoinu sen kokemuksen johonki ja hyödyntää sitä sit pikkuhiljaa tai pieninä annoksina. Koska pakkohan se on jossakin näkyä, et hän on siellä tavannu eri ihmisiä ja nähny eri näköstä...

Matin ryhmänjohtaja: *Matis näkyy hirveen muutos... Matti ei alus kuunnellu ollenkaa, et hänen oli hirveen vaikee keskittyä. Hän oli kyl vasta 10-vuotias... Mut sit puoles välis leirii hänest tuli ihan eri persoona! Et sitä ennen hän vaikutti tosi välinpitämättömältä. Et Matti oppi kuuntelemaan muita ja arvostamaanki muita. Sillon, ku joku puhu omalla kielellä, ni se on arvostusta, ku kuuntelee... tuli rohkeemmaks... Selkein muutos oli, et Matist tuli tosi paljo enemmän ulospäin suuntautunut.*

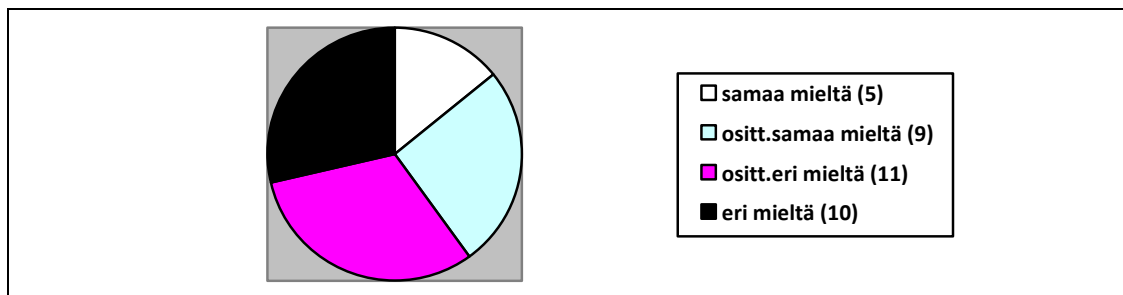
Kesäkyläkokemus oli kasvattanut haastatteluihin osallistuneita oppilaita hyvin monella tapaa. Se oli herättänyt kaikkien oppilaiden kiinnostuksen kansainvälisyyteen, kuten eri maiden ihmisiin ja kulttuureihin. Esimerkiksi Santtu oli saanut jonkinlaisen kipinän ja Matti paljon hienoja kokemuksia. Silti ne eivät vanhempien ja opettajien mukaan näkyneet vielä poikien käytöksessä. Oppilaista Kaisa oli ryhmänjohtajansa mukaan jo valmiiksi kansainvälinen, mutta silti hänen tietoisuutensa maailmasta laajentui kesäkylän aikana ja sen jälkeen. Jokaisesta oppilaasta oli tullut myös rohkeampi. Esimerkiksi Niina uskaltaa nykyisin ilmaista rohkeammin mielipiteitään ja pitää paremmin puoliaan, Yrjö rohkenee keskustella kenen ulkomaalaisen kanssa tahansa ja Kaisasta on tullut varmempi esiintyjä. Myös Santusta ja Matista tuli yleisesti ottaen rohkeampia. Yrjön, Niinan, Kaisan ja Santun vanhempien mukaan heidän lapsistaan oli kesäkylän myötä tullut itsenäisempiä, sillä esimerkiksi Yrjö ja Niina voisivat lähteä ulkomaanmatkalle jopa yksin. Myös Santun koti-ikävä oli vähentynyt kesäkylän jälkeen. Niinan, Santun ja Yrjön itseluottamus ja itsevarmuus sekä Kaisan ja Matin avoimuus ja ulospäin suuntautuneisuus vahvistuivat. Kaisa ja Matti oppivat myös ottamaan paremmin huomioon muita ihmisiä.

8.3.3 Suhtautuminen maahanmuuttajiin

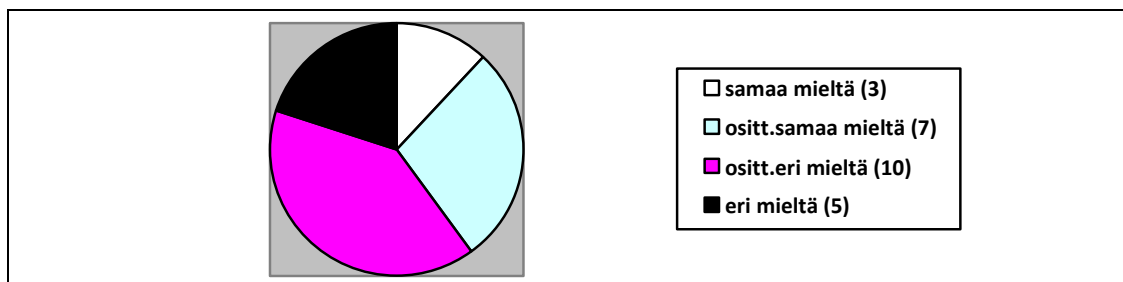
Tässä luvussa tutkitaan oppilaiden suhtautumista maahanmuuttajiin kyselyväittämien ja oppilaiden, heidän opettajiensa, vanhempiensa sekä ryhmänjohtajiensa haastattelujen avulla. Kyselylomakkeessa ja haastatteluissa ei tiedusteltu oppilaiden maahanmuuttaja-asenteita ennen kesäkylää, joten asenteissa tapahtuneet muutokset eivät selviä tässä tutkimuksessa. Tutkin aluksi oppilaiden asenteita viiden väittämän avulla (ks. liite 2, *B-osio*, 28–32):

28. Minulla on Suomessa kavereita tai kavereita, joiden äidinkieli on eri kuin minulla.
29. Haluaisin (lisää) maahanmuuttajataustaisia kavereita.
30. Olisi hienoa, jos koulussani olisi enemmän maahanmuuttajia.
31. Olisi hyvä, jos luokassani olisi (enemmän) maahanmuuttajia.
32. Maahanmuuttajaoppilaat tekevät mielestäni suomalaisen koulun monipuolisemmaksi paikaksi.

Kyselyyn vastanneet tytöt (yht. 35 vast.) valitsivat edellä mainittuihin väittämiin ”samaa mieltä”-vaihtoehdon yhteensä viisi ja pojat (yht. 25 vast.) yhteensä kolme kertaa, kun taas ”eri mieltä” -vaihtoehdot tytöt ympyröivät 10 ja pojat viisi. Tyttöjen ja poikien vastauksia maahanmuuttajia kohtaan on havainnollistettu kuvioissa 16 ja 17.



Kuvio 16 Kiinnostus maahanmuuttajia kohtaan (tytöt, 35 vastausta)



Kuvio 17 Kiinnostus maahanmuuttajia kohtaan (pojat, 25 vastausta)

Vastausten perusteella voidaan todeta, että kyselyyn vastanneista oppilaista yli puolella oli negatiivinen suhtautuminen maahanmuuttajiin. Tytöt olivat valinneet jonkin verran enemmän ”olen eri mieltä” -vastauksia kuin pojat. Toisaalta toisella negatiivisesti useisiin aiempiin osioihin suhtautuneella pojalla oli maahanmuuttajia kohtaan melko positiivinen asenne, mikä pehmensi poikien asenteita yleisesti. Tämän osion tulokset ovat joka tapauksessa synkemmät kuin minkään muun osion. Seuraavaksi pyrin selvittämään, miksi oppilaat eivät ole kiinnostuneita monikulttuurisuudesta Suomessa, mutta heitä kiinnostaa ulkomaille painottuva kansainvälisyys.

Maahanmuuttajakontaktit

Kyselyyn vastanneista oppilaista seitsemän oli samaa mieltä tai osittain samaa mieltä siitä, että heillä on Suomessa kaveri tai kavereita, joiden äidinkieli on eri kuin heillä (ks. taulukko 36). Viisi oppilasta oli väittämästä kuitenkin osittain eri mieltä tai eri mieltä. Yli puolet oppilaista, erityisesti tytöt, oli siis ainakin osittain samaa mieltä siitä, että heillä on jotain muuta kuin suomen kieltä äidinkielenään puhuva ystävä Suomessa.

Taulukko 36 Eri äidinkieltä puhuva ystävä Suomessa (ks. liite 2, B-osio, 28.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 3 | 2 | 1 | 1 | 7 |
| Pojat | 2 | 0 | 1 | 2 | 5 |
| Yht. | 5 | 2 | 2 | 3 | 12 |

Kun oppilailta kysyttiin, onko heidän harrastus- tai järjestötoiminnassaan mukana maahanmuuttajia, heistä seitsemän oli väittämistä eri mieltä tai osittain eri mieltä (ks. taulukko 37). Näin ollen vain viidellä oppilaista oli maahanmuuttajia harrastuksissaan.

Taulukko 37 Maahanmuuttajia harrastus- ja järjestötoiminnassa (ks. liite 2, B-osio, 33.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 2 | 1 | 3 | 1 | 7 |
| Pojat | 2 | 0 | 0 | 3 | 5 |
| Yht. | 4 | 1 | 3 | 4 | 12 |

Kaisan ja Matin ryhmänjohtajan mukaan heidän CISV-paikallisyhdistyksensä viikonloppuleireillä kävi kaksi iranilaistyttöä. Ryhmänjohtajan mukaan tytöt olivat asuneet Suomessa jo pitkään, minkä vuoksi heidän suomen kielen taitonsa oli hyvä. Santun ja Yrjön ryhmänjohtajan mielestä maahanmuuttajien ei ole kuitenkaan helppo sopeutua CISV-toimintaan. Kaisan ja Matin sekä Santun ja Yrjön ryhmänjohtajien mukaan heidän paikallisyhdistyksissään on mukana suomenruotsalaisia ja kaksoiskansalaisuuden omaavia lapsia ja nuoria, joiden on ollut helppo sopeutua järjestön toimintaan niin Suomessa kuin ulkomaillakin. Tämä johtuu siitä, että he ovat kaksikielisen taustansa vuoksi jo valmiiksi melko avoimia ja kansainvälisiä. Koulussa heillä ei kuitenkaan välttämättä ole Santun ja Yrjön ryhmänjohtajan mukaan yhtä helppoa erilaisen taustansa vuoksi.

Haastatelluista oppilaista Santulla on yksi hyvä maahanmuuttajaystävä, johon hän tutustui vanhassa koulussaan ja johon hän pitää yhteyttä silloin tällöin. Santun kotiympäristössä, missä on pääasiassa kaupungin vuokra-asuntoja, asuu paljon maahanmuuttajia. Santun perheen yläkerrassa asuu venäläisiä. Santun äiti muistelee, että lasten ollessa pieniä, he tapasivat hiekkalaatikolla maahanmuuttajaperheitäkin. Äidin mukaan Santtu ei ole enää nykyisin maahanmuuttajien kanssa tekemisissä vapaa-ajallaan.

Santtu: Mein vanhaan kouluun tuli 3. luokkal jostain Irakist yks poika, ni siitä tuli mun paras kaveri! Kyl se jo jonku vuoden oli kai ollu tääl, mut ei se viel osannu täydellisesti suomee. Oon mä siihen ollu yhteydes, mut en ny ihan lähiaikoina. Ja tääl meidän asuinalueel on aika paljo kans maahanmuuttajii. Et jos menee ulos toho pihal, ni kyl väkisin näkyy aina...

Muilla haastatelluilla oppilailla ei ole maahanmuuttajakavereita koulussa, kotiympäristössä eikä harrastuksissa. Kaisan paras kaveri on suomenruotsalainen, joka puhuu ruotsia äidinkielenään. Niinan harrastuksessa käy yksi maahanmuuttajatyttö, jota hän ei kuitenkaan tunne, ja Matilla on venäläiset ja romanialaiset valmentajat. Äidin mukaan Matin isoveljen

jalkapallojoukkueessa on useita maahanmuuttajia, jotka ovat tulleet vanhemmille jokseenkin tutuiksi. Myös Yrjön hyvän kaverin jalkapallojoukkueessa on maahanmuuttajia. Niinan naapurissa asuu jostain Itä-Euroopan maasta muuttanut suurperhe, joka on äidin mielestä ”hauska ja meluisa”. Yrjön ja Matin kotiympäristössä ei asu yhtään maahanmuuttajaa. Matin CISV-paikallisyhdistyksessä ei ole maahanmuuttajia, mutta hän kuitenkin uskoo, että heitä on joissain muissa Suomen paikallisyhdistyksissä.

Voi olla, että suomalaisilla ja maahanmuuttajaoppilailta on eri reviirit harrastusten suhteen, mikä voi johtua esimerkiksi eri kiinnostuksen kohteista tai perheen sosioekonomisesta taustasta. Myös maahanmuuttajien oma kulttuuri ja uskonto voivat rajoittaa erityisesti tyttöjen harrastusmahdollisuuksia. Jalkapallo on kuitenkin universaali laji, josta lähes kaikki kansallisuudet ovat kiinnostuneita.

Vaikka oppilailta oli hyvin vähän maahanmuuttajakontakteja, moni heistä ei edes halunnut niitä. Kahdeksan oppilasta ei halunnut yhtään, tai ainakaan lisää, maahanmuuttajataustaisia kavereita (ks. taulukko 38). Tyttöillä oli hieman poikia negatiivisempi asenne väittämään. Tämä tulos poikkeaa Jaakkolan (2005) tutkimuksesta, jossa kaikista suomalaisten ikäryhmistä 15–17-vuotiailla pojilla oli kielteisimmät maahanmuuttajiasenteet. Toisaalta tämän tutkimuksen osallistujamäärä on hyvin pieni, ja oppilaat olivat haastattelussa 12–13-vuotiaita, joten tuloksia ei voida verrata Jaakkolan tutkimukseen.

Taulukko 38 Halu saada uusia maahanmuuttajataustaisia kavereita (ks. liite 2, B-osio, 29.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 1 | 1 | 3 | 2 | 7 |
| Pojat | 0 | 2 | 1 | 2 | 5 |
| Yht. | 1 | 3 | 4 | 4 | 12 |

Santtu haluaisi pari uutta maahanmuuttajaystävää, sillä heidän kanssaan hän saa puhua suomea, jolla on tärkeä rooli viestinnällisissä tilanteissa ja ystävyysuhteiden solmimisessa. Niina olisi kiinnostunut saamaan uuden ystävän hänen kanssaan samalle englanninkieliselle luokalle hakeneesta työstä, joka oli kuitenkin puoliksi suomalainen. Muut haastatellut oppilaat eivät osoittaneet kiinnostusta uusista maahanmuuttajakontakteista kohtaan.

Asenteet maahanmuuttajia kohtaan

Selvitin, mitä mieltä oppilaat ovat siitä, jos heidän kouluunsa tai luokkaansa tulisi (lisää) maahanmuuttajia (ks. taulukko 39 & 40). Yhdeksän oppilasta ei halunnut (lisää)

maahanmuuttajia kouluunsa ja kahdeksan luokkaansa, joten heidän maahanmuuttajajäseniteensä olivat melko negatiiviset. Oppilaat olivat hieman myöntyväisempiä ottamaan maahanmuuttajia luokalleen kuin kouluunsa, mikä voi johtua siitä, että luokassa maahanmuuttaja saa kasvot ja persoonallisuuden, koulun käytävillä ei.

Taulukko 39 Lisää maahanmuuttajia kouluun (ks. liite 2, B-osio, 30.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 0 | 2 | 2 | 3 | 7 |
| Pojat | 0 | 1 | 2 | 2 | 5 |
| Yht. | 0 | 3 | 4 | 5 | 12 |

Taulukko 40 Lisää maahanmuuttajia luokkaan (ks. liite 2, B-osio, 31.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 0 | 2 | 4 | 1 | 7 |
| Pojat | 0 | 2 | 3 | 0 | 5 |
| Yht. | 0 | 4 | 7 | 1 | 12 |

Lisäksi tiedustelin, tekevätkö maahanmuuttajat oppilaiden mielestä suomalaisen koulun monipuolisemmaksi paikaksi (ks. taulukko 41). Kahdeksan oppilasta oli väittämässä samaa tai osittain samaa mieltä ja toiset kahdeksan osittain tai täysin eri mieltä. Oppilaiden mielipiteet jakautuivat siis kahtia, mikä tekee heidän suhtautumisestaan tätä väittämää kohtaan hieman myönteisemmän kuin omaan kouluun tai luokkaan tulevia maahanmuuttajia kohtaan. Työillä oli jonkin verran negatiivisempi suhtautuminen asiaan kuin pojilla. Seuraavaksi analysoin jokaista haastateltua oppilasta erikseen.

Taulukko 41 Maahanmuuttajat monipuolistavat suomalaista koulua (ks. liite 2, B-osio, 32.)

| | Samaa mieltä | Ositt. samaa mieltä | Ositt. eri mieltä | Eri mieltä | Yht. |
|-------|--------------|---------------------|-------------------|------------|------|
| Tytöt | 1 | 2 | 2 | 2 | 7 |
| Pojat | 1 | 2 | 2 | 0 | 5 |
| Yht. | 2 | 4 | 4 | 2 | 12 |

Yrjö

Yrjön koulu on hänen opettajansa ja isänsä mukaan perinteinen suomalainen koulu, sillä siellä on vain kolme maahanmuuttajaa, jotka on sijoitettu suomenkielisille luokille. Yrjön luokalla ei ole siten yhtään maahanmuuttajaa. Opettajan mukaan maahanmuuttajaoppilaat ovat saaneet paikallisia ystäviä yllättävänkin luontevasti, mihin on luultavasti syynä heidän melko hyvä suomen kielen taito. Maahanmuuttajat ovatkin sopeutuneet hyvin omaan luokkaansa sekä kouluun ja heitä pidetään herttaisina sekä sinnikkäinä oppilaina. Yrjön opettajan mukaan opettajilla voisi kuitenkin olla negatiivisempi suhtautuminen

maahanmuuttajiin, jos heitä olisi enemmän: koulussa vallitsevan mentaliteetin mukaan kaikki erilainen tuo ongelmia. Maahanmuuttajien lisäksi Yrjön koulussa on muutama adoptiolapsi ja osalla oppilaista on ulkomaalainen tausta, mutta he ovat syntyneet Suomessa. Näin ollen he ovat kielellisesti lähellä suomalaisten oppilaiden tasoa.

Yrjön opettaja ei ole koskaan nähnyt Yrjöä maahanmuuttajaoppilaiden seurassa. Yrjön isä uskoo, että CISV-kokemuksilla ja perheen aktiivisuudella sekä sosiaalisuudella on ollut jonkin verran vaikutusta Yrjön ennakkoluulottomuuden kehittymiseen. Toisaalta isä myöntää, ettei Yrjöllä ole omakohtaista kokemusta maahanmuuttajista.

Yrjön isä: Lasken tän CISV-taustan yhdeks osaks sitä, et Yrjön suhtautumine on OK maahanmuuttajiin. Muuten olis ehkä vähä erilainen... Mut on se Yrjön ennakkoluulottomuus varmaan osittain tullu siit, et me ollaan aika liikkuaist ja sosiaalist sorttii, eikä kuitenkaan aivan tiukkapiposimpii... Mut toisaalta ei oo kyl minkään tasosii kontaktei, et vois todeta...

Yrjöllä on kuitenkin negatiivinen käsitys maahanmuuttajista, eikä hän haluaisi, että heidän kouluunsa tai ylipäätään Suomeen tulisi lisää maahanmuuttajia. Yrjön mielestä suurin osa maahanmuuttajista on riidanhaluisia ja siksi ärsyttäviä. Hänellä on joitain omakohtaisia kokemuksia koulunsa erityisluokkien maahanmuuttajaoppilaista, mutta muutoin hänen mielipiteensä perustuvat toisen käden lähteisiin. Mielipiteensä päätteeksi Yrjö kuitenkin myöntää, että jos maahanmuuttajat olisivat mukavia, hän hyväksyisi heidät luokalleen.

Yrjö: Emmä haluis, et meidän koulus ois enemmän maahanmuuttajii, vaik on meil yhdest toisest koulust tulleet. Mä en jotenki tykkää niist... Ne on nii rasittavii. Semmone pikkujätkäki, 120 cm pitkä, haastaa koko ajan riitaa. En tiitä, mist se on kotosi, eikä kyl kauheesti kiinnostakkaa... On siel sellasiiki, jotka on iha normaaleit. Mut sit, ku on riita, ni ne ottaa melkeen koko suvun mukaan. Ei mul oo koskaan mittää käyny niitten kaa, mut mun kaveri pelaa samas jalitsujoukkuees monen maahanmuuttajan kaa, ni ne sanoo, et mun kaveri hakkaa sut, isoveljet muka. Mä pysyn mielummin kaukan niist. Ne on kai sielt Israelin lähelt tai Lähi-Idästä. [- -] Emmä kyl haluais lisää maahanmuuttajia Suomeenkaan. Mun mielest ihmisen pitäis asuu siellä, mihin se on syntyny. Tietty, jos on pakolaisena, ni se on vähä eri... Ei siin mittää vikaa oo, et niit nyt on, mut ei ainakaa enempää. Et jos puolet Suomen väestöst ois israelilaisii, ni ei se kyl ainakaa mikää kauhee haave oo.[- -] Mut ei mul silleen oo mittää välii... Et jos ne ois mukavii, ni kyl mä sit voisni ottaa meidän luokal maahanmuuttajii.

Kaisa

Kaisan opettajan arvion mukaan heidän koulussaan on 10 maahanmuuttajaoppilasta, joista yksi irakilaispoika on heidän luokallaan. Maahanmuuttajat ovat sopeutuneet koulumaailmaan hyvin. Heitä on vain vähän sen takia, että koulussa opiskelemiseen vaaditaan hyvä ruotsin kielen taito. Useat heistä ovatkin asuneet ruotsinkielisellä alueella

tai käyneet ruotsinkielistä päiväkotia ennen Kaisan kouluun siirtymistä. Opettajan mukaan useat maahanmuuttajavanhemmat haluavat kuitenkin laittaa lapsensa suomenkieliseen kouluun, jotta he pärjäisivät paremmin pääosin suomenkielisessä yhteiskunnassa.

Äidin mukaan Kaisa on kertonut kotona, kuinka kurjat kouluolot hänen luokkansa irakilaispojalla on ollut kotimaassaan. Tämä kertoo siitä, että Kaisaa kiinnostaa luokkatoverinsa kulttuuritausta. Äidin mielestä Kaisalla on hyvä ja suvaitsevainen suhtautuminen maahanmuuttajiin.

Kaisa hyväksyy kouluunsa tulevat uudet maahanmuuttajat – kahdella ehdolla. Ensinnäkin oppilaiden tulee olla reippaita ja ulospäin suuntautuneita, kuten hän. Toiseksi hyväksyminen riippuu siitä, mille luokalle oppilaat sijoitetaan. Tällä Kaisa luultavasti tarkoittaa sitä, että jos sosiaalinen maahanmuuttajaoppilas sijoitetaan hänen luokalleen, Kaisa tutustuu häneen suuremmalla todennäköisyydellä, kuin jos oppilas olisi toisella luokalla tai ujo. Tiukoista kriteereistään huolimatta Kaisan mielestä voisi olla kivaa, jos heidän luokallaan olisi enemmän maahanmuuttajia.

Kaisa: Jos meille tulis kouluun lisää maahanmuuttajii, ni se riippuu siit, millä luokal ne on ja onks ne ujoja vai ei niin kauheen ujoja... Et jos ne on kauheen ujoja, ni ei varmaan jaks mennä puhuu niille... Mut ei sil oo kauheest väliä, et tuleeks meidän luokal lisää maahanmuuttajii vai ei. Et välil voi olla ihan kivaa, et niitä on.

Santtu

Santun koulussa on paljon maahanmuuttajia: yhdestä viiteen oppilasta luokkaa kohden. Koulussa on myös maahanmuuttajien valmistava luokka, johon tulee vuosittain 10–20 oppilasta. Maahanmuuttajaoppilaiden siirtyessä valmistavalta luokalta yleisopetukseen noin puolen vuoden jälkeen, heidän suomen kielen taitonsa on usein vielä heikko. Tämä ei kuitenkaan ihmetytä muita oppilaita, sillä he ovat tottuneet koulunsa maahanmuuttajiin. Santun opettajan mielipiteestä käy ilmi, että opettajat eivät pidä koulunsa albaanioppilaista heidän ongelmakäyttäytymisensä vuoksi. Opettaja kuitenkin myöntää, että kyseessä on vain yksi albaanisuku. Äidin mielestä Santun koulussa on jo melko paljon maahanmuuttajia, mistä Santtu on samaa mieltä. Maahanmuuttajat ovat äidin mukaan kuitenkin sopeutuneet kouluun, eikä hän ole kuullut heistä rasistisia kommentteja.

Santun luokalla on virallisesti kaksi maahanmuuttajaa: yksi iranilaistyttö ja yksi albaanityttö Kosovosta. Loput kolme oppilasta ovat puoliksi ulkomaalaisia.

Maahanmuuttajatyttöjen suomen kielen taidot ovat kehittyneet opettajan ja Santun mielestä valtavasti heidän tulonsa jälkeen Santun luokalle. Tytöt ovat opettajan mukaan kuitenkin edelleen hiljaisia ja arkoja mutta erittäin mukavia. Opettaja uskoo Santun olevan melko suvaitsevainen ja avoin luokan tyttöjä sekä muita maahanmuuttajia kohtaan.

Santtu luuli luokkansa albaanitytön olevan Irakista, mikä kertoo kenties siitä, ettei hän tiedä tarkkaan tyttöjen taustoista. Toisaalta harva 6. luokkalainen pystyy hahmottamaan maailmaa kovin tarkasti. Santtu ei ollut myöskään kuullut tyttöjen kertovan mitään omasta maastaan, vaikka opettajan mukaan heistä toinen oli pitänyt maastaan esitelmän. Santtu ei kuitenkaan pidä tyttöjä erimaalaisina. Tämä voikin olla syynä siihen, ettei hän, eivätkä muutkaan luokan oppilaat, mieti tyttöjen taustoja. Tytöistä on tullut osa luokan kokoonpanoa ja heihin suhtautuminen on neutraalia. Santun mukaan hän pysyy neutraalina myös mahdollisia luokalle tulevia uusia maahanmuuttajia kohtaan.

Santtu: Emmä ajattele niist mitenkään, et ne on erimaalaisii. Kyl varmaan kaikki muutki ajattelee samalla tavalla. Vaikka ne tulis ny, ni emmä varmaan kauheesti ajattelis silloankaan, et ne on jostain muusta maasta. [- -] Ihan sama, onks mun luokas enemmän maahanmuuttajii.

Mielenkiintoista on, että Santun suhtautuminen maahanmuuttajiin on hänen äitinsä mukaan jokseenkin negatiivissävytteistä: niin kauan, kun maahanmuuttajat tekevät töitä, eivätkä tuhlaa yhteiskunnan varoja, he saavat asua ja elää Suomessa. Tässä tapauksessa tulee esiin tyypillinen suomalainen käsitys työmoraalista: maahanmuuttajien on oltava vähintään yhtä tehokkaita ja ahkeria kuin suomalaiset ansaitakseen paikkansa yhteiskunnassa. Toisaalta työmoraaliin on helppo vedota ja kätkeä siten ennakkoluulojaan. Äiti kuitenkin pehmittää kommenttiaan toteamalla Santun maahanmuuttaja-asenteet melko neutraaleiksi.

Santun äiti: Santul on vähä samanlainen suhtautumine ku äitillääki, oisko jotain vaikutusta...? Ei oo mitään vastaan, mut just sellaset ihmiset ei oo kivoi, jotka tulee tänne ja haluaa saada kaikkee, mut ei tee mitään eli ei käy töissä, et joku elättää... Ei saa tuhlaata yhteiskunnan varoja... Et kai se väkisinkin lapseen kohdistuu, ku äiti on sitä mieltä... Mut kyl mä uskosin, et hän ajattelee, et niitä maahanmuuttajia on, mut olkoon ja sillä selvä.

Niina

Niinan koulussa maahanmuuttajat on sijoitettu pääasiassa tavallisille ja venäjän kieliluokille, sillä osalla heistä on melko heikko suomen kielen taito. Koulussa on maahanmuuttajien lisäksi sellaisia oppilaita, joilla on toisena äidinkielenään suomi, ja jotka

ovat asuneet pitkään Suomessa tai ovat paluumuuttajia. Koulussa järjestetäänkin suomi toisena kielenä -opetusta. Opettajan mukaan Niinan koulua pidetään monikulttuurisena ja avoimena paikkana, johon mahtuu monenlaisista kulttuuritaustoista tulevia oppilaita.

Niinan opettaja: Meidän koulul on neljänneks eniten maahanmuuttajia koko kaupungis, koska tänne on helppo tulla ja tällä koululla on vähä sellane maine, et tääl ei tehä numeroa siit kulttuuritaustasta, koska me ollaan totuttu, et tääl on monenlaisia kieliä ja kulttuureja ja tääl tapahtuu paljon. Kaikki tulee eri puolilta kaupunkia, ni suhteet ei oo valmiiks rakentuneita.

Toisaalta maahanmuuttajilla ei ole opettajan mielestä kovin helppoa löytää ystäviä suomalaisista oppilaista, vaikka he osaisivatkin suomea. Koulu ei siis välttämättä ole niin avoin kuin opettaja antaa aluksi ymmärtää. Osa Niinan luokkatovereista on kuitenkin ulkomaalaisten oppilaiden kanssa tekemisissä, mutta Niina ei ole juurikaan tutustunut heihin. Tämä voi johtua Niinan arkuudesta.

Niinan luokalla on kaksi kiinalaista, yksi oppilas, jonka vanhemmat ovat Malesiasta sekä yksi puoliksi virolainen oppilas. Heistä kaikki osaavat suomea hyvin. Niinan koulussa kaikkien kieliluokille haluavien onkin pärjättävä suomen kielen testeissä. Opettajan mukaan oppilaiden suhtautuminen luokan maahanmuuttajiin on niin normaalia, etteivät he enää edes huomaa, että maahanmuuttajat ovat kotoisin jostain muualta. Niina pitää kiinalaisia kavereinaan, ja hän tulee opettajansa mukaan kaikkien maahanmuuttajien kanssa toimeen.

Matti

Opettajan mukaan Matin koulussa on vain noin viisi maahanmuuttajaoppilasta, joista suurin osa on Kosovon albaaneja. He ovat opettajan mukaan sulautuneet melko hyvin koulun arkeen, vaikka heistä usealla onkin suomalaisoppilaita voimakkaampi temperamentti. Opettajan mukaan koulun muut opettajat kohtelevat maahanmuuttajia neutraalisti ja heidän tarpeitaan vastaavasti. Matin koulun yhteydessä olevassa erityiskoulussa on hieman enemmän maahanmuuttajia. Opettajan mukaan näiden kahden koulun oppilaiden välillä on aika ajoin ristiriitatilanteita, jotka eivät kuitenkaan liity oppilaiden kulttuuritaustaan.

Matin opettaja: Oppilail on ihan hyvä suhtautuminen... Kyl välil tulee sellasii temperamentti-törmäyksiä, et huomaa, et he on etelänmaista tulleita... Tos vieressä on toi erityiskoulu, jossa on kaks luokkaa, ni siellä on sit useampi maahanmuuttaja. Täs on sellane koulujen keskinäinen kisa ollu välillä... Mä en usko, et se liittyy siihen vieraaseen kulttuuriin, vaan et te ootte väärää koulua, molemmin puolin. Siel on näitä maahanmuuttajia enemmän, kun meillä, koska kieliongelmat vaatii sen, että he opiskelevat pienemmissä ryhmissä.

Matin luokalla on yksi turkinkielinen kosovolaistyttö, joka on syntynyt Suomessa. Hän on vierailut kotimaassaan ja kertonut kokemuksistaan, kulttuuristaan ja uskonnostaan luokalle. Opettajan mukaan Matti suhtautuu tyttöön neutraalisti. Hän ei ole kuitenkaan täysin perillä oman luokkansa maahanmuuttajista, sillä hänen mielestään heidän luokallaan on tytön lisäksi myös kolumbialaispoika. Tämä voi kertoa välinpitämättömyydestä.

Matti: Meidän luokal on kai yks maahanmuuttajapoika... Onkohan se jostain Kolumbiasta... ei hajuakaan. Mut se on vissiin syntyny täällä. Ja on meil sit vielä yks tyttö, mut seki on asunu varmaan jo 10 vuotta Suomes... Osaa ihan täydellisesti suomee... Onks se jostain Kosovosta?

Matilla on omasta ja äitinsä mielestä melko neutraali suhtautuminen maahanmuuttajiin, samoin koko heidän perheellään. Matti ei kuitenkaan kaipaa enempää maahanmuuttajia kouluunsa, vaikka hän pitääkin heitä tasa-arvoisina suomen kielen taidoista riippumatta. Jos maahanmuuttaja osaa pelata jalkapalloa, hänestä voi ajan mittaan tulla Matin kaveri.

Matti: Emmä tiä, haluisiks mä meidän kouluun lisää maahanmuuttajii... Ei niist kai mitää harmii ois, mut ei kai mitää hyötyykää... Kai ne ihan samanlaisii on ku muutki. Jos ne ei osaa suomee, ni sit on vaa vähä vaikeempi kommunikoida, mut ei kai se ny haittaa. Jos se osais pelata hyvin jalkapalloo, ni ois se varmaa mun kaveri... Ei heti, mut sit myöhemmin.

Matilla oli hänen ryhmänjohtajansa mukaan melko ennakkoluuloiset asenteet ulkomaalaisia kohtaan ennen kesäkylää, mutta leirin aikana ne karsiutuivat pois. Matin haastattelusta nousee kuitenkin edelleen esiin stereotyyppisiä ja negatiivissävyytteisiä maahanmuuttajia koskevia käsityksiä. Matti pyrkii kuitenkin pohtimaan maahanmuuttajien tilannetta muun muassa kieli- ja sopeutumisongelmien kautta.

Matti: Kyl niit [maahanmuuttajia] Suomeen vois ottaa, mut ku yleensä ne on jotai rikollisii, eikä ne sopeudu tähä kulttuuriin, eikä niil oo rahaa, koska ne on nii köyhii. Voi silläki olla osaa, ettei ne osaa suomee, mut ne tulee aika köyhäst maastaki. Kyl niitten pitäis saada töitä, mut siihen tarvitaan koulutust ja se on yleensä suomeks.

Oppilaat eivät ole kiinnostuneita maahanmuuttajista tai heillä on maahanmuuttajiin neutraali suhtautuminen. Reilulla puolella kyselyyn vastanneista oli kuitenkin Suomessa asuva ystävä, jonka äidinkieli oli eri kuin hänellä itsellään. Tämä väittäjä koski ainakin maahanmuuttajia ja suomenruotsalaisia. Haastateltavista vain Santulla oli maahanmuuttajakaveri jo vuosien takaa. Noin puolella kyselyyn vastanneista ei ollut maahanmuuttajia harrastuksissaan, ja haastateltavien ainoat vähäiset maahanmuuttajakontaktit olivat pääasiassa koulusta, jos sieltäkään. Vain kolme oppilasta sisältäen Santun ja Niinan olisivat halunneet lisää maahanmuuttajataustaisia ystäviä.

Oppilaiden vähäisten maahanmuuttajakontaktien lisäksi selvisi, että kyselyyn vastanneista yhdeksän ei halunnut (lisää) maahanmuuttajia kouluunsa ja kahdeksan luokkaansa. Oppilailta oli

siis negatiivisempi suhtautuminen kouluunsa tuleviin maahanmuuttajiin. Tämä voi johtua siitä, että omassa luokassa oleviin maahanmuuttajiin saa henkilökohtaisemman kontaktin, jolloin he eivät jää pelkiksi kasvoiksi koulun käytävillä. Oppilaiden mielipiteet jakautuivat kahtia, kun heiltä kysyttiin, monipuolistuttavatko maahanmuuttajat suomalaisen koulun arkea. Tyttöjen vastaukset maahanmuuttajia kohtaan olivat yllättäen jonkin verran negatiivisempia verrattuna poikien vastauksiin. Toisaalta Santtu, jolla oli suurimpaan osaan kyselylomakkeen väittämistä negatiivinen asenne, oli melko positiivinen maahanmuuttajia koskevia väittämiä kohtaan.

Maahanmuuttajien määrä haastateltujen oppilaiden kouluissa vaihteli Yrjön kolmen ja Santun useiden kymmenien välillä ja heidän luokillaan oli varsinaisia maahanmuuttajaoppilaita nolosta kahteen. Haastateltavista Yrjöllä oli vähiten henkilökohtaisia kokemuksia maahanmuuttajista, sillä hänen koulussaan oli vain kolme maahanmuuttajaa ja hänen luokallaan ei yhtään. Hänen asenteensa heitä kohtaan olivat negatiivisimmat, vaikka ne perustuivat pääasiassa toisen käden lähteisiin. Kaisan ja Matin käsitys maahanmuuttajista oli jokseenkin ailahteleva ja Santun ja Niinan suhtautuminen heihin oli pääosin neutraali.

Yrjön, Niinan ja Kaisan opettajien mukaan koulun ja luokan maahanmuuttajien sopeutumiseen on vaikuttanut erityisesti se, että he puhuvat hyvää suomen tai ruotsin kieltä. Niinan kieliluokalle oli kriteerinä hyvä suomen kielen taito ja Kaisan ruotsinkieliseen kouluun hyvä ruotsin kielen taito, joten kovin moni maahanmuuttaja ei ole päässyt heidän luokilleen. Santun koulussa maahanmuuttajilla on usein huono suomen kielen taito heidän siirtyessään valmistavalta luokalta yleisopetukseen. Muut koulun oppilaat ovat opettajan mukaan sopeutuneet siihen. Santun luokan maahanmuuttajat ovat olleet luokalla useita vuosia, joten heidän suomen kielensä on kehittynyt Santun ja hänen opettajansa mielestä valtavasti. Matin opettajan mukaan hyvän kielen taitamisen kautta maahanmuuttajat sulautuvat hyvin luokkaan, jolloin oppilaat eivät pidä heitä enää erimaalaisina, vaan kohtelevat heitä neutraalisti. Näin oli Matin luokan lisäksi ainakin Niinan ja Santun luokissa. Toisaalta sulautuminen ei ole aina välttämättä paras ratkaisu, sillä ainakin maahanmuuttajatytöt voivat helposti vetäytyä luokkatilanteessa ja muuttua osittain näkymättömiksi. Tältä vaikutti Santun luokan maahanmuuttajatyttöjen tilanne, sillä he olivat edelleen hyvin arkoja luokassaan. Toisaalta heidän käyttäytymisensä taustalla voi olla myös luonteenpiirteet ja kulttuurivaikutteet. Tehokkaasta sulautumisesta voi kertoa myös se, että Santtu ja Matti eivät tarkalleen ottaen tienneet luokkansa maahanmuuttajien syntyperää.

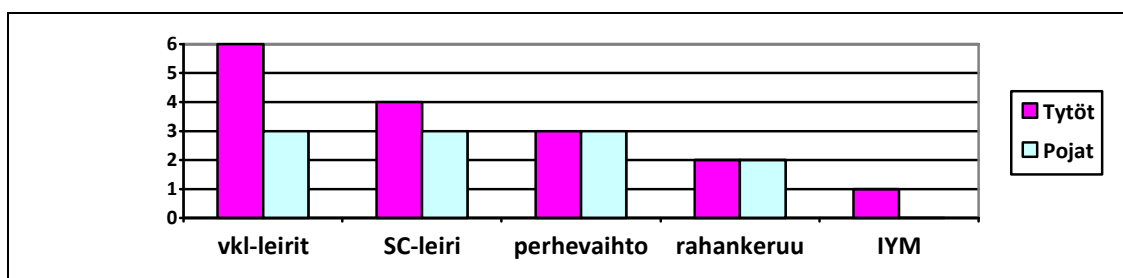
8.3.4 Tulevaisuus

Tässä luvussa käsitellään oppilaiden tulevaisuuden suunnitelmia ja näkymiä. Kyselylomakkeen ja haastattelujen avulla tiedusteltiin, aikovatko oppilaat esimerkiksi osallistua CISV-toimintaan, lähteä vaihto-oppilaaksi tai tehdä yhteistyötä Suomessa asuvien maahanmuuttajien kanssa. Lisäksi oppilailta kysyttiin heidän seuraavan matkansa kohdetta ja toiveammatteja. Näillä kysymyksillä pyrittiin selvittämään, onko kesäkyliä lisännyt heidän innostustaan kansainvälisyyttä ja/tai monikulttuurisuutta kohtaan.

CISV-toimintaan osallistuminen

Kyselyssä tiedusteltiin, mihin CISV-toimintaan oppilaat aikovat osallistua seuraavan 1–2 vuoden aikana (ks. kuvio 18). Oppilaat saivat ympäröidä useita vaihtoehtoja. Vastanneista

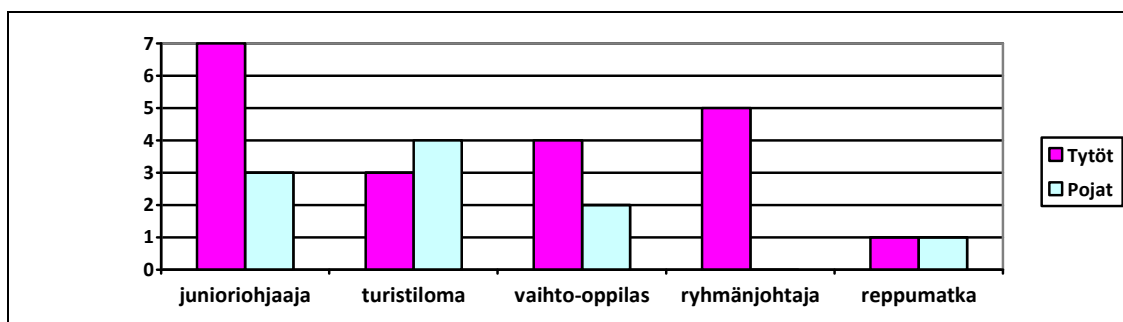
yhdeksän aikoi osallistua CISV-paikallisyhdistyksensä järjestämille viikonloppuleireille, seitsemän Summer Camp-leirille (SC), kuusi perhevaihtoon, neljä rahankeruutempauksiin ja yksi IYM-leirille (ks. 4.5). Tytöt halusivat osallistua hieman useampiin toimintoihin kuin pojat, mikä johtuu osittain siitä, että yksi poika, Santtu, ei aikonut lähteä enää mihinkään CISV-toimintaan mukaan. Santtua haastateltaessa hän harkitsi kuitenkin osallistuvansa viikonloppuleirille tulevaisuudessa.



Kuvio 18 Oppilaiden aiheet osallistua CISV-toimintaan 1–2 vuoden sisällä (ks. liite 2, *D-osio*, 1.)

Kansainvälisyys- ja monikulttuurisuussuunnitelmat

Kun oppilaita pyydettiin valitsemaan, mihin he haluaisivat lähteä 5–10 vuoden päästä, CISV-junioriohjaajana (JC) toimiminen osoittautui mielekkääksi vaihtoehdoksi 10 oppilaalle (ks. kuvio 19). Turistiloma valittiin seitsemän, vaihto-oppilas kuusi ja CISV-ryhmänjohtaja viisi kertaa. Kaksi halusi lähteä reppumatkalle, mutta kukaan oppilaista ei halunnut vapaaehtoistyöntekijäksi johonkin kehitysmaahan. Tytöt halusivat erityisesti junioriohjaajaksi, ryhmänjohtajaksi sekä vaihto-oppilaaksi ja pojat turistilomalle sekä junioriohjaajaksi. Tyttöillä oli enemmän suunnitelmia kuin pojilla.



Kuvio 19 Tulevaisuussuunnitelmat 5–10 vuoden aikana (ks. liite 2, *D-osio*, 3.)

Seuraavaksi etsin haastattelujen avulla perusteluita oppilaiden valinnoille. Kysyin vielä haastatteluissa, voisivatko oppilaat ja heidän vanhempansa kuvitella oppilaan asunassa tai töissä ulkomailla tai kenties työskentelemässä Suomessa asuvien maahanmuuttajien kanssa.

CISV-ohjaaja

Oppilaiden haastatteluista selvisi, että junioriohjaajan ja -ryhmänjohtajan vetovoimana olivat oppilaiden hyvät kokemukset CISV-ohjaajistaan. Yrjö ja Matti pitivät junioriohjaajan työtä hauskana, sillä Yrjön mukaan junioriohjaajat ovat ylienergisiä viihdyttäjiä. Kaisa ja Niina olivat junioriohjaajana toimimisen lisäksi kiinnostuneita ryhmänjohtajan työstä. Kaisan mukaan CISV-ohjaajana pääsisi itse osallistumaan leirien suunnitteluun ja nauttimaan sen toteutuksesta. Niinan äidin mukaan Niina soveltuisi ryhmänjohtajaksi, mutta CISV-järjestö on vain yksi väylä muiden joukossa, jos Niina päättäisi hakea tulevaisuudessa leiriohjaajaksi.

Kaisa: JC:nä ja leaderinä pääsis jatkaa tätä CISV:ii ja vois olla hauskaa just vetää jotain aktiviteettei ja päästä ittekki mukaan jonnekki ulkomail tekee osa sitä leiriä.

Niinan äiti: Voisin kuvitella Niinan CISV-ohjaajaks, ku hän on vastuuntuntone ja erilaisiin ihmisiin sopeutuvaine. Mut toisaalta on paljon kaikkee muutakin, ettei CISV oo ainoo...

Santun äiti ja ryhmänjohtaja eivät pidä todennäköisenä, että Santtu lähtisi CISV-ohjaajaksi tulevaisuudessa. Äidin mielestä Santtu pärjäisi ohjaajana, mutta hän ei luota itseensä ja osaamiseensa. Toisaalta Santun päättäväisyys vaikuttaa asiaan: hän teki jo pienenä päätöksen, että hänestä tulee lentäjä. Näin ollen CISV-ohjaajan työ ei Santun mielestä sovellu tähän tulevaisuuden kuvaan.

Santun äiti: En mä usko, et hän haluaa, mut ei se, etteikö hän pystyis siihen. Mut toisaalta taas hän ei ole siinä tarpeeks hyvä. Et on niin tietonen ja sit se, et jo pienest asti on tienny, mihin pyrkii ja mitä haluaa... toiveena ku on se lentäjä...

Matkustelija

Kaikki kyselyyn vastanneet oppilaat halusivat lähteä jonnekin matkalle (ks. liite 2, *D-osio*, 4.). Avoimien vastausten perusteella seitsemän oppilasta, joista kuusi oli tyttöjä, halusi matkustaa seuraavaksi eksoottiseen (kauko)kohteeseen, kuten Brasiliaan, Thaimaahan, Australiaan, Japaniin, Afrikkaan tai Islantiin, koska niiden kulttuuri ja luonto vaikuttavat mielenkiintoisilta. Tähän ryhmään kuului haastatteluista oppilaista Niina ja Kaisa. Niina halusi lähteä myös reppumatkalle seikkailemaan. Kolme tyttöä ja Santtu halusivat puolestaan aurinkolomalle Välimerelle, koska siellä on lämmintä ja aurinkoista. Yrjö, Matti ja kolmas kyselyyn vastannut poika halusivat lähteä Yhdysvaltoihin. Yrjö ja Matti ihannoivat USA:a, kenties juuri median ja elokuvien kautta välittyneen kuvan vuoksi. Yrjö

näkee erityisesti materialistisen puolen, mutta toisaalta myös sosiaalisen puolen, sillä hänen sukulaisiaan ja CISV-kavereitaan asuu USA:ssa. Mattia kiehtoo erityisesti sellaiset USA:n matkakohteet, joissa hän ei ole vielä käynyt. Suurin osa oppilaista ei ole koskaan vierailut kiinnostuksensa kohteessa, mutta he ovat hankkineet siitä tietoa koulussa, opiskelemalla itse tai kuuntelemalla jonkun kertomuksia.

Santtu: Kreikkaan haluisin, ku en oo käyny koskaan siellä. Mut ihan sama, mihin vaan, missä ois vaan lämmintä ja ranta, et vois uida.

Yrjö: Amerikas mä kävin sillo, ku olin 6 vuotta... sukulaisten luona. Mua kiinnostaa Amerikka, ku se on nii iso maa ja joka puolel puhutaan, et Amerikka ja Amerikka ja siel on halpaa. Sielt löytyy kaikkee, ei ny ehkä mustaa makkaraa, tai ehkä sitäki, ja sauna! Ja ois ihan nättii käydä Ohiossa, ku sielt oli ne meidän villageporukat.

Kyselyyn vastanneista oppilaista viisi, joista kolme oli poikia, halusi lähteä matkalle perheensä kanssa (ks. liite 2, *D-osio*, 5.). Neljä tyttöä ja yksi poika halusivat lähteä matkalle CISV-kaverinsa ja kolme tyttöä ja yksi poika koulukaverinsa kanssa. Yksi tytöistä laittoi kyselylomakkeeseen kolme vaihtoehtoa yhden sijaan, mistä johtuu ylimääräisten vastausten määrä. Vastauksista voidaan kuitenkin nähdä, että lähes kaikki tytöt halusivat lähteä matkalle kaverinsa kanssa ja kolme poikaa perheensä kanssa. Tämä voi johtua siitä, että tytöt ovat 6. luokalla poikia kehittyneempiä ja itsenäisempiä.

Yrjön ja Matin perheet käyvät yhdessä ulkomaille lähes joka vuosi. Pojat pääsevät ulkomaille myös harrastustensa puolesta. Niinankin perhe on matkustellut pääasiassa yhdessä, joten nyt Niina haluaisi lähteä matkalle CISV-kaverinsa kanssa. Kaverit ovat erittäin tärkeitä myös Kaisalle, joten hän haluaisi lähteä Brasiliaan ystävänsä kanssa.

Vaihto-oppilas

Haastatelluista oppilaista Niina, Kaisa, Matti ja Yrjö sekä heidän vanhempansa voisivat kuvitella heidän lähtevän vaihto-oppilaaksi. CISV-ryhmänjohtaja ei osaisi kuvitella Santtua vielä 17–18-vuotiaana vaihto-oppilaaksi, sillä Santtu tarvitsee pohtivan luonteensa vuoksi paljon kypsyttelyaikaa. Noin 20-vuotiaana Santtu voisi kuitenkin olla valmis opiskelijavaihtoon. Myöskään Santtu ei voi kuvitella itseään vaihto-oppilaana, mutta hänen äitinsä voisi, sillä Santun haaveena on päästä ulkomaille suurten lentäjähaaveidensa vuoksi. Äiti on kuitenkin huolissaan poikansa ehdottomuudesta haaveammattiaan kohtaan: Santun olisi opiskeltava useita vieraita kieliä, mikä kävisi hänenlaiselleen täydellisyyden

tavoittelijalle hyvin raskaaksi. Santun valintoja sääteleekin pitkälti hänen haaveensa lentäjän ammatista, mikä oli luultavasti myös syynä hänen lähtemiselleen CISV-kesäkylään.

Santun äiti: Hän itte aattelee, ettei vois lähtee vaihtariks. Kyl mä voisin kuvitella. Hän ku pyrkii nii määrätietosesti siihen [lentäjäksi] tällä hetkellä. Kauheesti keskusteltu kotona, pitkään ja hartaasti, ettei sattuis mitään, ettei pystykään... Ulkomaille meno on kuitenkin hänen haaveensa ja ollaan paljo puhuttu tästä kielten opiskelusta, et hänen pitää osata ja puhua ja ymmärtää sitä ja hänen pitää valinnaiseks aineeks ottaa joku toinen kieli, varmaan saks. Hän kokee ne vaikeeks, ku hänen pitäis osata ne täydellisesti heti. Ristiriitasta...

Työskentely tai asuminen ulkomailla

Kaikkien haastateltujen oppilaiden vanhemmat voisivat kuvitella lastensa tekevän töitä tai asuvan ulkomailla. Yrjön isä uskoo, että Yrjö asuisi ulkomailla vain väliaikaisesti.

Niinan äiti: Kyl ulkomailla asuminen on ihan todennäköstä, ku Niina on tavallaan oman tiensä kulkija ja päättää sit itte, mitä haluaa tehdä ja kokeilla.

Yrjön isä: Todennäköst on työskentely ulkomailla, mut en usko, et Yrjö muuttais pysyvästi asumaan ulkomaille...

Työskentely maahanmuuttajien kanssa Suomessa

Santun äiti ja Yrjön isä eivät usko, että heidän poikansa tekisivät Suomessa asuvien maahanmuuttajien kanssa töitä, sillä poikien kiinnostuksen kohteet ovat toisenlaiset. Yrjön isän mukaan on kuitenkin täysin mahdollista, että Yrjöllä tulee olemaan maahanmuuttajataustaisia työkavereita. Matin äiti ei pidä ajatusta mahdottomana, mutta toisaalta Matti ei halua äitinsä ammattiin eli opettajaksi, joten maahanmuuttajien opetus ei sovi hänelle. Niinan ja Kaisan äidit voisivat kuvitella tyttäriensä toimivan maahanmuuttajien kanssa. Äidin mukaan Niina on innokas auttaja ja syvälinen ajattelija, sillä hän mietti jo 8–9-vuotiaana SOS-lapsikylän äidiksi alkamista adoptoimisen sijaan.

Toiveammatit

Pyysin oppilaita listaamaan kolme ammattia, jotka voisivat kiinnostaa heitä tulevaisuudessa (ks. liite 2, *D-osio*, 6.). Halusin selvittää, oliko heidän toiveammateissaan kansainvälisyyteen tai monikulttuurisuuteen liittyviä ammatteja. Kun laskin kaikki ammatit yhteen, sain summaksi 30, sillä kahdella oppilaalla ei ollut yhtään toiveammattia. Toisaalta osa oppilaiden listaamista ammanteista oli samoja, joten niiden yhdistämisen jälkeen lopulliseksi määräksi jäi 24 eri ammattia. Niistä suosituin ammattiryhmä oli 13 vastauksella

perinteiset suorittavan työn ammatit, joihin kuului kokki/tarjoilija, myyjä (2), tarhatäti, parturi-kampaaja (2), rakennusmies, poliisi (2), palomies, matkaopas (2) ja lentäjä. Toiseksi tulivat akateemiset ammatit, kuten lakimies, TV-juontaja, näyttelijä, opettaja, insinööri (3), eläinlääkäri, sisustussuunnittelija ja arkkitehti 10 vastauksella. Kolmanneksi tuli urheiluun ja taiteisiin liittyvät ammatit, kuten basisti, uimavalmentaja, ammattiuimari, ammattikitaristi, taiteilija, muodostelmaluistelija sekä tanssija seitsemällä vastauksella. Nämä ammatit liittyivät läheisesti oppilaiden omiin harrastuksiin.

Oppilaiden toiveammatit olivat 6. luokalla vielä melko selkeitä ja käytännönläheisiä. Suurimman osan haaveammatit sisälsivät vähintään kahden eri alan ammatteja. Ainoastaan matkaopas ja lentäjä liittyivät selkeästi kansainvälisyyteen. Toisaalta melkein missä tahansa ammatissa voi nykyään olla kansainvälinen ja monikulttuurinen.

Oppilaista 11 halusivat olla edelleen CISV:n toiminnassa mukana, sillä sieltä saa uusia kavereita ja kokemuksia ja siellä on hauskaa. Kaikki oppilaat halusivat matkustaa tulevaisuudessa ulkomaille: tytöt erityisesti CISV-junioriohjaajaksi ja -ryhmänjohtajaksi sekä vaihto-oppilaaksi ja pojat turistilomalle sekä junioriohjaajaksi. Tytöt halusivat matkustaa myös kaverinsa kanssa johonkin eksoottiseen (kauko)kohteeseen, kun taas pojista kolme halusi erityisesti Yhdysvaltoihin, esimerkiksi perheensä kanssa. Kehitysyhteistyötä ei kenties valittu siksi, että harva 6. luokkalainen ymmärtää, mitä se tarkoittaa. Kaikkien haastateltujen oppilaiden vanhemmat olivat sitä mieltä, että heidän lapsensa voisi myös asua tai olla töissä ulkomailla, ainakin jonkin aikaa. Ainoastaan Niinan ja Kaisan vanhemmat näkivät mahdollisena tyttäreensä työskentelyn maahanmuuttajien kanssa Suomessa. Asiasta olivat eri mieltä Santun ja Yrjön vanhemmat sekä osittain Matin äiti. Näin ollen poikia ei juurikaan nähdä maahanmuuttajien kanssa työskentelemässä, paitsi työkavereina. Oppilaiden toiveammateista ainoastaan matkaoppaan ja lentäjän ammatit liittyivät selkeästi kansainvälisyyteen, vaikka nykyisin useissa ammateissa voi olla kansainvälinen ja monikulttuurinen. Oppilaita siis kiinnosti kansainvälinen toiminta ja ulkomaille lähtö, mutta heitä ei juurikaan kiinnostanut toimia maahanmuuttajien kanssa Suomessa.

9 POHDINTA

9.1 YHTEENVETO TUTKIMUSTULOKSISTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa CISV-kesäkyläkokemuksen vaikutuksia 12–13-vuotiaiden suomalaisoppilaiden kouluaktiivisuuteen, englannin kielen oppimiseen, sosiaaliseen ja henkiseen kehitykseen, kansainvälistymiseen sekä maahanmuuttaja-asenteisiin. Kyselyn ja haastattelujen avulla haluttiin selvittää, millaisia yksilöllisiä ja yhteisesti jaettavia kokemuksia, ajatuksia ja asenteita oppilailla oli kokemuksestaan johtuen. Jotta vaikutuksia olisi voitu ymmärtää paremmin, tutkimukseen osallistujilta tiedusteltiin heidän motiivejaan CISV-toimintaan liittymiselle, sekä itse kesäkyläkokemuksia.

Tuloksista käy ilmi, että lähes kaikki kyselyyn vastanneet olivat liittyneet CISV-toimintaan vanhempiensa houkuttelemina. Oppilaista kahdeksan opiskeli yhtä tai kahta vierasta kieltä englannin lisäksi ja/tai käytti vapaa-aikanaan useita kieliä. Lisäksi viisi oppilasta opiskeli jossain erikoiskoulussa: englannin kielipainotteisella luokalla, ruotsin kielikylyluokalla ja ruotsinkielisessä koulussa. Näihin valintoihin oli kenties vaikuttanut oppilaiden vanhempien arvot, kuten avoimuus, ennakkoluulottomuus ja aktiivisuus sekä perheiden kulttuurienväliset kokemukset. Näin ollen osa oppilaista oli altistunut kansainvälisyydelle jo ennen kesäkylää. Myös Hansel (2008a, 2008b) huomasi vanhempien kiinnostuksen kansainvälisyyteen vaikuttavan heidän lapsensa lähtöön vaihto-oppilaaksi.

Yhtä lukuun ottamatta kaikilla kyselyyn vastanneilla oli myönteiset kokemukset CISV-kesäkylästä: siellä sai tutustua uusiin kulttuureihin ja ihmisiin, harjoitella englantia, solmia uusia ystävyys-suhteita sekä hankkia uusia hauskoja kokemuksia. Oppilaat saivat ystäviä pääasiassa länsimaista. Uuden ystävyys-suhteen syntymiseen saattoi vaikuttaa yhtäläisyydet kulttuuritaustan, kielitaidon, luonteenpiirteiden tai mielenkiinnon kohteiden suhteen. Suurin osa oppilaista oli jatkanut CISV-toiminnassa kesäkylän jälkeen ja miltei kaikki pitivät edelleen yhteyttä kesäkyläkavereihinsa. Oppilaat olivat kertoneet kesäkyläkokemuksestaan pääasiassa ystävilleen, perheelleen, sukulaisilleen sekä koulukavereilleen, mutta vain neljä oppilasta oli kertonut siitä opettajalleen. Tähän saattoi

vaikuttaa oppilaan persoonallisuus, kehitysvaihe, opettajan kiireestä johtuva ajanpuute tai vaikeus selittää kesäkyläkokemustaan muille.

Kesäkyläkokemuksella oli pääasiassa myönteiset vaikutukset oppilaisiin. Heistä oli tullut muun muassa rohkeampia, itsenäisempiä, itsevarmempia, avoimempia sekä ulospäin suuntautuneempia, joista erityisesti itsenäisyyden ja itsevarmuuden lisääntyminen mainittiin aiemmissa tutkimuksissa. Lisäksi kokemus vaikutti jonkin verran oppilaiden kouluaktiivisuuteen: oppimismotivaatio ja yhteistyötaidot olivat parantuneet erityisesti tytöillä ja arvosanat pojilla. Vaikka oppilaiden yleinen oppimisinto oli lisääntynyt, se ei välttämättä näkynyt oppilaiden tuntiaktiivisuuden kasvuna. Tähän voi olla syynä opettajien käyttämät yksipuoliset opetusmenetelmät ja tiettyjen oppimistyylien painottaminen.

Kesäkyläkokemuksella oli selkein myönteinen vaikutus oppilaiden kiinnostukseen englannin kieltä ja sen opiskelua kohtaan. Oppilaiden englannin kielen taidoista kuullunymmärtäminen, puhuminen ja sanavarasto kehittyivät eniten (vrt. esim. Kaikkonen 1993). Englantia pidettiin tärkeänä kielenä, sillä se nähtiin hyödyllisenä yleismaailmallisena kommunikointikielenä, ”lingua francana”. Oppilaista lähes kaikki harrastivat englantia jonkin verran vapaa-ajallaan, osittain huomaamattaankin.

Tulosten mukaan oppilaiden tietoisuus muista maista ja kulttuureista lisääntyi kesäkylän aikana ja sen jälkeen. Heidän kiinnostuksensa kansainvälisyyttä kohtaan heräsi tai voimistui, mikä näkyi esimerkiksi haluna tutustua ulkomaalaisen ystävän kulttuuriin tai täysin uusiin kulttuureihin. Kiinnostuksen lisääntyminen ei näkynyt koulujen kansainvälisyystoiminnassa, sillä se oli hyvin vähäistä ja oppilaiden kannalta melko tylsää. Oppilaiden kiinnostus maantiedon opiskelua ja ulkomaanuutisten seuranta kohtaan ei myöskään lisääntynyt kesäkylän jälkeen. Vaikka maantieto nähtiin melko tärkeänä yleissivistävänä oppiaineena, siinä käytettäviä opetusmenetelmiä pidettiin yksipuolisina ja tylsinä. Ulkomaanuutisia seurattiin edelleen melko harvoin, sillä niiden ei nähty koskettavan oppilaan omaa elämää.

Lisäksi tutkimustuloksista selvisi, että oppilaat eivät olleet kiinnostuneita maahanmuuttajista tai heillä oli maahanmuuttajiin neutraali suhtautuminen. Hieman yli puolella oppilaista oli kuitenkin Suomessa asuva ystävä, jonka äidinkieli oli eri kuin hänellä itsellään. Tähän laskettiin maahanmuuttajien lisäksi suomenruotsalaiset. Toisaalta noin puolella kyselyyn vastanneista ei ollut maahanmuuttajia harrastuksissaan, ja haastateltavien

ainoat vähäiset maahanmuuttajakontaktit olivat pääasiassa koulussa, jos sielläkään. Lisäksi oppilaista vain kolme olisi halunnut lisää maahanmuuttajataustaisia ystäviä.

Vähäisten maahanmuuttajakontaktien lisäksi selvisi, että suurin osa oppilaista ei halunnut kouluunsa eikä luokkaansa (lisää) maahanmuuttajia. Oppilailla oli hieman negatiivisempi suhtautuminen kouluunsa tuleviin maahanmuuttajiin kuin luokkaansa tuleviin maahanmuuttajiin. Tämä voi johtua siitä, että omassa luokassa oleviin maahanmuuttajiin saa henkilökohtaisemman kontaktin, jolloin he eivät jää pelkiksi kasvoiksi välitunneilla. Tyttöjen vastaukset maahanmuuttajia kohtaan olivat hieman negatiivisempia kuin poikien, mikä voi johtua aineiston suppeudesta. Toisaalta Santtu, jolla oli suurimpaan osaan kyselylomakkeen väittämistä negatiivinen asenne, suhtautui myönteisemmin maahanmuuttajia koskeviin väittämiin.

Yhtä lukuunottamatta kaikki oppilaat halusivat olla edelleen CISV:n toiminnassa mukana. Kaikki halusivat matkustaa tulevaisuudessa ulkomaille: tytöt erityisesti CISV-junioriohjaajaksi, CISV-ryhmänjohtajaksi ja vaihto-oppilaaksi ja pojat turistilomalle sekä junioriohjaajaksi. Tytöt halusivat matkustaa kaverinsa kanssa johonkin eksoottiseen (kauko)kohteeseen, kun taas pojista kolme halusi erityisesti Yhdysvaltoihin, esimerkiksi perheensä kanssa. Kaikkien haastateltujen oppilaiden vanhemmat olivat sitä mieltä, että heidän lapsensa voisi tulevaisuudessa asua tai olla töissä ulkomailla ainakin jonkin aikaa, mutta ainoastaan Niinan ja Kaisan vanhemmat näkivät mahdollisena tyttäriensä työskentelyn maahanmuuttajien kanssa. Oppilaiden toiveammateista matkaoppaan ja lentäjän ammatit liittyivät selkeästi kansainvälisyyteen. Toisaalta melkein missä tahansa ammatissa voi nykyään olla kansainvälinen ja monikulttuurinen.

Haastatelluista oppilaista Yrjö, Kaisa ja Matti nähtiin ihanteellisina ”CISVareina”, sillä he olivat sosiaalisia, rohkeita, aktiivisia sekä kielitaitoisia ja heillä oli omakohtaisia kokemuksia kulttuurienvälisistä tilanteista jo ennen kesäkyläkokemustaan (ks. liite 3). Kesäkylän yleisvaikutukset olivat heidän kohdallaan pääasiassa myönteisiä, erityisesti Yrjöllä, ja heistä kaikki halusivat olla aktiivisesti järjestön toiminnassa mukana, erityisesti kavereiden takia. Toisaalta tällä kolmikolla oli melko negatiivinen tai ailahtelevainen suhtautuminen maahanmuuttajiin: heillä ei ollut juurikaan maahanmuuttajakontakteja, eivätkä he halunneet niitä lisää. Yrjöllä oli haastatelluista oppilaista negatiivisimmat asenteet, vaikka häntä pidettiin melko ennakkoluulottomana ja avoimena henkilönä.

Niinalla oli kaikki valmiudet pärjätä kesäkylässä vahvan kielitaitonsa ja kulttuurienvälisten kokemustensa vuoksi, mutta hänen arkuutensa hidasti jonkin verran kesäkylään sopeutumista. Kesäkylän aikana ja sen jälkeen Niinassa tapahtui kuitenkin paljon myönteisiä muutoksia, jotka liittyivät erityisesti tietoisuuden ja kiinnostuksen lisääntymiseen muista maista ja kulttuureista, yhteistyötaitojen kehittymiseen, laajentuneeseen kaveripiiriin sekä henkiseen kehitykseen. Niina ei jatkanut enää kesäkylän jälkeen CISV-toiminnassa, sillä se oli vain yksi monista keinoista kehittää kulttuurienvälistä kompetenssia. Niinalla ei ollut juurikaan maahanmuuttajakontakteja, vaikka hänellä olikin jonkinasteista kiinnostusta tutustua heihin.

Santulla oli pääasiassa negatiiviset kesäkyläkokemukset. Tämä saattoi johtua hänen täydellisyyden tavoittelustaan, ainakin englannin kielen puhumisessa, minkä vuoksi hänen kommunikointinsa muiden kesäkyläläisten kanssa jäi vähäiseksi. Lisäpainetta kielikompetenssin kehittämiseen saattoi aiheuttaa hänen itsepintainen halunsa kouluttautua lentäjäksi. Vaikka kesäkylän myönteiset vaikutukset olivat laimeita, Santusta oli kuitenkin kehittynyt hieman itsenäisempi ja itsevarmempi matkustuskokemusta saatuaan. Kenties jonkinlainen kansainvälisyyden kipinäkin oli iskenyt häneen, vaikkei se vielä näkynytkään. Santtu ei ollut jatkanut enää CISV-toiminnassa kesäkylän jälkeen. Suomessa hänellä oli yksi maahanmuuttajakaveri, ja hän oli tottunut maahanmuuttajiin koulussaan, luokassaan sekä kotiympäristössään, mikä näkyi melko neutraalina suhtautumisena heihin. Harisen (2005) mukaan niillä nuorilla, joilla on maahanmuuttajataustaisia ystäviä, on myönteisin suhtautuminen monikulttuurisuuteen ja maahanmuuttajiin.

Kesäkyläkokemuksella oli siis oletusteni mukaisesti myönteinen vaikutus oppilaiden henkiseen ja sosiaaliseen kehitykseen sekä kansainvälistymiseen eli kiinnostukseen englannin kieltä, kansainvälisiä kontakteja ja ulkomaille matkustamista kohtaan. Vaikka kesäkylä oli oppilaille merkittävä kokemus, se ei juurikaan näkynyt koulumaailmassa. Kokemus ei ollut lisännyt oppilaiden kiinnostusta maantiedon opiskelua tai ulkomaanuutisten seurantaan kohtaan niiden faktapainotteisuuden ja omakohtaisuuden puutteen vuoksi. Lisäksi yllättävää oli, että oppilaat eivät olleet kiinnostuneita Suomessa asuvista maahanmuuttajista, ja osalla oli jopa ennakkoluuloisia asenteita heitä kohtaan. Tulosten mukaan kesäkylän kokeneet oppilaat olivat siis muuttuneet kansainvälisemmiksi, mutta heidän elämänsä ei kuulunut monikulttuurisuus.

9.2 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimukseni tulokset ovat pääosin samansuuntaisia CISV-järjestön tavoitteiden ja aiempien tutkimusten kanssa (ks. esim. CISV Japan 50th Anniversary Committee 2007; Hammer 2004; Hansel 2008a; 2008b; Watson 2008). Tässä tutkimuksessa oli kuitenkin hieman eri näkökulma kesäkyläkokemusten vaikutuksia tarkasteltaessa, sillä niitä katsottiin osittain koulumaailmasta käsin ja oppilaan koulunkäyntiin peilaten. Esimerkiksi Watsonin (2008) tutkimuksessa mainittiin, että CISV-kokemus antoi henkilölle ”jotain sellaista, mitä hän ei olisi voinut oppia koulussa”. Pureudun tähän kommenttiin vertaamalla CISV-järjestön ja koulun toimintaa keskenään. Lisäksi tuloksista nousi esiin kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden vastakkainasettelu (vrt. Savolainen 1996). Ennen kuin siirryn näihin päätteemoihin, vertaan kesäkyläkokemuksen vaikutuksia haastateltujen oppilaiden maailmankansalaisuuden kehittymiseen teoriaan pohjaten.

Haastateltujen oppilaiden maailmankansalaisuuden kehittyminen

CISV:n tavoitteena on kehittää yksilöistä maailmankansalaisia, joilla on vahva identiteetti ja kyky toisten ymmärtämiseen sekä kulttuurien monimuotoisuuden arvostamiseen. Haastatelluista oppilaista Niina vaikuttaa tulosten perusteella olevan potentiaalisin maailmankansalainen: hän on lähes kaksikielinen, looginen ajattelija, joka on aktiivinen ja kiinnostunut monista asioista. Hän on myös empaattinen, avulias ja sopeutuva. Jos Niinan rohkeus, jämäkkyys ja itsetunto jatkavat vahvistumistaan, hänelle voi tulevaisuudessa kehittyä monikulttuurinen identiteetti ja etnorelativistinen maailmankuva.

Vaikka Yrjöllä, Kaisalla ja Matilla on suhteellisen vahva identiteetti ja tehokkaat sosiaaliset sekä kulttuurienväliset viestintätaidot, heidät voidaan pikemminkin nähdä kansainvälisinä persoonina kuin maailmankansalaisina. Tämä johtuu siitä, että heiltä puuttuu ymmärrystä erilaisuutta kohtaan, mikä näkyi erityisesti heidän negatiivisissa maahanmuuttaja-asenteissaan. Yrjö ja Matti voidaankin nähdä kansallisine identiteetteineen etnosentrisellä tasolla. Kaisan etnosentrismi perustuu pikemminkin itsekeskeisyyteen, sillä hänen ymmärryksensä riittää ainoastaan niille, jotka ovat hänen kanssaan samanlaisia. Hammerin (2004) mukaan vaihto-oppilaskokemus vaikuttaa eniten niihin nuoriin, jotka ovat vaihtovuotensa alussa etnosentrisellä tasolla. Tähän ei pystytä ottamaan tässä tutkimuksessa kantaa, sillä oppilaiden kulttuurienvälisen herkkyyden kehittymisestä ei ole

juurikaan tietoa kesäkylää edeltävältä ajalta. Lisäksi vaihto-oppilasvuosi eroaa kesäkylästä keston, osallistumisiän ja edustettuina olevien kulttuurien suhteen. Yrjön, Kaisan ja Matin on kuitenkin mahdollista päästä lähemmäs etnorelativistista maailmankansalaisuutta empatiataitojaan kehittämällä.

Santulla oli vähiten kesäkylää edeltäviä kulttuurienvälisiä kokemuksia muihin haastateltaviin oppilaisiin verrattuna. Hammerin (2004) mukaan vaihto-oppilaskokemus vaikuttaa eniten niihin nuoriin, joilla on vähiten aiempia kulttuurienvälisiä kokemuksia. Kesäkylän myönteiset vaikutukset jäivät kuitenkin vähäisiksi Santun perfektionismista, huonosta itsetunnosta ja arkuudesta johtuen. Kesäkylään sopeutumiseen vaikuttaakin voimakkaasti yksilön luonteenpiirteet ja sosiaaliset taidot. Vaikka Santtu on empaattinen ja huolehtiva, hän tarvitsee maailmankansalaisuutensa kehittämiseen huomattavasti vahvempaa itsetuntoa sekä reilusti lisää jämäkkyyttä ja rohkeutta.

Kansainvälisyys vs. monikulttuurisuus

Oppilaiden kesäkyläkokemukset olivat vaikuttaneet heidän kiinnostukseensa englannin kieltä, kansainvälisiä kontakteja ja ulkomaille matkustamista kohtaan. Suomessa asuvat maahanmuuttajat eivät kuitenkaan kiinnostaneet oppilaita, sillä vain osalla heistä oli maahanmuuttajakontakteja ja harva halusi niitä lisää. Näin ollen oppilaat ymmärsivät kulttuurienvälisen kasvatuksen Suomen ulkopuolella tapahtuvana kansainvälisyytenä, ei valtion sisällä ilmenevänä monikulttuurisuutena. Harisen (2005) mukaan suomalaisnuorilla on käsitys, että oven maailmaan tulisi olla heille avoinna, mutta toiseen suuntaan kulkemista olisi syytä rajoittaa. CISV-kesäkyläkokemus ei siis ollut lisännyt oppilaiden monikulttuurisuuden ymmärrystä todellisessa elämässä.

Miksi oppilailta oli edelleen ennakkoluuloja ja stereotyyppioita muista kulttuureista tulevia ihmisiä kohtaan, vaikka he olivat eläneet 11-vuotiaina monikulttuurisessa pienen yhteiskunnassa ja saaneet sieltä ystäviä? Collinsin (1974) mukaan lapsilla on aikuisia parempi kyky tunkea empatiaa ulkomaalaisia kohtaan, sillä heidän stereotyyppiansa ja ennakkoluulonsa ovat aikuisiin verrattuna joustavampia. Eli mitä nuorempia lapset ovat, sitä avoimemmin, uteliaammin ja positiivisemmin he suhtautuvat uusiin oppimiskokemuksiin. (ks. Kangaslahti & Kangaslahti 1997, 8.) CISV-järjestön perustaja Doris Allen painotti kuitenkin jo ensimmäisessä kesäkylässä vuonna 1951, ettei eri maista

tulevien 11-vuotiaiden yhteen saattaminen pelkästään riitä edistämään myönteisten asenteiden kehittymistä muita kohtaan. Siihen tarvitaan monenlaista toimintaa ja kokemuksia. (Kangaslahti 2000, 63.) Yhdessä tekeminen eri kulttuurien välillä on kuitenkin aloitettava mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta lapsen kulttuurinen herkkyys ja empatiakyky pääsisivät kehittymään (Opetusministeriö 2007, 11). Kesäkylän tarkoituksena onkin herättää lapsen mielenkiinto muita kulttuureita kohtaan ja toimia ”pehmeänä laskuna” muiden kulttuurien kohtaamiselle. Jos lapsi jää kesäkylän jälkeen CISV-toimintaan mukaan, asenteetkin voivat muuttua vuosien varrella lähemmäs järjestön tavoitteita (Kalliokoski & Nisula 1993).

Kangaslahden ym. (1998, 14–15) mukaan CISV-ohjelmat pohjautuvat kuitenkin liikaa länsimaiseen ajatteluun ja arvoihin. Currie (2007) kuvaa tätä kulttuuriseksi epäsymmetriaksi, jota hallitsee länsimainen etnosentrismi. Lisäksi suurin osa CISV-ohjelmiin osallistujista on länsimaista kotoisin, ei esimerkiksi Suomessa asuvien maahanmuuttajien kotimaasta Irakista tai Afganistanista. Näin ollen kesäkylään osallistujat elävät hyvin samanlaisista kulttuureista tulevien yksilöiden kanssa, mikä ei anna tarpeeksi tietotaitoa nykyisin melko monikulttuurisissa yhteiskunnissa elämiseen.

Oppilaat eivät siis näe maahanmuuttajia mahdollisuutena tutustua toisiin kulttuureihin. Maahanmuuttajien oletetaan sulautuvan suomalaiseen yhteiskuntaan kielellisesti ja kulttuurisesti, eikä heidän tietojaan ja taitojaan hyödynnetä tarpeeksi esimerkiksi koulussa. Oppilaiden asenteisiin voi näin ollen vaikuttaa yhteiskunnan yleinen asenneilmapiiri, joka kohdistaa varauksellisimmat asenteet ulkonäöltään ja kulttuuriltaan erottuviin ja elintasoltaan alhaisemmista maista tuleviin maahanmuuttajiin (Jaakkola 2005, 126–127). Harinen (2005, 98–99) pohtii myös yhteiskunnan muuttumisen vaikutusta suomalaisnuorten maahanmuuttaja-asenteisiin: pystyvätkö nuoret enää ymmärtämään erilaisuutta, vierautta ja toiseutta yhä individualistisemmaksi muuttuvassa yhteiskunnassa?

CISV vs. koulu

Oppilaiden kiinnostus maantiedon opiskeluun ja ulkomaanuutisten seurantaan ei ollut englannin opiskelun tavoin lisääntynyt, sillä niitä pidettiin liian faktapitoisina ja oppilaan omaan elämään liittymättöminä. Miksi oppilaiden merkittävänä pitämä kesäkyläkokemus ei näkynyt selkeästi heidän koulunkäynnissään? Mitä sellaista CISV antoi oppilaille, mitä he

eivät olisi voineet oppia koulussa? Esimerkiksi opettajat olivat hyvin vähän tietoisia oppilaidensa kesäkyläkokemuksista. Kertomatta jättämiseen saattoi vaikuttaa oppilaan persoonallisuus, kehitysvaihe, opettajan kiireestä johtuva ajanpuute tai pelko ja vaikeus kertoa kesäkyläkokemuksestaan muille. Oppilaat sulautuivat myös melko nopeasti takaisin koulun arkeen ja totuttuihin käytänteisiin, jotka eivät tue kokemuksellista oppimista tai oppilaan näkökulmia.

Syytä kouluinnostuksen vähäiseen kasvuun kesäkylän jälkeen voidaan etsiä myös CISV-järjestön ja koulun käyttämistä opetusmetodeista. CISV käyttää toiminnassaan aktiivista ja kokonaisvaltaista kokemuksellista oppimista. Se perustuu välittömiin, suoriin ja aitoihin omakohtaisiin kokemuksiin, joissa tunteet ovat tärkeässä roolissa. Siten kokemuksista muodostuu merkityksellisiä. Tämä oppimistyyli sopi erityisesti Yrjölle, Kaisalle ja Matille, jotka oppivat parhaiten toiminnan kautta. Koulussa saadaan enemmän välillisiä kokemuksia, jotka eivät herätä yhtä paljon tunteita kuin suorat kokemukset.

Kaikkosen (2004, 150–156) kulttuurienvälisen kasvatuksen muotoihin perustuvan luokittelun mukaan kesäkylässä painottuu konflikti- ja kohtaamisen pedagogiikka, kun taas koulussa on vallalla informaatiopedagogiikka. Ei siis ole ihme, että oppilaat saivat kesäkylässä koulunkäyntiä voimakkaampia monikulttuurisia kokemuksia ja elämyksiä.

Vaikka omakohtainen kokemus on kokemuksellisen oppimisen lähtökohta ja oleellinen osa, pelkkä kokemuksellisuus ja elämyksellisyys eivät takaa oppimista (Kupias 2001, 16). Oppimista voi vaikeuttaa esimerkiksi turvaton tai virikkeetön oppimisympäristö, ajan puute tai kulttuurisiin ja sosiaalisiin vaatimuksiin perustuvat ulkoiset esteet. Yleensä oppimisen estyminen perustuu kuitenkin yksilön sisäisiin esteisiin (”en osaa”, ”en halua”). Tästä voidaan pitää esimerkkinä Santtua, joka ei saanut kesäkylästä kovinkaan paljon irti itseluottamuksen ja itsetunnon puutteen sekä epäonnistumisen pelon takia. Toisaalta sisäiset esteet johtuvat usein yksilön aiemmin kokemista ulkoisista esteistä. (Boud & Walker 1993, 79–81.)

Myöskään oppilaiden kiinnostus kansainvälisyyteen ei näkynyt selvästi koulumaailmassa, sillä harvoissa kouluissa oli kansainvälisyystoimintaa tai ainakaan sellaista, johon oppilas olisi voinut halutessaan osallistua. Haastatelluista oppilaista Yrjön luokka oli tutkimushetkellä mukana Comenius-projektissa. Yrjön mielestä kirjeenvaihto saksalaisen luokan kanssa ei ollut kovin mielekästä, sillä siitä puuttui konkreettinen

kasvatusten tapahtuva toiminta. Comenius 1-projektit eivät pystykään samaan vaikuttavuuteen kansainvälisyys- ja kulttuurienvälisessä kasvatuksessa kuin CISV. Aron ja Karttusen (2006) mukaan suomalaiskoulujen Comenius 1-projektit kaipaisivat lisärahoitusta, jotta oppilaatkin pääsisivät tapaamaan muunmaalaisia. Toisaalta Comenius 1-hankkeet ja koulujen järjestämät opintomatkat eivät pysty resurssienkaan riittäessä vastaamaan kuukauden kestävästä CISV-kesäkyläkokemuksesta.

9.3 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Halusin saada mahdollisimman monipuolista ja luotettavaa tietoa tutkimuskohteestani, joten käytin triangulaatiota. Denzin (1970; 1978; 1988) on jaotellut triangulaation neljään tyyppiin, joista metodologinen, teoreettinen ja aineistotriangulaatio soveltuvat tähän tutkimukseen. Metodologisessa triangulaatiossa, jota kutsutaan myös monimetodimenetelmäksi, käytetään useita tiedonhankinnan tekniikoita, tässä tapauksessa kyselyä ja haastatteluja. Teoreettisessa triangulaatiossa eli moniteorianmenetelmässä tutkija käyttää useita kilpailevia teorioita. Tässä tutkimuksessa aineistoa tarkasteltiin muun muassa kulttuurienvälisen kasvatuksen ja kokemuksellisen oppimisen kautta. Aineistotriangulaatiossa eli tiedon kohteeseen liittyvässä triangulaatiossa kerätään tutkimusaineistoa useasta eri tiedonantajaryhmästä saman ongelman ratkaisemiseksi, tässä tapauksessa oppilailta, heidän vanhemmiltaan, opettajiltaan sekä CISV-ryhmänjohtajiltaan. (Denzin 1970, 301–310; 1978, 294–304; 1988, 512.)

Tässä tutkimuksessa voidaan puhua myös Tuomen ja Sarajärven (2006) esittelemästä jaksottaisesta triangulaatiosta, jossa tutkimuksen eri vaiheissa käytetään erilaisia metodeja. Lisäksi ”monitriangulaation” eli kahden tai useamman triangulaation päätyypin käyttö on mahdollista tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 143.)

Eskolan ja Suorannan (1998, 69–72) mukaan triangulaation käyttöä voidaan epäillä tieteenfilosofisesta näkökulmasta, mutta käytännön empiirikolle siitä voi olla paljonkin hyötyä: usean menetelmän avulla on mahdollisuus saada kattava kuva tutkimuskohteesta ja vähentää luotettavuusvirhettä. Tässä tutkimuksessa käytettiin monipuolisia menetelmiä, mutta ne eivät olleet yhtä luotettavia kuin esimerkiksi pitkittäis- tai toimintatutkimus. Koska en pystynyt itse seuraamaan oppilaiden kulttuurikuvan ja kulttuurienvälisen kompetenssin kehittymistä, minun oli nojauduttava toisen käden tietoon eli vanhempien ja

muiden haastattelutahojen näkökulmiin aiheesta. Toisaalta tällä tavoin sain kasvatettua tutkimuksen luotettavuutta.

Toisaalta luotettavuusvirhe kasvoi jo kyselyvaiheessa: vastaajista ainoastaan yhdellä oli negatiivinen kesäkyläkokemus. Näin ollen negatiivisten kokemusten puute antoi todellisuutta myönteisemmän käsityksen kesäkyläkokemuksista. Lisäksi kyselyyn vastasi vain 12 henkilöä (vastausprosentti 21), mitä pidän katona. Watson (2008) ja CISV Japan 50th Anniversary Committee (2007) ilmoittivat kokonaisvastausprosenttikseen 22, jota he pitivät melko luotettavana. Toisaalta heidän tutkimusaineistonsa olivat huomattavasti suurempia kuin minun. Luotettavuusvirhettä lisäsi myös haastateltavien jonkinasteiset vaikeudet määrittää kesäkyläkokemuksen vaikutuksia oppilaisiin: mitkä olivat kesäkyläkokemuksesta ja mitkä esimerkiksi oppilaiden luonnollisesta kasvusta ja kehityksestä johtuvia muutoksia (vrt. Watson 2008)? Haastattelut toivat kuitenkin yksittäistapausten tarkastelun kautta syvyyttä kyselylomakkeista saatuihin vastauksiin. Lopulta tutkimustulokseni osoittautuivat melko samansuuntaisiksi aiempien tutkimusten kanssa. Hirsjärven ym. (2006) mukaan yksityinenkin tapaus on yleinen, kunhan sitä tutkitaan tarpeeksi tarkasti. Tällöin saadaan esiin se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein ilmiötä yleisemmällä tasolla tarkasteltaessa. (Hirsjärvi ym. 2006, 171.)

Haastattelut ja kyselylomakkeen vastaukset tukivat pääosin toisiaan, mutta joissain osioissa ilmeni ristiriitoja, mikä johtuu tilannesidonnaisuudesta. Esimerkiksi jatkotutkimukseen osallistuneet oppilaat ilmoittivat kyselylomakkeessa seuraavansa ulkomaanuutisia useammin kuin haastatteluissa kävi ilmi, ja he mainitsivat haastatteluissa kertoneensa kesäkyläkokemuksistaan useammille tahoille kuin mitä he kyselylomakevastauksiinsa olivat kirjanneet. Myös eri haastattelutahojen välillä oli joitain näkemuseroja liittyen esimerkiksi kesäkyläkokemuksen vaikutuksiin. Sain kuitenkin tarkempaa tietoa haastatteluista kuin kyselystä. Toisaalta haastateltavat saattoivat antaa todellisuutta myönteisemmän kuvan uskomuksistaan, tunteistaan ja asenteistaan esimerkiksi maahanmuuttajia kohtaan. Lisäksi muutamia väärinymmärryksiä ja tulkintaongelmia ilmeni epätarkan väittämän tai kysymyksen asettelun vuoksi.

Tutkimusaineistoni suhteellisesta pienuudesta huolimatta koin aluksi sen sisällöllisen laajuuden ongelmaksi. Aineistosta nousi esiin eri tieteenaloihin, kuten kulttuurienväliseen viestintään, sosiaalipsykologiaan, sosiologiaan, psykologiaan ja oppimisteorioihin liittyviä

käsitteitä. Uusiin tieteenaloihin tutustuminen, esimerkiksi sosiaalipsykologian käsitteiden, kuten asenteiden, ennakkoluulojen ja stereotyyppien opiskelu, oli työlästä ja aikaa vievää mutta myös mielenkiintoista. Ne antoivat laajuutta ja näköaloja pohdinnoille.

Tutkimuksen tarkempi suunnittelu ja rajaus olisivat olleet tarpeen – lähdin liian innokkaasti ja nopeasti toimimaan. Siitä tulikin paljon työläämpi ja haastavampi prosessi kuin oletin.

9.4 TUTKIMUKSEN HYÖDYNTÄMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

CISV-toiminnan kehittäminen

Jotta CISV-kokemuksista saataisiin entistäkin vaikuttavampia ja laadukkaampia, järjestön tulisi kehittää organisaatiokulttuuriaan, kulttuurienvälistä kasvatusohjelmaansa sekä paikallistoimintaansa. Watsonin (2008) mukaan järjestö tarvitsee lisää vaikutusten arviointia sekä jatkotutkimusta, vaikka se kehittääkin jatkuvasti ohjelmaoppaitaan, kouluttaa ryhmänjohtajia sekä kerää palautetta. Kangaslahden ja Kangaslahden (1997) mukaan järjestön laadukkaat tavoitteet eivät johda automaattisesti laadukkaiden menetelmien valitsemiseen. Monet ryhmänjohtajat voivat olla taitavia toiminnallisten ja kokemuksellisten tehtävien ohjaamisessa, mutta heiltä voi puuttua kasvatustieteiden koulutus. Jos oppimista tukevia aktiviteetteja ei osata soveltaa useisiin erilaisiin tarkoituksiin ja kulttuurisiin todellisuuksiin, kasvatukselliset päämäärät ja pitkäaikaiset prosessit voivat jäädä huomiotta. Koska kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämisen ydin on positiivisiin tunteisiin perustuvissa kokemuksissa erilaisissa kulttuurienvälisissä tilanteissa, niihin on valmistauduttava huolellisesti maksimaalisen oppimiskokemuksen saavuttamiseksi. Tavoitteiden toteutumiseen voi vaikuttaa myös yksilön sisäiset motiivit. (Kangaslahti & Kangaslahti 1997, 10.) Vaikka suurin osa järjestön toimintatavoista vaikuttaa tehokkailta teoriassa, käytännön tasolla voi ilmetä ongelmia. Esimerkiksi CISV Suomella on välillä vaikeuksia saada ryhmänjohtajia ja leiriläisiä mukaan toimintaansa. Näin ollen viime hetkellä järjestön toimintaan osallistuva voi lähteä CISV-ohjelmaan hyvinkin lyhyellä varoitusajalla ilman syvempää orientaatiovaihetta, jolloin toiminnan laatu voi kärsiä.

Koska kulttuurienvälisen kompetenssin kehittäminen on CISV-järjestön tärkein tavoite, siinä on painotettava suvaitsevampaa suhtautumista ja syvällisempää ymmärrystä erityisesti ei-länsimaalaisia kohtaan niin ulkomailla kuin kotimaassakin. CISV-paikallis-

toimintaan tulisi saada (lisää) maahanmuuttajia, jotta järjestön toiminnasta kehittyisi monikulttuurisempaa paikallisella tasolla. Tällöin ”CISVarit” voisivat oppia muidenkin kokemuksista ja ottaa uuden näkökulman omaan kulttuuriin ja tulla vähemmän etnosentrisiksi (Pelkonen 2005b, 154). Harisen (2005, 100–101) mukaan harrastustoiminnan katsotaankin olevan oiva kenttä monikulttuurisen yhteistoiminnan areenaksi. Jotta maahanmuuttajia saataisiin houkutelua mukaan CISV-toimintaan, heidän yleensä keskimääräistä heikompi englannin kielen taitonsa sekä kulttuuriset erot tulisi huomioida ohjelman suunnittelussa. Tärkeintä CISV-tavoitteiden toteutumisen kannalta olisi saada aktivoitua ja sitoutettua mahdollisimman paljon ihmisiä järjestön toimintaan (ks. esim. Hammer 2004; Kalliokoski & Nisula 1993; Watson 2008).

CISV-järjestön ja koulun välisen yhteistyön kehittäminen

CISV-järjestön ja koulun välisen yhteistyön kehittämiseen voidaan löytää perusteluita Opetusministeriön (2007) laatiman *Kansainvälisyyskasvatus 2010* -ohjelman tavoitteista. Ohjelman mukaan kansainvälisyyskasvatusta tulisi vahvistaa formaalissa opetuksessa, kuten alakoulussa. Lisäksi kansalaisjärjestöjen, kuten CISV-järjestön, kansainvälistä toimintaa tulisi tukea niiden voimavaroja lisäämällä, sillä ne ovat aktiivisia materiaalintuottajia ja oman aihealueensa asiantuntijoita. Myös eri alojen yhteistyötä tulisi vahvistaa ja kansainvälisyyskasvatusta koskevaa tutkimustyötä lisätä, jotta alan tuloksellisuus, vaikuttavuus ja laatu paranisivat. (Opetusministeriö 2007, 14–22.)

Koulun ja CISV-järjestön tulisikin tehdä enemmän yhteistyötä, jotta opettajat tulisivat tietoisemmiksi järjestön toimintaperiaatteista ja tavoitteista. CISV-jäsenet voisivat esimerkiksi pitää esitelmiä ja toteuttaa paikallisia CISV-projekteja kouluissa. Kanadassa hyödynnettiin CISV-aktiviteetteja 11-vuotiaiden oppilaiden voimaannuttamiseksi tarkoitettussa taideprojektissa hyvin tuloksin (Neuman 2008, 2). Myös kesäkylän kokeneita oppilaita voitaisiin hyödyntää CISV-asiantuntijoina: kertomalla kokemuksistaan esimerkiksi pienten esitelmien muodossa oppilas saisi harjoitella esiintymistä, ja samalla muut oppilaat sekä opettajat saisivat tietoa järjestön toiminnasta.

Tiedon karttuessa opettajat voisivat mahdollisesti innostua tulemaan järjestön toimintaan mukaan tai hyödyntämään järjestön kokemukselliseen oppimiseen ja kulttuurienväliseen kasvatukseen perustuvia ideoita omassa työssään. Oleellista mutta

haasteellista olisi tavoittaa ne opettajat, jotka eivät ole aiemmin olleet kiinnostuneita aiheesta (Kalliomäki 2006, 15; Pelkonen 2005a, 84–85). CISV-ideoita voitaisiin hyödyntää esimerkiksi tavallisissa ja monikulttuurisissa luokissa, CLIL-opetuksessa sekä eri oppiaineissa, kuten englannin ja maantiedon tunneilla. Niistä voisi tulla jopa osa koulujen kansainvälisyyskasvatusohjelmaa, esimerkiksi Comenius-hankkeiden rinnalla. Lisäksi koulut voisivat saada helpommin autenttisia kansainvälisiä kontakteja CISV-verkoston kautta, sillä järjestön toiminnassa on mukana paljon opettajia.

Koulun ja CISV:n välisellä yhteistyöllä olisi annettavaa myös CISV-järjestölle. Järjestön resurssit ovat rajalliset, sillä järjestöaktiivit tekevät vapaaehtoistyötä ja vastuu jakautuu usein vain muutamien kesken. Jos koulut tulisivat toimintaan mukaan, vastuu jakautuisi tasaisemmin eri ihmisille. Koulujen avustuksella järjestö saisi vaivattomammin eri sosioekonomisista taustoista tulevia lapsia, nuoria, maahanmuuttajia sekä heidän perheitään mukaan toimintaansa. CISV saisi myös paremmat mahdollisuudet hyödyntää koulujen tiloja tapahtumiinsa viikonloppuisin ja loma-aikaan. Ja mikä tärkeintä, opettajien kautta CISV saisi arvokasta tietoa ohjelmiansa pitkäaikaisvaikutuksista oppilaisiin.

CISV voisi toimia myös opettajankoulutuslaitosten kanssa yhteistyössä, jolloin kansainvälisyyskasvatuskurssin yhteydessä opiskelijat pääsisivät kokeilemaan esimerkiksi ryhmänjohtajana toimimista tai paikallistoiminnassa vaikuttamista. Samalla normaalikouluista voitaisiin aktivoida oppilaita CISV-toimintaan. Lisäksi yliopisto saisi järjestön niin salliessa oivan tilaisuuden tutkia kulttuurienvälistä kasvatusta.

9.5 JATKOTUTKIMUSAIHEITA

CISV-kesäkylän vaikutuksista tulisi tehdä jatkossa laajempi kysely CISV Suomen piirissä. Tällöin saataisiin kattavampi yleiskatsaus. Toisaalta pitkittäistutkimus esimerkiksi tässä tutkimuksessa haastatelluista oppilaista olisi mielenkiintoista toteuttaa 5–10 vuoden päästä, jolloin saataisiin syvällisempää tietoa kesäkylän pitkäkestoisista vaikutuksista. Jatkotutkimukseen olisi erittäin tärkeää saada lisää negatiivisten kesäkyläkokemusten omaavia henkilöitä (ks. myös CISV Japan 50th Anniversary Committee 2007; Watson 2008), mikä voisi onnistua palautteenantojärjestelmää tehostamalla. Tällöin CISV-toiminnan perustavanlaatuinen kehittäminen olisi mahdollista.

LÄHTEET

- Adler, N. 1986. *International Dimensions of Organizational Behavior*. 2. painos. California: Wadsworth Publishing Company.
- Aguado, T. & Malik, B. 2006. *Intercultural Education: Teacher Training and School Practice*, UNED, Madrid, 15–17 March 2006. *Intercultural Education* 17 (5), 447–456.
- Ahokas, M. 2003. Gordon Willard Allport: The Nature of Prejudice. Helsingin avoin yliopisto. Viitattu 10.11.2008:
<http://www.avoin.helsinki.fi/opetus/materiaalit/allport.htm#>
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. *Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät*. Juva: WSOY.
- Allport. 1954. *The Nature of Prejudice*. New York: Addison-Wesley.
- Aro, E. & Karttunen, M. 2006. Kansainväliset Comenius 1 -kouluhankkeet suomalaisissa alakouluissa – projektien hyödyt ja tulevaisuuden haasteet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 25.3.2008:
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2007693>
- Augoustinos, M. & Walker, I. 1995. *Social Cognition. An Integrated Introduction*. London: Sage Publications.
- Aunola, K. 2002. Motivaation merkitys ja kehitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Keuruu: PS-kustannus, 105–126.
- B-07. 2008. CISV Fact Sheet. Viitattu 29.4.2008:
<http://resources.cisv.org/docs/main?action=document.view&id=797>
- Beer, J. 2003. *Culture at work. Communicating Across Cultures*. Viitattu 29.5.2008
<http://www.culture-at-work.com/highlow.html>
- Bennett, M. 1993. Towards Ethnorelativism. A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. *Education for the Intercultural Experience*. Teoksessa M. Paige (toim.) *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 21–66.
- Bennett, M. 1998. *Intercultural Communication: A Current Perspective*. Teoksessa M. Bennett (toim.) *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*.

- Yarmouth: Intercultural Press, 1–34.
- Bennett, J. & Bennett, M. 2004. Developing Intercultural Sensitivity. Teoksessa D. Landis, J. Bennett & M. Bennett (toim.) Handbook of Intercultural Training (3. painos). Thousand Oaks: Sage Publications, 147–165.
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. 1993. Introduction: Understanding Learning from Experience. Teoksessa D. Boud, R. Cohen & D. Walker (toim.) Using Experience for Learning. Buckingham: Open University Press, 1–17.
- Boud, D. & Walker, D. 1993. Barriers to Reflection on Experience. Teoksessa D. Boud, R. Cohen & D. Walker (toim.) Using Experience for Learning. Buckingham: Open University Press, 73–86.
- Bramel, D. 2004. The Strange Career of the Contact Hypothesis. Teoksessa Y. T. Lee, C. McAuley, F. Moghaddam, & S. Worchel (toim.) The Psychology of Ethnic and Cultural Conflict. Praeger: Westport, CT., 49–67.
- Brigham, J. C. 1971. Ethnic Stereotypes. Psychological Bulletin 76 (1), 15–38.
- Brown, G., Lehos, A., Shimada, S., Swagemakers, I. & Farrar, D. 2008. A book, a guide and a re-invented wheel! CISV News. The Quaterly Newsletter of CISV International 2008 (4), 5. Viitattu 10.11.2008:
<http://resources.cisv.org/docs/main?action=document.view&id=1284>
- Brown, R., Vivian, J. & Hewstone, M. 1999. Changing Attitudes through Intergroup Contact: The Effects of Group Membership Salience. European Journal of Social Psychology 29, 741–764.
- CISV Annual Review. 2000. Viitattu 27.4.2008:
<http://resources.cisv.org/docs/main?action=document.view&id=648>
- CISV Annual Review. 2001. Viitattu 27.4.2008:
<http://resources.cisv.org/docs/main?action=document.view&id=647>
- CISV Annual Review. 2002. Viitattu 27.4.2008:
<http://resources.cisv.org/docs/main?action=document.view&id=510>
- CISV Annual Review. 2003. Viitattu 27.4.2008:
<http://resources.cisv.org/docs/main?action=document.view&id=646>
- CISV Annual Review. 2004. Viitattu 27.4.2008:
<http://resources.cisv.org/docs/main?action=document.view&id=649>

- CISV Annual Review. 2005. Viitattu 27.4.2008:
<http://resources.cisv.org/docs/main?action=document.view&id=961>
- CISV Annual Review. 2006. Viitattu 27.4.2008:
<http://resources.cisv.org/docs/main?action=document.view&id=1093>
- CISV International. 2008. Kansainvälisen CISV:n kotisivut. Viitattu 25.4.2008:
<http://www.cisv.org/about/history.html>
- CISV Japan 50th Anniversary Committee. 2007. 1958–2005 CISV International Programme Participants. Japanese Questionnaire Report. Internal Report, CISV Japan.
- CISV Suomi. 2008. CISV Suomen kotisivut. Viitattu 20.4.2008: <http://www.fi.cisv.org>
- Currie, G. 2007. 'Beyond Our Imagination': The Voice of International Students on the MBA. *Management Learning* 38 (5), 539–556. Viitattu 5.5.2008:
<http://mlq.sagepub.com/cgi/content/abstract/38/5/539>
- Denzin, N. K. 1970. *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Denzin, N. K. 1978. *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. 2. painos. McGraw-Hill Book Company.
- Denzin, N. K. 1988. Triangulation. Teoksessa J.P. Keeves (toim.) *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. Oxford: Pergamon, 511–513.
- Dixon, J., Durrheim, K. & Tredoux, C. 2005. Beyond the Optimal Contact Strategy. A Reality Check for the Contact Hypothesis. *American Psychologist* 60 (7), 697–711.
- Erwin, P. 2005. *Asenteet ja niihin vaikuttaminen*. Helsinki: WSOY.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Evans, G. & Need, A. 2000. Explaining Ethnic Polarization over Attitudes towards Minority Rights in Eastern Europe: a Multilevel Approach. Working paper 2000/146. Oxford University. Viitattu 15.9.2008:

- http://www.march.es/ceacs/publicaciones/working/archivos/2000_146.pdf
- Fantini, A. 1992. Exploring language, culture and world view. *Interspectives: A Journal on Transcultural Education* 11, 13–16. Viitattu 8.4.2009:
<http://resources.cisv.org/docs/main?action=document.view&id=749>
- Goodfellow, P. 1994. Culture, Diversity, Prejudice and Inequality. *Interspectives: A Journal on Transcultural Education* 12, 14–16. Viitattu 2.5.2008:
<http://resources.cisv.org/docs/main;jsessionid=BBF47D21606F705342E15D3CC48E2E0E?action=document.view&id=748>
- Gordon, T. 2001. Kuka voi olla suomalainen? Erot ja yhteisyys ”muihin” nuorten naisten ja miesten rakentamina. *Nuorisotutkimus* 19 (2001): 1.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24 (2), 105–112.
- Green, J. 1998. The Children’s International Summer Village of 1951. *Interspectives: A Journal on Transcultural Education* 16, 17–21. Viitattu 2.5.2008:
<http://resources.cisv.org/docs/main;jsessionid=ACAF8C9670D23ADD51AB480AEC356F06?action=document.view&id=272>
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. 1990. *Social Skills Rating System Manual*. American Guidance Service, Circle Pines, MN.
- Hall, E. 1989. *Beyond Culture*. New York: Doubleday.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. & Wiseman, R. 2003. Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations* 27 (4), 421–443.
- Hammer, M. R. 2004. *Assessment of the Impact of the AFS Study Abroad Experience*. Executive Summary: Overall Findings. New York, USA: AFS Intercultural Programs. Viitattu 16.7.2009: <http://74.52.0.194/downloads/files/assessment.pdf>
- Hansel, B. 1994. Some experience required: to learn a culture, you have to live it. *Interspectives: A Journal on Transcultural Education* 12, 8–9. Viitattu 2.5.2008:
<http://resources.cisv.org/docs/main;jsessionid=BBF47D21606F705342E15D3CC48E2E0E?action=document.view&id=748>

- Hansel, B. 2008a. AFS Long Term Impact Study. Report 1: 20 to 25 years after the exchange experience, AFC alumni are compared with their peers. AFS International. Viitattu 16.7.2009:
http://www.afs.org/downloads/files//Report_1_Long_Term_Impact_Study_english.pdf
- Hansel, B. 2008b. AFS Long Term Impact Study. Report 2: Looking at Intercultural Sensitivity, Anxiety, and Experience with Other Cultures. AFS International. Viitattu 16.7.2009: http://www.afs.org/downloads/files//Report_2_Long_Term_Impact.pdf
- Harinen, P. 2005. Nuoret monikansallistuvassa ja -kulttuuristuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa T-A. Wilska (toim.) Erilaiset ja samanlaiset. Nuorisobarometri 2005. Helsinki: Yliopistopaino, 98–110.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. 12. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Hofstede, G. 1992. Kulttuurit ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi. Juva: WSOY.
- Intercultural. 2009. Dictionary.com Unabridged (v 1.1). Random House, Inc. Viitattu 31.3.2009: <http://dictionary.reference.com/browse/intercultural>
- Internationalism. 2009. Dictionary.com Unabridged (v 1.1). Random House, Inc. Viitattu 31.3.2009: <http://dictionary.reference.com/browse/internationalism>
- Internationality. 2009. Dictionary.com Unabridged (v 1.1). Random House, Inc. Viitattu 31.3.2009: <http://dictionary.reference.com/browse/internationality>
- Jaakkola, M. 2005. Suomalaisten suhtautuminen maahanmuuttajiin vuosina 1987–2003. Työpoliittinen tutkimus 286. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Jokikokko, K. 2005. Perspectives on Intercultural Competence. Teoksessa R. Räsänen & J. San (toim.) Conditions for Intercultural Learning and Co-operation. Research in Educational Sciences 23. Turku: Finnish Educational Research Association, 89–106.
- Joronen, M. & Salonen, A. 2006. Rasismi ja etninen syrjintä – ajatuksia ja tekoja. Teoksessa A. Salonen & S. Villa (toim.). Rasismi ja etninen syrjintä Suomessa 2005. Helsinki: Ihmisoikeusliitto, 15–73.
- Kaikkonen, P. 1993. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Tapaustutkimus lukiolaisten ranskan ja saksan kielen ja kulttuurin oppimisen opetuskokeilusta. Osa 1. Tampereen

- opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 16.
- Kaikkonen, P. 1999. Kulttuurienvälinen oppiminen ja kasvatus. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus. Perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 17–29.
- Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 49–61.
- Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kalliokoski, S. & Nisula, M. 1993. CISV kansainvälisyyteen kasvattajana. Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kalliomäki, A. 2006. Kaikilla vastuu yhteiselon toimivuudesta. Maailmanpyörä – Suomen YK-liiton lehti 1, 14–15.
- Kangaslahti, J. & Kangaslahti, O. 1997. Learning by Cross-Cultural Emotional Experience. *Interspectives: A Journal on Transcultural Education* 15, 7–11. Viitattu 15.4.2009: <http://resources.cisv.org/docs/main;jsessionid=2640427737756BDA903EA2EFCE4BEFA5?action=document.view&id=273>
- Kangaslahti, J., Mizutani, H. & Kangaslahti, V. 1998. Ethical Responsibilities for a Global Programme. *Interspectives: A Journal on Transcultural Education* 16, 12–15. Viitattu 2.5.2008: <http://resources.cisv.org/docs/main;jsessionid=ACAF8C9670D23ADD51AB480AEC356F06?action=document.view&id=272>
- Kangaslahti, O. 2000. A Holistic Approach in the Analysis of the Cross-cultural Educational Program of CISV. University of Turku. Master's thesis.
- Kantokorpi, O. (toim.) 1994. Vieraan kulttuurin kohtaaminen – mahdollisuuksia ja mahdottomuuksia. Helsinki: Opetushallitus.
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kohonen, V. 1998. Kielenopetus kielikasvatuksena. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14, 25–48.

- Koivukoski, M. 1998. Yläasteen suomalaisoppilaiden asennoituminen ulkomaalaisiin. Suomalaisoppilaiden ulkomaalaiskontaktien määrä heidän ulkomaalaisasenteidensa selittäjänä sekä ulkomaalaisasenteiden ja sukupuolen välinen yhteys. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B15: 1998. Pro gradu -tutkielma.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey, USA: Prentice Hall.
- Kupias, P. 2001. *Oppia opetusmenetelmistä*. Helsinki: Educa-Instituutti Oy.
- Kynkäänniemi, M. 2002. Venäjän kielen opetus oppijan kulttuurikuvan laajentajana. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Venäjän kieli ja kirjallisuus. Lisensiaatintyö. Viitattu 20.3.2008: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2002892458>
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1998. *Terve, terve! Opitaan yhdessä oppimisen ja elämän taitoja*. Kukkila: Salpausselän kirjapaino.
- Leppänen, S. & Nikula, T. 2007. Diverse Uses of English in Finnish Society: Discourse-pragmatic Insights into Media, Educational and Business Contexts. *Multilingua* 26, 333–380.
- Liebkind, K., Haaramo, J. & Jasinskaja-Lahti, I. 2000. Kannattaa tutustua paremmin. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Helsinki: Gaudeamus, 56–67.
- Liebkind, K. & McAlister, A. 2000. Suomalaisnuorten asenteisiin voidaan vaikuttaa. Teoksessa K. Liebkind (toim.) *Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa*. Helsinki: Gaudeamus, 158–170.
- Lunt, P. 2008. Intergroup Psychology. Microsoft® Encarta® Online Encyclopedia 2008. Viitattu 11.3.2009: http://au.encyclopedia.msn.com/encyclopedia_781529389/Psychology_Intergroup.html
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- Löytty, O. 2008. Maltillinen hutu ja muita kirjoituksia kulttuurien kohtaamisesta. Helsinki: Teos.
- Maahanmuuttovirasto. 2008. Maahanmuuttoviraston kotisivut. Viitattu 8.5.2008: <http://www.migri.fi/netcomm/content.asp?article=1998&search=true>
- Martikainen, T., Sintonen, T. & Pitkänen, P. 2006. Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa T. Martikainen (toim.) Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura, 9–41.
- Matikainen, J. 2006. Asenteen oppiminen – kontekstuaalinen näkökulma. *Kasvatus* 37 (3), 276–289.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999. Developing Cultural Competence in Teacher Training. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) *Innovative Approaches to Intercultural Education*. University of Jyväskylä: Continuing Education Centre, Multicultural Programmes, 42–51.
- McSweeney, B. 2002a. Hofstede's Model of National Cultural Differences and their Consequences: A Triumph of Faith – a Failure of Analysis. *Human Relations* 55 (1), 89–118. Tulostettu 11.5.2008: <http://hum.sagepub.com/cgi/content/abstract/55/1/89>
- McSweeney, B. 2002b. The Essentials of Scholarship: A reply to Geert Hofstede. *Human Relations* 55 (11), 1363–1372. London: Sage Publications. Viitattu 14.3.2009: <http://hum.sagepub.com/content/vol55/issue11/>
- Moodley, K. 1999. Promising Practices in Race Relations: Comparative perspectives from International Research. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) *Innovative Approaches to Intercultural Education*. Jyväskylän yliopisto, 1–7.
- Neuman, A. 2008. Taking CISV ideas into the community. *CISV News*. The Quaterly Newsletter of CISV International 2008 (3), 2. Viitattu 10.11.2008: <http://resources.cisv.org/docs/main?action=document.view&id=1222>
- Nikula, T. 2007. Speaking English in Finnish Content-based Classrooms. *World Englishes* 26 (2), 206–223.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 20.4.2008 http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf
- Opetusministeriö. 2007. Kansainvälisyyskasvatus 2010. Opetusministeriön julkaisuja 2007: 11. Helsinki: Yliopistopaino. Viitattu 16.4.2009:

- <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm11.pdf?lang=fi>
- Otala, L. 2001. Osaajana opintiellä. Opas elinikäisen oppimisen matkalle. Helsinki: WSOY.
- P-02. 2007. CISV Cooperation with Organizations Having Similar Objectives. Viitattu 29.4.2008: <http://resources.cisv.org/docs/main?action=document.view&id=73>
- P-02A. 2008. CISV Cooperation with UNESCO. Viitattu 29.4.2008: <http://resources.cisv.org/docs/main?action=document.view&id=75>
- P-02B. 2007. CISV Cooperation with the Council of Europe. Viitattu 29.4.2008: <http://resources.cisv.org/docs/main?action=document.view&id=76>
- Parsuramen, A. 1999. Intercultural Education. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) Innovative Approaches to Intercultural Education. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu 10. Jyväskylän yliopisto, 37–41.
- Pelkonen, P. 2005a. Intercultural Learning for International cooperation. Teoksessa R. Räsänen & J. San (toim.) Conditions for Intercultural Learning and Co-operation. Research in Educational Sciences 23. Turku: Finnish Educational Research Association, 69–87.
- Pelkonen, P. 2005b. Learning from Experiencing Cultural Differences in North–South Cooperation – A Finnish–Kenyan Example. Teoksessa R. Räsänen & J. San (toim.) Conditions for Intercultural Learning and Co-operation. Research in Educational Sciences 23. Turku: Finnish Educational Research Association, 133–156.
- Porter, R.E. & Samovar, L.A. 1997. An Introduction to Intercultural Communication. Teoksessa L.A. Samovar & R.E. Porter (toim.) Intercultural Communication: A Reader. Belmont, CA: Wadsworth, 5–26.
- Puohiniemi, M. 2002. Arvot, asenteet ja ajankuva. Opaskirja suomalaisen arkielämän tulkintaan. Espoo: Limor.
- Pöyhönen, S. 2009. Foreign Language Teaching in Basic and Secondary Education in Finland: Current Situation and Future Challenges. Teoksessa S. Lucietto (toim.) Plurilinguismo e innovazione di sistema. Sfide e ricerche curriculari in ambito nazionale e internazionale. Provincia Autonoma di Trento: IPRASE del Trentino, 145–173. Viitattu 13.8.2009: http://www.iprase.tn.it/prodotti/materiali_di_lavoro/alis2008/download/Alis_2008.pdf
- R-10. 2006. CISV Statement of Educational Purpose. Viitattu 20.4.2008:

<http://resources.cisv.org/docs/main?action=document.view&id=221>

- Rastas, A., Huttunen, L. & Löytty, O. (toim.) 2005. Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Ronkainen, J. 2006. Monikansalaisuus ja monimuotoistuva suomalaisuus. Teoksessa T. Martikainen (toim.) Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000 -luvulla. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura, 237–256.
- Räsänen, R. 2005. Intercultural Co-operation as an Ethical Issue. Teoksessa R. Räsänen & J. San (toim.) Conditions for Intercultural Learning and Co-operation. Research in Educational Sciences 23. Turku: Finnish Educational Research Association, 15–34.
- Salakka, M. 2006. Suomeen palaavien lähetystyöntekijöiden paluuta koskevat puheet: paluushokki ja identiteetin monikulttuuriset jännitteet. Oulun yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 15.3.2008: <http://herkules oulu.fi/isbn9514279670/isbn9514279670.pdf>
- Salo-Lee, L. 1996a. Kieli, kulttuuri ja viestintä. Teoksessa L. Salo-Lee, R. Malmberg & R. Halinoja (toim.) Me ja muut: kulttuurienvälinen viestintä. Helsinki: Yleisradio, 6–35.
- Salo-Lee, L. 1996b. Ei-kielellinen viestintä. Teoksessa L. Salo-Lee, R. Malmberg & R. Halinoja (toim.) Me ja muut: kulttuurienvälinen viestintä. Helsinki: Yleisradio, 58–71.
- Salovaara, H. & Järvelä, S. 1997. Teorioita ja käsityksiä oppimisesta. Viitattu 27.4.2009: <http://wwwedu oulu.fi/okl/lo/kt2/wwwpro.htm>
- Santos, C. I. P. 1999. Identity (Re)construction in a Multiethnic Postgraduate Hall of Residence. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) Innovative Approaches to Intercultural Education. University of Jyväskylä. Continuing Education Centre, Multicultural Programmes, 270–278.
- Savolainen, H. 1996. Kohtauspaikkana kesäkylä: kulttuurien kohtaaminen, kansallisuuden esittäminen ja monikulttuurinen kokemus kansainvälisellä lastenleirillä. Turun yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Scollon, R. & Scollon, S.W. 1995. Intercultural communication. A Discourse Approach. Oxford: Blackwell.
- Siekinen, J. & Silander, M. 1998. Sosiaaliset taidot ja koulukiusaaminen. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 10.4.2008: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-1998762350>

- Smith, M. K. 2001. David A. Kolb on Experiential Learning. The Encyclopedia of Informal Education. Viitattu 16.2.2009: <http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm>
- Spencer-Rodgers, J. & McGovern, T. 2002. Attitudes Toward the Culturally Different: The Role of Intercultural Communication Barriers, Affective Responses, Consensual Stereotypes, and Perceived Threat. *International Journal of Intercultural Relations* 26, 609–631.
- T-02. 2009. CISV Big Education Guide for Active Global Citizenship. Viitattu 26.7.2009: <http://resources.cisv.org/docs/main?action=document.view&id=455>
- T-03. 2009. CISV Passport for Active Global Citizenship. Viitattu 26.7.2009: <http://resources.cisv.org/docs/main?action=document.view&id=1320>
- Taajamo, M. 1999. Studying Abroad – A Cultural Aspect of the Developmental Task. Teoksessa K. Häkkinen (toim.) *Innovative Approaches to Intercultural Education*. Continuing Education Centre, Multicultural Programmes, University of Jyväskylä, 250–258.
- Tajfel, H. 1981. *Human groups and social categories*. Studies in social psychology. London: Cambridge University Press.
- Talib, M. 2002. *Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Talib, M. & Lipponen, P. 2008. Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteetti-puhetta. *Kasvatusalan tutkimuksia* 37. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Triandis, H. C. 1971. *Attitude and attitude change*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Uusitalo, H. 1991. *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. Porvoo: WSOY.
- Valli, R. 2001. *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: PS -kustannus.
- Van der Oord, S., Van der Meulen, E.M., Prins, P.J.M., Oosterlaan, J., Buitelaar J.K. & Emmelkamp, P.M.G. 2005. A Psychometric Evaluation of the Social Skills Rating System in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Behaviour Research and Therapy* 6, 733–746.
- Verkuyten, M. & Martinovic, B. 2006. Understanding Multicultural Attitudes: the Role of Group Status, Identification, Friendships, and Justifying Ideologies. *International*

- Journal of Intercultural Relations 30, 1–18.
- Village Guide. 2008. CISV -kesäkylän opas. Tulostettu 26.4.2008:
<http://resources.cisv.org/docs/main?action=document.view&id=15>
- Wahlström, R. 1996. Suvaitsevuuteen kasvattaminen. Erilaisuus on rikkautta. Opetus
 2000. Porvoo: WSOY.
- Watson, J. 2002. Intercultural Understanding through Personal Contact: A Longitudinal
 Evaluation of the Effects of Participation in the Multicultural Educational Programmes
 of a Volunteer Organization. Interspectives. A Journal on Transcultural Education 19,
 35–47. Tulostettu 26.4.2008:
<http://resources.cisv.org/docs/main;jsessionid=ACAF8C9670D23ADD51AB480AEC356F06?action=document.view&id=154>
- Watson, J. 2004. Longitudinal Evaluation of CISV Participation 1951–1991: Summary of
 2003 Questionnaire Responses. Interspectives. A Journal on Transcultural Education 20,
 20–29. Tulostettu 26.4.2008:
<http://resources.cisv.org/docs/main?action=document.view&id=525>
- Watson, J. 2008. Intercultural Understanding Across the Years. A Longitudinal Evaluation
 of the Enduring Effects of Participation in the Multicultural Educational Programmes of
 CISV International. Educational Development and Research Committee, CISV
 International. Viitattu 17.7.2009:
<http://resources.cisv.org/docs/main;jsessionid=B3867A26431A0C8E80E26C6DE833078D?action=document.view&id=1223>
- World Public Opinion. 2009. People Who Know Foreigners or Travel More Likely to See
 Themselves as Global Citizens: Global Survey. Washington, DC, USA: World Public
 Opinion. Viitattu 5.7.2009:
http://www.worldpublicopinion.org/pipa/articles/views_on_countriesregions_bt/608.php?nid=&id=&pnt=608&lb
- YFU USA. 2008. How Your Students Will Benefit From a Youth For Understanding
 Exchange Program. Viitattu 17.7.2009:
http://yfuusa.org/media/Education/YFU_How_Your_Students_Will_Benefit_Flyer.pdf
- Yli-Luoma, P. V. J. 2003. Hyvä opettaja. Sipoo: IMDL.

LIITTEET

Liite 1: CISV-saatekirje vanhemmille

CISV-kesäkyläkokemuksen vaikutus 12-13-vuotiaiden oppilaiden asenteisiin koulunkäyntiä, monikulttuurisuutta ja ulkomaiden tapahtumia kohtaan

Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos (OKL), Pro gradu -työ

Hyvä vanhempi/hooltaja!

Olen 27-vuotias luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistossa opiskeleva reipas nuori nainen ja teen opinnäytetyönäni tutkimusta CISV -kesäkyläkokemusten vaikutuksesta oppilaiden asenteisiin. Olen itse ollut CISV -toiminnassa mukana vuodesta 2003 ja toiminut leaderinä kesäkylässä Tennesseessä, USA:ssa, International Youth Meetingissä (IYM) Helsingissä sekä perhevaihdossa (IC) Wienissä, Itävallassa. Kaikki CISV -kokemukseni ovat olleet ainutlaatuisia, mutta erityisesti kesäkylä Tennesseessä on jäänyt mieleeni, sillä se oli ensimmäinen kokemukseni CISV:n parissa ja siellä huomasin, kuinka hienosti lapset voivat toimia yhdessä ihon väriin ja muuhun erilaisuuteen katsomatta. Leirin jälkeen minua jäi mietittävää, kuinka tämä kokemus vaikutti lasten elämään, vai oliko sillä loppujen lopuksi mitään merkitystä. Niinpä päätin ryhtyä tutkimaan asiaa tarkemmin ja tehdä tämän tutkimuksen.

Kyselylomakkeessa on neljä osiota, joissa tiedustellaan lapsen

- A) CISV -kesäkyläkokemuksia,
- B) koulunkäyntiin liittyviä asioita,
- C) kiinnostusta ulkomaihin, sekä
- D) tulevaisuuden suunnitelmia.

Pyydän Teitä ystävällisesti olemaan **läsnä** lapsenne täyttäessä kyselylomaketta ja selventämään hänelle tehtäviä **tarpeen vaatiessa**. Toivon kuitenkin, että annatte lapsenne vastata kysymyksiin **itsenäisesti**, sillä kyselyssä **ei testata** lapsen tietoja tai taitoja vaan kysytään hänen omia käsityksiään ja kokemuksiaan. Olen valinnut kyselyyn kaikki ne lapset, jotka lähtivät CISV -kesäkylään Suomesta tammikuussa 2005, heinäkuussa 2005 sekä tammikuussa 2006.

Käsittelen vastaukset luottamuksellisesti ja nimettöminä. Tuloksista ei tunnista lasta eikä koulua. Yhteystiedot hävitän tutkimuksen jälkeen, enkä luovuta tutkimusaineistoa muihin tarkoituksiin. Lähetän tiivistelmän tutkimukseni tuloksista kaikille osallistujille.

Kyselyn täyttäminen vie **noin 30-45 minuuttia**.

Pyydän Teiltä **suostumusta siihen, että lapsenne voi osallistua tutkimukseeni**. Täyttäkää ystävällisesti liitteenä oleva **tutkimuslupa** (CISV tutkimuslupa_TULOSTETTAVA versio.doc) ja lähettäkää se **postitse kyselylomakkeen** (CISV kyselylomake_TULOSTETTAVA versio.doc) **kanssa 18.4. mennessä** alla olevaan kotiosoitteeseen. **Toisena vaihtoehtona** on täyttää kyselylomake (CISV kyselylomake_SÄHKÖINEN versio.doc) ja tutkimuslupa (CISV tutkimuslupa_SÄHKÖINEN versio.doc) **sähköisessä muodossa** ja lähettää ne minulle sähköpostitse. Muistakaa myös ilmoittaa, jos sallitte lapsenne ja itsenne osallistua **haastatteluun. Jokainen vastaus on minulle erittäin tärkeä**, jotta voin saada kattavan kuvan lasten kokemuksista ja käsityksistä ja jotta voin omalta osaltani kehittää CISV-kesäkylätoimintaa.

Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksesta ja sen käytännön järjestelyistä. Jos haluatte, voitte ottaa yhteyttä myös pro gradu -ohjaajiini (yhteystiedot alla).

Ystävällisin yhteistyöterveisin, *Kiti Paasovaara*

| | | |
|--|---|--|
| <p>Pro gradu -tutkija: Kiti Paasovaara kotiosoite: xxx sähköpostiosoite: xxx puh.nro: xxx</p> | <p>Pro gradu -ohjaaja (OKL): Tuula Asunta sähköpostiosoite: xxx puh.nro: xxx</p> | <p>Pro gradu -ohjaaja (Soveltavan Kielentutkimuksen Keskus): Sari Pöyhönen sähköpostiosoite: xxx puh.nro: xxx</p> |
|--|---|--|

Liite 2: CISV-kyselylomake

CISV -KESÄKYLÄKOKEMUKSET JA KOULUNKÄYNTI



Ajatusten herättelyä...

Ota hyvä asento ja mietiskele ensin hetken aikaa CISV -kesäkylläkokemustasi edeltävää aikaa 4. tai 5.luokalla. Yritä muistella, millainen olit silloin. Mitkä olivat lempioppiaineitasi ja mitkä tylsimpiä? Piditkö englannin tai ympäristöopin ja luonnontiedon opiskelusta? Oliko sinulla maahanmuuttaja- tai ulkomaalaisystäviä koulussa tai vapaa-ajalla? Mistä asioista olit kiinnostunut? Seurasitko koskaan ulkomaisten tapahtumia uutisista tai luitko sanoma- tai aikakauslehtiä?

Vertaa nyt 4./5. luokan kokemuksiasi tähän päivään, kun olet 6. tai 7.luokalla. Millainen olet nyt? Oletko muuttanut yhtään CISV -kesäkylläkokemuksen jälkeen? Mistä olet nykyään kiinnostunut? Mitkä oppiaineet kiinnostavat sinua eniten? Onko sinulla nykyään ulkomaalais- tai maahanmuuttaja-ystäviä? Oletko kiinnostunut ulkomailla tapahtuvista asioista tai oletko koulusi kansainvälisessä toiminnassa mukana?

Ohjeita kyselylomakkeen täyttöön

Lue jokainen kysymys huolellisesti läpi ja vastaa niin tarkasti kuin osaat. Vastaa kaikkiin kysymyksiin. Kysymyksiin ei ole oikeaa tai väärää vastausta.

Älä jää miettimään vastaustasi liian kauan, mutta älä myöskään kiirehdi. Vastaa ja kirjoita ne asiat, jotka tulevat ensimmäisenä mieleesi. Muista kirjoittaa selkeällä käsialalla.

Voit kysyä vanhemmaltasi tai huoltajaltasi apua, jos et ymmärrä jotain tehtävää tai kysymystä. Muista kuitenkin, että juuri sinun mielipidettäsi kysytään, ei muiden. Täytä siis kysely itsenäisesti.

Kyselyyn menee aikaa noin 30–45 minuuttia.

Muista myös kirjoittaa omat tai vanhempasi/huoltajasi yhteystiedot kyselyn loppuun mahdollista haastattelua varten, jos saat siihen luvan.

Vastauksesi käsitellään luottamuksellisesti eli nimesi ei tule näkyviin missään vaiheessa.



Kiitos, kun osallistut tutkimukseeni!

Kiti Paasovaara



KYSELYLOMAKE



TAUSTATIEDOT

Ympyröi sopiva vaihtoehto tai kirjoita vastaus viivoille.

1. Olen: a) tyttö b) poika 2. Syntymäaikani (esim. 8.4.1994): _____
3. Kouluni nimi ja luokka: _____
4. Käyn: a) tavallista peruskoulun luokkaa b) jotain muuta, mitä? _____
5. Minulla on nyt sama opettaja kuin ennen CISV -kesäkyläkokemusta. a) kyllä b) ei
6. Oma äidinkieleni: a) suomi b) ruotsi c) jokin muu, mikä? _____
7. Olen aloittanut englannin opiskelun _____ luokalla.
8. Opiskelen englannin lisäksi _____ kieltä/kieliä.
9. Oma CISV -chapterini (esim. Helsinki): _____
10. Olin CISV -kesäkylässä: a) tammikuussa 2005 b) heinäkuussa 2005 c) tammikuussa 2006
11. Harrastukseni ovat: _____



A) OMAT CISV -KESÄKYLÄKOKEMUKSET

1. Mistä kuulit ensimmäisen kerran CISV:stä? Ympyröi yksi vaihtoehto.
a) kaverilta b) siskolta/veljeltä c) vanhemmilta d) opettajalta e) joltain muulta, keltä? _____
 2. Kuka sai houkuteltua sinut ensimmäiseen CISV -tapahtumaan? Voit ympyröidä useita.
a) kaveri b) sisko/veli c) vanhemmat d) opettaja e) joku muu, kuka? _____
 3. Missä CISV -tapahtumissa olet ollut kesäkylän lisäksi? Voit ympyröidä useita.
a) viikonloppuleirit b) Interchange (IC) c) International Youth Meeting (IYM)
d) rahankeruutempaukset e) jokin muu, mikä? _____
 4. Missä maassa olit kesäkylässä? _____
 5. Mistä maista muut delegaatiot olivat kotoisin? _____
-
6. Kuinka monta hyvää kaveria sait? Ympyröi yksi vaihtoehto.
a) en yhtään b) 1-2 c) 3-4 d) 5-6 e) 7-9 f) 10 tai enemmän

7. Mistä maista sait hyviä kavereita? _____

8. Anna arvosana (4-10) kesäkylä -kokemuksestasi: _____ Miksi?

9. Mikä oli ikimuistoin kokemuksesi kesäkylässä? Miksi? Kerro esimerkki.

Jatka tarvittaessa kääntöpuolelle.

10. Mikä oli ikävin kokemuksesi? Miksi? Anna esimerkki. Jatka tarvittaessa kääntöpuolelle.

11. Kuinka usein pidät yhteyttä ulkomaalaisiin CISV -kavereihisi? Ympyröi yksi vaihtoehto.

- a) joka päivä b) 1-2 kertaa viikossa c) 1-2 kertaa kuukaudessa d) kerran kuukaudessa
e) 1-2 kertaa vuodessa f) kerran vuodessa g) en koskaan

12. Miten pidät yhteyttä ulkomailla asuviin CISV -kavereihisi? Voit ympyröidä useita.

- a) sähköposti b) tavallinen kirje c) puhelin d) Skype e) Messenger (MSN)
f) jokin muu, mikä? _____

13. Millä kielillä pidät yhteyttä ulkomaalaisten CISV -kavereidesi kanssa?

Voit ympyröidä useita vaihtoehtoja.

- a) englanti b) ruotsi c) saksa d) ranska e) espanja f) suomi g) jokin muu, mikä? _____

14. Kenelle olet kertonut CISV-kesäkyläkokemuksistasi? Voit ympyröidä useita.

- a) ystäville b) perheelle c) sukulaisille d) opettajalle e) koulukavereille
f) CISV-kavereille g) tutuille h) jollekin muulle, kenelle? _____


15. Suositteletko jotain CISV -leiriä sellaiselle kaverillesi, joka ei ole koskaan ollut


CISV:ssä mukana? a) kyllä b) en Miksi? _____


16. Mitä sellaista opit CISV -kesäkylässä, mitä et voi oppia koulussa?

B) KOULUNKÄYNTI

Olet nyt 6./7.luokalla. Vertaa tämän hetkistä tilannettasi 4./5.luokkaan ennen CISV -kesäkylä-kokemustasi. Lue jokainen lause huolellisesti ja ympyröi yksi vaihtoehto jokaiselta riviltä.

|  Kouluaktiivisuus | olen samaa mieltä | olen osittain samaa mieltä | olen osittain eri mieltä | olen eri mieltä |
|---|-------------------|----------------------------|--------------------------|-----------------|
| 1. Innostukseni oppia uusia asioita on lisääntynyt. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Olen nykyään aktiivisempi (esim. viittaus, tehtävien tekeminen) oppitunneilla. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Yhteistyötaitoni (esim. ryhmätyöt) ovat parantuneet. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Otan muut oppilaat paremmin huomioon, esim. kuuntelen ja osallistun keskusteluun. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Kouluarvosanani (4-10) ovat parantuneet. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Opettajalta saamani palaute on myönteisempää. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Selvitän nykyään useammin kavereideni riitoja kuin ennen. | 1 | 2 | 3 | 4 |

|  Englannin opiskelu | olen samaa mieltä | olen osittain samaa mieltä | olen osittain eri mieltä | olen eri mieltä |
|--|-------------------|----------------------------|--------------------------|-----------------|
| 8. CISV -kokemuksen myötä englannin kielen taitoni on parantunut. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Pidän englannin kielen opiskelusta nykyisin enemmän. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Englannin opiskelu on helpompaa kuin ennen. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Harrastan englantia (luen, kirjoitan, kuuntelen, puhun) enemmän vapaa-ajallani kuin ennen CISV -kokemusta. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Englanti on mielestäni tärkeä oppiaine. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Ymmärrän englanninkielistä puhetta paremmin kuin ennen CISV-kokemusta. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. CISV-kokemusten jälkeen minusta on tullut rohkeampi englannin kielen puhuja. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Englannin kielen kirjoittaminen sujuu nykyisin paljon paremmin kuin ennen CISV-kokemusta. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Englannin kielioppi ja sanasto ovat minulle helpompia oppia kuin ennen. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Opin parhaiten englantia kuuntelemalla englanninkielistä puhetta (esim. englannin opettaja, ulkomaalainen kaveri). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Opin parhaiten englantia katsomalla englanninkielisiä ohjelmia (esim. videot, TV-ohjelmat). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Opin parhaiten englantia osallistumalla englanninkieliseen toimintaan (esim. pelit, leikit, laulut, keskusteluharjoitukset). | 1 | 2 | 3 | 4 |

|  Maantiedon opiskelu | olen samaa mieltä | olen osittain samaa mieltä | olen osittain eri mieltä | olen eri mieltä |
|--|-------------------|----------------------------|--------------------------|-----------------|
| 20. Olen nykyään kiinnostuneempi maantiedosta kuin ennen CISV-kokemusta. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Tiedän nykyisin enemmän maita ja erilaisia kulttuureita kuin ennen CISV -kokemusta. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 22.Maantieto on mielestäni tärkeä oppiaine. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23.Maantiedon avulla saan selville asioita erilaisista kulttuureista ja maista. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24.Seuraan ulkomaanuutisia vapaa-ajallani nykyään useammin kuin ennen CISV -kokemusta. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25.Olen kiinnostunut erityisesti niistä maista, joissa minulla on CISV -kavereita ja -tuttuja. | 1 | 2 | 3 | 4 |

|  Monikulttuurisuus ja kansainvälisyys | olen samaa mieltä | olen osittain samaa mieltä | olen osittain eri mieltä | olen eri mieltä |
|---|-------------------|----------------------------|--------------------------|-----------------|
| 26.Haluaisin tutustua uusiin kulttuureihin. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27.Haluaisin tutustua paremmin ulkomaalaisen ystäväni kulttuuriin. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28.Minulla on Suomessa kavერი tai kavereita, joiden äidinkieli on eri kuin minulla. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29.Haluaisin (lisää) maahanmuuttajataustaisia kavereita. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30.Olisi hienoa, jos koulussani olisi enemmän maahanmuuttajia. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31.Olisi hyvä, jos luokassani olisi (enemmän) maahanmuuttajia. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32.Maahanmuuttajaoppilaat tekevät mielestäni suomalaisen koulun monipuolisemmaksi paikaksi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33.Harrastus- tai järjestötoiminnassa, jossa olen mukana, on maahanmuuttajia. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34.Koulussani on kansainvälistä toimintaa, esim. teemapäiviä, ulkomaalaisia vierailijoita. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35.Olen mukana kouluni kansainvälisessä toiminnassa. | 1 | 2 | 3 | 4 |



C) KIINNOSTUS ULKOMAIHIN

1. Kuinka usein seuraat ulkomaiden tapahtumia? Ympyröi yksi vaihtoehto.

- a) joka päivä b) 1-2 kertaa viikossa c) 1-2 kertaa kuukaudessa d) kerran kuukaudessa
e) 1-2 kertaa vuodessa f) kerran vuodessa g) en koskaan

2. Mistä seuraat ulkomaiden tapahtumia? Voit ympyröidä useita.

- a) TV:stä b) radiosta c) Internetistä d) sanomalehdistä e) aikakauslehdistä
f) jostain muusta, mistä? _____ g) en mistään

3. Oletko kiinnostunut, mitä muissa maissa tapahtuu? a) kyllä b) en

4. Mitkä ovat mielestäsi suurimpia ongelmia maailmassa? Miksi juuri ne?

5. Miten CISV -järjestön kautta voisit vaikuttaa maailman rauhaan? Anna yksi esimerkki.



D) TULEVAISUUS

1. Mihin CISV-toimintaan aiot seuraavan 1-2 vuoden aikana osallistua?

Voit ympyröidä useita vaihtoehtoja.

- a) viikonloppuleirit b) Interchange (IC) c) International Youth Meeting (IYM) d) Summer Camp
e) rahankeruutempaukset f) jokin muu, mikä? _____ g) en aio osallistua

2. Miksi haluat edelleen osallistua CISV-toimintaan? _____

3. Mihin haluaisit lähteä 5-10 vuoden päästä? Voit ympyröidä useita vaihtoehtoja.

- a) JC:ksi b) CISV-leaderiksi c) vaihto-oppilaaksi d) reppumatkalle, esim. Interrail
e) turistilomalle f) vapaaehtoiseksi työntekijäksi johonkin kehitysmaahan
g) johonkin muualle, mihin? _____ h) en halua lähteä

4. Mihin haluaisit seuraavaksi matkustaa ja miksi? _____

5. Kenen kanssa? Ympyröi yksi vaihtoehto.

- a) perheen b) sukulaisten c) koulukaverin d) CISV -kaverin e) jonkun muun, kenen? _____

6. Mainitse kolme (3) ammattia, jotka voisivat kiinnostaa sinua aikuisena. _____

SUURKIITOS VASTAUKSISTASI! ☺

Tarkista vielä, että olet vastannut kaikkiin kysymyksiin!



Tarkoitukseni on ottaa yhteyttä osaan oppilaista ja haastatella heitä, heidän vanhempiaan, opettajaa sekä CISV -leaderiä. Jos olet kiinnostunut olemaan mukana tutkimuksessa, laita tähän yhteystietosi. Kirjoita selkeällä käsialalla.

Nimi: _____

Sähköpostiosoite (oma tai vanhemman/huoltajan): _____

Puhelinnumero (oma tai vanhemman/huoltajan): _____

Liite 3: Yhteenvedo haastatelluista oppilaista kyselyvastausten ja haastattelujen pohjalta

| Ennen kesäkylää | YRJÖ | KAISA | MATTI | NIINA | SANTTU |
|---|--|---|---|--|---|
| Kiinnostus kieliin: opiskeltavat kielet | kyllä: ruotsi, englanti, saksa | kyllä: ruotsi, englanti | kyllä: englantia | kyllä: englantia, saksa | EI: englanti |
| Erikoiskoulussa opiskeleminen | ruotsin kielikylpy | ruotsinkielinen koulu | EI | englanti-painott. luokka | EI (paljon mamuja) |
| Perhetausta: -ulkomaanmatkat ja kv- kontaktit -houkuttelu CISV:iin | kyllä EI (serkut) | kyllä (isä- vierailut) EI | kyllä EI (isovelii) | kyllä vanhemmat, isosisko | EI vanhemmat, isovelii |
| Luonteenpiirteet, sosiaaliset taidot | aktiivinen, avoin, sosiaalinen, rohkea, innokas, huom.ottava, hyvä keskustelija, hyvä itsetunto, kriittinen ajattelija, rehellinen | aktiivinen, avoin, sosiaalinen, rohkea, puheliias, utelias, iloinen, hauska, hyvä itse- luottamus, idearikas, spontaani | aktiivinen, sosiaalinen, rohkea, itsenäinen, päättäväinen, kohtelias, rehellinen, huumorin- tajuinen, vähään tyytyväinen | aktiivinen, sopeutuva, avulias, ahkera, tunnollinen, empaattinen, alussa arka, hyvä itsekontrolli, itsenäinen, vast.tuntoinen, tarkkailija | empaattinen, huolehtiva, kiltti, rauhallinen, huumorin- tajuinen, varovainen, vahva itsekontrolli, perfektionisti, arka |
| Oppimistyyli | aktiivinen osallistuja, pragmaatikko | käytännön toteuttaja, aktivisti | sekoitus kaikkia tyylejä | looginen ajattelija, teoristi | harkitseva tarkkailija, reflektori |
| Kesäkyläkokemukset | YRJÖ | KAISA | MATTI | NIINA | SANTTU |
| Arvosana (4–10) | 9 | 10 | 10 | 9,5 | 7 |
| Uudet hyvät ystävät | 5 | 10 < | 5 | 3 | 0–1 |
| Yhteydenpito CISV- kavereihin *MSN = Messenger *sp = sähköposti | 1-2 krt/kk, MSN, englanti | 1-2 krt/kk, MSN & sp, englanti & ruotsi | 1-2 krt/v, MSN, englanti | 1-2 krt/vk, sp & kirjeet, englanti | EI |
| Omista kokemuksista kertominen | ystävät, perhe, sukulaiset, koulukav., CISV-kav., tutut | ystävät, perhe, sukulaiset, opettaja, koulukav., tutut | ystävät, perhe, koulukav., CISV-kav. | ystävät, perhe, opettaja, koulukav., CISV-kav. | ystävät, perhe, sukulaiset |
| Suosittelu kavereille | kyllä | Kyllä | kyllä | kyllä | EI |
| Kesäkyläkokemuksen jälkeen | YRJÖ | KAISA | MATTI | NIINA | SANTTU |
| Kouluaktiivisuuden parantuminen: -oppimismotivaatio | hieman | EI muutosta | EI muutosta | EI muutosta | hieman |
| -oppiaineiden ka | 8,0 | 7,8 | 9,0 (parempi) | 9,3 | 8,7 (parempi) |
| -yhteistyötaidot | kyllä | kyllä | EI | kyllä | EI |
| -opettajan palaute | hieman | EI muutosta | EI muutosta | EI muutosta | EI muutosta |

| | | | | | |
|---|--|---|--|--|---|
| positiivisempaa | | | | | |
| Englanti: -lempioppiaine -muutokset -aktiivisempi harrastaja | kyllä puhuminen, sanavarasto hieman | kyllä sanavarasto hieman | kyllä kuullunymm., sanavarasto hieman | neutraali puherohkeus, sanavarasto kyllä | EI kuullunymm., sanavarasto EI muutosta |
| Kansainvälisyys: -kiinnostuneempi maantiedosta -tietoisempi muista kulttuureista -halu tutustua uusiin kulttuureihin -kiinnostus CISV- kaverin kulttuuriin -kiinnostuneempi ulkomaanuutisista -muut muutokset | EI kyllä kyllä hieman hieman kulttuurienväl. viestintätaidot, kypsemät mielipiteet | EI kyllä kyllä hieman EI ihmisten ymm., maailmankuvan laajentuminen, sosiaaliset taidot | EI kyllä kyllä EI EI kansainvälis- tyminen, keskittymiskyky | hieman kyllä kyllä EI EI kansainvälis- tyminen, laajentunut kaveripiiri | EI kyllä EI EI EI kipinä kansain- välisyyteen, matkustus- kokemusta |
| Maahanmuuttajat: -on mamukaveri -haluaa (lisää) mamukavereita -lisää mamuja -kouluun -luokkaan | EI EI EI EI | EI EI EI EI | EI EI EI EI | EI hieman hieman hieman | kyllä (1) hieman EI hieman |
| Henkinen kasvu | rohkeus, itsenäistyminen, itsevarmuus, itseluottamus | rohkeus, itsenäistyminen, avoimuus | rohkeus, avoimuus | rohkeus, itsenäistyminen, jäämäkkyys, itsetunto, itseluottamus | rohkeus, itsenäistyminen, itseluottamus |
| Tulevaisuus: -mukana edelleen CISV -toiminnassa -miksi? -halu lähteä *JC = junioriohjaaja *leader = ryhmänjoht. -toiveammatit | usein hauskaa, uudet kokemukset, kaverit JC, vaihto-oppilas, turistiloma, Usa matkaopas, insinööri, palmies | usein kaverit, kivaa JC, leader, Brasilia kokki/tarjoilijak aupanmyyjä, tarhatäti | usein kaverit, hauskaa JC, USA ei ole | harvoin kivaa JC, reppumatka, Islanti kirjailija, opettaja, ratsastuksen- opettaja | EI - turistiloma, Kreikka lentäjä |