

Taksvärkki ry kansainvälisyyskasvattajana

Elina Isokangas

Helena Taittonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2003

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Elina Isokangas & Helena Taittonen.

TAKSVÄRKKI RY KANSAINVÄLISYYSKASVATTAJANA

Kasvatustieteen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 2003. 85 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksessa tarkasteltiin Taksvärkki ry:tä kansainvälisyyskasvattajana. Tutkimusongelmina olivat: Mitä mieltä haastateltavat olivat Taksvärkkikeräyksistä ja miten Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatusta tulisi kehittää. Syynä näiden tutkimusongelmien valitsemiseen oli, että Taksvärkki ry on kehittämässä kansainvälisyyskasvatustaan ja että sen toimintaa on aikaisemmin tutkittu vähän. Tutkimus oli kvalitatiivinen ja se kuvaili kymmenen peruskoulun yhdyshenkilöiden käsityksiä kansainvälisyyskasvatuksesta sekä Taksvärkki ry:stä sen toteuttajana. Tutkimusmenetelmäksi valittiin puolistrukturoitu teemahaastattelu.

Kansainvälisyyskasvatusta tarvitaan siksi, että saataisiin nuorille paremmat valmiudet elää yhä globalisoituvammassa maailmassa. Kansainvälisyyskasvatus oli tutkimuksen perusteella merkittävä aihealue kouluissa. Kansainvälisyyskasvatuksesta löytyi useita määritelmiä koulujen opetussuunnitelmissa, mutta käytännön toteutuksissa saattoi olla paljon puutteita. Opettajat kokivat sen arvot ja tavoitteet tärkeiksi. Taksvärkkikeräyksellä on pitkä perinne ja sen järjestäminen koettiin helpoksi ja luotettavaksi. Taksvärkki ry:tä pidettiin hyvänä kansainvälisyyskasvattajana muun muassa siksi, että sillä on monipuolisesti vaihtelevat teemat, se pyrkii kasvattamaan nuoria kohti suvaitsevaisuutta ja sen antamaan tietoon liittyy toiminnallisuutta.

Tyytyväisyydestään huolimatta haastateltavat toivat esiin kehittämisideoita, jotka liittivät Taksvärkki ry:n sekä opettajien toiminnan kehittämiseen. Taksvärkki ry:ltä toivottiin esimerkiksi lisää henkilökohtaisia kontakteja, keräysprojektiin liittyvän materiaalin kehittämistä ja koulutusta opettajille Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatuksesta. Opettajat puolestaan voisivat integroida keräykseen liittyviä aiheita moniin oppiaineisiin, olla oma-aloitteisempia vieraiden kutumisessa ja Taksvärkki ry:n opetusmateriaalin tilaamisessa ja käyttämisessä. Kehitysideoiden pohjalta rakentui ajatus Taksvärkkikeräyksen ympärille kehitettävästä viikkoprojektista. Projektiviikolla eri oppiaineita integroitaisiin järkevästi Taksvärkkikeräykseen liittyen. Tällä tavalla integroiduista oppiaineista muodostuisi oppilaille kattava kokonaisuus eikä Taksvärkkikeräys jäisi irralliseksi suoritukseksi. Taksvärkki ry voisi hyödyntää myös tietoyhteiskunnan tuomia mahdollisuuksia ja ylläpitää esimerkiksi verkkolehteä, johon oppilaat voisivat kirjoittaa artikkeleita ja vertailla ajatuksiaan.

Avainsanat: Kansainvälisyyskasvatus, Taksvärkki ry, globalisaatio, arvot, arvokasvatus, suvaitsevaisuus

"Kasvatus on keino, jolla ihmiset oppivat kunnioittamaan muiden arvokkuutta ja niitä keinoja, jotka takaavat tämän kunnioituksen kaikissa yhteiskunnissa. Kasvatuksen avulla voidaan rakentaa yleismaailmallinen ihmisoikeuskulttuuri."

- YK:n ihmisoikeuskomissio -

Sisällys

1	JOHDANTO	6
2	GLOBALISAATIO KASVATUKSESSA	8
	2.1 Globalisoituva yhteiskunta	8
	2.2 Arvojen pohdinnan merkitys kasvatuksessa	11
	2.2.1 Arvot kasvatuksessa	11
	2.2.2 Arvojen oppiminen – siirtämistä ja konstruointia	14
	2.2.3 Opettaja arvopohdinnan virikkeellistäjänä	16
3	KANSAINVÄLISYYSKASVATUS	20
	3.1 Kansainvälisyyskasvatuksen historiaa opetussuunnitelmiin perustuen	20
	3.2 Mitä kansainvälisyyskasvatus on?	22
	3.3 Kansainvälisyyskasvatuksen toteuttaminen	26
	3.4 Esimerkkejä aiemmista tutkimuksista	32
	3.5 Taksvärkki ry kansainvälisyyskasvattajana	34
	3.5.1 Taksvärkki ry:n historiaa ja toimintaperiaatteita	34
	3.5.2 Keräyksen toteutus	38
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	41
	4.1 Tutkimusongelmat	41
	4.2 Tutkimuksen kohdejoukko	41
	4.3 Aineistonkeruu	42
	4.4 Aineistoanalyysi	44

5	TUTKIMUSTULOKSET	46
5.1	Kartoitusta Taksvärkkikeräyksiin asennoitumisesta	47
5.1.1	Haastateltavien koulujen käsityksiä kansainvälisyyskasvatuksesta.	47
5.1.2	Haastateltavien koulujen käsityksiä Taksvärkki ry:stä	51
5.1.3	Taksvärkki ry ja kansainvälisyyskasvatus.....	53
5.2	Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatuksen kehittäminen	59
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	64
6.1	Tulkintoja kansainvälisyyskasvatuksesta ja Taksvärkkikeräyksiin asennoitumisesta.....	64
6.1.1	Koulut kokevat tärkeäksi kansainvälisyyskasvatuksen globalisoituvassa maailmassa	64
6.1.2	Taksvärkkikeräys – vapaapäivä koulusta?	66
6.1.3	Taksvärkki ry pyrkii saamaan nuoret ajattelemaan.....	68
6.2	Projektiviikko ja verkkolehti - konkreettista oppimista	70
6.3	Tutkimuksen luotettavuus	74
6.4	Jatkotutkimusaiheita.....	77
6.5	Loppusanat.....	79
	LÄHTEET	80
	LIITE 1: HAASTATTELURUNKO	87
	LIITE 2: SÄHKÖPOSTIKYSELY TAKSVÄRKKI RY:LLE	88

1 Johdanto

Kasvatuksella voidaan vaikuttaa suvaitsevaisuuteen ja erilaisuuden arvostamiseen. Sen takia kansainvälisyyskasvatus on koulussa tärkeä aihekokonaisuus. Globalisoituvassa maailmassa tarvitaan globaaleja arvoja ja arvot siirtyvät kasvatuksen avulla sukupolvelta toiselle. Arvot liittyvät kaikkeen kasvatustoimintaan. Pro gradu -tutkielmassamme lähtökohtana on, että kansainvälisyyskasvatuksella voidaan edistää monikulttuurisuuden ja globaalin vastuun ymmärtämistä. Pyrimme saamaan tutkimuksen avulla myös kehittämisideoita Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatukseen. Tutkimuksen punaisena lankana toimivat kansainvälisyyskasvatus ja Taksvärkki ry.

Valitsimme Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatuksen tutkimuskohteeksi selvittääksemme, miten kansainvälisyyskasvatusta voidaan toteuttaa koulussa. Taksvärkki ry on saanut EU-apurahaa kansainvälisyyskasvatusprojektia varten, joten sillä on nyt resursseja kehittää organisaation kansainvälisyyskasvatusta. Taksvärkki ry:n toimintaa on tutkittu vähän, joten sen kansainvälisyyskasvatuksen kehittämistutkimus kasvatustieteen näkökulmasta on tarpeellinen. Kansainvälisyyskasvatuksesta sen sijaan löytyy paljon erilaisia tutkimuksia.

Aiemmin on tutkittu kasvattajien käsityksiä yleensä kansainvälisyyskasvatuksesta, sen toteuttamisesta sekä kehittämisestä. Koska tutkimme aiheita Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatuksen kautta, saimme haastateltavien vastauksista ideoita, miten Taksvärkki ry voi kehittää kansainvälisyyskasvatusta koulussa.

Koemme, että aiheemme on tarpeellinen ja ajankohtainen. Ei riitä, että lapsia kasvatetaan palvelemaan ja selviytymään vain oman kotimaansa oloissa ja omassa yhteiskunnassa, vaan heille tulee kehittää kykyä nähdä itsensä laajemman kokonaisuuden osana, maailmankansalaisena. Kulttuurienvälinen liikehdintä lisääntyy ja erilaisuutta kohdattaessa meiltä kaikilta edellytetään suvaitsevaisuutta. Sanomalehdistä löytyy päivittäin artikkeleita monikulttuurisuudesta ja kansainvälisyydestä. Esimerkiksi sanomalehti Keski-suomalainen kirjoittaa, että presidentti Ahtisaari on huolissaan suomalaisen yhteiskunnan kyvystä vastata kasvavan monikulttuurisuuden haasteeseen

(Ahtisaari huolissaan asenteista muuttajiin 2002, 9). Saukkosen mukaan koko Euroopassa on syytä valmistautua siihen, että maahanmuutto paremminkin kiihtyy tulevina vuosina kuin vähenee (Saukkonen 2002, 4).

Taksvärkki ry:n pyynnöstä tutkimme kouluja eri puolilla Suomea, jotka ovat aktiivisimpien Taksvärkki ry:n keräysten suorittajien joukossa. Vuonna 2003 Taksvärkki ry:n toiminnasta tehdään laaja kyselykartoitus, joka pitää sisällään kaikki maamme Taksvärkkiin osallistuneet koulut. Tämän takia tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli haastattelimme kymmentä Taksvärkkikeräyksen yhdyshenkilöä. Menetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Sen avulla pyrimme saamaan syvällistä näkemystä Taksvärkki ry:n ja kunkin koulun yhteyshenkilöiden näkemyksistä Taksvärkki ry:stä kansainvälisyyskasvattajana.

2 Globalisaatio kasvatuksessa

2.1 Globalisoituvaa yhteiskuntaa

Ihmiskunnan kehityksen suuntauksia on enää mahdotonta arvioida tai suunnitella ilman, että otetaan huomioon globalisaatio (Human Development Report 2001, 126).

Gloabalistumista eli maailmanlaajuistumista ovat edistäneet kaupan vapautumiseen tähdännyt kansainvälinen politiikka sekä talouden liberalisointi. Tiedonvälityksellä on keskeinen osa globaalistumisprosessissa. Globalisaatiota on myös ekologisessa toiminnassa, sekä sosiaali- että kulttuurisuhteissa. (Suomen kehitysmaapolitiikan linjaus 1999, 12.)

Maailman on ennustettu muuttuvan maailmankyläksi. Maailmankylän kehittymiseen ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat kolme asiaa. Ensinnäkin kuljetusteknologian edistys on saanut maailman kutistumaan kuvainnollisesti ja ihmisillä on mahdollisuus matkustaa periaatteessa mihin päin maailmaa tahansa jopa 24 tunnin sisällä. Toiseksi globalisoitumiseen on vaikuttanut viestintäteknologian edistyminen. Nyt ihmisille on mahdollista olla välittömässä yhteydessä eri puolilla maailmaa. Tämä on aiheuttanut vapaan tiedonkulun kaikkialle ja informaatio on kaikkialla mahdollista saada nopeasti. Kolmas syy maapallon kuvainnolliselle kutistumiselle on muuttoliikkeen kasvaminen. Ihmiset ovat lisääntyvässä määrin tekemisissä eri kulttuureiden kanssa päivittäin. Haasteena on, että ihmiset eivät välttämättä vielä tiedä, miten heidän tulisi elää maailmankyläläisinä; on olemassa liian paljon ihmisiä, jotka eivät halua elää "niiden muiden" kanssa. Ei ehkä osata elää hyvinä maailmankylän kansalaisina, koska ei ole opittu kunnioittamaan ja hyväksymään toisia, eikä aina ymmärretä toisia kulttuuristen eroavaisuuksien takia. Vaikka haluttaisiin kommunikoida erilaisten ihmisten kanssa, edessä voi olla vaikeuksia kulttuuristen moninaisuuksien takia. (Samovar & Porter 1994, 4-7.)

Kasvatuksen tulisi olla sellaista, että ihmisille kehittyisi oikea asenne sekä tarvittava tieto ja taito ollakseen kilpailukykyisiä, vastuuntuntoisia ja inhimillisiä

kansalaisia yhteisöilleen, valtioilleen ja maailmalle (Kirkwood 2001, 5). Tässä on haastetta kasvattajille: Miten kasvattaa lapset monikulttuuriseen maailmaan? Batelaan ja Gundare ovat huolissaan yhteiskunnan nopeasta muutoksesta ja siitä, että ovatko koulut seuranneet näitä muutoksia riittävän tehokkaasti (Batelaan & Gundare 2000, 1). Levin ja Riffle (1997) väittävät, ettei koulujärjestelmällä ole riittävän pitkän tähtäimen suunnitelmaa siihen, että se pystyisi vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin (Clay & George 2000, 4).

Jo vuosisatojen ajan ja erityisesti viime vuosikymmenien aikana on saavutettu laaja tieto- ja taitotaso. Tästä kehityksestä huolimatta on edelleen haasteena oppia elämään yhdessä. Haasteeseen voisi yrittää vastata esittämällä uudenlaista ymmärrystä, arvoja, asenteita ja uusia sosiaalisen käyttäytymisen malleja, jotka kunnioittavat erilaisuutta ja kulttuurisen moninaisuuden rikkautta ihmiskunnan yhteisenä perintönä. (Parsuramen 1999, 37.)

Tuomi esittää tutkimuksessaan ajatuksen, että yhteiskunta kehittyy vaiheittain aina vain korkeammalle monimutkaisuuden tasolle. Jokaisessa viiteryhmämme laajenee perheen tasolta heimon tasolle, siitä taas kylän tasolle, ja edelleen kaupungin tasolle ja läänin tasolle ja valtion tasolle, kunnes kehitys saavuttaa globaalitason. Siirtymävaihe edelliseltä tasolta seuraavalle on suurimman epävakauden aikaa. Nykyinen siirtymävaihe globaalille monimutkaisuuden tasolle kansalliselta tasolta luo haasteita, joita ei vielä aiemmin ole koettu. Koulut ovat tässä elintärkeä osa globaalisen yhteiskunnan kehittymistä, ja siksi pitääkin tarkastella uudelleen, miten kasvatuksen tavoitteet määritellään. Tuomen mukaan maailma läpikäy murrosta globaalitason yhteiskunnan kehittyessä. Tällä hetkellä tarvitaan suvaitsevaisuutta ja erilaisten kulttuurien ymmärtämistä. Kasvatus on keino, jolla uudet sukupolvet voidaan sosiaalistaa tulevan yhteiskunnan vaatimuksiin maailmankansalaisuudesta. (Tuomi 2001, 39-40.)

Globalisaation edetessä kansojen johtajien on tehtävä yhteistyötä eri maiden välillä. Yksikään maa ei pysty itsenäisesti ratkaisemaan esimerkiksi teollisuuden ja väestönkasvun aikaansaamia ympäristöongelmia eikä säätelemään monikansallisia yrityksiä. Kansojen on työskenneltävä yhdessä ja keskusteltava globaalien ongelmien poistamiseksi. (Goff, Moss, Terry & Upshur 1998, 548-549.) Kun globalistumisen myötä kulttuurit ovat yhä tiiviimmässä vuorovaikutuksessa keskenään ja rikastuttavat

toisiaan, vaaditaan kykyä ymmärtää, varjella ja kunnioittaa ihmisten arvojen, uskontojen ja elämäntapojen erilaisuutta. Koskien kaikkia arvoja ihmisoikeudet eivät kuitenkaan ole kulttuurisidonnaisia, vaan yleismaailmallisia. (Suomen kehitysmaapolitiikan linjaus 1999, 13.)

Globalisaatiolla on ristiriitaisia vaikutuksia ihmisoikeuksiin. Valtioidenvälinen yhdentyminen ja lisääntyvä liikkuvuus voivat samanaikaisesti sekä vahvistaa että heikentää yksilöiden oikeussuojaa ja ihmisarvoa. Globaalit markkinat ovat helpottaneet sosiaalisten olosuhteiden tarkkailua ja ovat samalla avanneet mahdollisuuksia taloudelliselle laajentumiselle. Samalla informaatiotulva on rohkaissut ihmisoikeuskampanjoita ja kansainvälisiä aktivistiverkostoja. (Brysk 2002.)

Globalisaatiota vastaan on syntynyt myös paljon kritiikkiä. Pelätään, että globalisaatio aiheuttaa kulttuurien samanlaistumista ja paikallisten kulttuurien häviämistä. Vainio-Mattilan (2001) mielestä globalisaatiota ei ole lainkaan olemassa, vaan se on illuusio. Pahimmillaan se on synonyymi USA-keskeisyydelle. (Vainio-Mattila 2001, 41-42.) Globalisoitumisen on sanottu lisäävän sekä kansainvälistä että kansallista eriarvoisuutta. (Anttonen 1994, 15; Väyrynen 1998, 160.) Usein globalisaatio liitetään markkinatalouteen, jolloin sen uskotaan eriarvoistavan ihmisiä. Globaalissa markkinayhteiskunnassa pääomat, tavarat ja jopa ihmiset liikkuvat vapaasti taloudelliselta rakenteeltaan ja kulttuuriltaan täysin erilaisten maiden välillä. On ennustettu, että globaali vapaa kauppa tulee tuottamaan ympäri maailmaa yhä voimakkaampia yhteiskunnallisia konflikteja ja poliittista epävakautta. Vaikka globalisaation tuoma autonomia joidenkin ihmisryhmien kohdalla lisääntyy, se uhkaa kaventaa monien muiden autonomiaa. (Gray 1998, 204-218.)

On myös esitetty pelottavia uhkakuvia ylikansallisten talousmahtien hallitsemasta maailmasta, jota leimaavat pääoman vapaan ja säätelemättömän liikkumisen aiheuttamat riskit (Martin & Schumann 1998). Globalisaation sanotaan lisäävän kuilua rikkaiden ja köyhien välillä. Se voi laajentaa kuilua kolmannen maailman ja nopeasti kehittyvien uusien teollisuusmaiden välillä. Se voi aiheuttaa hyvinvoinnin keskittymistä ja pahentaa tulojen epätasaista jakautumista sekä rikkaissa että köyhissä maissa. (Human Development Report 2001, 126-127.) Globalisaatio kiihdyttää maastamuuttoa ja se on muuttanut rikollisuuden luonnetta. Ihmisen identiteettiä voi olla vaikea löytää, kun

yksilöt ovat irtaantuneet perinteestä, heiltä puuttuu auktoriteetti, ja epävarmuus on jatkuvasti läsnä. Tämä voi aiheuttaa vierauden pelkoa. (Talib 2002, 33-35.)

Globalisaation uhkat ja väärinkäyttö tarvitsevat vahvempaa globaalia instituutiota. (Brysk 2002.)

Honkapohja näkee globalisaation edellisiä positiivisempänä ja monipuolisempänä. Hän määrittelee sen ihmisten ja kansakuntien haluksi ja vapaudeksi lisätä kansainvälistä kanssakäymistä ja hyödyntää siitä syntyviä mahdollisuuksia. (Honkapohja 2001, 27.)

Miksi globalisaatiota ei voisi nähdä ilmiönä, joka voi tuoda kaikki kulttuurit lähelle toisiaan? Tällainen monikulttuurisuus rikastuttaa Tuomiojan mukaan kaikkia. (Tuomioja 2002, 9.) Globalisaatio aiheuttaa yhteiskunnan monikulttuuristumista ja arvojen moninaistumista. Kasvatus yhdessä median kanssa on yksi pääväline tällaiseen kulttuurin kehittymiseen. (Batelaan & Gundare 2001, 1-2.) Allahwerdi (2001) kuvaa kansainvälisyyskasvatusta avaimena maailman ja sen ilmiöiden kohtaamiseen ja avautumiseen. Globaalit muutokset ja koko maailmaa koskeva kehitys edellyttävät uusien periaatteiden ja näkökulmien omaksumista valtioiden koulutus- ja kasvatustjärjestelmissä. (Allahwerdi 2001, 244.) Globalisaatiolla ja nopealla teknologisella kehityksellä on valtava vaikutus yhteiskuntaan. Nämä nostavat esiin uusia haasteita, jotka puolestaan lisäävät tarvetta kansainvälisyyskasvatukseen. (Parsuramen 1999, 37.)

2.2 Arvojen pohdinnan merkitys kasvatuksessa

2.2.1 Arvot kasvatuksessa

Eettisten asioiden ja arvojen pohtiminen on ajankohtainen asia (Martens 1996, 20; Airaksinen 1993, 7). Etiikan tarpeellisuus nykypäivänä johtuu nopeista muutoksista maailmassa. (Pitkänen 1996, 28). Toukomaa pitää arvokasvatusta tärkeänä, koska esimerkiksi teknologian kehitys, media, informaatiotulva ja kansainvälinen muuttoliike vaikuttavat ihmisten jokapäiväiseen elämään. Kun yhteiskunta tulee entistä monikulttuurisemmaksi, on pakko kiinnittää huomiota arvokasvatukseen. Sillä voidaan

lapsille ja nuorille turvata valmiudet kohdata tulevia haasteita. Koululla on Toukomaan mukaan merkittävä vaikutus kansainvälisyyteen kasvattamisessa ja erilaisuuden hyväksymisessä. (Toukoma 1994, 4.) Jos joku väittää, että koulujen tulisi olla riippumattomia arvoista, hän ei ole tajunnut kasvatuksen todellista merkitystä. Koulun toiminta opetussuunnitelmasta koulun sääntöihin perustuu arvoihin. (Carbone 1991, 1-2.)

Toukomaan mukaan kasvatuksella voidaan vaikuttaa arvoihin ja sitä kautta edistää yhteiskunnan hyvinvointia. Arvokasvatuksen tavoitteena tulisi olla itsenäisesti ajatteleva, erilaisuutta suvaitseva ja tasapainoinen ihminen, joka pystyy toimimaan moniarvoisessa ja monikulttuurisessa ympäristössä. Kulttuurien kohtaamisessa on muuttunut se, että myös enemmistökulttuurien tulee ottaa huomioon vähemmistökulttuurien vaatimukset eikä vain toisinpäin. (Toukoma 1994, 5-9.)

Hirvi kysyy artikkelissaan ”Kasvattajat tulevaisuuden tekijöinä”, ovatko arvot arka asia, koska keskustelu yhteisistä arvoista on harvinaista. Jos käsityksiä hyvästä ja oikeasta ei tuoda julki, ajaudutaan tilanteeseen, jossa suvaitsevaisuuden nimissä joudutaan hyväksymään myös suvaitsemattomuus. Tämä taas voi synnyttää tilaa rasismille. Hirvi korostaa, että eettisen kasvatuksen tarkoituksena on moraalisen identiteetin luominen, joka toimii yksilön autonomian perustana. Päämääränä on kasvattaa ihminen, jolla on riittävästi itsetuntoa ja uskallusta kohdata erilaisia ihmisiä ja heidän arvovalintojaan ilman ennakkoluuloja sekä kyky nähdä itsensä osana kokonaisuutta ihmissuhteiden ja yhteisöjen suuressa verkostossa. (Hirvi 1998, 1-2.)

Liebkind (1996) toteaa, että ihmisen omaksumat arvot ovat oleellinen asia suvaitsevaisuudessa (Liebkind 1996, 148). Suvaitsevaisuudella tarkoitetaan erilaisuutta hyväksyvää ja positiivista suhtautumista toiseen ihmiseen. (Lehti- Laakso 2000, 13.) Pelkkä itseluottamus ei määrää ihmisen suvaitsevaisuutta vaan myös ihmisen omaksumat arvot (Sillanraketajat 1992, 13). Wahlström painottaa suvaitsevaisuuden tärkeyttä koko ihmiskunnan säilymisen kannalta. Suvaitsevaisuudella hän tarkoittaa ”aktiivista tasa- arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden puolustamista rasismia, sotia ja väkivaltaa vastaan”. Suvaitsevaisuuskasvatuksen keskeiset tekijät ovat myötäelämisen kyky, huolehtiminen koko ihmiskunnasta, ilo yhteistoiminnasta, tasavertaisuudesta ja

ystävyydestä. Opettaja onkin suora malli oppilaille, sillä opettajan eleet ja asenteet vaikuttavat siihen miten oppilaat kokevat asiat. (Wahlström 1996, 104-105.)

Nyky-yhteiskunnat ovat yhä monikulttuurisempia, mutta silti suvaitsemattomuutta esiintyy erilaisina pidettyjä ihmisiä kohtaan (Kulttuurienvälinen kasvatus 2000, 7-14). Suvaitsemattomuuteen liittyvät läheisesti ennakkoluulot, jotka ovat ennalta omaksuttuja mielipiteitä tai käsityksiä. Ne ovat ennemminkin tunneperäisiä kuin kokemus- tai tietoperäisiä. Yleensä kielteiset ja vastenmieliset ennakkoluulot huomataan helpommin kuin myönteiset ennakkoluulot. Ennakkoluulot täyttävät ihmisen tarpeita, sillä tunneperäisesti yritämme voittaa turvattomuuden tunteen ja huonon itsetunnon pitämällä muita huonompina kuin itse olemme. Lahdenperän ja Sahlinin (1994) mukaan kielteisen minäkuvan omaava henkilö tarvitsee ennakkoluuloja muita ihmisiä kohtaan, että kokisi itsensä paremmaksi. Myönteisen minäkuvan omaava henkilö voi nähdä muut ihmiset monivivahteisesti ja muodostaa mielipiteensä kokemustensa perusteella. (Lahdenperä & Sahlin 1994, 14.)

Täysin ennakkoluulotonta ihmistä ei voi kuitenkaan olla, sillä kaikilla ihmisillä on oman kulttuurin ja kasvatuksen antaman ennakkoluulot. Muiden kulttuurien ymmärtäminen kehittyä tiedostamalla oman kulttuurin arvot. Omasta kulttuuristaan itsepintaisesti kiinnipitäminen saattaa kuitenkin aiheuttaa kulttuurien yhteentörmäyksiä, joiden taustalla on suvaitsemattomuus. Ihmiset voivat puolustaa oman kulttuurinsa elämäntapaa ja näkemyksiä kun he kohtaavat ihmisiä toisista kulttuureista. Kun osaamme tulkita omaa kulttuuriamme, se auttaa ymmärtämään muita kulttuureita. (Allahwerdi 2001, 40.) Arvojen muokkaaminen vaatii vuorovaikutussuhteen, jossa ympäristö antaa ihmisen itsetuntemusta lisäävää palautetta tiedostamattomiin arvoihin, asenteisiin ja käyttäytymiseen. (Lahdenperä & Sahlin 1994, 14.)

Ennakkoluuloihin ei voida vaikuttaa, jos yritetään muuttaa vain asenteita ja arvoja, sillä ennakkoluulot ovat syvästi kiinni tunteissa. Zillerin mukaan syvempiin ja pitkäkestoisiin vaikutuksiin päästään jos vaikutus tapahtuu eri persoonallisuuden tasoilla kuten käsityksestä itsestä, omasta käyttäytymisestä ja roolista sekä omista asenteista ja arvoista. (Lahdenperä & Sahlin 1994,15.)

Kasvatus voi edistää monikulttuurisuuden ymmärtämistä ja globaalin vastuun kehittämistä. Tuomen tutkimus on ihmisarvoprojekti globaalin vastuun puolesta. Sen

avulla pyritään edistämään oikeudenmukaista kouluympäristöä. Lapsia opetetaan ottamaan vastuu globalisoituvasta yhteiskunnasta. Integroituva maailma vaatii jokaiselta ihmiseltä ymmärrystä vieraisiin kulttuureihin, ja erilaisuus tulisi osata hyödyntää rikkautena. Kasvatus on avaintekijä maailmankansalaisuuteen.

Maailmankansalaisuuteen kasvattaminen onnistuu vanhempien ja koulujen yhteisen kasvatusvastuun ja päämäärien kautta. Tuomi huomauttaa, että kasvatuksen on perustuttava arvoihin. Kasvatuksen pitäisi tuoda lapselle visio moraalisesta yhteisymmärryksestä ja siitä, millaista maailmaa haluamme oikein luoda. Tuomi katsoo yhteisvastuun tarkoittavan sitä, että eri kulttuurien ja yksilöiden tarpeet ovat erilaisia ja että näitä tarpeita kunnioitetaan. (Tuomi 1997, 93-101.) Tavallisessa luokassa yhteisvastuu kuvaa jokaisen oppilaan suhdetta kaikkiin muihin oppilaisiin ja turvaa heidän oikeutensa. Luokassa kunnioitetaan ryhmän moninaisuutta ja kunkin yksilön oikeuksia. Luokka voi hyvin, kun jokainen sen jäsenistä voi hyvin. (Tuomi 2001, 253.)

2.2.2 Arvojen oppiminen – siirtämistä ja konstruointia

Kasvatuksessa tulisi Hoffmanin mukaan sekä siirtää olemassa olevia normeja kasvatettaville että antaa valmiuksia uusien normien tuottamiseen. Kasvatus on Hoffmanin mielestä moraalista toimintaa, sillä opettaessa täytyy tehdä valintoja, joihin taas vaikuttaa opettajan oma kasvatus ja kehitys. Opettaja on kasvattajana velvollinen neuvomaan ja opastamaan oikeiden arvojen löytämisessä, koska lapsi ei voi vielä tietää, mikä on hänelle parasta. (Hoffman 1996, 7-11.) Aikuisten asenteet siirtyvät usein lasten asenteiksi ja siksi koulun kasvatustyöllä voidaan vaikuttaa lasten arvomaailmaan ja moraaliin (Lehti-Laakso 2000, 28).

Lähes koko tämän vuosisadan on hallinnut näkemys tiedosta objektiivisena, staattisena, ehdottomana ja mieluiten kokeellisesti todistettuna totuutena, jota ainakaan oppilaan ei ole syytä kyseenalaistaa. Hakala väittää, että jos opettaja perustaa toimintaansa staattiseen tiedonkäsitykseen, hän toimii silloin ennalta määritellyn tiedon jakajana ja siirtäjänä. Tällöin oppilas on osallistujan sijaan passiivinen tiedon

vastaanottaja, joka kopioi tietoa. Tällainen näkemys aliarvioi oppijaa ja hänen ajattelukykyään. (Hakala 1999, 44-45)

Toisenlaisena näkökantana edelliselle voidaan pitää Rauste-von Wrightin ja von Wrightin näkemystä siitä, että oppilas rakentaa itse sekä tietorakenteensa että arvomaailmansa. Eettisessä kasvatuksessa on oleellista kiinnittää huomiota oppimispsykologian ja konstruktivismin merkitykseen. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15; Tynjälä 1999, 58). Yksilö pyrkii muodostamaan itselleen kuvaa siitä todellisuudesta, jossa hän elää, ja itsestään tämän todellisuuden osana. Tehokkaan oppimisen edellytyksenä on oppilaan oma aktiivisuus ja toiminnan mielekkyys. On oleellista, missä määrin oppilas kokee olevansa omaa toimintaansa ohjaava subjekti ja missä määrin taas ulkoisten, itsensä riippumattomien seikkojen säätelemä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 92-98.)

Jos opettaja käsittää tiedonkäsityksen dynaamiseksi, niin hän käsittää, että jokainen tiedonkäsittelijä ymmärtää ja tulkitsee samaakin tietoa eri tavoin, omista lähtökohdistaan käsin. Jokainen oppija luo havaintojensa perusteella itse omaa maailmankuvaansa, jolloin tietoa ei voida staattisen tietokäsityksen antaman kuvan mukaisesti siirtää sellaisenaan oppijaan. (Hakala 1999, 46-47.) Tiedon lisäksi tulee opetuksessa ottaa huomioon oppilaan tunteet. Kun oppilas tuntee asioita, oppiminen tapahtuu kokonaisvaltaisemmin. Tunne ja herkyys vaikuttavat tietojen, taitojen ja arvojen omaksumiseen. (Mäkivirta 1989, 18.) Empatia avartaa ihmisen tietoisuutta ympäröivästä maailmasta ja opettajan moraalinen toiminta edellyttää ennen kaikkea tunteiden ja erityisesti myötätunnon osoittamista toisia kohtaan. Empatiassa osallistutaan toisen tunteisiin, jolloin osallistumisen tavoitteena on ymmärtää toista ihmistä. Empatia aktivoi mukaansa ihmisen koko persoonallisuuden. Se on kokonaisvaltainen tapahtuma, joka edellyttää vastavuoroisten kokemusten kohtaamista, tunnetilojen virittämistä ja vastaavuutta sekä koetun tunteen ulkoistamista. Vain itsensä kohdannut ihminen voi ymmärtää syvällisesti toisen ihmisen tunteita ja kohdata hänet aidosti. (Talib 2002, 91-92.)

Opettajan oma arvokäsitys on subjektiivinen. Toukomaan huomauttaa, että monimuotoisessa arvokasvatuksessa arvoja ei voida jakaa sellaisenaan vaan jokaisen on itse rakennettava arvonsa oman kulttuurinsa pohjalta. Arvoja opitaan omakohtaisen

konstruoinnin kautta. Koulun arvoperustaan tulisi kuulua yhteisvastuu. Toukomaan mukaan arvokasvatuksen neljä peruskäsitettä ovat autonomia, yhteenkuuluvuus, yhteistyö ja demokratia. Jotta nämä toteutuisivat, edellyttää se Unescon mukaan avoimuutta ja suvaitsevaisuutta. (Toukomaan 1994, 9-10.) Peltonen painottaa, että Suomessa tulee yhä ajankohtaisemmaksi erilaisten arvojen ja kulttuurien kohtaamien. Moniarvoisuus ja siihen suhtautuminen ovat avainkysymyksiä kasvatuksessamme ja koulutuksessamme. (Peltonen 1994, 96-98.)

2.2.3 Opettaja arvopohdinnan virikkeellistäjänä

Kasvatuksella voidaan vaikuttaa siihen, että yhteiskunta olisi aidosti kulttuurienvälinen. Silloin kaikkien sosiaalisten ryhmien tulisi voida elää tasa- arvoisissa olosuhteissa riippumatta kulttuuritaustasta, elämäntavasta tai syntyperästä. Koululta kulttuurienvälinen kasvatus edellyttää valmiutta avautua ja uudistua. Opetussuunnitelmaa tulee tarvittaessa muuttaa vastaamaan monikulttuurista todellisuutta. Koulun tulee ennen kaikkea pyrkiä luomaan tasa- arvoiset mahdollisuudet vähemmistöryhmiin kuuluville lapsille, lisätä myönteistä tietoisuutta kulttuurieroista syrjinnän vastustamiseksi ja tukea kulttuurista moninaisuutta. (Kulttuurienvälinen kasvatus 2000, 46-48.)

Sunnari ja Räsänen (1994) ovat sitä mieltä, että koululla on tärkeä rooli monikulttuuristuvassa maailmassa, koska koulu on lapselle opetuksen ja kasvatuksen paikka, ja olennainen osa toimintaympäristöä. Koska ihmisoikeusjulistuksen pohjana on länsimainen ajattelu, voidaan kyseenalaistaa sopiiko se tilanteisiin, kun kouluun tulee oppilaita eri kulttuureista. Sunnarin ja Räsänen mukaan tämä ei riitäkään koulujen arvoperustaksi vaan tarvitaan lisäksi täsmentäviä ja konkretisoivia sopimuksia. Heidän mielestään juuri monikulttuurinen koulu on se paikka, jossa voidaan kokeilla mitkä ihmisoikeudet pätevät maailmanlaajuisesti ja mitkä taas ovat paikallisia. (Sunnari & Räsänen 1994, 149-162.) Kasvatus on tärkeä väline ihmisoikeuksien kunnioittamista ja edistämistä varten (Spiliopoulou Åkermark 1998, 11).

Opettajien omat arvot ja asenteet ovat kansainvälisyyteen kasvattamisessa oleellisia, vaikka sillä ei tähdätä arvojen siirtämiseen. Siksi opettajien tulisi pohtia ja reflektoida omaa suhdettaan erilaisuuteen ja sen hyväksymiseen (Lehti- Laakso 2000, 55). Koska 1980- luvulla peruskoulun opetussuunnitelmassa korostettiin koulun arvoja siirtävää luonnetta, katsottiin kansainvälisyyskasvatuksessa kasvattajan olevan vastuussa siitä, millaisia käsityksiä kansainvälisyydestä lapsille siirtyy. Sen takia kasvattajan on kysyttävä itseltään, miten hän ymmärtää kansainvälisyyskasvatuksen arvot ja tavoitteet sekä miten tärkeänä itse pitää esimerkiksi solidaarisuutta, tasavertaisuutta, oikeudenmukaisuutta ja rauhaa. (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 19.) Elon (1993) mukaan yhteiskunnan nopea muutos tulisi ottaa huomioon koulun arvokasvatuksessa. Nykyään koulut saavat yhä enemmän itse suunnitella opetustaan, ja silloin opetussuunnitelman työstäminen tulee aloittaa arvojen pohtimisella. Opettaja on Elon mielestä malli oppilaille ja malleja on erilaisia riippuen siitä mitä arvoja kukin opettaja haluaa edistää. (Elo 1993, 71-73.)

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa sanotaan kaikkien inhimillisten ratkaisujen perustuvan arvoihin. Koulun tulee välittää arvoja, jotka edistävät yksilöllisyyden vahvistumista ja yhteiskunnan säilymistä ja kehittämistä. Muuttuvassa maailmassa ja monikulttuurisessa koulussa tarvitaan tämän opetussuunnitelman mukaan avointa eri näkökulmista lähtevää asioiden punnitsemista. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 9.) Tämän takia koululla on Räsänen (1994) mukaan mahdollisuus nousta muutoksen suunnannäyttäjäksi ja toteuttajaksi. Tämä edellyttää eettistä arvokeskustelua ja koulun arvoperustan selkiyttämistä. Arvokeskustelussa on opetussuunnitelman perusteiden mukaan huomioitava ihmisen suhde omaan itseensä, toisiin ihmisiin, uskontoon ja kulttuuriin. Räsänen mielestä arvokeskustelu koulussa on ainoa mahdollisuus, jotta voitaisiin edetä moniarvoisen yhteiskunnan koulutuksen suunnan määrittelyssä. (Räsänen 1994, 186-190.) Kouluissa tarvitaan avointa ja eri näkökulmista lähtevää asioiden tarkastelua ja keskinäistä vuorovaikutusta. (Räsänen 1996, 91-94). Opettajat ovat avainhenkilöitä vaikuttamaan siihen, että eri kulttuurien kohtaamisista muodostuu kokemuksia, jotka rikastuttavat kaikkia osapuolia, purkavat vääriä pelkoja ja ennakkoluuloja ja lisäävät erilaisuuden hyväksymistä (Sillanrakentajat 1992, 3).

Koulu on Lahdenperän ja Sahlinin mukaan vastuussa oppilaiden demokraattisten arvojen ja asenteiden luomisesta. Siksi koulussa työskentelevien tulee auttaa oppilaita ymmärtämään ja hyväksymään erilaisia kulttuureita. (Lahdenperä & Sahlin 1994, 8.) Asiallinen tieto erilaisista ihmisistä ja kulttuureista sekä koulun avoin ja keskusteleva ilmapiiri mahdollistavat sen, että ihmistä kunnioitetaan ja tällöin koulussa erilaisuus koetaan rikkautena (Lahdenperä & Sahlin 1994, 7; Tuomi 2001, 245-256). Opettajien ammattijärjestön eettisten periaatteiden mukaan opettajan ammattitaito ja työn arvopohja liittyvät kiinteästi toisiinsa, ja siten ne ovat korvaamattomia opettajalle (Tirri 1999, 19-21). Yhteiskunnalliset muutokset ovat mittavia ja haastavia, kun kansainvälistyminen tuo uusia aineksia kulttuuri- ja arvopohjaan. Hirvi painottaa, että hyvinvointi ja sen ehdot edellyttävät uudelleen arviointia globaalin vastuun näkökulmasta. Hirvi panee merkille myös, että ihmisoikeusasiakirjat todetaan keskeiseksi osaksi koulujen eettistä kasvatusta, mutta niiden sitovuutta tai yhteyttä käytännön toimintaan ei pohdita. (Hirvi 1998, <http://www.evl.fi/kkh/to/kkk/kksv/19982/hirvi.htm>.)

Pulkkisen ja Wahlströmin mukaan eettisen kehityksen päämääränä pitäisi olla se, että ihmisoikeudet ja oikeudenmukaisuus ovat kaiken toiminnan lähtökohta. Silti eettisessä kehityksessä tulee aina ottaa huomioon lapsen moraalinen kehitys. Lasta on olennaista kasvattaa kansainväliseen ajatteluun, joka pitää sisällään tiedon saamista muista maista ja kulttuureista. Silti pelkkä tiedon saanti ei riitä lapsen kehittymiselle, vaan lapsella tulee kehittyä ymmärrys ihmisarvosta ja oikeudenmukaisuuden merkityksestä. Koulu ei heidän mielestään ole välttämättä tähän tarkoitukseen tuloksellinen paikka vaan tarvittaisiin vuorovaikutuspedagogiikkaa eli dialogia. Pulkkinen ja Wahlström painottavat sen tärkeyttä, että kasvattajalla itsellään on selkeä kasvatuksen päämäärä. Siten voidaan kasvaa kohti yhteisvastuuta ja rauhaa. (Pulkkinen & Wahlström 1987, 17-22.)

Opetussuunnitelman perusteissa 1994 painotetaan kulttuuri-identiteettiä, monikulttuurisuutta ja kansainvälistymistä yhtenä koulun arvooperustana. Kun maailma kansainvälistyy, arvostetaan kulttuurista omaleimaisuutta, mutta samalla edellytetään myös suvaitsevaisuutta ja avoimuutta erilaisia kulttuuritaustoja ja katsomuksia kohtaan. Tämä on pohjana myös kansainväliselle yhteistyölle. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 13- 14.) Eri asia on, miten tämän päivän koulussa

kansainvälisyyskasvatusta toteutetaan. Suomessa kansainvälistymisestä on puhuttu taloudellisessa merkityksessä, jolloin korostetaan kilpailukykyä sekä myös maailmanlaajuisten riippuvuussuhteiden merkityksessä. Etenkin nuoret tarvitsevatkin välineitä kohdata kansainvälistymisen tuomia haasteita. Heidän tulisi ymmärtää, että kansainvälisyys ja suomalaisuus eivät ole ristiriidassa keskenään. Selkeä kulttuuri-identiteetti antaa vain entistä paremman lähtökohdan osallistua kansainväliseen yhteistyöhön. Niinpä kansainvälisyyskasvatuksella on selkeä tarve tämän päivän yhteiskunnassa. (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 18.)

3 Kansainvälisyyskasvatus

3.1 Kansainvälisyyskasvatuksen historiaa opetussuunnitelmiin perustuen

Kansainvälisyyskasvatus on tullut Suomessa koulun opetussuunnitelmiin toisen maailmansodan jälkeen (Pulkkinen & Wahlström 1987, 6). Sotien jälkeen suomalaisessa yhteiskunnassa on tapahtunut syvä kulttuurinen ja ideologinen muutos (Launonen 2000, 241). 1960-luvulla pohdittiin ihmiskunnan globaalin etiikan kysymyksistä maapallon aineellisten rajojen, sosiaalisen kanssakäymisen sekä inhimillisten pyrkimysten ja tarpeiden kysymyksissä. Ihmiset alkoivat silloin vakavasti arvioida ihmiskunnan päämääriä ja tulevaisuutta. (Launonen 2000, 238.)

Olennaisena piirteenä peruskoulun (1970) opetussuunnitelman perusteiden eettisessä keskustelussa on globaali vastuu ja seuraamuseettisten näkökohtien korostaminen. Siihen sisältyy globaali kansainvälinen lähtökohta, jonka ihanteena on kansainvälisesti suuntautunut moniarvoinen kansalainen, joka ei arvota kulttuureja ja uskontoja, vaan kantaa vastuuta koko ihmiskunnan tulevaisuudesta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet I 1970, 40.)

Kansainvälisyyskasvatuksella tarkoitettiin 1980-luvulla tiedon jakamista asiasta ja maailmanlaajuisten ongelmien ymmärtämistä (Pulkkinen & Wahlström 1987,6). Vuonna 1983 tavoitteet säädettiin peruskoululaissa ja peruskoulun opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985) määritellään yleisen tavoitteenasettelun pohjaksi arvoalueita, joihin liittyy vahvasti eettinen näkökulma. Eräs arvoalueista on kansallinen kulttuuri ja kansalliset arvot, joka pyrkii vahvistamaan suomalaista kansallista identiteettiä. Oman kulttuurin arvostaminen ja siihen perustuva terve itsetunto ovat kansainvälisen yhteistyön edellytyksiä. Toinen arvoalue on kansainvälinen yhteistyö ja rauha, jonka tarkoitus on kasvattaa oppilaita maailmanlaajuisesta yhteisvastuuta kantaviksi kansalaisiksi. Koulun eettisen kasvatuksen keskeisenä osana nähdään kansainvälisyyskasvatus. Vuoden 1970 opetussuunnitelmaan verrattuna 1980-luvun opetussuunnitelmassa korostuu vahvempana koulun arvoja

siirtävä luonne. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet I 1970, 10-14; Pulkkinen & Wahlström 1987,6.) Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa kansainvälisyyskasvatus mainitaan aihekokonaisuutena, jonka tulisi toteutua kussakin koulun kasvatus- ja toimintatilanteessa läpäisyperiaatteella (Allahwerdi 2001, 57).

Viimeisin 1990-luvun opetussuunnitelmauudistus oli erilainen aikaisempiin verrattuna. Uuden opetussuunnitelman laatimiselle koettiin tarvetta, sillä 1990-luku toi monia muutoksia. Tällaisia muutoksia olivat esimerkiksi yhteiskunnallinen voimakas murros, kansainvälistyminen, taloudellinen hyvinvointi ja maapallon elinkelpoisuuden ehtojen uudelleen arviointi, arvoperustan tarkistamisen tarve, opetusohjelmien yksilöllisyys sekä uusi oppimiskäsitys, joka korosti oppilaan aktiivista roolia tietorakenteensa jäsentäjänä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8-10.)

Opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1994 todetaan, että koululla on mahdollisuus luoda tulevaisuudenkuvia, vahvistaa moraalialia ja osaamista, joita ihminen tarvitsee yhteiskunnan jäsenenä ja kansainvälisessä yhteistyössä. Kansainvälistyvässä maailmassa arvostetaan sitä, että kulttuuri on omaleimainen ja että on taitoa toimia oman kulttuurinsa tulkkina. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 13.) Eri kulttuureista tulevien lasten keskinäinen vuorovaikutus edellyttää suvaitsevaisuutta, avoimuutta ja kiinnostusta erilaisista kulttuuritaustoista, katsomuksista ja kieliä kohtaan. (Lahdenperä & Sahlin 1994, 7; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 13-14). Ne myös luovat pohjaa kansainväliselle yhteistyölle. Kansainvälistyminen, Suomen monikulttuuristuminen ja Euroopan yhdentymisen edellyttävät koululta uusia sisällön painotuksia, kuten vuorovaikutuksen lisäämistä kulttuurin eri alueilla, kielen opiskelun monipuolistumista ja kansainvälisyyskasvatuksen tehostamista. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 13-14.) Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa korostetaan aiempaa huomattavasti enemmän kulttuurien tuntemusta, kasvua monikulttuurisuuteen ja arvokeskustelua (Hirvi 1998, <http://www.evl.fi/kkh/to/kkk/kksv/19982/hirvi.htm>).

1990-luvulla suomalaisen yhteiskunnan kehitystä on luonnehtinut moniarvoistuminen ja kansainvälistyminen. Suomi liittyi EU:iin vuonna 1995 ja ulkomaalaisten määrä on nelinkertaistunut Suomessa 1990-luvulla. Yhtenäinen kansallisuuskuva on alkanut muuttua kansainvälisemmäksi. 1990-luku nähdäänkin

erityisenä yhteiskunnallisen murroksen aikana. Myös informaatioteknologiaan kohdistuva innostus oli suurta ja alettiin puhua tietoyhteiskunnasta. Uuden teknologian nähtiin olevan rajattoman oppimisen välineenä. (Launonen 2000, 269-270.)

1990-luvun nuorille on tyypillistä koota maailmankuvaukselliset aineksensa eri uskonnoista, ideologioista ja uskomuksista. Lapset ja nuoret kokevat vaikeaksi käsitellä kaikkea maailmasta tullutta tietoa kokonaisvaltaisesti ja siksi maailmankuvat jäävät helposti pirstaleisiksi ja kapea-alaisiksi. Selkeät ydinarvot puuttuvat nuorilta. Nuoret haluavat olla omissa elämäntavoissaan entistä erilaisempia ja he hyväksyvät paremmin erilaisia elämäntapoja. (Helve 1997, 144-161.)

Eräs postmodernin ajattelutavan piirre on pyrkiä näkemään ja arvostamaan erilaisuutta (Launonen 2000, 273). Nykyistä aikaa leimaa suhteellisuus, moniarvoisuus, pirstaleisuus ja satunnaisuus (Launonen 2000, 274). Ristiriitaista on, että ihmisillä on mahdollisuus täyteen vastuuseen ja moraaliseen valintaan, mutta samanaikaisesti heiltä puuttuu moraalinen universaalinen lähtökohta (Bauman 1996, 231). Koulun asema on heikentynyt 1900-luvun lopulla myös siinä suhteessa, että vain osa oppimisesta tapahtuu koulun piirissä. Nopeasti kehittyvä viestintäteknologia tarjoaa yhä enemmän erilaisia oppimismuotoja ihmisille. (Launonen 2000, 274.)

3.2 Mitä kansainvälisyyskasvatus on?

Kansainvälisyyskasvatus on peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan kasvatus- ja opetustoimintaa, jonka tavoitteena on kulttuurien tuntemuksen ja kansainvälisen yhteisymmärryksen lisääminen, ihmisarvon ja ihmisoikeuksien turvaaminen kaikille, rauhan vakiinnuttaminen sekä maailman voimavarojen oikeudenmukainen jakautuminen ja kestävän kehityksen edistäminen. Lisäksi tavoitteena on, että oppilas hyväksyy ihmisten erilaisuuden ja tuntee erilaisia kulttuureita. Oppilaan tulisi ymmärtää, että ihmiset ovat riippuvaisia toisistaan ja, että tasa-arvoisuus ja oikeuden mukaisuus ovat ihmisarvon perusta. Oppilaassa tulisi herätä kiinnostus kansainväliseen kehitykseen ja tapahtumiin ja niihin vaikuttaneisiin syihin. Oppilaan tulisi oppia valmiuksia kansainväliseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön

sekä omakohtaiseen vaikuttamiseen ja osallistumiseen. Keskeisiä sisältöalueita kansainvälisyyskasvatuksessa ovat esimerkiksi harjaantuminen kansainvälisen kanssakäymisen taitoihin, rauhanomaiset konfliktien ratkaisumenetelmät, kulttuurien tuntemus, suvaitsevaisuus, kulttuurilukutaidon alkeet, ihmisoikeuksien etiikan pohdinta ja harjaantuminen maailman kansalaisuuteen sekä kansainvälisen kehityksen seuranta ja arviointi. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 32-33.)

Peruskoulun opetuksen oppaan mukaan kansainvälisyyskasvatukseen kuuluu kansainvälisen ymmärtämys, yhteistyön ja rauhan edistäminen sekä ihmisoikeuksien kunnioittaminen. Se on opettajien ja oppilaiden yhteistyötä oikeudenmukaisen kehityksen edistämiseksi sekä ihmisyyteen kasvattamista sekä yleisinhimillisten arvojen käyttämistä. Koulu luo perustan kansainvälisyydelle, mutta ajatukset siitä muovautuvat elämän edetessä. Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) opetus-, tiede- ja kulttuurijärjestö Unescon suosituksen mukaan kansainvälisyyskasvatus on myös ”oppilaiden kasvattamista maailmanlaajuisista yhteisvastuuta aktiivisesti kannattaviksi kansalaisiksi”. Tehtävänä on antaa ajattelu- ja toimintamalleja, jotka edistävät mm. ihmisoikeuksien toteutumista sekä ihmisarvon kunnioittamista, tasa- arvon ja oikeudenmukaisuuden toteuttamista, yhteenkuuluvuuden tunnetta ja pyrkimystä ristiriitojen rauhanomaiseen ratkaisemiseen. Kansainvälisyyskasvatus ei kuitenkaan voi toteutua ilman yleisten kasvatustavoitteiden pohdintaa, joita ovat kansainvälisyyskasvatuksen näkökulmasta tasapainoisuus, vastuu, luovuus, itsenäinen ihminen, yhteistyökykyisyys ja rauhan tahtominen. Koulukasvatuksessa tulisi jokaiselle lapselle antaa mahdollisuus tulla tietoiseksi ihmisarvon merkityksestä, oppia tunnistamaan ihmisoikeuksien toteutumista ja tekemään töitä sen puolesta, ymmärtää ihmisoikeuksien välttämättömyys hyvinvoinnin edellytyksenä ja sitoutua ihmisoikeusetiikkaan. (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 7-13.)

Unesco määrittelee kansainvälisyyskasvatuksen tärkeiksi arvoiksi muun muassa oikeuden elämään ja turvallisuuteen, oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon, solidaarisuuden, rauhan, kestävän kehityksen ja suvaitsevaisuuden (Allahwerdi 2001, 117; Singh 1998, 73). Kansainvälisyyskasvatuksella pyritään avoimuuteen, kriittiseen ajatteluun, vastuullisuuteen, kommunikointiin, yhteistyöhön, empatiaan, kansainväliseen orientoitumiseen, asioiden näkemiseen eri näkökulmista ja epävarmuuden sietokyvyn

lisäämiseen. (Batelaan & Gundare 2000, 3-4.) Kansainvälisyyskasvatuksen toteuttaminen vaatii selkeää arvopohjaa. Arvot vaikuttavat kaikkeen toimintaan. Kansainvälisyyskasvatus pyrkii myös moraalien kehittymisen tukemiseen. (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 14-16.)

Unesco on kannattanut näkemystä rauhankulttuurista jo vuosia. Unesco painottaa, että globalisaatio on hyvä asia. Silti lapset on kasvatettava ensin ymmärtämään omaa kulttuuria. Unesco pitää tärkeänä, että opettajia koulutetaan teknologian avulla, jonka jälkeen opettaja voi itse hyödyntää sitä opetuksessaan. (Perkins-Gough, Lindfors & Ernst 2002, 14-17.) Unescon ihmisoikeuksia käsittelevän kongressin päätöksessä ihmisoikeudet ovat universaaleja, jakamattomia ja keskenään riippuvaisia (Scheinin 1998, 8). Unescon mukaan koulujen tulee tukea kasvatuksen humanististen ja kansainvälisten arvojen kehitystä kunnioittamalla, huomioonottamalla ja suvaitsemalla kaikkien oppilaiden ajatuksia ja elintapoja sekä itsenäistä ajattelua. Unescon arvokasvatusohjelman pohjana on omien juurien tunteminen eli identiteetti, josta rakentuu asennoituminen muita kulttuureja kohtaan. Lisäksi tulee ymmärtää kaikkien ihmisten riippuvaisuus toisistaan ja kunnioittaa muita ihmisiä. (Toukoma 1994, 5-9.)

Kansainvälisyyskasvatus jakautuu useaan eri osa-alueeseen. Koulussa kansainvälisyyskasvatuksen osa-alueet ovat kokonaisuutena eikä niitä erotella opetuksessa. Ihmisoikeuskasvatus perustuu ihmisoikeuksiin, jotka kuuluvat kaikille ihmisille. Ihmisoikeuksien keskeisiä periaatteita ovat arvot kuten ihmisarvo, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus. Rauhankasvatuksen periaatteita maailmanrauhan vahvistaminen ja siihen pyrkiminen, ristiriitojen väkivallaton ratkaiseminen, konfliktien ehkäiseminen ja rauhan kulttuurin perustan vahvistaminen. (Allahwerdi 2001, 32.) Suomessa rauhankasvatusta tukee esimerkiksi puolueeton kansalaisjärjestö Rauhankasvatusinstituutti, joka järjestää kouluvierailuja (Rauhankasvatusinstituutti 2003, www.peacedu.org). Aseistariisuntakasvatuksella on samankaltaiset tavoitteet rauhankasvatuksen kanssa (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 50). Kehityskasvatuksen tavoitteena on YK:n kansainvälisen lastenavun rahaston, Unicefin, määritelmän (1995) mukaan kasvattaa lapsia ja nuoria omaksumaan tietyt tiedot, taidot, asenteet ja arvot, joiden avulla muutoksen ja kehityksen hallinta ja ymmärtäminen olisi mahdollista. Unicef on valinnut viisi globaalia kehitystä kuvaavaa käsitettä, joihin se rakentaa

kehityskasvatuksen. Näitä ovat molemminpuolinen riippuvuus, mielikuvat ja käsitykset, yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus, konfliktit ja niiden ratkaisut sekä muuttuminen ja tulevaisuus. (Fountain 1995, 14-15.)

Kansallisen ympäristökasvatusstrategian (1992) mukaan ympäristökasvatus antaa kokonaiskuvan ihmisen, yhteiskunnan ja luonnon vuorovaikutuksesta, ihmisen riippuvuudesta elinympäristöstään sekä hänen vastuustaan ympäristön muuttajana. Kulttuurikasvatus on jo pitkään ollut kansainvälisyyskasvatuksen haaste. Kulttuurikasvatukseen liittyviä käsitteitä ovat kulttuurin ymmärtäminen, monikulttuurisuus, kulttuurien välisyys ja rauhankulttuuri. Sen keinoina ovat suvaitsevaisuus ja demokratia. Globaalin verkkoyhteiskunnan kansalainen tarvitsee mediakasvatusta, koska se antaa välineitä itsensä ja identiteettinsä määrittelemiseen vuorovaikutteisen verkko-osaamisen ja mediakompetenssin avulla. Mediakasvatuksella oppilas oppii mediakriittisyyttä. (Allahwerdi 2001, 37-42). Tasa- arvokasvatus edistää tasavertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden toteutumista sukupuolten, ikäluokkien, yhteiskuntaluokkien, uskontojen ja kansojen välillä. Se pyrkii syrjinnän vastustamiseen (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 51.) Unicef on sisällyttänyt sen alle myös ”global education” -osa-alueen. (Allahwerdi 1996, 8-11.)

Kansainvälisyyskasvatus on arvokasvatusta, joka kehittää oppilaan koko persoonallisuutta. Oppilaan tulisi osata soveltaa oppimiaan arvoja elämässään (Lehti-Laakso 2000, 55.) Perusta kansainvälisyyskasvatukselle on Unescon suosituksessa kasvattaa kansainväliseen ymmärtämykseen ja yhteistyöhön sekä opettaa ihmisoikeuksista ja perusvapauksista (Allahwerdi 1996,16.)

Kansainvälisyyskasvatuksella on keskeinen asema koulun eettisessä kasvatuksessa (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 7).

Ihmisoikeuksien julistus ja ihmisoikeuksia koskevat yleissopimukset muodostavat kansainvälisyyskasvatuksen normiston ja yleismaailmallisen eettisen perustan. On huomioitavaa, että monissa maissa ihmisoikeuskasvatuksella tarkoitetaan juuri kansainvälisyyskasvatusta. (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 12-13.) Räsänen kritisoi sitä, että koulun kansainvälisyyskasvatukseen liittyvässä käytännön toiminnassa ei näy YK:n ihmisoikeusjulistusta, vaikka kansainvälisyyskasvatuksen opetussuunnitelmat perustuvat YK:n ihmisoikeusjulistukseen. Vaikka koulut olisivat kuinka kansainvälisiä

tahansa, ei globaaliin tietoisuuteen Räsänen mukaan yleensä pyritä. Hänen mukaansa yhä globalisoituvassa maailmassa olisi kuitenkin tärkeää pohtia, miten kasvatetaan kohtaamaan eri kulttuureja niin, että oma identiteetti ja ominaislaatu säilyvät. (Räsänen 1996, 89-91.) On olemassa muitakin ihmisoikeusasiakirjoja kuin YK:n ihmisoikeusjulistus, joita voisi käyttää suunnittelun pohjana. Nämä ihmisoikeusasiakirjat, kuten esimerkiksi Lasten oikeudet, ilmentävät Räsänen mukaan ihmisen moraalitajua. Siksi ne ovat hyvä pohja kasvatukselle. (Räsänen 1996, 94- 96.) Räsänen toteaa, että yhteiskunnassa käytävät keskustelut heijastuvat kouluun. Hänen mukaansa koulujen opetussuunnitelmien tavoitelauselmat jäivät vain kliseiksi tai ne olivat ristiriitaisia keskenään. Kansainvälistyminen on nähty kouluissa tärkeänä arvona, mutta silti sen tavoitteista, merkityksistä tai sisällöstä ei keskustella. Usein puhutaan vain ystävyyskouluista ja kansainvälisyyskasvatuksen teemaviikoista. (Räsänen 1996, 89-91.)

1990- luvulla kansainvälisyyskasvatus on todettu eettisen kasvatuksen keskeiseksi osaksi. Tavoitteena oli mm. kulttuurien tuntemus, suvaitseva suhtautuminen ja harjaantuminen maailmankansalaisuuteen. Lapset ovat Räsänen mukaan alusta asti kasvatettava ihmiskunnan jäseneksi eikä vain suomalaisiksi. Näin lapset oppivat näkemään moninaisuuden ja erilaisuuden yli. Perustana tulee olla toisen ihmisen kunnioitus ja ymmärtäminen ja toimiminen ihmisarvon loukkauksien poistamiseksi maailmasta. (Räsänen 1996, 91-94.) Kansainvälisyyskasvatus tulee integroida kaikkeen opetukseen koko elinikäisen kasvatuksen alueella opetuksen kaikissa eri muodoissa. Kasvatuksen tulisi pysyä yhteiskunnan muutoksessa mukana ja valmentaa oppilaita elämän hallintaan nykytilanteessa ja tulevaisuuden maailmassa. (Allahwerdi 1996, 8-11.)

3.3 Kansainvälisyyskasvatuksen toteuttaminen

Kansainvälisyyskasvatus on monien muiden aiheiden tavoin aihekokonaisuus ja sitä opetetaan eri oppiaineissa. Käytännössä aihekokonaisuudet voivat ylittää oppiainerajat aihekokonaisuuksien ollessa tärkeitä ja ajankohtaiseksi arvioituja teemoja.

Aihekokonaisuuksien tulisi liittyä oppilaiden omaan kokemusmaailmaan sekä heille ajankohtaisiin ja merkityksellisiin asioihin. Aihekokonaisuudet toteutetaan eri oppiaineiden yhteistyönä, teemoina ja projekteina. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 32.) Kuukka (1985) on todennut, että kansainvälisyyskasvatuksen tulisi olla jatkuvaa ja sen tulisi nivoutua luontevasti kaikkiin opetettaviin aineisiin.

Kansainvälisyyskasvatus mainitaan useaan otteeseen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Kansainvälisyyskasvatuksessa tulisi pyrkiä uudistavaan oppimiseen, jolloin tavoitteina ovat asioiden ymmärtäminen, asiayhteyksien oivaltaminen ja syysuhteiden analysoiminen sekä omakohtainen toiminta. Peruspiirteitä osallistuvaan oppimiseen ovat ennakointi ja osallistuminen. On olennaista luoda myönteisiä mielikuvia ja visioita sekä saada nuoret ymmärtämään, että jokainen voi vaikuttaa ja jokaisella on vastuunsa ja toimintamahdollisuutensa. Pietilä (1985) on kuvannut osallistumisen kehää siten, että osallistuminen toimintaan lisää tarvetta hankkia lisää tietoja. Tämä taas edesauttaa oppimista ja tästä oppilas saa sitten kokemuksen, että voi vaikuttaa. (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 19-22.)

Kansainvälisyyskasvatuksessa tulee pohtia asenteita, yksipuolisia tulkintoja ja eri kulttuureita. Asioita tulisi käsitellä ongelmalähtöisesti ja ajan kanssa, konkretisoiden ja oppilasta lähelle tullen. Tärkeitä ovat niin esteettiset kokemukset, elämykset, yhteistyö, luovuus kuin rohkeus ja aloitteellisuuskin. Peruskoulun opetuksen oppaassa (1988) työmenetelmiksi peruskoulun luokilla 1-6 kuvataan muun muassa rauhoittuminen ja rentoutuminen, myönteistä minäkuvaa ja ryhmän kiinteyttä lisäävät harjoitukset, mielikuvitusmatkat ja utopiat, ongelmatehtävät, stereotyyppien tunnistaminen, simulaatio, pelit ja leikit, uutisaineisto, keskustelu, kirjallinen työskentely, leirikoulu, ystävä- ja kummitoiminta, solidaarisuustyö, vaihto-oppilastoiminta sekä ulkomailta muuttaneet oppilaat luokassa. (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 23-48.) Opetusjärjestelyjen tulisi olla aktivoivia ja osallistumiseen ohjaavia, yhteistoimintaan kasvattavia, jäsenyneisiin kokonaisnäkemyspiirteisiin pyrkiviä ja oppilaiden luovaan mielikuvitukseen vetoavia ja heidän tunne-elämäänsä kehittäviä (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 59).

Kansainvälisyyskasvatuksen, yhteistoiminnallisen oppimisen ja monimuoto-opetuksen avulla voidaan vaikuttaa siihen, että oppilaat oppivat esimerkiksi

ihmisoikeuksista, tasa-arvosta, globaalista maailmankatsomuksesta ja kulttuureista. Monimuoto-opetuksella tähdätään vastuullisuuteen, yhteistyöhön, kriittiseen ajatteluun ja kykyyn käsitellä konflikteja. Kansainvälisyyskasvatus ja yhteistoiminnallinen oppiminen voivat toteutua vain, jos koko koulu haluaa kehittää globaalia ajattelutapaa. Tämä vaatii selviä toimintatapoja ja strategioita sekä luokkahuone- ja koulutasolla että koulun ja yhteisön välisissä suhteissa. Tähän kuuluu myös yhteistyö vanhempien kanssa. (Batelaan & Gundare 2000, 2-4.) Kokemusperäisillä opetusmenetelmillä voidaan syventää opittavaa asiaa. Ne voivat muuttaa passiivisen luokkatilanteen aktiiviseksi ja jatkuvaksi oppimistapahtumaksi. Kansainvälisyyskasvatuksessa kokemusperäinen opetus muuttaa tehokkaasti asenteita ja edistää opittavan asian hallintaa. (Liikanen 1989, 123.)

Kansainvälisyyskasvatuksen eri osa-alueita voi sujuvasti yhdistää eri oppiaineisiin. On vain opettajasta kiinni, kuinka hän opetusta eheyttää. Äidinkielessä voisi käsitellä asioita pakolaisuudesta luonnon saastumiseen ja ihmiskunnan tulevaisuudesta vallan ja vastuun suhteeseen. Kielissä puolestaan olisi oppimateriaalin oltava ajankohtaista, ja muuta oheismateriaalia pitää olla saatavilla. Uskonossa pyritään kasvattamaan läheisyyteen ja oppilaan tulisi perehtyä sekä omaan uskontoonsa että vieraisiin uskontoihin. Varsinkin peruskoulun 7-9 luokilla maailmanuskonnot tulevat käsiteltäviksi. Elämänkatsomustiedossa pyritään puolestaan oppimaan tietoja eri kulttuurien katsomuksista. Historiassa pyritään asiatietojen oppimisen lisäksi avaamaan näköaloja ja etsimään kosketuskohtia. Oman ajan seuraaminen tulee ajankohtaiseksi varsinkin 8. luokalla. Matematiikassa voidaan laskea aiheeseen liittyviä laskuja. Fysiikassa ja kemiassa voidaan käsitellä erilaisia globaaleja aiheita kuten energia, vettä, luonnonvarojen riistoa tai kemiallisia aseita. Maantiedossa käsitellään vieraita kulttuureja positiivisessa ja perinteitä kunnioittavassa hengessä ja tarkastellaan maailmanlaajuisia ongelmia. Liikunnassa voitaisiin käsitellä eri maiden liikuntatottumuksia ja miettiä mitä yhtäläisyyksiä on Suomen ja jonkun toisen maan liikuntakulttuurin välillä. Myös musiikissa voidaan laulujen kautta tutustua eri maiden kulttuuriin ja samalla kehittää omia taitoja. Kuvaamataidossa opetus on kuvakielen opettamista eli käsitellään erilaisia kuvia, ja etsitään syitä miksi se on tehty ja mikä on sen sanoma. Tekstiilityössä voidaan tutustua eri maiden asusteisiin ja miettiä muodin

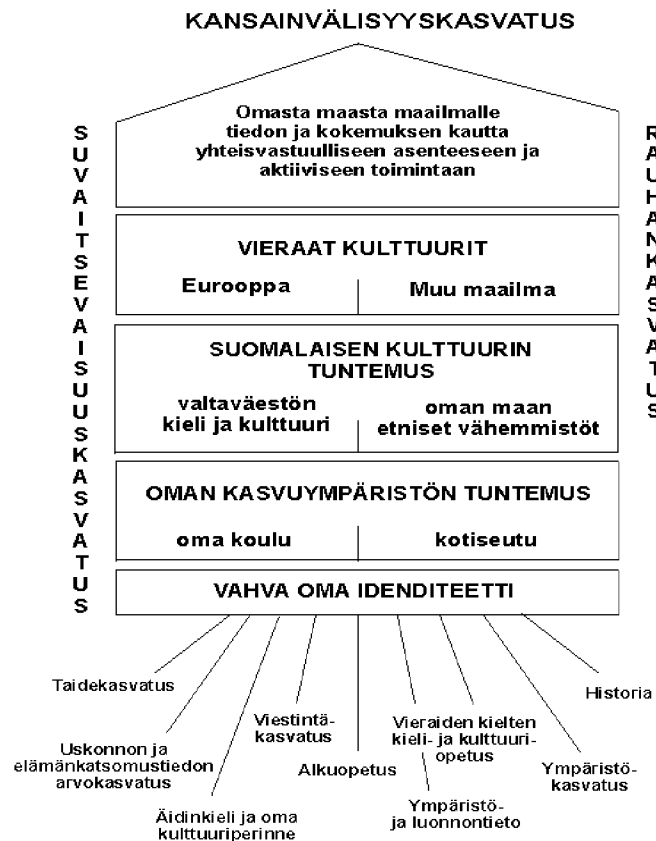
asemaa maailmassa yleensä. Kotitaloudessa voidaan eri maiden ruokiin tutustumisen lisäksi kiinnittää huomiota perhekasvatuksen osalta toisen huomioon ottamiseen, hyviin tapoihin, lasten kasvatukseen ja kodin perinteisiin. Aihepiirit kansainvälisyyskasvatuksessa eivät koskaan rajaudu vain yhden yksittäisen oppiaineen alueella. Niinpä kansainvälisyyskasvatuksen tulisi ylittää oppiainekohtaiset rajat. Kansainvälisyyskasvatus on tietoon ja taitoon pohjautuvaa tekemistä, ei passiivista vastaanottamista. Kaikessa kansainvälisyyskasvatuksessa on huomioitava oppilaiden ikä, ja siten esimerkiksi luokkien yletessä painotetaan yhä enemmän vastuuta koko maailmasta. (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 51-87.)

Eheyttävä vaihtoehto kansainvälisyyskasvatukseen on teema- tai projektityöskentely. Aiheita voi käsitellä esimerkiksi maittain tai koskien kaukaisia kulttuureita, YK:ta tai vaikkapa ihmisoikeuksia. (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 93-113.) Koulun opetussuunnitelmaa tehtäessä toimintasuunnitelman runkona voivat toimia vuosittain toistuvat kansainväliset päivät ja lukuvuoden erityisaiheet, joiden ympärille kansainvälisyyskasvatuksen voi nivoa. Pohjana suunnittelulle voi käyttää kansainvälisyyskasvatuksen koulukohtaista suunnittelu- ja itsearviointiaineistoa. (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 128-134.) Lehti- Laakso on kritisoinut projekti- tai teemaviikolla tapahtuvan kansainvälisyyskasvatuksen vaikutusta oppilaiden asenteisiin. Näin siksi, että hänen omassa tutkimuksessaan koko lukukauden kestäneessä suvaitsevaisuusopetuksessa, ei opetus ollut tuonut tilastollisesti merkittävää muutosta oppilaiden asenteisiin vierasmaalaisia kohtaan. (Lehti- Laakso 2000, 108.)

Suomen YK-liitto on toiminut jo pitkän aikaa aktiivisesti kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteiden toteuttamiseksi. Sen tehtävä onkin aktivoida keskustelua kansainvälisyydestä ja kasvatuksesta. Kansainvälisyyskasvatuksen toteuttamiseen opetuskäytännössä YK-liitto kehitti maailmankansalaisen kypsyyskokeen. Siinä tavoitteena on maailmankansalaisuuteen kasvu itseohjautuvalla oppimisella. Sen myötä YK-liitto pyrkii lisäämään keskustelua ihmisoikeuksista, kulttuurista, ympäristöstä, pakolaisuudesta ja monikulttuurisuudesta. (Allahwerdi 1996, 6-7.)

Seuraavalla sivulla on esimerkkinä kuvio (kuvio 1) siitä, miten Hämeenlinnan normaalikoulun opetussuunnitelmassa on integroitu kansainvälisyyskasvatusta eri

oppiaineisiin ja mitä kaikkea kansainvälisyyskasvatukseen kuuluu (Hämeenlinnan normaalikoulu, <http://www.uta.fi/laitokset/normaalikoulu/hyperops/kansainv.gif>).



Kuvio 1. Hämeenlinnan normaalikoulun opetussuunnitelma kansainvälisyyskasvatuksesta.

3.4 Esimerkkejä aiemmista tutkimuksista

Kansainvälisyyskasvatusta on tutkittu Suomessa lähinnä kahdesta lähtökohdasta. Yhteiskuntapoliittisesti tavoitteena on vaikuttaa nuorten maailmankatsomukseen ja psykologis-pedagogisesti selvittää kasvatuksen mahdollisuuksia ja toteutusmuotoja tällä alueella. Lisäksi on erotettavissa perustutkimuksia ja kehittämistutkimuksia. Koska kansainvälisyyskasvatus on katsottu opetettavaksi läpäisyaine- periaatteella, tulisi opetuksen tutkimuksenkin keskittyä tähän. Oleellista olisi tietää miten oppilaille muodostuu tavoitteiden mukainen näkemys maailmasta ja heidän omasta asemastaan tässä maailmassa. (Laine, Malinen & Sihvola 1986, 18-19.)

Kansainvälisyyskasvatusta koskevia tutkimuksia on tehty Jyväskylän opettajakoulutuslaitoksella, kun vuosina 1981–1984 siellä toteutettiin laaja kansainvälisyyskasvatuksen kokeiluprojekti. Projektista tehtiin useita graduja. Nevalan ja Stenvallin pro gradu -tutkielmassa (1983) saatiin tulokseksi, että kansainvälisyyskasvatuksen opetusohjelmalla, jossa oppilaille näytettiin filmejä eri maista ja he saivat dramatisoida ennakkoluuloihin liittyviä tapauksia, oppilaiden huomiokyky ympäristössä ilmeneviä epäkohtia ja rakenteellista väkivaltaa vastaan lisääntyi. On myös tutkimuksia, jotka osoittavat, että asenteet vierasta kulttuuria ja erilaisuutta kohtaan muuttuivat myönteisemmäksi neljän viikon kansainvälisyyskasvatuksen opetusohjelman aikana (Pulkkinen & Wahlström 1987, 27-28.) Kokeilussa kansainvälisyyskasvatusta integroitiin äidinkieleen, maantietoon, kuvaamataitoon ja musiikkiin. Kaikkien aineiden osalta tuloksena oli, että neljän viikon tehostetulla kansainvälisyyskasvatusopetuksella näissä aineissa oli myönteistä vaikutusta oppilaiden kansainvälisyyskasvatusasenteisiin. (Laine, Malinen & Sihvola 1986, 48-51.) Kuukka (1983) on tehnyt pro gradu- tutkielmansa siitä, miten Jyväskylän kaupungin opettajat ovat arvioineet rauhankasvatusta peruskoulussa ja sen toteutumista. Hänen mukaansa tietoisella ja keskitetyllä kansainvälisyyskasvatuksen toteuttamisella voidaan vaikuttaa oppilaiden asenteisiin sekä heidän haluun toimia kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteiden suuntaisesti.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella toteutettiin vuosina 1989–1993 kehittämisprojekti, joka liittyi Unescon Aspro-projektiin. Unesco-koulujen tehtävänä oli edistää kansainvälistä ymmärrystä, yhteistyötä ja rauhankasvatusta sekä opetusta ihmisoikeuksista ja perusvapauksista. (Liikanen 1993, 13.) Projektin myötä kansainvälisyyskasvatuksen toimintamalli toteutettiin Jyväskylän normaalikoulun ensimmäisillä luokilla. Lisäksi käynnistettiin ystävyyskoulutoimintaa Intiaan (Liikanen 1993, 105-110.) Projektin myötä todettiin, että lähtökohtana kulttuurien ymmärtämiselle ja kansainvälisyyskasvatukselle tulisi olla oman kulttuuri-identiteetin tiedostaminen (Liikanen 1993, 149).

Törnvallin (1982) tutkimuksessa Ruotsissa opettajat näyttivät toteuttavan kansainvälisyyskasvatusta opettaessaan enemmän omia näkemyksiään kuin opetussuunnitelman tavoitteita. Kyseisen tutkimuksen mukaan parhaiten kansainvälisten kysymysten opettaminen onnistuu, kun se on läpäisyaineena ja sitä toteutetaan erilaisten teemapäivien muodossa ja ajankohtaisia kansainvälisiä tapahtumia käsittelemällä. (Pulkinen & Wahlström 1987, 29.)

Vuosina 1979–1982 Ruotsissa tehtiin projekti, jossa kehitettiin työtapa peruskoulun oppilaiden valmiuksien kehittämiseen etnisiä ennakkoluuloja ja koulukiusaamista vastaan. Lahdenperä on tästä tutkimuksesta muokannut Suomen peruskouluun sopivan työtavan kansainvälisyyskasvatukseen. Tämän avulla oppilaat saavat mahdollisuuden ilmaista omia elämyksiään ja keskustella kansainvälisyyteen liittyvistä asioista. Tärkeää on, että oppilaat oppisivat ymmärtämään muiden ihmisten kokemuksia ja parhaimmillaan oppilaissa herää uteliaisuus toisia ihmisiä ja vieraita kulttuureja kohtaan. (Lahdenperä & Sahlin 1994,8-9).

Johansson (1996) on tutkinut kansainvälisyyskasvatuksen merkittävyyttä ammatillisessa koulutuksessa. Hänen tutkimuksensa mukaan opetussuunnitelmat korostavat kansainvälistyvää työelämää, mutta eettistä ja yhteiskunnallista pohdintaa on vähän. Kansainvälisyyskasvatus on yleinen tavoite, mutta opettajasta riippuu miten se siirtyy eri oppiaineissa koulun arkeen. Opettajat suhtautuvat kansainvälisyyskasvatukseen positiivisesti, ja haluun osallistua kansainväliseen toimintaan vaikuttaa eniten opettajan oma koulutus. Korkeakoulutetut opettajat ovat kiinnostuneimpia kansainvälisyysasioista. Lisäksi vaikuttavina tekijöinä ovat sukupuoli,

eli miehet ovat vähemmän kiinnostuneita näistä asioista kuin naiset ja ikä, eli nuoret ja lähellä eläkeikää olevat ovat kiinnostuneimpia kansainvälisyyskasvatuksesta. Opettajat kokivat esteiksi omaan osallistumiseensa riittämättömän kielitaidon, ajan puutteen ja taloudelliset resurssit. Opettajat kaipasivat lisäkoulutusta kielissä ja enemmän tietoa EU:sta ja kulttuureista. (Johansson 1996, 37.) Allahwerdi on tutkinut (2001) kansainvälisyyskasvatusta selvittäen Unescon kansainvälisyyskasvatuksen syntyä ja Suomen YK-liittoa kansainvälisyyskasvattajana (Allahwerdi 2001, 3). Tirrin tutkimus vahvisti, että globaaleja arvoja tarvitaan (Tirri 1999, 67-73).

3.5 Taksvärkki ry kansainvälisyyskasvattajana

3.5.1. Taksvärkki ry:n historiaa ja toimintaperiaatteita

Taksvärkki ry on lähtöisin Ruotsista. Suomessa ensimmäinen keräys järjestettiin vuonna 1967. Taksvärkkikeräykset perustuvat alkuperäiseen ruotsalaisten koululaisten maailmanlaajuiseen yhteisvastuun ajatukseen eli yhteyden muodostamiseen Pohjoismaiden ja kehitysmaiden koululaisten välillä. (Taksvärkki ry 2002b, 2-3.) Ensimmäisten taksvärkkien toiminta-ajatus oli koululaisten omaehtoinen osallistuminen kehitysyhteistyöhön siten, että yksi koulupäivä käytettiin työhön ja työstä saatu palkkio lahjoitettiin kokonaisuudessaan keräyskuluja vähentämättä tähän tarkoitukseen. Taksvärkin taustalla yhdistyi kaksi keskeistä kuusikymmenlukulaisuuden elementtiä, nuorison yhteiskunnallisen ajattelun herääminen ja kansainvälisyyden tiedostaminen. Näistä kypsyi yhdeksi tärkeäksi teemaksi kolmannen maailman auttaminen oman osallistumisen kautta, ja tästä syntyi konkreettiseksi teoksi taksvärkki. Taksvärkin taloudellisen tuoton ohella pidettiin yhtä tärkeänä koululaisten tietoisuuden kasvua kehitysyhteistyöstä ja kolmannen maailman ongelmista.

Taksvärkki oli osa kouluympäristöä ja osa suomalaisen kehitysyhteistyön varhaisinta vaihetta. Se oli myös menestyksellistä taloudellista toimintaa, jota kohtaan kiinnostus heräsi monelta suunnalta varsin nopeasti. Eri tahojen järjestämät rahankeräykset yleistyivät kouluissa taksvärkin menestyksen antaman mallin myötä

1970-luvun lopulla. Muita samalla menetelmällä lähinnä kotimaisiin kohteisiin järjestettyjä taksvärkkejä kutsuttiin päivätyökeräyksiksi. (Ahonen 2003, <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/yhte/pg/ahonen/luku1.html>.)

Taksvärkki ry on aatteellisesti, poliittisesti ja uskonnollisesti sitoutumaton järjestö, joka perustaa toimintansa globaaliin yhteisvastuuseen. Visiona on ”toimia yhteisen maailman puolesta koululaiselta koululaiselle osallistuen ja osallistaen”. (Liite 2: Sähköpostikysely Taksvärkki ry:lle). Se haluaa turvata yhtäläiset oikeudet lapsille sekä Suomessa että kehitysmaissa. Erityisesti se haluaa huomioida kaikista heikoimmassa asemassa olevat lapset. Olisi tärkeää mahdollistaa koulunkäynti kaikille maailman lapsille. Taksvärkki kannustaa kouluja etsimään yhteyksiä maailman tilanteen ja suomalaisen elämän tavan välillä. Tämä kasvattaa suvaitsevaisuuteen. Taksvärkki ry perustaa kansainvälisyyskasvatuksen peruskoulun opetusohjelmalle (1994), joka tähtää "kulttuurien tuntemukseen ja kansainvälisen toiminnan lisäämiseen, ihmisarvon ja ihmisoikeuksien turvaamiseen kaikille, rauhan vakiinnuttamiseen ja maailman voimavarojen oikeudenmukaiseen jakoon sekä kestäväen kehityksen edistämiseen".

(Taksvärkki ry 2002a, 1)

Taksvärkki ry perustaa toimintansa seuraaviin arvoihin: kumppanuus, oikeudenmukaisuus ja osaaminen. Kumppanuus pitää sisällään solidaarisuuden, globaalin yhteisvastuullisuuden, yhteisöllisyyden, avoimuuden ja kunnioituksen. Nämä kumppanuuteen liittyvät arvot luovat Taksvärkki ry:n toiminnan ytimen, johon Taksvärkkipäivä perustuu. Oikeudenmukaisuus sisältää arvot lasten oikeuksista ihmisoikeuksista, demokratiasta, reilusta kaupasta, tasa-arvosta, suvaitsevaisuudesta ja rauhasta. Toiminta sitoutuu YK:n Lasten oikeuksien julistukseen (1989) ja ihmisoikeuksien yleismaailmalliseen julistukseen (1948). Organisaation toiminta perustuu osaamiselle, joka koostuu suunnitelmallisuudesta, palvelualltiudesta, ammatillisuudesta, tehokkuudesta, vakaudesta ja jatkuvuudesta. (Taksvärkki ry 2003, 7-8).

Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatuksella on kolme osa-aluetta. Ensimmäinen näistä on paikallisverkoston luominen ja kehittäminen siten, että Taksvärkki ry kouluttaa 20 kansainvälisyyskouluttajaa, jotka aktivoivat koulujen ja oppilaitosten oppilaita oppilaitoksissaan. Tavoitteena on tehdä vähintään 100 koulukäyntiä vuodessa.

Koulukäynneillään kansainvälisyyskouluttajat tiedottavat meneillään olevasta keräyksestä ja sen teemasta keskittyen myös globaaleihin kehityskysymyksiin ja ihmisoikeuksiin.

Toiseksi Taksvärkki ry tuottaa kouluihin kansainvälisyyskasvatusmateriaalia, jonka valmistamisessa ovat apuna opettaja- ja julkaisutyöryhmät. Se antaa asiantuntijanäkemyksiä koulujen tarpeesta ja suunnittelee Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatuksen sisältöjä ja linjauksia (Taksvärkki ry 2002a, 2.) Taksvärkki ry:n tavoitteena on tarjota monipuolista ja laadukasta kansainvälisyyskasvatusta yhä useampiin suomalaisiin kouluihin ja laajentaa globaalin vastuun ajattelutapaa hankkeen kumppanimaihin. Taksvärkki ry tuottaa oppimateriaalia, luentoja, näyttelyjä, lehtiä, roolipelejä, opintokokonaisuuksia, työpajoja sekä aikuisten erilaisia opintopiirejä ja seminaareja kansainvälisyyskasvatuksen eri osa-alueilta. Lisäksi Taksvärkki ry suunnittelee pienimuotoista nuorisovaihtoa kumppanimaiden (Sambia, Burkina Faso ja Bangladesh) kanssa. Joka vuosi Taksvärkki ry tuottaa senvuotiseen kampanjaan liittyvän oppilaan esitteen, opettajan oppaan, julisteen, aamunavauskasetin ja web-sivun oppimateriaalit kohdemaahan liittyen. Kouluille suunnatussa oppimateriaalissa on keskeistä lasten ja nuorten oikeuksien pohtiminen erityisteeman kautta. (Taksvärkki ry 2002a, 2-3)

Kolmas osa-alue on globaali verkostoituminen kansainvälisyyskasvatuksen alalla. Se tapahtuu kumppanimaiden ja pohjoismaisten Taksvärkki-järjestöjen kanssa. (Taksvärkki 2002, 4)

Taksvärkki ry on toteuttanut kehitysyhteistyöhankkeita eri puolilla maailmaa, esimerkiksi Thaimaassa, Sambiassa, Sudanissa ja Chilessä ja Burkina Fasossa. Taksvärkki ry saa rahoituksen toimintaansa vuosittaisten päivätyökeräystulojen lisäksi Ulkoministeriön Kehitysyhteistyöosastolta sekä Euroopan Unionilta. (Taksvärkki ry 2002a, 2). Kehitysyhteistyön ja Taksvärkkikeräyksen lisäksi Taksvärkki ry:n toiminnan keskeisenä osa-alueena on kansainvälisyyskasvatus. Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatus keskittyy seuraaviin osa-alueisiin: suvaitsevaisuuskasvatus, monikulttuurisuuskasvatus, ihmisoikeuskasvatus, demokratiakasvatus, tasa-arvokasvatus, kehityskasvatus, ympäristökasvatus ja rauhankasvatus.

Taksvärkkitoimintaa ei ole aiemmin paljonkaan tutkittu. Ahosen (2003) mukaan Taksvärkki sivuaa useita muitakin vähän tutkittuja asioita. Koulujen kansainvälistä toimintaa ja kansainvälisyyskasvatusta on tutkittu vähän. Teiniliiton historia on tuntematon eikä alkuperäisen taksvärkkitoiminnan jatkaja, Taksvärkki ry, ole laatinut yhteenvetoa toimintansa juurista. Vuodelta 1969 Mosambik-keräyksestä on tehty opinnäytetyö asennetutkimuksesta teinikuntien osallistumisinnosta taksvärkkiin. Ahonen on tutkinut Suomen Teiniliiton kehitysyhteistyön järjestämää taksvärkkiä vuosilta 1967–1974. Tutkimuksessa selvitetään teiniliiton ja sen jäsenkunnan vaiheita liiton vilkkaimman toiminnan aikana. (Ahonen 2003, <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/yhtei/pg/ahonen/luku11.html>)

Taksvärkki ry on teettänyt Taloustutkimus Oy:llä kartoittavan tilastollisen tutkimuksen Taksvärkkikeräykseen osallistuneille oppilaille (n=771) ja opettajille (n=104). Siinä selvitettiin, mitä oppilaille tulee mieleen sanasta taksvärkki ja miten tunnettua Taksvärkki ry:n toiminta on, miten Taksvärkki ry:n toiminnasta saadaan tietoa sekä kuinka hyödyllisenä Taksvärkki koetaan. Tutkimus osoitti, että oppilaat mielsivät Taksvärkkikeräyksen työnteoksi, muiden auttamiseksi/hyvän tekeväisyydeksi, rahankeruuksi, vapaapäiväksi, työharjoitteluksi ja vapaaehtoistyöksi. Joka viides opettajista ja yli puolet oppilaista ei tiennyt mitään Taksvärkki ry:stä tai sen toiminnasta. Taksvärkki ry tunnettiin lähinnä koululle tulleen materiaalin kautta. Tutkimus osoitti, että yli puolet opettajista piti Taksvärkkikeräyksen hyötynä yhteisvastuullisuuden opettamista. Eduiksi koettiin myös oppilaiden saama työkokemus, hyväntekeväisyys ja työvoiman tarjoaminen yrityksille. (Taloustutkimus Oy 2001, 5-9.)

Tavallisesti Taksvärkkikeräykseen osallistumiseen vaikutti koulun perinne olla mukana keräyksessä. Keräyksen järjestelyistä vastasi yleensä oppilaskunta ja harvoin koulun rehtori. Tutkittavat olivat tyytyväisiä keräyksen toteuttamiseen liittyvään tietoon ja materiaaliin. Taksvärkki ry:n tarjoamaa oppimateriaalia käytettiin eniten esitteen ja paperimuotoisen oppimateriaalin muodoissa yhteiskuntaopin, historian ja maantieteen oppitunneilla. Tutkittavat ehdottivat tulevien keräysten kohteiksi yleensä lapsia, kotimaata, Venäjää, Viroa, katastrofialueita ja kehitysmaita. Keräyksistä toivottiin palautetta Taksvärkki ry:n Internet-sivuille tai seuraavasta keräyksestä kertovan kirjeen yhteydessä. (Taloustutkimus Oy 2001, 5-9.)

3.5.2 Keräyksen toteutus

Kouluopetuksella on todettu olevan perhettä suurempi merkitys nuorten poliittisen tietämyksen ja aktiivisuuden lisääjänä. Tietysti myös koti ja vanhemmat motivoivat ja antavat virikkeitä yhteiskunnalliseen tietämykseen ja aktiivisuuteen. Opetus vaikuttaakin varsinkin poliittisesti passiivisten kotien nuorten kiinnostukseen. Brunell ja Törmäkangas (2003) ovat todenneet, että yhteiskunnallisen opetuksen tavoite ei ole toteutunut, koska opetus ei ole ollut riittävän lähellä nuorten kokemusmaailmaa. Asioiden konkretisointi, perustelu ja elämänläheisyys motivoivat oppilaita. Työtapoja tärkeämpää on kuitenkin oppimisilmapiiri ja aiheiden valinta. Vaikka suomalaiset nuoret ovat tietäviä ja taitavia, niin samalla heiltä on jäänyt omaksumatta yhteiskunnalliseen toimintaan ja vaikuttamiseen liittyvät asenteet. (Brunell & Törmäkangas 2003, <http://www.jyu.fi/ktl/civicsIII/SaSuLef9.htm>.)

Taksvärkki ry pyrkii kansainvälisyyskasvatuksellaan juuri tällaisten asenteiden herättämiseen nuorissa. On tärkeää, että nuoret osaavat ja haluavat ajatella itsenäisesti ja olla aktiivisia yhteiskunnan jäseniä. Taksvärkki ry on kansalaisjärjestö, jonka toiminnan tavoitteena on edistää sekä lasten että nuorten elinoloja kehitysmaissa ja kannustaa suomalaisia nuoria maailmanlaajuiseen yhteisvastuuseen. Nuoret lahjoittavat päivätyöstään ansaitseman palkan (10 euroa) Taksvärkki ry:lle, joka taas edistää hankkeillaan nuorten oloja kehitysmaissa. Tätä kautta nuoret saavat mahdollisuuden auttaa konkreettisesti samanikäisiä nuoria toisella puolella maailmaa. (Taksvärkki 2002, 2-3.) Taksvärkkipäivänä nuori pääsee näyttämään taitonsa ja saa työkokemusta, kun puolestaan työnantaja saa työpanoksen.

Koulut järjestävät haluamanaan päivänä lukuvuoden aikana koulun yhteisen Taksvärkkipäivän, mutta monet koulut toteuttavat päivätyönsä perinteisesti ns. Taksvärkkipäivänä, joka on aina syyskuun toinen perjantai. Tavoitteena on saada mahdollisimman moni oppilaitos osallistumaan keräyksiin. Tuloja voidaan kerätä myös erilaisilla tempauksilla, kuten konserteilla ja myyjäisillä, listoilla ja lippailla. (Taksvärkki 2002, 3.) Tutkimuksemme aikana voimassa on lukuvuoden 2002–2003

projekti "Unelmana kouluamu" Bangladeshiin. Keräysvaroilla tuetaan lapsityöläisten koulunkäyntiä ja perusterveydenhuoltoa, perheiden toimeentuloa ja kampanjoidaan koulunkäynnin antamista mahdollisuuksista. Toimintavuoden keräystuoton tavoite on 350 000 euroa ja varsinaisen toiminnan kokonaiskulu ovat 1 075 000 euroa (Taksvärkki 2002, 9.)

Sekä kevät- että syyslukukaudella Taksvärkki ry:n rekisterissä oleviin suomalaisiin kouluihin ja oppilaitoksiin lähetetään tiedote, jossa esitellään vuoden keräyskohdetta ja kehoitetaan kouluja osallistumaan Taksvärkkikeräykseen. Ilmoittautuneet koulut saavat keräysmateriaalin ja osallistuneet koulut ja oppilaitokset saavat keräystuoton tilittämisen jälkeen kiitoskirjeet. (Taksvärkki 2002, 3.)

Koska koululaiset ja opiskelijat antavat merkittävän panoksensa hankkeiden rahoitukseen, he saavat olla mukana päättämässä kehitysyhteistyökohteen valinnasta äänestämällä hanke-ehdotuksista suosikkinsa. Eniten ääniä saanut hanke valitaan keräyskohteeksi. Hankkeet ovat yleensä kolmivuotisia, vaikka keräys järjestetään joka vuosi. Henkilökunta hallinnoi hanketta koko sen keston ajan ja varmistaa avun perillemenon. Taksvärkkikeräyksen haasteeksi on noussut muidenkin keräysorganisaatioiden kiinnostus koulujen päivätyökeräystuottoihin. (Taksvärkki 2002, 3-5.) Lisäksi haasteena ovat kiire kouluissa ja joidenkin hyväntekeväisyysjärjestöjen väärinkäytösten aiheuttamat ennakkoluulot. Taksvärkki ry joutuu toimimaan jatkuvan paineen alla jatkorahoituksen hankkimiseksi, koska EU jakaa rahoitusta vain lyhyihin projektipätkiin, se muodostaa uhkan kansainvälisyyskasvatuksen jatkuvuudelle. (Sähköpostikysely Taksvärkki ry:lle).

Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatuksen merkittävin tulos on, että se vakiinnuttanut paikkansa suomalaisten koulujen arjessa. Se on myös kannustanut kouluja omiin toiminnallisiin aktiviteetteihin ja Taksvärkkikeräykseen osallistuneiden koulujen toiminnallisten aktiviteettien määrä ja monipuolisuus ovat lisääntyneet. Taksvärkki ry:lle on muotoutunut vaikuttajan ja keskustelun avaajan merkittävä rooli kouluissa. Tavoitteena on saada koulut enemmän tietoiseksi Taksvärkki ry:n tarjoamista palveluista ja rohkaista kouluja käyttämään niitä. Taksvärkki ry pyrkii vaikuttamaan siihen, että jatkossa kansainvälisyyskasvatuksella olisi hyväksytty paikkansa koulujen

opetusohjelmassa, ehkä jopa omana oppiaineenaan. (Sähköpostikysely Taksvärkki ry:lle.)

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimusongelmat

Tutkimusidea kehittyi siitä, kun Taksvärkki ry halusi edistää kansainvälisyyskasvatustaan. Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa Taksvärkkikeräyksen yhdyshenkilöiden käsityksiä Taksvärkki ry:stä kansainvälisyyskasvattajana sekä saada heiltä näkemyksiä Taksvärkin toiminnan kehittämiseksi. Haastatellut yhdyshenkilöt järjestivät Taksvärkkikeräyksen koulullaan, joten he tietävät konkreettisesti, miten Taksvärkkikeräys koulussa järjestetään, miten se sujuu ja miten sitä voisi mahdollisesti parantaa. Tämän pohjalta päädyttiin seuraaviin tutkimusongelmiin:

1. Mitä mieltä yhdyshenkilöt ovat Taksvärkkikeräyksistä?
2. Miten Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatusta tulisi kehittää?

4.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Taksvärkki ry ehdotti, että tutkimuksen kohdejoukkona olisivat aktiivisesti keräyksiin osallistuneita peruskouluja ympäri Suomea. Ehdotus sai alkunsa Taksvärkki ry:n Taloustutkimus Oy:llä teettämästä tutkimuksesta, jossa oli tehty maantieteellistä vertailua tutkimuskohteiden välillä. Taksvärkki ry:ltä saatiin lista kouluista, ja siitä valittiin satunnaisesti kymmenen koulua haastattelua varten. Yhteys kouluihin otettiin soittamalla ja sovittiin haastatteluajat. Kaikki kysymämme yhdyshenkilöt halusivat osallistua haastatteluun, vaikka ajankohta oli opettajille kiireinen. Haastattelut jaettiin siten, että molemmilla tutkijoilla oli viisi haastateltavaa, jolloin matkustamiseen ei mennyt liikaa aikaa. Haastattelut suoritettiin touko-kesäkuun aikana 2002. Tutkimuksen

tekijät suorittivat haastattelut ja ne kestivät puolesta tunnista kolmeen tuntiin. Haastattelujen lisäksi aikaa veivät haastattelupaikkakunnille matkustaminen ja haastattelujen litterointi.

Yhdyshenkilöt olivat yleensä opettajia tai rehtoreita. He vastasivat kysymyksiin heidän työpaikkakunnillaan pidetyissä haastatteluissa. Kaksi haastateltavista vastasi haastattelukysymyksiin sähköpostitse. Yhdyshenkilöistä naisia oli kuusi ja miehiä neljä. Heidän ikänsä vaihteli 30:sta ja 57:ään vuoteen. Kokemusta Taksvärkin yhteyshenkilönä olemisesta heillä oli yhdestä vuodesta yli 20 vuoteen.

Yksi kouluista oli osallistunut Taksvärkki ry:n keräyksiin sen perustamisesta asti, yksi vasta viisi vuotta ja muut siltä väliltä. Tutkimukseemme osallistuneet yläasteet olivat Ahvenanmaalta, Keski-Suomesta, Pääkaupunkiseudulta (2), Varsinais-Suomesta, Hämeestä, Pohjois-Pohjanmaalta, Etelä-Pohjanmaalta (2) ja Lapista. Haastateltavista kouluista kaikki yläasteen luokka-asteet olivat osallistuneet keräyksiin yhden päivän ajan vuodessa. Kaikissa kouluissa osallistuminen on ollut jatkuvaa. Koulujen koko vaihteli yläasteilla 13 ja 804 oppilaan välillä. Tutkimukseen osallistuvista kouluista kolme oli ruotsinkielisiä. Haastatteluaikoja suunniteltaessa oli mielenkiintoista havaita, että osallistuminen Taksvärkki ry:n keräyksiin on vähäisempää itäisessä Suomessa ja Lapissa.

4.3 Aineistonkeruu

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla Taksvärkkikeräyksen yhdyshenkilöiden käsityksiä kansainvälisyyskasvatuksesta ja Taksvärkki ry:stä sen toteuttajana. Tutkimus oli kvalitatiivinen ja sillä oli pyrkimyksenä ymmärtää tutkimuskohdetta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 181). Tutkimus ei siis pyrkinyt selittämään tai ennustamaan ilmiötä. (Hirsjärvi ym.1998, 136.) Tutkijat luottivat enemmän omiin havaintoihinsa ja keskusteluihinsa tutkittaviensa kanssa kuin mittausvälineillä hankittavaan tietoon. Kohdejoukko valittiin tarkoituksenmukaisesti ja tutkimussuunnitelma on muotoutunut tutkimuksen edetessä. (Hirsjärvi ym. 1998, 165.)

Koska tutkimus on kvalitatiivinen, siinä ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Eskolan ja Suorannan mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1999, 61). Pedagogisten tekstien kuvailu ei vielä sinällään ole tutkimusta, vaan lisäksi tarvitaan jonkinlaista selittämistä (Silverman 1993, 196-211). Laadullisessa tutkimuksessa voidaan valittuja aiheita tutkia syvällisesti ja yksityiskohtaisesti (Patton 1990, 13). Laadullisessa tutkimuksessa aineiston rajaus tapahtuu teoreettista kattavuutta silmällä pitäen. Kysymys on tapauskohtaisesta analyysistä, jolloin ei ajatella tilastollisin kriteerein. Tärkeintä on tulkintojen kestävyys ja syvyys, ei aineiston koko. (Eskola & Suoranta 1999, 65-68.) Tulkinnessa on otettava huomioon kontekstuaalisuus ja siinä korostetaan kokonaisuutta (Niskanen, 1999). Tulkintojen tekeminen laadullisessa tutkimuksessa on työläs ja haastava prosessi. Tutkijan ymmärtämiseen ja tulkintoihin vaikuttaa se, mitä merkityksiä tutkittavat antavat ja ilmaisevat. Tutkimuksen teemoitteluun vaikuttaa, miten tärkeäksi tutkija kokee sen tutkimusymmärrystänsä vasten. Loppujen lopuksi kyse on tutkijan antamista merkityksistä. (Kaikkonen 1999, 432-433.) Aineiston rajattiin kymmeneen haastateltavaan, jolloin vastauksia saatiin sen verran kuin aiheen kannalta oli välttämätöntä.

Haastatteluun päädyttiin, koska havainnoimalla ei voi saada selville ajatuksia, merkityksiä, tunteita ja aikomuksia (Patton 1990, 278). Aineistonkeruumenetelmäksi valittiin haastattelu, koska siinä voidaan säädellä aineistonkeruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla. Samalla voidaan muuntaa haastatteluaiheiden järjestystä ja tulkita vastauksia enemmän kuin esimerkiksi postikyselyssä. Haastattelu valittiin myös, koska haluttiin selventää ja syventää saatavia vastauksia. Vastaajiksi suunnitellut henkilöt saadaan yleensä mukaan tutkimukseen, kun tutkimus tehdään haastattelemalla. (Hirsjärvi et al 1998, 201-202.) Tämä piti paikkansa tässä tutkimuksessa. Haastattelumenetelmäksi tarkennettiin puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48). Tällöin kysymykset olivat kaikille samat (Liite 1). Kysymyksiin ei ollut valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltava vastasi omin sanoin (Eskola & Suoranta 1999, 87). Tämä tuotti monipuolisia ja kuvailevia vastauksia.

4.4 Aineistoanalyysi

Tutkimuksen filosofisten lähtökohtien on oltava sopusoinnussa menetelmällisten ratkaisujen kanssa eli näiden kannanottojen avulla voidaan perustella menetelmällisiä ratkaisuja. Fenomenologian ja hermeneutiikan välillä on tieteenfilosofisia erimielisyyksiä, mutta molempia voidaan käyttää perustelemaan samassa tutkimuksessa käytettyjä menettelytapoja. Siksi tutkimus ei perustu yhteen tieteenfilosofiseen koulukuntaan. (Moilanen 2000, 184.)

Tutkimusotteen yhtenä filosofisena lähtökohtana on fenomenologia, johon liittyy myös hermeneutiikka (Helakorpi 1999, 10). Tutkimuksella on fenomenologinen lähestymisote siinä mielessä, että tutkittava ja tutkittava ilmiö ovat keskinäisessä vuorovaikutussuhteessa keskenään ja arvot ohjaavat sitä, miten ilmiö ymmärretään. Tutkimuksesta on mahdollista tehdä vain suuntaa antavia yleistyksiä, sillä sen avulla pyritään tunnistamaan ja löytämään ilmiöitä ja merkityksiä. (Kaikkonen 1999, 430.) Fenomenologisella tutkimuksella ei pyritä löytämään universaaleja yleistyksiä, vaan tutkittavan alueen ihmisten senhetkistä merkitysmaailmaa jostakin asiasta (Laine 2001, 29). Tutkimuksen avulla yritetään ymmärtää yhdyshenkilöiden pyrkimyksiä ja tavoitteita osallistua Taksvärkin keräyksiin (Helakorpi 1999, 10). Koska tutkimuksen kohteena olivat ihmisten käsitykset ilmiöistä eli miltä Taksvärkki ry näyttää eri ihmisten näkökulmista, on lähestymistapa fenomenografinen. Käsitykset ovat laadullisesti erilaisia. (Niskanen, 1999.)

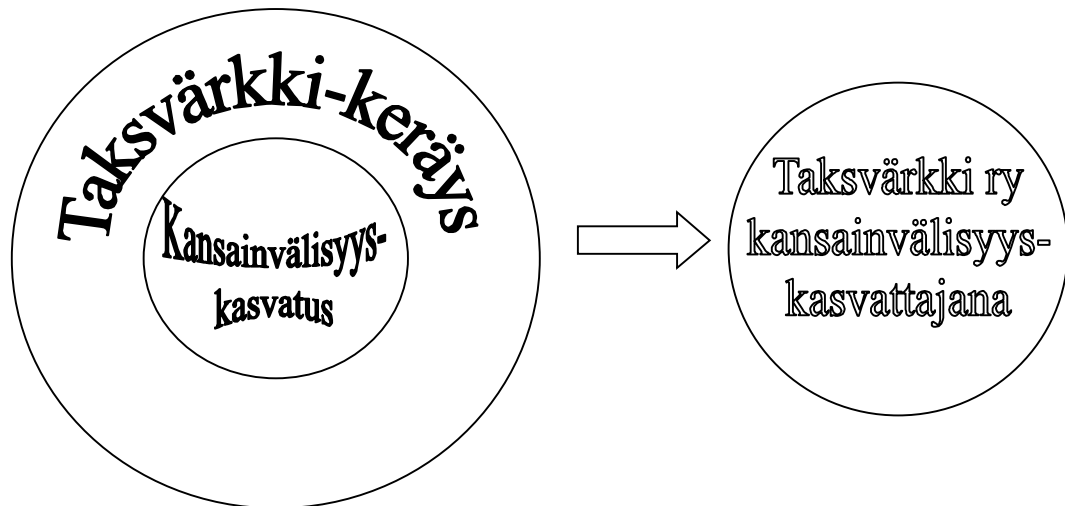
Teemoittelun avulla aineistosta voitiin nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Tekstistä on ensin löydettävä ja sen jälkeen eroteltava aiheet, jotka ovat olennaisia tutkimuksen kannalta. (Eskola & Suoranta 1999, 180.) Tutkimuksessa pyrittiin löytämään merkityksiä tutkittavien antamista vastauksista. Tutkija voi teemoitella aineistoaan omien kysymystensä kautta. (Moilanen & Rähkä 2001, 53.) Muodostimme kysymyksistä neljä teemaa, jotka kategorisoitiin haastattelurungon kysymyksiin teemojen alle. Nämä neljä teemaa ovat:

- ❖ Kansainvälisyyskasvatus koulussa
- ❖ Taksvärkki ry kouluissa
- ❖ Taksvärkki ry kansainvälisyyskasvattajana
- ❖ Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatuksen kehittäminen

Tutkimusaineiston tulkitsemisessa oli luotava mekanismi, jossa tutkimuskysymyksiä ja tuloksia voitiin käsitellä edestakaisin loogisten aihekokonaisuuksien muodostamiseksi (Mason 1996, 120). Samaan teemaan kuuluvat kysymykset etsittiin litteroiduista teksteistä alleviivaten ne erivärisillä kynillä. Apuna käytettiin neljää eriväristä paperia, jolloin kaikki samaan teemaan liittyvät vastaukset kirjoitettiin samanvärisille papereille. Tuloksia kirjoitettaessa verrattiin kaikkien haastateltavien vastauksia samanvärisiltä papereilta, jotka sisälsivät teemaan kuuluvat kysymykset numeroittain. Koulut laitettiin aakkosjärjestykseen ja ne numeroitiin. Kysymyksiin saadut vastaukset kirjoitettiin tulososioon ja vastaukset luokiteltiin kysymyksittäin. Haastateltavien välisten vastauksien samanlaisuudet ryhmiteltiin. Jos tämä oli mahdotonta, edettiin teema kerrallaan ja etsittiin haastateltavien erilaiset vastaukset yksitellen. Tämä helpotti tulevaa vertailua. Tuloksia purettaessa tehtiin taulukot haastateltavien koulujen vastauksista jokaiseen kysymykseen. Vastauksen loppuun laitettiin sulkeisiin koulujen numerot, joten lukija voi tarkistaa, mitä kukin haastateltava missäkin kohdassa on kertonut. Teemojen merkityssisältöjen täsmentämiseen pyrittiin myös käsitekarttojen kautta. Eri käsitekarttojen liittämällä toisiinsa saatiin luoduksi yksityiskohtainen merkitysverkosto (Moilanen & Rähä 2001, 54).

5 Tutkimustulokset

Tutkimustulokset koostuvat kahdesta osiosta. Ensimmäisessä osassa kartoitamme haastateltavien suhtautumista kansainvälisyyskasvatukseen, Taksvärkki-keräykseen ja Taksvärkki ry:een kansainvälisyyskasvattajana. Näiden antaman tiedon avulla voimme siirtyä tarkastelemaan toista osiota, eli kuinka Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatusta voi kehittää sekä Taksvärkki ry:n että opettajien toimesta. Seuraava kuvio (kuvio 2) esittää tutkimustulosten jäsentämistä:



KUVIO 2. Tutkimuksen toimintamalli.

5.1 Kartoitusta Taksvärkkikeräyksiin asennoitumisesta

5.1.1 Haastateltavien koulujen käsityksiä kansainvälisyyskasvatuksesta

Kansainvälisyyskasvatus muodostaa keskeisen aihealueen tutkimuksessa. Haastattelut paljastivat, että yhteiset kansainvälisyysprojektit ovat merkittäviä oppilaille. Nämä näyttävät lisäävän myös opettajien uskoa tulevaisuuteen. Omakohtaisten konkreettisten kansainvälisten kokemusten hankkiminen on keskustelun lisäksi tärkeää.

Kaikki koulut perustavat kansainvälisyyskasvatuksen peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin 1994. Puolet kouluista oli tehnyt koulukohtaisen opetussuunnitelman kansainvälisyyskasvatuksesta (4,5,6,7,9). Nämä määritelmät kansainvälisyyskasvatuksesta perustuivat pitkälti peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin ja näin ollen ne olivat hyvin toistensa kaltaisia. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat saivat opettajilta kansainvälisyyskasvatuksen osalta kritiikkiä (5,10). Niiden sanottiin olevan liian ympäröivä (5). Vaikka koulujen opetussuunnitelmassa puhutaan kansainvälisyyskasvatuksesta, ei niissä ole mitään niin erityistä mikä eroaisi peruskoulun opetussuunnitelman perusteista (4). Eräs tutkimamme koulu määritteli kansainvälisyyskasvatuksen näin:

Vuosiluokilla 7-9 kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteena on kansojen välisen yhteisymmärryksen, vieraiden kulttuurien tuntemuksen ja suvaitsevaisuuden lisääminen. Kansainvälisyyskasvatus avartaa oppilaan näkemyksiä maailmasta. Tavoitteena on, että oppilas kykenee kohtaamaan erilaisuutta ja hyväksymään sen sekä suhtautumaan avoimesti muihin kulttuureihin ja ihmisiin. Herätetään oppilaan kiinnostus kansainvälisiin asioihin. Käytännön tasolla oppilaan kielitaitoa ja vuorovaikutustaitoja kehitetään sekä häntä rohkaistaan eettiseen pohdintaan ja kriittiseen tiedonhankintaan. Kansainvälisyyskasvatus tukee koulumme yleisiä kasvatustavoitteita ja koskee kaikkia oppiaineita. Se on myös osana koulumme painopistealueiden, yhteistyötaitojen ja vastuun, toteuttamista. (6)

Eräs haastateltavista ei osannut vastata, onko hänen koulunsa opetussuunnitelmassa määritelty kansainvälisyyskasvatus (10). Vaikka se lukisi koulun opetussuunnitelmassa, niin käytäntö voi olla eri asia. Kolmessa koulussa ei ollut omaa koulukohtaista määritelmää kansainvälisyyskasvatukselle (2,3,8). Jollekin koululle

kansainvälisyyskasvatus on ollut puolestaan kuin tavaramerkki, ja koulun opettajakunta ja rehtorit ovat erittäin kiinnostuneita kansainvälisyyteen liittyvistä asioista (4). Eräällä koululla ei ollut suoranaista opetussuunnitelmaa. Asioista keskustelu koettiin merkittäväksi kansainvälisyyteen liittyvien asioiden ymmärtämisen kannalta:

...ja nyt kun puhutaan näitten lasten kanssa ja ne sanoo, että homot on semmosia ja, ja mustat on semmosia, että puhuu siitä, ja yrittää saada kaikki ymmärtämään, että kaikki ihmiset on erilaisia. Kyllä mun mielestä se on sitä kansainvälisyyskasvatusta. Tai puhuu siitä sitte, ku se tulee se kysymys. (1)

Jos koulut olivat tehneet tarkemman opetussuunnitelmansa kansainvälisyyskasvatuksesta, niihin sisältyivät myös tarkemmat käytännön toimintatavat. Esimerkiksi yllämainitussa kansainvälisyyskasvatuksen määritelmässä esitettiin perusopetuksen lisäksi toteuttamistapoina vierailijat, ystävyystoiminta Viron kanssa, kummilapset, ulkomaalaisten vieraiden isäntänä toimiminen, leirikoulut, EU-projektit kuten Comenius ja Euroskola, avustusjärjestöt sekä koulun erilaiset teemat ja projektit (6). Muita toteuttamistapoja haastateltavien mukaan (1,2,3,4,5,6,7,9,10) olivat eri oppiaineiden yhteydessä asiaan perehtyminen, oppikirjojen sisällöt, vierailut kouluille muualta, yhteyden luomiset ja projektit muiden maiden kouluihin, englanninkieliset luokat ala-asteelta lähtien, päivänavaukset, teemaviikot, oppilasvaihdot, erilaiset ulkomaan kohteisiin menevät avustuskeräykset ja oppilaskunnan järjestämät suvaitsevaisuuspäivät sekä leirikoulut. Haastatteluissa tuli ilmi, kuinka konkreettiset kontaktien luomiset eri maiden oppilaiden kanssa luovat uskoa kansainvälisyysteemaan. Haastateltavat ihmettelivät, kuinka nopeasti nuoret ottavat kontaktia toisiinsa, kunhan heillä on yhteisiä projekteja (4). Opettajan usko tulevaisuuteen näyttää positiiviselta nuorten yhteisten kansainvälisten projektien myötä. Myös toinen opettaja painotti oppilaiden omakohtaisten konkreettisten kokemusten saamista kansainvälisyyskasvatuksessa, vaikka myös keskusteleminen abstraktisti näistä asioista on hänen mielestään tärkeää (2).

Yhden koulun oppilaita informoitiin kouluun tulevista pakolaisista etukäteen ja kerrottiin, että tulevat uudet oppilaat eivät välttämättä ole köyhiä ihmisiä, vaan koulutettuja ja sivistyneitä. Tämän tiedon katsottiin auttavan oppilaiden suhtautumisessa kouluun tulevia pakolaisia kohtaan (7). Eräs koulu on juuri perustanut työryhmän

kansainvälisyyskasvatusta varten, koska kokee sen merkittäväksi aiheeksi ja viime vuosina toiminta on ollut liian satunnaista. Työryhmä suunnittelee systemaattisesti erilaisia yhteyksiä ulkomaalaisiin kouluihin ja projekteja tämän toiminnan ympärille(2). Toisessakin koulussa kansainvälisyyskasvatus oli valittu koulun kehittämisalueeksi (3). Kun koteja informoidaan Taksvärkki ry:n keräyksestä, painotetaan samalla tätä koulun kehittämisaluetta, kansainvälisyyskasvatusta (3). Kansainvälisyyskasvatus on läpäisyaine, se on mukana kaikissa oppiaineissa, mutta silti ei voi tietää, miten kukin opettaja toteuttaa sen (3,9).

Vaikka kansainvälisyyskasvatus on kouluille yleensä tärkeä aihealue, ei siitä sen tarkemmin haastattelujemme mukaan keskustella opettajainhuoneessa eikä koulutuspäivillä (1). Monissa kouluissa keskustelua kansainvälisyyskasvatuksesta käydään silloin kun jokin projekti tai matka on tulossa (2,9). Yksi haastateltavista mainitsi, ettei tietoista keskustelua kansainvälisyyskasvatuksesta käydä (10). Kysyessämme haastateltavilta millaista keskustelua opettajien kesken koulussa käydään kansainvälisyyskasvatuksesta, saimme vastauksiksi, ettei kansainvälisyyskasvatus ole yleisesti jatkuvana puheenaiheena.

Ei mitenkään erityisesti. Aina joskus sillon tällön tulee semmonen, että joku on kysynyt jotain, joku oppilas on sanonut jotain tai jotain semmosta, että käydään vähän läpi, että mitä semmoseen pitäis vastata. Että sehän nyt on vähän kiinni omastaki kasvatuksesta, että jos, jos ei oo semmonen suvaitsevainen, niin saattaa tulla vähän vääriä, vääriäkin asioita sanottua. (1)

Kahdessa koulussa kansainvälisyyskasvatus on kuitenkin keskustelunaihe opettajanhuoneessa, kun he kehittävät kansainvälisyyskasvatuksen koulukohtaista opetussuunnitelmaa (3,4). Yksi haastateltavaa ei vastannut aiheesta koskevaan kysymykseen mutta mainitsi, että heidän koulussaan on innokkaita kansainvälisyyskasvatuksen kannattajia ja että opettajat pitävät sitä tärkeänä (6). Oli myös kouluja, jotka eivät vastanneet tähän kysymykseen (5,7,8). Verrattaessa tuloksia koulujen välillä, joissa on tehty kansainvälisyyskasvatuksen koulukohtainen opetussuunnitelma, vain kahdessa koulussa (4, 9) keskusteltiin kansainvälisyyskasvatuksesta.

Yleisesti opettajat kokivat kansainvälisyyskasvatuksen ja sen arvot ja tavoitteet erittäin tärkeiksi (1,2,3,4,5,6,7,9,10).

No, ei, kyllä mä väittäisin, et se on joku solidaarisuus ja niinku semmonen laajempi ymmärrys niinku maailmasta kun, kun just se oma napa ja oma kunta ja oma kotilähiö. Ehkä se on jotain semmosta... Mun mielest ois vaan positiivista, jos ihmiset vähän koettas ymmärtää muutakin kun sitä omaa napaa, plus että, et nyt ei enää oo ehkä lottovoitto syntyy Suomeen, niin, sanotaan, on se nyt ainakin Casino-arvan päävoiton arvonon tota teko. Et kyl tääl nyt loppujen lopuksi asiat aika hyvin on, on. (10)

Kyseinen opettaja ilmoitti lähes päivittäin miettivänsä sellaisia arvoja, kuten tasavertaisuus, oikeudenmukaisuus ja rauha. Hän kokee olonsa välinpitämättömäksi, kun ei koe voivansa riittävästi vaikuttaa tai muuttaa asioita parempaan suuntaan. Vaikka hän mikrotasolla voi itse yrittää elää hyväkseen katsomansa moraalien mukaan, ei moraalilla kuitenkaan voi tuputtaa muille (10). Useat pitivät suvaitsevaisuutta tärkeimpänä arvona ja kaiken toiminnan ytimenä. Olennaisena pidettiin oman kulttuurin ja taustan ymmärtämistä, että voi käsittää ja sietää erilaisuutta (1,3,4,5,7,9).

Kansainvälisyyskasvatus on välttämätöntä matkustelun lisääntyessä. Tarvitaan tietoa eri maista ja uskonnoista, että ennakkoluulot voidaan kitkeä pois. Kun asioista saadaan tietoa, katoaa pelko ja voidaan ystävystyä vieraasta maasta tulleen kanssa (1,3,6,9). Pienimmän koulun opettaja harmittelee sitä, että tällaisten arvojen pohdinta on jäänyt unohduksiin (1). Edelleen korostettiin oppilaiden omakohtaisten kosketusten saamista ulkomaalaisiin, ettei olo jää ulkopuoliseksi (2,3,5,6,9). Oppilaiden tulisi myös tajuta, että meitä on monenlaisia ja että toisten kanssa tullaan toimeen riippumatta mistä maasta he ovat (5). Yksi koulu jätti vastaamatta kysymykseen käsityksestä kansainvälisyyskasvatuksen arvoista ja tavoitteista (8).

Joissain kouluissa kansainvälisyyskasvatuksen toiminnassa näkyy YK:n ihmisoikeuksien julistus tai muita ihmisoikeusasiakirjoja (1,2,4,10). Eräällä koululla on ollut keskeisiä teemoja ja tutkielmia, jotka liittyvät ihmisoikeuksiin (2,4). Opetuksessa, mm. historiassa, yhteiskuntaopissa ja elämänskatsomustiedossa, puhutaan YK:sta ja ihmisoikeusjulistuksesta ja vaikeissa tilanteissa on helppo vedota ihmisoikeusjulistukseen. (2,10). Eräs opettajista kritisoi, että ihmisoikeudet ovat tässä maassa niin itsestään selviä ja ihmiset ovat oloonsa tyytyväisiä, ettei niitä tarvitse miettiä

(10). Osalle haasteltavista ei tätä kysymystä esitetty, joten kaikilta ei ole vastauksia tähän kysymykseen (3,5,6,7,8,9).

5.1.2 Haastateltavien koulujen käsityksiä Taksvärkki ry:stä

Syitä Taksvärkkikeräyksen järjestämiseen kouluilla ovat Taksvärkkikeräyksen helppous ja luotettavuus (1,3). Se on pitkäaikainen perinne koulussa (2,6,10). Nuoret saavat myös Taksvärkin avulla mahdollisuuden vaikuttaa ja kokea olevansa tärkeitä toimijoita (3), kun hyvinvointivaltion koululaiset voivat olla avuksi kehitysmaiden lapsille (4). Neljä haastateltavaa koulua ei vastannut kysymykseen (5,7,8,9).

Kaikki haastateltavat olivat Taksvärkkikeräyksen yhteyshenkilöitä ja organisoojia. Kun yhdyshenkilö saa esitteet seuraavan vuoden projektista, hän esitelmöi tulevasta keräyksestä oppilaskunnalle. Hän myös valvoo, että kaikki toimii, hoitaa ilmoittautumisen Taksvärkki ry:lle, esittää asian muille opettajille, jakaa oppilaille työlomakkeet ja Taksvärkki ry:n vihkoset kohdemaasta, järjestää rahankeräyksen, kertoo oppilaskunnalle, miten rahankeräys tapahtuu sekä vastaa aikataulusta ja tilityksestä. Oppilaskunta voi olla myös avustamassa keräyksessä Taksvärkipäivän jälkeen (2,9,10) esimerkiksi keräämällä rahat koulun oppilailta ja viemällä ne pankkiin. Organisointitehtäviin oltiin yleisesti tyytyväisiä, vaikka se aiheuttaakin paljon lisätyötä (3,4,6,10). Jonkun mielestä Taksvärkkikeräyksen järjestäminen on ”pieni homma” (7). Tyytyväisyyteen yhteyshenkilön roolista eivät vastanneet viisi haastateltavaa (1,2,5,8,9). Rankalta voi tuntua sekin, jos huomaa, että ihmiset eivät välttämättä hyväksy muita (1).

Päävastuu Taksvärkkikeräyksestä on yhdyshenkilöllä. Hän voi kuitenkin delegoida tehtäviä luokanvalvojille (3,5,6,7), oppilaskunnan jäsenille (2,3,4,7,10) ja luottamusoppilaille (9). Eräs opettajista koki luonnolliseksi tehdä kaiken yksin yhdyshenkilönä (1) kun taas toisissa kouluissa kollegat autoivat yhdyshenkilöä tehtävien hoitamisessa (2,4,10). Yksi haastateltava ei vastannut kysymykseen (8). Kaikki rooliinsa tyytyväiset yhdyshenkilöt delegoivat keräykseen liittyviä tehtäviä muille (3,4,6,7,10).

Pääasiassa Taksvärkkikeräyksestä ei käyty keskustelua opettajainhuoneessa (1,3,4,5,6,7,10). Informaatio on opettajainhuoneessa ennemminkin levinnyt Taksvärkki

ry:n omien tiedotteiden avulla (1). Kun asia tulee ajankohtaiseksi, yhdyshenkilö tiedottaa asiasta muille opettajille ja oppilaskunnalle (2). Kaikilta kysymykseen ei saatu vastausta (9). Opettajainhuoneessa keskustelu rajoittuu lähinnä käytännön järjestelyihin. Joskus herää keskustelua siitä, pitäisikö keräys järjestää esimerkiksi jonkin kotimaan kohteen hyväksi. (8)

Keräykseen osallistuvien oppilaiden rooli on haastateltavien mukaan Taksvärkki-keräyksessä sellainen, että oppilaat ovat työn tekijöitä ja he ansaitsevat rahat keräykseen (1,3,4,5,7,9). Suorittava rooli saattaa tehdä oppilaasta passiivisen, jolloin oppilaalle on vain annettu tehtäväksi osallistua keräykseen (2,6,10). Yksi haastateltava ei vastannut tähän kysymykseen (8). Oppilas voi siis olla joko aktiivinen tai passiivinen riippuen siitä, sisäistääkö hän Taksvärkkikeräyksen ajatuksen. Oppilaat suhtautuvat haastateltavien mukaan yhtä koulua lukuun ottamatta (2) Taksvärkkipäivään positiivisesti. Suurin syy positiiviseen suhtautumiseen Taksvärkkipäivää kohtaan on se, että osalle oppilaista se on ylimääräinen vapaapäivä (1,3,5,6,10). Kuitenkin haastateltavien mukaan osa oppilaista ajattelee ja ymmärtää mistä keräyksessä on kyse, eikä ajattele sitä vain vapaapäivänä (6). Osa oppilaista on innokkaita siitä, että he pääsevät kokeilemaan oikeaa työtä (8) ja sitä kautta ansaitsemaan rahaa, joka menee hyvään tarkoitukseen (1). Taksvärkkipäivä koetaan myös miellyttävänä vaihteluna verrattuna arkiseen koulutyöhön (4).

Erään koulun yhdyshenkilö mainitsi, että oppilaat pitävät Taksvärkin kohteita hyvinä. Taksvärkki ry tarjoaa oppilaille mahdollisuuden valita, että osallistuuko keräykseen vai tekeekö tavallisen koulupäivän (2,5). Tämä koetaan eräässä koulussa helpottavaksi ja tämän takia Taksvärkkikeräys ei herätä suuria tunteita.

Mut et toisaalta, kun se on vapaaehtoinen tuo keräys, niin se aiheuttaa sen, ettei siinä nyt ole semmosta niinku, et taas tämmönen Taksvärkki, että kun ei siihen oo pakko osallistua, niin jos joku on sitä mieltä, niin sitten voi sanoa, että mää en sitten osallistu. Että se, sillä tavalla se sit ehkä helpottaa. Mutta tota, ei se kun se nyt on tommonen perinne, niin ei se nyt sillä tavalla herätä niinku suuria tunteita suuntaan eikä toiseen, että se on, se on Taksvärkki. (2)

Kahdessa koulussa (6, 10), joissa oppilaiden rooli nähdään passiiviseksi, katsotaan silti oppilaiden suhtautuvan Taksvärkkikeräykseen myönteisesti. Samoin yhdyshenkilöt (1,3,4,5,7,9), jotka kokivat oppilaan roolin vain työntekijänä, ajattelivat oppilaiden

suhtautuvan myönteisesti keräykseen. Osa haastateltavista oli sitä mieltä, että keräys on vaikuttanut oppilaisiin, vaikka oppilaiden rooli on ollut passiivinen työn suorittaja (1,3,4,10).

Taksvärkkikeräyksen onnistuneisuutta ei arvioida kouluissa vastanneiden mukaan (1,2,3,4,7) erityisesti. Keräystä pidetään onnistuneena kun kaikki ovat siihen osallistuneet, maksaneet ja saaneet kiitoslapun Taksvärkki ry:ltä (1,4). Arviointi nähdään kuitenkin hyvänä ideana, varsinkin jos kyseessä on ollut kansainvälisyyskasvatusprojekti (2). Kahdessa koulussa kokoon kerätty rahasumma ilmoitettiin oppilaille (4,7). Taksvärkki-keräyksiin osallistumista motivoi kiitospuhe saavutetusta tuloksesta. Ansaitun rahasumman ennätys rikkoontuu joka vuosi (4).

No mä pidän tosiaan sitten semmosen kiitospuheen siitä ja sitten joka vuos mä oon saanu kertoa, ainaki viime 3 vuotta, 4 vuotta, että taas on tehty ennätys ja tuota että historian paras tulos jne. Se on hauskaa kertoa ja kyllä mulla on semmonen käsitys, että he ovat myöskin sitten onnellisia, onnellisia. Jo ihan ennätys- sana tekee sen, että "hei me tehti se"- fiilis ja se lisää myöskin ehkä semmosta oman koulun ilmapiiriä ja me - henkeä. Ett me ollaan saavutettu jotain. Joskus oppilaskunnan hallitus on miettiny että mentäskö yhdessä viemään sitä rahaa Burkina Fasoon tai johonki muualle..." (4)

5.1.3 Taksvärkki ry ja kansainvälisyyskasvatus

Mielipiteet Taksvärkistä kansainvälisyyskasvattajana vaihtelevat koulujen kesken.

Keskeinen tulos oli, että suurin osa pitää Taksvärkki ry:tä hyvänä kansainvälisyyskasvattajana (1,2,3,4,7,9,10).

...musta se on mitä mä nyt oon verrannu näitä, kun mulle tulee näitä esitteitä, niin kyllä mä oon..., mun mielestä se on kaikkein helpoin. Se on paras niinku sillä tavalla, se on ajateltu aika tavalla loppuun, et ilmeisesti niillä on niin paljon kokemusta, et niinkun, et minä niinkun, kun hoidan, niin pystyn mun toimeni ohella hoitamaan sitä suhteellisen vähällä vaivalla, kun kaikki on tavallaan valmista. Ett kaikkia listoja ja muita myöten oon erittäin tyytyväinen siihen...(9)

Kuitenkaan yksi haastateltava ei pitänyt Taksvärkki ry:tä lainkaan kansainvälisyyskasvattajana (5).

...sitä mä en kansainvälisyyskasvatusta, että käydään läpi. En mä oo osannu sitä sillai yhdistää... Musta vähän tuntuu, että tää mejän koko opettajakunta ei osaa Taksvärkkiä mieltää kyllä sillä tavoin olevan kansainvälisyyskasvatusta.” En osaa oikein yhdistää siihen... Et mä en niinku nää sitä yhteyttä oikeen mitenkään kansainvälisyysyteen. Tietysti kyllähän se kansainvälisyyskasvatusta on, että käsitellään niinku näitä kohteita, jos nyt oli just tää vesiprojekti, mikä se nyt olikaan nimeltänsä, mä katon sen täältä... Taimi tarvitsee vettä Burkina Fasoon... Kun tääkin on näin iso talo, niin täällä on niinkun ihan mahdoton pitää mitään projektia tommosta. Mutta joku ottaa varmaan omaan opetusohjelmaansa. (5)

Kaksi koulua ei vastannut kysymykseen (6,8). Taksvärkki rykoetaan tärkeänä kansainvälisyyskasvattajana (1,7), koska teemat vaihtelevat monipuolisesti. Keräys suoritetaan joka vuosi, kun tiedetään mistä on kyse. Taksvärkki ry:stä pidetään siksi, että se ei yritä kerätä rahaa vain Suomen kouluihin vaan se auttaa niitä, joilla ei ole mitään (1). Taksvärkki ry:llä koetaan olevan potentiaalia kansainvälisyyskasvattajana ja sitä voitaisiin kehittää eteenpäin (2). Erityisesti Taksvärkkikeräystä pidetään hyvänä kansainvälisyyskasvattajana, koska se antaa tietoa esitteessään ja tietoon liittyy aina toimintaa (3). Taksvärkki ry tarjoaa spesifin tilanteen, teeman tai projektin, johon on mahdollisuus kerralla keskittyä. Lukujärjestyksessä on varattu aika ja paikka opetuksessa Taksvärkki ry:n materiaalien avulla opettaa kansainvälisyyskasvatusta. Taksvärkki ry tuo oman lisän kansainvälisyyskasvatukseen ja se on ehdottomasti kansainvälisyyskasvattaja, ei vain rahankeräystä (4). Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatukseen ollaan erittäin tyytyväisiä ja sitä pidetään parhaana, koska se on ajateltu loppuun asti ja se on helppoa (9). Taksvärkki ry on hyvä kansainvälisyyskasvattaja, koska sen avulla jotkut oppilaat pohtivat asioita oman työskentelyn ohella. Yläaste on haastateltavamme mielestä vaikea yleisö, jossa ei kelpaa juuri mikään, mutta silti Taksvärkki ry toimii siellä hyvin (10). Suurin osa haastateltavista, jotka pitivät Taksvärkki ry:tä kansainvälisyyskasvattajana, katsoivat keräyksellä olevan vaikutusta oppilaiden asenteisiin (1,2,3,4,9,10). Poikkeuksena voidaan pitää yhdyshenkilöä, jonka mukaan Taksvärkki ry on kansainvälisyyskasvattaja, mutta sillä ei ole vaikutusta oppilaiden asenteisiin (7).

Taksvärkki ry vastaa pieneen osaan nykyajan haasteista, mutta jostain auttamistyö on aloitettava. Haastateltavan mukaan on hyvä, että Taksvärkkikeräys suuntautuu

kouluihin, koska hänen mielestään ei jakseta ajatella tarpeeksi maailmaa koulun ulkopuolella. (1)

...sit mutta pitäis oppia siihen, että jonkun verran aina pitäis antaa, että pienikin apu saattaa olla tarpeellinen. Ohan tää nykyaika, jos sitä rupeaa ajattelemaan, että se on niin toivoton homma, että joskus nää lapsetki kyllä tietää, että miten sitä pystyy auttamaan, kun on niin paljon hätää. Ja ne tietää, miten avuton tilanne koko, koko kaikki on. Ja kyllä sen huomaa, että nekin tietää, että, että, että kaikki on, on menossa kyllä pahempaan päin. (1)

”Mitä sitten ovat nykyajan haasteet?”, kysyy eräs haastateltava. Samalla hän pohtii, että vaikka Helsingin toimistossa Taksvärkki ry pyrkii kehittämään toimintaansa, niin silti kentällä ei tapahdu paljon (2). Taksvärkki ry pystyy monien mielestä vastaamaan nykyajan haasteisiin (1,3,4,5,10). Se vähentää itsekeskeistä ajattelua ja opettaa ottamaan huomioon muita ihmisiä. Taksvärkki koetaan hyväksi siinä mielessä, että se ei vaan puhu, vaan se tekee ja toimii. (3) Taksvärkki ry opettaa, mitä on ihmisyyttä ja inhimillisyys ja miten meidän on mahdollisuus auttaa. Nuorelle on tärkeä tuoda esiin käsite hyvästä ihmisestä ja heidät on saatava keskustelemaan moraaliin ja etiikkaan liittyvistä peruskysymyksistä. Tavoitteena on rakentaa parempaa yhteiskuntaa (4). Taksvärkki ry vastaa nykyajan haasteisiin myös siten, että koko Suomen koulut ovat kattavasti mukana keräyksissä ja joka vuosi ovat eri kohdemaat. Nykyajan kiireisiin kouluihin Taksvärkki ry vastaa siten, että toteutusajankohta on vapaa melkein lukuvuoden ajan (5). Taksvärkki ry tuo konkreettisesti esiin haasteita, esimerkiksi vesitilanteen huolestuttavuuden. Taksvärkki ry:llä on hyvät esitteet, joissa teksti on selkokielistä ja kuvat hyviä. Tärkeänä yläasteikäiselle yleisölle koetaan, että tiedotteet ovat informatiivisia eikä ”tuputtavia” (10). Neljä kouluista ei vastannut kysymykseen siitä, miten Taksvärkki ry vastaa nykyajan haasteisiin (6,7,8,9).

Seuraava taulukko (taulukko 1) tiivistää syitä, miksi Taksvärkki ry koetaan hyväksi kansainvälisyyskasvattajaksi.

TAULUKKO 1. Taksvärkki ry hyvänä kansainvälisyyskasvattajana

Miksi Taksvärkki ry koetaan hyväksi kansainvälisyyskasvattajaksi?
<ul style="list-style-type: none"> • Monipuolisesti vaihtelevat vuosittaiset teemat • Toistuvuus • Selkeä tiedotus • Tietoon liittyy toimintaa • Materiaalia opetukseen • Auttaa apua tarvitsevia • Pyrkii kasvatukseen, ei vain rahankerääjä • Helppo toteuttaa • Virike pohdintoihin • Luotettavuus • Itsekeskeisen ajattelun vähentäminen • Muiden huomiointi • Inhimillisyyden ymmärtäminen • Vapaa toteutusajankohta • Hyvät esitteet

Koulut, jotka olivat tehneet koulukohtaisen kansainvälisyyskasvatuksen opetussuunnitelman, kokivat Taksvärkki ry:n hyväksi kansainvälisyyskasvattajaksi (4,7,9). Silti kukaan näistä ei maininnut Taksvärkkikeräystä opetussuunnitelmassaan.

Taksvärkkikeräyksille haastattelemamme koulut olivat asettaneet seuraavia tavoitteita: Taksvärkkikeräyksen ajatuksen pohtiminen ja ymmärtäminen (3,10) sekä halun virittäminen muiden ihmisten auttamiseen, erityisesti kehitysmaan lapsia kohtaan (4,5,9), mahdollisimman runsas osallistuminen keräyksiin (3, 9), jokaisen oppilaan ja opettajan osallistuminen Taksvärkkikeräykseen (8), mahdollisimman suuri keräystuotto (4), kohdemaasta ja sen ongelmista kertominen (6,9), työpaikan ja siitä palkan saaminen (9), empaattisuuden kasvattaminen ja vanhempien mukaan saaminen (9). Kaikki eivät olleet asettaneet erityisiä tavoitteita keräyksiä kohtaan (1,2,7). Tavoitteisiin päästiin joiltakin osin (4,6) tai sitten täysin (8). Loput haastateltavistamme eivät vastanneet kysymykseen tavoitteiden toteutumisesta (1,2,3,5,7,9,10).

Joidenkin haasteltaviemme mielestä Taksvärkkikeräykset ovat vaikuttaneet oppilaisiin (1,2,3,4,9,10). Silti toisten koulujen yhdyshenkilöt olivat puolestaan sitä

mieltä, että keräys ei ole vaikuttanut oppilaiden ajatuksiin(6,7). Parilta haastateltavalta emme saaneet vastausta tähän kysymykseen (5,8). Taksvärkki-keräyksen vaikutus oppilaisiin on ollut positiivinen, koska sen on koettu avartavan näkemyksiä muiden maiden oloista ja vertaamaan Suomen hyviä oloja kohtamaan oloihin (1). Keräyksen myötä solidaarisuus on kasvanut ja omatunto kehittynyt (10). Kaikkiin oppilaisiin Taksvärkki-keräys ei voi vaikuttaa samalla tavalla (1,2). Jotkut oppilaat ovat heränneet ainakin hetkeksi kyselemään ja ymmärtämään (2,10). Taksvärkki ry:n ulkomaalaisilla vierailijoilla on suurin vaikutus oppilaisiin, kun oppilaat näkevät kuinka kiitollisia ja iloisia vieraat ovat oppilaiden tekemästä työstä:

...ja sitten sai kokeen jälkeen kirjottaa että on ajatellut yleensä tai mitä on jäänyt mieleen ja tämmösistä eettisistä aiheista, ni yks poika kirjotti, että olen ikuisesti kiitollinen siitä että ne käyvät ne sambialaiset, koska oppinu ajattelemaan asioita eri tavalla ja, ja se oli monessa paperissa. Ehkä lievemmin, mutta, mut kuitenkin sanottu, et se ainakin mulle anto kauheesti uutta rohkeutta ja tämmöstä hyvää luottamusta siihen, että et jatkaa hallitsemallaan tiellä.(3)

On tärkeää, että kohde saa kasvot (3). Oppilaissa on ilmennyt myös auttamisen iloa (4,9). Niihin oppilaisiin, jotka ovat enemmän tekemisissä Taksvärkki-keräyksen kanssa, kuten oppilaskunnan jäsenet, vaikuttaa Taksvärkki enemmän (7). Keräyksen myötä oppilaat ovat myös saaneet kiinnostusta kansainvälisiä asioita kohtaan (9).

Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatukseen läheisesti liittyvä käsite ”globaali yhteisvastuu” on opettajille haastava käsite (2,3,4), mutta se koetaan kuitenkin tärkeänä (1,2,3,4,5,7,10), jos sitä toteutetaan teoissa eikä vain sanoissa (4). Jos koulu näkee erilaisuuden positiivisena asiana ja koulussa on esimerkiksi erityisoppilaita, se kasvattaa oppilaissa suvaitsevaisuutta. Tällöin he näkevät, ettei kaikkia ole varustettu samoilla edellytyksillä. Erilaisuus vaatii tottumista ja keskustelua asioista (4,10). Globaalin yhteisvastuun käsitettiin tarkoittavan yleistä tasa-arvo vaatimusta, jossa jokaisella yksilöllä on vastuu, yhteisöllä ei ole vastuuta (2). Koulu toteuttaa Taksvärkki ry:n ajatusta globaalista yhteisvastuusta, kun jokainen voi omalla osuudellaan toimia yhteiseksi hyväksi. Vastuun ottaminen voi tuntua helpommalta, jos näkee ihmismassojen sijaan yhden ihmisen, jota voi auttaa (3). Jos oppilailla ei olisi yhteisvastuuta, niin he eivät tekisi taksvärkkiä. Oppilaat kokevat hyväksi ideaksi tehdä työtä, ja antaa sitä kautta rahaa hyvään tarkoitukseen. Kukaan koulussa ei ole kieltäytynyt menemästä töihin tai

antamasta rahaa. Taksvärkki on hyvä alku yhteisvastuuseen siinä iässä. Se myös auttaa ajattelemaan, että kaikilla ei ole mahdollisuutta esimerkiksi yhtä hyvään koulutukseen (1). Yhteisvastuun idea koulussa näkyy myös siinä, kuinka paljon oppilaita osallistuu keräykseen. On oikein, että yhteisvastuuseen kasvatetaan Taksvärkki ry:n kautta, muuten kuulemma köyhien maiden asiat jäisivät käsittelemättä (5). Yhteisvastuun katsottiin kuuluvan seurakunnalle, joskus opettajat ovat pitäneet yhteisvastuusta aamunavauksia (7). Yhteisvastuun ideana voi olla kasvattaa oppilaita ymmärtämään, että voi olla tervettä pelätä, mutta ei vihata, ennen kuin tietää, mistä on kyse. Asioita ei voi oppilaille tuputtaa, vaan on osattava tarjota mahdollisuus kipinän syttymiseen yhteisvastuun kohtaan (10). Kolme yhdyshenkilöä ei antanut kysymykseen vastausta (6,8,9).

Puolet haastateltavista kouluistamme oli sitä mieltä, että Taksvärkin keräyksissä ei ilmennyt vaikeuksia tai esteitä (1,5,7,9,10). Suurin haaste kouluille näytti olevan rahan tuominen kouluun keräyksen jälkeen (2,4,9,10). Ongelmaksi koetaan myös työpaikkojen saaminen oppilaille, koska työpaikkoja on mahdotonta organisoida koulun kautta (2,3). Vanhemmat eivät halua lastensa saavan Taksvärkki keräyksestä vain helpolla vapaapäivää (3). Taksvärkki-keräys voi olla liikaa yhden opettajan varassa, jolloin toiminta käy raskaaksi (4). Koulut kärsivät ajan puutteesta, ja siksi se koetaan kaikista suurimmaksi ongelmaksi käytännössä:

...ja välillä tuntuu niin, että oikeen mielellään tekis tätä työtä oikeen enemmänkin ja keskittyis joskus näihin projektitöihin paremmin jos esimerkiksi opetusvelvollisuudesta vois huoventaa. Ei niinkään, että mää haluaisin niistä mitään palkkaa lisää vaan sais sitä aikaa lisää, sais keskittyä... (4)

Haasteena Taksvärkkikeräyksen toteutuksessa on informaation antaminen keräyksestä ja kohdemaasta oppilaille. On mietittävä tarkasti erilaisia opetuksen muotoja, että oppilaiden kiinnostus herää ja säilyy. Aiheesta on järjestetty tietokilpailuja ja erityisesti vierailut kohdemaasta on koettu hyödyllisiksi. (4) Haasteeksi on koettu myös se, miten saada kaikki oppilaat osallistumaan Taksvärkkikeräykseen. Myös se on vaikeaa, kun kaikki eivät ymmärrä, miksi Taksvärkkikeräys tehdään (6). Yksi kouluista ei vastannut kysymykseen (8).

5.2 Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatuksen kehittäminen

Yhdyshenkilöt kertoivat paljon erilaisia ideoita, miten Taksvärkki ry:n tarjoamaa kansainvälisyyskasvatusta voi kehittää tulevaisuutta varten. Kansainvälisyyskasvatuksen kehittäminen voi olla kuitenkin enemmän kiinni opettajien kiinnostuksesta kuin Taksvärkin tarjoamista virikkeistä kansainvälisyyskasvatukselle (1,3). Taksvärkki voisi järjestää lisää henkilökohtaisia kontakteja ja konkreettisuutta toimintaan. Suomalainen koulu voisi hankkia koulun kohdemaasta, johon se keräisi erityisesti rahaa, ja oppilaat voisivat toimia myös luokkien kummeina (2). Jotkut kokivat Taksvärkki ry:n toimivaksi järjestelmäksi, ja kehitysideoita oli vaikea löytää (3,5,9). Rahanpalautukseen toivottiin parannusta siten, että pankit tulisivat vastaan siten, että jokainen voisi itse viedä ansaitsemansa rahat pankkiin(3). Taksvärkin on osattava markkinoida keräyskampanjansa niin, että koulut ja oppilaat haluavat siihen osallistua. Jos nuorten auttamisen halu saadaan esiin ja markkinoidaan ajatus oikein, yläasteikä kohteena ei ole ongelma. (4) Yläasteikää voi pitää myös ”vaikeana yleisönä” (10).

Taksvärkki-keräyksen ajanjaksoa voisi laajentaa siten, että keräyksen valmistamiseen, toteutukseen ja palautteenantoon voisi käyttää enemmän aikaa kuin yhden viikon (6). Ehdotettiin, että Taksvärkkikeräykseen voisi ilmoittautua vasta syksyllä. Tällöin uusi oppilaskunta voi itse päättää keräykseen osallistumisesta eikä edellisen vuoden oppilaskunnan tarvitse päättää tulevien oppilaiden asioita. (4) Taksvärkkikeräystä kampanjapäivää edeltävänä iltana televisiosta tulee keräykseen liittyvä televisio-ohjelma. Jos koulu haluaa tehdä keräyksen muuna kuin kampanjapäivänä, niin ohjelma menee helposti ohi. Olisikin tärkeää, että ohjelman voisi saada Taksvärkki ry:ltä helposti videona, koska se on erinomainen johdanto keräykseen. (4) On hienoa, että Taksvärkki ry lähettää keräykseen osallistuneille kouluille kiitoskirjeen ja kunniakirjan. Tämän lisäksi Taksvärkki ry:stä voisi käydä asiantuntija esimerkiksi kolmen vuoden välein vierailulla koululla, jolloin auttamistyö saisi konkreettisen kiitoksen ja sekä opettajat että oppilaat saisivat motivaatiota jatkaa tulevina vuosina. (4)

Taksvärkiltä toivotaan enemmän tietoa, varsinkin siten, että Taksvärkki ry:n toimiston työntekijät tulisivat itse kertomaan kouluille toiminnastaan ja meneillä olevasta keräyksestä.

No, ehkä enemmän tietoa. Tää tieto niin, mä luulen, että useimmissa kouluissa tulee vaan oppilaskunnalle ja oppilaskunnan ohjaavalle opettajalle. Mutta siinä on lukenu, mä oon nähny, että siinä on, että ne on tarjoutuneet tulemaan kouluun ja kertomaan tästä projektista. Mä luulen, että siinä vois koulu tulla, että ne vois kutsua niitä, että oppilaat todella sais tietää taustan, miksi juuri rahaa tarvitaan tähän. Se kyllä antais enemmän niinku miettimistä niille oppilaille. (7)

Yksi kouluista ei vastannut kysymykseen Taksvärkki ry:n tarjoaman kansainvälisyyskasvatuksen kehittämistä tulevaisuutta varten (8). Joidenkin haastateltavien mielestä Taksvärkki ry toimii hyvin (9,10). Eräs haastateltava ehdotti kehitysideaksi, että kohteet voisivat olla lähempää kuin kolmansista maista (10). Euroopassakin on hätää ja se on konkreettisempaa (3,10). Taksvärkki ry. sai kritiikkiä siitä, että se ei ole millään tavalla erityisesti perustellut miksi kohde on valittu (3). Motivointi olisi helpompaa, kun tietäisi, miksi juuri tämä kohde on tärkeä (3). Olisi myös hyvä pohtia oman kotimaan vointia (10). Mielestämme se ei kuitenkaan olisi kansainvälisyyskasvatusta, vaan kasvua yhteisvastuuseen. Joskus joku vanhemmista kysyy, että voisiko omaa keräysosuuttaan maksaa johonkin toiseen kohteeseen (1).

Opettajien opetuksen kehittämiseen Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteiden toteutumiseksi tuli myös runsaasti ehdotuksia. Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatuksen hyödyntäminen riippuu pitkälti opettajasta (1). Ehdotettiin, että Taksvärkki ry voisi järjestää opettajille kurssin vuoden projektista suurilla paikkakunnilla. Kun opettajat ovat tiedotetumpia, he osaavat kertoa asiasta oppilaille suuremmalla kiinnostuksella (1,2). Opettajat kaipaavat lisäkoulutusta ylipäättään kansainvälisyyskasvatuksesta (8), mutta mielestämme lisäkoulutus liittyen kansainvälisyyskasvatukseen ei ole Taksvärkin tehtävä. Kansainvälisyyskasvatus koettiin tarpeelliseksi ja tärkeäksi, koska oppilaille saattaa olla ennakkoluuloja, kuten seuraavassa lainauksessa tulee ilmi. Siksi sitä ehdotettiin jopa omaksi oppiaineeksi.

Joo, no yhtä paljon ulkomaalaisia meillä on ulkomailla, kuten muut ulkomaalaiset on täällä. Tää on kyllä, X on kyllä aika paha paikka. Että täällä ei oikein pidetä suomalaisista tai suomenkielisistä. Mää en tiedä minkä takia... Ne on semmosia, no ne

on homo-tyyppejä kaikki, ja sitten Suomen puolelta niillä on vaan puukkoa ja Koskenkorvaa ja... Että, se on vähän vaikea muokata näitä, näitä ennakkoluuloja täällä. Kyllä on parantunu nyt näitten nuorempien kanssa, mutta kyllä nää vanhemmat, niin kyllä ne ei oikein pidä suomenruotsalaisistaakaan. (1)

Koulut toivovat enemmän projekteja ja teemaviikkoja Taksvärkki-keräykseen liittyen (2,4,9). Opettajat ja oppilaat sitoutuisivat aiheeseen kokonaisvaltaisemmin (2), jos Taksvärkkikeräyksen ympärille rakennettaisiin monivuotisempi kansainvälisyyskasvatusprojekti. Silloin Taksvärkki ry voisi järjestää opettajille pientä koulutusta. (2) Opettajien on suotavaa ilmoittaa Taksvärkille, että koulu voi mielellään vastaanottaa vierailijoita kohdemaasta kouluunsa. Kyse ei ole siis yhden päivän kertakäyttöprojektista, vaan vierailijat voivat tulla jälkeensäkin kertomaan saamastaan avusta. (3) Opettajat voivat myös oma-aloitteisesti soittaa itse Taksvärkki ry:lle ja pyytää toimistolta asiantuntijoita kertomaan oppilaille keräyksestä. (7)

No, se, semmonen ajatus tossa, että rehtorin kanssa just tästä keskustelin tästä, tästä oikeestaan sen jälkeen kerroin, kun oli se poika kirjoittanut kokeen loppuun tämän, että hän on kiitollinen siitä, että vieraat kävi, niin, niin sitä, että koskaan ei tiedä, että mikä opettaa eniten peruskoulussa, että se voi olla ihan jotakin muuta kuin ne, mitä me tiedollisesti jollekin yritetään opettaa. Se on joku kokemus, vaikkapa tämmönen hyvinkin syvä kokemus siitä, että, että joku on saanut avun, että se oli kauheen rohkaiseva, ja siinä mielessä niin rohkaisevaa, et, et just, koska, tämä on semmonen sala-salaisuus, että kuka mitään niinkun minkä kautta asian oppii ja erilaisia asioita elämää varten, ni siksi kaikki mahdollisuudet pitää käyttää.” (3)

Kouluilla tulisi olla enemmän keskustelua siitä, miten kansainvälisyyskasvatus eri oppiaineissa tulee esiin, että kaikki opettajat tietävät, mitä kukin opettaa ja että asia tulee varmasti opetetuksi. (4,5,6,7,9) Opettajilta vaaditaan aikaa suunnittelemaan suunnitella projekteja, opetusta ja kansainvälisyyskasvatuksen kehittämistä. Kerran suunniteltu olisi helpompi toteuttaa myöhemmin (4). Jos opettaja viitsii paneutua edes pari tuntia Taksvärkki-keräykseen, hän voi antaa myös oppilaille enemmän (4,7). Taksvärkki ry voisi tilata materiaalipaketin oppikirjan tekijöiltä, joissa olisi vinkkejä, kuinka integroida Taksvärkki-keräys eri oppiaineisiin (10). Projektiluontoisessa työskentelyssä liittyen Taksvärkki-keräykseen oppilaat syventyvät eri oppiaineissa kohdemaahan. Esimerkiksi kuvaamataidossa voidaan tehdä julisteita, kotitaloudessa voidaan tehdä kohdemaalle tyypillistä ruokaa, musiikissa laulaa kohdemaan lauluja (9). Lisäksi sitä voisi integroida

uskontoon, maantietoon, historiaan, biologiaan. Teemaviikosta yksi päivä tehtäisiin töitä ja ansaittaisiin rahaa Taksvärkkikeräykseen ja neljä päivää toteutettaisiin projektia eri aineisiin liittyen (10). Jos kohdemaata käsiteltäisiin projektimaisesti, se vaatisi koordinaattorin (4,9). Se vaatisi opettajilta viitseliäisyyttä ja resursseja organisoida teemaviikko kaiken muun työn ohella. Oppilaskuntaa voisi käyttää organisoinnin apuna (9).

Oppilaat tarvitsevat valistusta keräyksestä ja opettajan on osattava tuoda asia oppilaille esiin mielenkiintoa ja auttamishalua herättävällä tavalla. Opettajan on johdateltava oppilaat ymmärtämään yhteisvastuullisia asioita, Taksvärkkikeräykset eivät saa olla oppilaalle liian rutinoitunutta toimintaa (7). Seuraavalla sivulla esitämme (taulukko 2), miten Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatuksesta voitaisiin saada enemmän irti sekä Taksvärkki ry:n että opettajien näkökulmasta:

TAULUKKO 2. Yhteenveto Taksvärkki-toiminnan kehittämisideoita

Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatuksen kehittäminen	Opettajien toiminnan kehittäminen Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatukseen liittyen
<ul style="list-style-type: none"> • Lisää henkilökohtaisia kontakteja • Konkreettisempaa toimintaa • Taksvärkki ry:stä asiantuntijavierailut kouluille • Taksvärkin kautta ulkomaalaisvierailijoita kouluille • Kummioppilastoimintaa kohdemaan välillä • Rahanpalautus sujuvammaksi • Keräykseen ilmoittautuminen syksyllä • Kohteen valinnan perustelu • Kohteet lähempää kuin kolmansista maista • Kurssin järjestäminen opettajille Taksvärkin kansainvälisyyskasvatuksesta • Keräyksen arviointilomake sekä opettajille että oppilaille • Vanhemmat mukaan toimintaan 	<ul style="list-style-type: none"> • Lisäkoulutusta kansainvälisyyskasvatuksesta • Kansainvälisyyskasvatus omaksi oppiaineeksi • Projekteja keräyksen ympärille • Integrointi eri oppiaineisiin • Keräyksestä monivuotinen kansainvälisyyskasvatuksen projekti • Oma-aloitteisuus vierailijoiden kutsumisessa • Taksvärkin vastuhenkilö yhteistyössä muiden opettajien kanssa • Keskustelua lisää • Työryhmien systemaattinen suunnittelu • Taksvärkki ry:n opetusmateriaalin tilaus ja käyttö • Oppilaskunta apuna organisoinnissa • Mielenkiintoa ja auttamishalua herättävä opetus • Virikkeellisyys yhteisvastuullisuuteen • Arviointilomakkeen täyttäminen

6 Johtopäätökset

6.1 Tulkintoja kansainvälisyyskasvatuksesta ja Taksvärkkikeräyksiin asennoitumisesta

6.1.1 Koulut kokevat tärkeäksi kansainvälisyyskasvatuksen globalisoituvassa maailmassa

Tutkimuksessa kansainvälisyyskasvatus käsitetään samanlaiseksi kuin se on valtakunnallisessa peruskoulun opetussuunnitelmassa määritelty. Myös Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatus perustuu samaan suunnitelmaan. Useat koulut olivat tehneet koulukohtaisen opetussuunnitelman kansainvälisyyskasvatuksesta, joka perustui pitkälti peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 13-14). Jotkut koulut olivat miettineet enemmänkin kansainvälisyysasioita ja olivat kehitelleet kansainvälisyyskasvatuksen sisältöjä koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan. Joku myönsi, että suunnitelmia joutuu tekemään, jos ylempi taho niin määrää. Ongelmallista on, että hyväksytyä opetussuunnitelmaa ei toteuteta välttämättä käytännössä. Tutkimus siis vahvistaa Räsänen (1996) ajatuksia siitä, että kansainvälisyyskasvatuksen tavoitelauselmät voivat jäädä huomiotta tai olla jopa ristiriitaisia (Räsänen 1996, 89-91).

Koulut olivat jonkin verran integroineet eri oppiaineita kansainvälisyyskasvatukseen. Mielestämme siihen voisi sisällyttää vielä useampia eri oppiaineita. Kansainvälisyyskasvatus on läpäisyaine. Tutkimus osoitti, että siitä ei ole tarvetta keskustella muuten kuin tarpeen vaatiessa. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissakin on sanottu, että kansainvälisyyskasvatus on vain aihekokonaisuus, jota käsitellään silloin, kun se koetaan ajankohtaiseksi (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994). Oppiaineiden integrointi vaatisi opettajilta aikaa suunnitteluun ja suurempaa yhteistyötä, joka mahdollistaisi sen, että oppilaat saavat kokonaisvaltaisen käsityksen kansainvälisyyteen liittyvästä asiasta.

Koulujen välillä näytti olevan suuria eroja sekä kansainvälisyyskasvatuksen toteuttamistavoissa että kansainvälisyyskasvatuksen liittyvien projektien määrissä. Koulun pieni koko saattaa vaikuttaa siihen, että sillä ei välttämättä riitä resursseja monipuolisen kansainvälisyyskasvatuksen harjoittamiseen. Silloin kirjojen sisältöä pidetään riittävinä lähteinä tiedolle ihmisten oloista ja kansainvälisyydestä. Oli mielenkiintoista huomata, ettei suurinkaan koulu tehnyt kansainvälisyysprojekteja, koska se katsoi koulunsa oppilasmäärän olevan liian suuri projektien toteuttamista varten.

YK:n ihmisoikeusjulistuksen tulisi muodostaa kansainvälisyyskasvatuksen perustan (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 7). Räsänen mainitsi aiemmin, että peruskoulun opetussuunnitelman arvoperustan tulisi perustua YK:n ihmisoikeusjulistukseen. Silti hänen tutkimuksensa perusteella koulujen kansainvälisyyskasvatuksen toiminnassa ei näkynyt YK:n ihmisoikeusjulistusta. (Räsänen 1996, 89-91; Hirvi 1998, 2-3.) Oli positiivista huomata, että tutkimuksemme osallistuneiden koulujen kansainvälisyyskasvatuksessa oli otettu huomioon YK:n ihmisoikeusjulistus.

Kasvattajan on kysyttävä itseltään, miten hän ymmärtää kansainvälisyyskasvatuksen arvot ja tavoitteet, sillä opettajan omat arvot välittyvät opetuksessa (Lehti- Laakso 2000, 55; Peruskoulun opetuksen opas 1988, 19). Opettaja on Elon mielestä malli oppilaille ja malleja on erilaisia riippuen siitä mitä arvoja kukin opettaja haluaa edistää. (Elo 1993, 71-73.) Olemme samaa mieltä siitä, että opettajan on tiedettävä arvonsa (Pulkinen & Wahlström 1987, 17-22), vaikka opettaja ei voi olla näiden arvojen siirtäjä (Hoffman 1996, 7-11). Ennemminkin opettaja toimii opetuksen ohjaajana ja kannustaa oppilaita omaan aktiivisuuteen ja arvojen subjektiiviseen rakentamiseen (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 19-22; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 32-33; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15; 92-98; Toukoma 1994, 9-10). Arvojen siirtämisen mahdottomuus on huomioitu myös peruskoulun opetussuunnitelmia kehitettäessä. (Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet 1985; Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet 1994). Opettajan ammattitaito ja työn arvopohja liittyvät kiinteästi toisiinsa (Tirri 1999, 19-21).

Sekä tutkimuksemme haastateltavat että aiempien tutkimuksien tulokset osoittavat, että kansainvälisyyskasvatus ja sen arvot koetaan erittäin tärkeiksi (Esim. Lehti- Laakso 2000, 55; Toukomaa 1994, 4; Wahlström 1996, 104-105). Globalisoituva yhteiskunta asettaa uusia haasteita kasvatukselle (esim. Kulttuurienvälinen kasvatus 2000, 46-60; Parsuramen 1999, 37; Peruskoulun opetus suunnitelman perusteet 1994, 13-14; Pulkkinen & Wahlström 1987, 17-22 ; Sunnari & Räsänen 1994, 149-162; Tuomi 2001, 39-40).

Tutkimuksemme haastateltavat korostivat samoja arvoja kansainvälisyyskasvatuksessa, mitä yleensäkin pidetään tärkeinä arvoina kansainvälisyyskasvatuksessa (Allahwerdi 2001, 117). Kansainvälisyyskasvatus ei ollut tutkimuksemme perusteella jatkuva puheenaihe opettajienhuoneessa. Tästä voi päätellä, että myöskään arvoista ei käydä keskusteluja. Haastateltavat olivat huolissaan siitä, että arvojen pohdinta on jäänyt unohduksiin. Myös Hirvi ihmettelee, että ovatko arvot arka asia, kun yhteisistä arvoista keskustellaan harvoin (Hirvi 1998, 1-29). Tämä on sääli, sillä Räsänen mielestä arvokeskustelu koulussa on ainoa mahdollisuus, että voitaisiin edetä moniarvoisen yhteiskunnan koulutuksen suunnan määrittelyssä (Lahdenperä & Sahlin 1994, 7; Räsänen 1994, 91-94; 186-190). Jotkut opettajat syyttävät aika- ja resurssipulaa arvopohdinnan vähäisyydestä. Onko tämä kuitenkin vain tekosyy olla perehtymättä kasvatuksen filosofisiin kysymyksiin? Jos jo oman luokan asiat tuntuvat liian ongelmallisilta, voi abstraktien globaalien arvojen pohdinta tuntua turhalta. Kuitenkin, jos opettajat joskus pohtisivat globaaleja asioita, saattaisivat he saada perspektiiviä omaan opetukseensa ja silloin oman luokan haasteet voisivat tuntua pienemmiltä. Kansainvälisyyskasvatuksesta keskustelemisesta opettajienhuoneessa voi päätellä opettajien aktiivisuutta ja halua kehittää sitä eteenpäin. Arvot liittyvät läheisesti kehittämiseen ja kehittämiseen.

6.1.2 Taksvärkkikeräys – vapaapäivä koulusta?

Tämä tutkimus ja Taloustutkimus Oy:n tekemä tutkimus osoittivat, että useissa kouluissa Taksvärkkikeräys on jo muotoutunut perinteeksi (Taloustutkimus Oy 2001, 5-9).

Tutkimustulosten perusteella aikuisella on kuitenkin velvollisuus auttaa nuorta osallistumaan siihen. Taksvärkki ei ole vain vuodesta toiseen toistuva rutiini, vaan sillä on syvempi merkitys kansainvälisyyskasvattajana. Taksvärkki edesauttaa nuoren ymmärryksen kehittymistä siten, että se auttaa oppilasta huomaamaan, että omilla teoillaan voi vaikuttaa asioihin ja ympäristöön. Osa haastateltavista koki kuitenkin oppilaan roolin passiiviseksi. Tämä voi johtua siitä, että kouluille on tullut tavaksi osallistua keräykseen, eivätkä oppilaat joudu pohtimaan syitä siihen, että miksi siihen kannattaisi osallistua. Rooli on tavallaan annettu oppilaille ulkoapäin. Toisaalta, kun oppilas tekee työtä, hänen roolinsa voisi katsoa olevan aktiivinen. Tällöin voi miettiä, vaikuttaako keräys oppilaan suvaitsevaisuuden kehittymiseen vai onko se vain pakollinen suoritus ja yhden koulupäivän saaminen vapaaksi. Oppimisen edellytyksenä on oppilaan oma aktiivisuus ja toiminnan mielekkyys. Oppilaan on koettava olevansa omaa toimintaansa ohjaava subjekti (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 92-98; Peruskoulun opetuksen 1988, 19-59).

On ristiriitaista, että oppilaat kokevat Taksvärkkikeräyksen positiivisesti motiivina ollen vapaapäivä koulusta, kuten Taloustutkimus Oy:n tutkimus vahvisti (Taloustutkimus Oy 2001, 5-9). Näyttää siltä, että liian harvalle on selvää päivätyökeräyksen todelliset tarkoitukset; rahan kerääminen sitä enemmän tarvitseville ja oppilaan tietoisuuden avartaminen yhteisvastuusta. Koulu voisi käyttää Taksvärkkiä enemmänkin kansainvälisyyskasvatuksessa. Taloustutkimus Oy esitti, että opettajat ovat tyytyväisiä Taksvärkki ry:n opetusmateriaaliin (Taloustutkimus Oy 2001, 5-9).

Laadullinen tutkimus vahvisti, että vaikka Taksvärkki ry lähettää kouluille materiaaleja vuoden keräyskohteesta, opettajat voisivat käyttää niitä enemmän hyväkseen oppitunneilla. Yhdyshenkilöt sanoivat oppilaiden suhtautuvan myönteisesti keräykseen, vaikka oppilaat ovat passiivisia työntekijöitä. Miten oppilaat, jotka suorittavat keräyksen ajattelematta asioita, voivat antaa siitä yhdyshenkilöiden mukaan positiivista palautetta? Miten keräys on voinut vaikuttaa, vaikka oppilas on ollut työn passiivinen suorittaja?

Myös yhdyshenkilöt kuvailivat kokeneensa Taksvärkkikeräyksen positiivisesti. Varsinkin ne yhdyshenkilöt, jotka jakoivat tehtäviä luokanvalvojien, oppilaskunnan ja luottamusoppilaiden kesken, olivat tyytyväisiä rooliinsa. Osa sai vapaaehtoista apua myös kollegoiltaan. Yhteistyö muiden kanssa vaikuttaa siis tyytyväisyyteen.

Oppilaskuntaa on järkevää hyödyntää keräyksissä. Riskeinä kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteiden toteutumiselle ovat opettajat, joilla ei ole välttämättä aikaa, halua tai resursseja toteuttaa Taksvärkkikeräystä Taksvärkki ry:n toivomalla tavalla. Eräänä esimerkkinä oppilaiden motivoimiseen osallistumaan Taksvärkkikeräykseen on korostaa oman koulun me-henkeä.

Keskustelu opettajainhuoneessa on vähäistä, koska Taksvärkkikeräys on muodostunut perinteeksi ja itsestänselvyydeksi. Perinnettä ei kyseenalaisteta. Myöskään keräyksen onnistuneisuutta ei arvioida, vaikka se voisi kehittää keräystä. Mielestämme on hämmentävää, kuinka vähän Taksvärkkikeräyksestä käydään keskustelua opettajainhuoneessa, sillä sen ympärille voisi integroida eri aineita kansainvälisyyskasvatukseen liittyen. Jos Taksvärkkikeräys nähdään vain päivätyökeräyksenä, riittää, että suoritetaan päiväkampanja ja saadaan siihen valmis, helposti suoritettava malli Taksvärkki ry:ltä. Kuitenkin, jos Taksvärkkikeräykseen liitetään kansainvälisyyskasvatus, vaatii se opettajakunnalta monipuolisempaa tarkastelua ja ajatusten vaihtoa.

6.1.3 Taksvärkki ry pyrkii saamaan nuoret ajattelemaan

Taksvärkki ry:tä pidetään hyvänä kansainvälisyyskasvattajana. Tulosten perusteella keräyksillä on ollut vaikutusta oppilaiden asenteisiin ja tietoisuuden kohottamiseen. Poikkeuksena oli erään koulun yhdyshenkilö, jonka mukaan Taksvärkin kansainvälisyyskasvatus ei vaikuta oppilaiden asenteisiin, vaikka sen katsottiin olevan hyvä kansainvälisyyskasvattaja. Miten Taksvärkki voi olla hyvä kansainvälisyyskasvattaja, jos sillä ei ole vaikutusta oppilaiden asenteisiin? Haastateltavanamme oli myös yhdyshenkilö, joka ei pitänyt Taksvärkki ry:tä kansainvälisyyskasvattajana. Kuitenkin tälläkin koululla on vuosittainen aktiivinen osallistuminen keräyksiin. Jos suhtautuminen Taksvärkkikeräykseen on jo valmiiksi sellainen, että sen ei koeta olevan kansainvälisyyskasvattaja, se tuskin vaikuttaa oppilaiden asenteisiin koskien kansainvälisyyteen liittyviä asioita. Huomionarvoista oli, ettei yksikään niistä kouluista, jotka olivat määritelleet kansainvälisyyskasvatuksen

koulukohtaisessa opetussuunnitelmassaan, maininnut siinä Taksvärkki ry:tä kansainvälisyyskasvatuksen toteuttajana. Ristiriitaista on, että silti nämä koulut kokivat Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvattajaksi. Jos koulu haluaisi Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatuksen toimivan todella kansainvälisyyskasvatuksen yhtenä osana koulussa, Taksvärkkikeräys voisi näkyä koulun opetussuunnitelmassa.

Taksvärkki ry ja opettaja eivät kumpikaan toimi arvojen siirtäjänä, vaan Taksvärkkikeräys on väylä omakohtaiseen ymmärtämiseen arvoista, yhteisvastuullisuudesta ja kansainvälisyydestä. Mielestämme Taksvärkki ry:n toiminnassa toteutuu useat niistä tavoitteista, joita kansainvälisyyskasvatukselle yleensä on asetettu. (Esim. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 13-14; 32-33; Toukoma 1994, 5-9; Taksvärkki ry: kansainvälisyyskasvatus 2002,1.) Kansainvälisyyskasvatuksessa on oleellista, että siinä käytetään monimuotoisia opetusmuotoja, kuten esimerkiksi vierailuja, kummitoimintaa, leikkiä ja keskustelua (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 23-48; 59). Taksvärkki ry:n pyrkii vaikuttamaan monipuolisesti, jolloin otetaan huomioon eri Zillerin (vrt. s. 13) esittämät persoonallisuuden tasot. (Lahdenperä & Sahlin 1994,15).

Koska Taksvärkki ry:n toiminta perustuu globaaliin yhteisvastuuseen, halusimme tietää, millainen yhteisvastuun idea on kouluissa. Koulujen osallistuessa Taksvärkkikeräykseen, niiden toiminnassa näkyy globaali yhteisvastuu. Tämä ei kuitenkaan näy koulukohtaisissa kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteissa, vaikka yhdyshenkilöt sitä tärkeänä pitävätkin. Keräykseen osallistuessaan oppilaat eivät yksityiskohtaisesti tiedä, ketä he auttavat. Taksvärkki ry:n konkreettinen kohde ja tieto kohdemaasta kuitenkin helpottavat oppilaita motivoitumaan auttaakseen hätää kärsiviä. Vaikka eräessä koulussa kaikki oppilaat osallistuvatkin Taksvärkki ry:n keräykseen, se ei välttämättä tarkoita sitä, että oppilas tiedostaa yhteisvastuullisuuden idean, vaan voi esimerkiksi haluta vain vapaapäivän koulusta. Yhteisvastuu koetaan tärkeänä asiana kouluissa, mutta sitä ei koeta yleisesti välttämättä koulun tehtäväksi. (Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatus 2002, 1; Tuomi 2001, 253; Toukoma 1994, 9-10.) Taloustutkimus Oy:n tekemän tutkimuksen tulokset vahvistivat sen, että opettajat kokivat yhteisvastuullisuuden opettamisen Taksvärkkikeräyksen hyötynä (Taloustutkimus Oy 2001, 5-9).

Emme ole samaa mieltä muutamien haastateltavien kanssa siitä, että Taksvärkkikeräysten kohteena pitäisi olla jokin muu kuin kolmansien maiden maa. Onko oppilaalle konkreettisempaa ajatus esimerkiksi Euroopan maasta avustuskohteena kuten jotkut haastateltavista ilmaisivat? Mielestämme on hyvä, että Taksvärkki ry tarjoaa kouluille eri vaihtoehtokohteita, joista oppilaat saavat äänestää sen, johon haluavat osallistua. Ehkä yksi äänestettävistä kohteista voisi joskus olla lähempää, esimerkiksi jokin Euroopan valtio. (Taksvärkki ry 2002, 3-5.)

Harva oppilas käy haastattelujen mukaan itse etsimässä työtä kodin ulkopuolelta. Työpaikkojen saaminen voi olla hankalaa, koska oppilaat eivät ole tarpeeksi motivoituneita hakemaan itse työpaikkaa. Toisaalta työnantajatkaan eivät ole innokkaasti ottamassa oppilaita keskelle työkiireitään. Osassa kouluissa työpaikkojen hankkimista ei kuitenkaan koettu ongelmaksi. Tämä voi johtua siitä, että oppilaat työskentelevät kotonaan siivoten ja auttaen, jolloin valituksia työpaikkojen hankkimisesta ei ole. Tällöin haittana on puolestaan se, että joidenkin vanhempien mielestä oppilaat saavat liian helposti vapaapäivän koulusta. Vanhempien pitäisi silloin itse viitsiä järjestää nuorelle työtä, jos nuori ei saa sitä itse muualta. Vaikka Taksvärkkikeräykseen liittyy haasteita, silti se koetaan sujuvaksi.

6.2 Projektiviikko ja verkkolehti - konkreettista oppimista

Seuraavaksi esittelemme kehitysideoita Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatuksen kehittämiseen, jotka ovat muodostuneet haastattelujen ja teoriaosuuden perusteella. Kritisoinnin sijaan nostamme esiin kehitysideoita Taksvärkin toiminnan parantamiseksi. Vaikka haastateltavamme kokivat Taksvärkkikeräyksen hyväksi, se ei tarkoita, etteikö siinä olisi kehittämisen varaa. Tutkijoina uskomme, että nuoret voisivat oppia enemmän Taksvärkkikeräyksestä, jos se tiedostettaisiin nykyistä enemmän kansainvälisyyskasvattajana ja jos keräyksen ympärille saataisiin integroitua muista oppiaineista aineistoa senvuotiseen teemaan liittyen.

Tästä muodostui ensimmäinen suurempi kehitysidea siitä, että Taksvärkkikeräys

voisi olla esimerkiksi viikon kestävä projekti. Jos oppilaat ahertavat projektin ympärillä koko viikon ja perehtyvät syvällisesti vuoden teemaan, voisi olettaa, että heillä on enemmän motivaatiota osallistua kokonaisvaltaisesti keräyksen toteuttamiseen. Samalla oppilaat saattaisivat omaksua paremmin arvoja, joita globaali yhteiskunta edellyttää. Kansainvälisyyskasvatuksen ei mielestämme tarvitsisi olla kuitenkaan oma oppiaine, kuten joku vastaajista ehdotti. Tosin teemaviikolla eri oppiaineita integroitaisiin järkevästi kansainvälisyyskasvatukseen ja Taksvärkkikeräykseen (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 51-87; 93-113). Projektiviikon voisi toteuttaa esimerkiksi siten, että neljä päivää viikosta olisi Taksvärkkikeräykseen liittyvää kansainvälisyyskasvatusta. Viikkoon integroitaisiin eri oppiaineita sopivasti, eikä koko koulupäivän tarvitsisi olla kansainvälisyyskasvatusta. Projektiviikkoon voisi liittää esimerkiksi ystävyysotteluita, myyjäisiä tai konsertteja, joiden tuotto lahjoitetaan Taksvärkki ry:lle. Jokainen koulu saisi itse päättää, kuinka paljon kansainvälisyyskasvatusta sillä viikolla koulussa on. Yksi päivä viikosta tehtäisiin normaalisti Taksvärkin päivätyökeräystä. Tällöin kansainvälisyyskasvatuksesta muodostuisi eheä kokonaisuus ja konkreettisen toiminnan kautta oppilas saattaisi kokea roolinsa omakohtaisemmaksi ja aktiivisemmaksi kuin pelkässä Taksvärkkikeräyksessä.

Esimerkiksi historian- ja yhteiskuntaopin tunneilla voitaisiin perehtyä kyseisen maan ongelmiin, uskontotunnilla voisi keskustella alueen uskonnoista ja kulttuurista ja maantiedossa voisi tutustua alueen elinoloihin. Kuvaamataidossa voisi tehdä julisteita kohdemaasta ja Taksvärkkikeräyksestä, musiikissa voisi tutustua sen alueen musiikkikulttuurin piirteisiin ja kotitaloudessa valmistaa ja maistella kohdemaalle tyypillisiä ruokia. Kielten tunneilla voisi opetella muutaman sanan kohdemaan kielestä ja Taksvärkki ry:n esitteitä voisi kääntää opiskeltaville kielille. Tarkoituksenamme ei ole, että kaikki aineet integroidaan projektiin vain integroinnin vuoksi, vaan jos ainetta ei haluta sisällyttää projektiin, se pidetään normaalisti. Koululla, jolla on paljon erilaisia projekteja, ei välttämättä ole resursseja tehdä juuri tätä viikkoprojektia. Kouluille voisi antaa mahdollisuuden valita, tekeekö se koko viikon kestävä projektin integroiden siihen monipuolisesti kansainvälisyyskasvatusta vai haluaako se osallistua vain päivän kestäväan keräykseen ja toteuttaa kansainvälisyyskasvatusta muulla tavoin.

Toisena suurena kehitysideana olisi lehden kirjoittaminen. Sen voisi toteuttaa eri tavoin:

- Koululehden kirjoittaminen
- Taksvärkki ry:n kokoaa lehden Suomen koulujen keräyksiin liittyvistä kokemuksista
- Taksvärkki ry:n verkkolehti joko Suomen sisällä, Pohjoismaiden välillä tai Suomen ja keräyksen kohdemaan välillä

Jos koulussa on tapana tehdä koululehteä, voisi äidinkielen tunneilla kirjoittaa artikkeleita keräyksestä koulun lehteen. Lehden kirjoittaminen voisi toteutua myös maanlaajuisesti Suomen Taksvärkkiin osallistuneiden koulujen kesken. Kun koulut ovat toteuttaneet viikkoprojektinsa, he kirjoittavat siitä jutun Taksvärkki ry:lle, joka kokoaa jutuista lehden. Tämä tosin vaatisi rahoitusta.

Vaihtoehtona tälle Taksvärkki ry voisi ylläpitää verkkolehteä, johon oppilaat voisivat kirjoittaa artikkeleita ja lukea muiden koulujen projekteista. Samassa verkkolehdessä voisi olla Taksvärkki ry:n tehtäviä ja tietopaketteja sen vuoden kampanjaan liittyen. Osallistujien motivaation voisi olettaa kasvavan, kun he kuulevat muiden koulujen kokemuksia projektiviikosta ja saavat siten virikkeitä omaan toimintaansa. Samalla kun oppilaat esittävät oman projektinsa muille osallistujille, he miettivät, minkälaisen kuvan he omasta projektistaan antavat ja tulevat samalla itse ajatelleeksi keräykseen liittyviä kysymyksiä.

Yhdyshenkilöt pitivät tärkeänä, että kouluissa kävisi vieraita Taksvärkki ry:n toimistosta tai kohdemaista. Tämän on todettu saavan oppilaat kiinnostumaan erittäin paljon Taksvärkkikeräyksestä. Todellisuudessa on mahdotonta saada jokaiseen kouluun vierailijaa, jolloin verkkolehti voisi olla apuna oppilaiden aktivoinnissa. Tulimme siihen tulokseen, että koulujen välillä voisi olla enemmän yhteistyötä sekä Suomen sisällä että eri maiden välillä. Tähänkin voisi soveltaa ideaa verkkolehden tekemisestä ja käyttämisestä. Jos mukaan tulisi muista maista, esimerkiksi Pohjoismaista, Taksvärkin kumppanijärjestöjä, verkkolehteä kirjoitettaessa kehittyisi myös vieraan kielen hallinta. Tiedotuksen ja koulujen artikkeleiden lisäksi verkkolehti mahdollistaisi myös henkilökohtaisen vuorovaikutuksen sähköpostin välityksellä, kun verkkolehdissä on

mahdollisuus kommunikoida artikkeleiden kirjoittajien kesken lehden sisäisesti. Verkkolehteä voisi periaatteessa käyttää myös kohdemaassa, joka tosin köyhyyden takia voi olla mahdotonta. Kohdemaassa Taksvärkki ry:n kumppanijärjestön tehtävänä olisi ylläpitää mahdollisuuksia paikallisten oppilaiden pääsemiseen verkkolehden käyttöön. Kehitysmaihin on olemassa verkkolehtiä, jotka toimivat offline-versiona, jolloin puhelinverkkoa ei tarvita. Mielestämme Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatukseen voisi liittää tuntemusta oman maan kulttuurista. Tässäkin voisi käyttää apuna verkkolehteä, johon oppilaat kirjoittaisivat artikkeleita omasta kulttuuristaan. Juttuja voi verrata kohdemaan oppilaiden kirjoittamiin artikkeleihin samoista aiheista. (Liikanen 1993, 149.)

Näiden kahden pääkehitysidean lisäksi voi Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatusta kehittää monella tavalla. Haastatteluissamme yhdyshenkilöt esittivät toivomuksia Taksvärkkikeräyksen onnistuneisuuden arvioinnista. Sekä opettajat että oppilaat voisivat suorittaa itsearvioinnin. Taloustutkimus Oy:n tutkimuksen mukaan menneestä keräyksestä koetaan tarvetta saada palautetta. Tämä saattaisi lisätä keskustelua arvoista ja kansainvälisyydestä opettajien kesken sekä herättää oppilaissa omakohtaista auttamishalua ja arvopohdintaa.

Vaikka yhdyshenkilön toivomuksena oli, että oppilas veisi ansaitsemansa rahan itsenäisesti pankkiin, se varmasti säästäisi sekä yhdyshenkilön että oppilaskunnan jäsenten vaivaa rahan keräämisessä. Tästä herää kysymys, miten Taksvärkki tällöin voisi kontrolloida saavansa kaikilta keräykseen osallistuneilta rahat keräyskohteeseen. Mielestämme nykyinen tapa, jossa rahat kerätään yhteen koululla, on luotettavampi kuin se, että jokainen oppilas vie itse ansaitsemansa rahat pankkiin. Tietysti pankkiyhteyksien sähköinen käyttö voisi olla joustavinta nykYTEKNIIKAN avulla. Työnantajat ovat toivoneet, että rahat voisi maksaa suoraan netin kautta Taksvärkki ry:lle.

On ymmärrettävää, että jotkut yhdyshenkilöt toivoivat Taksvärkki ry:ltä koulutusta kansainvälisyyskasvatukseen. Jos opettajat ovat hyvin tiedotettuja, levittävät he todennäköisesti tietoa inspiroituneesti ja taitavasti eteenpäin. Laadukkaalla opetuksella on todennäköisesti vaikutusta siihen, että tulokset ovat tavoitteiden mukaisia. Vaikka opettajat ehdottivat Taksvärkki ry:n lisäkoulutusta, voi olla, ettei monella opettajalla

todellisuudessa riittä resursseja lähteä toiselle paikkakunnalle koulutukseen (Johansson 1996, 37) ja uhrata paljon aikaa ”ylimääräiseen toimintaan”.

Kansainvälisyyskasvatus on siis tärkeä ennakkoluulojen ja pelkojen vähentämiseksi (Lahdenperä & Sahlin 1994, 15; Laine ym. 1986, 18-19; Pulkkinen & Wahlström 1987, 27-28; Wahlström 1996, 104-105). Koulujen pitäisi sopia yhteinen linja kansainvälisyyskasvatuksesta opettajien kesken. Opettajien tulisi tietää, mitä asioita kollegat kansainvälisyyskasvatuksesta opettavat. Näin voitaisiin saada Taksvärkki ry:n antamat mahdollisuudet kansainvälisyyskasvatuksesta kytkettyä paremmin kansainvälisyyskasvatuksen opetussuunnitelmiin.

Asenteiden ja arvojen omakohtainen omaksuminen ja muokkaaminen vaativat oppilaalta ja kasvattajilta pitkäaikaista pohtimista ja systemaattisuutta (Lehti-Laakso 2000, 108). On huomioitava, että Taksvärkki ry ei suinkaan ole ainoa kansainvälisyyskasvattaja. Kouluissa tulee olla muutakin kansainvälisyyskasvatusta kuin Taksvärkki ry:n tarjoama projekti. Jokavuotinen projektipäivä tai -viikko ei riitä siihen, että oppilaasta tulisi erilaisuutta ja yhteisvastuullisuutta kunnioittava ihminen.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkijan tulee tutkimusta tehdessään tehdä tietoisia ja eettisesti perusteltuja ratkaisuja tutkimustoiminnan eri vaiheissa. Tutkimusaiheen valinta on eettinen ratkaisu. Tutkimukseen ryhdyttiin, kun pyrittiin saamaan yhdyshenkilöiden näkemyksiä Taksvärkki ry:stä kansainvälisyyskasvattajana ja kehittämään Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatusta. Tämän takia tutkimusaihe koettiin merkitykseltään erityisen tärkeäksi. Kaikessa ihmiseen kohdistuvassa tutkimustyössä on otettava huomioon humanin ja kunnioittavan kohtelun edellyttävät näkökohdat. Aineiston keräämisessä on taattava anonyymius, luottamuksellisuus ja aineiston tallentaminen asianmukaisesti. Tutkimuksessa tämä näkyi siinä, että tutkittavat koulut pysyivät salaisina ja niitä koskevat tiedot ovat luottamuksellisia. (Hirsjärvi ym. 1998, 27-29)

Tutkijoiden ensimmäiset haastattelut olivat koehaastatteluita. Ne menivät hyvin, joten ne sisällytettiin mukaan todelliseen tutkimukseen. Koehaastattelun avulla saatiin

kuva kohdejoukon kokemuksista, sanavalinnoista, haastattelun pituudesta ja aihepiirien kysymysjärjestyksestä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 72). Tutkimuksessa haastattelun luotettavuus lisääntyi, kun haastattelurunkoa esitettiin. Lisäksi haastateltaville lähetettiin saatekirje, joka valmensi haastatteluun vastaamista. (Silverman 1993, 170-171.)

Haastatteluun voi liittyä monia virhelähteitä, jotka voivat aiheutua niin haastattelijasta kuin haastateltavastakin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35). Haastattelun luotettavuutta voi heikentää haastateltavan taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35). Tutkijoista oli hankala tietää, että oliko haastateltava todella sitä mieltä, minkä antoi vastauksissaan ymmärtää vai halusiko hän antaa koulustaan myönteisen kuvan aktiivisena kansainvälisyyskasvattajana. Osa haastateltavista antoi vaikutelman, että he aidosti välittivät kansainvälisyyskasvatuksesta ja sen kehittämisen tärkeydestä. Osa suhtautui asiaan taas neutraalisti. Yhdyshenkilönä voi olla vaikea mainita mahdollista negatiivista asennoitumista kansainvälisyyskasvatukseen. Haastattelutilanteet ovat konteksti- ja tilannesidonnaisia. Haastateltavat saattoivat puhua eri tavalla kuin normaalitilanteissa. Tämän takia tuloksia ei voida yleistää. (Hirsjärvi ym. 1998, 203.) Tutkimustulos riippuu historiallisista ja kulttuurisista tekijöistä sekä haastateltavien yksilöllisistä eroista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 188).

Haastattelutilanteissa ensikertalaisille tutkimusentekijöille saattoi olla vaikea tehdä lisäkysymyksiä ja vaatia perusteluja esitetyille mielipiteille. Joissakin tapauksissa haastateltava vastasi kysymyksen vierestä eikä siksi saatu tulosta. Tutkijat olivat jakaneet haastattelunsa ja sen takia kaikilta haastateltavilta ei kysytty samoja tarkentavia kysymyksiä. Sähköpostitse vastanneiden vastaukset olivat lyhyitä ja joissain kohdissa oli vastaus jätetty tyhjäksi. Jos sähköpostitse vastannut oli ymmärtänyt kysymyksen väärin tai oli vastannut huolimattomasti, oli mahdoton tehdä heti tarkentavia kysymyksiä kuten henkilökohtaisessa haastattelussa. Henkilökohtainen haastattelu antoi enemmän informaatiota kuin sähköpostitse saadut vastaukset. Jatkotutkimusta ajatellen sähköpostihaastattelussa voisi rohkeammin kysyä tarkennuksia puutteellisiin vastauksiin. Tuloksia purkaessa huomattiin, että kysymykset olisivat voineet olla jäsennellympiä tutkimusongelmiin nähden.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä tutkimustilanteen arvioinnilla. Ympäröivät olosuhteet vaihtelivat haastattelua tehdessä. Toiset haastateltavista halusivat vastata haastatteluun koulussa, ja toiset halusivat vastata kotonaan tai kahvilassa. Vaihtelua voi ilmetä tutkijassa itsessään, kuten tässä tutkimuksessa haastattelutekniikka hioutui haastattelukertojen edetessä. (Tynjälä 1991, 391.)

Tynjälä katsoo, että tulosten yleistettävyyden sijaan voitaisiin ennemminkin puhua tulosten siirrettävyydestä. Tutkimuksessa pyrittiin kuvaamaan aineistoa ja tutkimusta tarkasti, jolloin lukija voi pohtia tutkimustulosten siirtämistä ja soveltamista myös muihin kuin tutkittuihin konteksteihin. (Tynjälä 1991, 390.)

Myös vastaavuus on luotettavuuden tärkeä kriteeri. Kvalitatiivisen tutkimuksen tulokset eivät voi pysyä samana, jos oletetaan, että tutkimuksella voidaan toteuttaa ”monia todellisuuksia”. Haastatteluista ilmi saadut käsitykset tutkittavien todellisuuksista on vastattava alkuperäisiä käsityksiä todellisuudesta, ei tuoda ilmi lopullista totuutta. Tutkijat olisivat saattaneet ymmärtää haastateltavien vastaukset syvällisemmin, jos olisi käytetty enemmän aikaa tutkimuksen ympäristöön ja tutkittavien henkilöiden tutustumiseen. Haastattelututkimuksessa on oleellista, että tutkija ja haastateltava ymmärtävät puheen olevat käsitteet samalla tavalla. (Tynjälä 1991, 390-391.) Tässä tutkimuksessa tutkijat havaitsivat, että eräs haastateltava käsitti Taksvärkkikeräyksen kaikkina mahdollisina keräyksinä eikä vain Taksvärkki ry:n päivätyökeräyksenä. Kielellä ja merkityksillä on keskeinen asema kvalitatiivisessa tutkimuksessa, koska inhimillistä kokemusta ei voi tutkia ilman kieltä. Koska kvalitatiivisten aineiston analyysi on perusteeltaan merkitysten tulkintaa, on tutkimuksessa empiirisiä lainauksia haastateltavien vastauksista. (Tynjälä 1991, 395-396.)

Tutkimuksen vahvistettavuudella tarkoitetaan puolestaan sitä, että subjektiivisuus on väistämätöntä. Haastattelututkimuksen ei tarvitse saada tulokseksi objektiivista yhtä ainoaa totuutta. Tutkimus pyrki ennemminkin löytämään näkökulmia kuin totuutta sinänsä. Tutkijan oma viitekehys vaikuttaa kenttätööhön. (Tynjälä 1991, 391-392.) Tässä tutkimuksessa tutkijoiden positiivinen suhtautuminen kansainvälisyyskasvatukseen voi ilmetä tulosten tulkinnassa.

Tutkimus on tutkijoiden tulkinnallinen konstruktio ja tehtävänä on hahmottaa mahdollisimman johdonmukainen käsitys omista tulkinnoista ja perusteista, joiden pohjalta näihin tulkintoihin on päädytty. Joku toinen tutkija saattaisi löytää toisenlaisen teemoittelun ja tulkita vastauksia eri tavoin. (Kiviniemi 2001, 82.) Tutkimuksen tieto on rehellisesti hankittua ja raportoitua. Kaikki tutkittavat koulut osallistuivat aktiivisesti Taksvärkkikeräykseen. Se voi vääristää tuloksia siten, että kansainvälisyyskasvatukseen ja Taksvärkkikeräykseen suhtautumisesta saadaan positiivisempi kuva kuin jos tutkittavan olisivat olleet vähemmän aktiiviset koulut.

Tutkimuksen luotettavuuteen saattaa vaikuttaa se, että haastateltavat olivat Taksvärkkikeräyksen yhdyshenkilöitä ja näin ollen tiesivät keräyksestä enemmän kuin tavallinen opettaja. Vastauksista voi saada liian positiivisen kuvan, koska yhdyshenkilöt saattavat suhtautua positiivisemmin kansainvälisyyteen liittyviin asioihin verrattuna muihin opettajiin ja tutkittavat koulut olivat aktiivisesti keräykseen osallistuvia. Vaikka Taksvärkki ry halusi, että tutkittavat koulut olivat maantieteellisesti kattavasti edustettuina, ei laadullisella tutkimuksella voitu saada yleistettäviä tuloksia Suomen eri osista.

Tutkijoiden välinen yhteistyö on ollut sujuvaa ja antoisaa. Erimielisyydet ovat herättäneet mielenkiintoista keskustelua ja ne ovat laajentaneet näkökulmia aiheesta. Keskustelut ovat vieneet tutkimusta eteenpäin ja asioista on saatu monipuolinen kuva. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että siinä käytiin haastateltavien vastaukset läpi yhdessä keskustellen. Tämä toteutti tutkijatriangulaation (Patton 1990, 187).

6.4 Jatkotutkimusaiheita

Olisi mielenkiintoista selvittää, että onko suhtautuminen Taksvärkkiin kansainvälisyyskasvattajana haastateltavan oma näkemys vai onko se koulun vallitseva ilmapiiri. Jos haastateltavamme olisi ollut joku muu koulun henkilökunnasta, olisi vastaus saattanut olla toisenlainen.

Tutkimuksen haasteena oli nivoa Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatus teoreettiseen viitekehykseen, koska aihetta ei sellaisenaan ollut tutkittu aiemmin.

Tutkimuksessa ei nojaututtu pelkästään yhteen teoriaan, vaan taustalla oli useita tutkimuksia aiheeseen liittyen. Silti tutkimuksen avulla saatiin hyödyllistä tietoa kansainvälisyyskasvatukseen suhtautumisesta. Samalla tutkimus toi esiin ideoita Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatuksen kehittämistä käytännössä. Tulosten pohjalta voisi tehdä seuraavanlaisia jatkotutkimuksia:

1. Miten tulisi tutkia koulujen kansainvälisyyttä? Haastattelututkimus koulujen suvaitsevaisuudesta ja sen arvioinnista sekä tutkimuksessa tarvittavien haastattelu- ja tutkimusmenetelmien kehittäminen.
2. Kysely Taksvärkkikeräykseen osallistuneille oppilaille: Mitä mieltä he ovat keräyksestä?
3. Ovatko opettajien ja oppilaiden käsitykset muuttuneet sen jälkeen, kun mahdollinen projektiviikko ja/tai verkkolehti on tullut käytäntöön?

Ensimmäisen jatkotutkimusidean tarkoituksena on kehittää menetelmä suvaitsevaisuuden tutkimista varten. Kehitetyn menetelmän avulla saataisiin luotettavaa tietoa tutkittavien ajatuksista suvaitsevaisuuteen ja sen tutkimiseen liittyen. Arvoja ja asenteita on haastavaa tutkia, ja tällainen menetelmä helpottaisi haastatteluun osallistuvien henkilöiden asenteiden, ajatusten ja käsitysten tutkimista. Toinen tutkimusidea pohjautuu siihen, että tässä tutkimuksessa ei tutkittu oppilaiden näkemyksiä Taksvärkki ry:stä kansainvälisyyskasvattajana. Kansainvälisyyskasvatuksen kehittämisen kannalta he olisivat kuitenkin tärkeä kohdejoukko tutkimukselle. Samalla oppilaille annettaisiin mahdollisuus osallistua oman opetuksensa kehittämiseen. Jos oppilaat saisivat antaa mielipiteensä Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatuksen kehittämiseksi, opettajalle jäisi vähemmän suunnittelutyötä. Omakohtaisten ideoiden myötä oppilaat olisivat todennäköisesti myös motivoituneita osallistumaan aidosti kansainvälisyyskasvatukseen. Tämän tutkimuksen myötä syntyivät kehitysajatukset projektiviikosta ja verkkolehdestä. Tästä muodostui kolmas jatkotutkimusaihe, eli tutkittaisiin, ovatko oppilaiden suvaitsevaisuusajatuksukset muuttuneet edellä mainittujen kehitysajatuksien ansioista. Opetuksen suunnittelemisessa on tärkeää, että

oppimisprosessista saadaan palautetta, jonka avulla opetusta voidaan kehittää edelleen paremmaksi.

6.5 Loppusanat

Tutkimus tukee ajatusta kansainvälisyyskasvatuksen tärkeydestä nykyajan globalisoituvassa yhteiskunnassa. Jokaisen opettajan pitäisi omakohtaisen pohdinnan ja yhteisen keskustelun myötä ymmärtää kansainvälisyyskasvatuksen merkitys. Tavoitteena Taksvärkin kansainvälisyyskasvatukselle tulisi olla sekä opettajien että oppilaiden tietoisuuden tason kohottaminen niistä arvoista, joita Taksvärkki haluaa keräyksillään välittää ja joita tarvitaan yhä globalisoituvammassa maailmassa. Oppilaan tietoisuus voi nousta vain, jos oppilaan henkilökohtainen mielenkiinto saadaan herätettyä ja oppilas saadaan aktivoitua yhteisvastuulliseen toimintaan.

On ollut ilo tehdä tieteellistä tutkimusta, jonka esille saatuja vastauksia ja kehitysideoita Taksvärkki ry voi hyödyntää käytännössä. Tämä todistaa tutkimuksen tarpeellisuuden. Tutkimustulokset on esitelty Taksvärkki ry:n opettajatyöryhmän kokouksessa. Taksvärkki ry:n henkilökunta ja opettajatyöryhmä kokivat saaneensa tutkimuksesta tukea toimintaansa ja vahvistusta heidän jo kehittämilleen ideoille kansainvälisyyskasvatuksesta. Tämä tutkimus toi heille vielä uusia näkökulmia ja ehdotuksia Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatuksen kehittämiseksi. Taksvärkki ry aikoo käyttää tutkimusta toimintansa väliarviointina Euroopan Unionille.

Lähteet

- Aaltola, J. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus.
- Ahonen, R. 2003. Ykskaks, maailma paremmaks. Saatavilla www-muodoissa:
<URL: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/yhte/pg/ahonen/luku1.html>>
ja <URL: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/yhte/pg/ahonen/luku11.html>>
- Ahtisaari huolissaan asenteista muuttajiin. 2002. Keski-suomalainen 8.11.2002, 9.
- Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K. & Wahlstöm, B. 1993. Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Painatuskeskus.
- Allahwerdi, H. 1996. Maailmankansalainen. Suomen YK-liitto. Helsinki: MeriPaino.
- Allahwerdi, H. 2001. Kansainvälisyyskasvatuksen suosituksesta maailmankansalaisen kypsyyskokeeseen. Suomen YK-liitto kansainvälisyyskasvattajana 1970–2000. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 230.
- Anttonen, S. 1996. Arvokasvatus monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Teoksessa P. Pitkänen, (toim.), 67-87.
- Anttonen, S. 1994. Jälkimoderni arvoaallokko – tie moraalisiin oppimisprosesseihin. Teoksessa R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukomaa (toim.), 12-35.
- Batelaan, P. & Gundare, I. 2000. Intercultural education, co-operative learning and the changing society. Intercultural Education. 11, 1-4.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Tampere: Vastapaino
- Brunell, V. & Törmäkangas, K. (toim.) 2003. Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla www-muodossa:
<URL: <http://www.jyu.fi/ktl/civicsIII/SaSuLef9.htm>>
- Brysk, A. (toim.) 2002. Globalization and human rights. Berkeley. University of California Press.
- Carbone, P. 1991. Perspectives on values education. Clearing House. 64 (5), 290-292.

- Clay, J. & George, R. 2000. Intercultural education. A code of practice for the twenty-first century. *European Journal of Teacher Education*. 23 (2), 1-9.
- Elo, P. 1993. Koulun mahdollisuudet hyvään. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström, 70-94.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Fountain, S. 1995. Education for development. A teacher's resource for global learning. London: Hodder & Stoughton.
- Gray, J. 1998. Markkinaliberalismin kritiikki. Teoksessa K. Saastamoinen, 204-218.
- Goff, R., Moss, W., Terry, J. & Upshur, J. 1998. The Twentieth Century. A brief global history. (5. Painos) Eastern Michigan University. Mc Graw Hill.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Opetus 2000. Jyväskylä: Gummerus.
- Helakorpi, S. 1999. Kvalitatiiviset tutkimusotteet ja ammattikäytännöt. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Helve, H. (toim.) 1997. Arvot, maailmankuvat ja sukupuoli. Helsinki: Yliopistopaino.
- Helve, H. 1997. Nuorten muuttuvat arvot ja maailmankuvat. Teoksessa H. Helve (toim.), 140-172.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Tampere: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirvi, V. 1998. Kasvattaja tulevaisuuden tekijänä. Saatavilla www-muodossa <URL: <http://www.ev1.fi/kkh/to/kkk/kksv/19982/hirvi.htm> >
- Hoffman, D. 1996. Kasvatus ja moraali. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), 7-12.
- Honkapohja, S. 2001. Kulttuuri ja ympäristö kansainvälisyyteen kasvamisen ytimessä. Teoksessa Kansankodista maailmankylään. Puheenvuoroja kansainvälistymisestä, 27-29.
- Human development report 2001. New York: United Nations Development Programme.
- Häkkinen, K. 1999. Innovative approaches to intercultural education. University of Jyväskylä. Continuing Education Centre Multicultural Programmes.
- Hämeenlinnan normaalikoulu. Kansainvälisyyskasvatus. Saatavilla www-muodossa:

- <URL: <http://www.uta.fi/laitokset/normaalikoulu/hyperops/kansainv.gif>>
- Ikonen, O. (Toim.) 1997. Suvaitsevuus. Erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Johansson, E. 1997. Opettajan rooli on kansainvälisyyskasvatuksessa keskeinen. Kuntalehti 21-22, 37.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus opetus- ja kasvatustyössä. Kasvatus. 30 (5), 427-435.
- Kansankodista maailmankylään. Puheenvuoroja kansainvälistymisestä. 2001. Helsinki: Kyriiri.
- Kirkwood, T. 2001. Preparing teachers to teach from a global perspective. The Delta Kappa Gamma Bulletin. 67 (2), 5-12.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), 68-84.
- Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) 1989. Koulu elämän paikkana. Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34.
- Kulttuurienvälinen kasvatus. Ideoita, harjoituksia, leikkejä ja roolipelejä. 2000. Helsinki: Suomen nuorisoyhteistyö Allianssi ry.
- Kuukka, K. 1985 Rauhankasvatus peruskoulussa ja sen toteutuminen Jyväskylän kaupungin opettajien arvioimina. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lahdenperä, P. & Sahlin, B. 1994. Syrjinnästä kaveruuteen. Työtapa oppilaiden asenteiden ja luokan vuorovaikutussuhteiden kehittämiseksi. Kokkola: Etnokultura.
- Lahtinen, M. & Rekola, J. 2002. Kulttuuri ja kehitys -seminaariraportti 2001. Kehitys yhteistyön palvelukeskus ry. Raporttisarja No 51. 2. painos.
- Laine, E., Malinen, P. & Sihvola, O. 1986. Kansainvälisyyskasvatuksen tutkimus ja opetus. Raportti kahdesta kokeiluprojektista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Katsauksia 15.

- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), 26-43.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, psychology and social research 168.
- Lehti-Laakso, M. 2000. Suuntana suvaitsevaisuus. Asenteiden muuttaminen etäopetuksen, projektiopetuksen ja luokkaopetuksen avulla. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Turun opettajankoulutuslaitos.
- Liebkind, K. 1996. Me ja muukalaiset. Teoksessa L. Salo-Lee, R. Malmberg, & R. Halinoja, 146-150.
- Liikanen, P. (toim.) 1993. Kasvaminen kansainvälisyyteen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kansainvälisyyskasvatus- ja Unescon Aspro-projekti 1989–1993. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 50.
- Liikanen, P. 1989. Kokemusperäiset opetusmenetelmät kansainvälisyyskasvatuksessa. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.), 111-125.
- Martens, E. 1996. Pienten askelten ja suurten askelten etiikka. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), 20-27.
- Martin, H-P. & Schumann, H. 1998. Globalisaatioloukku. Hyökkäys demokraatiota ja hyvinvointia vastaan. Porvoo: WSOY.
- Mason, J. 1996. Qualitative researching. London: Sage Publications.
- Moilanen, P. 2000. Laadullisen tutkimuksen filosofia. Kasvatus 31 (2), 183-188.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), 44-67.
- Mäkivirta, S. 1989. Lapsen tunne-elämän kehittämisen huomioonottaminen oppimateriaaleissa. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.), 11-18.
- Niskanen, V. 1999. Kohti tutkivaa työtappaa. Helsingin yliopisto. Luentorunko.
- Parsuramen, A. 1999. Intercultural education. Teoksessa K. Häkkinen (toim.), 37- 41.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. California: Sage Publications.
- Perkins-Gough, D., Lindfors, S. & Ernst, D. 2002. A curriculum for peace. A conversation with sir John Daniel. Educational Leadership. 10, 14-17.

- Peruskoulun opetuksen opas. Kansainvälisyyskasvatus. 1988. Helsinki: Valtion painatuskeskus ja Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet I 1970. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Peltonen, J. 1994. Relativismi ja kasvatus. Teoksessa R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukomaa (toim.), 96- 120.
- Pitkänen, P. 1996. Arvo- osaaminen hyvän elämän taitona. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), 28-37.
- Pitkänen, P. (toim.) 1996a. Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita.
- Pulkkinen, L. & Wahlström, R. 1987. Kasvu yhteisvastuuseen ja rauhaan. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Rauhankasvatusinstituutti 2003. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.peacedu.org>>
- Rauste-von Wright, M & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Räsänen, R. 1994. Opettajankoulutuksen eettiset haasteet muuttuvassa maailmassa. Teoksessa R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukomaa (toim.), 177-194.
- Räsänen, R. 1996. Kansainvälistyminen ja globaali etiikka kasvatuksen näkökulmasta. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.), 88-98.
- Räsänen, R., Anttonen S., Peltonen, J. & Toukomaa, P. (toim.) 1994. Irti arvotyhjiön harhasta. Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59/1994.
- Salo-Lee, L., Malmberg, R. & Halinoja, R. Me ja muut. Kulttuurienvälinen viestintä. Jyväskylä: Gummerus.
- Samovar, L.A & Porter R.E. 1994. Intercultural communication. Wadsworth. Belmont CA.
- Saukkonen, P. 2002. Suomalaisten kulttuurinen yhtenäisyys on myytti. Helsingin sanomat 16.9.02, Vieraskynä, 4.
- Scheinin, M. 1998. Yhteiset ihmisoikeutemme. Helsinki: Suomen YK-liitto ry.

- Sillanrakentajat 1992. Pedagoginen aineisto monikulttuurisuuskasvatukseen.
Helsinki: Kirkon ulkomaanapu.
- Silverman, D. 1993. Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction. London: Sage Publications.
- Singh, K. 1998. Unesco and human rights education. Teoksessa S. Spiliopoulou, 73-82.
- Spiliopoulou Åkermark, S. 1998. (Eds.) Human rights education. Achievements and challenges. Institute for Human Rights. Åbo Akademi University.
- Sunnari, V. & Räsänen, R. 1994. YK:n ihmisoikeusasiakirjat monikulttuuristuvan koulun ja opettajankoulutuksen arvopohjana. Teoksessa R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukoma (toim.), 149-163.
- Suomen kehitysmaapolitiikan linjaus. 1999. Ulkoasiainministeriön kehitysyhteistyöosasto. Tiedotusyksikkö.
- Sähköpostikysely Taksvärkki ry:lle.
- Taksvärkki 2002. Tiedote.
- Taksvärkki ry 2002a. Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatus.
- Taksvärkki ry 2002b. Toimintasuunnitelma 2003.
- Taksvärkki ry 2003. Toimintastrategia.
- Talib, M.-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Hämeenlinna: Karisto.
- Taloustutkimus Oy 2001. Taksvärkki ry.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Juva: WSOY.
- Toukoma, P. 1994. Monikulttuurisuus, arvot ja koulutus. Teoksessa R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukoma (toim.) 3-11.
- Tuomi, M. T. 2001. Human dignity in the learning environment. Testing a sociological paradigm for a diversity-positive milieu with school starters. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research, Research Reports 10.
- Tuomi, M.T. 1997. Ihmisarvoprojekti globaalin vastuun puolesta. Teoksessa O. Ikonen, 93-101.
- Tuomioja, E. 2002. Monikulttuurisuus voimavarana. M. Lahtinen & J. Rekola (toim.), 9-11.

- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vainio-Mattila, A. 2001. Globalisaatio on parhaimmillaan illuusio. M. Lahtinen & J. Rekola (toim.), 41-44.
- Väyrynen, R. 1998. Globalisaatio. Uhka vai mahdollisuus. Porvoo: WSOY.
- Wahlström, R. 1996. Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen. *Opetus* 2000. Juva: WSOY.

LIITE 1: Haastattelurunko

- 1 Mihin Taksvärkin keräyksiin olette osallistuneet?
 - Miten tutustuit/kuulit Taksvärkistä? (Historia, miten lähti käyntiin koulussanne?)
 - Miksi koulussanne tehdään Taksvärkkiä?
 - Millaisia erityisiä tavoitteita Taksvärkin projekteille on asetettu? Onko näihin tavoitteisiin päästy?
 - Mitä haasteita/vaikeuksia/esteitä Taksvärkin keräyksissä on ilmennyt, jos on? Miksi?

- 2 Opettajan ja oppilaan rooli keräyksessä
 - Minkälainen rooli sinulla opettajana on ollut Taksvärkin projekteissa? Oletko tyytyväinen rooliisi?
 - Miten Taksvärkkiin liittyvät tehtävät jakautuvat koululla?
 - Millaista keskustelua Taksvärkistä on käyty opettajanhuoneessa?
 - Millainen rooli oppilailta on ollut näkemyksesi mukaan Taksvärkin projekteissa?
 - Ovatko keräykset vaikuttaneet mielestäsi oppilaisiin? Miten?
 - Miten oppilaat ovat suhtautuneet keräyksiin?
 - Arvioidaanko keräyksien onnistuneisuutta?

- 3 Mitä kansainvälisyyskasvatus on?
 - Miten koulunne/kuntanne opetussuunnitelmassa määritellään kansainvälisyyskasvatus?
 - Miten koulunne toteuttaa tavoitteita?
 - Millaista keskustelua opettajanhuoneessa on käyty kansainvälisyyskasvatuksesta?
 - Miten itse ymmärrät kansainvälisyyskasvatuksen sekä sen arvot ja tavoitteet?
 - Mitä pidät Taksvärkistä kansainvälisyyskasvattajana?
 - Taksvärkin toiminta perustuu globaaliin yhteisvastuuseen. Minkälainen yhteisvastuun idea on koulussanne?
 - Näkyykö koulunne kansainvälisyyskasvatuksen toiminnassa YK:n ihmisoikeuksien julistus tai muita ihmisoikeusasiakirjoja?

- 4 Kansainvälisyyskasvatuksen kehittäminen
 - Miten Taksvärkki vastaa mielestäsi nykyajan haasteisiin?
 - Miten Taksvärkin tarjoamaa kansainvälisyyskasvatusta voisi mielestäsi kehittää tulevaisuutta varten?
 - Miten opettajan opetusta voisi kehittää, että Taksvärkin kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteet toteutuisivat paremmin?

- 5 Muuta lisättävää

LIITE 2: Sähköpostikysely Taksvärkki ry:lle

1. Kerro lyhyesti Taksvärkki ry:n toiminnasta. Mistä toimintaidea on lähtöisin?
2. Miten kansainvälisyyskasvatusidea on kehittynyt?
3. Millaisia tavoitteita Taksvärkillä on kansainvälisyyskasvatuksessa?
4. Onko tavoitteisiin päästy? Millaisia tuloksia mielestänne Taksvärkki on saavuttanut kansainvälisyyskasvatuksellaan?
5. Miten Taksvärkki tukee käytännössä koulujen kansainvälisyyskasvatusta?
6. Millaisia haasteita/vaikeuksia/esteitä kansainvälisyyskasvatuksessa on ilmennyt?
7. Miten Taksvärkki arvioi tämänhetkisen tilanteensa kansainvälisyyskasvattajana?
8. Miten Taksvärkki aikoo jatkossa kehittää toimintaansa kansainvälisyyskasvattajana?
9. Millaisilla arvoilla ja asenteilla Taksvärkki haluaisi varustaa nuoren, että hän selviytyisi paremmin kansainvälistyvässä maailmassa?
10. Miten suomalainen koulu vastaa mielestänne edellä mainittujen asenteiden toteutumista?