

Elina Hänninen
Helena Law

Taksvärkki ry
kansainvälisyyskasvattajana

Pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2008
Musiikin laitos
Musiikkikasvatus
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistinen	Laitos Musiikin laitos
Tekijät Hänninen, Elina ja Law, Helena	
Työn nimi Taksvärkki ry kansainvälisyyskasvattajana	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu
Aika Kevät 2008	Sivumäärä 91 + liitteet (2 s.)
Tiivistelmä <p>Kansainvälisyyskasvatusta tarvitaan kasvattamaan nuoria elämään yhä globalisoituvammassa maailmassa. Tutkimuksessa tarkasteltiin Taksvärkki ry:tä kansainvälisyyskasvattajana. Tutkimusongelmina oli, mitä mieltä haastateltavat olivat keräyksistä ja miten Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatusta tulisi kehittää. Syytä näiden tutkimusongelmien valitsemiseen oli, että Taksvärkki ry haluaa tällä hetkellä kehittää kansainvälisyyskasvatustaan ja sen toimintaa on aikaisemmin tutkittu vähän. Tutkimus käsitteli myös monikulttuurista musiikkikasvatusta kansainvälisyyskasvatuksen tukemisessa.</p> <p>Tutkimus oli kvalitatiivinen ja se kuvaili yhdyshenkilöiden käsityksiä kansainvälisyyskasvatuksesta sekä Taksvärkki ry:stä sen toteuttajana. Tutkimusmenetelmäksi valittiin puolistrukturoitu teemahaastattelu. Kansainvälisyyskasvatus oli tutkimuksen perusteella merkittävä aihealue koulussa. Kansainvälisyyskasvatuksesta löytyi useita määritelmiä koulujen opetussuunnitelmissa, mutta käytännön toteutuksissa saattaa 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, tietoon liittyy toimintaa ja se pyrkii kasvattamaan nuoria kohti suvaitsevaisuutta.</p> <p>Tyytyväisyydestä huolimatta haastateltavat toivat esiin kehittämisideoita, jotka olivat jaoteltavissa Taksvärkki ry:n ja 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 enemmän eri oppiaineita keräyksen ympärille, olla oma-aloitteisempia vieraiden kutumisessa ja Taksvärkki ry:n opetusmateriaalin tilaamisessa ja käyttämisessä.</p> <p>Kehitysideoiden pohjalta rakentui ajatus Taksvärkki ry:n keräysten 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 verkkolehteä, johon oppilaat voisivat kirjoittaa artikkeleita ja vertailla ajatuksiaan.</p>	
Asiasanat Kansainvälisyyskasvatus, Taksvärkki ry, globalisaatio, arvot, arvokasvatus, suvaitsevaisuus, monikulttuurinen musiikkikasvatus	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopiston kirjasto, Musiikin laitos	
Muita tietoja	

"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	12
2.2.1 Arvot kasvatuksessa	12
2.2.2 Arvojen oppiminen – siirtämistä vai konstruointia?	14
2.2.3 Opettaja arvopohdinnan virikkeellistäjänä	16
2.2.4 Musiikki ja monikulttuurisuus.....	19
3 KANSAINVÄLISYYSKASVATUS	23
3.1 Kansainvälisyyskasvatuksen historiaa opetussuunnitelmiin perustuen	23
3.2 Mitä kansainvälisyyskasvatus on?	26
3.3 Kansainvälisyyskasvatuksen toteuttaminen ja sen soveltaminen musiikkinopetukseen	29
3.4 Esimerkkejä aiemmista tutkimuksista.....	34
3.5 Kansainvälisyys musiikkikasvatuksessa.....	37
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	41
4.1 Tutkimusongelmat	41
4.2 Tutkimuksen kohdejoukko.....	41
4.3 Aineistonkeruu	42
4.4 Aineistoanalyysi.....	43
5 TAKSVÄRKKI RY KANSAINVÄLISYYSKASVATTAJANA	46
5.1. Taksvärkki ry:n historiaa ja toimintaperiaatteita	46
5.2 Keräyksen toteutus.....	49
6 TUTKIMUSTULOKSET.....	52
6.1 Kartoitusta Taksvärkkikeräyksiin asennoitumisesta.....	52
6.1.1 Haastateltavien koulujen käsityksiä kansainvälisyyskasvatuksesta	52
6.1.2 Haastateltavien koulujen käsityksiä Taksvärkki ry:stä.....	56
6.1.3 Taksvärkki ry kansainvälisyyskasvattajana.....	58
6.2 Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatuksen kehittäminen	64
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	68
7.1 Tulkintoja kansainvälisyyskasvatuksesta ja Taksvärkkikeräyksiin asennoitumisesta.....	68
7.1.1 Koulut kokevat tärkeäksi kansainvälisyyskasvatuksen globalisoituvassa maailmassa	68
7.1.2 Taksvärkkikeräys – vapaapäivä koulusta?	70
7.1.3 Taksvärkki ry pyrkii saamaan nuoret ajattelemaan	72
7.2 Projektiviikko ja verkkolehti – konkreettista oppimista	74
7.3 Tutkimuksen luotettavuus.....	78
7.4 Jatkotutkimusaiheita	80
7.5 Loppusanat	82

LÄHTEET	84
LIITE 1: HAASTATTELURUNKO.....	92
LIITE 2: SÄHKÖPOSTIKYSELY TAKSVÄRKKI RY:LLE	93

1 Johdanto

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.

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

Kasvatuksella voidaan vaikuttaa suvaitsevaisuuteen ja erilaisuuden arvostamiseen. Sen takia kansainvälisyyskasvatus on koulussa tärkeä aihekokonaisuus. Globalisoituvassa maailmassa tarvitaan globaaleja arvoja, kuten suvaitsevaisuutta, solidaarisuutta, demokratiaa, yhteistyötä, empatiaa ja yhteisvastuullisuutta. 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 samalla saamaan tutkimuksen avulla kehittämisideoita Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatukseen. Tutkimuksen punaisena lankana toimii kansainvälisyyskasvatus ja Taksvärkki ry.

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 kasvaa koko ajan ja erilaisuutta kohdattaessa meiltä kaikilta tarvitaan suvaitsevaisuutta. Sanomalehdistä löytyy päivittäin artikkeleita monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen liittyen. Esimerkiksi sanomalehti Keskisuomalainen kirjoittaa, että presidentti Ahtisaari on huolissaan suomalaisen yhteiskunnan kyvystä vastata kasvavan monikulttuurisuuden haasteeseen. (Keskisuomalainen 8.11.2002, 9.) Saukkosen mukaan koko Euroopassa on

syytä valmistua siihen, että maahanmuutto paremminkin kiihtyy tulevina vuosina kuin vähenee (Saukkonen 2002, 4).

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

2 Globalisaatio kasvatuksessa

2.1 Globalisoituva yhteiskunta

Ihmiskunnan kehityksen suuntauksia on enää mahdotonta arvioida tai suunnitella ilman, että otetaan huomioon globalisaatio (Human Development Report 2001, 126). Globaalistumista eli maailmanlaajuistumista on edistänyt kaupan vapautumiseen tähdännyt kansainvälinen politiikka sekä talouden liberalisointi. Tiedonvälityksellä on keskeinen osa globaalistumisprosessissa. Globalisaatiota on myös ekologisessa toiminnassa, sekä sosiaali- että kulttuurisuhteissa. (Suomen kehityskaupoliittikan 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 24 tunnin sisällä. Toiseksi globalisoitumiseen on vaikuttanut viestintätekniiikan edistyminen. Nyt ihmisille on mahdollista olla välittömässä yhteydessä eri puolille maailmaa. Tämä on aiheuttanut vapaan tiedonannon 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. Emme ehkä osaa elää hyvinä maailmankylän kansalaisina, koska emme ole oppineet kunnioittamaan ja hyväksymään toisia, emmekä aina ymmärrä toisia kulttuuristen eroavaisuuksien takia. Vaikka haluaisimme kommunikoida erilaisten ihmisten kanssa, edessä on aina vaikeuksia kulttuurisen moninaisuuden takia. (Samovar & Porter 1994, 4-7.)

Kasvatuksen tulisi tuottaa ihmisiä, joilla on 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 tarpeeksi pitkän tähtäimen suunnitelmaa siihen, että se pystyisi vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin (Levin ja Riffle teoksessa 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 kehitysvaiheessa yhteiskunta siirtyy monimutkaisemmalle organisaatiotasolle ja viiteryhmämme laajenee perheen tasolta heimon tasolle, siitä taas kylän tasolle, ja edelleen kaupungin tasolle ja läänin tasolle ja valtion tasolle, kunnes kehitys saavuttaa globaalin tason. 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 globaalin yhteiskunnan kehittymistä, ja siksi pitääkin tarkastella uudelleen, miten kasvatuksen tavoitteet määritellään. Tuomen mukaan maailma läpikäy murrosta globaalin yhteiskunnan kehityksessä. 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 avanneet mahdollisuuksia taloudelliselle laajentumiselle. Samalla informaatiotulva on rohkaissut ihmisoikeuskampanjoita ja kansainvälisiä aktivistiverkostoja. (Brysk 2002)

Globalisaatiota vastaan on syntynyt paljon kritiikkiä. Pelätään, että globalisaatio aiheuttaa kulttuurien samanlaistumista ja paikallisten kulttuurien häviämistä. Esimerkiksi TV-yhtiöt lähettävät 24 tuntia maailmanlaajuisesti pop-musiikkia päivittäin. Suuri osa nuorista katsoo Musiikkitelevisiota päivittäin ja tämä taas on tuottanut laajan yleisön, jonka päivittäinen elämä täyttyy sillä, mitä musiikkia sille tarjotaan. Ihmisten ei enää tarvitse itse päättää, millaista musiikkia he vastaanottavat, kun muut tekevät sen päätöksen heidän puolestaan. Läntisessä kulttuurissa musiikkia pidetään enemmänkin viihteenä eikä sen kasvatukselliset päämäärät ole enää oleellinen osa länsimaista elämäntyyliä. Koulujen on vaikea kilpailla monikansallisten viihdyttävien mediajättiläisten kanssa.

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 taas 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 kasvatusjärjestelmissä. (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 pohtimien pohtiminen on ajankohtainen asia (Martens 1996, 20; Airaksinen 1993, 7). Pitkäsen mukaan etiikan tarvittavuus nykypäivänä johtuu nopeista muutoksista maailmassa. (Pitkänen 1996, 28). Toukomaan 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. (Toukomaan 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. (Toukomaan 1994, 5-9.)

Hirvi kysyy artikkelissaan ”Kasvattajat tulevaisuuden tekijöinä”, että ovatko arvot arka asia, koska keskustelu yhteisistä arvoista on harvinaista. Jos käsityksiä hyvästä ja oikeasta ei tuoda julki, ajaututaan 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 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 (Sillanrakentajat 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. Opettajan 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 kehittyy 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 pitkäkestoisempiin 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 niiden rikkaudet tulisi osata hyödyntää. Kasvatus on avaintekijä maailmankansalaisuuteen ja se tapahtuu vanhempien ja koulujen yhteisen kasvatusvastuun ja päämäärien kautta. Tuomi huomauttaa, että kasvatuksen on perustuttava arvoihin. Kasvatuksen pitäisi tuoda lapselle visio moraalista 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 vai 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 moraalisiin (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. 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 herkkyytys vaikuttavat tietojen ja taitojen 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 toisten 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. On kuitenkin huomioitavaa, ettei monimuotoisessa arvokasvatuksessa arvoja 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. (Toukoma 1994, 9-10.) Peltonen painottaa, että Suomessa tulee yhä ajankohtaisemmaksi erilaisten arvojen ja kulttuurien kohtaamisen. 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 kasvatusta 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 kasvatusta 2000, 46-48.)

Sunnari ja Räsänen 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 silloin kun kouluun tulee oppilaita eri kulttuureista. Sunnarin ja Räsäsen 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 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 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 väärää 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 arvoperustana. 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.)

2.2.4 Musiikki ja monikulttuurisuus

Musiikki on ihmisiä henkisesti yhdistävä tekijä ja sitä voidaan pitää vuorovaikutuksena ilman sanoja, toisen ihmisen ymmärtämistä tunnetasolla. (Punkanen, <http://www.tukiasema.net/terapiat/musiikki.asp>.) Kaikissa ihmisen tuntemissa kulttuureissa on ollut aina musiikkia. Muinaisessa Egyptissä musiikkia kutsuttiin sielun fysiikaksi ja lauluterapiaa käytettiin hoitomenetelmänä. Muinaisessa Kiinassa ja muinaisessa Kreikassa tiedettiin musiikin vaikutus terveyteen ja moraaliin. Renessanssin aikana uskottiin musiikin parantavan melankolian, epätoivon ja hulluuden. Samalla se lievitti myös tuskaa ja sairauksia. Musiikki on ihmiskunnan ilojen, surujen, toiveiden ja pelkojen universaali ilmaisukeino ja sen avulla asiat jäävät helpommin mieleen. (Matikainen, <http://www.hypnologia.com/hlehdet/lehdet/0502/musiikki052.html>.)

Maailmanmusiikkitaiteilijoita ja –faneja ei voida määritellä valtioiden rajojen eikä yhteisten kielten perusteella, vaan yhteisöllä, johon jäsenyys saadaan kuuntelemalla ja lainaamalla erilaisten kulttuurien tapoja tehdä musiikkia (Pacini 1993, 67). Maailmanmusiikki yhdistelee perinteisiä melodioita, rytmikaavoja, äänenmuodostustapoja, koristelu- ja muuntelukäytäntöjä sekä soittimia klassiseen musiikkiin, pop-harmonioihin ja rock-musiikkiin. Se on samanaikaisesti paikallista ja globaalia ja se sisältää aineksia sekä menneisyydestä että nykyisyydestä. Fuusiot voi nähdä pyrkimyksenä reagoida ja vaikuttaa paikallisiin kulttuurisiin oloihin. Maailmanmusiikki-käsitettä voidaan ymmärtää sekä musiikkiteollisuuden näkökulmasta että musiikillisesta tai kulttuurisesta näkökulmasta. (Toivanen 2003.) Maailmanmusiikki

myy suuria määriä äänitteitä ja positiivisena asiana voidaan nähdä, että se on antanut monille köyhien maiden muusikoille uudenlaista kunnioitusta. Maailmanmusiikkifestivaalit ja –konsertit keräävät isoja yleisöjä. Ennen kaikkea maailmanmusiikki on auttanut ihmisiä ymmärtämään kansainvälisyyttä ja se on edistänyt kulttuurista vaihtoa. (Anderson, http://www.frootsmag.com/content/features/world_music_history/.)

Kansainvälistyminen musiikin alalla tarkoittaa kykyä ymmärtää musiikkikulttuurista erilaisuutta. Kansainvälisyyskasvatus pyrkii tutustuttamaan oppilaita toisten kulttuurien toiminnan ja ajattelun tapoihin sekä kohtaamaan muista kulttuureista tulevia ihmisiä. Musiikkikasvatus voi pyrkiä tähän tavoitteeseen ottamalla kulttuurista erilaisuutta kunnioittavan lähtökohdan eri maiden musiikkien tarkasteluun ja antamalla oppilaille valmiuksia tarkastella musiikin ja kulttuurin välisiä suhteita. 1980-luvulla monikulttuurinen kasvatus nousi maailmanlaajuisesti musiikkikasvatuksen globalistamisen haasteeksi. (Moisala 1995, 11.)

John Blackingin mukaan syy opettaa maailman musiikkeja on maailman eri kulttuurien musiikillinen rikkaus. Kun oppilaiden kanssa perehdytään musiikin moninaisuuteen, se auttaa laajentamaan oppilaiden taitoja ja ymmärrystä. (Blacking 1973, 89-90.) Musiikin avulla opettaja voi laajentaa oppilaiden näkemyksiä maailmasta ja lisätä suvaitsevaisuutta. On olemassa useita erilaisia kulttuurin ilmaisumuotoja, ja nämä ovat yhtä päteviä toistensa kanssa. Musiikin on helppo sanoa olevan kansainvälinen kieli. Kuitenkin, maailmassa on useita musiikillisia kieliä, ja ihmisten pitäisi oppia erilaisten perinteiden toiminnallisia periaatteita voidakseen ymmärtää näitä ”kieliä”. Ymmärryksen laajentamisen lisäksi monikulttuurisen musiikin opiskelu voi lisätä musiikillisia valmiuksia. Kun oppilaat tutustuvat maailman musiikillisiin ääniin, heidän musiikillisten kokoelmien valikoima laajenee. He huomaavat, että monissa paikoissa musiikki on yhtä kehittyntä kuin heillä itsellään ja että läntinen musiikki on vain yksi tapa tehdä musiikkia muiden tyylien joukossa. Oppilaat voivat löytää useita erilaisia, joskin yhtä hyviä tapoja tehdä musiikkia. Kun oppilaat saavat positiivisen näkemyksen yhtä itselleen vierasta musiikkia kohtaan, heidän asenteistaan tulee joustavampia yleisesti vieraita musiikkityylejä kohtaan. (Anderson & Campbell, 3-5.)

Monikulttuurinen musiikkikasvatus pyrkii järjestämään musiikillisia ja kasvatuksellisia kokemuksia, joiden kautta opitaan kohtaamaan erilaisuutta.

Musiikkikasvatus voi osaltaan edistää ihmisten kykyä ymmärtää, arvostaa ja tuntea maailman kulttuurien musiikkia, elämäntapoja, ajatusmaailmoja, filosofioita ja uskontoja. Musiikki on lähtöisin kunkin kulttuurin omista säännöstöistä, tarkoituksista ja tarpeista ja siksi musiikkia tutkittaessa päästään tutustumaan kulttuurin syvempiin piirteisiin. (Toivanen 2003.)

Musiikkikasvatus on kiistelty aihe opetussuunnitelmia suunniteltaessa. Opetussuunnitelmat ovat nykyisin enemmänkin poliittisia ja pragmaattisia kuin idealistisia. Kasvatus liitetään usein nykyään taloudellisten päämäärien tukemiseen ihmisten sosiaalisten ja mielenterveyden edistämisen sijaan. Musiikkia saatetaan tehdä paremminkin rahan vuoksi kuin musiikin itsensä takia. TV:n asema ja visuaalisuus ovat tulleet kirjallisuuden edelle, vaikka monipuolisuus olisi arvokasta. Musiikilla on merkitys; sillä on tärkeää sanottavaa ja se kehittää ihmistä. Se heijastaa yhteiskuntaa sekä sen tapaa ajatella ja tehdä asioita. Musiikki on perustavanlaatuista ihmiskunnalle ja siksi kasvatuksessa tulisi painottaa sen merkitystä. Musiikki vaikuttaa ihmisten hyvinvointiin ja se on yksi älykkyyden lajeista. Musiikki koetaan tärkeänä esteettisyyden arvostamisen oppimisessa, itseilmaisuna, sosiaalisena tai kognitiivisena voimana. Musiikki pitää sisällään yhteiskunnan sisimmässä olevia symboleita, elinehtoja, sen kaikissa älyllisissä, tunteellisissa, fyysisissä ja kaupallisissa ilmentymissään. (Walker 1998).

Jos erilaisten kulttuurien musiikkia sisällytettäisiin opetussuunnitelmaan, se antaisi mahdollisuuden oppia, mikä on arvokasta muissa kulttuureissa. Kun opitaan musiikillisia arvoja, voidaan samalla ymmärtää, mikä on arvokasta kulttuurissa kokonaisuutena. Musiikki antaa vastauksen sille, mikä tekee yhteiskunnasta sen, mitä se on. Yhteiskuntaa voi oppia ymmärtämään musiikin avulla. (Walker 1998).

Musiikin tulisi olla enemmän kuin taitojen tai tekniikan opetusta. Edellisten lisäksi sen tulisi olla ilmaisukanavana. Musiikin äänet tulevat arvokkaiksi vasta kun ne selitetään yhteiskunnan uskomusten ja tiedon termeillä. Musiikki ei voi olla olemassa sosiaalisessa tai eettisessä tyhjiössä. Jos musiikki aineena perustuu vain esityksiin, se voi olla vain vähemmistöaineena. Länsimaissa on vallalla musiikillisen sankaruuden kultti; tarvitaan kuulijat, että korkesti musiikkia oppineet voivat esiintyä. Tulisi kehittää metodi, joka ei turhauta lapsia, kun he ovat vielä riittämättömiä esiintyjiksi. Musiikin tulisi ottaa mukaan osallistumaan eikä sulkea pois. Poliitikot pitäisi saada vakuuttuneiksi

siitä, että musiikki on oleellinen osa koulutusta eikä se ole vain viihdykettä. Jos musiikki on vain hauskaa ajankulua, ei sitä silloin tarvita koulussa. Koulutus tulisi nähdä koko ihmisrodun sosiaalisena ja älyllisenä kehittämisenä. Tällöin koulun tarkoitus on saada ymmärrystä siitä, mitä on olla ihminen. Tämä sopii oikeutukseksi musiikille ollakseen osana opetussuunnitelmaa. (Walker 1998.)

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. 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, 238-241.)

Olennaisena piirteenä peruskoulun (1970) opetussuunnitelman perusteiden eettisessä keskustelussa on globaali vastuu ja seuraamiseksi 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 yhteisvastuusta 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 moraalia ja osaamista, joita ihminen tarvitsee yhteiskunnan jäsenenä ja kansainvälisessä yhteistyössä. Kansainvälistyvissä 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 erilaisia kulttuuritaustoja, katsomuksia 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 Baumanin mukaan 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 1990-luvun lopulla myös siinä suhteessa, että vain osa oppimisesta tapahtuu koulun piirissä. Nopeasti kehittyvä viestintäteknologia tarjoaa yhä enemmän erilaisia oppimismuotoja ihmisille. (Launonen 2000, 274.)

Perusopetuksen opetuksen perusteet 2004 taas pitää perusopetuksen arvopohjana ihmisoikeuksia, tasa-arvoa, demokratiaa ja monikulttuurisuuden hyväksymistä. Perusopetuksen tulee samalla edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Opetus pohjautuu suomalaiselle kulttuurille, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Perusteissa 2004 todetaan myös, että opetuksessa otetaan huomioon suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen myös eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä. Opetuksen siis tulee tukea oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. Opetuksen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä. (Perusopetuksen opetuksen perusteet 2004, 12.)

Perusopetuksen opetuksen perusteissa 2004 painotetaan kuutta aihekokonaisuutta, joista ensimmäinen on ihmisenä kasvaminen. Tavoitteena tässä on luoda kasvuympäristö, joka tukee toisaalta yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon ja toisaalta tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen pohjautuvan yhteisöllisyyden kehitystä. Toisena

painotusalueena on kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, jonka päämääränä on auttaa oppilasta ymmärtämään suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemusta, löytämään oma kulttuuri-identiteettinsä sekä kehittämään valmiuksiaan kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kansainvälisyyteen. (Perusopetuksen opetuksen perusteet 2004, 36-41.)

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 maailmankansalaisuuteen sekä kansainvälisen kehityksen seuranta ja arviointi. Yleisiä kasvatustavoitteita kansainvälisyyden näkökulmasta ovat ihmisen tasapainoisuus, vastuu, luovuus, itsenäisyys, yhteistyökykyisyys ja rauhan tahtominen.. (Allahwerdi 2001, 117; Batelaan & Gundare 2000, 3-4; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 7-33; Singh 1998, 73)

Unescon suosituksen mukaan kansainvälisyyskasvatus on myös ”oppilaiden kasvattamista maailmanlaajuista yhteisvastuuta aktiivisesti kannattaviksi kansalaisiksi”. Koulukasvatuksessa tulisi jokaiselle lapselle antaa mahdollisuus tulla tietoisiksi ihmisarvon merkityksestä, oppia tunnistamaan ihmisoikeuksien toteutumista ja

tekemään töitä sen puolesta, ymmärtää ihmisoikeuksien välttämättömyys hyvinvoinnin edellytyksenä ja sitoutua ihmisoikeusetiikkaan. Kansainvälisyyskasvatus pyrkii myös moraalien kehittämisen tukemiseen. (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 7-16.) Kansainvälisyyskasvatus on arvokasvatusta, joka kehittää oppilaan koko persoonallisuutta. Oppilaan tulisi osata soveltaa oppimiaan arvoja elämässään (Lehti-Laakso 2000, 55.) Kansainvälisyyskasvatuksella on keskeinen asema koulun eettisessä kasvatuksessa (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 7).

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.) 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.) Kulttuurikasvatus on jo pitkään ollut kansainvälisyyskasvatuksen haaste. Kulttuurikasvatukseen liittyviä käsitteitä ovat kulttuurin ymmärtäminen, monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys ja rauhankulttuuri. Sen keinoina ovat suvaitsevaisuus ja demokratia. Globaalin verkkoyhteiskunnan kansalainen tarvitsee mediakasvatusta, koska se antaa välineitä itsensä ja identiteettinsä määrittelyyn 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.)

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.) Merkittävää on, ettei koulun kansainvälisyyskasvatuksen toiminnassa näy YK:n ihmisoikeusjulistusta pohjana peruskoulun opetussuunnitelmalle kasvatuksen arvoperustaa määriteltäessä. 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.) Räsänen kritisoi sitä, että pohjana olevat ihmisoikeusasiakirjat eivät ole yhteydessä koulun käytännön toimintaan.

Ihmisoikeusasiakirjat ilmentävät Räsänen mukaan ihmisen moraalitajua ja siksi ne ovat hyvä pohja kasvatukselle. Hänen mukaansa 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 temaviikoista. (Räsänen 1996, 89-96.)

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 sekä ihmisarvon loukkauksien poistaminen 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 ja sen soveltaminen musiikinopetukseen

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.)

Kansainvälisyyskasvatus mainitaan useaan otteeseen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Kansainvälisyyskasvatuksessa tulisi pyrkiä uudistamaan 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. Peruskoulun opetuksen oppaassa Pietilä kuvaa 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 aktiivisia ja osallistamiseen ohjaavia, yhteistoimintaan kasvattavia, jäsentyneisiin kokonaisnäkömyksiin 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 opetustaan 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 tulee 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 maailmankansalaisuuden kasvu itseohjautuvalla oppimisella. Sen myötä YK-liitto pyrkii lisäämään keskustelua ihmisoikeuksista, kulttuurista, ympäristöstä, pakolaisuudesta ja monikulttuurisuudesta. (Allahwerdi 1996, 6-7.)

Musiikissa voisi olla kiva, jos oppilaat saisivat satunnaisesti eri maista tulleiden ja eri etnisen taustojen omaavien ihmisten opastuksella tutustua uusiin musiikkikulttuuriin. Tällainen vuorovaikutus laajentaisi sekä suomalaislasten maailmankuvaa ja vahvistaisi muista etnisistä ryhmistä tulevien lasten identiteettiä. (Moisala 1995, 12.)

Suomi on vielä melko homogeeninen maa, ja siksi täällä monikulttuurinen musiikkikasvatus tapahtuu tilanteessa, jossa opettavan musiikin kulttuurinen tausta on eri kuin opettajien ja oppilaiden. Suomalaiset oppilaat ovat enkulturoituneet länsimaiseen ja suomalaiseen musiikkiin. Opettajan on ennen kaikkea kiinnitettävä huomiota omaan asennoitumiseensa, että hän voi välittää erilaisuutta kunnioittavaa asennoitumista. Siksi opettajan koulutuksella on suuri merkitys opettajan tietojen omaksumisessa ja hänen asenteidensa muokkautumisessa. Opettajan tulisi pystyä opetustilanteissa keskustelemaan toisenlaisen musiikin aiheuttamista reaktioista ja pohtia syitä niihin. Tiedostamisen kautta kyetään musiikin avoimempaan vastaanottoon. Opetuksen tulisi olla sensitiivistä opettavan kulttuurin erityispiirteille. Samalla tulisi selittää, mikä musiikissa on tärkeää kulttuurin omalta kannalta katsottuna. Musiikkiin perehtyminen tulisi aloittaa elävästä, äänitetystä tai videoidusta esityksestä, jota kuunnellaan analyttisesti, ei vain nuottikuvan perusteella. Musiikkiesimerkkiä voidaan sitten imitoida ja sen pohjalta jatkaa keskustelua. Riittää, että opettaja keskittyy vain muutaman musiikkikulttuurin esittelyyn. Tällaisten kulttuurien tulisi olla opettajalle itselleen läheisiä. Monikulttuurista musiikkikasvatusta voi myös integroida eri aineisiin, kuten maantietoon, uskontoon, kuvaamataitoon ja kotitalouteen. Musiikkia voidaan pitää pehmeänä tienä kansainvälisyyteen. (Moisala 1995, 197-203.)

Esimerkiksi Pohjanmaalla on murrettu kielimuureja järjestämällä Yhdessä rasismia vastaan –projekti ja sen yhteydessä on pidetty yleisötilaisuuksia ja pyydetty

muista maista tulleita muusikkoja esiintymään. Lapset ja nuoret ovat valmistelleet ja esittäneet koulussa näytelmiä ja musikaaleja, joiden kautta he ovat luoneet yhteenkuuluvuutta maailman lasten välille. Esitysten pääsymaksutulot on lahjoitettu esimerkiksi Unicefille tai Punaiselle Ristille. Näin lapset auttavat toisia lapsia ja ovat mukana luomassa parempaa maailmaa. (Berglund, Böling, Carling, Holmberg, Jansson & Österberg 1998, 25-32)

Helsingissä Pukimäen yläasteen koulu järjesti kolmevuotisen projektin 1995-1997, joka on toiminut Suomessa monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tienraivaajana. Projekti on ottanut mallia norjalaisen Kjell Skyllstadin projektista ”Soiva kylä”. Pukimäen koululla maahanmuuttajia oli noin 10 %. Projekti osoitti, että monikulttuurisen musiikkikasvatuksen avulla on mahdollista saavuttaa merkittäviä suvaitsevaisuutta lisääviä asennemuutoksia ja erilaisuuden sietokyvyn kasvua. Koulun oppilaat tutustuivat kolmen vuoden aikana eri musiikkikulttuureihin kuuden teemaviikon avulla: Kreikka, Italia, Senegal, Sansibar (Taarab-musiikki), Kuuba ja Indonesia (Gamelan-kulttuuri). Oppilaille annettiin kahden tunnin pituinen valmistava opetus muutamia viikkoja ennen varsinaista teemaviikkoa. Valmistelevan opetuksen antoivat luokkien opettajat käyttäen projektia varten suunniteltua oppimateriaalia ja joissakin tapauksissa opetuksen tarjosi projektin järjestämä erikoisasiantuntija. Muusikot olivat positiivisia esimerkkejä Suomessa asuvista maahanmuuttajista. Koko koulu osallistui projektiin eri oppiaineissa, kuten kotitaloudessa, kuvaamataidossa, maantiedossa ja matematiikassa. Jokaisen teemaviikon yhteydessä järjestettiin koko koulun oppilaille konsertti, jossa esiintyivät työpajoista vastanneet muusikot. Projektin tavoitteisiin kuuluivat erilaisuuden sietämisen lisääminen ja ulkomaalaisasenteiden kehittäminen myönteiseen suuntaan. Nuorille tarjottiin mahdollisuus tutustua eri kulttuuritaustoja omaaviin henkilöihin tilanteissa, jotka olivat omiaan herättämään arvostusta ja kunnioitusta. Vuorovaikutus todellisten ammattitaitajien kanssa on luonteva tapa ymmärtää erilaisuuden rikkaus. Nuorisopsykologiassa asenteiden muuttaminen on todettu lähes mahdottomaksi, jos keinona on ainoastaan tiedon lisääminen. Tunteilla, omakohtaisella kokemisella ja tekemisellä on olennainen merkitys myönteisen ajattelun kehittymiseen. Kun oppilaat saivat itse soittaa, lisäsi se ymmärrystä musiikillisten taitojen vaativuudesta ja avasi ovia niille musiikin kulttuurisille merkityksille, jotka poikkesivat suomalaisesta kulttuurista ja mentaliteetista. Nuoret olivat itse osallisia

kulttuuristen merkitysten luomisprosessissa. Tärkein tavoite selkeni projektiryhmälle kahden projektivuoden jälkeen. Se oli yhteisyydentunteen luominen, jonka välineenä oli musiikin tekeminen yhdessä. (Idstam & Nenonen 1998, 50-55)

Opettaja voi käyttää hyväkseen äänitteitä havainnollistaakseen eri kulttuurien tapoja tehdä musiikkia. Äänitteiden avulla tutustutaan musiikin erityispiirteisiin ja mietitään, mistä musiikki on saattanut saada vaikutteita. Opettaja tutustuttaa oppilaan kyseisen musiikkikulttuurin maailmankuvaan, uskontoon, elinkeino- ja yhteisö rakenteisiin sekä tilanteeseen nykyaikana. Opettaja voi joko tuoda näyttille musiikkikulttuuriin liittyviä soittimia tai näyttää kuvia niistä. Voidaan myös tutustua soittimien valmistustapoihin ja materiaaleihin. Oppilaat voivat myös valmistaa oman soittimensa sekä tutustua soittotapoihin. Opettaja voi esitellä nuotti- tai muuta soittomateriaalia oppilailleen. Verkosta löytyy paljon tietoa eri kulttuureista ja niiden musiikista ja sitä kannattaa hyödyntää. On myös kehitetty aiheeseen liittyvää muuta AV-välineistöä ja multimediaa, johon opettajan kannattaa tutustua, kuten myös oheiskirjallisuuteen. Opettajien ei tule unohtaa vierailevia asiantuntijoita, kuten maahanmuuttajamuusikoita ja oppilaita olisi hyvä viedä mahdollisuuksien mukaan kuuntelemaan musiikkia elävänä konsertteihin tai osallistua workshoppeihin. (Toivanen 2003.)

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 yliopiston opettajakoulutuslaitoksella, kun vuosina 1981-1984 siellä toteutettiin laaja kansainvälisyyskasvatuksen kokeiluprojekti. Projektista tehtiin useita pro gradu -töitä.

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.)

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. (Pulkkinen & 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 kansainvälisyteen 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 Unesco:n kansainvälisyyskasvatuksen syntyä ja Suomen YK-liittoa kansainvälisyyskasvattajana (Allahwerdi 2001, 3). Tirrin tutkimus vahvisti, että globaaleja arvoja tarvitaan (Tirri 1999, 67-73).

Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksella on tehty tutkimuksia monikulttuurisesta musiikkikasvatuksesta. Esimerkiksi Linder on tutkinut monikulttuurisen musiikkikasvatuksen sisältöä David J. Elliotin praksaalisen ja Bennet Reimerin esteettisen musiikkikasvatusfilosofian näkökulmasta. Musiikkikasvatusfilosofia haastaa opettajaa ajattelemaan toimintatapojaan huolellisesti ja oppilaita voidaan sen avulla johdattaa syvempään musiikin ymmärtämiseen. (Linder 1998, 59-63.) Patovisti ja Siljander ovat tutkineet kulttuurisensitiivisen opetusmateriaalin soveltuvuutta yläasteen ja lukion musiikinopetukseen. Opettajat perehtyivät Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkiin ja gamelanmusiikkiin opetusmateriaalin avulla, joka käsitteli kyseisiä musiikkikulttuureita mahdollisimman tarkasti olennaisilta osin. Kysely paljasti, että oppilaita kiinnosti vieraat musiikkikulttuurit ja kaukaisten maiden kansanmusiikin soitto varsinkin soittaen ja laulaen. (Patovosti & Siljander 1998, 67-84.) Riihimäki selvitteli pro gradu –tutkielmassaan monikulttuurisen musiikkikasvatuksen asemaa suomalaisten koulujen musiikinopetuksessa sekä opettajien käyttämiä menetelmiä ja materiaaleja

siinä. Moni opettaja pitää sitä yhtenä opetettavana musiikin osa-alueena, kun taas joillekin se on opetusfilosofia. Opetusmenetelminä käytetään eniten soittoa ja laulua sekä kuuntelua ja luennointia. Videot, konserteissa käynnit, ryhmätyöt ja tanssi olivat satunnaisia. Verkko-tai etäopetusta, soitinten rakentamista ja vierailevia esiintyjiä ei juurikaan käytetty. Eniten opettajat käyttävät materiaalina oppikirjoja. Kirjastoista ja kursseilta saa myös käyttökelpoista materiaalia. Matkustavat opettavat tuovat sitä myös ulkomailta ja jotkut käyttävät hyväksi internetiä. (Riihimäki 2005, 2, 32-41.) Myös Nieminen on tehnyt toimintatutkimuksen Australian aboriginaalien musiikin käytöstä 8.-9. luokilla. Hän selvitti vieraan musiikkikulttuurin soveltamista musiikinopetukseen ja opetusmenetelmien toimivuutta sen opettamisessa. Oppilaat suhtautuivat Australian aboriginaalien musiikkiin myönteisesti ja he pitivät soittoa, kuuntelua ja videoiden katsomista mieluisina opetusmenetelminä. (Nieminen 2005, 2) Antikainen Sibelius-Akatemiasta on perehtynyt pro gradu –tutkielmassaan suomalaisiin musiikin oppikirjoihin ja tehnyt havaintoja musiikkikulttuureista, joita ne välittävät. Hänen mielestään ne usein yleistävät kulttuureja tai niissä käytetään länsimaisia stereotyyppioita. Antikainen suosittelee kertomaan musiikin käyttöyhteyksistä tarkemmin. (Antikainen 1995, 158-179.)

3.5 Kansainvälisyys musiikkikasvatuksessa

Musiikkikasvatuksen tavoitteena on yksilön kokonaispersoonallisuuden tasapainoinen kehittäminen ja sosiaalisen kasvun edistäminen (Hongisto-Åberg & Knit, 1993, s. 176). Erilaisten kulttuurien kohtaaminen lisääntyy jatkuvasti Suomessa. Musiikkikasvatuksen pitää ottaa siihen kantaa, koska oppilaat tarvitsevat välineitä sen kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen. Monikulttuurinen musiikkikasvatus tukee oppilaiden kansainvälistymistä opettamalla ihmisen universaaleja lainalaisuuksia ja sen eriytymistä erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa. (Moisala 1995, 12-13.) Kulttuurin ja musiikin suhde on kaksipuoleinen: Kulttuurissa kerätty ”äänivarasto” vaikuttaa siihen, miten ihmiset hahmottavat musiikin ja minkälaista musiikkia tehdään. Musiikilla on myös monenlaisia tehtäviä ja rooleja kulttuurissa. Se vaikuttaa sekä kulttuurissa että ihmisissä. Musiikki toimii etnisen identiteetin vahvistajana ja arvojärjestelmän rakentajana, se lisää

yhteenkuuluvuutta, ilmaisee emootioita, antaa esteettistä nautintoa, vahvistaa sosiaalisia normeja ja kulttuurien jatkuvuutta. (Moisala 1995, 198.)

Ymmärtääkseen jotain maailman kulttuureista pitäisi ymmärtää jotain sen musiikista. Musiikki on mahtava itsetunnon lähde ja jokaisen yhteisön kulttuurinen yhdistäjä. Musiikkia ei voi ymmärtää ja arvostaa kunnolla, jos ei tiedä sen sosiaalisesta ja kulttuurisesta viitekehyksestä. Toisaalta oman kulttuurin musiikista pitää tietää jotain ennen kuin voi ymmärtää muiden kulttuurien musiikkia. Jokainen musiikkikulttuuri tulisi nähdä yhtenä maapallon musiikkikulttuurien kirjosta. Koska musiikkia verrataan usein kieliin, tulisi oppilaiden saada käsitys sen säännöistä. (Lundqvist & Szego 1998, 38-46.)

Rajojen ylittäminen on nykyään yleisempää kuin sata vuotta sitten ja on helppo kuunnella musiikkia eri puolilta maailmaa. Alamme tajuta, että on olemassa paljon enemmän kuin se, mihin olemme tottuneet. Musiikki ilmaisee jotain, joka liittyy ihmiseen universaalisti. Musiikin välityksellä voimme kohdata ihmisiä tunteineen ja unelmineen. Menneisyydessä musiikkikasvattajien ei ole ollut tyypillistä valmentaa oppilaita kohtaamaan maailmanmusiikin moninaisuutta. Opettajalle on riittänyt, että hän kehittää oppilaan taitoja paikallisten musiikkiperinteiden mukaisesti. Kuitenkin globaali näkökulma musiikintekoon antaa paljon mahdollisuuksia musiikin kehittämiseen. Kukaan ei voi tulla tutuksi kaikkien musiikkityylien kanssa. Miten musiikinopettaja voi kohdata tällaisia haasteita? Opettaja voisi tutustua etnomusikologiseen tapaan analysoida musiikkia ja tehdä itselleen selväksi, miksi hän opettaa erityistä musiikkikulttuuria. Hän voisi alkaa opiskella vierasta musiikkiperinnettä pienen musiikinäytteen avulla vähän kerrallaan tietomäärää kartuttaen. Opettaja myös arvioi mahdollisuuksia maailman musiikkikulttuurien sisällyttämiseen opetuksessa pitäen mielessä päämäärän kansainvälisen näkökulman kehittämisestä musiikissa ja esiintymistaidoissa. Hänen tulisi opettaa sitä, mikä musiikkitradition puolesta on oleellista. Opettajan tulisi käyttää opetuksessaan käsiteltävälle kulttuurille yhdenmukaista tapaa opettaa, esimerkiksi jos opettaa afrikkalaista musiikintekoa, on siihen otettava mukaan liikkeet. Pääasia erilaisen musiikkikulttuurin ymmärtämisessä on elämyksellinen kokemus. Se lisää ihmisen tekemän musiikin ymmärtämistä ja vahvistaa molemminpuolista musiikillista vuorovaikutusta ihmisten välillä, jotka edustavat maailman eri musiikkikulttuureja. (Lundqvist & Szego 1998, 38-46.)

Perusopetuksen opetuksen perusteet 2004 antaa seuraavanlaista tietoa musiikin suhteen. Koulun musiikin opetuksen tulisi auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohde sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisen ilmaisuvälineitä ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuun. Opetuksessa tulisi ilmetä, että musiikki on aika- ja tilannesidonnaista. Se on erilaista eri aikoina, eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa, ja sillä on erilainen merkitys eri ihmisille. Musiikin opetuksen tulisi antaa välineitä oppilaan oman musiikillisen identiteetin muodostumiseen, jonka tavoitteena on rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista erilaisiin musiikkeihin. Yhdessä musisoiminen kehittää sosiaalisia taitoja, kuten vastuullisuutta, rakentavaa kriittisyyttä sekä taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista sekä oppilaan kokonaisvaltaisen ilmaisun kehittymistä. (Perusopetuksen opetuksen perusteet 2004, 229.)

Jyväskylän opettajankoulutuslaitos on tarttunut monikulttuuristuvan maailman haasteisiin ja se on lisännyt kansainvälisyyteen liittyviä kursseja opintotarjontaansa. Opetuksessa otetaan paremmin huomioon perusopetuksen opetuksen perusteiden antamat integroidut aihekokonaisuudet, joihin liittyvät muun muassa ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyyskasvatus. Monialaisiin opintoihin kuuluu pakollisena jaksona yksi integroitu aihekokonaisuus. Tavoitteena on tarkastella peruskoulussa opettavien aihekokonaisuuksien sisältöjä ja opettamista, etsiä erilaisia eheyttäviä ja luovia lähestymistapoja eri ilmiöiden tutkimiseen ja ilmaisuun. Esimerkiksi ihmisenä kasvaminen –aihekokonaisuuteen liittyen tarjotaan kahta kurssia: Ihmisenä kasvaminen sekä Identiteetin muodostaminen – yhteiskunnan nykyilmiöt. Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys –aihekokonaisuus taas sisältää neljä valinnaista kurssia: Kulttuurikasvatus: rakennetun ympäristön moninaisuus, Maailmankansalaisuuden kypsyyskoe, Suomalaisen kulttuurin jalanjäljillä kuvataiteen ja musiikin keinoin sekä Monikulttuurinen käsityö. (<http://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/ops2007-2009>.)

Opettajankoulutuslaitos tarjoaa lukuvuonna 2007-2008 monikulttuurisen opetuksen sivuainekokonaisuuden. Kulttuuri, identiteetti ja globaali maailma – opintojakso perehdyttää opiskelijoita kulttuurin, identiteetin, etnisyyden ja toiseuden käsitteisiin yksilön ja yhteisön kannalta globalisoituneessa maailmassa. Tavoitteena on myös oppia havainnoimaan ja erittelemään kulttuurieroja, uskontoja ja etnisyyttä koskevaa keskustelua ja jäsentää omaa arvophjaa monikulttuurisen opetuksen perustaksi. Moninaisuus suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulussa –opintojaksolla perehdytään

suomalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin oleellisiin piirteisiin ja niiden rakentumiseen suomalaisessa yhteiskunnassa. Monikulttuuristen ja –kielisten ryhmien opetus –jaksolla tutustutaan maahanmuuttajaopetuksen järjestelyihin suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ja saadaan näkökulmia ja käytännön työkaluja oppilaan kokonaisvaltaiseen kielelliseen, kulttuuriseen ja pedagogiseen tukemiseen. Jaksolla opitaan myös arvioimaan oppimateriaalia ja oppilaan tarvitsemia tukitoimia sekä laatimaan materiaalia. Suomen kielen oppiminen ja suomi toisena kielenä –opetusjakso valaisee kielen oppimisen vaiheita ja kielitaitoprofiileja, suomen kielen oppimiseen liittyviä haasteita ja sen säännönmukaisuuksia. Sivuainekokonaisuuteen liittyy myös monikulttuurinen harjoittelu ja projektikurssi. Opettajankoulutuksen musiikin sivuaineopintoihin kuuluu myös valinnainen opintojakso monikulttuurista musiikkia. (Jyväskylän opettajankoulutuslaitos, <http://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/ops2007-2009>.)

Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen laitos ottaa monipuolisesti huomioon monikulttuurisuuden tuomat haasteet ja mahdollisuudet. Opintoihin on jo vuosia kuulunut monikulttuurista musiikkikasvatusta, maailmanmusiikkia, kansanmusiikkia eri puolilta maailmaa sekä monikulttuuriseen musiikkiin liittyviä projekti- tai erikoistumisopintoja. (Jyväskylän yliopisto 2002, 163-165.)

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimusongelmat

Tutkimusidea kehittyi, kun saimme tietää, että Taksvärkki ry halusi edistää kansainvälisyyskasvatustaan keräyksensä ympärillä. Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa taksvärkkikeräyksen yhdyshenkilöiden käsityksiä Taksvärkki ry:stä kansainvälisyyskasvattajana sekä saada heiltä näkemyksiä Taksvärkki ry:n toiminnan kehittämiseksi. Haastatellut yhdyshenkilöt järjestivät taksvärkkikeräyksen koulullaan, joten he tietävät konkreettisemmin, miten keräys 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 koulut ympäri Suomea. Heiltä 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 varmasti hyvin kiireinen. Haastattelut jaettiin siten, että molemmilla tutkijoilla oli viisi haastateltavaa. Haastattelut suoritettiin touko-kesäkuun aikana 2002. Tutkimuksen tekijät tekivät 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 pidettävissä haastatteluissa. Kaksi haastateltavista vastasi

haastattelukysymyksiin sähköpostitse. Yhdyshenkilöistä naisia oli kuusi ja miehiä neljä. Heidän ikänsä vaihteli 30:sta ja 57:een 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:n ja 804:n oppilaan välillä. Tutkimukseen osallistuvista kouluista kolme olivat ruotsinkielisiä. Haastatteluajoja 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.

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.) 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 tutkimusymmärrystään vasten. Loppujen lopuksi kyse on tutkijan antamista merkityksistä. (Kaikkonen 1999, 432-433.) Kohdejoukkoon pyrittiin valitsemaan kymmeneen haastateltavaan.

Päädyimme haastatteluun, koska havainnoimalla ei voi saada selville ajatuksia, merkityksiä, tunteita ja aikomuksia sekä 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. Oletimme, että vastaajiksi suunnitellut henkilöt saattaa saada paremmin mukaan tutkimukseen, kun tutkimus tehdään haastattelemalla. Haastattelumenetelmäksi tarkennettiin vielä puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu, jolloin kysymykset olivat kaikille samat (Liite 1) (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48). Kysymyksiin ei ollut valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltava vastasi omin sanoin (Eskola & Suoranta 1999, 87). Näin saimme 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, 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 Taksvärkki ry:n keräyksiin. Koska tutkimuksen kohteena oli ihmisten käsitykset ilmiöistä eli miltä Taksvärkki ry näyttää eri ihmisten näkökulmista, on lähestymistapa fenomenografinen.

Teemoittelun avulla aineistosta voitiin nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Tekstistä pyrittiin ensin löytämään ja sen jälkeen erottelemaan aiheet, jotka ovat olennaisia tutkimuksen kannalta. Pyrimme löytämään merkityksiä tutkittavien antamista vastauksista ja teemoittelemaan aineistoa tutkimuskysymysten kautta. (Eskola & Suoranta 1999, 180; 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 tulkitsemista varten luotiin 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 yksitelleen. 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 luotua yksityiskohtainen merkitysverkosto.

5 Taksvärkki ry kansainvälisyyskasvattajana

5.1. Taksvärkki ry:n historiaa ja toimintaperiaatteita

Taksvärkki ry on alun perin lähtöisin Ruotsista. Suomessa sen 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/yhtei/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”. (Sähköpostikysely Taksvärkki ry:lle). Se haluaa turvata yhtäläiset oikeudet lapsille sekä Suomessa että kehitysmaissa. Erityisesti se haluaa huomioida kaikista heikoimmassa asemassa olevat lapset. Olisi oleellista mahdollistaa koulunkäynti kaikille maailman lapsille. Taksvärkki kannustaa kouluja etsimään yhteyksiä maailman tilanteen ja

suomalaisen elämäntavan 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 kestävän 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, palvelualttiudesta, 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 mukaan se 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 2003 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/luku7.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 keräys koetaan. Tutkimus osoitti, että oppilaat mielsivät Taksvärkki ry:n keräyksen työnteoksi, muiden auttamiseksi tai hyväntekeväisyydeksi, rahankeruuksi, vapaapäiväksi, työharjoitteluksi ja vapaaehtoistyöksi. Joka viiden sopettajista ja yli puolet opilaista ei tiennyt mitään Taksvärkki ry:stä tai sen toiminnasta. Taksvärkki ry tunnettiin lähinnä koululle tulleen materiaalin kautta. Tutkimus osoitti, että yli puolet opettajista piti keräyksen hyötynä yhteisvastuullisuuden opettamista. Eduiksi koettiin myös oppilaiden saama työkokemus, hyväntekeväisyys ja työvoiman tarjoaminen yrityksille. (Taloustutkimus Oy 2001, 5-9.)

Tavallisesti Taksvärkki ry:n keräykseen 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 paperinmuotoisen oppimateriaalin muodoissa yhteiskuntaopin, historian ja maantieteen oppitunneilla. Tutkittavat ehdottivat tulevien keräysten kohteeksi 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.)

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 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 kouluuamu" 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 taksvärkkikeräyksiin 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.)

6 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:

6.1 Kartoitusta Taksvärkkikeräyksiin asennoitumisesta

6.1.1 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 olivat tehneet 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 ympäröityä (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 haastateltujen 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. Haastattelussa 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. Eräs 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 sillan tällön tulee semmonen, että joku on kysynyt jotain, joku oppilas on sanonut jotain tai jotain semmosta, että käydään vähän läpi, että mitä semmoseen pitäisi 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 aihetta 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 kaksi koulua (4, 9) näistä keskustelivat 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 arvonen 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 sanoi, että saattaa vähitellen tulla välinpitämätön olo, kun ei koe voivansa riittävästi vaikuttaa tai muuttaa asioita parempaan suuntaan. Vaikka hän mikrotasolla voi itse yrittää elää hyväkseen katsomansa moraalin mukaan, ei moraalialta 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 elämäkatsomustiedossa, 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). Kaikilta haastatelluilta ei saatu vastausta tähän kysymykseen (3,5,6,7,8,9).

6.1.2 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 eivät vastanneet kysymykseen (5,7,8,9).

Kaikki haastateltavat olivat Taksvärkkikeräyksen yhteyshenkilöitä ja organisoijia. 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 Taksvärkkipäivän 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 yhdyshenkilöillä. 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 auttoivat yhdyshenkilöä tehtävien hoitamisessa (2,4,10). Yksi haastateltava ei vastannut kysymykseen (8). Kaikki rooliinsa tyytyväiset yhdyshenkilöt delegeoivat 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 Taksvärkkikeräyksessä 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 mä 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 viimese 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)

6.1.3 Taksvärkki ry kansainvälisyyskasvattajana

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.

...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 koetaan tärkeänä kansainvälisyyskasvattajana (1,7), koska teemat vaihtelevat monipuolisesti. Keräys suoritetaan joka vuosi, kun tiedetään mistä on kyse. Taksvärkistä pidetään siksi, että se ei yritä kerätä rahaa vain Suomen kouluihin vaan se auttaa niitä, joilla ei ole mitään (1). Taksvärkillä koetaan olevan potentiaalia kansainvälisyyskasvattajana ja sitä voitaisiin kehittää eteenpäin (2). Erityisesti Taksvärkkiä pidetään hyvänä kansainvälisyyskasvattajana, koska se antaa tietoa esitteessään ja tietoon liittyy aina toimintaa (3). Taksvärkki 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 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 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 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 on Taksvärkki ry:llä yritystä, 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 ihmisuus 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 eivät vastanneet kysymykseen miten Taksvärkki ry vastaa nykyajan haasteisiin (6,7,8,9).

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

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

TAULUKKO 1. Taksvärkki ry hyvänä kansainvälisyyskasvattajana

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

Taksvärkki ry:n järjestämiin keräyksiin osallituneet haastatellut koulut olivat asettaneet seuraavia tavoitteita: Keräyksen 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 Taksvärkki ry:n keräykseen (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 Taksvärkki ry:n keräykset 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 ry:n 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 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 ry:n keräyksen kanssa, kuten oppilaskunnan jäsenet, vaikuttaa keräys 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). Globaali yhteisvastuun käsitettiin tarkoittavan yleistä tasa-arvovaatimusta, 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. Taksvärkkikeräys 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). Kysymykseen eivät antaneet vastausta kolme koulua (6,8,9).

Puolet haastateltavista kouluistamme oli sitä mieltä, että Taksvärkki ry:n 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 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 esimerkiks opetusvelvollisuudesta vois huojentaa. Ei niinkään, että mä 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 keräykseen. Myös se on vaikeaa, kun kaikki eivät ymmärrä, miksi taksvärkkikeräys tehdään (6). Yksi kouluista ei vastannut kysymykseen (8).

6.2 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 Taksvärkki ry:n tarjoamista virikkeistä kansainvälisyyskasvatukselle (1,3). Taksvärkki ry 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). Taksvärkki ry:n 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) Yläasteikä voi pitää myös ”vaikeana yleisönä” (10).

Taksvärkki ry:n keräyksen ajanjaksoa voisi laajentaa siten, että keräyksen valmistamiseen, toteutukseen ja palautteenantoon voisi käyttää enemmän aikaa kuin yhden viikon (6). Ehdotettiin, että keräykseen voisi ilmoittautua vasta syksyllä. Tällöin uusi oppilaskunta voi itse päättää keräykseen osallistumisesta eikä edellisen vuoden oppilaskunnan tarvitse päättää tulevien oppilaiden asioita. (4) Taksvärkki ry:n keräyksen 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)

Taksvärkki ry:ltä toivotaan enemmän tietoa, varsinkin siten, että 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 ei ole kaukana 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 ylipäätään kansainvälisyyskasvatuksesta (8), mutta mielestämme lisäkoulutus liittyen kansainvälisyyskasvatukseen ei ole Taksvärkki ry:n 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 suomenruotsalaisistakaan. (1)

Koulut toivovat enemmän projekteja ja teemaviikkoja Taksvärkki ry:n keräykseen liittyen (2,4,9). Opettajat ja oppilaat sitoutuisivat aiheeseen kokonaisvaltaisemmin (2), jos keräyksen ympärille rakennettaisiin monivuotisempi kansainvälisyyskasvatusprojekti. Silloin Taksvärkki ry voisi järjestää opettajille pientä koulutusta. (2) Opettajien on suotavaa ilmoittaa Taksvärkki ry:lle, että koulu voi mielellään vastaanottaa vierailijoita kohdemaasta kouluunsa. Kyse ei ole siis yhden päivän kertakäyttöprojektistä, vaan vierailijat voivat tulla jälkeensä 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 sii-siinä mielessä niin rohkaisevaa, et, et just, koska, tämä on semmonen sala-salaisuus, että kuka mitäkin 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 suunnitteleamalla suunnitella projekteja, opetusta ja kansainvälisyyskasvatuksen kehittämistä. Kerran suunniteltu olisi helpompi toteuttaa myöhemmin (4). Jos opettaja viitsii paneutua edes pari tuntia Taksvärkki ry:n 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, Taksvärkki ry:n keräykset eivät saa olla oppilaalle liian rutinoitunutta toimintaa (7). Taulukko 2 sisältää ajatuksia, miten Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatuksesta voitaisiin saada enemmän irti sekä Taksvärkki ry:n että opettajien näkökulmasta:

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 • Taksvärkki ry:n kautta ulkomaalaisvierailijoita kouluille • Kummioppilastoimintaa kohdemaan välillä • Rahanpalautus sujuvammaksi • Keräykseen ilmoittautuminen syksyllä • Kohteen valinnan perustelu • Kohteet lähempää kuin kolmansista maista • Kurssin järjestäminen opettajille Taksvärkki ry:n 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 • Taksvärkki ry:n vastuuhenkilö 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

TAULUKKO 2. Yhteenvedo Taksvärkki-toiminnan kehittämideoita

7 Johtopäätökset

7.1 Tulkintoja kansainvälisyyskasvatuksesta ja Taksvärkkikeräyksiin asennoitumisesta

7.1.1 Koulut kokevat tärkeäksi kansainvälisyyskasvatuksen globalisoituvassa maailmassa

Tutkimuksessa kansainvälisyyskasvatus käsitetään samanlaiseksi kuin se on valtakunnallisessa peruskoulun opetussuunnitelmassa on määritelty. Myös Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatus perustuu samaan suunnitelmaan. Useat koulut olivat tehneet koulukohtaisen opetussuunnitelman kansainvälisyyskasvatuksesta, joka perustui pitkälti peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin. 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.

Koulut olivat jonkin verran integroineet eri oppiaineita kansainvälisyyskasvatukseen. Mielestämme siihen voisi sisällyttää vielä useampia eri oppiaineita. Kansainvälisyyskasvatus on läpäisyaine. Haastateltujen mielestä siitä ei ole tarvetta keskustella muuten kuin tarpeen vaatiessa. Oppiaineiden integrointi vaatisi opettajilta aikaa suunnitteluun ja suurempaa yhteistyötä, joka mahdollistaisi sen, että oppilaat saisivat kokonaisvaltaisen käsityksen kansainvälisyyteen liittyvistä asioista.

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. 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 malli oppilaille ja malleja on erilaisia riippuen siitä mitä arvoja kukin opettaja haluaa edistää. 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). Ennemmin opettaja toimii opetuksen ohjaajana ja kannustaa oppilaita omaan aktiivisuuteen ja arvojen subjektiiviseen rakentamiseen (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 19-22; Peruskoulun opetus suunnitelman perusteet 1994, 32-33; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15; 92-98; Toukomaa 1994, 9-10).

Sekä tutkimuksemme haastatellut 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). Tutkimuksemme haastatellut korostivat samoja arvoja kansainvälisyyskasvatuksessa, mitä yleensäkin pidetään tärkeinä arvoina kansainvälisyyskasvatuksessa. Kansainvälisyyskasvatus ei kuitenkaan ollut tutkimuksemme perusteella jatkuva puheenaihe opettajienhuoneessa. Tästä voisi päätellä, että myöskään arvoista ei käydä paljonkaan keskustelua. Haastatellut olivat huolissaan siitä, että arvojen pohdinta on jäänyt unohduksiin. Tämä on sääli, sillä arvokeskustelu koulussa on ainoa mahdollisuus moniarvoisen yhteiskunnan koulutuksen suunnanmäärittelyssä. 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.

Musiikki voi olla perusteellinen väline, jos halutaan oppia ymmärtämään muita kulttuureja ja niiden tapoja luokkahuoneessa. Musiikilla on erityisluonne; se tuo ihmisiä yhteen. Ihmiset voivat joko osallistua musiikin tekoon soittamalla tai laulamalla tai he voivat kuunnella sitä ja nauttia siitä. Musiikki on aina ollut tärkeää kansoille. Jos meillä on nykyään mahdollisuus oppia tuntemaan musiikkia eri puolilta maailmaa, oletamme, että sillä voisi olla maailman ihmisiin yhdistävä vaikutus. Emme tarkoita tällä, että musiikin pitäisi tulla samanlaiseksi maapallon eri kolkissa, mutta tuntemalla erilaisia kulttuureja saadaan ennakkoluuloja poistumaan ihmisten mielistä. Musiikki voisi symbolisoida kieltä, jonka avulla ihmiskunta voisi elää harmoniassa ja rauhassa.

Jotkut tutkijat ovat esittäneet, että ihmiset tulevat samasta alkuperästä. Näin ollen oletamme, että niin tulee musiikkikin. Musiikilla on pitkät juuret, jotka ovat kehittyneet useiksi eri haaroiksi ja nämä haarat taas symbolisoivat musiikin eri tyylejä. Jos haluamme ymmärtää musiikin todellisen olemuksen, meidän tulee ymmärtää enemmän maailman kulttuurien musiikkia.

Opettajat välittävät kulttuuria sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kulttuurin jäsenten kanssa. Jos opettaja pyrkii näkemään mahdollisimman laaja-alaisesti ja hän on avoin muille kulttuureille, hänestä tulee maailmankansalainen, jolla on vahva ja terve identiteetti ja kuva oman maan kulttuurista. Tällainen opettaja voi välittää kulttuuria yhdentyneestä maailmasta seuraavalle sukupolvelle. Opettajalta vaaditaan tällöin paljon, mutta samalla hän saa mahdollisuuden jatkuvasti opettaa itseäänkin.

7.1.2 Taksvärkkikeräys – vapaapäivä koulusta?

Useissa kouluissa Taksvärkki ry:n keräys on jo muotoutunut perinteeksi. Sen ei tulisi olla vain vuodesta toiseen toistuva rutiini, vaan sillä on syvempi merkitys kansainvälisyyskasvattajana. Keräys 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.

On ristiriitaista, että oppilaat kokevat Taksvärkki ry:n keräyksen positiivisesti motiivina ollen vapaapäivä koulusta. Näyttää siltä, että liian harvalle on selvää päivätyökeräyksen todelliset tarkoitukset; rahan kerääminen sitä enemmän tarvitseville ja oppilaan tietoisuuden avartaminen yhteisvastuusta. Koulu voisi käyttää Taksvärkki ry:n keräystä enemmänkin kansainvälisyyskasvatuksessa. Opettajat ovat tyytyväisiä Taksvärkki ry:n opetusmateriaaliin. 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?

Yhdyshenkilöt kuvailivat kokeneensa Taksvärkkikeräyksen positiivisesti. Varsinkin ne yhdyshenkilöt, jotka jakoivat tehtäviä luokanvalvojen, 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 toteutumiseksi ovat opettajat, joilla ei ole välttämättä aikaa, halua tai resursseja toteuttaa keräystä Taksvärkki ry:n toivomalla tavalla. Eräänä esimerkkinä oppilaiden motivoimiseen osallistumaan keräykseen on korostaa oman koulun menneä.

Keskustelu opettajainhuoneessa on vähäistä, koska Taksvärkki ry:n keräys on muodostunut perinteeksi ja itsestäänselvyydeksi. Perinnettä ei kyseenalaisteta. Myöskään keräyksen onnistuneisuutta ei arvioida, vaikka se voisi kehittää keräystä. Mielestämme on hämmentävää, kuinka vähän Taksvärkki ry:n keräyksistä käydään keskustelua opettajainhuoneessa, sillä sen ympärille voisi integroida eri aineita kansainvälisyyskasvatukseen liittyen. Jos Taksvärkki ry:n keräys 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.

7.1.3 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 Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatus ei vaikuta oppilaiden asenteisiin, vaikka sen katsottiin olevan hyvä kansainvälisyyskasvattaja. Miten Taksvärkki ry:n keräys 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 Taksvärkki ry:n keräykseen 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. Kansainvälisyyskasvatuksessa on oleellista, että siinä käytetään monimuotoisia opetusmuotoja, kuten esimerkiksi vierailuja, kummitoimintaa, leikkiä ja keskustelua (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 23-48; 59).

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 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 välttämättä koulun tehtäväksi. 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 Taksvärkki ry:n keräysten 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. On kuitenkin tärkeää, että oppilas oppii tuntemaan elämää Euroopan ulkopuolella ja tutustumaan kulttuureihin, jotka poikkeavat paljon omastamme.

Harva oppilas käy haastattelujen mukaan itse etsimässä työtä kodin ulkopuolella. Työpaikkojen saaminen voi olla hankalaa, koska oppilaat eivät ole tarpeeksi motivoituneita hakemaan itse työpaikkaa. Toisaalta työnantajatkaan eivät ole innokkaasti ottamassa oppilaita keskelle työkiireitään. Osassa kouluista 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 Taksvärkki ry:n keräykseen liittyy haasteita, silti se koetaan sujuvaksi.

7.2 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 Taksvärkki ry:n toiminnan parantamiseksi. Vaikka haastateltavamme kokivat keräyksen hyväksi, se ei tarkoita, etteikö siinä olisi kehittämisen varaa. Tutkijoina uskomme, että nuoret voisivat oppia enemmän Taksvärkki ry:n keräyksestä, jos se tiedostettaisiin nykyistä enemmän kansainvälisyyskasvattajana ja jos keräyksen ympärille saataisiin integroitua muista oppiaineista aineistoa senvuotiseen teemaan liittyen.

Tästä muodostui ensimmäinen kehitysidea siitä, että Taksvärkki ry:n keräys 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 Taksvärkki ry:n keräykseen. Projektiviikon voisi toteuttaa esimerkiksi siten, että neljä päivää viikosta olisi Taksvärkki ry:n keräykseen liittyvää kansainvälisyyskasvatusta. Viikkoon integroitaisiin eri oppiaineita sopivasti, eikä koko koulupäivän tarvitsisi olla kansainvälisyyskasvatusta. Projektiviikkoon voisi liittää ystävyysotteluita, myyjäisiä tai konsertteja, joiden tuotto lahjoitetaan Taksvärkki ry:lle. Jos mahdollista, viikon aikana kohdemaan muusikot voisivat käydä opettamassa maansa musiikkia sekä kertoa kotimaastaan. Oppilaat voisivat opetella kohdemaan musiikkia ja he voisivat esittää sitä muille koululaisille ja vanhemmilleen. Olisi hyvä, jos Taksvärkki ry valmistaisi musiikin asiantuntijoiden avulla paketin erityisesti musiikin kohdalta. Se voisi sisältää äänitteitä kohdemaan musiikista ja tietoa sen erityispiirteistä, tietoa musiikkikulttuurin maailmankuvasta,

uskonnosta, elinkeino- ja yhteisörakenteista sekä tästä päivästä, kuvia musiikkikulttuuriin liittyvistä soittimista ja niiden valmistustavoista ja materiaaleista. Paketti voisi sisältää myös ohjeet yksinkertaisen soittimen rakentamiseen, jolloin voitaisiin pitää soitinrakennuspaja halukkaille ja tutustua paikallisiin soittotapoihin. Paketista olisi hyvä löytyä myös nuotti- tai muuta soittomateriaalia. Taksvärkki ry voisi kysellä mahdollisia Suomessa asuvia alkuperältään kohdemaasta tulleita kertomaan kulttuuristaan oppilaille ja koulu saisi yhteystiedon mahdollisesta vieralijasta. Keräyspäivänä voisi olla kampanjaa juhlistava konsertti, jota paikalliset muusikot voisivat kykyjensä mukaan valmistaa ja koululaiset voisivat mennä sitä kuulemaan.

Jokainen koulu saisi itse päättää, kuinka paljon kansainvälisyyskasvatusta sillä viikolla koulussa on. Yksi päivä viikosta tehtäisiin normaalisti Taksvärkki ry:n päivätyökeräystä. Tällöin kansainvälisyyskasvatuksesta muodostuisi eheä kokonaisuus ja konkreettisen toiminnan kautta oppilas saattaisi kokea roolinsa omakohtaisemmaksi ja aktiivisemmaksi kuin pelkässä Taksvärkki ry:n keräykseen osallistumalla.

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 keräyksestä, 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, tunti pidetään normaalisti. Koululla, jolla on paljon erilaisia projekteja, ei välttämättä ole resursseja tehdä 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 kehitysideana olisi lehden kirjoittaminen. Sen voisi toteuttaa eri tavoin:

- Koululehden kirjoittaminen
- Taksvärkki ry:n kokoama lehti Suomen kouluista kerätyistä 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 Taksvärkki ry:n keräyksestä. 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. Kehitysmäihin 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.

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 itsearviointin. 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 ry 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 riitä resursseja lähteä toiselle paikkakunnalle koulutukseen ja uhrata paljon aikaa ”ylimääräiseen toimintaan”.

Kansainvälisyyskasvatus on siis tärkeä ennakkoluulojen ja pelkojen vähentämiseksi. 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.

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.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimukseen ryhdyttiin, kun pyrittiin saamaan yhdyshenkilöiden näkemyksiä Taksvärkki ry:stä kansainvälisyyskasvattajana ja kehittämään Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatusta. Aineiston keräämisessä on taattava anonymius, luottamuksellisuus ja aineiston tallentaminen asianmukaisesti. Tutkimuksessa tämä näkyi siinä, että tutkittavat koulut pysyivät salaisina ja niitä koskevat tiedot ovat luottamuksellisia.

Tutkijoiden ensimmäiset haastattelut olivat koehaastatteluita. Ne menivät hyvin, joten ne sisällytettiin mukaan todelliseen tutkimukseen. Koehaastattelun avulla saatiin kuva kohdejoukon kokemuksista, sananvalinnasta, haastattelun pituudesta ja aihepiirien kysymysjärjestyksestä. Tutkimuksen luotettavuus lisääntyi, kun haastattelun runkoa esitettiin. Lisäksi haastateltaville lähetettiin saatekirje, joka valmensi haastatteluun vastaamista.

Haastatteluun voi liittyä monia virhelähteitä, jotka voivat aiheutua niin haastattelijasta kuin haastateltavastakin. Haastattelijan luotettavuutta voi heikentää haastateltavan taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35). Tutkijoiden mielestä oli joskus hankala tietää, oliko haastateltava todella sitä mieltä, minkä hän 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 taas suhtautui asiaan neutraalisti. Yhdyshenkilönä voi olla vaikea mainita mahdollista negatiivista asennoitumista kansainvälisyyskasvatukseen. Haastattelutilanteet ovat konteksti- ja tilannesidonnaisia. Haastateltavat saattoivat puhua eri tavalla kuin normaalitilanteissa.

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 tehdä tarkentavia kysymyksiä kuten henkilökohtaisessa haastattelussa. Henkilökohtainen haastattelu antoi enemmän informaatiota kuin sähköpostitse saadut vastaukset. Jatkotutkimusta ajatellen sähköpostihaastattelussa voisi rohkeammin kysyä tarkennuksia puutteellisiin vastauksiin. Tuloksia purettaessa 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 ja myös haastattelutekniikka hioutui haastattelukertojen edetessä.

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 puheessa olevat käsitteet samalla tavalla. Tässä tutkimuksessa tutkijat havaitsivat, että eräs haastateltava käsitti taksvärkkikeräyksen kaikkina mahdollisina keräyksinä eikä vain Taksvärkki ry:n päivätyökeräyksenä.

Tutkimuksen vahvistettavuudella tarkoitetaan 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.

Tutkimuksen tieto on rehellisesti hankittua ja raportoitua. Kaikki tutkittavat koulut osallistuivat aktiivisesti Taksvärkki ry:n keräyksiin. Haastateltujen koulujen aktiivinen ote voi vääristää tuloksia siten, että kansainvälisyyskasvatukseen ja Taksvärkki ry:n keräykseen suhtautumisesta saadaan positiivisempi kuva kuin jos tutkittavana olisi olleet vähemmän aktiiviset koulut.

Tutkimuksen luotettavuuteen saattaa vaikuttaa se, että haastateltavat olivat keräyksen yhdyshenkilöitä ja näin ollen tiesivät siitä enemmän kuin tavalliset opettajat. 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 keskustellen.

7.4 Jatkotutkimusaiheita

Olisi mielenkiintoista selvittää, onko suhtautuminen Taksvärkki ry:een kansainvälisyyskasvattajana haastateltavan oma yksittäinen 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 ainoastaan yhteen teoriaan, vaan taustalla oli useita tutkimuksia aiheeseen liittyen. Silti tutkimuksella saatiin hyödyllistä tietoa kansainvälisyyskasvatukseen suhtautumisesta. Samalla saatiin ideoita Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvatuksen kehittämistä käytännössä. Tutkimusta voi hyödyntää myös teoriassa. Tulosten pohjalta voisi tehdä seuraavanlaisia jatkotutkimuksia:

1. Miten 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 on tullut käytäntöön?
4. Taksvärkki ry:n toteuttaman keräyksen yhteen liitetyn monikulttuurisen musiikkikasvatusprojektin seuranta ja vaikutusten tutkiminen.
5. Miten opettajainkoulutuslaitokset tällä hetkellä antavat valmiuksia monikulttuurisuuden kohtaamiseen?

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 helpottaisiin 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 kehittamisestä, opettajalle jäisi vähemmän suunnittelutyötä. Omakohtaisten ideoiden myötä oppilaat olisivat todennäköisesti myös motivoituneita osallistumaan aidosti kansainvälisyyskasvatukseen. Tämän tutkimuksen ohessa syntyivät kehitysideat projektiviikosta ja verkkolehdestä. Tästä muodostui kolmas jatkotutkimusaihe eli tutkittaisiin, ovatko oppilaiden suvaitsevaisuuskäsitykset muuttuneet edellämainittujen kehitysideoiden ansiosta. Opetuksen suunnittelemisessa on tärkeää, että oppimisprosessista saadaan palautetta, jonka avulla opetusta voidaan edelleen parantaa. Neljäs jatkotutkimusaihe keskittyisi musiikinopetukseen Taksvärkki ry:n kansainvälisyyskasvattajana. Viidentenä voisi pohtia musiikinopettajakoulutusta tarvittavien taitojen kartuttamisen ja asenteiden muokkaamisen suhteen jo opiskeluvaiheessa, että opettajilla olisi tarvittavia valmiuksia monikulttuurisuuden kohtaamiseen opetustyössä.

7.5 Loppusanat

Tutkimus tukee ajatusta kansainvälisyyden 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.

Koska musiikkia on ilmennyt kautta aikojen eri kulttuureissa, on se merkittävä aine oppilaille. Musiikin avulla oppilas voi tiedostaa maapallon kulttuurisen kirjjon ja sen kehittymisen. Musiikki on myös olennainen osa kulttuurista identiteettiä, ja terveen itsetunnon rakentamiseksi tarvitaan tietämystä oman kotimaan kulttuuriperinteestä. Musiikin avulla voidaan perehtyä monipuolisesti muiden kulttuurien ja aikakausien elämäntapoihin ja maailmankatsomukseen. Näin oma elämäkin saa vaihtoehtoisia ulottuvuuksia, sillä se, mihin itse on kasvanut ja kasvatettu, ei välttämättä ole se ainoa ja oikea todellisuus. Musiikin avulla oppilaasta voi kasvattaa tervehenkisen maailmankansalaisen, joka pitää erilaisuutta voimavarana ja kunnioittaa muita kulttuureja. Tietämys eri maiden kulttuureista auttaa myös poistamaan pelkoja ja ennakkoluuloja, joka todennäköisesti vähentää myös rasismia. Oppilasta tulisi rohkaista poimimaan muista kulttuureista hyviä puolia ja kasvattaa itseään monipuolisesti. Oman kulttuurintuntemuksen avulla hän saa välineitä käsitellä muita kulttuureja. Se, että ihminen pitää itseään maailmankansalaisena, ei poista sitä, etteikö hän voisi omata samalla tervettä isänmaallisuutta ja arvostaa kulttuuria, jonka hän on saanut synnyinlahjanaan.

On ollut ilo tehdä tieteellistä tutkimusta, jonka esille saatuja vastauksia ja kehitysideoita Taksvärkki voi hyödyntää käytännössä. 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 käytti tutkimusta toimintansa väliarviointina Euroopan Unionille 2003.

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/yhteiy/pg/ahonen/luku1.html>>
ja <URL: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/yhteiy/pg/ahonen/luku11.html>>
- 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. Helsinki: Hakapaino
- Anderson, I. 2000. World Music History. fRoots 201. Saatavilla www-muodossa:
<URL: http://www.frootsmag.com/content/features/world_music_history/>
- Anderson, W.M., Campbell, P. S. 1996. Multicultural perspectives in music education. Virginia. Music educators national conference.
- Antikainen, P. 1995. Kadonnutta erilaisuutta etsimässä – monikulttuurinen musiikkikasvatus ja suomalaiset musiikin oppikirjat. Teoksessa Moisala, P. (toim.) Etnomusikologian vuosikirja 7 (1995). Helsinki: Hakapaino, 158-181.
- 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
- Berglund, J., Böling, R., Carling, E., Holmberg, C., Holmberg, S., Jansson, C. & Österberg F. Pohjanmaalla murretaan kielimuureja. Teoksessa M. Muukkonen, (toim.), 25-32

- Blacking, J. 1973. How musical is man? The John Danz lectures. Seattle. University of Washington Press.
- Brunell, V. & Törmäkangas, K. (toim.) 2003. Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksenkansainvälinen 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 Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K. & Wahlstöm, B., 70-94.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- 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.
- 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>> 2-3/1998

- Hoffman, D. 1996. Kasvatus ja moraalit. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), 7-12.
- Hongisto-Åberg, M. & Lindeberg-Piironen, A. & Mäkinen, L. 1993. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Tampere. Tammerpaino Oy.
- 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>>
- Idstam, S. & Nenonen, P. Musiikki kulttuurien välisenä siltana. Teoksessa M. Muukkonen (toim.), 50-55.
- Ikonen, O. (Toim.) 1997. Suvaitsevuus. Erilaisuuteen suhtautuminen koulussa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 27. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Johansson, E. 1996. Opettajan rooli on kansainvälisyyskasvatuksessa keskeinen. Artikkelit Kuntalehdessä 21-22, 37 1997.
- Jyväskylän opettajankoulutuslaitos. opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2007-2009. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/ops2007-2009>>
- Jyväskylän yliopisto. 2002. Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 2002-2004.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus opetus- ja kasvatustyössä. Kasvatus. 30 (5), 427-435.
- Kansankodista maailmankylään. Puheenvuoroja kansainvälistymisestä. 2001. Helsinki: Kyriiri Oy.
- Keskisuomalainen 8.11.2002, 9. Ahtisaari huolissaan asenteista muuttajiin.
- 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.
- Kulttuurien välinen kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Ideoita, harjoituksia, leikkejä ja roolipelejä. 2000. Helsinki: Suomen nuorisoyhteistyö Allianssi ry.
- Lahdenperä, P. & Sahlin, B. 1994. Syrjinnästä kaveruuteen. Työtapa oppilaiden asenteiden ja luokan vuorovaikutussuhteiden kehittämiseksi. Kokkola: Etnokultuuri Oy.
- Lahtinen, M & Rekola, J. 2002. Kulttuuri ja kehitys -seminaariraportti 2001. Kehitysyhteistyön 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 kokemuksesta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), s.26-43.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä Studies in Education, psychology and social research 168. Jyväskylän yliopisto.
- Lehti- Laakso, M. 2000. Suuntana suvaitsevaisuus. Asenteiden muuttaminen etäopetuksen, projektiopetuksen ja luokkaopetuksen avulla. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Turun opettajankoulutuslaitos. Turku: Painosalama, Oy.
- Liebkind, K. 1996. Me ja muukalaiset. Teoksessa Salo-Lee, L., Malmberg, R. & Halinoja, R., 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.

- Linder, H. 1998. Kohti monikulttuurisen musiikkikasvatuksen filosofiaa: monikulttuurinen musiikkikasvatus esteettisen ja praksiialisen musiikkikasvatusfilosofian jännitteessä. Musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos.
- Lundqvist, B. 1998. A music education perspective. Teoksessa B. Lundqvist & C.K. Szego (toim.), 38-46.
- Lundqvist, B. & Szego, C.K. 1998. Musics of the world's cultures. A source book for music educators.. University of Reading. ISME.
- 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. Juva: WSOY.
- Mason, J. 1996. Qualitative researching. London: Sage Publications.
- Matikainen, M-L. Musiikki - mielen ja kehon terapiaa. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.hypnologia.com/hlehdet/lehdet/0502/musiikki052.html>>
- Moilanen, P. 2000. Laadullisen tutkimuksen filosofia. Artikkelit Kasvatus –lehdessä. 31 (2), 183-188.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), 44-67.
- Moisala, P. 1995. (toim.) Musiikkitunteja maailmalta. Monikulttuurisia kohtaamisia. Sibelius-Akatemian julkaisuja 10. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Moisala, P. 1995. Toisenlaisen musiikkien äärelle. Monikulttuurinen musiikkikasvatus ja opettajakoulutus. Teoksessa Moisala, P. & Antikainen, P. (toim.) 11-19.
- Muukkonen, M. (toim.) & Opetushallitus 1998. Rytmejä ja rajankäyntiä. Kokemuksia monikulttuurisuuskasvatuksesta koulujen ja oppilaitosten arkipäivässä. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Mäkivirta, S. 1989. Lapsen tunne-elämän kehittämisen huomioonottaminen oppimateriaaleissa. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiuhonen & P. Tuomi (toim.), 11-18.
- Nieminen, H. 2005. MATKA UNIAIKAAN. Toimintatutkimus Australian aboriginaalien musiikin käytöstä 8.- 9.luokilla. Musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos.

- Pacini, D. H. 1993. A View from the south: Spanish Caribbean perspectives on world beat. *The world music* 35/1993, 48-69.
- Parsuramen, A. 1999. Intercultural education. Teoksessa K. Häkkinen (toim.), 37- 41.
- Patovisti, T. & Siljander, E. 1998. Kulttuurisensitiivinen musiikin opetusmateriaali yläasteen ja lukion musiikinopetuksessa. *Musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. California: Sage Publications.
- Peltonen, J. 1994. Relativismi ja kasvatus. Teoksessa R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukoma (toim.), 96- 120.
- 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.
- Perusopetuksen opetuksen perusteet 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Pitkänen, P. 1996. Arvo- osaaminen hyvän elämän taitona. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.), 28-37.
- Pitkänen, P. (toim.) 1996a. *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Edita.
- Pulkkinen, L. & Wahlström, R. 1987. *Kasvu yhteisvastuuseen ja rauhaan*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Punkanen, M. *Matkalla luovuuden ja leikin lähteille*.
Musiikkiterapia hoito- ja kuntoutusmuotona. Saatavilla www-muodossa:
<URL: <http://www.uta.fi/laitokset/normaalikoulu/hyperops/kansainv.gif>>
- Rauste-von Wright, M & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Riihimäki, M. 2005. *Monikulttuurinen musiikkikasvatus Suomessa – sanahelinää vai arkipäivää*. *Musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos.

- 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: Gummerrus.
- Samovar, L.A & Porter R.E. 1994. Intercultural communication. Wadsworth. Belmont CA: A reader.
- 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. Pedagoginen aineisto monikulttuurisuuskasvatukseen. 1992. 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. Toukomaa (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.

- Taloustutkimus Oy 2001. Taksvärkki ry.
- Talib, M.-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Hämeenlinna: Karisto.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Juva: WSOY.
- Toukomaa, P. 1994. Monikulttuurisuus, arvot ja koulutus. Teoksessa R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukomaa (toim.) 3-11.
- Toivanen, P. 2003. Johdatus monikulttuuriseen musiikkiin –luentosarja. Jyväskylän yliopisto.
- Tuomi, M.T. 2001. Human dignity in the learning environment. Testing a sociological paradigm for a diversity-positive milieu with school starters. Institute for Educational Research, Research Reports 10. University of Jyväskylä.
- 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. Artikkeliteoksessa Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja. 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, B. 1996. Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Walker, R. 1998. In music education "a hundred flowers blossom and a hundred schools of thought contend". Is this a problem? International journal of music education. 32, 53-59.

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?