

IHMISET KASVATTAVAT TOISIAAN POHDISKELLESAAN MAAILMAA

Paulo Freiren tiedostamisen ja dialogin käsitteet globaalikasvatuksen jäsentäjinä

Tuula Koistinen
Pro gradu -tutkielma
Sosiaalipedagogiikka
Yhteiskuntatieteiden laitos
Itä-Suomen yliopisto
Huhtikuu 2017

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO, yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta

Yhteiskuntatieteiden laitos

Sosiaalipedagogiikka

KOISTINEN, TUULA: Ihmiset kasvattavat toisiaan pohdiskellessaan maailmaa,

Paulo Freiren tiedostamisen ja dialogin käsitteet globaalikasvatuksen jäsentäjinä

Pro-gradu -tutkielma, 93 sivua

Ohjaajat: yliopistonlehtori Elina Nivala, professori Juha Hämäläinen

Huhtikuu 2017

Avainsanat: globaalikasvatus, kansainvälisyyskasvatus, tiedostaminen, dialogi

Tiivistelmä

Tämä tutkimus tarkastelee globaalikasvatuksen käsitettä ja jäsentää sitä Paulo Freiren kasvatusajattelun kautta. Tutkimustehtävänä on ymmärtää globaalikasvatuksen käsitettä Freiren tiedostamisen ja dialogin käsitteiden kautta globaalissa todellisuudessa. Globaalissa todellisuudessa keskinäiset yhteydet ja suhteet ovat kasvavia kaikilla yhteiskunnan alueilla. Globaalikasvatuksen haasteena on kansainvälistyminen ihmisten arjessa sekä muutoksen mahdollisuudet elämässä. Tutkimus on teoreettinen ja perustuu kirjallisuusaineistoihin ja -julkaisuihin. Tutkimusmenetelmänä on tulkitseva käsitetutkimus, jossa tutkimuskohteena ovat globaalikasvatuksen käsite ja globaalikasvatuksen määritelmät. Globaalikasvatuksen käsitettä jäsennetään Paulo Freiren kasvatusajattelun näkökulmasta. Paulo Freire esittää näkemyksensä kasvatuksen ja yhteiskunnallisen muutoksen yhteydestä, muutoksesta kohti oikeudenmukaista yhteiskuntaa ja täydempää ihmisyyttä teoksessaan *Pedagogy of the Oppressed* (1996) ja sen suomennuksessa *Sorrettujen pedagogiikka* (2005). Kriittiseen tietoisuuteen kasvatus on Freiren pedagogiikan peruskäsite, joka merkitsee vapautumista tukahduttavista elämänolosuhteista. Dialogi on ihmisten välistä kohtaamista, jonka tarkoituksena on nimetä maailma.

Tutkimus rakentaa perustaa sosiaalipedagogiselle globaalikasvatuksen teorialle. Tutkimustulosten perusteella ihmisen oma kehitysprosessi on merkityksellinen globaalikasvatuksen päämäärälle. Problematisointi globaalin todellisuuden jäsentäjänä synnyttää kriittistä tietoisuutta. Globaalin vastuun saavuttaminen sitoutuu ihmisen olosuhteiden reflektioon. Tulkinnassa korostui, että reflektio, dialogi ja yhteistoiminta liittyvät selvästi toisiinsa globaalikasvatuksessa, mikä on luonteeltaan praksista, maailmaan suuntautuvaa ajattelun ja toiminnan kokonaisuutta. Dialogi on edellytyksenä koko globaalin todellisuuden tuntemiselle ja luo globaalikasvatuksen sisällön. Globaalien kysymysten reflektointi ja toiminta maailman muuttamiseksi ovat suhteessa toisiinsa ja niiden välillä on kiinteä vuorovaikutus. Globaalikasvatuksen jatkotutkimusta tarvitaan sen teoreettisesta konstruktiosta, ajattelusta ja toiminnasta sekä käsitteistä, joilla ajattelua ja toimintaa voi luonnehtia.

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND, Faculty of Social Sciences and Business Studies

Department of Social Sciences

Social pedagogy

KOISTINEN, TUULA: People educate each other while reflecting on the world,

Global education in the framework of Paulo Freire's concepts of conscientization and dialogue

Master's thesis, 93 pages

Instructors: University Lecturer Elina Nivala, Professor Juha Hämäläinen

April 2017

Keywords: global education, international education, conscientization, dialogue

Abstract

The purpose of this study is to analyse the concept of global education with respect to Paulo Freire's educational thinking. The research task is to understand the concept of global education through Freire's concepts of conscientization and dialogue in a global reality. Relationships and connections are increasing in all areas of society. The challenge of global education is to respond to the effects of internationalisation on human life and equip individuals with needed skills. This study is theoretical and is founded on literature and written documents. The research method is hermeneutical concept analysis, where global education and its definitions are the subjects of study. The concept of global education is analysed from the viewpoint of the educational thinking of Paulo Freire. Freire presents in *Pedagogy of the Oppressed* (1996) his views on the connection between education and social change, a change toward social justice in society and being more fully human. Growth toward critical consciousness is a core concept in Freire's pedagogy, which refers to the liberation from oppressing life circumstances. The concept of dialogue refers to the interaction between people when they are naming the word.

The study builds a foundation for a theory in social pedagogy on global education. The results of this study emphasize the meaning of a person's own developmental process to the goals of global education. Problematizing global reality brings forth critical consciousness. Achieving global responsibility is dependent on reflecting on human circumstances. The interpretation of this study is that reflection, dialogue and cooperation, that is praxis, are clearly interconnected in global education. These form an entity of globally oriented thinking and acting. Dialogue is seen as a prerequisite for knowing global reality and creates the content of global education. Reflecting on global questions and actions to change the world are interrelated and firmly in interaction. There is a need for further research on global education on its theoretical construction as well as on the concepts that characterize thinking and acting.

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	2
2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	4
2.1 Tutkimustehtävä	4
2.2 Käytetyt käsitteet	5
2.3 Tutkimusaineisto	6
2.4 Tulkitseva käsitetutkimus	8
2.5 Tutkimuksen toteuttaminen	11
3 GLOBAALIKASVATUS NYKYTODELLISUUDESSA	13
3.1 Globalisaatio kasvatustodellisuutena	13
3.1.1 Globalisaation luonnehdinta	14
3.1.2 Epävarmuuden aika	17
3.1.3 Globaalin kasvatuksen tarve	19
3.2 Globaalikasvatuksen käsitteen muotoutuminen	20
3.2.1 Kansainvälisyyskasvatus	21
3.2.2 Monikulttuurisuuskasvatus	22
3.2.3 Globaalikasvatus	25
3.2.4 Transformatiivinen oppiminen	29
3.3 Globaalikasvatuksen tavoitteet	31
3.3.1 Perustana arvot	32
3.3.2 Keskeiset globaalikasvatuksen projektit Suomessa	33
3.3.3 Päämääränä parempi tulevaisuus	34
3.4 Oppimisympäristöt	37
4 PAULO FREIREN KASVATUSAJATTELU	40
4.1 Paulo Freire kasvatustajattelijana	40
4.2 Paulo Freiren kasvatustajattelun lähtökohdista ja merkityksestä	43
4.3 Tietoisuudesta kriittiseen tiedostamiseen	46
4.3.1 Tiedostamisen käsite ja yhteys kasvatukseen	47

4.3.2 Tietoiseksi tulemisen prosessi	51
4.4 Dialogi tiedostamisen perustana	56
4.4.1 Aito sana.....	57
4.4.2 Dialogin toteutuminen yhteistoiminnassa	58
4.5 Yhteenveto Freiren kasvatustajatteluista	61
4.5.1 Tietoiseksi tuleminen.....	62
4.5.2 Dialogin merkitys	63
5 GLOBAALIKASVATUS PAULO FREIREN KASVATUSTAJATTELUN KEHYKSESSÄ	65
5.1 Tietoiseksi tuleminen	65
5.1.1 Todellisuuden kriittinen analyysi.....	65
5.1.2 Toiminta ja reflektio	67
5.1.3 Yhteiskunnallinen lukutaito.....	69
5.1.4 Merkitykselliset teemat	71
5.1.5 Todellisuuteen vaikuttaminen.....	73
5.2 Dialogin merkitys.....	74
5.2.1 Subjektien yhteistoiminta	74
5.2.2 Usko ihmiseen	75
5.2.3 Kasvatuksen ohjelmasisällöt.....	77
5.3 Yhteenveto tuloksista	78
6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	81
6.1 Täydeksi ihmiseksi kasvaminen	81
6.2 Tutkimusprosessin tarkastelua.....	84
LÄHTEET.....	87
TAULUKKO 1. Tulkitsevan käsitetutkimuksen keskeiset ominaisuudet.....	10
KUVIO 1. Globaalikasvatuksen ulottuvuudet, jotka aktivoivat toimimaan hyvän tulevaisuuden puolesta.....	28

1 JOHDANTO

Kansainvälistyminen ja globalisaatio vaikuttavat ihmisten elämään kaikkialla maailmassa. Globalisaatio tuo uusia mahdollisuuksia sekä haasteita ihmisten väliseen viestintään, oppimiseen, kasvuun ja osallistumiseen. Tarvitaan globaalikasvatusta, joka luo valmiuksia elämiseen globaalissa todellisuudessa. (Scheinin 2008, 63.) Globaalin maailman kysymykset hämmentävät ihmisiä ja yhteisöjä Euroopassa ja myös maailmanlaajasti. Eurooppaa ravisteleva turvapaikanhakijoiden kansainvaellus sekä muutokset taloudessa ja maailmanpolitiikassa koskettavat myös omaa lähiympäristöä ja herättävät epävarmuutta tulevaisuudesta.

Globalisaatiolla on myös pimeä puolensa kuten negatiiviset liberaalitalouden sivuvaikutukset, sosiaalinen syrjäytyminen ja työttömyys. Globaalikasvatus on hyvä nähdä myös yrityksenä taistella näitä negatiivisia vaikutuksia vastaan. Jaottelu meihin ja muihin on yhä syrjinnän ja väkivallan tärkein käyttövoima. Koulutus ja kasvatus tunnistetaan yhtenä tärkeistä keinoista puuttua vääryyden ilmenemismuotoihin. (Scheinin 2008, 65.) Kasvua toisenlaisten ihmisten ja elämäntapojen ymmärtämiseen tarvitaan nyt enemmän kuin koskaan aiemmin. Globaalikasvatus haastaa meitä katsomaan ja pohtimaan asioita muidenkin näkökulmasta ja refleктоimaan kriittisesti oman kulttuurimme tapoja sekä syventämään ymmärrystä meidän ja muiden todellisuudesta ja siitä, mikä meillä kaikilla on yhteistä. Kansainvälisyyskasvatuksen käytäntöä on tutkittu Euroopan alueella vähän, tutkimuksen vähäisyys näkyy myös tutkimusohjelmien ja teoreettisen kehittelyn kohdalla (Räsänen 2008, 68-69). Suomalaista globaalikasvatuksen tutkimusta on tehty eri näkökulmista, opettajien ja opettajiksi opiskelevien keskuudessa, globaalikasvatuksen pätevyyksistä. Jatkotutkimusta tarvitaan myös globaalikasvatuksen ilmiön ja käsitteen määrittelyyn ja selkeyttämiseen. (Pudas 2015, 67-68.)

Tutkimustehtävänäni on jäsentää ja ymmärtää globaalikasvatuksen käsitettä Paulo Freiren tiedostamisen ja dialogin käsitteiden kautta. Brasilialaisen Paulo Freiren (1921-1997) pääteos on *Pedagogy of the Oppressed*, jossa hän esittää kasvatuksen ja yhteiskunnallisen muutoksen yhteyden, muutoksen kohti oikeudenmukaista yhteiskuntaa ja ihmisen täydempää ihmisyyttä. Teos ilmestyi vuonna 1970 ja Tuukka Tomperin toimittama suomennos *Sorrettujen pedagogiikka* vuonna 2005. Kiinnostukseni Freiren pedagogiikkaa ja globaalikasvatusta kohtaan heräsi työni kautta. Työskentely lasten koulun-

käyntiä ja perheitä tukevien ohjelmien parissa, joita toimii muun muassa Latinalaisessa Amerikassa, toi konkreettisuutta elämäntodellisuuteen, josta Freire puhuu vapautuksen pedagogiikassaan. Heräsi orastavaa ymmärrystä elämän ja arjen pedagogiikasta, jota ihmiset itse ohjaavat ilman ulkopuolelta annettuja valmiita malleja, vaikka he elävätkin vaikeissa olosuhteissa. Ratkaisut ja menetelmät vain syntyvät, ja teoriaa ja käytäntöä osataan yhdistää luontevasti. Ihmiset ovat tottuneet osallistumiseen, yhteiseen jakamiseen ja yhdessä toimimiseen. Freiren kasvatustajattelu ja sen ydinkäsitteet, tiedostaminen ja dialogi voivat olla yksi lähtökohta pohdittaessa myös globaalikasvatuksen käsitettä ja sen ymmärtämistä.

Tutkimus perustuu kirjoitettuihin tekstiaineistoihin globaalikasvatuksesta sekä Paulo Freiren kasvatustajattelusta. Tutkimusmenetelmäksi valitsin teoriaa seurailevan tulkitsevan käsitetutkimuksen, koska se vastaa hyvin tutkimusongelmaan. Tulkitseva käsitetutkimus pyrkii laajentamaan käsitteeseen liittyvää ymmärrystä valitun teoreettisen näkökulman valossa (Lämsä & Takala 2014). Kansainvälisillä kasvatuksen foorumeilla on nähty haasteena erilaiset käsitykset tai ymmärryksen puute liittyen globaalikasvatuksen käsitteeseen, muihin lähikäsitteisiin sekä niiden tulkinnat, jotka liittyvät usein ideologisiin näkökulmiin (Pudas 2015, 53).

Freiren kasvatustajattelu sopii hyvin globaalikasvatuksen tarkastelun teoreettiseksi viitekehikseksi, koska freireläinen kasvatust sisältää uskon ja luottamuksen ihmiseen sekä hänen kykyynsä toimia maailman inhimillistämiseksi.. Tiedostamisen kautta ihminen voi tulla tietoiseksi häntä ympäröivästä todellisuudesta ja mahdollisuudestaan vaikuttaa oman ympäristönsä sekä maailman todellisuuteen (Hannula 2000, 2).

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Esitän tässä luvussa tutkimustehtävän, tutkimuskysymykset, käytetyt käsitteet ja tutkimusaineistoa. Avaan myös tutkimuksen kulkua antaakseni perustan ja suuntaviivat tutkimuksen etenemiseen.

2.1 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtäväni liittyy globaalikasvatuksen käsitteeseen, ja Paulo Freiren kasvatustajatteluun, joka toimii tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä. Tarkastelen globaalikasvatusta erityisesti tiedostamisen ja dialogin käsitteiden avulla. Tutkimukseni lähtökohtana on näkemys siitä, että yhteiskunnalliset ja maailmanlaajat muutokset globalisoidussa maailmassa haastavat myös kasvatusta, sen periaatteita ja tavoitteita. Globaalikasvatus voi antaa ymmärrystä ja vastauksia näihin haasteisiin. Globaalikasvatuksen käsitteen tulkinnan perustana käytän eurooppalaisesta viitekehyksestä (Council of Europe 2002) nousevaa Maastrichin julistuksen määrittelyä globaalikasvatuksesta. Tutkimusotteena on teoreettis-käsitteellinen, kirjallisuuslähteisiin perustuva tutkimus.

Tutkimuskysymykset ovat

Pääkysymys:

1. miten globaalikasvatuksen käsitettä voidaan jäsentää ja ymmärtää Paulo Freiren tiedostamisen ja dialogin käsitteiden kautta

Alakysymykset:

2. mitä tarkoitetaan globaalikasvatuksella ja mitä merkityksiä käsitteeseen sisältyy

3. miten Freiren kasvatustajattelun käsitteitä tiedostaminen ja dialogi voidaan ymmärtää

2.2 Käytetyt käsitteet

Kasvatuksesta, joka liittyy erilaisiin kulttuuriyhteisöihin ja ihmisiin maailmanlaajasti, on käytetty useita nimikkeitä kuten monikulttuurisuuskasvatus, kansainvälisyyskasvatus ja globaalikasvatus. Globaalikasvatusta ja kansainvälisyyskasvatusta on käytetty myös vaihtoehtoisina käsitteinä, kuitenkin globaalikasvatus osoittaa paremmin kokonaisvaltaisen globaalin vastuun ja siihen liittyvät taidot. Sana kansainvälisyys, jonka merkitys viittaa vuorovaikutukseen kansakuntien välillä, ei ehkä ole sopiva kuvaamaan sitä, mitä kasvattajat tarkoittavat käyttäessään käsitettä kasvatuksellisessa kontekstissa (Haywood 2007, 79; ref. Räsänen 2007, 22).

Kansainvälisten järjestöjen konferenssi, Maastrichissä (2002) määritteli Global Education -julistuksen mukaisesti globaalikasvatuksen ”kasvatukseksi, joka avaa ihmisten silmät ja mielen maailmantodellisuudelle, ja herättää heidät toimimaan kaikille kuuluvi- en ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman sekä tasa-arvoisemman maailman puolesta. Globaalikasvatus kattaa ihmisoikeuksien, monikulttuurisuuden, kehityspolitiikan, kestäväen kehityksen ja rauhan edistämisen sekä konfliktien ehkäisemisen kasvatuksen ja koulutuksen keinoin”. (Lampinen & Mélen-Paaso 2009, 19.)

Käytän tässä tutkimuksessa globaalikasvatuksen käsitettä, kun puhun kasvatuksesta, joka koskettaa elämisen maailmanlaajaa todellisuutta ja globaalia todellisuutta. Perusteena ratkaisulleni on Opetusministeriön käytännöt Suomessa vuodesta 2007 alkaen, jolloin termi globaalikasvatus vakiintui käsitteeksi globaalin kasvatuksen kysymyksiä käsiteltäessä. Tulkitsen globaalikasvatuksen käsitettä kokonaisuutena, jossa en erittele globaalikasvatuksen ulottuvuuksia teoreettiseen viitekehykseen. Globaalikasvatuksen lähtökohtia ja lähikäsitteiden sisältöä käsittelem enemmän luvussa kolme. Anna-Kaisa Pudas näkee koulujen globaalikasvatusta käsitelleen väitöstutkimuksensa perusteella, että yksi tärkeimmistä jatkotutkimuksen aiheista on selvittää globaalikasvatusta ilmiönä ja käsitteenä. Globaalikasvatuksen pitkäntähtäimen päämäärien on hyvä olla relevantteja omassa kontekstissaan. (Pudas 2015, 195.)

Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä ovat Paulo Freiren kasvatustilosophian ydinkäsitteet tiedostaminen ja dialogi. Brasilialainen Paulo Freire (1921–1997) oli yksi merkittävimmistä pedagogiikan uudistajista 1900-luvulla. Freiren pääteos, *Pedagogy of the Oppressed* ilmestyi vuonna 1970. Freire esittää kirjassaan näkemyksensä oppimisesta,

ja kritiikin tallentavaa kasvatusta kohtaan, joka on autoritaarista ja hallitsemiseen pyrkivää. Kasvatus ja yhteiskunnallinen muutos ovat yhteydessä toisiinsa. Freiren pedagogiikan, vapautuksen kasvatuksen ydinajatus on, että sorretut ovat kykeneviä vapautumaan yhteiskunnallisesta sorrosta kasvatuksen avulla. (Torres 2014, xxi-xxiii; Hannula 2000, 1.) Nykyisen ajan ihmisten ja yhteisöjen elämä on muuttuvassa globaalissa todellisuudessa, mikä haastaa tutkimaan kasvatusteorioita, jotka näkevät kasvatuksen ja yhteiskunnallisten muutosten yhteyden laaja-alaisesti.

Paulo Freire määrittelee tiedostamisen käsitteen ensin käsitteen käytön kautta, myöhemmissä teoksissaan hän määrittelee tiedostamisen prosessiksi subjektin ja objektin suhteessa. Tässä prosessissa subjekti alkaa nähdä kriittisesti itsensä ja objektin välillä olevaa dialektista suhdetta. Tiedostamiseen liittyy siten praxis, teoria-käytäntö -yhteys. Praxis-käsitteessä yhdistyy itseymmärrys, toiminta ja poliittinen tietoisuus, mikä on ajattelua ja toimintaa maailman muuttamiseksi vapaammaksi paikaksi elää. Tietoisuus on tavoitteellista, mikä sisältää näkemyksen ihmisen toiminnan tarkoituksellisuudesta, suuntautumisesta itsen ulkopuolelle sekä tietoisuus omasta eettisestä ulottuvuudesta ja päätöksistä. (Hannula 2000, 39; Freire 1996, 48, 62.)

Freire määrittelee ”dialogin A:n ja B:n väliseksi horisontaaliseksi kommunikaatiosuhteeksi”, mutta hän näyttää laajentavan sen myös useamman ihmisen ja ryhmien väliseksi kommunikaatioksi. Dialogi edellyttää syvää rakkautta ihmisiä ja maailmaa kohtaan, rakkaus on perusta sekä dialogi itsessään. (Freire 1998, 83-84; Freire 2005, 96-97; Hannula 2000, 39-40.)

2.3 Tutkimusaineisto

Tämä tutkimus perustuu kokonaisuudessaan kirjallisuuslähteisiin, ja aineistona ovat kirjoitetussa muodossa olevat tekstit. Teoreettisen tutkimuksen luotettavuus perustuu tutkittavan ilmiön kannalta keskeisen kirjallisuuden valitsemiseen. Olen valinnut kirjallisuuden sillä perusteella, miten se vastaa parhaiten tutkimusongelmaan. Kvalitatiivisen tutkimuksessa pyritään aineiston teoreettiseen edustavuuteen, jossa esillä ovat tutkimusongelman kannalta keskeiset piirteet (Uusitalo 1997, 80). Paulo Freiren kasvatustieteen ja käsitteiden kuvaamisessa olen käyttänyt Freiren teoksia: *Pedagogy of the Op-*

pressed ja sen suomennos, *Sorrettujen Pedagogiikka, Education for Critical Consciousness. Ethics, Democracy and Civic Courage, Pedagogy of the City, Pedagogy of Solidarity. Paulo Freire. Patron of Brazilian Education, Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed, Pedagogy of Indignation* ja *The Paulo Freire Reader*. Freiren ajatusten ja käsitteiden jäsentämisessä käytän myös muuta Freire -tutkimusta koskevaa kirjallisuutta, joka täydentää ymmärrystä Freiren kasvatustajatteluista ja antaa myös laajemman viitekehyksen ajattelulle. Freiren pääteoksessa, *Sorrettujen pedagogiikassa* on analyysi vapauttavasta ja sopeuttavasta kasvatuksesta, jossa kasvatuksen tehtävänä on olla sorrettujen puolella ja etsiä yhteiskunnan muutosta niin, että ihmisyydelle annetaan tilaa kehittyä. (Hannula 2001, 65). Freire toteaa kirjastaan *Pedagogy of Hope*, joka on kirjoitettu 20 vuotta *Sorrettujen pedagogiikan* jälkeen, että se pyrkii selittämään ja puolustamaan progressiivista postmodernia ja se hylkää konservatiivisen, uusliberaalin postmodernin. Kirja ilmentää kuitenkin aiempien teosten jatkuvuutta, vapauden pelkoa, kokemusta vallan tyranniasta sekä demokratisaation tärkeyttä koulutuksessa. (Irwin 2012, 131; Freire 2004a, 4.)

Käytän tutkimuksessa myös julkaisuja ja kirjallisuutta, jotka määrittävät ja jäsentävät globaalikasvatusta, sen olemusta, tavoitteita ja edellytyksiä. Suomalaisessa kontekstissa globaalikasvatuksen tutkimus- ja projektityöhön on paneutunut erityisesti Opetus- ja kulttuuriministeriö. Tämän tutkimuksen globaalikasvatuksen käsitteen määrittelyn perustana ovat Opetusministeriön julkaisut sekä globaalikasvatusta käsittelevät tutkimukset. Opetusministeriön Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektin tehtäviksi annettiin ”arvioida globaalikasvatuksen ja sen avainkäsitteiden merkitystä kansallisessa ja kansainvälisessä politiikkakehyksessä sekä esittää näkemys globaalikasvatuksen nykytilanteesta ja kehittämistarpeista Suomessa”. Tässä tutkimuksessa käytetyt teokset ovat *Kansainvälisyyskasvatus 2010-ohjelma, Education for Global Responsibility - Finnish Perspectives (2007)*, *Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta (2008)*, *Kasvaminen globaaliin vastuuseen - Yhteiskunnan toimijoiden puheenvuoroja (2008)*, *Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen (2009)* sekä *Projektin 2007–2009 keskeiset tulokset ja Kansainvälisyyskasvatus 2010-ohjelman arviointi*. Kasvatuksen käsitteistön kirjallisuus kansainvälisyyteen, monikulttuurisuuteen ja maailmanlaajaan kasvatukseen liittyvissä kysymyksissä kasvatuksen areenoilla vaikeuttaa ymmärryksen löytämistä globaalin kasvatuksen käsitteelle. Käsitteiden selkeyttäminen voi edesauttaa kasvatuksen tavoitteiden toteutumista globaalissa nykytodellisuudessa.

sa. Tutkimuksessa haluan myös taustoittaa nykytodellisuutta globaalistuvassa maailmassa ja yhteiskunnassa, jossa globaalin todellisuus muuttaa yhteiskuntia, yhteisöjä ja ihmisten identiteettejä sekä haastaa toimimaan uudessa globaalissa todellisuudessa.

2.4 Tulkitseva käsitetutkimus

Tutkimusmenetelmän löytäminen edellytti perehtymistä useisiin laadullisiin menetelmiin, joista valitsin tulkitsevan käsitetutkimuksen ja hermeneuttisen tiedonmuodostuksen, mikä näytti vastaavan parhaiten tutkimusongelmaan. Hermeneutiikka tarkoittaa merkitysten tulkintaa ja tulkinnan luonteen analyysia. Merkitykset ovat tiedostettuja, mutta osittain myös piileviä, ne liittyvät toisiinsa ja muodostavat merkitysrakenteita. Merkitysten tulkinnassa on kyse koko merkitysverkon hahmottamisesta. (Moilanen 1999, 29-30.)

Henkitieteellinen pedagogiikka kehittyi 1900-luvun alkupuolella Friedrich Schleiermacherin ja Wilhelm Dilthey'n henkitieteellisen filosofian pohjalta, missä tiede ymmärretään hermeneuttis-käytännöllisesti. Teoria ja käytäntö ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja pedagogiikan tehtävänä on ymmärtää kasvatustodellisuutta ihmisen arjessa. Henkitieteellinen pedagogiikka tulkitsee kasvatustodellisuutta tavoitteenaan ymmärtää sitä historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa. Henkitieteellis-hermeneuttisen sosiaalipedagogiikan merkittävin teoreetikko 1920-luvulla oli Herman Nohl, jonka pedagogiikan tulkinnan lähtökohtana oli kompleksinen sosiaalipedagoginen käytäntö. Tavoitteena oli historiallisten, yhteiskunnallisten, kulttuuristen ja psyykkisten tekijöiden muovaa-man käytännön ymmärtäminen. Nohlin mukaan kaikkea, kuten menetelmiä, instituutioita tai lakeja on mahdollista tarkastella pedagogiselta kannalta, mikäli ne perustuvat ihmisyyden kasvamiseen. (Hämäläinen & Kurki 1997, 82-84). Tässä tutkimuksessa pyrin tulkitsemaan ja ymmärtämään kasvatusta globaalissa, muutoksessa olevassa, historiallisessa todellisuudessa, jossa kasvatuksen tehtävänä on ymmärtää globalisaation vaikutukset ihmisten arjessa.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan subjektiviteetin avoin myöntäminen (Eskola & Suoranta 1998, 211). Tulkitsevan käsitetutkimuksen lähtökohdat ovat tutkijan oletuksissa tai käsityksissä, jotka määrittävät tieteen ymmärtämistä. Tulkitsevan

käsitetutkimuksen näkökulmasta tiede on älyllistä, sosiaalista, julkista ja kirjallista toimintaa, jossa esitetään perusteltuja käsityksiä jostain ilmiöstä tietyn tieteellisen keskustelun puitteissa, ja sen perusteella pyritään laajentamaan ilmiön ymmärtämistä. (Lämsä & Takala 2014, 4.)

Tulkitseva käsitetutkimus on tutkimusta, jonka etsii käsitteisiin ja niiden määritelmiin sisältyviä merkityksiä. Tutkimukseni käsitteenä on globaalikasvatus, jonka määrittelyä tarkastelen luvussa kolme. Menetelmän tavoitteena on tulkita näitä merkityksiä valitun teoreettisen näkökulman mukaan, mikä tarkoittaa tässä tutkimuksessa Paulo Freiren kasvatusajattelusta nousevaa näkökulmaa. Tutkimuksen aineistona ovat käsitteet ja niiden määritelmät. Tutkimuksen käsitteet ymmärretään kontekstuaalisiksi, jolloin ne määrittyvät käyttöyhteyden ja tilanteen mukaan. Tämän tutkimuksen kontekstina on globaali todellisuus, johon merkitysten tulkinta linkittyy. Tulkitsevan käsitetutkimuksen prosessina on hermeneuttinen kehä, jolloin näen tutkimukseni globaalikasvatuksen käsitteen ja sen merkitykset jatkuvasti muokkautuvina prosesseina. Käsite on monimerkityksellinen, muuttuva ja sosiaalisesti ja kulttuurisesti konstruoituva. Ymmärrän tutkimuksessani, että globaalikasvatuksen käsitteen merkitykset muuttuvat ja niiden tulkinta jää keskeneräiseksi. Tulkinnan edetessä olen pyrkinyt tekemään tulkintoja kriittisesti reflektoiden ja tehden uutta tulkintaa. Tulkitsijan kyky tehdä tulkintoja on myös muuttuva ja olennainen osa tulkintaprosessia ja sen luotettavuutta. Tulkitseva käsitetutkimus voi olla heuristinen, teoriaa seuraileva, kuvaileva tai kriittinen tulkitseva käsitetutkimus. Tämä tutkimus on teoriaa seuraileva, tulkitseva käsitetutkimus, jossa on teoreettisena viitekehäksenä Paulo Freiren kasvatusajattelun lähtökohdat. Valitsemani teoreettinen näkökulma tematisoi käsitteen ja vaikuttaa siten tulkintaan. Tulkitseva käsitetutkimus pyrkii tulkitsemaan käsitteen merkitysten kokonaisuutta. Tulkitseva käsitetutkimus kuvataan ja määritellään erityisesti organisaatio- ja johtamistutkimuksen metodina, mutta tutkimuksen metodi on sovellettavissa myös ihmistieteiden alueilla. (Lämsä & Takala 2014, 4-6, 13-14.)

TAULUKKO 1. ”Tulkitsevan käsitetutkimuksen keskeiset ominaisuudet”.

(Lämsä & Takala 2014, 5.)

tavoite	käsitteisiin ja niiden määritelmiin sisältyvien merkitysten tulkinta
tutkimusaineisto	kirjoitetussa muodossa olevat tekstit käsitteistä
tulkinnan tekeminen	kontekstuaalisuus, valittu teoreettinen näkökulma
tutkimusprosessi	hermeneuttinen kehä

Tämän tulkitsevan käsitetutkimuksen aineisto rakentuu toisten kirjoittajien kirjallisista teksteistä ja niiden käsitelmäärittelyistä, aineisto on syntynyt tutkimuksesta ja tutkijasta riippumatta. Tulkitsevaan käsitetutkimukseen sisältyy aina käsitelmäärittelyjen merkitykset ja niiden mahdollinen suhtautuminen toisiinsa. Tulkitsevan käsitetutkimuksen metodilla tehty tutkimus on tulkitsevan tutkimusparadigman yksi alahaara, ja sen painotuksena korostuu enemmän tulkinta kuin teoreettisen filosofian mukainen käsitteanalyysin menetelmä. Tulkitsevan paradigman mukainen tutkimus voidaan jakaa kahteen pääryhmään aineiston luonteen perusteella, tekstiaineistoon perustuva tulkitseva tutkimus sekä empiirinen tulkitseva tutkimus. Tämä tutkimus on tekstiaineistoon perustuva, tulkitseva käsitetutkimus, jossa aineistona ovat ”kirjoitetut tekstit käsitteistä, jolloin tutkija ei ole vuorovaikutuksessa aineiston tuottajan kanssa”. Aineisto voidaan kutsua myös luonnolliseksi, koska aineiston olemassaolo ei riipu tutkijasta. (Lämsä & Takala 2014, 7-11.)

Tulkitseva käsitetutkimus pyrkii laajentamaan käsitteeseen liittyvää ymmärrystä, etsimällä käsitteeseen liittyviä merkityksiä ja tulkitsemalla niitä. Tutkimus voi myös edellyttää käsitteen määrittelijän taustaan tutustumista. (Luostarinen & Väliverronen 1991, 57). Globaalikasvatuksen käsite ja sen ohessa käytetyt lähikäsitteet kuvaavat arkihavaintoa, joka on ohjannut tämän tutkimuksen ongelmanasettelua. Käsitettä ja tulkintoja py-

rin tarkastelemaan kriittisesti reflektoiden tulkinnan edetessä sekä tehdessäni uutta tulkintaa. Tässä tutkimuksessa tematisoin globaalikasvatuksen käsitteen Paulo Freiren kasvatusajattelun näkökulmasta. Teoreettinen näkökulma antaa suuntaviivat, joita seuraan jäsentäessäni ja tulkitessani tutkittavaa ilmiötä.

2.5 Tutkimuksen toteuttaminen

Aloitin tutkimustyön perehtymällä tutkimuskohdetta käsittelevään kirjallisuuteen, tutkimuksiin ja artikkeleihin. Globaalikasvatusta käsitteenä tutkivaa kirjallisuutta oli melko vähän. Aineiston keräämisprosessissa kävi ilmi, että globaalikasvatuksen käsitteen keskeinen määritelmä löytyi Opetusministeriön julkaisuista, joissa artikkelit globaalikasvatuksesta sekä globaalikasvatuksen ja kansainvälisyyskasvatuksen projekteista liittyvät erityisesti perusopetuksen ja -koulutuksen yhteyteen ja opetuksen tulevaisuuden haasteisiin. Määritelmän valitsemisen jälkeen aloin pohtia, mitä merkityksiä määritelmä sisältää ja mikä on merkitysten suhde toisiinsa. Pohdin ensin, mitä merkitsee globaalikasvatuksen määrittelyssä ”silmien ja mielen avaaminen maailman todellisuudelle”. Pohdintani tuloksena linkitin sen ihmistä ympäröivän todellisuuden tiedostamisen prosessiin. Totesin samalla, että tutkimukseeni tulee sisältyä myös tämän globaalin todellisuuden kuvaus. Pohdin myös määrittelyn ”silmien ja mielen avautumisen” prosessin ja ”toimintaan herättämisen” suhdetta. Pyrin jäsentämään lisäksi globaalin vastuun ja toiminnan yhteyksiä saadakseni selville, miten toiminta ymmärretään määrittelyssä. Tarkastelin globaalikasvatuksen tehtävän toteutumisen edellytyksiä ja päämäärää paremmasta tulevaisuudesta. Pyrin katsomaan määritelmän sanojen ”taakse” ja päättelemään suhteessa teoreettiseen viitekehykseen piileviä merkityksiä, jotka eivät ole suoraan nähtävissä määrittelyssä. Globaalikasvatuksen käsitteen käyttö vaati myös tarkennusta muiden, erityisesti aiemmin käytettyjen lähikäsitteiden rinnalla. Globaalikasvatustoiminta määritellään Euroopassa Maastrichin julistuksessa, joka luotiin vuonna 2002 kansainvälisten järjestöjen konferenssissa. Globaalikasvatuksen käsitteen määrittely ja sen esitulkinta ilmensivät merkityksiä, jotka viittaavat Paulo Freiren kasvatusajatteluun.

Globaalikasvatuksen määrittelyn alustavan jäsenyyksen jälkeen perehdyin Freiren kasvatusajattelun lähtökohtiin. Tulkinnan perustana ovat Freiren tiedostamisen ja dialogin käsitteet sillä esioletuksella, että niistä on mahdollista löytää globaalikasvatuksen käsit-

teeseen muuttuvia merkityksiä. Freiren pääteos *Sorrettujen pedagogiikka* esittää kasvatuksellisen ajattelutavan tietyn yhteiskunnallisen rajatilanteen ratkaisumahdollisuudeksi (Tomperi 2005, 27). Freiren maanpakolaisuuden kokemus on tuonut hänelle ymmärrystä eurooppalaiseen, latinalais-amerikkalaiseen, afrikkalaiseen ja amerikkalaiseen teoriaan ja ajatteluun. Toiseuden kokemus maanpakolaisena, rajojen ylittäminen ja identiteettin rakentuminen suhteessa toisenlaiseen todellisuuteen luonnehtii Freiren elämäntyötä. Hän on myös tietoinen rajoja ylittävistä päämääristä ja tavoitteista sekä kykenevä näkemään toisenlaisten identiteettien ja sosiaalisten suhteiden mahdollisuuden, mutta myös vastustuksen. (Hannula 2000, 171.) Freiren tekemän merkittävän työn konteksti erilaisessa historiallisessa todellisuudessa latinalais-amerikkalaisessa kulttuurissa on haaste tutkimukselle, jossa kontekstina on suomalainen ja eurooppalainen todellisuus. Peter Roberts (2000) näkee, että Freiren pedagogiikan vertaileva käyttö edellyttää huomioimaan historiallisen, kulttuurisen ja poliittisen kontekstin, jossa hän työskenteli. Todellisuus, jossa Freire työskenteli, poikkeaa selvästi länsimaiden nykytodellisuudesta. Globalisaatiosta huolimatta ”Kolmas maailma” on yhä erilainen maailma, ja yrityksiin etsiä teoreettista viitekehystä, metodologisia periaatteita tai innovaatioita tuosta maailmasta länsimaiden nykytodellisuuteen, vaatii varovaisuutta. Freireä tulee lukea kontekstuaalisesti, kokonaisvaltaisesti ja kriittisesti. Freiren kasvatustodellisuuteen sisältyy sosiaalisen teorian syvä ymmärtäminen, mikä vaatii kasvattajilta selkeää eettistä ja poliittista sitoutumista syrjivien sosiaalisten olosuhteiden muuttamiseksi. Freire rohkaisee länsimaisia kasvattajia ”löytämään uudelleen” hänen ajatuksensa omasta todellisuudestaan. (Roberts 2000, 6-8, 13, 17; Freire 2014, 17-18.)

Myös tutkimuksen taustaksi piirtyvä maailman globalisoituminen antaa laajemman taustan tutkimukselle. Globalisaation massiivinen vaikutus ihmisten elämäntodellisuuteen, ja tutkijoiden hyvin erilaiset käsitykset globalisaation luonteesta ja vaikutuksista haastavat myös ymmärrystä globaalikasvatuksesta ja sen tavoitteista. Globalisaation käsite on laajasti tutkittu ja useiden globalisaatioteorioiden todellisuus saa pohtimaan myös globaalikasvatuksen merkitystä ja tavoitteita. Globalisaatiota tarkastelen tämän tutkimuksen laaja-alaisena kontekstina ja ilmiönä, mikä on muuttanut ja muuttaa edelleen elämisen todellisuutta kaikkialla maailmassa.

Esitän ensin tutkimuksen lähtökohdat luvussa kaksi, jonka jälkeen kuvaan luvussa kolme lyhyesti postmodernia aikaa ja globalisaatiota, jonka vaikutukset näkyvät ihmisten elämässä ja kasvatustodellisuudessa. Globaalikasvatuksen käsitteen määrittelyyn liittyy

myös muita lähikäsitteitä, joista nostan esiin kansainvälisyyskasvatuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen. Luvun kolme, lopussa kuvaan globaalikasvatuksen tavoitteet ja keskeisiä oppimisympäristöjä. Paulo Freiren kasvatustilafilosofia ja sen keskeiset käsitteet tematisoivat tutkimusongelman, joita kuvaan neljännessä luvussa. Tulkinnan raportointi etenee luvun neljä jäsennyksen pohjalta. Tulkitsen globaalikasvatuksen käsitettä Paulo Freiren tiedostamisen ja dialogin käsitteiden avulla eli tulkitsen globaalikasvatuksen käsitteeseen sisältyviä merkityksiä tiedostamisen ja dialogin näkökulmasta luvussa viisi. Viimeisessä luvussa pohdin tutkimusprosessia kokonaisuutena, tavoitteita sekä tuloksia ja tulosten hyödyntämistä.

3 GLOBAALIKASVATUS NYKYTODELLISUUDESSA

Tarkastelen tässä luvussa globaalia yhteiskunnallista todellisuutta, jossa ihmiset ja yhteisöt elävät ja toimivat yhdessä. Luvun tarkoituksena on antaa kuvaus taustasta, jossa globaalikasvatuksen haasteet ja kysymykset nousevat esiin. Sen jälkeen selvittän globaalikasvatus -käsitteen historiaa, jäsennän määrittelyä ja tavoitteita sekä käytännön toteutusta toiminnan areenoilla.

3.1 Globalisaatio kasvatustodellisuutena

Epävarmuus ja muutokset kasvavat maailmassa - elämme globaalissa järjestyksessä, jota kukaan ei täysin ymmärrä, vaikka sillä on vaikutuksensa kaikkiin ihmisiin. (Cochrane & Pain 2004, 6.) Globalisaation todellinen ymmärtäminen edellyttää perusteellista perehtyneisyyttä, koska usein globalisaatio nähdään vain taloudellisena ilmiönä. Muun muassa viestintämahdollisuuksien laajeneminen on mullistanut yhteydenpidon ja tehnyt mahdolliseksi välittömän yhteydenpidon maasta toiseen ympäri maailman. Monet sosiaalisen elämän lähtökohdat ovat muuttuneet tämän kehityksen myötä. Esimerkiksi maahanmuuttajat voivat olla helposti yhteydessä maihin, joista ovat lähtöisin. Monet Euroopan hyvinvointivaltioiden ongelmat ovat myös sisäsyntyisiä, rakenteellisia ongelmia, joihin globalisaatio on vaikuttanut, mutta ei ole niitä aiheuttanut. (Giddens 2007, 7-8.) Nyky-yhteiskunta on nähtävissä postmodernina tilana, joka sisältää modernin aikakaudesta poikkeavia piirteitä. Postmoderniin kuuluu heikko ennustettavuus ja epäjatkuvuus,

ja usko hyvinvoinnin jatkuvaan kasvuun kyseenalaistetaan. Luottamuksen ja suunnitelmallisuuden tilalle on noussut sopeutuminen epävarmuuteen. Postmoderni voidaan nähdä myös haasteena, joka suuntaa arvojen ja toimintatapojen kriittiseen uudelleenarviointiin. (Niemi 2001, 58.) Uusi sukupolvi aikuistuu informaatio- ja mediayhteiskunnassa, jossa on vaikea ymmärtää ja käsitellä kaikkea maailmasta tulvivaa tietoa. Muutoksen ajassa herää kiinnostus arvoihin ja niiden olemuksen pysyvyyteen tai muuttumattomuuteen, koska arvot edelleen ohjaavat ihmisten käyttäytymistä ja yhteiskunnallisia ratkaisuja. Ihmisten arkipäiväisillä ratkaisuilla on maailmanlaajuiset seuraukset, tietyt ostopäätökset vaikuttavat jonkun toisen, maailman toisella puolella asuvan ihmisen toimeentuloon ja elämään (Giddens 1995, 85).

3.1.1 Globalisaation luonnehdinta

Globalisaatiossa on kysymys mannertenvälisen sosiaalisten vuorovaikutuksen virtojen ja käytäntöjen lisääntymisestä, kasvusta ja kiihtymisestä sekä sen aikaisempaa suuremmasta merkityksestä. Globalisaatio ilmentää inhimillisen toiminnan muuttumista laajemmaksi, mikä myös liittyy kaukaisia yhteisöjä toisiinsa. Kysymys ei kuitenkaan ole universaalista yhdentymisen prosessista, joka lähentäisi yhä useampia kulttuureita toisiinsa. Kanssakäymisen lisääntyminen luo myös vihamielisyyttä ja ristiriitoja ja myös vieraanpelkoa. Vain pieni osa maailman väestöstä pääsee nauttimaan globalisaation eduista, joten siihen sisältyy myös eriarvoisuuden elementti. (Held & McCrew 2005, 9.) Keskimääräinen hyvinvointi maailmassa on kasvanut, mutta samalla maapallon eri alueiden väliset erot ovat suuria, ja on myös ihmisryhmiä, jotka eivät ole päässeet mukaan myönteiseen kehitykseen ollenkaan. Kehittyvissä maissa on ilman puhdasta vettä 968 miljoonaa ihmistä, absoluuttisessa köyhyydessä elää 1,2 miljardia ihmistä ja lukutaidottomia ihmisiä on 854 miljoonaa. (Saari 2004, 238-239, ks. myös UNDP 2016.) Tänä päivänä herättää hämmennystä myös niiden ihmisten kasvava määrä, jotka eivät suoraan näin kärsi köyhyydestä tai heidän ei katsota kuuluvan syrjäytyneisiin ihmisiin, mutta kuitenkin he ovat sosiaalisesti hyvin haavoittuvia. Tämänkaltaiseen haavoittuvuuteen on usein suhtauduttu välinpitämättömästi, koska ajatellaan, ettei keskiluokkaan kuuluvien ihmisten kärsimyksiä voi verrata todella köyhien ihmisten kärsimyksiin. Kaikille ihmisille yhteistä kärsimystä, mikä ei liity sosiaaliluokkaan kuulumiseen näyttää kuitenkin

olevan. Tämä ei tarkoita, että sosiaaliluokkia ei enää olisi olemassa tai keskiluokkaisten ja hyväosaisten kärsimykset olisivat samanlaisia kuin huono-osaisilla ihmisillä. Kärsimyksen määrää on vaikea määrittellä, mutta ihmisillä on erilaisia tapoja kokea ja ilmaista sitä. Tänä päivänä voimme lisääntyvässä määrin löytää epäinhimillisyyden uhreja, väkivalta, raakuus ja julmuus ovat nykyisten kriisien todellisuutta yhteiskunnan kaikilla alueilla. (De Oliveira 2014, 72.)

Globalisaation määrittelyyn ei löydy yksinkertaista, itsestään selvää selitystä, mutta sosiaalitieteissä vallitseva globalisaation tulkinta on kiinnittynyt modernin teoriaan ja on siitä näkökulmasta osa laajempaa sosiaalista liikettä kohtia modernia. Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus eivät enää määrity paikallisessa kontekstissa, vaan vuorovaikutuksen aikaa ja paikkaa ei voida enää määrittellä. Tätä taustaa vasten globalisaatio on kiihdyttänyt maailmanlaajoa sosiaalisia suhteita, jotka yhdistävät kaukaisia paikkoja niin, että paikallisuus muotoutuu kaukaisten tapahtumien kautta ja myös päinvastoin. Nykyisin kaupungeissa, paikallisen lähion tapahtumiin vaikuttavat maailmantalous ja rahamarkkinat, vaikka ne toimivat kaukaisessa, määrittämättömässä paikassa kaupunkilähiöön verrattuna. Nationalismin nousu Euroopassa on yksi esimerkki sosiaalisten suhteiden muutoksesta ja paineiden vahvistumisesta paikallista autonomiaa ja kulttuurista identiteettiä kohtaan. Laaja-alaisen ja yleisen tason globalisaation määrittelyn mukaan keskinäiset yhteydet ja suhteet ovat kasvavia kaikilla yhteiskunnan alueilla. Tämän laajan määrittelyn lisäksi löytyy merkittävä määrä kilpailevia globalisaation määrittelyjä kirjallisuudesta. Globalisaatiosta ei ole yhtä maailmanlaajasti hyväksyttyä määrittelyä. (Jones 2010, 4, 36; Giddens 1990, 7, 63-65; Giddens 2000, 92; Väyrynen 1997, 32.) Andrew Jones toteaa, että laajasta globalisaatiota käsittelevästä kirjallisuudesta huolimatta ei yhteisymmärrystä ole kuin yleisten termien osalta. Anthony Giddens on kuitenkin yksi merkittävimpiä sosiaalitieteiden ajattelijoita ja hänen panoksensa keskusteluun globalisaation olemuksesta ja sen teoretisoinnista on perustavanlaatuinen. Giddensin ajattelu on muotoutunut Marxin teorioista, mutta myös modernin sosiologian perustajien, Max Weberin ja Emile Durkheimin perinnöstä. (Jones 2010, 227-228.)

Giddens (1990) luo teoksessaan, *The Consequences of Modernity* perustan globalisaatioteorian käsitteelliselle lähtökohdalle sekä argumentit maailmanyhteisön luonteelle ja kehittämiselle. Giddensin mukaan globalisaation ilmiötä ei voi ymmärtää modernin kontekstin ulkopuolella, koska se itse tuottaa globalisaation. Hän väittää, että moderni itsessään on globalisoiva, mikä on nähtävissä monien modernin instituutioiden luon-

teenpiirteissä. Moderni on dynaaminen ja muuttava voima, joka levisi Euroopassa 1700-luvulta eteenpäin, ja sen vaikutukset ovat muotoutuneet enenevässä määrin maailmanlaajuisiksi. Kaikkein merkittävintä on ajan ja tilan muuttuminen uudenaikaiseksi, mikä on Giddensin globalisaation käsitteen keskiössä. Ajan ero paikasta liittyy ensinnäkin siihen, että se on perusehto ”disembedding” -käsitteen prosesseille, jonka kautta voi ymmärtää hänen globalisaatioajatteluaan. Giddens määrittää käsitteen ”disembedding” sosiaalisten suhteiden ”ylösnostamiseksi” paikallisen vuorovaikutuksen kontekstista ja niiden uudelleen rakentamisen määräämättömässä ajassa ja paikassa. Suhteet läheisten ja kaukaisten suhteiden ja tapahtumien välillä muuttuvat ”venyviksi”. Globalisaatio edustaa Giddensille modernin syvenemistä ja jatkuvaa ajan ja tilan muutosta. Giddens väittää, että elämme historiallista muutoksen aikaa ja puhuu elämän hallitsemattomuuden tunteesta, koska esimerkiksi tieteen ja teknologian oli tarkoitus tuoda elämään lisää ennustettavuutta, mutta todellisuudessa vaikutus on ollut päinvastainen. Globalisaatio edustaa sekä mahdollisuutta että uhkaa, ja nämä muutoksenprosessit edellyttävät aktiivista toimintaa ihmisiltä, yhteisöiltä ja myös instituutioilta. Perinteiset yhteiskunnat ovat kaatuneet ja myös arvopohja on muuttumassa. Globalisaation vaikutuksesta osa perinteistä kuten uskonnon asema on muuttumassa, mikä on nähtävissä uskonnollisissa fundamentalismissa. Tässä globalisoituvassa, monimutkaisessa maailmassa on muutosprosesseihin myös vastattava kuten esimerkiksi ylläpitämällä yritysten kilpailukykyä, uudelleen kouluttamalla työntekijöitä ja varautumalla turvallisuusriskeihin ja haasteisiin. Globalisaatioon liittyy lisääntyvää tarvetta proaktiivisuuteen ja muutoksista selviämiseen. (Jones 2010, 38-40, 45-46; Giddens 1990, 21-22, 63.)

Arvomuutos globalisaatioprosessissa johtuu kasvavasta ja lähes pakonomaisesta vuorovaikutuksesta, johon kansalaiset joutuvat kaikkialla maailmassa. Informaatio siirtyy nopeasti maasta ja kulttuurista toiseen, kun ihmiset toimivat päivittäin erilaisissa kansainvälisissä verkostoissa ja viestimissä. Kulutustottumukset ja turismi lisäävät kokemusta paikattomuudesta ja tuovat tietoisuuteen globaalit ja ekologiset kysymykset. Paikallinen kulttuuri ja uudet arvot kohtaavat, ja se synnyttää uutta globaalia kulttuuria ja arvoja. Globalisaatiotutkijoiden mukaan maapallon pieneneminen ja yhteyksien kasvaminen tuo tuttuuden tunnetta kaikkiin ihmisiin. Valtioiden rooli on heikkenemässä ja huomio kiinnittyykin yksityisen ihmisen vastuuseen omasta itsestään ja koko maailman sosiaalisesta hyvinvoinnista. Globalisaatio on synnyttämässä uuden maailmanlaajuisen kansalaisyhteiskunnan. Oleellista onkin, miten ihmiset ja eri kulttuurit kokevat itsensä

suhteessa toisiinsa, ja miten tämä kokemus vaikuttaa heihin, vaikka kulttuurit eroavat toisistaan niin paljon. (Beck 1999, 45, 48-49, 78-79.) Globaalin kansalaisyhteiskunnan käsite, joka laajentaa kansalaisyhteiskunnan yksittäisestä yhteiskunnasta kansainvälisesti verkostoituvaksi kentäksi ja käsittelee globaaleja teemoja, on kuitenkin kiistelty eikä siitä ole yksiselitteistä määritelmää. Globaalin kansalaisyhteiskunnan toimijoille ja rakenteille on kuitenkin yhteistä ei-valtiollisuus, vaikka yhteyksiäkin on olemassa. Valtiot voivat esimerkiksi rahallisen tuen kautta vaikuttamassa ihmisoikeuksien globaalissa edistämisessä. (Koponen & Lanki 2007, 314-316.)

3.1.2 Epävarmuuden aika

Globalisaatioon liittyvää epävarmuuden kasvua käsitellään myös modernisaation käsitteistöön kuuluvien postmodernin ja myöhäismodernin käsitteiden kautta. Postmoderni aika sisältää luvan tehdä mitä mieleen juolahtaa ja ajatuksen olla välittämättä toisten tekemisistä. Kysymys on asioiden ja mielentilojen nopeasta muutoksesta ja epävarmuudesta, mikä liittyy tärkeiden asioiden määrittelyyn. Kriittinen oman itsen tarkastelu ja itsereflektio ovat läsnä elämisessä. (Bauman 1996, 21-22.) Yksilöt näyttäytyvät hyvin samanlaisina siinä, että he ovat pakotettuja seuraamaan samaa elämisen mallia ja pyrkivät vakuuttamaan siitä myös toiset ihmiset. Globaalit markkinat myyvät valmiita yksilöllisyyden mallejaan yksilön matkalla itsensä syvimmän identiteetin löytämiseen. (Bauman 2005, 16-17.) Täten vapaus tehdä kaikkea ei olekaan vapautta, vaan valintoja pakon edessä. Kun myös palvelut on kohdistettu juuri yksilölle, alkaa yhteisön tarpeiden taso hämärtyä ja innostus osallistumiseen vähentyä. Ainoastaan yksilöllisyyttä tukemalla, yhteiskunta tekee lopulta itsensä tarpeettomaksi. Myös arvot valitaan itse ja rakennetaan niistä merkityksiä. Yhteiskunnan ennakoimattomuus ja epävarmuus pakottavat myös ohittamaan globaaleja ongelmia ja riskejä, että jokapäiväisen elämän riskien sietokyky ei ylittyisi (Saastamoinen 2006, 146).

Globalisaation kulttuuriset vaikutukset ovat olleet laajoja, puhutaan elämänmuotomme muuttumisesta monikulttuuriseksi, mutta se voi olla myös harhaanjohtavaa. Muuttoliike, talous ja media ovat vaikuttaneet siihen, että eri kulttuurit joutuvat kohtaamaan toisensa yhä useammin, mutta globalisaation prosessit ovat kuitenkin yhdenmukaistavia. Perinteiset elämänmuodot ovat murentuneet, joten oikeudesta tulla tunnustetuksi yhteisön

jäsenenä ja kulttuurin edustajana on tullut poliittisesti tärkeäksi. Yhteisöllisten siteiden ymmärtäminen on myös monimutkaista, koska samanaikaisesti kuulutaan useisiin erilaisiin yhteisöihin. Maailmasta on tullut yhteisöllisten identiteettien tilkkutäkki, jossa perinteet ja paikallinen ympäristö rajaavat yhä vähemmän elämän valintoja. (Sihvola 2004, 225-226.)

Roland Robertson katsoo, että globalisaatiota voidaan tarkastella hyvin yleisenä, laajalajaisena ilmiönä, jossa kuitenkin voidaan joutua harhaan. Siihen sisältyy usein kehityskulkuja, jotka viittaavat kaikkia koskevaan kulttuurisen samankaltaisuuden ajatukseen. Tähän globalisaation näkökulmaan sisältyy myös usein ”suuruuden” ihannoiti ja lokaalisuuden häviäminen. Globalisaatiosta puhuttaessa oletetaan, että se ohittaa lokaalisuuden, siksi on perusteltua nostaa esiin myös glokaalisuuden käsite. Glokaalisuuden käsitteeseen viitataan, kun puhutaan globaalista ja lokaalista yhteenkietoutumisesta. Globalisaatiokeskustelussa tulee huomioida myös paikalliset, mikrososiologiset näkökulmat eivätkä vain suuret kokonaisuudet. Paikallisuuden merkitys on sidoksissa globaaliin todellisuuteen, jolloin kysymys ei ole yhteiskuntien samankaltaistumisesta tai erilaistumisesta, vaan muutosvoimien monimutkaisesta yhteisvaikutuksesta. Globaali ja lokaali kietoutuvat yhteen, mikä kuvaa tilojen ja paikallisuuksien luonteen muuttumista. (Robertson 1995, 25-27.)

Glokaalisuuden näkökulmasta näyttäytyy itsestään selvänä, etteivät globaalit voimat lähtökohtaisesti hallitse paikallista. Keskeistä on se, miten ei-paikalliset ilmiöt tulkitaan ja otetaan käyttöön. Globaalista ja paikallista erottelun myötä yhteiskunta käsitteellistyy uudella tavalla. Yhteiskunta ei jäsenny enää itsestään selvästi kansallisvaltion rajojen sisään, vaan maailmaan kytkeytyvän paikallista kautta. Uudet tavat hahmottaa globaali tila sekä kansallista yhteisön suhde tuohon tilaan muuttavat sosiaalis-kulttuurisia toiminnan tapoja, rakenteita ja hierarkioita. Maahanmuuttajuuteen liittyy sosiaalisia ja oikeudellisia kysymyksiä kuten sosiaaliturva ja oleskeluluvat, jotka heijastavat tiettyjä ristiriitoja. Ristiriidat syntyvät siitä, että yksilöiden oikeudet ja velvollisuudet ovat kytöksissä kansalaisuuteen, samalla kun työmarkkinat ovat globaalissa muutoksessa. Maahanmuuttajuudesta on tullut luokan, sukupuolen ja etnisten hierarkioiden rinnalle keskeinen sosiaalinen kategoria. (Näre, Wrede & Zechter 2012, 186-187.)

3.1.3 Globaalin kasvatuksen tarve

Globalisaatioprosessi voi edetä heimoyhteiskunnista kohti kaupunkivaltiota ja kansallisvaltioita ja päättyä kestävään globaaliin yhteiskuntaan, joka jakaa keskeiset kysymykset yhdessä. Globaalin yhteiskunnan rauhan tulee silloin perustua oikeudenmukaiseen kansalaisyhteiskuntaan, jossa jokaisella on yhtenevät mahdollisuudet oman potentiaalinsa kehittämiseen. Tämän näkemyksen mukaan kasvatuksen perusteissa on kasvaminen maailmankansalaisuuteen, mitä tavoitellaan globaalikasvatuksella. Ihmiskunta on valintatilanteessa, jossa vaihtoehtoina ovat sivilisaation läpimurto globaaliksi yhteiskunnaksi tai sivistyksellinen romahdus, mikä seuraa kyvyttömyydestä kehittyä ihmisinä. Izadi näkee, että globalisaatiossa on kyse pinnallisten lieveilmiöiden alla uudesta kehitysparadigmasta, jota vie eteenpäin pyrkimys yhdentymiseen ja ykseyteen. Globaalin yhteiskunnan muotoutumisessa kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen on merkittävässä asemassa. (Izadi 2008, 76-77.) Yhteiskunnat ja ihmiset ovat yhä enemmän sidoksissa toisiinsa ja myös hyvän elämän uhkat ovat yhteisiä. Hyvän elämän turvaamiseksi tarvitaan rajat ylittävää solidaarisuutta. Solidaarisuuden aikaansaaminen on globaalin ajan tietoinen kansalaiskasvatuksen tavoite. Globaaliin solidaarisuuteen sitoutunut kansalainen tarvitsee valmiuksia tarkastella kriittisesti sekä maailmaa että omia käsityksiään ja toimintatapojaan sekä kykyä kohdata lähiyhteisöä suuremman yhteisön ongelmia ja tiedostaa omat mahdollisuutensa vaikuttaa. Miten tällaista solidaarisuutta saadaan aikaan? (Nivala 2008, 267-268.)

Globaali todellisuus edellyttää laaja-alaista yhteistyötä ja muutoksia niin yksilötasolla kuin myös yhteiskunnallisilta toimijoilta. Globaaliin vastuuseen kasvussa on välttämättömyyden ymmärrys elinikäisen oppimisen merkityksestä sekä pyrkimys sen edistämiseen kaikkien yhteiskunnan toimijoiden kesken. Formaalin koulutuksen tehtävänä on luoda perusta elinikäiselle oppimiselle sekä herättää uteliaisuutta ja kyky nähdä tarve muutokselle. Epämuodolliset oppimisen areenat voivat antaa mahdollisuuden kasvuun ja kehitykseen jatkuvuudelle, nuorisotyössä, kansalaisjärjestöissä, elinkeinoelämässä ja mediassa. Globaalin ajan haasteita on mahdollista lähestyä konkreettisesti ruohonjuuritasolta niin yksilön kuin yhteiskunnallisten toimijoiden näkökulmasta. Ongelmien ratkaisut edellyttävät ymmärrystä osaamisen kehittämisestä, vuorovaikutuksen ja vastuullisen

toiminnan lisäämisestä ja demokraattisesta päätöksenteosta. (Lampinen & Mélen-Paaso 2009, 24.) Kulttuurienvälistä dialogia tarvitaan enemmän, koska suurella osalla väestöstä yhteiskunnassa ei ole tietoa vähemmistöryhmistä tai maahanmuuttajista yhteisössä. Kasvatusta pidetään tänä päivänä päämääränä itsessään, mutta myös välineenä siirtää tietoa, asenteita ja arvoja. Tämän vuoksi kasvatusta koskevat kysymykset ovat aina elintärkeitä enemmistön ja vähemmistön suhteita koskevissa kysymyksissä. (Mahler 2008, 50.) Vasta viimeisen vuosikymmenen aikana on kiinnitetty huomiota globalisaation kasvatuksellisiin vaikutuksiin. Muutokset ovat lisänneet aktiivisuutta kansainvälisen kasvatuksen ja monikulttuurisen kasvatuksen alueella ja kansainvälisyyskasvatuksessa. Globalisaation myötä on herännyt kysymyksiä myös siitä, mitä kansalaisuus tarkoittaa globalisoituvassa maailmassa. (Nieto 2009, 88; ref. Pudas 2015, 36.)

Globalisaatiossa ei ole kyse enää vain kansainvälistymisestä, vaan myös uusien toimijoiden verkostoista kansainvälisten suhteiden alueella. Globaalikasvatus voidaan nähdä ennen kaikkea olemassa olevan globalisaatiokehityksen viitekehyksessä. Kansainvälistymisen vaikutukset ihmisten arjessa, valmiudet kohdata valtioiden rajat ylittävät vaikutukset omassa elämässä ja erilaisten identiteettien kanssa kamppailevat ihmiset haastavat globaalikasvatuksen. Globalisaatio tarjoaa suuria mahdollisuuksia oppimiseen, viestintään ja kasvuun sekä osallistumiseen, mutta sillä on myös synkkä puoli, liberaalin talouden vaikutukset ihmisiin. Miten ihmiset voidaan varustaa siihen tarvittavin tiedoin ja taidoin. (Scheinin 2008, 64, 67.)

3.2 Globaalikasvatuksen käsitteen muotoutuminen

Globaalikasvatuksen käsitteen ymmärtämiseksi on tarpeen ensin selvittää, mitä muita käsitteitä on käytetty kansainvälisyyden ja kasvatuksen viitekehyksessä. Lähikäsitteitä on useita, ne voivat olla päällekkäisiä tai korostukset eri käsitteissä ovat poikkeavia tai käytännössä lähes synonyymejä. Seuraavaksi käsittelen kansainvälisyyskasvatuksen, monikulttuurisuuskasvatuksen ja globaalin vastuun käsitteitä, koska ne ovat luoneet perustaa globaalikasvatukselle ja niiden käyttö on ollut laaja-alaista useamman vuosikymmenen ajan. Globaalin vastuun käsite globaalikasvatuksen päämääränä suuntaa tulevaisuuteen ja luo tavoitteita globaalikasvatuksen eri osa-alueilla. Tämän tutkimuk-

sen osalta pitäydytään edellä mainittuihin käsitteisiin. On perusteltua ymmärtää globaalikasvatuksen käsitteen historian ja käytännön kirjavuus sekä sen vaikutus käsitteen tulkintaan ja ymmärrykseen eri yhteyksissä.

3.2.1 Kansainvälisyyskasvatus

Suomessa on globaalikasvatuksen termi noussut esiin vasta viime vuosina, vaikka ilmiönä siitä on puhuttu vuosikymmeniä kansainvälisyyskasvatuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen termein, ja lisäksi viime vuosina kulttuurien välisenä kasvatuksena. Maailmanlaajasti kasvatuskirjallisuudessa alettiin puhua kansainvälisyyskasvatuksesta 1924 avatun International School of Geneva myötä, joka tarjosi koulutuksen ja arvo-pohjan monikansallisille lapsille, joiden vanhemmat toimivat Kansainliiton tehtävissä. Kansainvälisyyskasvatuksessa korostettiin ensin kansojen välistä rauhanomaista yhdessä elämistä sekä ihmisoikeuksia ja tasa-arvoa. (Räsänen 2002, 103; Hayden 2008 53; ks. myös Pudas 2015, 31-32.)

Suomalaisilla on paljon kokemusta kansainvälisistä yhteyksistä ja yhteistyöstä tutkimuksessa sekä koulutuksessa. Puhe kansainvälisestä solidaarisuudesta alkoi 1960- ja 1970-luvuilla, ja kansainvälisyyskasvatus liitettiin koulujen opetussuunnitelmiin. Tavoitteena oli kasvattaa oppilaita kansainvälisyyteen sekä lisätä tietoa toisista kulttuureista ja kehityksistä. Käsite myös yhdisti kasvatuksen eri aihepiirejä kuten rauhankasvatus, kulttuurikasvatus ja ihmisoikeuskasvatus. Kansainvälisyys alkoi näkyä yhä enemmän 1990-luvulla, kun maahanmuutto lisääntyi. Maahanmuuttajien ja suomalaisten väliset konfliktit nousivat julkisuuteen, josta heräsi tarve suvaitsevaisuuden lisäämiseen ja syrjinnän torjumiseen. Kansainvälisyyskasvatuksen tehtävänä oli lisätä kulttuurien välistä ymmärrystä, tiedostaa omia ennakkoluuloja ja pyrkiä asenteiden muuttamiseen. Globaalikasvatus, globaali vastuu ja kestävä kehitys ovat tulleet kansainvälisyyskasvatuksen sijaan 2000-luvulla. (Mélen-Paaso, Kaivola & Rohweder 2009, 18; Kivistö 2009, 108.)

”Kansainvälisyyskasvatus 2010-ohjelman mukaan kansainvälisyyskasvatuksella tarkoitetaan toimintaa, joka

- ohjaa yksilökohtaiseen globaaliin vastuuseen ja yhteisölliseen maailmanlaajuiseen vastuuseen, maailmankansalaisen etiikkaan, joka perustuu oikeudenmukaisuuteen ja ihmisoikeuksien kunnioittamiseen
- tukee kasvua kriittiseksi kansalaiseksi
- edistää kansainvälistä ja kansallista vuorovaikutusta ja kulttuurien välistä vuoropuhelua; kansainvälisyyskasvatus on prosessi, joka auttaa ymmärtämään ja arvostamaan erilaisuutta ja eri kulttuureita
- auttaa hahmottamaan maapalloa luonnonresursseiltaan rajallisena kokonaisuutena
- kasvattaa tietoja ja taitoja, joiden avulla voi ymmärtää globalisoituvaa taloutta
- edistää oma-aloitteisuutta, joka perustuu yksilöiden tahtoon toimia paremman maailman puolesta ja toivon sen toteutumisesta
- jonka osa-alueina ovat ihmisoikeuskasvatus, tasa-arvokasvatus, rauhankasvatus, mediakasvatus, kulttuurien välinen ymmärrys, kehitys- ja oikeudenmukaisuuskysymykset sekä kestävä kehitys”

(Kansainvälisyyskasvatus 2010.)

3.2.2 Monikulttuurisuuskasvatus

Monikulttuurisuuskasvatusta koskeva tutkimus alkoi Suomessa 1980-luvun loppupuolella ja se on käsitellyt kulttuurien välistä vuorovaikutusta ja kompetenssia sekä koulun opetusmenetelmiä, kulttuuria ja opettajankoulutusta. Tutkimus on ollut lähinnä koulua ja formaalia kasvatusta koskevaa monikulttuurista tutkimusta. Keskustelua monikulttuurisuuskasvatuksen epistemologiasta tai sen päämääristä on käyty vähemmän. Kasvanut maahanmuutto käynnisti keskustelua monikulttuurisuuskasvatuksen tutkimuksesta ja suomalaisen yhteiskunnan monikulttuuristumisesta, jolloin tutkimuksesta tuli maahanmuuttoa ja maahanmuuttajia koskevaa tutkimusta. Puheen implisiittisenä oletuksena oli, että ennen maahanmuuttoa suomalainen kulttuuri ja yhteiskunta olisi ollut yhtenäinen. Monikulttuurisuus liittyi siihen, mitä pidettiin uutena ja erilaisena, ei-suomalaisena, jossa suomalaisuudesta tuli monikulttuurisuuden vastinpari. Monikulttuurisuuden on nähty viittaavan vain maahanmuuttajiin, mitä merkitystä on pyritty muuttamaan sisällyttämällä myös valtakulttuuri monikulttuurisuuteen. (Riitaoja 2013, 11-16.)

Monikulttuurisuuskasvatuksen painopiste oli kulttuurisissa kysymyksissä, käytännössä sillä on kuitenkin monia samoja päämääriä ja alueita kuin globaalikasvatuksella. Aiemmat käytännöt ovat kuitenkin viitanneet enemmänkin assimilaation ideologiaan, jossa näkemys hallitsevan kulttuurin paremmuudesta on ilmeinen. Monikulttuurisuuskasvatuksen filosofia muuttui II maailmansodan jälkeen, Holokaustin kokemusten sekä Yhdysvalloissa mustien kaupunkialueilla olleiden jatkuvien väkivaltaisuuksien seurauksena. Ennakkoluulot ja diskriminaatio nousivat esille myös kasvatuksen alueella. (Lynch 1989, xiii; ref. Pudas 2015, 31.) Giddens näkee, että monikulttuurisuuden käsite on usein ymmärretty väärin tutkimuskirjallisuudessa. Monikulttuurisuus ei ole koskaan tarkoittanut toimintaperiaatetta tai käytäntöä, mikä haluaa pitää kulttuuriset ryhmät erillään ja vapaana toteuttamaan omaa identiteettiään. Sen sijaan monikulttuurisuus viittaa käytäntöihin, jotka tunnistavat erilaisten elämäntapojen autenttisuuden yhteisöissä ja pyrkivät edistämään myönteisiä muutoksia ja hyvinvointia yhteisöjen välillä. (Giddens 2007, 123-124.)

Monikulttuurisuuskasvatukseen sekä globaalikasvatukseen sisältyy kulttuurinen moniarvoisuus, ihmisoikeudet ja ennakkokäsitysten vähentäminen, mutta niiden välillä on myös olemassa selkeää eroavuutta. Monikulttuurisuuskasvatus tutkii näitä kysymyksiä kansallisessa kontekstissa, kun taas globaalikasvatuksen fokus on lähikontekstia kauempana. Mikäli tätä eroa ei tiedosteta, voi syntyä ongelmia opetustilanteissa, jolloin esimerkiksi globaalikasvatuksen yhteydessä jäävät huomiotta omat, oppilaiden lähiyhteisöön liittyvät eriarvoisuuden ongelmat. Kulttuurin ja kansallisuuden samaistaminen toisiaan vastaaviksi voi myös tuoda ongelmatilanteen, joka käytännössä voi tarkoittaa, että erilaisista kulttuuriperinnoistä tulleita ihmisiä kohdellaan muukalaisina, jotka eivät ole kyenneet täysin assimiloitumaan ympäristöön. Monikulttuurisuuskasvatuksen on myös nähty koskevan esimerkiksi vain värillisiä opiskelijoita, mikä ei ole noussut esiin globaalikasvatuksen kohdalla. Yhdysvaltalainen tutkimus neljän sosiaalialan opettajan käsityksistä monikulttuurisuuskasvatuksesta ja globaalikasvatuksesta osoitti, että heillä oli vaikeuksia käsitteellistämässä sekä käsitteiden käytössä. Monet opettajista ilmaisivat, että monikulttuurisuuskasvatusta tarvitaan silloin, kun oppilasaine on moniarvoista, mikä ei ollut tilanne heidän valkoisten alueen lähiökoulussa. (Lucas 2010, 211-212.)

Monikulttuurisuuskasvatukseen kohdistuu edelleen kriittisiä kannanottoja, mutta sen puolustajat ovat määritelleet lähestymistavakseen kriittisen monikulttuurisuuden, kulttuurien välisyyden tai monikulttuurisen kansalaisuuden. Kansainvälisyyskasvatuksen

termiä käytetään nykyisin edelleen puhuttaessa kansainvälisistä kouluista, vaikka termin käyttö onkin melko vähäistä maailmanlaajassa kasvatusalan kirjallisuudessa. Uudet käsitteet, maailmankansalaisen kasvatus, maailmankansalaisuus ja globaali kansalaisuus ovat vilkkaan tieteellisen keskustelun kohteena. Suomessa on edelleen käytössä kansainvälisyyskasvatuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen termit, vaikka tutkimusta on tehty myös kulttuurienvälisen kasvatuksen, kansalaiskasvatuksen, kestävän kehityksen ja ihmisoikeuskasvatuksen kentällä. Globaalikasvatus on tullut näkyviin suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa ja yleisessä kirjallisuudessa vasta Kansainvälisyyskasvatuksen 2010-ohjelman julkaisemisen jälkeen, vaikkakin kansainvälisyyskasvatuksen termi on yhä edelleen esillä. (Pudas 2015, 37-38.) Kaisa Savolainen (2008, 17-18) huomauttaa, että kansainvälisyyskasvatus-termi muutettiin globaalikasvatus-termiksi vasta Kansainvälisyyskasvatus 2010-ohjelman myötä, ja samalla alettiin puhua myös kasvatuksista globaaliin vastuuseen. Hän kyseenalaistaa termin vaihdon ja pohtii painopisteen siirtymisen mielekkyyttä yksilöistä kansainvälisen talouden markkinoille, joissa päämääränä on kilpailukykyinen yhteiskunta. Käsite voidaan nähdä myös sateenvarjo-terminä, joka kattaa aiemmat lähikäsitteet.

Kansainvälisyyskasvatus on korostanut kansojen välistä rauhallista rinnakkaiseloä, monikulttuurisuus kuvaa monikulttuurisia yhteisöjä ja globaali kasvatus kiinnittää huomion maapallon hahmottamiseen kokonaisuutena sekä tietoihin, taitoihin ja asenteisiin ja vastuuseen. Rauni Räsänen kuitenkin toteaa Kansainvälisyyskasvatus 2010-ohjelman arvioinnissaan, että kansainvälisyyskasvatuksen synonyyminä käytetään globaalikasvatuksen käsitettä, joka näyttää kuvaavan paremmin ihmisten ja kansojen välisten suhteiden kehittymistä laajassa viitekehyksessä ja keskinäisessä riippuvuudessa toisistamme. Kansainvälisyyskasvatus 2010-ohjelman käsitteistön mukaan käytetään kansainvälisyyskasvatuksen käsitettä, mutta johtopäätöksissä suositellaan ilmaisua globaalikasvatus, koska sen käyttö on lisääntynyt toimintakauden aikana. Myös arviointiraportissa kansainvälisyyskasvatus ja globaalikasvatus ymmärretään synonyymeiksi. Käsitteiden käyttö vaihtelee myös hallinnon aloittain. Globaali vastuu tai globaalivastuu on lisäksi muodostunut keskeiseksi käsitteeksi, joka esiintyy Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategiassa 2009–2015 sekä Opetushallituksen kansainvälisen toiminnan kehityksessä. Kansainvälisyyskasvatuksen on myös ymmärretty tarkoittavan samaa kuin kansainvälistyminen, erityisesti korkeakoulujen näkökulmasta tieteen katsotaan olevan aina kansainvälistä. Kansainvälinen toiminta ei kuitenkaan aina toteuta kansainvälisyyskasvatuksen

tavoitteita. Räsänen toteaa arvioinnin loppupäätelmänä, että käsitteiden käytössä on epäselvyyttä ja kirjavuutta, vaikka oleellisinta on, että käsitteiden sisältö ymmärretään samalla tavalla eri toimijoiden kesken. (Räsänen 2011, 17-21.) Räsänen mukaan kansainvälisyyskasvatuksessa korostus on kansojen välisessä rauhallisessa rinnakkain elämisessä, monikulttuurisuuskasvatusta käytetään kuvaamaan monikulttuurisia yhteisöjä ja globaalikasvatus kiinnittää erityistä huomiota maapallon kokonaisuuden hahmottamiseen sekä tietoihin, taitoihin, asenteisiin ja vastuuseen. (Räsänen 2002, 103.)

3.2.3 Globaalikasvatus

Partow Izadi toteaa, että globaalikasvatuksessa sekä kansainvälisyyskasvatuksessa on kysymys kasvatustoiminnasta, joka tavoittelee rauhanomaisen, oikeudenmukaisen ja kehittyvän maailman rakentamista, mitkä ovat lähtökohtia myös YK:n peruskirjassa. (Izadi 2008, 76). Global Education -julistuksen mukaisesti globaalikasvatus määritellään sellaiseksi kasvatuksen, koulutuksen ja ohjauksen tukemaksi prosessiksi, joka ”avaa ihmisten silmät ja mielen koko maailman todellisuudelle ja herättää heidät toimimaan kaikille kuuluvien ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta”. (Mélen-Paaso, Kaivola & Rohweder 2009, 22.)

Globaalikasvatuksen käsite voi paremmin osoittaa kokonaisvaltaisen globaalin vastuun ja siihen liittyvät taidot, verrattuna kansainvälisyyskasvatuksen käsitteeseen, jonka merkitys viittaa vuorovaikutukseen kansakuntien välillä eikä niinkään käsitteen käyttöön kasvatuksellisissa kontekstissa. (Räsänen 2007, 22.) Globaalikasvatuksen käsitteen käyttö yleistyi 2000-luvulla. Käsitteen käyttöä on perusteltu nopealla maailman muutoksella ja tiedonkululla. Globalisaatio vaikuttaa eri puolella maailmaa elävien ihmisten vuorovaikutukseen ja yhteyteen, ja se voidaan nähdä prosessina, jossa kansallisvaltioiden rajat hämärtyvät. Maailmantalous, ympäristökysymykset ja yhteydet ovat koko maailmaa koskevia yhteisiä tehtäviä. Tässä prosessissa on nähty luonnolliseksi ottaa globaalikasvatuksen käsite käyttöön. (Lampinen 2009, 12.)

Globaalikasvatusta voidaan tarkastella myös oppimisen tavoitteen näkökulmasta, miksi ja miten voidaan oppia ja mikä on opittava sisältö. Kasvussa globaaliin todellisuuteen pohditaan toisenlaisen kansalaisuuden merkitystä ja luonnetta sekä korostetaan uusien

näkökulmien, kriittisen ajattelun ja maailman monimuotoisuuden tiedostamisen merkitystä. Voidaan myös pohtia, onko globaalikasvatus erillinen kasvatuksen osa-alue vai kattaako se kaiken kasvatustoiminnan. Mahdollisia termejä voivat olla sekä globaalikasvatus että globaali oppiminen. Globaalikasvatuksen marginaalinen asema näkyy koulutuksessa, mutta myös tutkimustoiminnassa, jonka tärkein alue on käsitteiden ja teoreettis-filosofisten lähtökohtien selvittäminen sekä käytännön toiminnasta saatava tieto oppisisällöistä, menetelmistä ja prosesseista. (Räsänen 2008, 69.) Globaalikasvatuksessa oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena prosessina, jossa yksilöt ja yhteisöt ovat toimijoina rakentaen identiteettiään. Oppimisympäristöjen haasteena on, että toimintatavat tukevat ihmisten välistä vuorovaikutusta ja oppimista. Tavoitteena on uuden tiedon luominen ja syvällisen ymmärryksen jakaminen ihmisten välillä. (Mélen-Paaso, Kaivola & Rohweder 2009, 22.)

Gloaalikasvatus on niiden keinojen ja tapojen tutkimusta, joiden kautta me hankimme tietoa itsestämme, toisistamme ja ympäristöstämme sekä selvitämme, kuinka ihmiset käyttävät tätä tietoa ongelmien ratkaisuun ja kommunikointiin. Tähän selvittämiseen liittyy myös eettinen ulottuvuus, hyvän ja merkityksellisen elämän löytäminen kaikille ihmisille globaalissa maailmassa. (Pudas 2015, 188; ks. myös Räsänen 2002.) Globaalikasvatus nähdään myös laajana kokonaisuutena, sateenvarjo-terminä, johon kuuluvat kehityskasvatus, ihmisoikeuskasvatus, kestävä kehityksen ja rauhankasvatus ja kulttuurien välinen kasvatus. Globaalikasvatus nähdään myös osana kansalaiskasvatusta, sen globaalina ulottuvuutena. Myös Euroopan Neuvoston North-South Centre on tuottanut kasvattajille ja toimijoille globaalikasvatuksen suuntaviivoja, jotka nähdään jatkuvana evoluutioprosessina, jota tulee uudistaa säännöllisesti uusien ideoin ja käytännöin. NSC korostaa, että globaalikasvatukselle on monia määrittelyjä, mutta se määrittelee globaalikasvatuksen transformatiivisen oppimisen prosessina. Globaalikasvatus on kasvatuksellinen näkökulma, joka nousee siitä tosiasiasta, että nykyiset ihmiset elävät ja ovat vuorovaikutuksessa lisääntyvästi globaalissa maailmassa. Siksi on erityisen tärkeää, että kasvatus antaa oppijoille mahdollisuuden ja kyvyn, heijastaa ja jakaa oman näkemyksensä ja roolinsa globaalissa yhteiskunnassa, ja myös ymmärtää ja keskustella monimutkaisista suhteista sosiaalisissa, ekologisissa ja poliittisissa ja talouden kysymyksissä, ja johtaa niistä uusia ajattelun ja toiminnan tapoja. Globaalikasvatusta ei tule kuitenkaan esittää näkökulmana, jonka me kaikki voimme hyväksyä kriittittävästi, koska tiedämme jo nyt, että globaalissa kasvatuksen prosessissa on dilemmoja, jännit-

teitä, epäilyä ja erilaisia näkökulmia. (Pudas 2015, 51-52; North-South Centre 2012a; 10, 13-15.)

Gloaalikasvatuksen ulottuvuudet esittävä kuvio (ks. kuvio 1) osoittaa, että globaalikasvatus nähdään osana kansalaiskasvatusta. ”Gloaalikasvatus kattaa myös koulutuksen ja ohjauksen keinoin kansalaiskasvatuksen globaalit ulottuvuudet; ihmisoikeuksien, monikulttuurisuuden, kehityspolitiikan ja kestävän kehityksen sekä rauhan edistämisen ja konfliktien ehkäisemisen.” Gloaalikasvatuksen ulottuvuudet liittyvät jollain tapaa myös toisiinsa ihmisen kasvussa maailmanlaajuiseen vastuuseen. Jos esimerkiksi päämääränä on kasvu ihmisoikeuksien kunnioittamiseen, myös neljä muuta ulottuvuutta vaikuttavat kasvuun. Gloaalikasvatuksen tehtävän toteutuminen etenee ihmisen kehitysprosessin kautta: 1. ihmiskunnan ja maailman ymmärtäminen, 2. oivallus ihmisen vapaasta tahdosta ja valinnan mahdollisuudesta sekä sitä seuraavasta vastuusta, 3. yksilön eettisen perustan muodostaminen valintojen pohjaksi, 4. moraalien omaksuminen ja toiminta yhteisten ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisen maailman ja kestävän tulevaisuuden puolesta. Kestävä kehitys voidaan nähdä globaalikasvatuksen ydinulottuvuutena, johon muut ulottuvuudet ovat sidoksissa. Gloaalikasvatuksen viiden ulottuvuuden yhteisenä perustana ovat etiikka ja arvot. Gloaalien etiikan toteutumisessa on keskeistä kaikkien ihmisoikeuksien kunnioittaminen, monikulttuurisuuden ymmärtäminen ja arvostaminen sekä ekologinen tiedostaminen. Ihmisen toiminnan eettisyyteen liittyy yhteisesti hyväksytyjen moraalisten arvojen noudattaminen. Ihmiskunnan kunnioittamisesta on kysymys, kun ihmisiä kohdellaan subjekteina, toimijoina eikä toiminnan välineinä. (Mélen-Paaso 2011, 8-9.)



KUVIO 1. ”Gloaalikasvatuksen ulottuvuudet, jotka aktivoivat toimimaan hyvän tulevaisuuden puolesta”.

(Melen-Paaso & Kaivola 2009, 22.)

Gloaalikasvatus tarkastelee globaalia kehitystä maailmanlaajuisen riippuvuuden näkökulmasta, ja globaalikasvatuksen määrittelyn perusteella sitä voi kutsua maailman hahmottamisen pedagogiikaksi. Oppilaille ja opiskelijoille luodaan tilaa, menetelmiä ja materiaalia rakentaa omaa maailmankuvaa ja laajentaa sitä. Maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisen arvojen ja tavoitteiden kirjaaminen koulun opetussuunnitelmiin ei riitä koulun arjessa, vaan tarvitaan myös suunnitelmia, joissa arvot muutetaan käytännön toiminnaksi. Koulu voi lisätä ymmärrystä ja vuoropuhelua, mutta keskeistä on, kuinka yhteisestä tavoitteesta huolehtiminen saadaan yhteiseksi toimintakulttuuriksi. (Kivistö 2009, 108-109.)

Gloabalistunut maailma edellyttää myös oppilailta uudenlaisia valmiuksia elämään ja työhön, jossa tarvitaan luovuutta, kriittistä ajattelua, viestintä- ja yhteistyötaitoja. Oppi-

laiden on myös opittava käyttämään, analysoimaan ja arvioimaan tietoa ja harjoitettava medialukutaitoa. San Diegon yliopiston tutkimuksessa haluttiin selvittää, kuinka opettajat, opiskelijat ja koulujen hallinto ymmärtävät globaalikasvatuksen. Tutkimuksessa haastateltiin opettajia, rehtoreita ja yläasteen opiskelijoita eri kouluista. Globaalikasvatuksen osatekijöistä nousi tuloksissa esiin kiinnostus omaa lähiympäristöä laajemmasta todellisuudesta, erilaisuuden ymmärtämisen merkitys ja kaikkien kulttuurien ainutlaatuisuus. Opettajakoulutuksen globaalin näkökulman vahvistamiseen tähtäävä tutkimus päättyi johtopäätökseen, että opettajia tulee kuunnella enemmän ja jatkotutkimusta tarvitaan opettajien globaalitietoudesta ja strategioista, joita käytetään globaalin tiedon edistämiseen. Opetuksen ja oppimisen vaikutuksen ymmärtäminen edellyttää myös lisätutkimusta. (Molina & Lattimer 2013, 415-420.)

3.2.4 Transformatiivinen oppiminen

Euroopan Neuvoston globaalikasvatusta koskevassa ohjeistossa on globaalikasvatus määritelty transformatiivisen oppimisen prosessiksi ja globaalikasvatusta koskevassa kirjallisuudessa on myös korostuksia uudistavasta oppimisesta sekä epistemologisesta ja ontologisesta muutoksesta, keinoina globaalikasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseksi. (Pudas 2015, 80). Globaalikasvatuksessa halutaan siirtyä individualismin ja hallinnan kulttuurista kumppanuuden kulttuuriin, joka perustuu dialogiin ja yhteistyöhön. Kumppanuuden kulttuuri voi johtaa ymmärrykseen ja yhteistyöhön kansojen välillä. Globaalikasvatuksen läpäisevä transformatiivinen oppiminen sisältää syvän ja rakenteellisen muutoksen ajattelun premississä, tunteissa ja toiminnassa. Se on sekä mielen että sydämen kasvatusta. Globaalikasvatukseen liittyy vahvasti kolme vaihetta: nykyisen maailman tilanteen analyysi, visio uusista kasvatuksen vaihtoehdoista ja muutosprosessi kohti vastuullista globaalia kansalaisuutta. Globaalikasvatus uudistavana oppimisena käsittää osallistavan päätöksentekoprosessin kaikissa päätöksen teon vaiheissa. Globaalikasvatus haastaa ahneuden, epätasa-arvon ja itsekeskeisyyden yhteistyön ja solidaarisuuden kautta, haluamatta jakaa ihmisiä kilpailun, vihan, pelon tai konfliktien perusteella. Kaikki globaalikasvatuksen ulottuvuudet tuodaan sekä yksilön että yhteisön tasoille. Globaalikasvatus suuntaa myös tulevaisuuteen ja parempiin elämän olosuhteisiin kaikille, yhdistäen lokaalin ja globaalin näkökulman sekä sen mahdollistumisen maailmassa. (NSC 2012a, 13-14.)

Transformatiivinen oppiminen haastaa kriittisesti kyseenalaistamaan omia olettamuksia maailmasta. Transformatiivisen, uudistavan oppimisen lähestymisnäkökulman peruselementtejä ovat henkilökohtainen kokemus, kriittinen reflektio ja dialogi sekä myös kokonaisvaltaisuus, tietoisuus kontekstista ja autenttinen käytäntö. Elementit eivät ole erillisiä, vaan niillä on keskinäinen suhde. Esimerkiksi luottavan suhteen syntyminen opettajan ja oppilaiden välille auttaa kriittiseen reflektioon ja lopulta mahdollistaa uudistavan oppimisen. Näitä elementtejä ei nähdä kuitenkaan oppimisen tekniikoina tai strategioina, vaan ne ovat kiinteässä yhteydessä transformatiivisen oppimisen teoriaan. (Taylor 2009, 4.)

Jack Mezirov on keskeinen transformatiivisen oppimisen teorian kehittäjä. Mezirowin transformatiivinen oppiminen käsittää ennen kaikkea yksilön ”viitekehysten” muutoksen, johon sisältyvät niiden oletusten rakenteet, joiden kautta me ymmärrämme kokemuksemme. Teoria vastaa hyvin globaalikasvatuksen päämäärään, joka tähtää epistemologiseen pluralismiin, niin yksilölliseen kuin sosiaaliseenkin muutokseen. (Pudas 2015, 80-81.) Teoria pyrkii myös löytämään yleisen, abstraktin ja ideaalin mallin, joka selittää oppimisprosessin yleistä rakennetta, ulottuvuuksia ja dynamiikkaa. Transformatiivinen oppiminen voidaan määritellä oppimiseksi, joka uudistaa ongelmallisen viitekehysten, tehdäkseen sen enemmän kattavaksi, erotteluvaksi, reflektiiviseksi, avoimeksi ja kykeneväksi emotionaaliseen muutokseen. (Mezirov & al.1996, 24-26.)

Termi kriittinen reflektio tarkoittaa ennako-oletuksiin kohdistuvaa reflektiota, jossa katsotaan aiemmin opittuun, olettamuksiin ongelman sisällöstä, prosessista tai menettelytavoista. Vakiintuneet odotustottumukset ja merkitysperspektiivit, joilla olemme tulkinneet maailmaa, toisia ihmisiä ja itseä kyseenalaistetaan. Perspektiivin muutokseen sisältyvät affektiiviset, kognitiiviset ja konatiiviset ulottuvuudet. Ulkoiset tai sisäiset pakot ja tilanteet voivat estää uudistavan oivalluksen muuttamisen käytännön toiminnaksi. Kriittinen reflektiivisyys edellyttää jonkin käsiteltävän ongelman vakiintuneen määritelmän asettamista kyseenalaiseksi. Kriittisen reflektion vaatimuksena on tietynlainen pysähdys, jossa omat merkitysperspektiivit tulevat arvioituksi uudelleen tai niihin on mahdollista tehdä muutoksia. Perspektiivin muuttuminen on prosessi, jossa tullaan kriittisesti tietoiseksi siitä, miten ja miksi ennako-oletukset ovat määrittäneet tapamme havaita ja ymmärtää maailmaa. Olettamukset muotoillaan uudelleen niin, että ne mah-

dollistavat kattavamman, sallivamman ja yhtenäisemmän perspektiivin sekä mahdollistavat päätöksenteon ja uudet oivallukset. Uudistavassa oppimisessa tapahtuu ennakkoletusten uudelleen arviointi reflektion kautta, ja sen tuloksena uuden merkitysperspektiivin oivalluksiin perustuva toiminta. (Mezirov et al. 1996, 21-23, 28-35.)

Transformatiivinen oppiminen on alusta asti korostanut kognitiivista ulottuvuutta, emotionaalisen ja sosiaalisen ulottuvuuden sekä tilannesidonnaisen oppimisprossin kustannuksella. Illeris (2014) näkee, että transformatiiviseen oppimiseen sisältyy nykyisin enemmän vaatimuksia kuin aiemmin, mutta käsitteen sisällöstä on epävarmuutta ja hämmennystä, mitä termiin itse asiassa sisältyy. Käsitteen epäselvyys voi tuottaa oppimisprosesseja, joita kutsutaan uudistavaksi oppimiseksi, mutta ne eivät ole sitä todellisuudessa. Transformatiiviseen oppimiseen tarvitaan selkeä, ymmärrettävä määrittely, joka erottaa transformatiivisen ei-transformatiivisesta oppimisesta. Hän päätyy ehdottamaan transformatiivisen oppimisen kohdealueeksi termiä identiteetti. Termin tulee kattaa kaikki henkisten voimavarojen ja oppimisen ulottuvuudet, kognitiivinen, emotionaalinen ja sosiaalinen ulottuvuus. Käsite sisältää yksilön ja yhteisön välisen vuorovaikutuksen ja sen, kuinka vuorovaikutus vaikuttaa yksilön kehitykseen. Nykysukupolvelle identiteetin luominen, säilyttäminen sekä muuttaminen ovat muodostuneet lisääntyvässä määrin tärkeäksi tehtäväksi. Kuka olen, ja kuka haluaisin olla? Identiteetin kehittymisestä on tullut tämän ajan keskeinen kysymys. (Illeris 2014, 148-155.)

3.3 Globaalikasvatuksen tavoitteet

Kansainvälisyyskasvatus oli 1970- ja 1980-luvuilla tietopainotteista, mutta Unescon esittämässä tavoitesuosituksissa nousivat esiin myös asenteisiin, arvoihin ja taitoihin liittyvät tavoitteet. Kasvuprosessin tuloksena nähdään myös yksilö, jonka tiedot ja taidot voidaan yhdistää kansainvälisyyskasvatuksen arvoihin. Oppijan rooli on silloin vaihtunut aktiivisen toimijan rooliin. 1990-luvulla painopisteiksi nousivat suvaitsevaisuus ja vastuullisen ihmisen kasvattaminen sekä rauhan kulttuurin rakentaminen. Kaikille yhteisinä arvoina ovat rauha, ihmisoikeudet, perusvapaudet, oikeudenmukaisuus, tasaver-taisuus, yhteistyö, suvaitsevaisuus, demokratia, solidaarisuus ja väkivallattomuus. (Allahwerdi 2001.)

3.3.1 Perustana arvot

Kasvatuksella on tänä päivänä huomattava asema globalisaatiokeskustelussa. Unescolla on mandaatti kaikissa kasvatuksen kysymyksissä YK:n toimijana. Sen suosituksia kuten Recommendation Concerning Education for International Understanding (UN 1974) ja Human Rights and Democracy (UN 1974, 1995) myös kansallisvaltiot huomioivat, vaikka päättävätkin itse omista kasvatusratkaisuistaan. (Pudas 2015, 47-48.) Kansainvälisyyskasvatuksen ja globaalikasvatuksen perustana on YK:n ja sen koulutus-, tiede- ja kulttuurijärjestön Unescon määrittely kasvatuksesta ihmisoikeuksien ja rauhan takaajana. ”Ihmisoikeuksilla tarkoitetaan jokaiselle ihmiskunnan jäsenelle yhtäläisesti kuuluvia oikeuksia. YK:n yleismaailmallisen ihmisoikeuksien julistuksen (1948) mukaan, opetuksen tulee pyrkiä ihmisen täyteen kehittämiseen sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien kunnioittamiseen ja vahvistamiseen. Opetuksen tehtävänä on edistää ymmärtämystä, suvaitsevaisuutta ja ystävyyttä kaikkien kansojen ja uskontokuntien kesken sekä vahvistaa YK:n toimintaa rauhan ylläpitämiseksi ja rakentamiseksi. Kansainvälisyyskasvatuksen lähtökohdat ovat YK:n ja Unescon arvopohjassa ja niihin arvoihin pohjautuvissa kasvatuksen merkityksissä. YK:n yleiskokous hyväksyi vuonna 2000 vuosituhatjulistuksen, jonka maailmanlaajuista vastuuta ohjaaviin arvoihin myös Suomi on sitoutunut. Arvoja ovat vapaus, tasa-arvo, solidaarisuus, suvaitsevaisuus, kunnioitus luontoa kohtaan sekä yhteisvastuu, rauhan ja turvallisuuden merkitys, kehitys ja köyhyyden poistaminen, ympäristönsuojelu, ihmisoikeudet ja demokratia, heikompien suojelu, vähiten kehittyneiden maiden erityistarpeet sekä monenkeskisen järjestelmän vahvistaminen”. (Räsänen 2011, 14-15.)

YK:n vuosituhatavoitteet pohjautuvat näihin arvoihin, jotka olivat myös Maastrichin 2002 kansainvälisten järjestöjen konferenssin lähtökohtia. Myös Euroopan neuvostolla on ollut keskeinen merkitys kansainvälisyyskasvatuksen määrittelyssä. ”The Global Education Programme of the North-South Centre of the Council of Europe -ohjelman tavoitteena on kehittää, tukea ja selkiyttää kansainvälisyyskasvatuksen teoriaa ja käytäntöä sekä tiivistää jäsenmaiden yhteistyötä.” Kansainvälisyyskasvatuksen konferenssissa Maastrichtissa vuonna 2002 hyväksyttiin suuntaviivat kansainvälisyyskasvatuksen kehittämiseksi Euroopan laajuisesti. Ihmisoikeudet ja niiden kunnioittaminen nähdään globaalikasvatuksen eetoksena. (Räsänen 2011, 14-15; Mélen-Paaso 2011, 4-11; Kaivola

2008, 14-16.) Vastuullisuus perustuu globaaliin etiikkaan ja sen arvoihin. Globaalin etiikan toteutuminen edellyttää ihmisoikeuksien kunnioittamista ja monikulttuurisuuden ymmärtämistä. Ihmisen toiminnan eettisyys nousee yleisesti hyväksytyistä moraalisisista arvoista. Moraali viittaa yleisesti hyväksytyihin käsityksiin hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä. Vastuullisuuteen kasvamisessa tarvitaan kasvatusta, opetusta, vertaistukea ja omaehtoista halua ja motivaatiota sekä yhteisesti jaettu arvomaailma. (Lampinen 2009, 22.) Opettaja ei valitse vain omia arvojaan, vaan hänen on pohdittava myös kasvatuksensa ja kasvatettavien arvoja työssään. Arvot liittyvät opettajan ja kasvattajan työhön, (Räsänen 2009, 34.)

3.3.2 Keskeiset globaalikasvatuksen projektit Suomessa

The European Consensus on Development: A Strategy Framework for Development Education and Awareness Raising-strategian julkaisemisella Euroopan Unioni sitoutui marraskuussa 2007 edistämään ja tukemaan kansainvälisyyskasvatustyötä. Opetusministeriö julkisti Kansainvälisyyskasvatus 2010-ohjelman, joka perustuu Euroopan neuvoston North-South Centerin suositukseen ohjaavan strategian laatimisesta Suomelle. Keväällä 2007 asetetun Opetusministeriön ”Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen” -projektin (2007–2009) tehtäviksi tulivat globaalikasvatuksen ja sen peruskäsitteiden merkityksen arviointi kansallisessa ja kansainvälisessä politiikkakehyksessä. Projektin tuli esittää näkemyksensä globaalikasvatuksen nykytilanteesta ja kehittämistarpeista Suomessa. Projektin päätösjulkaisussa, *Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen*, käsitellään globaalikasvatuksen niitä teemoja, joita projektin ohjausryhmä on työstänyt eri viiteryhmien kanssa. Globaalikasvatuksen käsitteellisen viitekehyksen selkiyttäminen oli ensimmäisenä tehtävänä, mikä jatkui seminaarien ja työpajojen myötä itse toimintaan. Käsitteellisestä viitekehyksestä rakentui projektin teoreettis-käytännöllinen viitekehys. Suomen globaalikasvatusta koskevan kansainvälisen arvioinnin (2004) viitekehyksestä, ns. Maastrichtin konferenssin (2002) julistuksesta tuli projektin käsitteellinen perusta. (Mélen-Paaso 2011, 5, 7.)

Kansainvälisyyskasvatus 2010-ohjelman tavoitteena on elinikäisen oppimisen periaate, varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen ja myös formaaliin että nonformaaliin koulutukseen. Ohjelma pyrki luomaan selkeyttä laajalle kansainvälisyyskasvatuksen kentälle.

Kansainvälisyyskasvatuksen kehittämisen kansallisena tavoitteena Suomessa on, että ”kansainvälisyyskasvatuksen näkökulma sisältyy keskeisiin koulutus- ja yhteiskuntapolitiittisiin linjauksiin, vahvistaa kansainvälisyyskasvatuksen toteuttamista kasvatuksessa ja koulutuksessa sekä tukee kansainvälisyyskasvatuksen tutkimusta ja korkean asteen koulutusta”. (Kansainvälisyyskasvatus 2010; Räsänen 2011, 10-11.) Kansainvälisyyskasvatus 2010-ohjelma sisältää kasvatuksen suuntaviivat opettajille, kouluille, ministeriöille, sekä järjestöille ja muille yksityisen sektorin toimijoille. ”Maailmanlaajuinen vastuu tarkoittaa projektissa jatkuvaa ihmiskunnan prosessia, jossa yksilö, yhteisö, yhteiskunta tai kansakunta ottaa vastuun elämästä maapallolla sen eri muodoissaan. Tähän globaaliin vastuuseen kasvamista tuetaan ja edistetään globaalikasvatuksen avulla.” (Kaivola 2008, 10.)

3.3.3 Päämääränä parempi tulevaisuus

”Gloaalikasvatuksen päämäärä on kaikkien kansalaisten globaali vastuu hyvästä elämästä ja kestävästä tulevaisuudesta, jossa jokaisella on mahdollisuus saada koulutusta ja oppia niitä arvoja ja elämäntapoja, joita tarvitaan hyvään elämään, kestäväan kehitykseen ja yhteiskunnalliseen muutokseen.” (Mélen-Paaso 2011, 13.) Globaalikasvatus suuntautuu tulevaisuuteen ja tavoittelee maailman todellisuutta, joka on parempi paikka elää kaikille ihmisille. Kaikki lähestymistavat globaaliin kasvatukseen korostavat mahdollisuutta vaikuttaa tulevaisuuteen, toimintamme ja valintojemme kautta. Ongelmiin ei ole mitään selvää parasta ratkaisua esitettäväksi päättäjille, mutta kirjallisuudesta nousee tärkeäksi ehdoksi tulevaisuuden ongelman ratkaisuun selkeä arvoperusta, mikä tarkoittaa eettistä ja moraalista perustaa kasvatukselle ja kasvatustoiminnalle. Kansalaisuuden ja identiteetin ymmärtämistä tulee selvittää nykyisessä maailman yhteisössä niin, että ymmärretään, mihin maailmanlaajuiset näkökulmat ja arvot perustuvat. Samalla pyritään löytämään globaalimpaa perustaa ihmisoikeuksista, ihmisyydestä ja kaikkia koskevasta, samanlaisesta ihmisarvosta. (Pudas 2015, 47.)

Kansainvälisyyskasvatus tai globaalikasvatus nähdään jokaisen ihmisen oikeutena. Tietojen ja asenteiden rakentuminen ja muuttuminen sekä tavoitteiden saavuttaminen tapahtuu vähitellen. Tavoitteena on, että ymmärrämme maailman muutoksen taustoja ja niihin liittyviä riippuvuuksia ja että opimme kantamaan niistä vastuuta. Keskeinen ky-

symys on, miten haluamme ongelmat ratkaista ja yritämmekö ratkaista ne yhteistyön kautta vai puolustammeko vain omia etujamme. (Lampinen 2009, 11-12.) Globaalivas- tuun kantaminen alkaa omista ratkaisuista arjessa ja jatkuu lähiyhteisöihin, sosiaalisiin verkostoihin, yhteiskuntaan ja maailmanlaajuisiin verkostoihin asti. Vastuuseen kasva- minen edellyttää luottamusta toisiin ihmisiin sekä tukea ja ohjausta. (Mélen-Paaso 2011, 14.)

Yksilön kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen nousee arjen päätöksistä ja toimin- nasta. Myöhemmin vastuu laajenee ja saa toisenlaisen muodon sosiaalisissa verkostois- sa ja yhä kauempana maailmanlaajuisella tasolla. Kaikille kansalaisille tulee mahdollis- taa edellytykset ymmärtää globaalia yhteiskuntaa sekä toimia siinä kriittisesti ajattelevi- na kansalaisina. Vastuunottaminen itsestä ja toisista on välttämätöntä olemassaolon kannalta, välittäminen on taas osa vastuuta. Vastuuseen kasvaminen edellyttää turvalli- sia kontakteja toisiin ihmisiin ja tukea sekä ohjausta. Inhimillisen toiminnan perusta on oppiminen. Globaalikasvatukselle on merkitystä yhteistoiminnan muodoilla ja verkos- toilla, jotka jakavat kokemuksia erilaisista rooleista ja antavat mahdollisuuden uuden- laisten identiteettien ja suhtautumistapojen omaksumiseen erilaisia ihmisiä ja kulttuurei- ta kohtaan. (Mélen-Paaso 2011, 13-14, 16.) Maailmanlaajuisen vastuun lähtökohtana on, että vastuu ei koske vain globaaleja asioita, vaan kaikkia maailman ihmisiä eli itse vastuu on globaalia. Tämänkaltainen vastuu edellyttää siihen ohjaavaa kasvatusta var- haislapsuudesta alkaen koko eliniän. (Izadi 2008, 81.) Kansalaisilla on mahdollisuus vaikuttaa yksilöllisillä valinnoillaan ja omalla toiminnallaan ihmisoikeuksien ja oikeu- denmukaisemman elämän toteutumiseen, mikä edellyttää myös eettisen vastuun kanta- mista. Kansalaiskasvatuksen haasteena on valmiuksien sekä tiedostavan ja kriittisen toiminnan kehittäminen. (Nivala 2008, 270-271.) Kulttuurien välinen ymmärrys vaatii näkökulman muutosta, mikä yleensä toteutuu useiden henkilökohtaisten elämäntarkoi- tuksen muutosprosessien kautta tai henkilökohtaisen kriisin seurauksena. Globaali yh- teiskunta muodostuu maailmankansalaisista, mikä pitää sisällään tietoisuuden paikalli- sista, kansallisista ja etnisistä juurista. Maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisessa on kysymys kansalaisten tietoisuuden laajentamisesta, niin että yhteiskunnan jäsenet voivat olla aktiivisia toimijoita ajatellen koko ihmiskunnan etuja ja tarpeita. Myös proaktiivi- nen yhteiskuntapolitiikka rakentaa tulevaisuutta ja ehkäisee ongelmia. (Izadi 2008, 78.)

Gloaalikasvatuksen tehtävä voi toteutua eri vaiheissa ihmisen kehitysprosessin kautta: yhteiskunnan ja maailman ymmärtäminen, ymmärrys valinnan mahdollisuudesta ja siihen liittyvästä vastuusta, valintojen eettisen pohjan omaksuminen, moraalien sisäistäminen ja toiminta ihmisoikeuksien ja tasa-arvoisemman maailman ja tulevaisuuden puolesta. (Lampinen & Mélen-Paaso 2009, 156-162.) Kulttuurienvälinen sensitiivisyys ja kyky katsoa asioita useiden kulttuureiden näkökulmasta ei ole luonnollinen ominaisuus tai kyky, vaan se kasvaa ja kehittyy oppimisen ja kasvatuksen kautta. Interkulttuurinen sensitiivisyys kasvaa siitä toteamuksesta, että oma kulttuurini on vain yksi monista tarkoituksen antavista konteksteista maailmassa. Oppimisen tulokset voidaan tunnistaa kognitiivisesta, affektiivisesta ja käyttäytymisen näkökulmasta. Kognitiivinen tulos näkyy henkilön lisääntyvänä kykynä löytää uusia näkökulmia, affektiivisyys näkyy emotionien kehittymisessä yhteistyössä muiden kulttuurien jäsenten kanssa. Käyttäytymisen muutos näkyy siinä, että henkilö voi toimia tarvittavissa sosiaalisissa rooleissa toisessa kulttuurissa. Oppiminen laajenee ymmärrykseen ja muiden näkökulmien tiedostamiseen. (Bennett 1993, 24-26; ref. Räsänen 2007, 24-25).

Gloaalien maailman haasteisiin vastaaminen ja globaalikasvatuksen tavoitteet ovat riippuvaisia toisistaan, jolloin globalisaation erilaiset tulkinnat ovat läsnä globaalikasvatuksen viitekehyksessä. Peruskoulun kansainvälisyyskasvatus on noussut modernin humanistis-liberalistiperinteestä. Koulutuksen tavoitteisiin liittyy silloin suvaitsevaisuuden ja eettisyyden kysymykset sekä yhteiskunnallinen ja globaali vastuu ihmisistä ja ympäristöstä. Vanessa Andreottin (2010) mukaan globalisaation jälkikoloniaalisen tulkinnassa on kysymys globalisaatiokeskustelun ja sen ydinajatuksen kriittisestä tarkastelusta, mikä kyseenalaistaa modernin viitekehyksen universaalia asemaa ja uusliberaalin globalisaatiokertomuksen. Jälkikolonialismi haastaa modernin viitekehyksen käsitykset tiedosta ja tietämisen tavoista. Jälkikolonialinen globaalikasvatus näkee tehtäväkseen kehittää oppilaisissa kriittistä ja kyseenalaistavaa ajattelua ja innostaa oppilaita keskustelemaan erilaisia näkökulmia omaavien ihmisten kanssa. Globaalikasvatuksessa, joka liittyy globalisaation uusliberaaliin tulkintaan, tarkastellaan globalisaatiota taloudellisten kysymysten näkökulmasta. Gloaalien markkinatalouden nähdään tuovan ensisijaisesti hyviä asioita, jolloin helposti unohdetaan eriarvoisuuden todennäköinen lisääntyminen ja sen pohdinta. Uusliberaalin globaalikasvatuksen tehtäväksi nähdään silloin vastaaminen gloaalien maailman haasteisiin ja epävarmuuteen varustamalla yksilöitä valmiuksilla, jotka vastaavat talouden tarpeisiin ja torjuvat globalisaation kielteisiä vaikutuksia. Kou-

lutuksen ja kasvatuksen rooli on silloin valmentava ja sopeuttava eikä niinkään ”toisin ajatteluun” kannustava. Globaalikasvatuksen sisällöissä ja tavoitteissa ovat usein molemmat näkemykset edustettuina, koska molemmat ovat osa modernin viitekehystä. Andreotti näkee ongelmana, että tällöin globaalikasvatusta ei kyseenalaista läntisen ajattelun ja markkinoiden ylivaltaa eikä niissä esiintyvää epätasa-arvoa. Globaalin haasteisiin pyritään vastaamaan modernin viitekehysten tavalla, mikä voi problematisoida globaalikasvatusta. (Riitaoja 2011, 2, 5; Andreotti 2010, 242-245.)

Globaaliin maailmaan liittyvät käsitteet saavat erilaisia merkityksiä riippuen siitä, mistä viitekehystä niitä tarkastellaan. Viitekehyksellä voidaan tarkoittaa kulttuurisissa, sosiaalisissa ja historiallisissa konteksteissa rakentuneita ajattelun malleja ja oletuksia, johon perustuvien käsitteiden mukaan rakennamme ja jäsenämme maailmaa. Oman viitekehysten olemassaolon tunnistaminen on haastavaa, mutta merkittävää, koska kasvatuskäsityksemme perustuvat siihen. Viitekehysten tiedostamisen ja uudesta näkökulmasta katsomisen prosessia kutsutaan transformatiiviseksi tai syvälliseksi muutokseksi ajattelussa. Problematisoiva kasvatusta pyrkii transformatiiviseen oppimiseen, joka muuttaa maailman jäsentämisen tapaa ja reflektoi suhdetta toisiin ihmisiin. (Riitaoja 2011, 1-2.)

Globaalikasvatusta on tulkittu eri tavoin ja sillä on useita eri korostuksia ympäri maailman. Yhteisenä tekijä on kuitenkin käsitys ihmisarvon keskeisyydestä. Kaikilla on tarve kuulua johonkin ja kaikki ansaitsevat mahdollisuuden hyvään elämään. Samanarvoisuus ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus eivät kuitenkaan ole itsestäänselvyksiä, kun tarkastellaan tapahtumia eri puolilla maailmaa. (Pudas 2015, 200-201.)

3.4 Oppimisympäristöt

Oppimisen merkitys sekä yksilöiden että yhteisöjen prosesseina on keskeinen globaalikasvatuksen toimintaympäristöissä. Oppiminen ja kasvaminen edellyttävät kasvatusta ja kasvun tukemista. Vastuuseen kasvattaminen on jokaisen aikuisen velvollisuus ja etu oikeus. Vastuullisuuden kehittymistä tukevat ympäristöt, joissa oppimista vahvistetaan ja sosiaalinen sekä fyysinen ympäristö ovat oppimista tukeva. Globaalikasvatuksen kannalta merkittäviä oppimisympäristöjä ovat erilaiset yhteistoiminnan muodot ja verkos-

tot, joissa voi kokea uusia rooleja ja omaksua uudenlaisia suhtautumistapoja. Globaalikasvatuksen tehtävänä on edistää tietoisuuden kehittymistä koko maailman todellisuudesta, kasvua vastuulliseen toimintaan, osallistumiseen ja kriittisyyteen perustana globaali etiikka ja siihen liittyvät arvot. Kestävä kehitys nähdään globaalikasvatuksen avainulottuvuutena ja ihmisoikeudet globaalikasvatuksen eetoksen ja kaikkien ihmisten globaali vastuu hyvästä elämästä päämääränä. Globaaliin vastuuseen kasvamiseen tarvitaan myös kasvun ja oppimisen tukea ja ohjausta. Tärkeitä oppimisen ympäristöjä ovat ne, joissa on mahdollisuus toimia saman ikäryhmän kanssa kuten urheilu- ja nuorisjärjestöt. Esimerkiksi nuorisotyössä globaalikasvatuksen käsitettä ei ole käytetty, mutta globaalikasvatuksen teemat ovat sisältyneet siihen vaihdellen. Kansainvälisen yhteistyön muotoja ovat olleet tutustuminen eri kulttuureihin, vierailut, leirit ja nuorisovaihto. Monikulttuurista nuorisotyötä on kehitetty 1990-luvulta lähtien. Ihmisoikeudet, kestävä kehitys ja rauhan edistäminen näkyvät selvimminkin kirkon ja kristillisten järjestöjen nuorisotyössä ja näihin osa-alueisiin erikoistuneiden järjestöjen toiminnassa. (Mélen-Paaso 2011, 16-19.)

Elinikäinen ja elämänlaajuinen oppiminen nähdään voimavarana ihmisen ja koko yhteiskunnan uudistumiselle. Oppimisen kokonaisvaltainen määrittely sisältää yksilön ja yhteiskunnan toimijuuden ja identiteetin kehittymisen. Oppimisympäristöissä halutaan kehittää toimintakulttuuria, jossa keskeisiä tekijöitä ovat ihmisten välinen vuorovaikutus, oppiminen ja osaamisen jakaminen sekä uuden tiedon luominen. Vastuullisuuteen kasvamiseen tarvitaan oppimista, yhteiskunnan arvoperustaa ja identiteetin vahvistumista. Vastuullisuutta voidaan luonnehtia tiedoiksi, taidoiksi ja tavoiksi sekä arvoiksi ja asenteiksi sosiokulttuurisen oppimisen ja kehityksen teorian näkökulmasta, jossa vastuullisuus ja sen arvoperusta ohjaa yksilön ja yhteisön toimintaa. Oppiessaan ihminen kasvaa osaksi kulttuuria ja sen arvoja, ja myös kulttuuri muuttuu osallistumisen ja toimijuuden myötä. Keskeinen tutkimuskohde onkin vuorovaikutus yksilön, yhteisön ja ympäristön välillä. (Wenger 1999; ref. Kumpulainen 2009, 91-92.)

Median rooli on keskeinen globaaliin vastuuseen kasvamisen ympäristönä, sillä media muokkaa ihmisten maailmankuvaa ja samalla antaa kuvan oman aikansa yhteiskunnasta. Median vaikutukset näkyvät tiedollisella, toiminnallisella ja emootioiden tasolla. Medialla on mahdollisuus auttaa ihmisiä hahmottamaan maailmaa erilaisista näkökulmista ja auttaa asettumisessa toisten ihmisten asemaan. Oleellista on, että media enemmänkin kysyy kuin antaa vastauksia globaalin vastuun kysymyksissä. Media voi myös yhdistää

eri puolilla maailmaa eläviä ihmisiä yhteisen päämäärän saavuttamisessa. (Räsänen 2009, 24.) Monet tahot ovat tuottaneet aineistoja globaalikasvatuksen toteuttamisen tueksi kuten Kehitysyhteistyön palvelukeskus. Globaalikasvatuksen parissa toimii Suomessa satoja kansalaisryhmiä ja -järjestöjä. Opetusministeriön kansainvälisyyskasvatus 2010-ohjelma antaa suosituksia yhteistyöstä globaalikasvatuksena alueella ja ulkoministeriön kansalaisyhteiskuntayksikkö myöntää tukea järjestöjen globaalikasvatushankkeisiin. Mediakasvatusyhdistykset tukevat medialukutaitoa, kriittistä lukutaitoa ja suhtautumista luettuun tekstiin. (Etusivu 2010.)

Keskustelu globaalikasvatuksesta näkyy suomalaisessa peruskoulutuksessa osana opettajankoulutusta, peruskoulun käytäntöjä ja opetussuunnitelmaa, opetusta monikulttuurisissa ryhmissä, asenteissa vähemmistöryhmiä kohtaan ja ihmisoikeuskasvatuksessa. Tutkimuksia on tehty erityisesti opettajien ja opettajiksi opiskelevien keskuudessa globaalikasvatuksen opettajan pätevyysiin liittyen. Globaalikasvatuksen kysymykset ovat keskittyneet erityisesti ylempien asteiden opetukseen. Pudas näkee globaalikasvatuksen merkityksen myös perusopetuksessa ja viittaa myös elinikäisen oppimisen päämäärään. Suomalaisessa akateemisessa keskustelussa ilmiötä on tarkasteltu paljon miksi- kysymyksen näkökulmasta, mutta myös mikä- ja kuinka- kysymykset voivat tuoda uutta sisältöä ja menetelmiä toteuttaa globaalikasvatusta koulun arjessa. (Pudas 2015, 58, 67, 71).

4 PAULO FREIREN KASVATUSAJATTELU

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on Paulo Freiren kasvatustajattelu, jossa keskityn erityisesti tiedostamisen ja dialogin käsitteisiin. Tässä luvussa avaan Paulo Freiren elämänhistoriaa ja taustaa, kontekstia, jossa hänen vapauttava pedagogiikkansa syntyi. Käsitteelen ensin hänen kasvatustajattelunsa lähtökohtia ja kokonaisuutta, ja sen jälkeen jäsenmäärän tiedostamisen ja dialogin käsitteiden sisältöjä.

4.1 Paulo Freire kasvatustajattelijana

Paulo Freire syntyi vuonna 1921 Koillis-Brasiliassa, Pernambucon osavaltion Recifen kaupungissa, joka on köyhää syrjäistä, maatalousvaltaista aluetta. Freire hankki opetuskokemusta monissa pedagogisissa instituutioissa. Hän toimi myös pedagogiikan historian ja filosofian professorina Recifen taidekorkeakoulussa. Freiren väitöstutkimus, *Koulutus Brasiliassa tänään* toi hänelle tohtorinarvon, jonka jälkeen hänestä tuli professori Recifen yliopiston filosofian, luonnontieteiden ja kaunokirjallisuuden tiedekuntaan. Freire kehitti myös aikuisten lukutaito-ohjelmien menetelmiä Recifen avoimen yliopiston johtajana. Yhteydet katoliseen kirkkoon näyttivät vaikuttavan myös Freiren käsitykseen lukutaito-ongelman merkityksestä. (McLaren 2009, 199-200.) Freire havaitsi työssään, että koulu ei puhunut samaa kieltä kuin työväestön lapset, ja aikuisten lukutaidottomuus esti taistelun köyhyyttä vastaan (Freire 2005, 14).

Freire otti vaikutteita useista eri filosofioista, teologisista ja yhteiskuntatieteellisistä perinteistä, vaikka hän ei varsinaisesti halunnutkaan työtään liittää niihin. Työtä on samaistettu John Deweyhin ja Maria Montessoriin ja muihin pedagogisiin ajattelijoihin. Freire on usein yhdistetty myös kouluttomuuden ajatukseen, vaikka hän on itse halunnut ottaa siihen etäisyyttä. Freire näkee, että koulua ei tule kieltää, vaan sitä on muutettava. Hänen ajattelussaan on nähtävissä marxismin tai eksistentiaalismin, personalismin tai fenomenologian vaikutusta. Freire tiesi olevansa myös oman aikansa ja kulttuurinsa vaikutuksenalainen ja siksi hän ei kieltänyt näitä vaikutteita. (McLaren 2009, 210-211.) Freiren pedagogiikan käytössä on huomioitava historiallinen, kulttuurinen ja poliittinen konteksti, jossa hän työskenteli. Brasiliassa vallitsi syvä epätasa-arvo 1950-luvulla ja

1960-luvun alkupuolella, kun vauraus oli keskittynyt pienen maata omistavan eliitin käsiin ja köyhyys maaseudun työläisille ja kaupunkien köyhiin. Epätasa-arvo näkyi ryhmien välillä kaikissa arjen tarpeissa, terveydenhoidossa ja koulutuksessa. Myöhemmin Freire puhui myös korruptiosta ja väkivallasta Brasilian poliittisessa järjestelmässä. Hän ei nähnyt kuitenkaan lukutaitoa kaikkia sosiaalisia ongelmia parantavana keinona, mutta uskoi, että laaja lukutaidottomuus oli oire syvästä, rakenteellisesta epäoikeudenmukaisuudesta. Freire näki lukutaidottomuuden heijastavan laajaa vallan ja kontrollin epätasapainoa. (Roberts 2000, 8.)

Freiren kasvatustajatteluun suosio perustuu siihen, että ”hän pystyi kasvatuksessa tekemään synteetin nykyajan kaikkein kehittyneimmistä filosofisista aatteista kuten eksistentiaalisesta, fenomenologiasta, hegeliläisestä dialektiikasta ja historiallisesta materialismista”. Latinalaisen Amerikan poliittisten konfliktien ja luokkataisteluiden aika nosti Freiren ajatukset esiin. Freirellä oli myös hyvät yhteydet katoliseen kirkkoon ja sen ajatteluun. Hannula lisää vielä Freiren humanistisen näkemyksen, uskon ihmisen mahdollisuuksiin sekä hänen työnsä pedagogina. (Torres 1993, 120-122; Hannula 2000, 175.) Tiedonteoria on Freirelle elävää, filosofista praksista, joka antaa mahdollisuuden vapautuksen pedagogiikalle. Maailman ja subjektin suhteen Freire näkee dialektisena, maailma on aina jotakin ihmistä varten ja ihmisen on voitava itse sanoa siihen sanansa. Freiren pedagogiikka nousee ihmisistä itsestään, kun ihminen löytää itse omat olosuhteensa ja voittaa ne reflektiivisesti, ajattelevana ja toimivana subjektina. (Hämäläinen & Kurki 1997, 209-210.) Kriittisen pedagogiikan eri suuntaukset kyseenalaistavat kasvatuskäytäntöjä ja ovat kiinnostuneita tiedon tuottamiseen sekä pyrkivät oikeudenmukaisuuteen, vähemmistöjen aseman parantamiseen, demokratiaan ja ihmisen vapauteen. Freire on tehnyt kriittiselle pedagogiikalle ”oikean” ja ”väärän” todelliseksi kasvatuksessa, vaatiessaan ihmisen subjektiivuutta sekä siron ja vapauden dialektisen suhteen ymmärtämistä. (McLaren 1998, 441-442; Hannula 2001, 66.)

Freiren tunnetuin teos on *Pedagogy of the Oppressed*. Kirjan ajatukset 25 vuotta myöhemmin uudelleen kirjoitettuna on teoksessa *Pedagogy of Hope*. Kirjojen ytimenä on: mitä enemmän ihminen rakastaa ja häntä rakastetaan, sitä paremmin hän myös osaa rakastaa. Ihmisyyden täyteyden voi saavuttaa antautumalla suhteeseen toisten ihmisten ja maailman kanssa avoimesti. (Kurki 2002, 58.) Freirellä on syvä ymmärrys ihmisen arvosta ja subjektiivuuden vahvistamisen merkityksestä, mutta samalla unohtamatta suhdetta toisiin ihmisiin. Freiren aiemmat esseet, *Education as a Practice of Freedom*

(1964) ja *Extension and Communication* (1968), kirjassa *Education for Critical Consciousness*, ilmentävät hänen ajatuksiaan ennen maanpakoa Chileen, (Irwin 2012, 68-69, 99-100; Freire 1990, vii, 85).

Sorrettujen pedagogiikan kaksi perusteemaa nousevat sortajien ja sorrettujen välisestä ristiriidasta sekä tallettavan ja problematisoivan kasvatuksen ristiriidasta. Freiren eettisenä lähtökohtana on, että jokaiselle ihmiselle suodaan ilman ehtoja tasavertainen mahdollisuus kehittyä oman elämänsä subjektiksi. Tavoitteena on täysi ihmisyyys, jossa jokaiselle ihmiselle kuuluu kutsu ihmisyyteen eli täydempään inhimillistymiseen. Freire määrittelee sorron käsitteen tilanteeksi, jossa ihmisen pyrkimys tulla enemmän ihmiseksi estetään. Epäinhimillistyminen johtaa sorretut taisteluun sortajiaan vastaan. Taistelulla on merkitystä, kun sorretut eivät itse ryhdy sortajiksi, vaan molempien ihmisyyden palauttajiksi. Sorrettujen tehtävänä on vapauttaa sekä itsensä että sortajansa. (Tomperi 2005, 24-25; Freire 2005, 44.) Freire kritisoi tallettavaa kasvatusta, jossa opettaja opettaa ja oppilaat tallettavat ja varastoivat tietoa. Hän näkee, että tiedon syntyminen edellyttää omaa oivaltamista ja uudelleen oivaltamista, vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja maailman kanssa. Ihminen ei voi olla inhimillinen ilman kysyvää mieltä ja käytäntöä. Problematisoiva kasvatusta toimii vapauttamisen välineenä, kun kasvattajasta tulee kasvatettavien yhteistyökumppani ja opettajista ja oppilaista tulee kasvatustilanteiden subjekteja. Problematisoiva kasvatusta katsoo tulevaisuuteen ja on jatkuvassa liikkeessä. Liikkeen lähtökohta on ihmisissä, ja liike alkaa ihmisen ja maailman välisestä suhteesta. Sen vuoksi Freire puhuu ”nykyhetkestä”, ihmisten elämäntilanteesta, jonka todellisuuteen he voivat vaikuttaa. (Freire 2005, 76-91.)

Vuonna 1964 oli Brasiliassa neljä miljoonaa lasta koulutuksen ulkopuolella ja 16 miljoonaa yli 14 -vuotiasta lukutaidotonta. Uudenlaisissa kulttuuripiireissä keskusteltiin ryhmissä ja pyrittiin selvittämään elämäntilanteita ja mahdollista toimintaa. Ryhmät itse tuottivat aiheet keskusteluihin ja väittelyihin kuten nationalismi, Brasilian poliittinen evoluutio, lukutaidottomuus ja lukutaidottomien äänestäminen ja demokratia. Kuuden kuukauden kokemusten perusteella aloitettiin lukutaitoryhmä Recifessä, jossa lukutaito yhdistettiin heti alussa tietoisuuden heräämisen tavoitteeseen. Projektissa haluttiin edetä naivista kriittiseen asenteeseen samalla, kun opittiin lukemaan. Lukutaito-ohjelma tavoitteli kulttuurista demokratiaa, jossa osallistujat ovat subjekteja, jotka eivät ole vain maailmassa, vaan myös sitoutuneina suhteeseen maailma kanssa. Ihmisille haluttiin

tarjota keinoja korvata naiivi tai maaginen käsitys kriittisellä käsityksellä todellisuudesta. Menetelmän tuli olla aktiivinen, dialoginen ja kriittinen sekä tarjota uudenlaista kasvatuksen sisältöä ja teemoja. Menetelmä perustui dialogiin, joka on horisontaalinen suhde ihmisten välillä ja siihen sisältyy rakkaus, nöyryys, toivo, luottamus ja kriittisyys. Kasvattajan tehtävänä on keskustella lukutaidottomien kanssa konkreettisista tilanteista ja varustaa siten heidät välineillä, joilla he itse voivat oppia lukemaan. (Freire 1990, 41-48; 1998, 80-81.)

Sorrettujen pedagogiikkaa kutsutaan myös vapauden pedagogiikaksi, koska sillä on yhteyksiä myös vapautuksen teologiaan, joita molempia yhdistää huono-osaisten puolustaminen ja heidän näkökulmansa ottaminen asioiden tarkastelussa. Tavoitteena on konkreettinen toiminta köyhyydestä vapautumiseksi. Sorrettujen pedagogiikassa puhutaan praksiksesta, jossa käytäntöä ja teoriaa ei eroteta toisistaan. Praksiksen olemus on teoreettisesti pohdittua käytäntöä. (Suoranta 2005, 37-38.) Freiren kritiikki suuntautui vahvasti uusliberalismiin. Hän näkee myös vaikeaksi pitää politiikan käsitettä markkina-alueen ja kuluttamisen ulkopuolella. Hänen näkynään oli yhteiskunnallisten tuotantosuhteiden ja ideologis-poliittisten rakenteiden muuttaminen. Lukutaidosta muodostui Freirelle osallistumisen prosessi, johon kaikilla on mahdollisuus osallistua. Kriittisen lukutaidon pedagogiasta tuli Freirelle väline kriittisen tietoisuuden kehittämiseen. (McLaren 2009, 213.) Freiren pedagogiikkaa on toteutettu laajasti, aluksi kehitysmaiden lukutaitokampanjoissa, myöhemmin aikuiskasvatuksen piirissä sekä muussa nonformaalissa kasvatuksessa ja koulukasvatuksessa eri puolilla maailmaa (Kurki 2006, 165).

4.2 Paulo Freiren kasvatustieteen lähtökohdista ja merkityksestä

Freiren ajattelun perustana on sosiologiasvatustieteellinen analyysi, ja käsitys siitä, että jokaiseen yhteiskunnallis-historialliseen kehitysvaiheeseen kuuluu omanlaisensa inhimilliset tietoisuuden muodot. Freire uskoi tältä pohjalta, että ihmiset voivat kasvaa kriittiseen tietoisuuteen. Kasvatusta ja oppimista ei tule irrottaa poliittis-sosiaalisista yhteyksistään asiantuntijuuden kautta, vaan kasvatusta halutaan tuoda osaksi oppijan arkea ja omaa ympäristöä. (Suoranta 2005, 40-41.)

Freireläisen pedagogiikan ydin on sorrettujen kokemusten kunnioittamisessa, vaikka näihin kokemuksiin ei suhtauduttukaan kritiikittömästi. Yhteiskunnallisten luokkasuhteiden, rodun, luokan, pääoman ja sukupuolen ristiriidat olivat merkityksellisiä koko hänen työssään. Freiren ajattelussa ne siivilöityvät niiden käsitteiden kautta, joita niistä käytetään. Imperialismi, sorto, riisto ja vapautus ovat itsessään käytäntöjä tai yhteiskunnallisia rakenteita, joissa hän eli elämänsä. Freiren elämä kulki näiden käsitteiden tuottamassa jännitteessä historiallista todellisuutta unohtamatta. On tärkeää huomata, että lukutaito oli Freirelle tie elämäntapaan, jossa otetaan toiset huomioon ja välitetään toisista. (McLaren 2009, 214-216.) Rakkaudella käsitteenä on monia merkityksiä eri kulttuureissa. Freiren sorrettujen pedagogiikassa rakkaudella on keskeinen arvo. Rakkaus kuuluu aina dialogiseen kasvatussuhteeseen kuten myös usko ihmisen ja ajattelun kriittisyyteen. Rakkaus kuuluu ihmisen aitoon olemassaoloon, jossa jokainen ihminen otetaan todesta. (Suoranta 2002, 153.)

Freiren kasvatustajattelun lähtökohtana on optimismi. Hän uskoo todella, että naiset ja miehet voivat vielä joskus olla täydellisen vapaita ja inhimillisiä. Freire antoi hiljaisuuden kulttuurissa eläville köyhille ja syrjäytyneille äänen, jonka saavuttaminen vaatii ihmisen omasta toiminnasta ja sen reflektiosta nousevaa kasvatuksen ja kulttuurisen toiminnan teoriaa. Peruslähtökohtana on näkemys, että ihminen on subjekti omassa kasvatuksessaan ja tätä ontologista kutsumustaan hän toteuttaa yhdessä toisten subjektien kanssa. Vain ihminen itse voi löytää kutsumuksensa, kukaan toinen ei voi ottaa sitä tehtävää häneltä. Persoonaksi kasvamisen edellytyksenä on myös ihmisten välinen autenttinen dialogi, jonka avulla toisista ihmisistä vieraantuneisuutta voidaan vähentää ja saada tietoa siitä, mikä on toisten kokemus todellisuudesta. Tietäminen nähdään aina dialogisena prosessina, vuorovaikutussuhteena. (Hämäläinen & Kurki 1997, 207-208.)

Freiren kokemukset aikuiskasvatuksesta osoittivat, että kaupunkialueilla sekä maaseudulla näkyi suurta kiinnostusta kasvatukseen ja opetukseen. Freire oli joutunut hylkäämään useita kasvatustapojen ja kommunikaatioprosesseja, mutta hän ei koskaan kadottanut vakaumustaan siihen, että vain työtä tekemällä ihmisten kanssa voidaan saavuttaa jotakin aitoa. ”Uudet kulttuuripiirit” perustettiin passiivisen koulujärjestelmän tilalle, joissa dialogi korvasi luennon, osallistujat oppilaat ja koordinaattori opettajan. Ryhmät itse tuottivat aiheet keskusteluihin. Näiden kokemusten perusteella käynnistettiin lukutaitoryhmä Recifessä. Mekaanisen lukutaidon sijaan haluttiin keskittyä siihen, kuinka lukutaito suhteutuu oman tietoisuuden heräämiseen. He halusivat suunnitella

projektin, jossa voi siirtyä naiiviudesta kriittiseen asenteeseen samalla kun opetetaan lukemista. (Freire 1990, 41-42.) Ongelmakeskeinen metodi perustui romaanisten kielten rakenteelle, jossa sanat muodostavat niin sanottuja sanaperheitä. Sanoista muodostuu tavuja vaihtelemalla uusia sanoja. Esimerkiksi sanasta ”favela”, joka tarkoittaa slummiä, voidaan luoda sen problematiikkaan liittyviä uusia sanoja. Myös piirroksia apuna käyttäen alkavat ihmiset tiedostamaan oman tilanteensa ja toimimaan sen puolesta. (Hämäläinen & Kurki 1997, 209.) Freire analyysi kohdistui yhteiskunnan ja kasvatuksen mekanismeihin, joilla ihmisiltä kielletään heidän toimintansa ihmisinä. Menetetyn ihmisyyden saavuttamista ja vahvistamista tavoitellaan vapautuksen kasvatuksen avulla – ei vain yksilön ihmisyyden, vaan myös yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden vahvistamista. (Hannula 2000: 9-10; Freire 1996.)

Ihmisellä on suhde todellisuuteen, olipa lukutaitoinen tai ei. Ihmisenä oleminen riittää siihen, että kykenee ymmärtämään, havaitsemaan todellisuutta ja olemaan kykenevä tietämiseen. Mitä enemmän todellisia syy-seuraussuhteita on, sitä kriittisemmäksi heidän ymmärryksensä todellisuudesta muotoutuu. Tämän päivän totuus ei ehkä ole enää huomisen totuus. Naiivi tietoisuus näkee kausaalisuuden staattisena, perustavaa laatua olevana tosiasiana. Maaginen tietoisuus sisältää fatalismia, joka johtaa haluttomuuteen vastustaa epäkohtia. Kriittinen tietoisuus analysoi kausaalisuutta ja integroituu todellisuuteen. (Freire 1990, 43-44.) Freire syventää aiempia korostuksiaan kirjassa *Pedagogy of Hope* ja toteaa, että hänelle tiedostaminen sekä tietoisuuden herääminen yhdistettynä mekaanisuuteen on mahdotonta. Tiedostamisesta voidaan puhua maailman muuttamisen välineenä myös ilman dialektisuutta maailman ja tietoisuuden välillä, mikä todentuu vain tietoisuutena mutta ei maailmassa. Freiren kasvatustieteelliset ajatukset on usein ymmärretty lukemiseen liittyväksi mekaaniseksi metodiksi tai tekniikaksi. Freiren näkemys on, että hän kutsuu opiskelijoita ulos apatiasta täydempää elämään ja osallistumiseen ja haastaa heitä ymmärtämään, että he ovat itsessään kulttuurintekijöitä. Kun opiskelijat ymmärtävät sen, he ovat ottaneet ensimmäisen askeleen oman merkityksellisyysymmärtämisessä, jolloin heistä tulee poliittisesti lukutaitoisia. Paulo Freiren metodi on enemmän kuin lukemaan oppimisen metodi, se on laaja ja syvälinen ymmärrys kasvatuksesta, jolla on poliittinen luonne ytimessään. Freiren metodi maatyöläisten lukemaan oppimiseksi ei ollut itsessään metodi, vaan osa suurempaa päämäärää Brasilian maatyöläisten poliittisen tietoisuuden lisäämiseksi, niin että he voivat lukea myös maailmaa ja yhdistää maailman sanoihin ja kehittää tietoisuutta osana inhimillistä

kasvatusta. Inhimillistävän kasvatuksen kautta ihmiset voivat tulla tietoisiksi läsnäolostaan maailmassa, joka mahdollistuu yhteisten kokemusten jakamisella dialogin kautta. (Freire 1998, 237; Freire & Macedo 1998, 6-9.)

Roberts (1996, 95-96) näkee myös Freiren pedagogiikassa soveltamisongelmia, vaikeutta pedagogiikan sosiaalisen kontekstin ymmärtämiseen ja pyrkimystä tekstien sisällön fragmentoimiseen, taipumusta luopua pedagogiikan periaatteista ja epäkriittisiä näkemyksiä. Pedagogiikan juuret ovat Brasilian maaseudun työläisten elämässä ja demokraattisoihtumisiikkeitssä. Sorrettujen pedagogiikan soveltaminen on ongelmallista teollisuusmaissa, joissa sarron ja köyhyyden ilmenemismuodot ovat erilaisia. (Hannula 2000, 8.) Roberts näkee, että Freire teoretisoi läheisen yhteyden kasvatuksen ja täydeksi ihmiseksi kasvamisen välille kokemustensa perusteella, jotka hänellä oli niin maaseudun työläisistä kuin suurkaupungin köyhistä. Kasvatus on inhimillistävää, kun se on kriittistä, dialogista ja teoria-käytäntöä. Freire hylkää tallentavan opetuksen mallin ja valitsee ongelmaperustaisen lähestymistavan, joka rohkaisee opiskelijoita uteliaisuuteen ja kyselemiseen. Freireläinen kasvatus sitoutuu syvästi päämäärään, joka rakentaa parempaa sosiaalista maailmaa ja vastustaa sortavia rakenteita, ajatuksia ja käytäntöjä. Roberts uskoo, että yksi Freiren suosion syistä on hänen työnsä toivorikas luonne. Freiren työtä on myös kritisoitu vuosien aikana opetuksen ja oppimisen poliittisuudesta, kielteisestä suhtautumisesta valmiisiin metodipaketteihin, miehen aseman korostamisesta, tietoisuuden kriittisen ilmenemismuodon korostamisesta ja sosiaaliluokan asettaminen fokukseksi aiemmissä analyysissä on nähty ongelmallisena. (Roberts 2000, 1-2.)

4.3 Tietoisuudesta kriittiseen tiedostamiseen

Vapautuksen kasvatuksen päämääränä on täydemmän ihmisyyden saavuttaminen sekä yksilön että yhteiskunnan tasolla. Kasvatus ohjaa ihmisen tietoiseksi omasta itsestään subjektina, joka ajattelee ja toimii ja tiedostamisen seurauksena alkaa vaikuttaa omaan ympäristöönsä ja olosuhteisiinsa. Tavoitteena on tukahduttavien rakenteiden muuttaminen yhteiskunnassa. (Hannula 2000, 45; Freire 1996, 33.) Tässä luvussa käsittelen Freiren tiedostamisen käsitettä ja yhteyttä kasvatukseen sekä tietoiseksi tuleminen prosessia.

4.3.1 Tiedostamisen käsite ja yhteys kasvatukseen

”Tiedostaminen (conscientization) viittaa oppimiseen havaita sosiaalisia, poliittisia ja taloudellisia ristiriitoja sekä toimintaan todellisuuden sortavia tekijöitä vastaan.” (Freire 1970, 499; Irwin 2012, 24; Hannula 2000, 91.) Kun ihmiset alkavat reflektoida omia olosuhteitaan, ajatella kriittisesti, he havaitsevat oman tilanteensa ongelmallisuuden. Ihmiset nousevat tiedostamattomuudestaan ja kykenevät vaikuttamaan omaan todellisuuteensa. Todellisuuteen vaikuttaminen on seuraus tilanteen tiedostamisesta ja tietoisuuden syvenemisestä. Kysymys ei ole yhtäkkisestä tapahtumasta, tulemista tietoiseksi, vaan tiedostautumisesta, joka todentuu vähitellen oman aktiivisen työskentelyn, asioihin vaikuttamisen ja vaikuttamisen reflektion kautta. Oleellista käsitteen sisällölle on myös oppijan tietoisuus tiedostamisen kehittymisestä. (Hannula 2000, 91.)

Freire sovelsi kasvatustietoa aluksi lukutaitokampanjoissa Brasiliassa, joissa lukutaidottomat maatyöläiset oppivat lukemaan ja kirjoittamaan 45 päivässä. Avainkäsitteenä lukutaitokampanjoissa oli conscientização -käsite, jonka lähin käännöksen on tiedostaminen. Tämä tiedostava prosessi tarkoitti, että maatyöläiset eivät oppineet vain lukemaan ja kirjoittamaan, vaan asettumalla dialogiin, kasvattivat samalla itseään taisteluun, vapautuakseen sorrettujen hiljaisesta kulttuurista. Lukemaan oppimisen lisäksi käytiin yhdessä keskustelua arkielämän ongelmista ja vaikeuksista, mikä sai ihmiset tiedostamaan tilanteensa ja aktivoitumaan. (Hämäläinen & Kurki 1997, 209; Hämäläinen 1999, 83.)

Tiedostaminen ja tietoisuuden herääminen oli 1960-luvulla osa Brasilian poliittista liikehdintää ja käytössä jo ennen Freiren kasvatustyötä. Freire ymmärsi sanan merkityksen ja otti sen käyttöönsä, koska vapauttava kasvatustapa on tietoisuuden tapahtuma, kriittinen lähestymistapa todellisuuteen. Freire näkee tiedostamisen tietoiseksi tulemisen syvenemisenä. Tiedostamista ei ole tulematta ensin tietoiseksi, mutta kaikki tietoiseksi tuleminen ei laajene tiedostamiseksi, jos siitä puuttuu uteliaisuus ja kriittinen pohdinta. Tiedostaminen ei todennu ilman perusteellista tiedon janoa ja halua paljastaa totuus. Freire lopetti tiedostamisen käsitteeseen suorien viittausten käytön jo 1970-luvulla, koska tiedostaminen sai ylimitoitettuja tulkintoja, ja tiedostaminen alettiin nähdä maagisena keinona maailman muuttamiseen. Sen jälkeen Freire keskittyi enemmän selventämään,

mitä hän tarkoitti tiedostamisen prosessilla ja välttämään näin ylitulkintoja. (Freire 1993, 109-110; ks. myös Freire 2014, 36-38; Hannula 2000, 22.)

Freiren tavoitteena oli, että ihmiset vapautuvat yhteiskunnallisesta ja taloudellisesta sorrosta. Sorrettujen humanistisena ja yhteiskunnallisena tehtävänä on vapauttaa sekä itsensä että sortajansa. Hän katsoo, että sorrettujen heikkoudesta nousevaa voimaa tarvitaan molempien vapauttamiseen. Päästäkseen sorron alta ihmisten on ensin kriittisesti tiedostettava sen syyt. Vain näin he voivat yhteiskuntaa muuttavalla toiminnallaan luoda uudenlaisen tilanteen, jossa on edellytyksiä täyden ihmisyyden tavoitteluun. (Freire 2005, 45, 48; 1996, 72; ks. myös Hämäläinen 1999, 86.) ”Vapautus on tietoista käytäntöä, ihmisten maailmaan kohdistamaa toimintaa ja reflektiota maailman muuttamiseksi. Problematisoivaan kasvatukseen sisältyy intentionaalisuus tietoisuuden olemuksena, se ei hyväksy yksisuuntaisia tiedonantoja, vaan tavoittelee niiden sijasta aitoa kommunikaatiota. On tietoisuus jostakin, tietoisuuden erityisluonteena”. (Freire 2005, 84.)

Kriittiseen tietoisuuteen kasvatukseen on Freiren pedagogisen ohjelman peruskäsite, joka merkitsee vapautumista apatiaa ylläpitävästä naiivista tietoisuudesta. Kriittisen tietoisuuden syntyminen ihmisjoukoissa on edellytyksenä kulttuuriselle ja poliittiselle demokratialle, joka saavutetaan vain dialogin kautta. Dialogi tarkoittaa ihmisten rakastavaa, nöyrää, toiveikasta, luottavaa ja kriittistä vuorovaikutusta ja kommunikaatiota. Kriittiseen vapautumisen prosessiin liittyy myös vapauden pelkoa. Taustalla on epäily, että epäoikeudenmukaisuutta kokeneiden on parempi olla tunnistamatta itseään uhreina ja pelko tiedostamisen seurausvaikutuksista. Freire ei hyväksy ajatusta, että tiedostaminen johtaa tuhoavaan fanaattisuuteen, vaan hänen mukaansa mahdollistaa ihmisten osallistumisen historiallisiin prosesseihin vastuullisina subjekteina sekä ohjaa ihmisiä etsimään itseluottamustaan ja ennaltaehkäisee fanaattisuutta. Vapauden pelko, josta ihminen ei ole itse tietoinen saa etsimään turvallisia ratkaisuja, välttääkseen vapauden tuomat riskit. (Freire 2005, 37-38; Irwin 2012, 24.)

Education for Critical Consciousness -kirjan johdannossa Denis Goulet korostaa Paulo Freiren sitkeyttä kriittisen tietoisuuden eri ulottuvuuksien tutkijana. Freire näkee kriittisen tietoisuuden kulttuurisen vapautuksen voimana. Tietäminen mahdollistuu siinä laajuudessa, missä luonnollinen, kulttuurinen ja historiallinen todellisuus problematisoidaan. Kysymys ei kuitenkaan ole ongelmanratkaisusta, vaan problematisointi tarkoittaa kokonaistodellisuuden jäsentämistä symboleihin, jotka voivat luoda kriittistä tietoisuutta

dialogisessa suhteessa toisten ihmisten kanssa, lopulta oman historiansa subjekteina. (Goulet 1990, vii.)

Jo aiemmissa teksteissään Freire korosti, ettei uuden tiedon ekstensiossa ole kysymys tiedon lisäämisestä, vaan kriittisestä tiedostamisesta, mikä mahdollistaa ihmisille tietoisuuden asemastaan ja suhteestaan muuhun maailmaan. Valmiin tiedon omaksuminen pakonomaisesti ei tuo todellista muutosta. Kun ihmiset voivat ymmärtää todellisen osansa ihmisinä, subjekteina maailman muuttamisessa, he voivat olla osana inhimillis-tymisprosessissa. Tekninen tai metodinen koulutus ei mahdollista kehittymistä ihmisenä. (Freire 1990, 109-110; Irwin 2012, 108-109.)

Freiren korostuksessa on dialektinen suhde tietoisuuden ja maailman välillä. Ihmiset tiedostavina olentoina kykenevät refleктоimaan maailmaansa, kuvittelemaan myös toisin ja muuttamaan maailmaansa. Mutta ihmisen tietoisuuden luoma maailma myös vaikuttaa toisinpäin, se vaikuttaa ihmisen tapaan ajatella, tuntea ja vastata toisille ihmisille. Todellisuus, fyysinen maailma, sosiaalinen maailma ja sisäinen ajatusten, tunteiden ja kokemusten maailma on jatkuvassa liikkeessä. (Roberts 2015, 5.)

Freiren pedagogiikka ei ole ihmisille ulkoapäin rakennettu järjestelmä, vaan se nousee ihmisestä itsestään, joka löytää omat olosuhteensa itse ja kukistaa ne reflektiivisesti oman historiansa subjektina, ajattelevana ja toimivana ihmisenä. Myös praksiksella on tärkeä merkitys tiedostamiselle. Sorrettujen pedagogiikassa sorretut paljastavat ensin sorron maailman ja sitoutuvat sen muuttamiseen praksiksessa, jossa pedagogiikan on käsiteltävä sorrettujen ja sortajien tietoisuuden ongelmaa eli sortavien ja sorrettujen ihmisten ongelmaa. Sen on otettava huomioon heidän käyttäytymisensä, maailmankuvansa ja etiikkansa. Sorron tilanteessa ihminen käyttää objektiivisesti toista ihmistä hyväkseen tai estää ihmisen toimimisen vastuullisena persoonana. Sortotilanne itsessään on väkivaltainen, vaikka siihen liittyisi epäaitoa jalomielisyyttä, koska se estää ihmisen ontologisen ja historiallisen päämäärän tulla inhimillisemmäksi. Toisessa vaiheessa, jossa sorron todellisuutta ei enää ole, tämä pedagogiikka ei enää kuulu sorretuille ja siitä muodostuu pedagogiikka kaikille ihmisille jatkuvassa vapautuksen prosessissa. Molemmilla vaiheilla vastustetaan valtaapitävää kulttuuria. (Freire 2005, 56-57.) Problematisoiva kasvatus lähtee liikkeelle ihmisten jokapäiväisistä ongelmista ja etenee niistä laajemmille tasoille, minkä lopullisena tavoitteena on herääminen tietoisuuteen ja toiminta ongelmien tilanteen muuttamiseksi. Silloin maailma ymmärretään jotakin varten

olevana ja jonkun etuja palvelevana. Sorrettujen ihmisten on siksi voitava sanoa sanansa, kun he etsivät omaa tietään vapautukseen. (Kurki 2006, 158.)

Problematisoivan kasvatuksen vastakohtana Freire kuvaa tallettavaa kasvatusta, joka heikentää opiskelijoiden luovuutta eikä ohjaa tarkastelemaan todellisuutta kriittisesti. Sorrettujen vakuuttuminen taistelustaan vapautuakseen on heidän oman tiedostamisensa tulosta, jonka he voivat saavuttaa subjekteina eikä objekteina. Freire liittää tiedostamiseen eksistentiaalisen eron itseä tai toisia varten olemisesta. Sorretut ovat toisia varten, mutta sortorakenne tulee muuttua, että he voivat olla ”olentoja itseään varten”. Vapautuksen etsiminen on vaikea aloittaa sorron tilanteessa. Se mahdollistuu, jos naiset ja miehet alkavat etsiä ja heidän kutsumuksenaan on inhimillistyminen, mikä johtaa ennemmin tai myöhemmin oivallukseen ristiriidasta tallettavan ja problematisoivan kasvatuksen välillä. (Irwin 2012, 43, 54-55; Freire 2005, 78-79.)

Ihmisen historiallisuuteen kuuluu myös sen tiedostaminen, että ihmiset uudistavat maailmaa, säilyttävät sen ennallaan tai pyrkivät muuttamaan sitä yhteisellä toiminnalla. Kasvatus on yhteiskunnallista, koska se liikuttaa sitä yhteiskunnallista ja eettistä päämäärää, jota halutaan edistää. Kasvatus voi liikuttaa päämäärän lähemmäksi tai kauemmaksi, ja kasvatus voi olla myös välittämättä päämäärästä, jota halutaan edistää. Kasvatus ja ihmisen yhteiskunnallinen oleminen on sitoutunut arvoihin, sopeuttaen tai vapauttaen ja kannustaen tai passivoiden. (Tomperi & Suoranta 2005, 237.) Freire vastustaa fatalistisen historian käsityksen vaikutusta ja neoliberalistisen ideologian valtaa, joiden eettisyyden perustana ovat markkinatalouden lait. Juuri nyt kasvattajien on erityisen tärkeää nähdä toivon merkitys kasvatuskäytännöissä: muutos on vaikeaa, mutta se on mahdollista. (Freire 2004a, 100.)

Aito vapautus nähdään tietoisena käytäntönä, ihmisten maailmaan kohdistamana toimintana sekä reflektiona maailman muuttamiseksi. Aidosti vapautukseen sitoutuneiden on hylättävä tallettava kasvatus ja korvattava se lähestymistavalla, joka problematisoi ihmisten suhteen maailmaan. Kun ihmiset reflektoivat samanaikaisesti itseään sekä maailmaa, he alkavat tarkastella aiemmin huomaamatta jääneitä kysymyksiä ja laajentavat havaintoympäristöään. Problematisoivassa kasvatuksessa ihmisillä on mahdollisuus kehittää kykyään havainnoida kriittisesti omaa olemistaan maailmassa, jonka kanssa ja jossa he ovat. He ymmärtävät silloin, että maailma on liikkeessä ja muutosprosessissa oleva todellisuus. (Freire 2008, 84, 88; 2005, 89; 2004b, 15.)

4.3.2 Tietoiseksi tulemisen prosessi

Ihmisillä ei usein ole havaintoa itsestään sosiaalisena ja historiallisena olentona, jolloin ajattelun ja toiminnan välillä on katkos. Tiedostamisprosessissa on kysymys kasvamisesta vapautumiseen historiallisesta olemisentavasta, sorrettujen hiljaisesta kulttuurista muutokseen. Tiedostaminen on prosessi, jossa opiskelijat ovat tiedostavia subjekteja ja voivat saavuttaa syvenevän tietoisuuden omaa elämää muovaavasta sosio-kulttuurisesta ympäristöstä ja omasta kyvystään muuttaa olemassa olevaa todellisuutta. (Kurki 2002, 59; Hämäläinen & Kurki 1997, 209.)

Ihmisistä tulee hallittuja ja vieraantuneita, kun heiltä viedään oikeus osallistua historiaan subjekteina, (Freire 2005, 145). Freire kutsuu kaikkia tietyn aikakauden toisiinsa vaikuttavia teemojen kokonaisuutta temaattiseksi universumiksi. Generatiivisten teemojen kokonaisuuden tutkiminen aloittaa kasvatustiedon vapautuksen käytäntönä, ja herättää kriittisen tietoisuuden. Tutkimuksen kohteena on ihmisten käyttämä todellisuutta kuvaava ajatus-kieli, todellisuuden tarkastelun tasot ja heidän maailmankuvansa, mistä on mahdollista löytää heidän generatiiviset teemansa. Kunkin aikakauden teemat koostuvat aatteiden, arvojen, käsitteiden ja toiveiden konkreettisista ilmenemismuodoista. Oman aikansa teemana Freire näki herruuden, joka viittaa vastakkaiseen teemaan eli vapautuksen teemaan. Herruuden vallassa oleva tietoisuus tajuaa vain sen seurausilmiöt ja tulkitsee siitä johtuvat rajoitteet – kun ihmisiltä puuttuu todellisuutensa kriittinen ymmärrys ja he tarkastelevat sitä ilman kokonaisymmärrystä, he eivät voi saada aitoa tietoa koko todellisuudesta. Kriittinen analyysi auttaa ihmistä huomaamaan, miten todellisuuden merkitykselliset ulottuvuudet koostuvat toisiinsa vaikuttavista osista. Merkityksellisten ulottuvuuksien analyysi antaa ihmiselle mahdollisuuden omaksua uudella tavalla kriittisen asenteen rajatilanteita kohtaan, jolloin todellisuuden hahmottaminen ja käsittäminen eheytyy. (Freire 2005, 106, 112-115.)

Vapautuksen pedagogiikan tärkeimmät osatekijät ovat

1. Sosiaalisen ja poliittisen todellisuuden kriittinen analyysi
2. Tietoiseksi tuleminen
3. Solidaarisuus, joka ilmenee sosiaalisessa toiminnassa

4. Elämänalueiden demokratisaatio

Sosiaalinen toiminta on keskeinen osa latinalaisamerikkalaista kasvatustiedettä ja sosiaalipedagogiikkaa. Toiminta määrittyy ajattelun, tuntemisen ja toiminnan uusien muotojen kehittyessä. Yhteisön jäsenet muuttavat ympäröivää maailmaansa osallistumalla vastuullisesti toimintaan ja sitoutumalla solidaarisuuteen. (Hämäläinen & Kurki 1997, 211.) Freirelaisessä toiminnan prosessissa on sosioanalyttinen, hermeneuttinen ja käytännöllinen osa. Arkitodellisuuden tutustumisen kautta etsitään todellisuutta, tavoitellaan ymmärrystä tilanteesta sekä hahmotetaan muutoksen mahdollisuutta ja suuntaudutaan konkreettiseen toimintaan. (Kurki 2002, 59-60; Suoranta & Ryynänen 2014, 121.)

Inhimillisessä toiminnassa tapahtuvaa temaattista tutkimusta ei ole mahdollista pelkistää mekaaniseksi toiminnaksi, vaan tutkijoiden on löydettävä tavat, joilla ongelma ja merkitykselliset liittyvät toisiinsa. Kasvatuksen dialoginen olemus alkaa temaattisella tutkimuksella. Tutkimuksen tulee kohdistua todellisuuden kokonaisuuden ymmärtämiseen ollakseen kriittistä. Merkityksellistä tematiikkaa pyritään löytämään teemojen välisistä yhteyksistä, esitetään teemat ongelmina ja etsitään niiden historiallis-kulttuurinen konteksti. Kasvatuksen ja sen tutkimuksen tulee koostua kommunikaatiosta ja todellisuuden jatkuvan muotoutumisen tarkastelusta yhdessä. Tematiikan tutkimisessa on kyse ihmisten ajattelun tutkimisesta, mikä syntyy vain ihmisissä ja ihmisten välillä, heidän etsiessään todellisuutta yhdessä. Emme voi ajatella toistemme puolesta, emmekä ilman heitä, eikä kukaan voi ajatella puolestani. Ihmisen muutosprosessin lähtökohtana on omien ajatusten tuottaminen ja niiden pohjalta toimiminen. Ihmiset ovat, koska he ovat tilanteessa. Tilanteisuuden pohtiminen on itse olemassaolon tavan pohtimista eli kriittistä ajattelua, mikä saa ihmiset näkemään olevansa ”tilanteessa”. Vasta kun tilanne ei enää näyttäydy sisäänsä sulkevana umpikujana, se voidaan nähdä objektiivisesti ongelmallisena tilanteena. Ihmiset voivat nousta ajattelunsa kautta tukahduttavan tilanteen yläpuolelle ja tulevat kyvykkäiksi vaikuttamaan omaan todellisuuteensa. Todellisuuteen vaikuttaminen on seuraava askel ylittämisen jälkeen ja seurausta tilanteen tiedostamisesta. Historiallista tietoisuutta syventävä tutkimus on siis aidosti kasvatuksellista. Temaattinen tutkimus ja kasvatustieteet ovat problematisoivan kasvatustieteiden eri puolia. Problematisoivan menetelmän ohjelmasisältö rakentuu oppilaiden maailmankuvan mukaan ja perustuu heidän omaan generatiivisiin teemoihinsa, minkä vuoksi se laajenee ja uusiintuu jatkuvasti. (Freire 2005, 119-121.)

Kasvatuksellisen toiminnan ohjelmasisällön suunnittelun lähtökohtana on oltava nykyhetken konkreettinen tilanne, johon kasvatettavien pyrkimykset heijastuvat. Nykytilanne on esitettävä ihmisille ongelmana, joka vaatii heiltä vastausta myös toiminnan tasolla. Ihmisille ei tule puhua vain omasta maailmankuvasta, vaan keskustella yhdessä sekä heidän näkemyksistään että omista näkemyksistä. On ymmärrettävä, että ihmisten toiminnassa ilmenevät erilaiset käsitykset maailmasta ilmentävät heidän tilannettaan maailmassa. Ihmisiä yhdistävä todellisuus ja käsitykset tästä todellisuudesta auttavat löytämään kasvatuksen sisällön. (Freire 2005, 105-106.) Ongelmaperusteisuudella Freire vastusti yksilöitä sopeuttavaa ja passivoivaa kasvatusta ja dialogisuus viittasi kumouksellisen toiminnan muotoon. Freire ei korostanut oppimista ongelmien kautta tai ongelmälähtöisesti. Hän näki, että oppiminen tapahtuu ongelmiin tarttumalla. Oppimisen päämääränä oli maailman muuttaminen paremmaksi paikaksi elää eikä ainoastaan oppiminen. (Tomperi 2001, 62.)

Opettajan tulee ensin kysyä itseltään, mitä hänen dialoginsa kasvatettavan kanssa koskee. Kasvatuksen ohjelmallisessa sisällössä on kysymys dialogin sisällöstä. Antidialoginen ja tallettava kasvattaja suunnittelee itse yksin oman ohjelmansa ja vastaa omiin kysymyksiinsä sisällöstä. Dialogiselle, problematisoivalle opettaja-oppilaalle kasvatuksen sisältö on systemaattinen tapa esittää uudessa valossa ne asiat, joista oppilaat haluavat tietää lisää. Aidossa kasvatuksessa toimitaan yhdessä, yhteinen maailma haastaa ja synnyttää näkemyksiä, jotka nostavat esiin tärkeitä teemoja kasvatuksen ohjelmallisen sisällön rakentamiseksi. (Freire 2005, 85-86, 102-103.)

Tietoiseksi tuleminen tapahtuu vaiheittain ja ihmisen suhtautuminen todellisuuteen muuttuu. Ensimmäistä vaihetta kutsutaan tietoisuuden semi-intransitiivisuudeksi, jolloin sorrettu ihminen ei tiedosta itseään persoonana tai pysty yhdistämään omaa elämäntilannettaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen, tiedostaminen on naiivia. Toisessa transitiivisen tietoisuuden vaiheessa ihminen kiinnostuu ympäristöstään laajemmin ja ymmärtää ja vastaa sen haasteisiin, mikä lisää kykyä dialogiin muiden ihmisten ja maailman kanssa. Tiedostamisen prosessi on kuitenkin vielä kesken ja tietoisuuden transitiivisuuden alku on naiivia transitiivisuutta. Herännyt tietoisuus voi yksinkertaistaa ongelmia ja emootioita sekä valita jäykkiä selityksiä. Käyttäytymiseen voi liittyä ahdasmielistä kiihkoilua tai fanaattisuutta, koska ihminen ei ole vielä yksilöllisesti tiedostava. Kriittisen tiedostaminen kehittyessä ongelmien lähestymistapa muuttuu tutkivaksi, arvioivaksi ja analyysoivaksi. Ihmisten tiedostaminen taso ja yhteiskunnallinen todellisuus liittyvät

yhteen. Demokraattinen yhteiskunta antaa mahdollisuuden tiedostamiselle, yhteiskunnallisen muutoksen tilanteissa ihmisten tiedostaminen voi kasvaa. (Torres 2014, 50-51, 68-69; Freire 1998, 82-83; Hannula 2000, 46.)

Naiivin transitiivisen tietoisuuden kuvaavia piirteitä ovat

1. Ongelmien yksinkertaistaminen
2. Menneen ajan pitäminen nykyistä parempana
3. Tavallisen ihmisen aliarvostus
4. Taipumus lauman mukana kulkemiseen
5. Asioiden perusteita ei haluta selvittää
6. Heikko argumentaatio
7. Vahvat emootiot ja poleemisuus
8. Maagiset selitykset

Tietoisuuden tavassa ei ole vielä uteliaisuutta tai kriittisyyttä. Transitiivisen kriittisen tietoisuuden saavuttamiseksi on edellinen vaihe ylitettävä. (Hämäläinen & Kurki 1997, 212-214.)

Transitiivisen kriittisen tietoisuuden piirteitä ovat:

1. Ongelmien syvälinen tulkinta
2. Korvataan maagiset selitykset kausaalisuutta selventävillä periaatteilla
3. Pyrkimys ymmärtää tehtyjä havaintoja ja arvioida niitä
4. Ennakkoluulojen välttäminen
5. Kieltäydytään siirtämästä vastuuta
6. Passiivisuuden ja hiljaisuuden hylkääminen
7. Selkeä argumentointi
8. Dialogisuus ja avoimuus
9. Pätevyys ja toimivuus uuden ja vanhan arvioinnissa

Siirtyminen transitiivis-kriittiselle tasolle muotoutuu arjen käytännöissä yhdessä toisten kanssa toimiessa. (Hämäläinen & Kurki 1997, 212-214.)

Tiedostamisen termi on herättänyt keskustelua myös kansainvälisesti heti 1970-luvun jälkeen. Freire itse korostaa tiedostamisen termin ymmärtämisen tärkeyttä hänen laa-

jemman kasvatustilanteensa valossa sekä suhteessa kontekstiin, jossa termi syntyi. Roberts ehdottaa, että tiedostamisen vaihemalli on luonnostaan virheellinen ja hän ehdottaa vaihtoehtoa, joka sisältää suoran yhteyden tiedostamisen ja praksiksen välillä. Varhaisissa kirjoituksissaan Freire yhdistää tiedostamisen Brasilian sosio-historiallisiin olosuhteisiin. Tiedostaminen johtaa maagisesta tai naiivista tiedostamisen tilasta kriittiseen tiedostamiseen. Maaginen tietoisuus oli vallitseva maaseudulla, joka oli erossa poliittisista ja teollisista muutoksista. Naiiviin transitiivisuuden vaiheisiin liittyi kaupunkikeskuksissa muun muassa ongelmien yksinkertaistaminen, menneen ajan ihannoiti ja tavallisen ihmisen aliarvioiminen. Maagisen ja naiivin tiedostamisen vaihe ovat vastakohtana kriittiselle tiedostamiselle. Freire kieltäytyy kuitenkin systematisoimasta kasvatuksellisia ideoitaan tehokkaan opetuksen säännöiksi tai metodeiksi. (Roberts 2000, 137-143.)

Roberts näkee, että Freire kehitti maagisen ja naiivin tiedostamisen kategoriat selittämään erityistilanteita, erityisesti Brasilian maaseutu- ja urbaanialueiden tilannetta 1960-luvun taitteissa. Hänen tarkoituksenaan ei ollut luoda kaikille yksilöille kaikissa yhteiskunnissa universaalia kategoriaa. Esseessään, *The Process of Politically Literacy*, Freire ehdottaa, että tiedostaminen liittyy meissä piilossa olevaan, pohtiessamme maailmaa. Hän ei halunnut tiedostamista nähtävän edistymisenä askel askeleelta valmiina asenteina ja käyttäytymisen päämäärinä, vaan enemmänkin kehittymisen jatkuvana prosessina. Freiren mukaan me inhimillistämme itseämme siinä laajuudessa kuin olemme sitoutuneita praksikseen. Paulo Freiren käyttämä käsite praksis tarkoittaa toimintaa, jonka tavoite on muuttaa materiaalista ja sosiaalista maailmaa, jonka peruspiirteinä ovat kriittinen ajattelu ja dialogi. Ne kyseenalaistavat arkielämän kysymyksiä ja pyrkivät sellaiseen toimintaan, joka muuttaa tukahduttavia olosuhteita. (Hämäläinen & Kurki 1997, 212; Darder 2014, 80-82.) Freire korostaa praksiksessa elävän ihmisen ja eläimen eroavuutta. Eläin ei pohdi maailmaa, vaan on siihen uppoutunut, ihminen on kykenevä ottamaan maailmaan etäisyyttä, objektivoi ja käsittää sen ja muuttaa sitä työllään. Praksis on perusteltua ja pohdittua tavoitteellista toimintaa, jossa ajattelu ja toiminta, teoria ja käytäntö yhdistyvät. Se on tietoista toimintaa ja maailman muuttamista. (Freire 2005, 139.) Inhimillistämisen tavoite on keskeneräinen prosessi: muuttunut todellisuus, joka aiheutuu reflektiivisestä toiminnasta tuo esiin uudenlaista todellisuutta ja edellyttää uutta reflektointia. Freire painottaa sekä materiaalsen että subjektiivisen todellisuuden notkeaa luonnetta ja näkee praksiksen reflektion ja toiminnan synteeseinä. Freire painottaa,

ettei ole tiedostamista praksiksen ulkopuolella ja tiedostaminen voidaan tuoda julki konkreettisesti praksiksessa. Tiedostaminen ja praksis tulee nähdä yhteen nivoutuneina. Roberts väittää, että praksis on keskeinen konsepti Freiren eettisessä ideaalissa. Roberts esittääkin, että tiedostaminen on praksiksen reflektiivinen ulottuvuus. Kun ihminen sitoutuu praksikseen, on hän väistämättä tullut tietoiseksi. Tiedostaminen tapahtuu muutoksen hetkellä, kun kriittinen reflektio syntetisoituu toiminnan kanssa. (Roberts 2000, 144-146.) Gadottin mukaan Paulo Freiren kasvatustodellisuuteen liittyy aina konkreettinen konteksti kuten esimerkiksi taloudellis-kehityksellinen prosessi ja kolonialismin ylittäminen muutoksessa olevissa yhteiskunnissa. Kasvatuksen roolia tarkastellaan tavallisen ihmisen näkökulmasta demokraattista yhteiskuntaa rakennettaessa. Freire ajattelee, että ihmiset voidaan sitouttaa poliittisesti ja samalla kasvattaa tiedostamisen prosessissa. Transitiivinen kriittinen tietoisuus ymmärretään tietoisuutena, joka nivoutuu praksikseen ja sen saavuttamiseen tarvitaan kriittistä dialogia, keskustelua ja kokemusta yhdessä elämisestä. (Gadotti 1994, 50.)

4.4 Dialogi tiedostamisen perustana

Freire puhuu maagisesta ja naiivista tietoisuudesta ja tuon tietoisuuden muuttamisesta ja siirtymisestä kriittiseen tietoisuuteen. Mutta kuinka kriittinen tietoisuus voidaan saavuttaa. Kriittinen tietoisuus edustaa faktoja niin kuin ne ovat todellisuudessa. Freiren metodi perustuu dialogiin, joka tarkoittaa horisontaalista suhdetta henkilöiden välillä. Hänen vastauksensa on aktiivinen, kriittinen ja dialoginen metodi, kasvatustodellisuuden muuttaminen ja teemojen ja niiden koodikielen avaaminen. Metodin tulee siten perustua dialogiin, horisontaaliseen suhteeseen ihmisten välillä. Kysymys ei ole siitä, mitä A tekee B:lle tai B:n puolesta, vaan mitä he tekevät yhdessä. Freire viittaa Karl Jaspersin ajatukseen dialogista kaiken olemassaolomme ainoana ilmaisumuotona. Kuitenkin vain uskon kautta dialogilla on voima ja merkitys; uskolla ihmiseen ja hänen mahdollisuuksiinsa; uskolla siihen, että voin tulla todelliseksi itsekseen, vain jos muutkin ihmiset voivat tulla samoin omaksi itsekseen. Dialogi luo kriittistä asennetta, johon sisältyy rakkaus, nöyryys, toivo, usko ja luottamus. (Araújo Freire 1998, 82-83; Freire 1990, 45.)

4.4.1 Aito sana

Freire näkee dialogin olennaisena osana sanan, kun dialogia analysoidaan inhimillisenä ilmiönä. Freiren mukaan sanasta löytyy kaksi ulottuvuutta: reflektio ja toiminta. Niiden välinen vuorovaikutus on niin voimakasta, että jos toinen kärsii, niin myös toinen. Aito sana on samalla aikaa praksis, aidon sanan lausuminen on samalla maailman muuttamista. Dialogi on ihmisten välistä kohtaamista maailmassa, jonka tarkoituksena on nimetä maailma. Dialogissa korostuu täten kaksi ihmisyyden peruselementtiä, sana ja yhteistoiminta. (Freire 1996, 68-69.) Reflektion ja toiminnan suhde on Freirelle praksis, mikä usein ymmärretään väärin toiminnan korostamisen synonyymiksi, vaikka praksis tarkoittaa tasapainoa toiminnan ja reflektion välillä. (Irwin 2012, 62.)

Dialogin olemuksen analyysissä sen olennaisimmaksi piirteeksi avautuva sana ei ole vain väline. Kahden ulottuvuuden, reflektion ja toiminnan välinen vuorovaikutus on kiinteä, sillä toisen vähentäminen muuttaa heti toista ulottuvuutta. Voidaan puhua aidosta sanasta, jota ei ole olemassa ilman praksista, toimintaa ja reflektiota yhdessä. Vain aito sana muuttaa maailmaa – se on työtä ja toimintaa, maailman muuttamista, johon jokaisella on oikeus. Aito sana sanotaan yhdessä, ei yksin eikä toisen puolesta. Dialogi on yhteys ihmisten välillä, jotta maailma voitaisiin nimetä ja ihmiset saisivat merkityksensä ihmisinä, joten dialogi on eksistentiaalinen välttämättömyys. Dialogin osapuolten yhteinen reflektio ja toiminta kohdistuu maailmaan ja sen muuttamiseen, joten sitä ei voi pelkistää vain yhden ihmisen ajatuksiksi. Dialogi ei ole myöskään pelkkää ajatus-tenvaihtoa tai väittelyä, mikä ei etsi totuutta, vaan tuo julki omaa totuutta. Dialogissa maailmaa ei voi nimetä toisten puolesta, se ei ole väline, vaan luovaa toimintaa ja rakkautta ihmisiä sekä maailmaa kohtaan. Dialogin voima on sen vapaassa vuoropuhelussa, se valloittaa maailmaa ihmisten vapauttamiseksi. (Freire 2005, 95-97.)

Freire väittää, että jokaisen sanan lukemista edeltää maailman lukeminen. Esimerkiksi lukutaito-ohjelmissa sanan lukeminen lähettää lukijan takaisin sitä edeltävään maailman lukemiseen, joka on lukemista uudelleen. Hän näkee, että sanan lukeminen ilman yhteyttä oppijan maailman lukemiseen ei ole mahdollista. Sanat ja lauseet ovat sosiaalisia ja historiaan sidoksissa. Freiren aikuisten lukutaitoprosessi edellyttää myös maailman uudelleen lukemisen kehittymisen, mikä on poliittinen tehtävä. Lukutaito ei ole vain sanojen lukemista, vaan myös maailman ”lukemista”. (Freire 1993, 58-59; 1998, 235.) Luku- ja kirjoitustaito on merkityksellistä, kun opiskelija kykenee arvioimaan yhteiskun-

nan todellisuutta sekä oman asemansa subjektina yhteiskunnassa. Kun ihminen voi ymmärtää ”sanan” merkityksen maailmaa muuttavaksi voimaksi, lukutaitotyöllä on ollut merkitystä. (Hannula 2001, 63-65.)

4.4.2 Dialogin toteutuminen yhteistoiminnassa

Aito dialogi edellyttää kriittistä ajattelua, joka näkee todellisuuden prosessina ja mahdollisuutena muutokseen. Se on kiinni nykyhetken toiminnassa, ja paljastaa maailman ja ihmisten yhteenkuuluvuuden. Kriittinen ajattelija ei halua sopeutua normalisoituun nykyhetkeen, vaan uudistaa todellisuutta päämääränään inhimillistyminen. Kriittistä ajattelua voi syntyä vain kriittistä ajattelua edellyttävässä dialogissa. Kommunikaatiota ei ole ilman dialogia, eikä ilman kommunikaatiota voi olla aitoa kasvatusta. Vain aito kasvatusta voi ylittää oppilaan ja opettajan välisen vastakkainasettelun, koska siinä molemmat suuntaavat ymmärryksensä samaan kohteeseen. (Freire 2005, 101-102; 1996, 73.) Dialogin perusoletuksena on tasavertaisuus osallistujien kesken, keskinäinen luottamus, kunnioitus ja rakkaus. Oman tietämisen kyseenalaistaminen ja ajatus ja ymmärrys siitä, että dialogin kautta olemassa olevat ajatukset muuttuvat ja luodaan uusia ajatuksia. (Freire Institute 2017.) Dialogiseen toimintaan kuuluu kaksi subjektia, jotka nimeävät maailman muuttaakseen sen. Tätä yhteistyötä voi olla vain tasavertaisten subjektien kesken ja yhteistyö voidaan saavuttaa vain kommunikaatiolla. Dialogisen toiminnan teoriassa on kysymys ihmisten osallisuudesta, ei alistamisesta. Ihmisten osallisuus tulee mahdolliseksi, kun he näkevät oman itsensä ja maailman aidossa praksiksessa, joka tuottaa luottamusta ihmisten välille. (Freire 2005, 186-188.)

Freiren mukaan dialogi ei voi toteutua hallintasuhteessa, koska dialogi on itsessään rakkaudesta ja rakkaus on sen perusta. Rakkaus on omistautumista sorrettujen vapautukselle ja tuo omistautuminen on dialogista, koska se on rakastavaa. Rakkauden on synnyttävä lisää vapauden tavoittelua, se ei ole sentimentaalista vaan rohkeaa. Dialogi on yhteiseen toimintaan pyrkivien ihmisten kohtaamista. Dialogiin sisältyy nöyryys, koska maailman nimeäminen ei voi nousta ylimielisyydestä. Nimeämällä maailmaa, ihmiset luovat maailmaa jatkuvasti uudelleen. Dialogi on mahdotonta, jos toisia ihmisiä pidetään tietämättöminä. Miten voimme käydä dialogia, jos oletamme, että maailman nimeäminen on hyväosaisten tehtävä. Toisten ihmisten luokse tuleminen edellyttää nöyryyttä että

kohtaaminen olisi mahdollinen. On vain ihmisiä, jotka haluavat oppia yhdessä enemmän kuin juuri silloin tietävät. Usko ihmiseen on dialogin perusedellytys, usko ihmisen kykyyn uudistaa ja luoda sekä tulla täydemmin ihmiseksi. ”Dialoginen ihminen” on myös kriittinen, ja tunnistaa oman vajavuutensa luoda ja muuttaa maailmaa konkreettisesti tilanteessa, se on hänelle haaste, johon vastataan, mutta ei uhka. Rakkaudelle, nöyryydelle ja uskolle perustuva dialogi synnyttää tasavertaisen suhteen ja keskinäisen luottamuksen. (Freire 2005, 98-100; 1990, 70; Irwin 2012, 62-63.) Ilman uskoa ihmiseen dialogi kääntyy itseään vastaan ja muuttuu holhoavaksi manipulaatioksi. Rakkaudelle, uskolle ja nöyryydelle perustuva dialogi synnyttää tasavertaisen ihmissuhteen, jota seuraa keskinäinen luottamus. Dialogin todellinen edellytys on usko ihmiseen, syntyy luottamus, jossa sanat vastaavat tekoja. Dialogia ei ole ilman toivoa, jota ihminen tarvitsee etsiessään uutta omassa vaillinaisuudessaan. Epäinhimillistymisen tulee kannustaa jatkuvasti etsimään ihmisyyttä, jonka epäoikeudenmukaisuus on kieltänyt. Vapaata vuoropuhelua ei voi käydä epätoivon ilmapiirissä. (Freire 2005, 100.) Dialogi johtaa humanismiin ja aitouteen, ja humanismi tekee dialogin eläväksi. Dialogi ei tunkeudu tai manipuloi, vaan omistautuu jatkuvalla todellisuuden muutokselle. (Freire 1990, 115.)

Toimintaa edellyttävää, kriittistä ja vapauttavaa dialogia käydään sorrettujen kanssa heidän vapaustaistelunsa kaikissa vaiheissa. Dialogin sisältö vaihtelee historiallisten olosuhteiden perusteella ja on sidoksissa sorrettujen todellisuuden hahmottamiseen. Dialogia ei voi korvata monologilla, iskulauseilla ja julistuksilla, jotka toimivat vain sopeuttamisen välineinä. Sorrettuja kohdellaan ikään kuin objekteina ilman heidän reflektointia osallistumisestaan vapautukseen. Kaikissa vapautuksen vaiheissa sorretuilla on oltava mahdollisuus käsittää itsensä ihmisiksi, joilla on ontologinen ja historiallinen päämäärä tulla yhä täydemmin inhimillisiksi. ”Reflektointi, aito pohdinta johtaa toimintaan, ja kun tilanne edellyttää toimintaa, toiminnasta tulee aitoa praksista vain, jos sen seuraukset otetaan kriittisen pohdinnan kohteeksi.” Tässä mielessä praksis on sorrettujen uusi olemassaolon tarkoitus, eikä vallankumous ole mahdollinen ilman sorrettujen tietoista osallistumista. Tietoisen toiminnan saavuttaminen edellyttää luottamusta sorrettuja kohtaan, sillä kukaan ei voi toteuttaa dialogia tai reflektiota ilman luottamusta. (Freire 2005, 69; 2004, 90.)

Freiren dialektisessa ajattelussa käytäntöä ja teoriaa ei tule erottaa, vaan teoria, käytäntö ja metodi muodostavat kokonaisuuden hänen työssään. Tämä kokonaisuus muodostaa tiedonteoriaa ja ihmistiedettä, jossa tiedolla on vapauttava rooli. Tallentava kasvatus

erottaa sen, joka tietää, ja sen, joka ei tiedä, ylläpitäen eroa sortajan ja sorrettavan välillä. Se kieltää dialogin mahdollisuuden, kun taas ongelmakeskeinen kasvatus perustuu dialogisuuteen ja dialektiseen suhteeseen opettajan ja oppilaan välillä; molemmat oppivat yhdessä. Dialogi edellyttää toimiakseen, että kasvattaja ymmärtää sen, ettei hän tiedä kaikkea ja tunnistaa, että lukutaidottomalla on oma elämäkokemuksensa ja siihen liittyvää tietoa. Dialogi mahdollistaa kommunikaation ja välittömät tilanteen rajoitukset, mikä antaa kasvattajalle ja kasvatettavalle kokonaisvaltaisen kuvan kontekstista. Tämän tulee toteutua ohjelman alusta opiskelun loppuun asti sisältäen myös generatiivisten teemojen valinnan ja vastakohtaisuuksien ymmärtämisen. (Gadotti 1994, 51-53.)

Darder näkee, että rakkauden ymmärtäminen poliittisena voimana on olennainen, jotta pystyy ymmärtämään Freiren vision tiedostamisesta ja muutoksesta. Freire näki rakkauden tietoisuuden henkisenä olemassaolona, tekona, joka tulee näkyviin ja kypsyy elämäntodellisuudessamme. Freirelle oli tärkeää läheisyyden kasvattaminen itsen, toisten ja maailman välille. Sitoutuminen rakastamiseen ja työn tekemiseen yhdessä oikeudenmukaisemman maailman puolesta vahvistaa solidaarisuutta ja poliittisen vapauden unelman uudistamista. (Darder 2014, 49-50.) Dialogiin tarvitaan avointa yhteiskunnallista ilmapiiriä, jossa ihmisille voi kehittyä osallisuuden tunne tavallisessa arjessa. Dialogi edellyttää sosiaalista ja poliittista vastuullisuutta. (Freire 1990, 24.)

Dialoginen kasvatuskäytäntö on Freirelle itsestään tietoisien subjektien oppimista yhdessä ja ponnistelua syvempään tietoisuuteen. Syntynyt kriittinen tietoisuus johtaa sorretuilla tyytymättömyyteen vallitsevia yhteiskunnallisia olosuhteita kohtaan ja haluun uudistaa ongelmalliset valtarakenteet. Pedagogiikan peruskategoria on kahden tasarvoisen ja vapaan ihmisen aito dialogi, jonka perustalle persoonallisuuden kasvu ja ongelmanratkaisu rakentuu. Keskeistä on yksilön persoonallisuuden rakentuminen yhteisössä, aidossa dialogisessa suhteessa yhteisön jäsenten kanssa. Kasvatusohjelma rakentuu sellaisista poliittisista, taloudellisista ja sivistyksellisistä olosuhteista, joissa aito ihmisyyks voi toteutua. Sen tavoitteena on dialogisuudelle rakentuva, demokraattinen, solidaarinen ja yhteisvastuullinen yhteiskunta. (Hämäläinen 1999, 84-85; Freire 1990, 41-46.)

Vapautuksen pedagogiikassa kasvatusprosessissa on kysymys tietoisuuteen heräämisestä, ja kriittisestä reflektiosta mielessämme, mikä on systemaattisesti sokaistu piilottaamaan totuuden niistä vaikeista elämäolosuhteista, joissa eletään. Kasvattajan roolina

on tulla jonkinlaiseksi poliittiseksi toimijaksi, ja vapauttavan dialogin keinoin asettaa kysymyksiä ja ongelmia, jotka paljastavat totuuden. Freiren dialogin kasvattava voima on sen kyky muuttaa tietoisuutta, kriittiseen heräämiseen. Dialogi edustaa jatkuvaa, kehittyvää kommunikaation muutosta, jonka kautta saavutamme täydemmän ymmärryksen maailmasta, itsestämme ja toinen toisistamme. (Fairfield 2011, 77-78.)

Dialogin voimana on sen kyky muuttaa, ja persoonallinen muutos on kasvatuksen näkökulmasta välttämätön saavuttaaksemme yhteiskunnallista muutosta. Persoonallinen muutos voi aikaansaada yhteiskunnallista tietoisuutta, joka todentuu käytännössä muutoksena koko yhteiskunnassa ja yhteisöissä. Yhteisöt ja yhteiskunnat muodostuvat yksilöistä ja ihmisistä, mikä selittää tarpeen yksilölliselle sivistysprosessille ja itsetuntemuksen kehittämiseksi myös yhteisön näkökulmasta. Onko kasvattajan tehtävänä myös nostaa laajempia yhteiskunnallisia ongelmia esiin - Freiren näkemyksen mukaan näin on. Vallitsevan järjestelmän ohjaavuus ohjaa myös yksilöä pysymään samoissa rakenteissa kuin ennenkin. Kasvatus ei voi silloin vaieta, vaan tavoitella muutosta. (Horton & Freire 1990, 103-106; Freire 2004b, 81-82.)

Dialogin merkityksen korostamista, ihmisten kohtaamista maailman muuttamiseksi voidaan pitää naivina tai idealistisena, mutta mikään ei ole sen todellisempaa kuin ihmiset maailmassa ja maailman kanssa ja ihmiset toisten ihmisten kanssa. (Freire 2005, 144.)

4.5 Yhteenvedo Freiren kasvatustajatteluista

Kiteytän tässä yhteenvedossa tekemääni jäsenystä Freiren kasvatustajatteluista erityisesti tiedostamisen ja dialogin käsitteiden näkökulmasta, ja käytän esiin nousseita näkökulmia seuraavan eli tulosluvun jäsentämiseen. Freiren kasvatustuksen päämääränä on muutos kohti oikeudenmukaista yhteiskuntaa ja tavoitteena täysi ihmisyyden ja inhimillistymisen. Freire näkee kasvatustuksen osana oppijan arkea, jossa ihminen on subjekti omassa kasvatustuksessaan ja toteuttaa ontologista kutsumustaan yhdessä toisten subjektien kanssa. Hän näkee ihmisen elämisen kokonaisuuden myös yhteiskunnan muutosvoimana, sillä ihminen kykenee ymmärtämään todellisuutta ja on kykenevä tietämiseen. Tietäminen on mahdollista siinä laajuudessa, missä historiallinen todellisuus problema-

tisoidaan. Problematisoinnilla ei tarkoiteta ongelmanratkaisua, vaan kokonaistodellisuuden jäsentämistä symboleihin, jotka voivat tuottaa kriittistä tietoisuutta.

4.5.1 Tietoiseksi tuleminen

Freirellä on usko ihmisten kykyyn havaita oman elämäntilanteensa ongelmallisuus ja alkaa reflektoida omia olosuhteitaan, ajatella kriittisesti. Siitä seuraa, että ihmiset heräävät omasta tiedostamattomuudestaan ja kykenevät vaikuttamaan omaan todellisuutensa. Silloin tiedostaminen on tietoisien asenteiden syvenemistä. Freire näkee, että kaikki tietoiseksi tuleminen ei kuitenkaan laajene tiedostamiseksi, vaan siihen tarvitaan kriittistä pohdintaa ja halua totuuden paljastamiseen. Kriittinen tiedostaminen mahdollistaa tietoisuuden omasta asemasta ja suhteesta muuhun maailmaan. Tietoisuuden ja maailman välillä on dialektinen suhde. Ihmiset alkavat laajentaa havaintoympäristöään, kun he reflektovat samanaikaisesti itseään sekä maailmaa, joka on muutosprosessissa oleva todellisuus.

Freiren kasvatuksen päämääränä on vapautuminen yhteiskunnallisesta sorrosta. Sorron hän määrittelee tilanteeksi, jossa joku estää ihmisen tulemisen enemmän ihmiseksi. Vapautuminen sorrosta on tietoista käytäntöä, ihmisten maailmaan kohdistamaa toimintaa ja reflektiota maailman muuttamiseksi. Sorretut paljastavat ensin sorron maailman ja samalla sitoutuen sen muuttamiseen praksiksessa. Sen jälkeen, kun todellisuus on muutettu, tulee pedagogiikasta kaikkien ihmisten pedagogiikkaa. Kasvatus on yhteiskunnallista, koska se liikuttaa sitä eettistä päämäärää, jota me haluamme edistää. Kasvatukseen liittyvä arvosidonnaisuus voi sopeuttaa tai vapauttaa ihmisen. Tiedostamisprosessi on kasvua vapautumiseen historiallisesta olemisestavasta, Freiren kutsumasta hiljaisuuden kulttuurista, muutokseen. Yhteiskunnalliset muutokset eivät ole mahdollisia ilman ihmisten tietoista ja itsekriittistä ajattelua sekä ymmärrystä tulevaisuuden avoimuudesta.

Freire liittyy tietyn aikakauden teemat kokonaisuudeksi, temaattiseksi universumiksi, jotka koostuvat arvojen, käsitteiden ja toiveiden konkreettisista ilmenemismuodoista. Oman aikansa teemaksi Freire näki herruuden. Temaattinen tutkimus kohdistuu todellisuuden kokonaisuuden ymmärtämiseen, jossa merkityksellistä tematiikkaa etsitään teemojen välisistä yhteyksistä ja esitetään teema ongelmana historiallisessa kontekstissään.

Lopulta tematiikan tutkimisessa on kysymys ihmisten ajattelun tutkimisesta, jolloin ihmisen muutosprosessin lähtökohtana on omien ajatusten tuottaminen ja toimiminen niiden mukaan. Temaattinen tutkimus ja kasvatus ovat problematisoivan kasvatusprosessin eri puolia.

Praksis tarkoittaa toimintaa, joka tavoittelee materiaalisen ja sosiaalisen maailman muuttamista ja sen peruspiirteinä ovat kriittinen ajattelu ja dialogi. Tiedostamisen vaiheet naiivista transitiivisesta, kriittiseen tietoisuuteen eivät tarkoita valmiita asenteita vaiheesta toiseen, vaan jatkuvaa kehittymistä. Inhimillistämisen tavoite on keskeneräinen prosessi, jossa muuttunut todellisuus tuo esiin uutta todellisuutta ja edellyttää uutta reflektointia. Freire näkee, että inhimillistäminen edellyttää praksikseen sitoutumista. Tiedostamista ei ole praksiksen ulkopuolella ja tiedostaminen voidaan tuoda julki konkreettisesti praksiksessa. Kun ihminen sitoutuu praksikseen, hän on tullut tietoiseksi. Praksis on tietoista toimintaa ja maailman muuttamista.

4.5.2 Dialogin merkitys

Kriittisen tietoisuuden saavuttaminen edellyttää metodia, joka perustuu dialogiin ja yhdessä tekemiseen. Usko ihmiseen ja ihmisten mahdollisuuksiin tulla omaksi itsekseen antaa dialogille merkityksen ja voiman. Dialogissa olennaista on sana, jonka ulottuvuudet reflektio ja toiminta ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa. Freire näkee reflektion ja toiminnan suhteen praksiksena, tasapainona toiminnan ja reflektion välillä. Aitoa sanaa, joka muuttaa maailmaa ei ole ilman praksista. Freire korostaa jokaisen oikeutta aitoon sanaan, joka sanotaan yhdessä. Maailman nimeämiseen tarvitaan dialogista yhteyttä ihmisten välillä, jotta ihmiset saisivat merkityksensä ihmisinä. Sanan lukeminen ilman yhteyttä oppijan maailman lukemiseen ei ole mahdollinen, koska sanat ovat sidoksissa kunkin historiaan.

Freire yhdistää kriittisen ajattelun muodostumisen dialogiin, ja väittää, että kommunikaatiota ei ole ilman dialogia eikä aitoa kasvatusta voi olla ilman kommunikaatiota. Vain aito kasvatus pystyy ylittämään opettajan ja oppilaan välisen vastakkainasettelun, koska molempien ymmärrys suuntautuu samaan kohteeseen. Oma tietäminen kyseenalaistetaan ja luodaan uusia ajatuksia dialogin kautta. Dialogi on yhteiseen toimintaan

pyrkivien tasavertaisten ihmisten kohtaamista. Dialogissa on vain ihmisiä, jotka haluavat oppia enemmän yhdessä kuin juuri silloin tietävät. Tasavertainen ihmissuhde syntyy rakkaudelle, uskolle ja nöyryydelle perustuvasta dialogista, josta seuraa keskinäinen luottamus.

Tallettava kasvatus pitää yllä sortajan ja sorrettavan välistä erilaisuutta ja näin kieltää dialogin. Problematisoivassa kasvatuksessa perusta on dialogisuudessa opettajan ja oppilaan suhteessa, jossa molemmat oppivat yhdessä. Kasvattajan tulee ymmärtää ja tunnistaa myös kasvatettavan oma elämäkokemus. Freire ymmärtää rakkauden tietoisuuden henkisenä olemassa olona ja tekona, joka tulee näkyviin elämäntodellisuudessa. Ihmisen persoonallisuuden kasvu ja ongelmanratkaisukyky rakentuvat kahden tasavertaisen ja vapaan ihmisen aidossa dialogisessa suhteessa yhteisön jäsenten kanssa. Se edellyttää kasvatusohjelmaan sellaisia poliittisia, taloudellisia ja sivistyksellisiä olosuhteita, joissa aito ihmisyyden voi toteutua. Kasvattajan roolina on poliittinen toimijuus kysymysten esittämiseksi ja totuuden paljastamiseksi. Freiren dialogilla on kasvattava voima, koska se muuttaa tietoisuutta. Se edustaa jatkuvaa kommunikaation muutosta, jonka kautta voimme saavuttaa täydemmän ymmärryksen maailmasta, itsestämme ja toisistamme. Persoonallinen muutos on välttämätön saavuttaaksemme yhteiskunnallista muutosta ja tietoisuutta, joka todentuu muutoksena koko yhteiskunnassa.

5 GLOBAALIKASVATUS PAULO FREIREN KASVATUSAJATTELUN KEHYKSESSÄ

Tässä tulosluvussa teen tulkintaa siitä, mikä Freiren tiedostamisen ja dialogin käsitteissä on oleellista globaalikasvatukselle. Luku rakentuu edellisen pääluvun jäsennyksen pohjalta tietoiseksi tulemiseen -päälukuun, jonka jäsennyksen olen jakanut todellisuuden kriittiseen analyysiin, toimintaan ja reflektioon, yhteiskunnalliseen lukutaitoon, merkityksellisiin teemoihin ja todellisuuteen vaikuttamiseen. Dialogin merkitys -lukuun sisältyy subjektien yhteistoiminta, usko ihmiseen ja kasvatuksen ohjelmasisältö. Päätän tulosluvun yhteenvedon, jossa esitän Freiren tiedostamisen ja dialogin käsitteisiin liittyvät merkitykset, jotka tulkintani mukaan jäsentävät ja lisäävät ymmärrystä globaalikasvatuksen käsitteestä.

5.1 Tietoiseksi tuleminen

Tietoiseksi tuleminen on Freiren pedagogiikan keskeinen tavoite, joka alkaa omien olosuhteiden reflektoinnista, etenee kriittiseen tietoisuuteen ja todellisuuteen vaikuttamiseen. Tiedostaminen liittyy oppimiseen, mutta kaikki tietoiseksi tuleminen ei laajene tiedostamiseksi, jos siitä puuttuu uteliaisuutta ja tiedon janoa, sekä halua paljastaa totuus.

5.1.1 Todellisuuden kriittinen analyysi

Freire puhuu tiedostavasta prosessista, jonka hän liittää siihen, että lukutaidossa ei ole kysymys vain lukemisen taidosta vaan myös kyvystä lukea maailmaa. Freire tarkoittaa sillä yhteisiä keskusteluja arjen kysymyksistä ja haasteista, mikä auttaa ihmisiä tiedostamaan oman tilanteensa, sen ongelmat ja toimimaan ongelmien ratkaisemiseksi. Tiedostamista ei voi olla tulematta ensin tietoiseksi, jolloin tiedostaminen nähdään tietoiseksi tulemisen syvenemisenä.

Globaalikasvatuksen prosessissa silmien ja mielen avautuminen merkitsee freireläisittäin tulkittuna kykyä lukea maailmaa, omien olosuhteiden reflektointia, ongelmien näkemistä arjen käytännöissä sekä kriittistä pohdintaa. Tulkintani mukaan tietoisuus globaaleista ongelmista ei ole riittävä kriittiseen analyysin tekemiseen todellisuudesta, joka edellyttää myös tietoiseksi tulemisen syvenemistä. Vasta kriittinen tietoisuus avaa silmät ihmisen ja maailman suhteesta. Freire näkee, että oman elämäntilanteensa voi tiedostaa vain reflektoiden omaa todellisuutta, josta laajenee tietoisuus maailmanlaajaan todellisuuteen. Maailman globaalien todellisuuden näkeminen mahdollistuu oman itsen ja ympäristön kriittisen pohdinnan kautta. Freire korostaa itsereflektiota, oman aseman tiedostamista yhteiskunnassa ennen kuin ihminen pystyy näkemään koko ihmiskunnan hyvän. Globaalikasvatuksen prosessissa maailman todellisuuteen heräämiseen liittyy myös käsitys oppimisesta, jossa yksilö sekä yhteisö nähdään omaa identiteettiä rakentavana toimijana. Omien olosuhteiden reflektointi on oleellinen lähtökohta yhteiskunnalliseen muutokseen.

Kasvatus ja koulutus tarjoavat järkeviä selityksiä sorrolle, toimien joko vallitsevan yhteiskunnallisen järjestyksen ylläpitäjänä tai antavat mahdollisuuksia kriittiseen itsereflektioon olettamusten kyseenalaistamiseksi. Koulutus ei ole koskaan poliittisesti neutraalia. Tiedostaminen merkitsee todellisuuteen kätkeytyvien ulottuvuuksien tuomista tietoisuuteen, kun ihmiset sitoutuvat reflektiivisesti vastustamaan elämään sisältyvää sortoa. Tiedostaminen edellyttää sekä kriittistä reflektiota että uudistavaa toimintaa. Tiedostaminen pakottaa valitsemaan, mutta sen tuloksena on mahdollista valita toiminta tai sopeutuminen. (Heaney & Horton 1996, 103, 107.)

Problematisoivan kasvatuksen päämääränä on oman elämäntilanteen ja yhteiskunnallisten olosuhteiden problematisointi, niiden näkeminen ongelmina tai kysymyksinä, jotka vaativat vastausta. Tulkintani mukaan globaalikasvatuksen maailmanlaajuisen vastuun tavoite edellyttää problematisointia ja kysymysten esittämistä olemassa olevasta tilanteesta. Kasvatuksella halutaan kehittää kykyä kriittiseen havainnointiin maailmasta ja jatkuvasta maailman muuttumisesta. Ongelmien syitä reflektoidaan yhdessä ja luodaan uutta pedagogiikkaa yhdessä toisten ihmisten kanssa. Tiedostaminen tuo todellisuuteen kätkeytyvät ulottuvuudet tietoisuuteen. Tallettava kasvatus perustuu olemassa olevan säilyttämiseen ja siirtämiseen, eikä voi silloin vastata globaalien ajan kysymyksiin ja jatkuvassa muutoksessa olevaan todellisuuteen. Myös tietäminen mahdollistuu siinä laajuudessa, missä historiallisen todellisuuden problematisointi tapahtuu. Problematisointi todelli-

suuden jäsentäjänä synnyttää kysymyksiä ja kriittistä tietoisuutta myös globaalikasvatukselle ongelmien ratkaisujen sijaan. Ongelmat eivät ole vain yksilöllisiä, vaan myös yhteisöllisiä, jolloin ne ratkaistaan yhteistyöllä. Dialektinen suhde tietoisuuden ja maailman välillä, jossa ihmiset voivat pohtia ja muuttaa maailmaansa korostuu, mutta tietoisuuden luoma maailma myös vaikuttaa tapaamme ajatella ja toimia toisten ihmisten kanssa. Kriittiseen tietoisuuteen kasvatus on Freiren pedagogisen ohjelman peruskäsite sekä edellytys kulttuuriselle ja poliittiselle demokratialle.

Tiedostamisessa on kysymys oppimisesta, joka havaitsee poliittisia, sosiaalisia ja taloudellisia ristiriitoja ja toimii sortavia tekijöitä vastaan. Tiedostautumista tapahtuu vähitellen oman työskentelyn ja reflektoinnin, pohdinnan kautta prosessina. Kriittinen vapautumisen prosessi voi aiheuttaa myös vapauden pelkoa, mikä voi johtaa turvallisten ratkaisujen etsimiseen. (Freire 2005, 37-38; Hannula 2000, 91; Irwin 2012, 24.) Freiren kuvaama vapauden pelko voi estää globaalikasvatuksen päämäärän toteutumisen.

Vapautuksen pedagogiikan keskeinen tavoite, tietoiseksi tuleminen yhdistyy globaalikasvatuksen tavoitteeseen nähdä globaalin todellisuuden kokonaisuus. Tietoisuus globaalin todellisuuden ongelmista ei ole vielä tiedostamista ja se edellyttää tietoiseksi tulemisen syvenemistä. Omien elämäolosuhteiden reflektointi on keskeinen globaalikasvatuksen tavoitteenasettelussa maailman todellisuuden ymmärtämiseksi. Tulkintani mukaan problematisoinnin todentuminen ja kysymysten tekeminen edistävät ihmiskunnan ja globaalin maailman ymmärtämistä jatkuvassa muutoksessa. Globaalikasvatuksen haasteena on, miten tietäminen voi syventyä globaalin tiedonvälityksen ja lisääntyvien yhteyksien maailmassa.

5.1.2 Toiminta ja reflektio

Kriittiseen tietoisuuteen kasvatuksen tavoitteena on, että ihmiset vapautuvat taloudellisesta ja yhteiskunnallisesta sorrosta tiedostamalla sorron syyt. Yhteiskuntaa tulee muuttaa niin, että täyden ihmisyyden tavoittelu on mahdollista. Maailman muuttamiseen tarvitaan toimintaa ja reflektiota, jota Freire kutsuu tietoiseksi käytännöksi, ja joka johtaa vapautukseen. Oman aseman tiedostaminen osana yhteiskuntaa sekä mahdollisuudet vaikuttaa omaan ympäristöön ja elämäolosuhteisiin ovat lähtökohta muutokseen. Freire

näkee myös laajan päämäärän koko ihmiskunnan inhimillistymiseen, mutta se saavutetaan aina praksiksessa, jossa käytäntöä ja teoriaa ei eroteta toisistaan. Praksiksen olemus on teoreettisesti pohdittua käytäntöä. Tulkitsen globaalikasvatukselle oleelliseksi, että tiedostavat ihmiset pystyvät kuvittelemaan maailmaa myös toisin, mikä vaikuttaa ajattelutapoihin ja asenteisiin. Ymmärrän todellisuuden olevan silloin jatkuvassa liikkeessä.

Freiren ajattelussa korostuu, että praksista ei voida jakaa ensivaiheen reflektioksi ja sen jälkeen tulevaksi toiminnaksi. Toiminta ja reflektio ovat samanaikaisia, mikä tuo uudenlaista ymmärrystä globaalikasvatuksen käsitteeseen. Kun ihmiset refleктоivat samanaikaisesti sekä itseään että maailmaa, he laajentavat havaintoympäristöään, näkevät uusia ilmiöitä ympäristössään ja ryhtyvät pohtimaan niitä. Kun reflektio voi kehittyä dialogisessa vuorovaikutuksessa, mahdollistuu tulkintani mukaan globaalikasvatuksen päämäärä, toisen ihmisen ymmärtämisen ja asemaan asettumisen kautta. Freirelainen reflektiivisyys perustuu dialogisuuden periaatteeseen, jossa vuorovaikutus on uskoa ihmiseen ja hänen mahdollisuuksiinsa kehittyä sekä toivoa, luottamusta ja rakkautta elämään. Reflektio, dialogi ja yhteistoiminta liittyvät toisiinsa, mitä Freire kutsuu praksikseksi eli aidoksi käytännöksi ja maailmaan suuntautuvaksi ajattelun ja toiminnan kokonaisuudeksi. Praksiksessa ajattelu ohjaa ihmisen toimintaa ja toiminnan arviointi korjaa ajattelua, jolloin praksis on tietoista toimintaa. Reflektointi, aito pohdinta johtaa toimintaan ja toiminnasta tulee aitoa praksista vain, jos sen seurauksia pohditaan kriittisesti. (Freire 2005, 88, 142-143;1996, 47-48.)

Gloaalikasvatuksessa tavoitellaan tiedostamisen prosessia, joka kohdistuu koko maailman todellisuuteen. Pyrkimyksenä on tavoitella koko maailman hyvää, ja prosessin lopullinen päämäärä on globaaliin vastuuseen kasvaminen. Globaali vastuu ymmärretään toiminnaksi kaikille kuuluvien ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisen ja tasa-arvoisen maailman puolesta. Tulkitsen globaalin vastuun päämäärän toiminnaksi, johon Freiren tiedostamisen prosessissa sisältyy aina reflektio. Freiren näkemys samanaikaisesta itsen ja maailman reflektoinnista on perusteltu lähtökohta myös globaalikasvatukselle, jossa havaintoympäristön laajentaminen ja toisin näkeminen on globaalikasvatuksen ytimessä.

Freire painottaa oikeutta osallistua yhteisön kehittämiseen ja päätöksentekoon, jossa tavoitteena on yksittäisen ihmisen sisäinen kasvu yhteiskunnalliseen muutokseen. Freiren ajattelussa on läheinen yhteys kasvatuksen ja täydeksi ihmiseksi kasvamisen välillä,

niiden kokemustensa perusteella, jotka hänellä oli köyhistä ja sorretuista. Freireläinen kasvatus sitoutuu paremman sosiaalisen maailman rakentamiseen ja myös vastustaa sortavia rakenteita. Globaalikasvatuksessa myös korostuu jokaisen oikeus globaalikasvatukseen, mahdollisuus oppia arvoja ja elämäntapoja hyvään elämään ja yhteiskunnalliseen muutokseen. Paremman maailman rakentamisen visio voi piilottaa suuruudellaan yksittäisen ihmisen sisäisen kasvun merkityksen kasvatusprosessin lähtökohtana sekä oman aseman yhteiskunnassa muutoksen toimijana. Globaalikasvatuksessa on tärkeää ottaa huomioon, että parempaa maailmaa tavoitteleva kasvatus lähtee jokaisen ihmisen omasta kasvusta.

Freiren kasvatusajattelun ja globaalikasvatuksen päämäärät ovat samansuuntaiset, koko ihmiskunnan inhimillistyminen ja oikeudenmukaisempi maailma. Globaalikasvatuksen käsitteeseen, globaalin vastuun päämäärään sisältyy toiminta, joka tulkintani mukaan tarkoittaa praksista, teoreettisesti pohdittua käytäntöä. Tiedostamisen prosessista nousee silloin globaalikasvatuksen haasteeksi reflektion merkitys sekä reflektion ja toiminnan samanaikaisuus globaalikasvatuksen määrittelyssä ja tavoitteenasettelussa. Globaalin vastuun toiminnan ymmärrän tässä tutkimuksessa praksisena, maailmaan suuntautuvana ajattelun ja toiminnan kokonaisuutena, mikä vahvistaa globaalikasvatuksen tavoitetta ja käytäntöä. Tässä aidossa käytännössä yhdistyvät globaalin maailman todellisuuden kriittinen pohdiskelu yhdessä toisten yhdenvertaisten ihmisten kanssa luottaen siihen, että jokaisella on sanansa sanottavana vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Dialogisen vuorovaikutuksen merkitys globaalikasvatuksen painotuksena mahdollistaa toisen ihmisen ja toisten kulttuurien ymmärtämisen.

5.1.3 Yhteiskunnallinen lukutaito

Freire määrittelee sorron tilanteeksi, jossa ”ihminen käyttää toista hyväkseen tai estää häntä tavoittelemasta asemaa itsenäisenä ja vastuullisena persoonana” (Freire 2005, 57). Käsitteiden tulkinnassa on otettava huomioon kontekstien erilaisuus, ja sen vaikutukset kasvatuksen tavoitteille. Freiren kasvatustodellisuus 1960- ja 1970-lukujen Brasiliassa tai maanpakolaisuuden aikana Chilessä poikkeaa nykyisestä eurooppalaisesta, länsimaisesta yhteiskuntatodellisuudesta ja sen problematiikasta. Hän perustelee yksittäisen ihmisen tietoisuuden herättämistä ja omien oikeuksien ymmärtämistä tuosta taustasta kä-

sin. Sanojen käyttö- ja tilanneyhteys, kontekstuaalisuus määrittää niiden merkityksiä (Lämsä & Takala 2014, 15). Lukutaito ei ole vain lukemista, vaan myös maailmanlukemista. Lukutaito johtaa samanaikaisesti reflektoiden toimintaan. Tulkintani mukaan reflektion merkitys globaalin ajan medialukutaitona on myös ilmeinen. Tämän ajan maailmassa pohditaan ja pelätään globalisaation vaikutuksia ihmisten elämänolosuhteille ja koko maailman tulevaisuudelle. Rakennetaanko globaalia maailmaa yhdessä vai pyritäänkö sitä jarruttamaan tai keskittymään sen kielteisten ilmiöiden korjaamiseen vai pyritäänkö sopeutumaan globaalin maailman vaatimukseen? Yhteistä globalisaation erilaisille määrittelyille on, että keskinäiset yhteydet ja suhteet ovat kasvavia kaikilla yhteiskunnan alueilla.

Vapautumista sorrosta voidaan auttaa kasvatuskäytännöillä, jotka perustuvat dialogiin, yhteiskunnalliseen muutokseen pyritään yhdessä ihmisten kanssa. Tallettava kasvatus voi toimia sorron välineenä, koska silloin kasvatuksen sisältö on irrallaan kasvatettavien todellisuudesta. Tallettava kasvatus ei kannusta ihmisiä todellisuuden kriittiseen tarkasteluun. Aito inhimillisuus nousee analyysin mukaan omasta oivaltamisesta ja mahdollistaa kasvun täydemmin ihmiseksi. Voidaan kysyä, onko kysymys tämän ajan sorrosta, jos estämme pyrkimyksen globaaliin vastuullisuuteen ihmisiltä. Tallettava kasvatus voi Freiren mukaan estää vastuullisuuden mahdollisuuden, koska kasvatuksen sisältö on irrallaan ihmisen todellisuudesta.

Freire väittää lukutaito-ohjelmiinsa perustuen, että jokaista sanan lukemista edeltää maailman lukeminen, mikä tarkoittaa, että sanan lukeminen ilman yhteyttä oppijan maailmanlukemiseen ei ole mahdollinen, koska sanat ja lauseet ovat sidoksissa historiaan. ”Uudelleen lukemisen” kehittyminen on poliittinen tehtävä. (Freire 1993, 58-59; 1998, 235.) Ihmisillä ei usein ole havaintoa itsestään sosiaalisena ja historiallisena olentona, jolloin ajattelun ja toiminnan välillä on katkos. Tiedostamisprosessissa on kysymys kasvamisesta vapautumiseen historiallisesta olemisestavasta, sorrettujen hiljaisesta kulttuurista muutokseen. (Kurki 2002, 59.)

Globalisaation uusliberaaliin tulkintaan perustuva kasvatus tarkastelee globalisaatiota taloudellisten kysymysten näkökulmasta. Globaalin markkinatalouden nähdään tuovan ensisijaisesti hyviä asioita, jolloin helposti unohdetaan eriarvoisuuden todennäköinen lisääntyminen ja sen pohdinta. Uusliberaalin globaalikasvatuksen tehtävänä on silloin vastata haasteisiin ja epävarmuuteen globaalissa maailmassa varustamalla yksilöitä

valmiuksilla, jotka vastaavat talouden tarpeisiin ja torjuvat globalisaation kielteisiä vaikutuksia. Koulutuksen ja kasvatuksen rooli on silloin valmentava ja sopeuttava eikä niinkään ”toisin ajatteluun” kannustava. Globaalikasvatuksen sisällöissä ja tavoitteissa ovat usein molemmat näkemykset edustettuina, koska molemmat ovat osa modernin viitekehystä.

Globalisaatiota on ohjannut taloudellisen kilpailukyvyn näkökulma, mutta mitä merkitsee freireläinen heikomman puolelle asettumisen etiikka globaalissa maailmassa. Länsimaiden näkökulma talouteen ja globaaliin todellisuuteen on edelleen kyvytön näkemään ihmiskunnan enemmistön tilanteen maailmassa. Freiren teoria on kasvatuksellinen kritiikki sellaista muutosajattelua kohtaan, jossa korostetaan yksipuolisesti taloudellisten ja poliittisten valtarakenteiden uudistamista, mutta sorron subjektiiviset muodot kuten alistuminen ja passiivisuus jäävät huomiotta. (Hämäläinen 1999, 85.) Freiren kasvatustajattelun kehikseen ei sovi uusliberaali globaalikasvatus. Ihmisen ontologinen kutsumus on olla subjekti, joka toimii ja muuttaa maailmaansa. Ihmisen ja maailman välinen vuorovaikutus on kasvatuksen ydintä. Jokainen ihminen on kykenevä kriittisyyteen ja dialogiin muiden kanssa, jos ihmisellä on sopivat välineet siihen. Ihmiset kasvattavat toisiaan pohdiskellessaan maailmaa. Nykyaikainen yhteiskunta on tehnyt ihmisistä objekteja ja ohjelmoinut ihmiset oman systeeminsä logiikkaan – uudenlaiseen hiljaisuuden kulttuuriin.

Globaalikasvatuksen viitekehystenä on globaali maailma, jonka tässä tutkimuksessa ymmärrän olevaksi ”jotakin varten” ja ”jonkun etuja palvelevaksi”. Hiljaisten ja sorrettujen ihmisten on voitava sanoa myös oma sanansa maailmasta. Problematisoivassa kasvatuksessa ihmisillä on mahdollisuus havainnoida kriittisesti maailmaa ja omaa asemaansa siinä. Globaalikasvatuksen haasteena on, miten tarjotaan hyvin erilaisissa tilanteissa eläville ihmisille mahdollisuus maailman kriittiseen havainnointiin.

5.1.4 Merkitykselliset teemat

Freiren kuvaamat generatiiviset teemat löytyvät kunkin ihmisen omasta ympäristöstä ja koostuvat kunkin ajan aatteista, arvoista ja konkreettisista toiveista. Generatiivisen teeman voi ymmärtää vain ihmisen ja maailman välisessä suhteessa. Freire näki oman ai-

kansa teemana ”herruuden” ja sen vastaparina vapautuksen. Ihmiset voivat saada aitoa tietoa todellisuudesta vain, kun heillä on kriittinen ymmärrys. Temaattinen tutkimus kohdistuu todellisuuden kokonaisuuden ymmärtämiseen ja merkityksellisiä teemoja pyritään löytämään teemojen välisistä yhteyksistä. Nykytilanne, joka vaatii vastausta ja toimintaa, esitetään ongelmana historiallis-kulttuurisessa kontekstissaan. Tematiikan tutkiminen on ihmisten ajattelun tutkimista heidän etsiessään todellisuutta yhdessä. Ihmiset voivat oman ajatteluprosessinsa avulla nähdä tukahduttavan tilanteen yli, jota seuraa todellisuuteen vaikuttaminen. Freire kehotti oppimaan ongelmiin tarttumalla ja vastusti ihmistä sopeuttavaa ja passivoivaa kasvatusta. (Freire 2005, 102-106; 112-121.)

Gloaalikasvatus määritellään yleisesti laajana kokonaisuutena, jossa globaalikasvatukseen sisältyy ihmisoikeuksien, monikulttuurisuuden, kehityspolitiikan, kestävän kehityksen, rauhan edistämisen ja konfliktien ehkäisemisen ulottuvuudet. Globaalikasvatuksen ulottuvuuksien perustana on globaali etiikka ja siihen liittyvät arvot. Freiren kuvauksiksi teemoiksi globaalikasvatuksessa voidaan analyysini mukaan määritellä myös tasa-arvo, ihmisoikeudet, kestävä kehitys ja rauha, jotka tunnustetaan keskeisinä arvoina ja päämäärinä kasvatuksessa, sosiaaliskysymyksissä ja kansainvälisissä suhteissa. Temaattinen tutkimus pyrkii löytämään merkityksellisiä teemoja, jotka liittyvät omaan ympäristöön ja ovat ihmisille merkityksellisiä. Globaalikasvatuksen prosessissa on olennaista nähdä ihmisen ja maailman suhteen merkitys. Tiedot tilanteista, joilla ei ole tekemistä ihmisten omien kysymysten tai toiveiden kanssa eivät ole merkityksellisiä. Kasvattajan on ymmärrettävä ne rakenteelliset olosuhteet, joissa ihmisten ajatukset muotoutuvat. Globaalin aikakauden teemat koostuvat arvojen, asenteiden, käsitteiden ja toiveiden ilmenemismuodoista sekä ihmisen inhimillistymistä estävien tekijöiden konkreettisista ilmenemismuodoista. Historialliset teemat ovat olemassa vain historian ja ihmisten välisessä suhteessa. Esimerkiksi ihmisoikeuksien tai rauhan teeman ymmärtäminen edellyttää ihmisen ja maailman välistä suhdetta.

Tulkintani mukaan temaattinen tutkimus voi jäsentää globaalikasvatuksen käsitettä, koska se kohdistuu todellisuuden kokonaisuuden ymmärtämiseen. Ajattelun tutkiminen ja omien ajatusten tuottaminen tekee oppijat kykeneviksi kriittiseen ajatteluun ja mahdollistaa globaalin vastuun omassa todellisuudessa. Globaalikasvatuksen ulottuvuudet voivat toimia merkityksellisinä teemoina, edellyttäen, että tutkimus lähtee ihmisten ajattelusta ja heidän tilanteestaan. Tilanteisuuden pohtiminen on kriittistä ajattelua, missä

tilanne on mahdollista nähdä objektiivisesti ja ongelmallisena. Oman tilanteen tiedostamisesta globaalissa todellisuudessa seuraa todellisuuteen vaikuttaminen.

5.1.5 Todellisuuteen vaikuttaminen

Freiren kasvatuksen ja tiedostamisen päämääränä on vahvistaa kasvatettavien ja opiskelijoiden muutoskykyä irti sorron kulttuurista ja kohti inhimillisempää yhteiskuntaa sekä ihmisen ontologisen kutsumuksen toteuttamista olla täydemmin ihminen. ”Yksilölliseen muutokseen sisältyy ihmisen ja maailman suhteen ymmärtäminen, oman sisäisen dualismin ratkaiseminen sekä oman aseman oivaltaminen historiallisena subjektina.” Sosiaalisen muutoksen luonne on yksilöiden ja ryhmien välisessä dialogisuudessa, jonka sisältönä yhteistoiminta muuttuu antialogisesta toiminnasta dialogiin, rakenteet muuttuvat avoimiksi ja kasvatusta sopeuttavasta vapauttavaan kasvatukseen. (Hannula 2000, 81.) Tulkintani perusteella myös globaalikasvatuksessa on tarpeellista lähteä siitä, että tietoiseksi tuleminen tapahtuu vaiheittain ja ihmisen suhtautuminen todellisuuteen muuttuu. Vaiheittaisuuden tulkiten tietoiseksi tulemisen prosessin jatkuvuutena. Ihminen ei ensin tunnista itseään persoonana tai on kykenemätön liittämään oman elämäntilanteen yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Sen jälkeen kiinnostus ympäristöstä laajenee, mutta tiedostamisen prosessi on vielä kesken. Yksilöllisen tiedostamisen puutteeseen voi liittyä ongelmien yksinkertaistamista, emotionaalista suhtautumista tai kaavamaisia selityksiä. Globaalissa todellisuudessa monimutkaisen maailmantilanteen hallinta on muuttunut vaikeaksi, mikä saa etsimään turvaa yksinkertaisista ratkaisuista. Ymmärrän kriittisen tiedostamisen kehittymisen globaalikasvatuksessa edellytyksenä tutkivaan ja analyttiseen lähestymistapaan.

Identiteetin rakentuminen globaalien ajan sosiaalisissa verkostoissa on ymmärrykseni mukaan ongelmallista, millainen ymmärrys itsestä ja maailmasta rakentuu. Yksilöllisessä muutoksessa tulkiten globaalikasvatukselle merkitykselliseksi ihmisen ja maailman suhteen ymmärtämisen. Ensiksi kasvussa täydempään ihmisyyteen maailmaa luodaan toisten ihmisten kanssa. Toiseksi merkittävä muutos vapauttavassa globaalikasvatuksessa on yksilöiden ja ryhmien välinen dialogisuus. Freire liittyy täyteen ihmisyyteen kasvun yhteiskunnan inhimillistymiseen ja näkee kasvatuksen yhteiskunnallisena. Vain ihminen itse voi löytää oman tehtävänsä, koska ihminen on subjekti omassa kasvatuk-

sessaan ja toteuttaa sitä yhdessä toisten subjektien kanssa. Dialogi ihmisten välillä on edellytyksenä persoonaksi kasvulle, mikä mahdollistaa ymmärryksen toisten todellisuuden kokemuksesta. (Hämäläinen & Kurki 1997, 207-208.)

5.2 Dialogin merkitys

Tässä luvussa tulkiten Freiren dialogin käsitettä ja sen merkitystä globaalikasvatukselle. Jäsennyksenä luvussa on subjektien yhteistoiminta, usko ihmiseen ja kasvatuksen sisältö, jotka tulkiten oleellisiksi myös globaalikasvatukselle. Freiren dialogisuuden käsite sisältää kaikkien ihmisten oikeuden ja mahdollisuuden omaan sanaan ja maailman nimeämiseen sekä omiin kokemuksiin perustuvan oikeuden yhteiseen osallistumiseen. Sanomisen oikeuden kieltäminen ihmisiltä tarkoittaa, että ihmisyyden käsite rajoitetaan koskemaan vain tiettyä luokkaa tai ryhmää. Tämänkaltaisessa antialogisessa toiminnassa ihmisten välillä ei voi olla vuorovaikutusta tai se on yksipuolista. Dialogi on edellytyksenä koko todellisuuden tuntemiselle. Ihmiset voivat tulla tietoisiksi läsnäolostaan maailmassa inhimillistävän kasvatuksen kautta, mikä tulee mahdolliseksi yhteisten kokemusten jakamisen kautta, omat sekä toisten tarpeet huomioiden (Araújo Freire & Macedo 1998, 9).

5.2.1 Subjektien yhteistoiminta

Dialogin olennaisin piirre on sana, jota Freire kuvaa kahdella ulottuvuudella: reflektiolla ja toiminnalla. Näiden ulottuvuuksien välinen vuorovaikutus on niin kiinteä, että toisen ulottuvuuden vähentäminen muuttaa toista. Aitoa sanaa, joka sanotaan yhdessä, ei voi olla ilman praksista, tasapainoa toiminnan ja reflektion välillä. Reflektion ja toiminnan suhde on merkityksellinen myös, kun puhutaan dialogin merkityksestä. Dialogi tulkinassani globaalikasvatuksesta ymmärretään yhteydessä reflektioon ja toimintaan. Dialogi tekee sanomisen mahdolliseksi, ja on yhteys ihmisten välillä maailman nimeämiseksi sekä ihmisyyden merkityksellisyyden todentamiseksi. Dialogiseen toimintaan ei sisälly toisten puolesta tai sijaan puhuminen, dialogi ei toimi välineenä, vaan luovana toimintana, rakkautena ihmisiä ja maailmaa kohtaan. Aidon sanan lausumisen tarkoittaa

työtä ja käytännöllistä toimintaa, mikä muuttaa maailmaa paremmaksi paikaksi elää. Maailma kuuluu kaikille, ja siksi aitoa sanaa ei sanota yksin eikä toisen puolesta. Dialogia ei ole ilman rakkautta ihmisiä ja maailmaa kohtaan eikä ilman nöyryyttä. ”On vain ihmisiä, jotka pyrkivät yhdessä oppimaan enemmän kuin sillä hetkellä tietävät” (Freire 2005, 99).

Gloaalikasvatuksessa on kysymys maailmanlaajasta tasosta tarkastella kasvatuksen kysymyksiä, mikä edellyttää myös ymmärrystä maailmanlaajuisesta yhteiskunnasta ja kansalaisista. Yksittäisen ihmisen kohdalla se tarkoittaa arjen valintoja ja niiden laajentumista erilaisiin verkostoihin ja globaalille tasolle. Vastuunottaminen nähdään välttämättömänä ihmiskunnan olemassaolon kannalta, jossa välittäminen on osa vastuuta. Turvalliset kontaktit toisiin ihmisiin ovat tärkeitä sekä yhteistoiminnan muodot ja verkostot.

Kaikilla ihmisillä on oikeus sanoa sanansa sekä omista kokemuksista nouseva oikeus osallistumiseen. Dialogissa korostuu inhimillistävä kasvatus, mikä mahdollistuu yhteisten kokemusten jakamisen kautta. Dialogin ytimessä on myös toiminnan ja reflektion välinen tasapaino ja yhteys ihmisten välillä. Reflektointi johtaa toimintaan ja toiminnasta tulee aitoa praksista, kun sen seurauksia myös pohditaan kriittisesti. Globaalien ongelmien reflektointi ja toiminta maailman muuttamiseksi ovat suhteessa toisiinsa ja niillä on kiinteä vuorovaikutus. Muutos globaalissa todellisuudessa voi todentua praksiksen kautta, toiminnan ja reflektion yhteydessä. Dialogi on yhteys ihmisten välillä ja edellytys globaalikasvatuksen päämäärän toteuttamiseen. Dialoginen toiminta näyttäytyy globaaleissa verkostoissa ja yhteistoiminnan muodoissa haasteena globaalikasvatukselle.

5.2.2 Usko ihmiseen

Freire näkee dialogin keskeiseksi ominaisuudeksi ja perustaksi rakkauden, ja siksi dialogi ei voi toteutua hallintasuhteessa. Dialogiseen kasvatussuhteeseen kuuluu aina rakkaus ja usko ihmiseen sekä ajattelun kriittisyyteen. Dialogi on yhteiseen toimintaan pyrkivien ihmisten kohtaamista, johon liittyy nöyryys sekä ihmisten keskinäinen samanarvoisuus. Usko ihmiseen, ihmisen kykyyn uudistaa ja luoda on dialogin perusedellytys. (Freire 2005, 98-100; 1990, 70; Irwin 2012, 62-63.) Globaalikasvatus perustuu

ihmisoikeuksien kunnioittamiseen, jossa perustana on käsitys ihmisarvon keskeisyydestä. Tulkitsen ihmisarvon keskeisyyden osaksi dialogia globaalikasvatuksen käsitteessä, koska dialogin avulla tavoitellaan ihmisten kohtaamista globaalissa todellisuudessa. Yhteys erilaisten ihmisten välillä voi toteutua dialogisessa suhteessa. Globaalin etiikan toteutuminen käytännössä edellyttää kaikkien ihmisoikeuksien kunnioittamista, monikulttuurisuuden ymmärtämistä ja arvostamista ja myös dialogista toimintaa.

Aittoa dialogia ei voi olla ilman kriittistä ajattelua, joka näkee todellisuuden muutosprosessina. Kriittinen ajattelija on kiinni nykyhetken toiminnassa, mutta ei halua sopeutua normalisoituun nykyhetkeen, vaan uudistaa sitä. Persoonaksi kasvamisen edellytyksenä on myös autenttinen dialogi ihmisten välillä, jonka avulla ihminen voi estää vieraantuneisuutta toisista ihmisistä ja saada tietoa toisten kokemasta todellisuudesta. Tietämisessä on kysymys aina dialogisesta prosessista, vuorovaikutussuhteesta. (Hämäläinen & Kurki 1997, 207-208.) Problematisoiva kasvatus lähtee liikkeelle ihmisen nykyhetkestä ja ottaa huomioon ihmisen historiallisuuden ja epätäydellisyyden. Omaan elämäntilanteeseensa syventyneet ihmiset tiedostavat, että tilanteet voidaan muuttaa. Ihmiset kokevat vastuun omasta tilanteestaan ja sen muuttamisesta ja ovat kykeneviä päätöksenteoon. Tulkintani mukaan tämä tarkoittaa globaalikasvatuksessa, että ihmisiä ei tule vieraannuttaa päätöksenteosta.

Freireläisen kasvatusajattelun ytimessä on usko ihmisen mahdollisuuksiin löytää oma asemansa yhteisössä ja osallistua myös yhteiskunnalliseen muutokseen. Ihmisten hallitseminen asiantuntijuuden kautta on tämän ajan haasteita, johon Freire vastaa uskomalla yksittäisen ihmisen kykyyn arvioida omia olosuhteitaan. Oman identiteetin kehittyminen ja omista kokemuksista nouseva osallistuminen mahdollistaa toimimisen yhdessä. Tulkintani perusteella näen, että ihmisten osallisuus tulee mahdolliseksi itsen ja maailman välisessä suhteessa, aidossa praksiksessa. Freiren ymmärrys tietämisestä dialogisena prosessina avaa globaalikasvatuksen kysymystä ongelmanratkaisun suunnasta. Dialoginen prosessi ohjaa ratkaisuihin yhteistyön kautta. Maailmanlaajuinen vastuu tarkoittaa jatkuvaa ihmiskunnan prosessia, jota voidaan ymmärtää vain yhteistoiminnan ja yhteisen tekemisen kautta. Dialogi mahdollistaa tiedon toisten ihmisten kokemuksista ja estää vieraantuneisuutta ihmisten välillä. Persoonaksi kasvaminen edellyttää aitoa dialogia, uskoa ihmiseen, mikä mahdollistaa yhteiskunnallisen muutoksen.

5.2.3 Kasvatuksen ohjelmasisällöt

Freireläisen kasvatuksellisen toiminnan ohjelmasisällön suunnittelun lähtökohtana on nykyhetken tilanne, johon kasvatettavien pyrkimykset voivat heijastua. Nykytilanne esitetään heille ongelmana, johon etsitään vastauksia ja toimintaa. Kasvatettaville ei tuoda omaa maailmankuvaa, vaan keskustellaan heidän näkemyksistään maailmasta. Kasvattajan on tärkeä ymmärtää, että ihmisten toiminnassaan ilmentävät erilaiset käsitykset maailmasta tuovat esiin heidän tilannettaan maailmassa. Ihmisiä yhdistävä todellisuus ja heidän ymmärryksensä tästä todellisuudesta auttavat löytämään kasvatuksen sisällön. (Freire 2005, 105-106.) Sorrettujen tietoisuutta ei voi opetustyössä ymmärtää ilman kulttuurin ja yhteiskunnan perusoletuksia, joissa opettaja toimii. Pedagogiikan keskeinen alue oli Freirellä koulun ”tallentavan käytännön” muuttaminen vallankumouksellisen, yhteiskunnallisen praksiensa kautta. Opettaja voi tallentaa tietoa oppilaan muistiin mekaanisesti olettaen, että muistettava sisältö on itsessään kriittistä. (McLaren 2009, 216.) Globaalikasvatuksessa se tarkoittaa, että ymmärrämme maailman muutoksen taustoja ja riippuvuuksia, ja pyrimme ratkaisemaan ongelmia yhteistyön kautta. Kommunikaatiota ei ole ilman dialogia, ja ilman kommunikaatiota ei voi olla aitoa kasvatusta, joka ylittää opettajan ja oppilaan vastainasettelun. ”On vain ihmisiä, jotka pyrkivät yhdessä oppimaan enemmän kuin sillä hetkellä tietävät”. (Freire 1996, 73; 2005, 99, 101-102.)

Kasvatuksen sisällössä on kysymys dialogin sisällöstä. Antialoginen ja tallettava kasvattaja suunnittelee itse yksin oman ohjelmansa ja vastaa omiin kysymyksiinsä. Problematisoivalle, dialogiselle opettaja-oppilas suhteelle on kasvatuksen sisältönä esittää ne asiat uudessa valossa, joista oppilaat haluavat tietää lisää. Aidossa kasvatuksessa toimitaan yhdessä ja yhteinen maailma nostaa esiin teemoja kasvatuksen sisällön rakentamiseksi. Aito kasvatusta, joka nousee dialogin sisällöstä mahdollistaa oman tilanteen reflektion ja ihmisiä yhdistävän todellisuuden näkemisen globaalikasvatuksessa. Kasvatuksen näkökulmasta persoonallinen muutos on välttämätön, että voimme saavuttaa yhteiskunnallista muutosta. Kasvattajan roolina on tulla jonkinlaiseksi poliittiseksi toimijaksi ja esittää dialogin keinoin kysymyksiä ja ongelmia, jotka paljastavat totuutta globaalisen todellisuuden kysymyksistä.

Oppimista kuvaa dialoginen praxis, teorian ja käytännön yhteys sekä opiskelijoiden yhteys omaan todellisuuteen. Ihmiset tulkitsevat kokemuksia kukin omalla tavallaan ja näkevät maailman niiden käsitysten perusteella, joita olemme saaneet kokemuksistamme. Oppiminen on noiden käsitysten tutkimisen, kyselyn ja uudistamisen prosessi. Ihmiset omaksuvat arvonsa ja uskomuksensa perheestään, omasta yhteisöstä ja kulttuurista ja sopeutuvat hallitsevaan kulttuuriin luonnollisena osana elämää. Kun pystymme tunnistamaan tukahduttavat uskomukset, jotka eivät edistä elämäämme, alamme siirtyä transformatiiviseen oppimisprosessiin. (Taylor & Cranton 2012, 5-7.) Globaalikasvatuksen oppimisympäristöjen haasteena on, että toimintatavat voivat vahvistaa vuorovaikutusta ihmisten välillä, oppimista ja yhdessä jakamista, uuden tiedon luomista sekä syvällisen ja monipuolisen ymmärryksen jakamista. Maailmanlaajuinen vastuu on itsessään globaalia, mikä edellyttää siihen ohjaavaa kasvatusta varhaislapsuudesta alkaen koko eliniän. Kasvatuksen sisällöt löytyvät ihmisiä yhdistävästä todellisuudesta ja todellisuuden ymmärryksestä. Siinä on kysymys dialogin sisällöstä, jossa ilmenevät yhteisen maailman teemat kasvatuksen sisällön rakentamiseksi. Dialogia ei nähdä vain kahden ihmisen välisenä keskusteluna, vaan muutosvoimana.

5.3 Yhteenveto tuloksista

Tiedostamisessa reflektion merkitys sekä toiminnan ja reflektion sidonnaisuus osoittautuivat keskeiseksi sisällöksi globaalikasvatuksen ja globaalin vastuun käsitteissä. Globaalikasvatuksen päämäärän saavuttamisessa olennaista on ymmärtää praksiksen olemus ja merkitys. Ymmärrys ihmisen ja maailman välisestä suhteesta jäsentää globaalia toimijuutta, ihmistä luovana ja yhteistoiminnallisena olentona. Aito dialogi ja kriittinen ajattelu liittyvät yhteen ja avaavat ihmisten ja maailman yhteenkuuluvuuden.

1. Reflektio ja toiminta

Globaalin todellisuuden kriittiseen analyysiin ei riitä tietoiseksi tuleminen, vaan tiedostaminen edellyttää tietoiseksi tulemisen syvenemisen globaalissa todellisuudessa. Tietoisuus globaaleista ongelmista ei ole tiedostamista. Omien olosuhteiden reflektointi on oleellinen lähtökohta myös yhteiskunnalliseen ja maailmanlaajaan muutokseen. Globaalin vastuun käsitteeseen, joka ymmärretään toiminnaksi, liittyy aina myös reflektio.

Maailmanlaajuisen vastuun tavoite edellyttää problematisointia ja kysymysten esittämistä nykytilanteesta. Problematisointi globaalin todellisuuden jäsentäjänä synnyttää kriittistä tietoisuutta.

Gloaalikasvatus suuntautuu tulevaisuuteen ja tavoittelee parempaa maailman todellisuutta. Tulevaisuuteen vaikuttaminen tapahtuu globaalikasvatuksessa valintojemme ja toimintamme kautta. Oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman globaalin maailman päämäärä voidaan saavuttaa praksiksessa, jossa käytäntöä ja teoriaa ei eroteta toisistaan. Ihmisten toiminta ja reflektio ovat samanaikaisia, jolloin he laajentavat havaintojaan globaalista ympäristöstä sekä näkevät uusia, pohdittavia ilmiöitä. Reflektio mahdollistaa toisen ihmisen ja kulttuurin ymmärtämisen dialogisessa vuorovaikutuksessa, joka on uskoa ihmiseen ja hänen mahdollisuuksiinsa kehittyä. Reflektio, dialogi ja yhteistoiminta liittyvät toisiinsa, ja tämä on praksista eli aitoa käytäntöä sekä ajattelun ja toiminnan kokonaisuutta maailmassa. Ajattelu ohjaa ihmisen toimintaa ja toiminnan arviointi korjaa ajattelua. Praksis on tietoista toimintaa ja maailman muuttamista, jossa tiedostamista ei ole praksiksen ulkopuolella. Praksis on globaalia vastuuta, jonka tavoitteena on muuttaa maailmaa.

2. Ihmisen ja maailman suhde

Maailmanlukemista on globaalin ajan yhteiskunnallinen lukutaito, joka avaa silmät koko maailman todellisuudelle ja pohdinnalle. Tiedostamisen päämääränä on inhimillisempi yhteiskunta ja täydempi ihmisyyys. Kriittinen tiedostaminen mahdollistaa tietoisuuden omasta asemasta ja suhteesta muuhun maailmaan. Globaalikasvatukselle on merkityksellistä yksilön muutosprosessissa ihmisen ja maailman suhteen ymmärtäminen, jossa ihminen alkaa nähdä uusin silmin itsensä sekä suhteensa maailmaan. Ihmiset reflektioivat maailmaansa ja kykenevät muuttamaan sitä. Todellisuus ja sisäinen ajatus- ja kokemusten maailma on jatkuvassa liikkeessä. Kasvussa täydempään ihmisyyteen luodaan maailmaa toisten ihmisten kanssa. Ihminen luo toiminnallaan kulttuurisen ja historiallisen globaalitodellisuuden ja on kykenevä tietoiseen käytäntöön. Globaalin aikakauden teemat muodostuvat arvojen ja ihmisten inhimillistymistä estävien tekijöiden konkreettisista ilmenemismuodoista. Historialliset teemat ovat dialektisessa suhteessa vastakohtiinsa ja ne voi käsittää vain ihmisen ja maailman välisessä suhteessa. Tematiikka tutkii ihmisten ajattelua, mikä syntyy ihmisten välillä heidän etsiessään yh-

dessä todellisuutta. Generatiivisten teemojen etsiminen globaalikasvatuksessa herättää keskustelua, motivoi ihmisiä ja avaa keskusteluja laaja-alaiseen oppimiseen.

3. Sana ja yhteistoiminta

Gloaalikasvatuksen sisällöt eivät ole irrallaan kasvatettavien todellisuudesta. Problematisoiva kasvatusta antaa mahdollisuuden arvioida kriittisesti globaalia maailmaa ja omaa asemaa maailmassa. Problematisoiva globaalikasvatusta katsoo tulevaisuuteen ja on aina liikkeessä sekä paljastaa todellisuuden dialogissa. Ihmisten omaa ajatteluprosessia seuraa todellisuuteen vaikuttaminen. Dialogin olemuksena aito sana muuttaa maailmaa nimeämällä sen, ja dialogin kautta ihmiset tavoittavat merkityksensä ihmisinä. Dialogin edellytyksenä on usko toisiin ihmisiin ja heidän kanssaan yhdessä toimimiseen. Dialogi globaalikasvatuksen menetelmänä on jatkuvaa kommunikaation muutosta, joka auttaa löytämään täydemmän ymmärryksen maailmasta, itsestämme ja toisistamme. Globaali vastuu tarkoittaa jatkuvaa ihmiskunnan prosessia, jota voidaan ymmärtää vain yhteistoiminnan ja yhteisen tekemisen kautta. Dialogi mahdollistaa tiedon toisten ihmisten kokemuksista ja estää vieraantuneisuutta ihmisten ja kulttuurien välillä.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

6.1 Täydeksi ihmiseksi kasvaminen

Globaali todellisuus tuo ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja oppimiseen uusia mahdollisuuksia, mutta myös ristiriitoja ja pelkoja. Kasvatuksen merkitystä tässä kehityksessä ei voi sivuuttaa. Martin Scheinin kirjoittaa globalisaation aikakaudesta, että ”globalisaatio tarkoittaa protektionismin kuolemaa ja se muodostaa vastaansanomattoman esteen autoritäärisille hallinnoille, joiden tavoitteena on estää ihmisten välistä kanssakäymistä yli rajojen”. (Scheinin 2007, 31; 2008, 64.) Maailmanpolitiikassa tapahtuneet suuret muutokset ja lisääntynyt epävarmuuden kasvu kuvaavat tämän päivän todellisuutta, jossa myös protektionismin kasvu hämmentää. Riskit ja turvattomuus ovat läsnä ihmisten arjessa maailmanlaajasti ja herää kysymys kansainvälisiin sopimuksiin perustuvasta arvopohjasta, johon yhteistoiminta on perustunut kansojen ja yhteiskuntien välillä.

Gloaalikasvatuksessa on pyrkimys siirtyä individualismista ja hallinnan kulttuurista kumppanuuden kulttuuriin, jonka elementteinä ovat dialogi ja yhteistoiminta. Kysymys on koko ajattelun rakenteellisesta muutoksesta, mielen ja sydämen kasvuksesta. Identiteetin käsite sisältää yksilön ja yhteisön välisen vuorovaikutuksen ja sen, kuinka vuorovaikutus vaikuttaa yksilön kehitykseen. Identiteetin kehittymisestä on tullut tämän ajan keskeinen kysymys. (Illeris 2014, 148-155.) Freire näkee oman elämän reflektoinnin edellytyksenä tietoisuuden heräämiseen ja ongelmien näkemiseen omassa ympäristössä. Päämääränä on itsen ja ympäristön muutos. Voidaan kysyä, tavoitteleeko tämän ajan pakotettu itsereflektio muutosta vai sopeutumista valmiisiin malleihin. Yksilön identiteetin ja yhteisöllisten identiteettien kehittymisellä on merkitystä globaalikasvatukselle.

Sosiaaliset suhteet ja ihmisten välinen vuorovaikutus eivät enää määrity vain paikallisessa kontekstissa. Nyt aikaa ja paikkaa ei voi määritellä, mikä poikkeaa kontekstista, jossa Freiren vapauttava pedagogiikka syntyi. Tiedon kohteiden merkitysten tulkita linkittyy kontekstuaalisiin tekijöihin. Oman tilanteen tiedostamisen lähtökohtana on kyky

lukea maailmaa. Freiren kriittisen lukemisen ja kriittisen reflektoinnin periaate on merkittävä myös globaalikasvatuksen prosessissa. Kriittinen reflektio on mahdollinen problematisoivan kasvatuksen kautta yhdessä kasvatettavien kanssa. Freirellä on ymmärrys uskosta ihmisen mahdollisuuksiin ja toivoo paremmasta. Olosuhteet ovat ihmisten rakentamia, joten niitä on myös mahdollista muuttaa. Tämän tutkimuksen perusteella reflektion merkitys globaalikasvatukselle on olennainen. Reflektio on perustana kokemuksesta ja toiminnasta oppimiselle ja yhdessä pohtiminen on itsen ja muiden kokemuksista oppimista. Reflektiivisyydessä on olennaista, että se perustuu dialogisuuden periaatteeseen. Reflektio, dialogi ja yhdessä toimiminen liittyvät yhteen globaaliin todellisuuteen suuntautuvassa ajattelussa ja kasvatustoiminnan kokonaisuudessa.

Ihmisyyden täyteen voi saavuttaa antautumalla suhteeseen toisten ihmisten ja maailman kanssa avoimesti (Kurki 2002, 58). Freirellä on syvä ymmärrys ihmisen arvosta ja subjektiuden vahvistamisen merkityksestä, mutta samalla unohtamatta suhdetta toisiin ihmisiin. Näkemys jokaisen ihmisen ihmisarvosta on perustana oikeudenmukaisen globaalin maailman rakentamiseen. Freiren mukaan (1970, 14-15) ihmisen ontologinen kutsumus on olla subjekti, joka toimii ja muuttaa maailmaansa, ja joka mahdollistaa hyvän elämän yksilölle ja yhteisölle. Jokainen ihminen on kykenevä kriittisyyteen ja dialogiin muiden kanssa, jos ihmisellä on sopivat välineet siihen. Ihmiset kasvattavat toisiaan pohdiskellessaan maailmaa yhdessä. Nykyaikainen yhteiskunta on tehnyt ihmisistä objekteja ja ohjelmoinut ihmiset oman systeeminsä logiikkaan – uudenlaiseen hiljaisuuden kulttuuriin. Ihmisillä ei usein ole havaintoa itsestään sosiaalisena ja historiallisena olentona, jolloin ajattelun ja toiminnan välillä on katkos. Tiedostamisprosessissa on kysymys kasvamisesta vapautumiseen historiallisesta olemisestavasta, sorrettujen hiljaisesta kulttuurista muutokseen. (Kurki 2002, 59.)

Yksi esimerkki globaalin todellisuuden erityisistä olosuhteista ovat turvapaikanhakijat. Turvapaikanhakijoiden asema yhteiskunnassamme, ja myös maailmanlaajasti on kiistanalainen ja selkiytymätön. Voidaan kysyä, mitä globaalikasvatus tarkoittaa heidän tilanteessaan ”hiljaisuuden kulttuurissa”. Globaalivastuu edellyttää toimintaa kaikille kuuluvien ihmisoikeuksien puolesta, toimintaa toisten ihmisten kanssa. Freire kehottaa oppimaan myös ongelmiin tarttumalla ja vastustaa passiivisuutta. On tärkeää kysyä, mitä dialogisuus ja yhteistoiminta voi tarkoittaa tässä tilanteessa. Globaalikasvatus nähdään kansalaiskasvatuksen globaalina ulottuvuutena, mikä on silloin ihmisoikeuksien ja kansalaisuuden suhde. Määrittääkö kansalaisuus ihmisoikeuksia? Merkitysperspektiivi-

en sosiokulttuuriset vääristyvät liittyvät valtaan ja sosiaalisiin suhteisiin kuten itsensä toteuttavat uskomukset. Jos oletamme esimerkiksi turvapaikan- hakijat epäluotettaviksi, kohtelemme heitä sen mukaisesti. Kriittinen reflektio mahdollistaa ennako-oletuksen uudelleen arvioinnin. Kasvatuksella kriittiseen pohdintaan on perustava merkitys globaalikasvatukselle.

Maailman kriittiseen lukemiseen sisältyy myös uteliaisuutta, joka voi haastaa suojelemaan itseä erilaisten ideologioiden vaikutuksilta mediassa. Tämä on demokraattisen kasvatuksen perustehtäviä. Freire puhuu ”television lukutaidosta”, mikä ei tarkoita taistelua televisiota vastaan, vaan rohkaisee kehittämään kriittistä lukutaitoa ja ajattelua. Kuinka piilotetut totuudet voidaan paljastaa tai kuinka median voima ja television kieli kohdataan? Monimuotoisten uutisteemojen virrassa ei ole aikaa aiheiden reflektointiin. Kaikki on hyvin nopeaa, eilisestä tulee tämä hetki ja huomina on jo ollut. Mediassa kohtaamme kommunikaation prosessin, joka ei voi olla neutraali. (Freire 2004, 91-94.)

Emme pääse koskaan irti köyhyydestä, jos estämme suuren joukon ihmisiä tulemasta täydesti ihmisiksi. Globaalikasvatus tarvitsee vuosituhattavoitteita, jotka tulevat konkreettiseksi sosiopoliittiseksi toiminnaksi. Köyhien on itse osallistuttava aktiivisesti ja suorasti tulevaisuuden globaalikasvatuksen muokkaamiseen. Hallitusten ja yhteiskuntien tehtävänä on kaikkialla maailmassa vastata prosesseista vuosituhattavoitteiden toteutumiseksi. (Kjoven, Olav 2002, 30.) Kasvatus tai koulutus ei ole koskaan neutraalia, silloin myöskään kasvattaja ei voi olla neutraali. Kasvatus on myös poliittinen realiteetti, koska ei ole olemassa poliittisesti neutraalia kasvatusta.

Paulo Freire näkee, että persoonallinen muutos voi aikaansaada yhteiskunnallista tietoisuutta, joka todentuu käytännössä muutoksena koko yhteiskunnassa ja yhteisöissä. Yhteisöt ja yhteiskunnat muodostuvat yksilöistä ja ihmisistä, mikä selittää tarpeen yksilölliselle sivistysprosessille ja itsetuntemuksen kehittämiseksi myös yhteisön näkökulmasta. Onko kasvattajan tehtävänä myös nostaa laajempia yhteiskunnallisia ongelmia esiin - Freiren näkemyksen mukaan näin on. (Horton & Freire 1990, 103-106.) Globaalikasvatuksen tehtävän toteutuminen etenee ihmisen kehitysprosessin kautta maailman ymmärtämisenä, oivalluksena valintojen mahdollisuudesta ja sitä seuraavasta vastuusta sekä toimintana oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisen maailman puolesta.

6.2 Tutkimusprosessin tarkastelua

Jäsensin tutkimuksen kolmeen pääosaan, joista ensimmäisenä tarkastelin globaalia todellisuutta tutkimuksen taustana sekä globaalikasvatuksen käsitteen muotoutumista. Toinen osa tutkimusta keskittyi Paulo Freiren kasvatusajatteluun, joka toimii globaalikasvatuksen tarkastelun teoreettisena viitekehyksenä. Keskeisiksi käsitteiksi valitsin tiedostamisen ja dialogin, joita pyrin ymmärtämään ensin Freiren kontekstissa ja sen jälkeen tulkitsin niitä globaalin todellisuudessa. Tutkimuksen kolmannessa osassa analysoin ja tulkitsin globaalikasvatusta Freiren tiedostamisen ja dialogin käsitteiden viitekehyksessä.

Tämä tutkimus on teoreettinen tutkimus, jossa olen tehnyt teoreettisia jäsenyksiä ja pyrkinyt lisäämään ymmärrystä globaalikasvatuksen käsitteen määrittelyyn. Globaalikasvatus on määritelty transformatiivisen oppimisen prosessiksi, mikä tarkoittaa uudistavaa oppimista, joka sisältää rakenteellisen muutoksen ajattelun premisseissä, tunteissa ja toiminnassa. Freiren ajattelussa on sen lisäksi korostuksia, jotka antavat ymmärrystä globaalikasvatuksen lähtökohtiin. Tässä tutkimuksessa tulkinta johti praksiksen merkityksen korostamiseen, ihmisen ja maailman suhteen ymmärtämiseen ja dialogin mahdollisuuksiin globaalikasvatuksen käsitteen jäsenyksessä. Koko tutkimusprosessin ajan oli läsnä tietoisuus teoreettisen viitekehyksen kontekstista, joka poikkeaa globaalikasvatuksen nykytodellisuudesta. Pyrin huomioimaan sen myös tulkinnassa. Tulkinnan edetessä pyrin tarkastelemaan käsitteitä kriittisesti reflektoiden ja tehden uutta tulkintaa aiempien tulkintojen sijaan. Kokemukseni on, että tulkintaprosessi jäi kesken, koska sekä Freiren tekstien että globaalikasvatuksen käsitteen välisiä uusia yhteyksiä olisi mahdollista löytää ja syventää edelleen. Tutkimusprosessin päättäminen tähän vaiheeseen oli kuitenkin perusteltua, koska tekemäni tarkastelu vastasi tutkimusongelmaan. Tutkimukseni pyrki myös kiinnittämään huomiota kasvatuksen ja uudistavan, vapauttavan kasvatuksen merkitykseen globaalissa todellisuudessa.

Tutkimuksen myötä vahvistui näkemykseni, että globaalikasvatuksen tutkimusta ja korkean asteen koulutusta on tarpeen lisätä. Kirjallisuutta on saatavilla käytännön opetus- ja kasvatustoiminnan käyttöön, kun taas erityisesti globaalikasvatuksen käsitteen ja teo-

reettisten lähtökohtien tutkimus on vähäistä. Globaalissa ja nykyisessä yhteiskunnallisessa todellisuudessa on tälle tutkimukselle todellinen tarve myös osana kansalaiskasvatusta. Rauni Räsänen (2008, 69) viittasi jo vuonna 2008 globaalikasvatuksen marginaaliseen asemaan koulutuksessa, mutta myös tutkimustoiminnassa, jonka tärkein alue on käsitteiden ja teoreettis-filosofisten lähtökohtien selvittäminen sekä käytännön toiminnasta saatava tieto oppisisällöistä, menetelmistä ja prosesseista. Tutkimuksessa käyttämäni lähdekirjallisuus globaalikasvatuksen osalta keskittyi Opetusministeriön julkaisuihin, jotka sisältävät kansainvälisyyskasvatusta ja globaalikasvatusta koskevien projektien tuloksia, selvityksiä ja arviointeja. Globaalikasvatuksen eurooppalaisen viitekehyksen määrittelyn ja perustan kokoaminen painettuun lähteeseen jäsentäisi ja auttaisi jäsentämään käsitteen määrittelyä ja käyttöä.

Tämän tutkimuksen tuloksiin perustuen ymmärrän ihmisen oman kehitysprosessin merkitykselliseksi globaalikasvatukselle. Globaalikasvatuksen päämäärä, globaalin vastuun saavuttaminen sitoutuu ihmisen olosuhteiden reflektioon ja nousee ihmisestä itsestä. Tiedostaminen on syvä, ihmistä muuttava prosessi, joka toteutuu kriittisen reflektion kautta. Tästä seuraa, että käytännön kasvatustoiminnassa problematisoivan kasvatuksen ja opetuksen merkitys on suuri sekä kasvatusta ja koulutustoiminnan keskustelemaan kulttuurin korostuminen. Globaalin vastuun tuottamana toimintana, praksis suuntaa toiminnan sisältöä. Tutkimus praksiksestä globaalikasvatuksen käsitteessä sekä käytännön vuorovaikutteista toimintaa ohjaavana toimintana voi jäsentää globaalivastuun käsitettä ja selkeyttää ymmärrystä. Tutkimustuloksista käy ilmi dialogin merkitys globaalikasvatustilanteille. Arjen retoriikassa dialogi ymmärretään kahden ihmisen välisenä keskusteluna, Freire näkee dialogin perustana rakkauden, nöyryyden ja luottamuksen. Yhteys ihmisten välillä muuttaa maailmaa ja antaa ihmisille merkityksen ihmisinä. Dialogin ymmärtäminen ja todentaminen globaalikasvatuksen menetelmänä on haaste globaalin ajan maailmassa.

Tämä tutkimus on avannut globaalikasvatuksen käsitteeseen ja määrittelyyn sisältyviä merkityksiä ja niiden suhdetta toisiinsa. Globaalikasvatuksen käsitteen jäsentäminen ja merkitystulkinnat ovat mahdollistaneet myös uudelleen tulkinnan tekemistä Paulo Freiren tiedostamisen ja dialogin käsitteiden kautta. Tutkimus on pyrkinyt katsomaan myös globaalikasvatuksen määrittelyn taakse. Tulkintani perusteella tutkimus on laajentanut ymmärrystä globaalikasvatuksen käsitteestä ja nostanut esiin sellaisia merkityksiä ja

yhteyksiä, jotka eivät olleet ilmeisiä tutkimuksen alussa. Tutkimukseni osoittaa, että globaalikasvatuksen jatkotutkimusta tarvitaan sen teoreettisesta konstruktiosta, ajattelusta ja toiminnasta sekä käsitteistä, joilla ajattelua ja toimintaa voi luonnehtia. Freiren kasvatusajattelun viitekehys on tarjonnut hyvin perustellun kehyksen globaalikasvatuksen käsitteen tulkinnalle. Olen pyrkinyt rakentamaan kehystä ja perustaa sosiaalipedagogiselle globaalikasvatuksen teorialle. Sosiaalipedagoginen ajattelu tarjoaa mahdollisuuksia globaalikasvatuksen tarkasteluun näkökulmasta, jossa yksilö nähdään ainutlaatuisena persoonana ja samalla yhteisönsä jäsenenä. Sosiaalipedagogisen ajattelun haasteena on, mitä yhteisöllinen suhde tarkoittaa globaalissa yhteiskunnallisessa todellisuudessa. Sosiaalipedagogiikan kriittiseen perinteeseen perustuva näkökulma kasvatuksessa kehittää kykyä kriittiseen havainnointiin maailmasta ja jatkuvasta maailman muuttumisesta. Kasvatus on aina reflektiivistä toimintaa.

LÄHTEET

Allahwerdi, Helena 2001. *Kansainvälisyyskasvatuksen suosituksista maailmankansalaisen kyp-
syyskokeeseen: Suomen YK-liitto kansainvälisyyskasvattajana 1970-2000*. Helsingin yliopiston
opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 230. Helsinki: Opettajankoulutuslaitos.

Andreotti, Vanessa 2010. "Postcolonial and Post-critical Global Citizenship Education". Teo-
ksessa Geoffrey Elliot, Chahid Fourali & Sally Issler (eds.) *Education and social change: Con-
necting Local and Global Perspectives* (1). London: Continuum. ProQuest ebrary. 238-250.

Araújo Freire, Ana Maria & Donaldo Macedo (eds.) 1998. Introduction. Teoksessa
Araújo Freire Ana Maria & Macedo Donaldo (eds.) *The Paulo Freire Reader*. New York:
Continuum.

Bauman, Zygmunt 1996. *Postmodernin lumo*. Toim. Pirkkoliisa Ahponen & Timo Cantell. Su-
om. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.

Bauman, Zygmunt 2005. *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press.

Beck, Ulrich 1999. *Mitä globalisaatio on? Virhekäsityksiä ja poliittisia vastauksia*. Suom.
Tapani Hietaniemi. Tampere: Vastapaino.

Council of Europe (COE) 2002. The Maastricht Global Education Declaration. European Strat-
egy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the year 2015.
https://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE/Maastricht_Global_Education_Declaration_EN.pdf.
Luettu 22.2.2017.

Cochrane, Allan & Kathy Pain 2004. "A Globalizing Society?" Teoksessa Held David (ed.) *A
Globalizing World? Culture, Economics, Politics*. London: Routledge in association with The
Open University.

Darder, Antonia 2014. *Freire and Education*. New York and London: Routledge. Taylor &
Francis Group.

De Oliveira, Walter 2014. "For A Pedagogy of Solidarity". Teoksessa Freire Paulo, Ana
Maria Araújo Freire & Walter de Oliveira. *Pedagogy of Solidarity. Paulo Freire. Patron
of Brazilian Education*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.

Eskola, Jari & Juha Suoranta 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Etusivu. "Teemana maailmanlaajuinen vastuu". Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkolehti
2010. Globaalikasvatuksen materiaali- ja tietolähteitä.
<http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2010/2101/globaalitieto.html>. Luettu 14.2.2016.

Fairfield, Paul 2011. Dialogue in the classroom. Teoksessa Fairfield Paul (ed.) *Education, Dia-
logue and Hermeneutics*. London: Continuum. 77-90.

Freire, Paulo 1970. "Cultural Action and Conscientization." *Harvard Educational Rewi-
ev*. 40: 3, 499-521. Cambridge: ProQuest.

Freire, Paulo 1990. *Education for Critical Consciousness*. London: Sheed and Ward. First
edition published 1974.

Freire, Paulo 1993. *Pedagogy of the City*. Trans. Donaldo Macedo. New York: The Continuum
Publishing Company.

- Freire, Paulo 1996. *Pedagogy of the Oppressed*. Trans. Myra Bergman Ramos. Alkuperäisteos 1970. London: Penguin Books.
- Freire, Paulo 1998. *The Paulo Freire Reader*. Ana Maria Araújo Freire and Donaldo Macedo (eds.) New York: Continuum.
- Freire, Paulo 2004a. *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed*. Trans. Robert R. Barr. New York: Bloomsbury.
- Freire, Paulo 2004b. *Pedagogy of Indignation*. Macedo Donaldo (ed.) Boulder London: Paradigm Publishers.
- Freire, Paulo 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. Joel Kuortti. Toim. Tuukka Tomperi. Tampere: Vastapaino.
- Freire, Paulo, Ana Maria Araújo Freire & Walter de Oliveira 2014. *Pedagogy of Solidarity. Paulo Freire. Patron of Brazilian Education*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Freire Institute 2017. *Education. Empowerment. Transformation. Concepts used by Paulo Freire*. <http://www.freire.org/paulo-freire/concepts-used-by-paulo-freire>. Luettu 30.1.2017.
- Gadotti, Moacir 1994. *Reading Paulo Freire: His Life and Work*. Trans. John Milton. New York: State University on New York Press.
- Giddens, Anthony 1990. *The Consequences of Modernity*. Stanford: Polity Press.
- Giddens, Anthony 1995. ”Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa”. Teoksessa Beck Ulrich, Anthony Giddens & Scott Lash (toim.) *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Suom. Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Giddens, Anthony 2000. The Globalizing of Modernity. Teoksessa Held David & Anthony McGrew (eds.) *The Global Transformations Reader. An Introduction to the Globalization Debate*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony 2007. *Europe in the Global Age*. Cambridge: Polity Press.
- Goulet, Denis 1990. Introduction. Teoksessa *Paulo Freire Education for Critical Consciousness*. London: Sheed and Ward. First edition published 1974.
- Hannula, Aino 2000. *Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta*. Helsinki: Helsingin Yliopiston Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167.
- Hannula, Aino 2001. ”Paulo Freire - kritiikin ja toivon pedagogi”. *niin & näin* 2/2001, 64-70.
- Hayden, Mary 2008. ”International and Global Dimensions of Education”. Teoksessa Kaivola Taina (toim.) *Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:13. 52-59. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. <http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut>. Luettu 8.11.2016.
- Heaney, Thomas W. & Aimee I. Horton 1996. ”Reflektiivinen osallistuminen yhteiskunnallisiin muutoksiin”. Teoksessa Mezirow Jack et al. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuis-koulutuksessa*. Suom. Leevi Lehto. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 92-116.

- Held, David & Anthony McGrew 2005. *Globalisaatio. Puolesta ja vastaan*. Suom. Jyrki Vainonen. Vastapaino. Tampere.
- Horton, Myles & Paulo Freire 1990. We make the road by walking. Conversations on education and social change. Teoksessa Brenda Bell, John Gaventa & John Peters (eds.) *We make the road by walking*. Philadelphia: Temple University Press.
- Hämäläinen, Juha & Leena Kurki 1997. *Sosiaalipedagogiikka*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Hämäläinen, Juha 1999. *Johdatus sosiaalipedagogiikkaan*. Kuopio: Kuopion yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus. Avoin yliopisto.
- Illeris, Knud 2014. "Transformative Learning and Identity". *Journal of Transformative Education* 2014. 12: 2, 148-163. DOI: 10.1177/1511344614548423. SAGE. jtd.sagepub.com.
- Izadi, Partow 2008. "Strategisia pohdintoja. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektin edistämiseksi". Teoksessa Kaivola, Taina (toim.) *Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta*. 75-83. <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm13.pdf>. Luettu 15.2.2016.
- Irwin, Jones 2012. *Paulo Freire's Philosophy of Education. Origins, Developments, Impacts and Legacies*. London and New York: Continuum International Publishing Group.
- Jones, Andrew 2010. *Globalization: Key Thinkers*. Cambridge: Polity Press.
- Kaivola, Taina 2008. Johdanto. *Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:13. 10-12. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79015/opm13.pdf?sequence=1>. Luettu 2.3.2016.
- Kansainvälisyyskasvatus 2010*. Opetusministeriön julkaisuja 2007:11. Opetusministeriö. Kansainvälistenasiainsihteeristö. www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm11.pdf?lang=fi. Luettu 20.3.2016.
- Kivistö, Jari 2009. "Koulujen arjen ja globaalivastuun yhteensovittamisen haasteita". Teoksessa Lampinen Johanna & Monica Mélen-Paaso (toim.) *Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:40. 108-112. <http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut>. Luettu 3.10.2016.
- Kjorven, Olav 2002. *The Millennium Development Goals: A Challenge to Global Education to 2015*. Global Education in Europe to 2015. Strategy, policies and Perspectives. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress. Maastricht, The Netherlands. 15-17 November 2002. Loughlin Eddie O. & Wegimont Liam (eds.) North-South Centre of the Council of the Europe. Lisbon 2003. https://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_Maastricht_Nov2002.pdf. Luettu 15.2.2017.
- Koponen, Juhani, Jari Lanki & Anna Kervinen (toim.) 2007. *Kehityksmaatutkimus. Johdatus perusteisiin*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kumpulainen, Kristiina 2009. "Oppiminen vastuullisuuteen kasvamisena". Teoksessa Lampinen Johanna & Monica Mélen-Paaso (toim.) *Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:40. 91-95. <http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut>. Luettu 8.2.2017.

- Kurki, Leena 2002. *Persoona ja yhteisö: personalistinen sosiaalipedagogiikka*. Jyväskylä: SoPhi.
- Kurki, Leena. 2006. ”Kansalainen persoonana yhteisössään”. Teoksessa Kurki Leena & Elina Nivala (toim.) *Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan*. Tampere: Tampere University Press. 115-187.
- Lampinen, Johanna & Monica Mélen-Paaso (toim.) 2009. *Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:40. <http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut/2009/liitteet/opm40.pdf>. Luettu 15.3.2016.
- Lampinen, Johanna. 2009. ”Kasvatusta kansainväliseen ymmärrykseen, yhteistyöhön ja rauhaan”. Teoksessa Lampinen Johanna & Monica Mélen-Paaso (eds.) *Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:40. 11-17. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76679/opm40.pdf?sequence=1>. Luettu 6.11.2016.
- Lucas, Asley G. 2010. *Distinguishing Between Multicultural and Global Education: The Challenge of Conceptualizing and Addressing the Two Fields*. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83:6, 211-216.
- Luostarinen, Heikki & Esa Väliverronen 1991. *Tekstinsyöjät: yhteiskuntatieteellisen kirjallisuuden lukutaidosta*. Tampere: Vastapaino.
- Lämsä, Anna-Maija & Tuomo Takala. 2014. *Tulkitseva käsitetutkimus*. Metodix. <https://metodix.fi/2014/05/19/lamsa-tulkitseva-kasitetutkimus/> Luettu 27.9.2016.
- Mair, Peter 2008. “Concepts and Concept Formation”. Teoksessa Della Porta Donatella & Michael Keating (eds) *Approaches and Methodologies in the Social Sciences. A Pluralist perspective*. Cambridge University Press.
- Mahler, Claudia 2008. “Global Responsibility in Action: Human Rights and Lifelong Learning”. Teoksessa Kaivola, Taina (toim.) *Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta*. 44-50. <https://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm13.pdf>. Luettu 15.2.2016.
- McLaren, Peter 1998. “Revolutionary Pedagogy in Post-revolutionary times: rethinking the Political Economy of Critical Education”. *Educational Theory* 48: 4, 431-462.
- McLaren, Peter 2009. *Che, Freire ja vallankumouksen pedagogiikka*. Suom. Tatu Ahponen ja Lasse Poser. Helsinki: Like.
- Mélen-Paaso, Monica, Taina Kaivola & Liisa Rohweder 2009. Kansainvälisyyskasvatuksesta globaalivastuuseen. Teoksessa Lampinen Johanna & Monica Mélen-Paaso (eds.) *Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:40, 18-28. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/76679/opm40.pdf?sequence=1>. Luettu 11.3.2016.
- Mélen-Paaso, Monica 2011. *Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen. Projektin 2007-2009 keskeiset tulokset*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:13. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75401/OKM13.pdf?sequence=1>. Luettu 9.11.2016.
- Mezirow, Jack et al. 1996. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. Leevi Lehto. Helsinki: Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus. 17-38.

- Mezirow, Jack 1996. "Transformative Learning Theory". Teoksessa Mezirow Jack & Edward W. Taylor *Transformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace and Higher Education*. San Francisco: John Wiley & Sons, Incorporated. 18-31. Luettu 20.2.2017.
- Moilanen, Pentti 1999: *Sosiaalipedagogiikan tieteenteoriat*. Kuopio: Kuopion yliopisto. Koulutus- ja kehittämiskeskus.
- Molina, Sarina & Heather Lattimer 2013. *Defining Global Education. Policy Futures in Education*. 11: 4, 2013. <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.20143.11.4.414>. Luettu 3.1.2017.
- Niemi, Kalevi 2001. *Sosiaalipedagogiikan yhteiskuntateoriat*. Kuopio: Kuopion yliopisto. Koulutus- ja kehittämiskeskus. Avoin yliopisto.
- Nivala, Elina 2008. *Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. Kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehys*. Kuopio: Snellman-instituutti.
- North South Centre (NSC) (2012a) *Global Education Guidelines. A Handbook for Educators to Understand and Implement Global Education*. Lisbon: NSC.
<https://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE/GE-Guidelines/GEguidelines-web.pdf>. Luettu 16.2.2017.
- Näre, Lena, Sirpa Wrede & Minna Zechner 2012. "Työn globalisaatio". *Sosiologia*, 49: 3, 185-189.
- Pudas, Anna-Kaisa 2015. *A Moral responsibility or an Extra Burden? A Study on Global Education as Part of Finnish Basic Education*. Acta Universitatis Ouluensis E 154. University of Oulu.
- Riitaoja, Anna-Leena 2011. "Gloabalikasvatuksen ongelmakohtia". Opetushallituksen *Maailmankansalaisena Suomessa* -hanke.
http://www.oph.fi/download/139621_Maasu_Gloabalikasvatuksen_ongelmakohtia.pdf. Luettu 25.2.2017.
- Riitaoja, Anna-Leena 2013. *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen koulun arjesta*. Helsinki: Helsingin yliopiston tutkimuksia 346.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39471/riitaoja_vaitoskirja.pdf?sequence=1. Luettu 2.2.2017.
- Roberts, Peter 1996. "The Danger of Domestication: A Case Study". *International Journal of Lifelong Education* 15 (2), 94-106.
- Roberts, Peter 2000. *Education, Literacy and Humanization: Exploring the Work of Paulo Freire*. Critical Studies in Education and Culture Series. Henry A. Giroux (ed.) London: Bergin & Garwey.
- Roberts, Peter 2015. *Paulo Freire in the 21st Century: Education, Dialogue and Transformation*. London and New York: Routledge.
- Robertson, Roland 1995. "Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity". Teoksessa Featherstone Mike, Scott Lash & Roland Robertson (eds.) *Global modernities*. London: SAGE publications.
- Räsänen, Rauni 2002. "Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä". Teoksessa Räsänen Rauni, Katri Jokikokko, Marja-Liisa Järvelä & Tanja Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*.

Oulun yliopisto. Oulu: Oulu University Press. 97-113.
<http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514268075.pdf>. Luettu 17.11.2016.

Räsänen, Rauni 2007. "Intercultural Education as Education for Global Responsibility". Teoksessa Kaivola Taina & Monica Mélen-Paaso (eds.) *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives*. Publications of the Ministry of Education 2007:31. 17-30. Helsinki: Helsinki University Press. Luettu 10.2.2016.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79403/opm31.pdf?sequence=1>

Räsänen, Rauni 2008. "Globaaliin vastuuseen kasvamisen arkea ja virstanpylväitä". Teoksessa Kaivola, Taina (toim.) *Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen*.
www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm13.pdf. 68-74. Luettu 15.2.2016.

Räsänen, Rauni 2009. "Opettajat sillanrakentajina ja globaalien vastuun muutosagentteina". Teoksessa Lampinen Johanna & Monica Mélen-Paaso (eds.) *Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:40. 29-42.
<http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut>. Luettu 5.10.2016.

Räsänen, Rauni 2011. *Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman arviointi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:13. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<http://minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/tr13.pdf?lang=fi>. Luettu 10.10.2016.

Saari, Juho 2004. *Globaali hallinta. Historiallinen tutkimus globalisaation tulevaisuudesta*. Helsinki: Yliopistopaino.

Saastamoinen, Mikko 2006. "Yksilö, riskitietoisuus ja psykokulttuuri". Teoksessa Rautio Pertti & Saastamoinen Mikko (toim.). *Minuus ja identiteetti. Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma*. Tampere: Yliopistopaino. 136-161.

Savolainen, Kaisa 2008. "International Aspects in Defining Global Education". Teoksessa Kaivola Taina (toim.) *Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:13. 14-25. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Luettu 8.11.2016.

Scheinin, Martin 2008. "Globalisaatiolla on monet kasvot". Teoksessa Kaivola Taina (toim.) *Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:13. 64-66. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
<https://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm13.pdf> <http://> Luettu 8.11.2016.

Scheinin, Martin 2007. Prology. Teoksessa Kaivola Taina & Monica Mélen-Paaso (eds.) *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives*. Publications of the Ministry of Education 2007:13. 7-10. Ministry of Education. Department of Education and Science.
<http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm31.pdf>. Luettu 29.9.2016.

Sihvola, Juha 2004. *Maailmankansalaisen etiikka*. Helsinki: Otava.

Suoranta, Juha 2002. *Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatuserittely tässä ajassa*. Tampere: University Press.

Suoranta, Juha & Sanna Ryytänen 2014. *Taisteleva tutkimus*. Helsinki: Into Kustannus.

Suoranta, Juha 2005. *Radikaali kasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.

Taylor, Edward W. 2009. "Fostering Transformative Learning". Teoksessa Mezirov Jack & Edward W. Taylor *Transformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace and Higher Education*. San Francisco: JohnWiley & Sons, Incorporated. Luettu 20.2.2017.

Taylor Edward W. & Patricia Cranton 2012. "Transformative Learning Theory. Seeking a More Unified Theory". Teoksessa Taylor Edward W., Patricia Cranton & as. *Handbook of Transformative Learning. Theory, Research and Practice*. San Francisco: John Wiley & Sons, Incorporated. Luettu 20.2.2017.

Tomperi, Tuukka 2001. "Paulo Freire ja kriittinen pedagogiikka". *niin & näin* 2/2001, 62.

Tomperi, Tuukka 2005. Johdanto. Teoksessa Freire, Paulo *Sorrettujen Pedagogiikka*. Tuukka Tomperi (toim.) Joel Kuortti (suom.) Tampere: Vastapaino.

Tomperi, Tuukka & Juha Suoranta 2005. "Sorrettujen jälkeen. Freiren kritiikistä, suomalaisesta vastaanotosta ja sovelluksista". Teoksessa Freire, Paulo *Sorrettujen pedagogiikka*. Tuukka Tomperi (toim.) Joel Kuortti (suom.) Tampere: Vastapaino.

Torres, Carlos Alberto 2014. *First Freire. Early Writings in Social Justice Education. Multicultural Education Series*. James A. Banks (ed.) New York and London: Teachers College, Columbia University.

Torres, Carlos Alberto 1993. From the Pedagogy of the Oppressed to A Luta Continua: The political pedagogy of Paulo Freire. Teoksessa McLaren Peter & Peter Leonard (eds.) *Paulo Freire. A Critical Encounter*. London and New York: Routledge.

UNDP 2016. YK:n kehitysohjelma UNDP. Inhimillisen kehityksen raportti. <http://www.fi.undp.org>. Luettu 16.2.2017.

Unesco 1945. Unesco Charter 1945. Luettu 9.3.2016. Paris: Unesco. <http://www.unesco.org>.

Uusitalo, Hannu 1997. *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. Juva: WSOY.

Väyrynen, Raimo 1997. *Global Transformation: Economics, Politics and Culture*. Helsinki: Sitra 161.