Åbo Akademi

OPEN ACCESS

This is an electronic reprint of the original article. This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Maailmankansalaisuustyypit kansalaisjärjestöjen kouluyhteistyössä

Henriksson, Heidi

Published in:
Kasvatus-lehti - Koulutuksen tutkimuslaitos

Published: 01/01/2019

Document Version
Accepted author manuscript

Document License
Publisher rights policy

Link to publication

Please cite the original version:
Henriksson, H. (2019). Maailmankansalaisuustyypit kansalaisjärjestöjen kouluyhteistyössä. *Kasvatus-lehti - Koulutuksen tutkimuslaitos*, *50*(5), 446–460. http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020100883121

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

This document is downloaded from the Research Information Portal of ÅAU: 15. Aug. 2025

Final draft -versio Kasvatus-lehdessä (5/2019) julkaistusta artikkelista

HEIDI HENRIKSSON

Maailmankansalaisuustyypit kansalaisjärjestöjen kouluyhteistyössä

Henriksson, Heidi. 2019. MAAILMANKANSALAISUUSTYYPIT KANSALAISJÄRJESTÖJEN KOULUYHTEISTYÖSSÄ. Kasvatus 50 (5), 446–460.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen, minkälaisia maailmankansalaisuuksia kansalaisjärjestöt kouluyhteistyöllään edistävät. Pääasiallisena aineistona käytän kansalaisjärjestöjen yläkouluille ja toisen asteen oppilaitoksille laatimia oppimateriaaleja. Tutkimukseen sisältyvät kansalaisjärjestöt ovat Amnesty Internationalin Suomen osasto, Eettisen kaupan puolesta, Maan ystävät, Punainen Risti, Suomen Unicef, Suomen YK-liitto ja Taksvärkki. Tukiaineistona käytän etnografista kenttäaineistoa, joka koostuu järjestötyöntekijöiden ja oppilaiden haastatteluista sekä havainnointiaineistosta. Teoriaosuudessa paneudun kansalaisuuden muuttuviin merkityksiin sekä maailmankansalaisuuden käsitteellistämiseen ammentaen sosiologian, nuorisotutkimuksen ja kriittisen globaalikasvatuksen risteävästä kansalaisuuskeskustelusta. Esitän analyyttisen mallin, jolla maailmankansalaisuutta voi tutkia identifikaation ja toimijuuden yhdistelmänä. Tunnistan aineistossa neljä maailmankansalaisuustyyppiä: *varainhankkijan*, *neuvottelijan*, *kuluttajan* ja *aktivistin*. Tyypittelyn avulla osoitan, kuinka erilaiset maailmankansalaisuudet osittain haastavat toisiaan ja osittain lomittuvat, sekä analysoin, miten identifikaation ja toimijuuden ulottuvuudet kietoutuvat yhteen kussakin tyypissä. Johtopäätöksissä peilaan kriittisen globaalikasvatuksen jännitteitä maailmankansalaisuustyyppeihin.

Asiasanat: globaalikasvatus, maailmankansalaisuus, kansalaisjärjestöt, identifikaatio, toimijuus

Johdanto

Maailmankansalaisuuteen kasvattamisen voi hahmottaa paitsi globaalikasvatuksen keskeisenä tehtävänä myös yhtenä perus- ja lukio-opetuksen päämääristä. Perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteissa maailmankansalaisuus liitetään rohkeuteen toimia ihmisoikeuksia kunnioittavasti myönteisten muutosten puolesta, ja perusopetuksen yleiseksi tehtäväksi asetetaan oppilaiden ohjaaminen tuntemaan ”yhteiskunnallisia rakenteita ja ratkaisuja sekä vaikuttamaan niihin” (Opetushallitus 2014, 16). Lukion opetussuunnitelman perusteissa tavoitteiksi asetetaan muun muassa, että opiskelija ”ymmärtää oman toimintansa ja globaalin vastuun merkityksen” ja ”saa tilaisuuksia harjoitella ja kartuttaa maailmankansalaisen osaamistaan” (Opetushallitus 2015, 12, 38).

Globaalikasvatusta tekevät kansalaisjärjestöt ovat jo vuosikymmeniä pyrkineet jalkauttamaan maailmankansalaisuuteen kasvattamista koulumaailmaan (Allahwerdi 2001; Bryan & Bracken 2011; Standish 2014). Kansalaisjärjestöjen nähdään usein edustavan yhtenäistä näkemystä maailmankansalaisuudesta, joka perustuu aktiiviselle kansalaisvaikuttamiselle, globaalille vastuulle ja sosiaaliselle oikeudenmukaisuudelle. Tutkijat ovat kuitenkin huomauttaneet, että globaalikasvatusjärjestöjen välillä ja sisällä esiintyy myös merkittäviä eroja siinä, miten maailmankansalaisuutta edistetään (Marshall 2005; Skinner & Baillie Smith 2015). Näiden erojen ymmärtämiseksi on huomioitava kansalaisuuden muuttuvat merkitykset sekä globaalikasvatuksen luonne yhteiskunnallisena liikkeenä.

Kansalaisuutta on viime vuosikymmeninä alettu hahmottaa uusin tavoin: sitä ei enää nähdä pysyvänä ja valmiiksi määriteltynä, vaan Anthony Giddensin (1997) teoriaa myöhäismoderniteetista mukaillen siitä muodostuu refleksiivinen projekti, jota jatkuvasti työstetään. Thomas H. Marshallin (1950) klassisesta jaosta juridiseen, poliittiseen ja sosiaaliseen kansalaisuuteen on siirrytty puhumaan kansalaisuudesta muun muassa tekemisenä ja kuulumisena (Gordon, Holland & Lahelma 2000; Isin & Turner 2007; Nivala 2008; Stokes-DuPass & Fruja 2016). Maailmankansalaisuuden käsitettä onkin mielekkäämpi lähestyä näistä näkökulmista, sillä se ei rakennu formaalille sopimukselle yksilön ja ”maailmanvaltion” välillä (Isin & Turner 2007, 14). Osa tutkijoista esittää, että maailmankansalaisuus liittyy ennen kaikkea tietynlaisen identiteetin kehittymiseen (Banks 2004; Jefferess 2012), kun toiset puolestaan korostavat nimenomaan poliittisen toimijuuden keskeisyyttä (Dobson 2005; ks. myös Isin 2009). Esitän tässä artikkelissa, että maailmankansalaisuuden analysoiminen on mielenkiintoista juuri identiteetin – tai pikemmin identifikaation – ja toimijuuden yhdistelmänä, jossa poliittisuus voi tarkoittaa eri asioita.

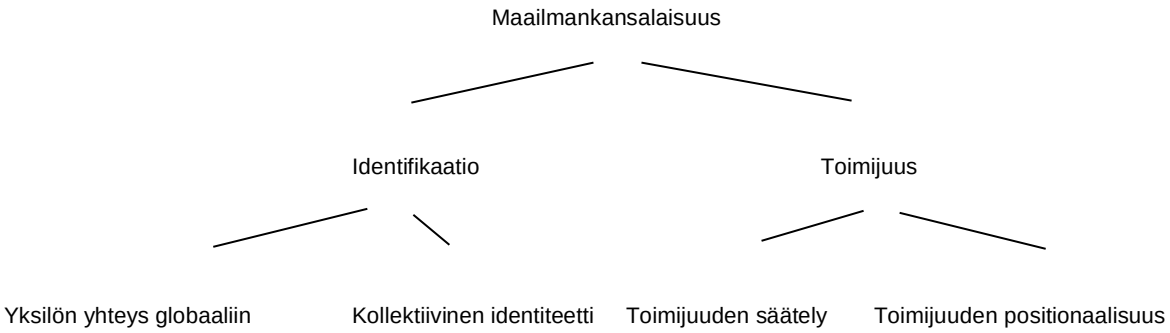
Järjestöt tarjoavat globaalikasvatuksellaan vaihtoehtoja vallitseville diskursseille äänestäjäkansalaisesta (Rytioja & Kallio 2018, 8) ja yrittäjäkansalaisesta (Harni & Pyykkönen 2018). Koulujen opetus ei näytä tukevan kansalaisvaikuttamiseen osallistumista kovin vahvasti (Laitinen & Nurmi 2003; Pudas 2015; Sandström Kjellin, Stier, Einarson, Davies & Asunta 2010, ks. myös Nieminen & Mankki 2019), joten on mielenkiintoista tutkia, miten järjestöt kansalaisyhteiskunnan edustajina pyrkivät kouluihin tässä asiassa vaikuttamaan. Kansalaisjärjestöjen globaalikasvatuksen voi nähdä osana laajempaa yhteiskunnallista liikettä globaalin oikeudenmukaisuuden puolesta. Liikenäkökulma mahdollistaa maailmankansalaisuuden tutkimisen tietynlaisten subjektiviteettien tavoittelemisena (Marshall 2011). Järjestöjen globaalikasvatukseen kuuluu identiteetin esittäminen strategisin tavoin, joilla rakennetaan kollektiivisia merkityksiä ja yhteenkuuluvuutta sekä tavoitellaan muutoksen johtavaa toimintaa (ks. Bernstein 2005; Melucci 1991). Kouluyhteistyöllään järjestöt tukevat oppilaiden kuvaa siitä, miten Suomi on kytköksissä globaaliin maailmaan sekä siitä, mitä maailmankansalainen tekee, miksi ja kenen kanssa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on avata, miten monimuotoisena maailmankansalaisuus näyttäytyy kansalaisjärjestöjen kouluyhteistyön kontekstissa. Analyysiosiossa tunnistan neljä erilaista maailmankansalaisuustyyppiä: varainhankkijan, neuvottelijan, kuluttajan ja aktivistin. Maailmankansalaisuustyypit eivät sulje toisiaan pois, ja ne esiintyvätkin empiriassa toisiinsa lomittuneina. Tarkastelen erilaisten maailmankansalaisuuksien edistämistä identifikaation ja toimijuuden näkökulmista, joita avaan seuraavaksi.

Maailmankansalaisuus identifikaationa ja toimijuutena

Maailmankansalaisuuden rakentuminen edellyttää jonkinlaista yhteenkuuluvuuden tunnetta kuviteltuun globaaliin yhteisöön. Kuviteltu yhteisö – Benedict Andersonin (1991) lanseeraama termi nationalismin ymmärtämiseksi – on yhtä lailla käyttökelpoinen maailmankansalaisuuden tarkastelemiseen (Marshall 2011; Jefferess 2012). Termillä viitataan siihen, miten ihmiset tuntevat kuuluvansa tiettyyn ryhmään tuntematta henkilökohtaisesti valtaosaa sen jäsenistä. Olennaista tämän artikkelin kannalta on, että maailmankansalaisen kuuluminen voi kytkeytyä varsin erilaisiin, joskaan ei välttämättä toisiaan poissulkeviin, kuviteltuihin yhteisöihin – ja tätä kautta erilaisiin toimijuuksiin (ks. Nivala 2008, 205–208). Kehitin tätä tutkimusta varten analyyttisen työkalun, jolla maailmankansalaisuuden

rakentumista voi tutkia identifikaation ja toimijuuden yhdistelmänä (ks. kuvio 1). Sekä identifikaatio että toimijuus on edelleen jaettu kahteen alaulottuvuuteen. Työkalun kehittäminen lähti halusta tutkia erilaisia maailmankansalaisuuden esittämisen tapoja hienojakoisemmin. Käytännössä analyyttinen mallintaminen rakentui yhdistelemällä tutkimuskirjallisuuden keskeisiä käsitteitä ja muokkaamalla mallia aineistosta kumpuavien havaintojen perusteella laadulliseen analyysiin soveltuvaksi.



KUVIO 1: Maailmankansalaisuuteen kasvattamisen ulottuvuudet

Paneudun ensin identifikaation ja sitten toimijuuden ulottuvuuksiin. Maailmankansalaisen identifikaatiosta ja identiteetistä on kirjoitettu runsaasti eri termein ja painotuksin (esim. Appiah 2006; Banks 2004; Nussbaum 2002; Osler & Starkey 2003, 2018). Tutkimuskirjallisuutta yhdistää ajatus siitä, että globaalissa maailmassa kansalaisen identiteetti ei rakennu yksinomaan tai pääasiassa valtiokeskeiselle yhteenkuuluvuudelle, vaan että kansalaisilla on useita, lomittaisia ja päällekkäisiä identifikaatioita (Paavola & Talib 2010, 60-63; Pudas 2015, 36; Räsänen 2007, 21; Talib, Loima, Paavola & Patrikainen 2009, 8). Tässä artikkelissa aikomuksenani ei ole tutkia maailmankansalaisuuteen liittyviä koettuja tai kokonaisvaltaisia identiteettejä vaan tarkastella kansalaisjärjestöjen nuorille tarjoamia identifikaation lähteitä, jotka voivat toimia identiteetin rakennuspalikoina. Sen vuoksi käytän identifikaatiokäsitettä identiteetin sijaan[i].

Ensimmäistä identifikaation alaulottuvuutta nimitän termillä *yksilön yhteys globaaliin*. Tällä tarkoitan niitä globaalin ja lokaalin yhtymäkohtia, joilla kansalaisjärjestöt kytkevät maailmankansalaisuuden strategisesti rajattuun kuvaan globaalista maailmasta (ks. Nivala 2008, 198-199). Refleksiivisen identiteettiprojektin näkökulmasta (Giddens 1997) nuorille

tarjotaan erilaisia näkökantoja ja vaikutteita oman minäkuvan rakentamiseen globaalissa maailmassa (ks. Cantell & Cantell 2009, 61). Toinen ulottuvuus liittyy *kollektiivisen identiteetin* rakentamiseen. Toimiakseen maailmankansalaisena yksilön on pystyttävä kuvittelemaan, kenen kanssa hän toimii, miten ja minkä vuoksi (Melucci 1991). Kollektiivisen identiteetin rakentamisella tarkoitan siis tapoja, joilla kansalaisjärjestöt asettavat yksilön toiminnan yhteisölliseen kehykseen.

Maailmankansalaisen toimijuuden tarkastelemisessa hyödynnän nuorisotutkimuksen ja kansalaisuustutkimuksen risteävää keskustelua yhteiskunnallisen vaikuttamisen muutoksista. Kansalaisvaikuttaminen on siirtymässä formaaleilta areenoilta, kuten poliittisista puolueista tai ylhäältä johdetuista järjestöistä, kohti niin kutsuttua aktiivista kansalaisuutta, jossa korostuvat epämuodollinen, verkostomainen järjestäytyminen, itseohjautuvuus ja arjen valinnat (Bennett 2012; Kiilakoski 2014; Rytioja & Kallio 2018). Tästä kehityksestä on eri näkemyksiä. Aktiivisen kansalaisuuden puolestapuhujat painottavat osallisuuden, jatkuvan oppimisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia elämän eri osa-alueilla. Kriitikot taas pitävät puhetta aktiivisesta kansalaisuudesta yksilökeskeisenä ja politiikasta etäännyttävänä (Tomperi & Piattoeva 2005, 253; Riitaoja 2011, 3–4). Aktiivisen kansalaisuuden eetosta on kritisoitu myös kansalaisvaikuttamisen kesyttämisestä ja rajaamisesta tietynlaiseen, vallassa olevaa järjestystä mukailevaan toimintaan (Buire & Staeheli 2017). Toimijuutta on siis tarkasteltava myös suhteessa sääntöihin, järjestykseen ja valtaan (Gordon ym. 2000).

Tunnistan maailmankansalaisuuteen kasvattamisessa kaksi toimijuuden alaulottuvuutta. Ensimmäistä alaulottuvuutta nimitän *toimijuuden säätelyksi*. Säätely liittyy järjestöjen valintoihin siitä, miten ja missä määrin oppilaiden toimijuutta ohjataan ja rajataan. Tämä ulottuvuus liittyy kasvatustilanteessa etenkin kasvattajan ja oppilaan väliseen valtasuhteeseen, mutta sen voi ajatella heijastavan kansalaisuuteen liittyvää säätelyä laajemminkin. Toinen alaulottuvuus taas liittyy *toimijuuden positionaalisuuteen*, jolla tarkoitan sitä, miten maailmankansalaisen toiminta liittää hänet globaaleihin yhteiskunnallisiin valtakamppailuihin. Tämän ulottuvuuden voi yhdistää Vanessa Andreottin (2006) jaotteluun pehmeän ja kriittisen globaalikasvatuksen välillä. Pehmeässä globaalikasvatuksessa globaali eriarvoisuus näyttäytyy valitettavana tosiasiana, eikä eriarvoisuuden takana oleviin valta-asemiin tai ideologisiin ulottuvuuksiin pureuduta. Kriittinen globaalikasvatus puolestaan ottaa lähtökohdaksi globalisaation epäsymmetrisen vallanjaon sekä painottaa meidän kaikkien osallisuutta (complicity) epäoikeudenmukaisten

rakenteiden ylläpitämisessä (ks. myös Keskinen, Tuori, Irni & Mulinari 2009). Andreottin (2006, 46–48) analyyttinen kahtiajako on havainnollistava, ja se haastaa kasvattajia purkamaan käsityksiään ”ylivertaisesta ja auttamishaluisesta lännestä” suhteessa ”avuttomiin” tai jopa ”uhkaaviin” muihin (ks. Mikander 2016). Toimijuuden näkökulmasta Andreottin (2006) mallinnus jää kuitenkin vajaaksi, sillä siinä ei erotella eri toimijuuden muotoja toisistaan, vaan aktiivinen kansalaisuus sijoitetaan kokonaisuudessaan pehmeälle puolelle. Globaalikasvatuksen heterogeenisyyden vuoksi on syytä puhua maailmankansalaisuuksista monikossa (Marshall 2011) ja jokaisen maailmankansalaisuustyypin yhteydessä erikseen tarkastella pehmeän ja kriittisen jännitettä.

Tämän artikkelin tutkimustehtävänä on yhtäältä maailmankansalaisuuden erilaisten ilmentymien analysoiminen kansalaisjärjestöjen globaalikasvatuksessa. Toisaalta pyrkimyksenäni on syntetisoida keskustelua maailmankansalaisuudesta joko identiteettinä tai toimijuutena hahmottamalla ne toisistaan riippuvaisina ulottuvuuksina kuviossa 1 esittämäni mallin avulla. Lähestyn tutkimusaihetta seuraavien kysymysten avulla:

- Minkälaisia maailmankansalaisuuksia kansalaisjärjestöt kouluyhteistyöllään edistävät?
- Miten identifikaatio ja toimijuus kietoutuvat yhteen erilaisissa maailmankansalaisuuksissa?
- Miten erilaiset maailmankansalaisuustyypit paikantuvat suhteessa kriittisen globaalikasvatukseen?

Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni pääasiallinen aineisto koostuu kansalaisjärjestöjen yläkouluille ja lukioille laatimista oppimateriaaleista. Lisäksi käytän järjestökampanjoihin liittyviä mainoslehtisiä ja verkkosivuja. Oppimateriaalit on listattu lähdeluettelossa otsikolla Primaarilähteet. Tutkimukseen sisältyvät kansalaisjärjestöt ovat Amnesty Internationalin Suomen osasto (myöhemmin tässä artikkelissa Amnesty), Eettisen kaupan puolesta, Maan ystävät, Punainen Risti, Suomen Lähetysseura, Taksvärkki ja Suomen Unicef (myöhemmin tässä artikkelissa Unicef). On tärkeä huomioida, että tutkimuksessa en ensisijaisesti vertaa toisiinsa *järjestöjä* vaan valikoitua osaa järjestöjen toiminnasta. Monilla näistä järjestöistä on runsaasti erilaisia

globaalikasvatusmateriaaleja, joten tämän tutkimuksen pohjalta analyysin ei voi ajatella koskevan järjestöjen toimintaa kokonaisuudessaan.

Aineiston valintaa ja rajaamista määritti kaksi seikkaa. Ensinnäkin keskityin niihin materiaaleihin, joiden arvioin selkeästi kannustavan kansalaisvaikuttamiseen. Tämä tarkoittaa, että tutkimuksen ulkopuolelle jäivät oppimateriaalit, joissa pääpaino on esimerkiksi pohdiskelussa, dramatisoinnissa tai empatiataitojen kehittämisessä. Toiseksi valitsin oppimateriaalit sillä perusteella, että niihin sisältyy lokaalin ja globaalin yhteyksiä. Rajatakseni tutkimuskohdetta päätin tässä yhteydessä hahmottaa globaalin pohjoisen ja globaalin etelän maantieteellisesti erillisinä kokonaisuuksina. Tästä syystä jätin pois ne materiaalit, jotka keskittyvät esimerkiksi moninaisuuteen luokkahuoneessa tai rasismin vastustamiseen Suomessa. Näihin aineistoihin keskittyminen olisi johtanut toisenlaisten maailmankansalaisuuksien paikantamiseen, joka ansaitsisi oman tutkimuksensa.

Oppimateriaaliaineiston rinnalla käytän etnografista kenttäaineistoa, joka koostuu osallistuvasta havainnoinnista (yhteensä 41 päivää) sekä haastatteluista järjestötyöntekijöiden (N = 17) ja oppilaiden (N = 16) kanssa. Havainnointiaineisto on kerätty monivaiheisessa ja -paikkaisessa kenttätyössä. Siihen sisältyy järjestöjen opettajakoulutusta, erityyppisiä kouluvierailuja ja työpajoja sekä yksi kouluvierailijakoulutus. Järjestöhaastattelut ovat globaalikasvatuksen parissa työskentelevien järjestötyöntekijöiden puolistrukturoituja yksilö- tai parihaastatteluja. Keskeisiä teemoja järjestöhaastatteluissa olivat kansalaisjärjestöjen rooli koulumaailmassa, kouluyhteistyön muodot ja tavoitteet, globaalikasvatuksen jalkauttamiseen liittyvät haasteet ja mahdollisuudet sekä globaalikasvatuksen suhde opetussuunnitelmiin. Oppilashaastattelut puolestaan on toteutettu 14–18-vuotiaiden yläkoululaisten ja lukiolaisten 2–5 hengen ryhmähaastatteluina koulun tiloissa. Ryhmähaastattelut koskivat oppilaiden käsityksiä maailmankansalaisuudesta ja heidän kokemuksiaan etenkin Punaisen Ristin kanssa toteutetuista kouluyhteistyön muodoista, mutta haastatteluissa käsiteltiin kansalaisjärjestöjen kouluyhteistyötä laajemminkin. Aineisto on kerätty vuosina 2016–2018.

Analyysissä tukeuduin tyypittelyyn ja teorialähtöiseen sisällönanalyysiin. Maailmankansalaisuustyypit toimivat tässä tutkimuksessa analyyttisinä työkaluina, joilla voin pragmaattisesti ja ymmärrettävästi havainnollistaa tutkimusaihetta (Weber 1977, 139). Käytännössä tyypittely rakentui seuraavasti: aluksi etsin oppimateriaaliaineistosta toimijuuteen ja identifikaatioon liittyviä ilmauksia, alleviivasin eroavaisuuksia materiaalien

välillä ja tein alustavaa kategorisointia. Oppimateriaaleja peilasin havainnointi- ja haastatteluaineistoon yhtäältä vahvistaakseni tulkintojani ja toisaalta problematisoidakseni niitä. Kenttäaineiston avulla pystyin oppimateriaalien lisäksi paikantamaan järjestökoulutukset ja koulukampanjat erilaisten diskursiivisten käytäntöjen kehikkoon (Fairclough 1992), jossa ideaa maailmankansalaisuudesta luodaan. Alustavan analyysin perusteella täydensin teoreettista malliani alaulottuvuuksilla (ks. kuvio 1), jotka kumpusivat aineiston ja tutkimuskirjallisuuden ristiinluennasta (vrt. Jackson & Mazzei 2013).

Teoreettisen mallin valmistuttua peilasin toistamiseen aineistosta löytämiäni eroavaisuuksia systemaattisesti teoreettisiin käsitteisiin, jolloin tyypittely alkoi hahmottua (Grönfors 1982; 166–168). Tunnistin aineistosta neljä maailmankansalaisuustyyppiä: *varainhankkijan*, *neuvottelijan*, *kuluttajan* ja *aktivistin*. Nämä tyypit eivät sinänsä ole uusia empiirisiä löytöjä, vaan analyysini muodostaa pikemmin jatkumon kansalaistoiminnan eri muotojen aiemmalle tutkimukselle. Varainhankinta näyttäytyy globaalikasvatuskirjallisuudessa kiistanalaisena toimintana (ks. Andreotti 2006; Bryan 2011; Tallon, Milligan & Wood 2016). Neuvottelija- tai keskustelijakansalainen puolestaan liitetään kirjallisuudessa deliberatiiviseen demokratiakäsitykseen, eli osallistavan ja yhdenvertaisen päätöksenteon ihanteeseen, jota on sekä ylistetty että kyseenalaistettu (Davies & Burgess 2004; Kiilakoski 2014). Kuluttajuutta pidetään tärkeänä kansalaisuuden ulottuvuutena, johon yhteiskunta kohdistaa ristiriitaisia odotuksia (Davis & Francis 2014; Wilska 2014). Aktivistikansalaisuutta on kuvattu sekä aktiivisen kansalaisuuden synonyymina että sen radikaalimpana versiona (Buire & Staeheli 2017; Cantell 2005). Tutkimukseni empiirinen anti liittyy siihen, miten kyseiset tyypit rakentuvat juuri Suomessa toimivien kansalaisjärjestöjen globaalikasvatuksessa kouluyhteistyön kontekstissa. Tyypittely havainnollistaa, että maailmankansalaisuus aina esitetään tietyin rajauksin ja taustaoletuksin ja että sama koskee myös globaalikasvatuskentän järjestötoimijoita.

Analyysin loppuvaiheessa tiivistin teoreettisen mallin kannalta keskeisiä huomioita, valitsin aineistosta kunkin maailmankansalaisuustyypin erityispiirteitä ja sisäisiä jännitteitä korostavia sitaatteja sekä kokosin tulokset analyyttisen yhteenvedon muotoon (ks. taulukko 1). Analyysi on tutkijan luoma tulkinta, ei suora heijastus empiirisestä todellisuudesta (Weber 1977, 139). Maailmankansalaisuustyypit eivät sulje toisiaan pois ja ne esiintyvätkin empiriassa osittain toisiinsa lomittuneina. Painotan, etten oleta maailmankansalaisuuteen kasvattamisen suoraviivaisesti tuottavan tietynlaisia muutoksia oppilaiden koettuun

kansalaisuuteen (ks. Kallio, Häkli & Berglund 2015; Nivala 2008, 151-163), vaan oppilaat tulkitsevat, uudelleenmäärittelevät ja omaksuvat näitä kasvatuksellisia pyrkimyksiä moninaisin tavoin.

Neljä maailmankansalaisuustyyppiä

Varainhankkija

Varainhankintakampanjat ovat näkyvin ja kenties vakiintunein kansalaisjärjestöjen kouluyhteistyömuoto. Tätä toimintamallia edustavat tutkimuksessani Unicef-kävely, Taksvärkin päivätyökeräys ja Punaisen Ristin Nälkäpäiväkeräys (Punainen Risti 2018). Keräyksissä oppilaat hankkivat sponsorin ja suorittavat sovitun tehtävän tai keräävät rahaa ohikulkijoilta. Kerätyt varat käytetään järjestötyöhön, joka näissä tapauksissa merkitsee kehitysyhteistyötä tai humanitaarista työtä, jolloin yksilön yhteys globaaliin rakentuu varainhankkijatyypissä köyhempien maiden taloudellisen tukemisen ympärille[ii]. Kampanjoilla on toki myös muita kasvatuksellisia tavoitteita, kuten tiedon lisääminen keräyskohteesta ja ymmärryksen kehittäminen kohdemaiden todellisuuksista. Maailmankansalaisen toimijuus keskittyy kuitenkin varainhankintaan, hyväntekemiseen ja suomalaisten oppilaiden voimaannuttamiseen globaalien haasteiden ratkaisemiseksi. Kriittisen globaalikasvatuksen tutkijat pitävät varainhankkimista ristiriitaisena maailmankansalaisuuden muotona, jonka he usein kyseenalaistavat. Esimerkiksi Andreotti (2006) ja Bryan (2011) näkevät, että varainhankintakampanjat helposti toistavat jakoa ”hyväntahtoisiin meihin” ja ”resurssipulasta kärsiviin muihin” ilman, että kampanjat välttämättä useinkaan pureutuvat ongelmien globaaleihin syihin. Tämänkaltainen kuva heijastuu kampanjoiden mainoslauseista, joista esimerkkeinä seuraavat poiminnat:

> 61 miljoonaa lasta maailmassa ei käy koulua. Jokainen heistä unelmoi paremmasta. UNICEF-kävelyllä muutatte maailmaa (Unicef-kävelyn esite 2017–2018)

> Mitä saatte aikaan Taksvärkissä? […] 25 e – starttipaketti yhdelle nuorelle oman yrityksen perustamiseen (Taksvärkki 2016)

Suomalaisnuorille tarjotaan siis auttajan roolia, eikä Suomen kaltaisten vauraiden maiden osallisuutta globaalin eriarvoisuuden ylläpitämisessä käsitellä.

Varainhankkijatyypin ominaispiirteisiin kuuluu myös sen vahva kytkös koulun yhteiseen toimintaan. Yhteisöllisessä tekemisessä korostuvat paitsi auttaminen myös perinne ja hauskanpito, kuten seuraava haastattelusitaatti osoittaa:

> Se mitä opettajat sanoo et kun se on aina kiva tapahtuma, tosi monella rupee olemaan semmonen 15 vuoden perinne, sit voi olla et joku vuosi jää väliin tai tehdään joka toinen vuosi, mutta todella monelle koululle se on niinku ihan sitä koulun toimintakulttuuria, se nyt vaan tehdään se kävely, semmonen asia joka hoidetaan ja sitten, sen täytyy niinku perustuu sille että on myöskin oppilaille mukava tapa viettää päivä tai puolikas päivä. (Järjestötyöntekijä, Unicef)

Lisäksi Unicef-kävelyn kampanjakuvat, joissa hymyilevät suomalaisoppilaat esittelevät keräämiään tarroja ja laskevat pulkkamäkeä, tukevat tätä yhteisen hauskanpidon ulottuvuutta. Koulu muodostaa täten auttavan yhteisön, johon oppilaiden yksilöllinen panostus maailmankansalaisina soljahtaa luonnollisen oloisesti. Kehitysyhteistyökampanjoiden sulautuminen koulujen toimintakulttuuriin kertoo siitä, että varainhankkijatyyppi on yleisesti hyväksytty ja yhteiskuntamme normeja myötäilevä maailmankansalaisuuden ilmentymä. Tähän liittyy myös, että varainhankkijan toimijuus on ohjeistettua, ennalta määrättyä ja siksi turvallisen ennakoitavaa vaikuttamista (ks. Buire & Staheli 2017).

Tavaksi muuttunut keräystapahtuma saattaa kuitenkin myös hälventää oppilaiden yhteyttä globaaliin maailmaan, jos itse tapahtuma nousee tavoitetta keskeisemmäksi. Ryhmähaastatteluissa useat oppilaat kertoivat, etteivät saaneet tietoa keräyksen kohteesta tai eivät tienneet avuntarpeen syistä. Tällöin toimijuus saattaa rajoittua suoritukseksi, jonka merkitykseksi jää lähinnä erilainen koulupäivä. Taksvärkin tapauksessa oppilaat puolestaan keräävät lahjoitettavan summan tekemällä töitä koulun ulkopuolella, mikä kielii varainhankkijan yhtymäkohdista *työntekijäkansalaiseen* (ks. Nivala 2008, 220–222). Varainhankkijatyypissä identifikaatio-ulottuvuuteen vaikuttaa siis sekä järjestökampanjan sisältö että se, miten kampanja jalkautetaan kouluihin.

Neuvottelija

Tässä tutkimuksessa neuvottelijatyyppiä kuvastavat YK-liiton YK-kokoussimulaatiot (Prusskij 2017). Myös esimerkiksi Politiikkaviikkoon (Allianssi 2018) kuuluvat valtuusto- ja työryhmäsimulaatiot voitaisiin liittää tähän tyyppiin, mutta niissä keskitytään yleensä kansallisiin tai kunnallisiin päätöksentekoelimiin. YK-kokoussimulaatioissa ilmeisin globaalin ja lokaalin välinen yhteys muodostuu kansainvälisistä sopimuksista ja niihin tähtäävistä neuvotteluista. Vastaavasti kollektiivinen identiteetti rakentuu kosmopoliittiselle, poliittista päätäntävaltaa omaavalle edustajistolle, jolla on valtuudet neuvotella ja päättää globaaleista suuntaviivoista. Neuvottelijan toimijuutta kuvaavat säännöt ja ohjeistukset, joiden rajoissa on pysyttävä, kuten aineistositaatti osoittaa:

> Jokainen delegaatio saa 2 minuutin mittaisen avauspuheenvuoron MiniMUN-kokouksessa […] Hyvä puheenvuoro on ytimekäs, kohtelias ja hyvin perusteltu […] Puheen pitämistä kannattaa harjoitella etukäteen. Kaikki MiniMUN-kokouksen puheet tulisi aloittaa kunnioittavasti esimerkiksi: ”Arvoisa puheenjohtaja, hyvät delegaatit…” Asiat tulee esittää aina edustettavan valtion näkökulmasta esimerkiksi ”Meksiko on sitä mieltä, että…” Tämä helpottaa puheenvuorojen seuraamista ja painottaa sitä tosiasiaa, ettei kokouksessa ole tarkoitus edustaa omia henkilökohtaisia mielipiteitä. (Prusskij 2017, 11)

Neuvottelijatyypin toimijuus on siis laadultaan muodollista, ja varainhankkijatyypin tavoin sen raamit on määritelty ennalta. Tässä maailmankansalaisuustyypissä oppilaita ei kannusteta toimimaan omista henkilökohtaisista lähtökohdistaan, mikä erottaa sen *kuluttajasta* ja *aktivistista*. Neuvottelijan toimijuutta ohjaavat YK-liiton ohjeistuksen mukaan maakohtaiset faktat sekä ”kyky tehdä omaa pointtia näkyväksi […] lyhyessä ajassa tyyliin hissipuheessa esiin” (kirjoittajan kenttäpäiväkirja 2016, YK-liiton työpaja). Kriittisen globaalikasvatuksen näkökulmasta faktojen ja argumentaatiotaitojen korostaminen saattaa jättää maiden väliset ja sisäiset valta-asetelmat ja eturistiriidat pimentoon. Tätä kysymystä pohdittiin eräässä kasvattajille suunnatussa työpajassa. Seuraavassa aineisto-otteessa YK-liiton työntekijä vastaa osallistujan kysymykseen siitä, kokevatko oppilaat kokoussimulaatiot toivoa vai pikemmin epätoivoa herättävinä:

> Niin, se on hirveen hyvä kysymys, ja jos sä kysyt nuorilta kun sä oot tehny tän, niin ne on ihan niinku järjestäen silleen et ”vitsi *siistii*, nyt mä niinku *tajuun* tätä juttuu”, et ne niinku innostuu ihan hirveesti siit tekemisestä. Mä en oo niinku koskaan kokenu et niil ois ihan epätoivonen olo, mut ehkä se on se, että se on prosessi, et näkee et ”hei, nyt meidän delegaation pitäis ehkä tehdä näin et me päästäis vähän eteenpäin”, se on semmonen elävä organismi, ja se mikä unohtuu usein on se pyrkimys siihen sopimukseen. (Järjestötyöntekijä, YK-liiton työpaja 2016)

Järjestötyöntekijän kommentti osoittaa, miten ristiriitaiselta neuvottelijan positionaalisuus saattaa kokoussimulaatioissa näyttää. Neuvottelijatyypin toimijuutta kuvaa poliittinen peli, jossa on opittava strategioita, liittoutumista sekä kansallisen edun puolustamista. Toiminnan positionaalisuus saattaakin muuttua valtarakenteita uusintavaksi niiden purkamisen sijaan. YK-liiton menetelmäoppaassa ei myöskään eksplisiittisesti pureuduta länsimaiden osallisuuteen ”kehitysmaiden” päästöjen aiheuttamisessa vaan todetaan, että ”teollisuusmaat tukevat köyhempiä maita antamalla heille ilmastorahoitusta ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi” (Prusskij 2017, 7). Toisaalta kokoussimulaatioissa rakennettavaa luottamusta kansainvälisiin neuvotteluihin voi pitää tärkeänä, koska sopimuskulttuuria paikoin kyseenalaistetaan vahvasti nykypäivän politiikassa.

Kuluttaja

Kansalaisjärjestöjen globaalikasvatuksessa kuluttajatyyppi liittyy ennen muuta eettiseen ja ympäristöystävälliseen kuluttajuuteen sekä kulutuskritiikkiin. Tätä tyyppiä kuvastavat tutkimuksessani Eettisen kaupan puolesta ry:n Globaalin kuluttajan oppikirja (Välikangas, Ylä-Anttila & Hintikainen 2014) sekä Maan ystävien Meidän kaikkien kaivokset (Kiviranta 2015). Yksilön yhteys globaaliin rakennetaan oppimateriaaleissa kulutushyödykkeiden, tuotantoketjujen ja mainosten kautta. Tässä tyypissä toimijuuden raameja ei rajata yhtä selkeästi kuin varainhankkija- ja neuvottelijatyypeissä. Kestävään kuluttajuuteen kannustetaan, mutta toimijuuden tavat ja laajuus jätetään yksilön päätettäviksi, kuten aineistositaatista ilmenee: ”Asioissa on aina monia puolia, ja kunkin on valittava itselleen sopiva kompromissi tapaus kerrallaan. Kukaan ei voi toimia täysin moitteettomasti, mutta se ei ole syy ryhtyä välinpitämättömäksi. [...] Kukin tekee sen verran kun pystyy ja oikealta tuntuu” (Välikangas ym. 2014, 26). Kuluttajan toimijuus lähtee siis pikemmin henkilökohtaisista valinnoista kuin järjestäytyneestä yhteistoiminnasta. Kansalaisjärjestöjen oppimateriaaleissa kuluttajatyyppi kuitenkin kytketään eettisten kuluttajien kollektiiviseen identiteettiin, kuten seuraavassa sitaatissa: ”Monesta eettisestä kuluttajasta koostuu eettisempi maailma” (Välikangas ym. 2014, 31).

Täysin valmista toimintamallia ei tarjota, mutta oppilaita ohjataan tietynlaiseen toimijuuteen esimerkiksi muistilistojen, vinkkien ja tehtävien avulla. Yksilöllisen kuluttajatoimijuudesta tekee se, että järjestöjen materiaaleissa listataan niin matalan kuin korkeamman kynnyksen vaikuttamiskeinoja, esimerkkeinä seuraavat kehotukset aineistossa: ”Tuunaa, korjaa, kierrätä” (Välikangas ym. 2014, 27) ja ”Luuletko, että vaate- tai kännykkäkaupan myyjä osaisi kertoa, mistä hänen myymänsä tuote on peräisin? Testaa jos uskallat!” (Välikangas ym. 2014, 11). Samalla kun rohkeampaan kuluttajatoimijuuteen kannustetaan, kaikilta ei odoteta samanlaista uskallusta tuotanto-olojen selvittämiseksi, joten toimijuuden raamit asetetaan mahdollisimman väljiksi.

Kuluttajakansalainen kytketään myös tuotantoketjujen eri vaiheissa vaikuttaviin toimijoihin, kuten puuvillankasvattajiin, ompelijoihin ja tehtaanomistajiin. Seuraavassa aineisto-otteessa näitä yhteyksiä havainnollistetaan roolipelin avulla kouluvierailijakoulutuksessa:

> Seisomme hajaantuneina salissa pitkin kuviteltua janaa. Edustamme eri toimijoita t-paidan tuotantoketjussa, itse olen 71-vuotias intialainen tehtaanomistaja. Ohjaaja kiertelee kyselemässä meiltä rooleistamme ja pyytää kommentoimaan äsken esitettyjä väitteitä roolihahmojemme elämään liittyen. Osallistujat pohtivat muun muassa

> voimmeko tietää, minkälainen nettiyhteys tai televisio roolihahmoilla on. Kun ohjaaja siirtyy janan perälle haastattelemaan 16-vuotiaan kiinalaisen ompelijan roolissa olevaa osallistujaa, tämä silmin nähden turhautuu ja kysyy: ”tietääks ne oppilaat *miks* se 16-vuotias on siellä ja miks se saa niin vähän palkkaa? *Tietääks ne sen*? *Siitähän tässä on kyse, vai mitä?”* Tätä puheenvuoroa seuraa lyhyt hiljaisuus, joka kuitenkin on tarpeeksi pitkä ollakseen tilanteessa jokseenkin kiusallinen. Koulutuksen vetäjät sanovat kysymyksen olevan tärkeä, mutta että se olisi parempi jättää myöhempää keskustelua varten. (Kenttäpäiväkirja, kouluvierailijakoulutus 2016)

Osallistujan puheenvuoroon ei kuitenkaan palattu koulutuksen aikana, eikä osallistuja itse paljastanut, mikä hänen näkemyksensä olisi. Tulkitsen osallistujan turhautumisen reaktiona harjoituksen tapaan kehystää tuotantoketju ilman avointa kapitalismikritiikkiä. Toisin sanoen osallistujan voi tulkita peräänkuuluttavan radikaalimpaa positionaalisuutta kuluttajakansalaisen toimijuuteen. Toisaalta kuluttajatyypin yhteyttä globaaliin talousjärjestelemään käsitellään oppimateriaaleissa monestakin näkökulmasta, mistä osoituksena seuraava sitaatti: ”[V]oi kyseenalaistaa sen, hyödyttääkö kulutuskulttuuriin perustuva elämäntapa todella ihmisiä, vai olisiko järjestelmälle olemassa vaihtoehtoja ja, jos on, mitä. Halpa työvoima hyödyttää brändejä ja tehtaiden omistajia taloudellisesti, koska he saavat toiminnastaan sitä suuremman katteen mitä pienemmät palkkakulut ovat” (Kiviranta 2015, 10).

Lisäksi kuluttajatyyppi erotetaan varainhankkijasta toteamalla, että ”kehitysmaat” menettävät tuloja vero- ja tullijärjestelyjen takia moninkertaisesti suhteessa saamaansa kehitysapuun (Välikangas 2014, 12). Maailmankauppaa ja varsinkin kulutuskulttuuria kritisoidaan siis järjestömateriaaleissa, mutta vaihtoehtoja järjestelmälle ei sanella valmiiksi. Tästä näkökulmasta kuluttajatyyppiin liittyy myös tietty avoimuus ja epävarmuus siitä, minkälaista yhteiskunnallista muutosta toimijuudella halutaan saavuttaa. Kuluttajuuden painotetaan olevan vain yksi väylä vaikuttamiseen, minkä vuoksi se yhdistetään muihin maailmankansalaisuustyyppeihin, etenkin aktivistiin.

Aktivisti

Kuluttaja- ja aktivistityyppi risteävät joissakin materiaaleissa vahvasti. Tämä johtuu siitä, että tähän tutkimukseen sisältyvistä järjestöistä Eettisen kaupan puolesta ja Maan ystävät edistävät molempia maailmankansalaisuuden muotoja samanaikaisesti. Kuluttamiseen liittyvissä materiaaleissa päädytään esittelemään kansalaisvaikuttamisen keinoja, joihin liitetään kuvia mielenilmauksista, vastamainoksista ja kantaaottavista tempauksista. Myös

Amnestyn ja Taksvärkin kouluyhteistyöhön kuuluu aktivistikansalaisuuden edistäminen, kuten alla olevista aineistositaateista käy ilmi. Ensimmäisessä sitaatissa Amnestyn työntekijä kertoo järjestön kasvatustavoitteista: ”Sitä aktiivisen kansalaisuuden merkitystä [halutaan] vahvistaa, sekä että opettaja voi olla aktivisti ja oppilaat voivat olla aktivisteja, jotenkin semmonen ehkä Amnestyn henki on myös et tehään niitä oikeita ihmisoikeustekoja eikä vaan harjoitella tai simuloida sitä maailmaa vaan annetaan mahdollisuus oikeesti niinku vaikuttaa” (Amnesty, järjestötyöntekijä). Sitaatissa tehdään eroa neuvottelijatyyppiin, joka pohjautuu kokoussimulaatioille ja ”kansalaisuuden harjoittelemiselle” niiden avulla. Seuraava sitaatti Taksvärkin menetelmäoppaasta puolestaan korostaa vaikuttamista puheen sijasta tekoina: ”Mielikuva vaikuttamisesta vie epämääräisiin kokouksiin ja puheen lätinään. Mutta onko sen pakko olla niin? […] Vaikuta! -opas kannustaa erilaiseen vaikutustyöhön […] Tämänkään oppaan tavoitteena ei ole sanoa mitä pitäisi tehdä tai kuinka, vaan eritoten kasvattaa osallistujissa kykyä ja halua tarttua toimeen” (Raskulla 2011, 4–5).

Taksvärkin, Maan ystävien ja Eettisen kaupan puolesta -yhdistyksen materiaaleissa keskeiseksi nousee oppilaiden omaehtoinen vaikuttaminen, johon kuuluu niin tavoitteiden kuin vaikuttamiskeinojen kollektiivinen työstäminen. Aktivistityyppiä kuvaa siis merkittävä toimijuuden vapaus ja sallivuus. Muodollisuuksien ja sopeutuvaisuuden sijaan aktivistin toimijuus rakentuu kyseenalaistamiselle ja kannan ottamiselle. Aktivisti esitetään myös luovana ja nokkelana kansalaisena, joka uskaltaa parodioida valtaapitäviä esimerkiksi pilapiirrosten tai vastamainosten avulla. Amnestyn kirjemaraton poikkeaa toimijuuden kohdalla vapaamuotoisuudesta siten, että vetoomuskirjeiden ja solidaarisuusviestien kirjoittaminen on valmiiksi määriteltyä toimintaa, johon kuuluvat tietyt muodollisuudet (Amnesty 2017, 8). Toiminnan yhteisöllinen luonne yhdistää aktivistin varainhankkijaan. Ne kuitenkin eroavat toisistaan siinä, ettei kaikkia aktivistin keinoja helposti sulauteta koulussa toteutettavaan maailmankansalaisuuteen, koska aktivismi mielletään usein poliittiseksi ongelmallisella tavalla (Cantell 2005, 45–46). Tästä kielii lokakuussa 2018 syntynyt mediakohu, jossa kansanedustaja Laura Huhtasaari kritisoi kouluja ”vihan lietsomisesta” kantaaottavien oppilastöiden vuoksi (Koskinen 2018). Laajempaa yhteiskunnallista keskustelua on synnyttänyt nuorten ilmastoaktivismi, jonka näkyvimpänä toimintamuotona ovat koululakkona tunnetut mielenosoitukset. Suomessa koulujen suhtautuminen oppilaiden ilmastolakkoilemiseen tuntuu vaihtelevan huomattavasti (Koskinen 2019).

Aktivistin identifikaatio ei myöskään ole yksiselkoinen: se kytkeytyy yhtäältä kertaluontoisiin yhteisöllisiin kampanjoihin – kuten ravintolapäivään tai kaupunginosajuhlaan – ja toisaalta laajempiin yhteiskunnallisiin liikkeisiin, kuten seuraava aineistositaatti osoittaa:

> Voidaan myös väittää, että demokratia eli kansanvalta on niin perustavanlaatuinen asia, että huomio pitäisi kiinnittää hauskan yhteisöllisen toiminnan sijaan syviin vallan rakenteisiin ja isoihin kysymyksiin. Kaikki suuret ongelmat, kuten ilmastonmuutos, liikakulutus ja köyhien maiden työntekijöiden huonot työolot ovat suuria haasteita. Pitäisikö meidän pyrkiä vaikuttamaan laajemmin näihin epäkohtiin? Takuulla pitäisi! (Välikangas ym. 2014, 34)

Tulkitsen, että järjestöjen materiaaleissa tasapainoillaan Andreottia (2006) mukaillen pehmeämmän ja kriittisemmän aktivistikansalaisuuden välillä. Pehmeä edustaa tässä tapauksessa lyhytkestoista matalan kynnyksen aktivismia, kun taas kriittisempi aktivismi rakentuu sitoutuneelle toimijuudelle järjestelmämuutosten aikaansaamiseksi. Aktivisti-identiteetti kytketään lisäksi globaaliin aktivistiyhteisöön. Esimerkiksi Taksvärkin Vaikuta!-opas (Raskulla 2011) on tehty yhteistyössä guatemalalaisen järjestön kanssa, ja siinä esitellään guatemalalaisten nuorten yhteiskunnallista vaikuttamista. Maan ystävien oppimateriaaliin taas sisältyy kuvauksia kaivosaktivismista Perussa, Malissa, Indonesiassa ja Kanadassa. Aktivistityypissä yksilön yhteys globaaliin rakentuu osin järjestöjen omien painopisteiden varaan ja osin oppilaiden kiinnostusten mukaisesti.

Yhteenveto

Maailmankansalaisuuksia tyypittelemällä olen tehnyt näkyväksi, miten erilaisilla tavoilla kansalaisjärjestöt globaalikasvatuksellaan edistävät kansalaisvaikuttamista. Oheiseen taulukkoon olen tiivistänyt maailmankansalaisuustyyppien erityispiirteet, joihin paneudun johtopäätöksissä.

TAULUKKO 1: Maailmankansalalaisuustyyppien erityispiirteet

MAAILMAN-KANSALAISUUS-TYYPPI	IDENTIFIKAATIO		TOIMIJUUS	
	Yksilön yhteys globaaliin	**Kollektiivinen identiteetti**	**Toimijuuden säätely**	**Toimijuuden positionaalisuus**
Varainhankkija	Kehitysyhteistyö Humanitaarinen apu	Kertaluontoinen kampanja-identiteetti Koulu auttavana yhteisönä	Valmiit, kaikille samat toimintaraamit	Auttamis-narratiivia uusintava Kehitystä tukeva hyväntekijä, syytön ongelmiin
Neuvottelija	Kansainväliset sopimukset, YK	Globaalit päättäjät Kansallisen edun tavoittelijat vs. maailmanrauhan rakentajat	Muodollisuuteen ja sääntöihin perustuva	YK-järjestelmään mukautuva Henkilökohtaisesta positionaalisuudesta irrallaan, konsensushakuinen
Kuluttaja	Kulutustuotteet ja tuotantoketjut	Eettinen ja tiedostava kuluttajayhteisö	Vinkkilistoihin tukeutuva Omia, yksilöllisiä valintoja korostava	Kulutuskulttuuria ja maailmankaupan rakenteita kyseenalaistava Osallinen ongelmien syntymiseen ja osallinen ratkaisuihin
Aktivisti	Oppilaan itse määriteltävissä / Järjestöriippuvainen	Kertaluontoinen kampanja-identiteetti Sitoutunut, globaali aktivisti-identiteetti	Luovuuteen, rohkeuteen ja omaehtoisuuteen kannustava	Valtaapitäviä haastava Painetta luova ja muita innostava / Osallinen ongelmien syntymiseen

Johtopäätökset ja pohdintaa

Tässä artikkelissa tarkastelin tyypittelyn avulla, minkälaisia maailmankansalaisuuksia kansalaisjärjestöt kouluyhteistyöllään edistävät. Analysoimalla maailmankansalaisuustyyppien välisiä ja sisäisiä jännitteitä (ks. taulukko 1) tämä artikkeli havainnollistaa maailmankansalaisuuteen kasvattamisen moninaisuutta. Empiirisesti tutkimus osoittaa, millä tavoin laajempi yhteiskunnallinen muutos kansalaisvaikuttamisen muodoissa näkyy globaalikasvatuksen kentällä. Artikkelin teoreettinen anti liittyy siihen, miten identifikaatio ja toimijuus kietoutuvat maailmankansalaisuudessa toisiinsa. Tärkeänä huomiona haluan nostaa esiin, kuinka tapa, jolla yksilön yhteys globaalin kehystetään, ohjaa tietynlaiseen toimijuuteen. Kun esimerkiksi kehitysyhteistyö esitetään parhaana kanavana globaalin etelän tukemiselle, varainhankintakampanjaan osallistuminen näyttäytyy annettuna

ja kyseenalaistamattomana toimijuutena. Silloin taas muunlainen toiminta globaalin eriarvoisuuden poistamiseksi, kuten verovälttelyn ehkäiseminen, voi jäädä vähemmälle huomiolle.

Huomionarvoista on, että kansalaisjärjestöt edistävät niin matalan kynnyksen toimintaa kuin sitoutuneempaa ja kantaaottavampaa kansalaisvaikuttamista. Tämä on ominaista inklusiiviselle ja heterogeeniselle globaalikasvatusliikkeelle, jossa tavoitteena on, että mahdollisimman moni kokisi globaalin vastuun jollakin tapaa omakseen (ks. Lappalainen 2009). Maailmankansalaisuustyypit eroavat kuitenkin toisistaan siinä, miten Suomen ja suomalaisnuorten osallisuutta globaalin eriarvoisuuden tuottamisessa esitetään. Kuluttajaan ja aktivistiin liitetään muita tyyppejä vahvemmin ajatus niin tavallisten kansalaisten ja päättäjien kuin yritystenkin osallisuudesta ongelmien syihin. Varainhankkijatyypissä auttamisnarratiivi korostuu, eikä kuvaa Suomesta hyväntekijänä kyseenalaisteta. Neuvottelijan positionaalisuus näyttäytyy monimutkaisempana: yhtäältä neuvotteluissa korostetaan jokaisen maan osallisuutta, toisaalta taas eriarvoisuutta globaalin etelän ja pohjoisen välillä käsitellään niukasti.

Vaihtoehtoisiin talous- tai kehitysmalleihin pureudutaan järjestömateriaaleissa vain harvakseltaan. Jos vaihtoehtoiset tulevaisuudensuunnat mainitaan, ne jätetään yleensä avoimiksi ja oppilaiden pohdiskeltaviksi. Tämä on sikäli linjassa kriittisen globaalikasvatuksen kanssa, jossa varotaan ”indoktrinoimasta” eli syöttämästä oppilaille yhtä oikeaa tulevaisuudensuuntaa (Andreotti 2006). Indoktrinaatio on kuitenkin monitulkintainen käsite (ks. Huttunen 2009). On tunnistettava, että kaikenlainen kasvatus – mukaan lukien kriittinen globaalikasvatus – lähtee tietyistä taustaoletuksista ja ohjaa tietynlaisiin tulevaisuudensuuntiin. Vastaavasti voidaan ajatella joidenkin järjestömateriaalien julkilausutun kritiikin globaalia kapitalistista järjestelmää kohtaan olevan vähemmän indoktrinoiva kasvatustapa kuin järjestelmän esittäminen vaihtoehdottomana ja neutraalina. Juuri järjestelmätason – kuten veronkierron tai globaalien velkajärjestelmien – epäoikeudenmukaisuuksiin olisikin kriittisen globaalikasvatuksen näkökulmasta suotavaa paneutua kouluyhteistyössä kaikkien maailmankansalaisuustyyppien kohdalla.

Globaalikasvatuksen vahvempi liittäminen esimerkiksi degrowth-ajatteluun tai solidaarisuustalouteen voisi antaa uudenlaisia rakennusaineita maailmankansalaisuuteen kasvattamiselle. Lisäksi nuoret ovat ilmaisseet laajasti huolensa ilmastokysymyksistä, mikä

luo uusia mahdollisuuksia koulujen globaalikasvatukselle ja järjestöjen kanssa tehtävälle yhteistyölle. Vaikka ilmastolakkoilua luonnehditaan pääsääntöisesti ruotsalaisen Greta Thunbergin innoittamaksi ja koululaisten omaehtoiseksi järjestäytymiseksi (ks. Jokinen & Itkonen 2019), on tärkeä muistaa, että taustalla toimintaa tukevat muun muassa monet kansalaisjärjestöt, joilla on vuosikymmenien kokemus monenlaisesta ilmastonmuutokseen liittyvästä vaikuttamistyöstä. Koululakkoilusta kipinän saanutta ilmastoaktivismia voidaan siis kouluissa hyödyntää kansalaisjärjestöjen tuella laajemminkin maailmankansalaisuuteen kasvattamisessa. Kriittisen globaalikasvatuksen näkökulmasta tämä kuitenkin edellyttää koulumaailman avaamista yhteiskunnallisten globaalien kysymysten käsittelemiselle rohkeasti ja ennakkoluulottomasti sekä valmiutta horjuttaa nykyisiä valta-asetelmia oikeudenmukaisuuden ja kestävyyden saavuttamiseksi.

Kuten johdannossa mainitsin, maailmankansalaisuuteen kasvattaminen kuuluu nykyisten opetussuunnitelmien mukaisesti sekä perusopetuksen että lukion perustehtäviin. Koulutuspoliittisesta näkökulmasta onkin syytä kysyä, mitkä tässä artikkelissa esitetyistä (tai muista mahdollisista) maailmankansalaisuustyypeistä saavat jalansijaa koulun sisällä ja mitkä jäävät vähemmälle huomiolle – ja millä perusteilla.

Lähteet

Allahwerdi, H. 2001. Kansainvälisyyskasvatuksen suosituksista maailmankansalaisen kypsyyskokeeseen: Suomen YK-liitto kansainvälisyyskasvattajana 1970–2000. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 230.

Allianssi. 2018. Politiikkaviikko. https://www.alli.fi/politiikkaviikko. (Luettu 23.11.2018.)

Anderson, B. 1991. Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism. Tarkistettu painos. London: Verso.

Andreotti, V. 2006. Soft versus critical global citizenship education. Policy & Practice: A Development Education Review 3, 40–51.

Appiah, K. 2006. Cosmopolitanism: ethics in a world of strangers. New York: Norton.

Banks, J. A. 2004. Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. The Educational Forum 68 (4), 296–305.

Bernstein, M. 2005. Identity politics. Annual Review of Sociology 31, 47–74.

Bryan, A. 2011. Another cog in the anti-politics machine? The ‘de-clawing’ of development education. Policy & Practice: A Development Education Review 12, 1-14.

Bryan, A. & Bracken, M. 2011. Learning to read the world? Teaching and learning about global citizenship and international development in post-primary schools. Dublin: Irish Aid & Identikit. http://www.ubuntu.ie/media/bryan-learning-to-read-the-world.pdf. (Luettu 23.11.2018.)

Buire, C. & Staeheli, L. A. 2017. Contesting the ‘active’ in active citizenship: Youth activism in Cape Town, South Africa. Space and Polity, 21 (2), 173–190.

Cantell, H. 2005. Aktiivinen kansalaisuus – nuoret ympäristövaikuttajina. Teoksessa T. Ojanperä (toim.) Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen. Helsingin yliopisto. Viikin normaalikoulun julkaisuja 2, 44–70.

Cantell, H. & Cantell, M. 2009. Global education in a multicultural school. Teoksessa M-T. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (toim.) Dialogs on diversity and global education. Frankfurt am Main: Peter Lang, 51–63.

Davies, G. & Burgess, J. 2004. Challenging the ’view from nowhere’: Citizen reflections on specialist expertise in a deliberative process. Health & Place 10 (4) 349–361.

Davis, T. & Francis, J. E. 2014. The young consumer-citizen: Nationhood and environmentalism in children’s identity narratives. Marketing theory 14 (4), 417–429.

Dhavan, V. S., Friedland, L. A., Wells, C., Kim. Y. M., Rojas, H. & Bennett, W. L. 2012. The personalization of politics: Political identity, social media, and changing patterns of participation. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science 644 (1), 20–39.

Dobson, A. 2005. Globalisation, cosmopolitanism and the environment. International Relations 19 (3), 259–273.

Fairclough, N. 1992. Discourse and social change. Cambridge: Polity.

Giddens, A. 1997. Modernitet och självidentitet: Självet och samhället i den senmoderna epoken. Käänt. S. Andersson. Göteborg: Daidalos.

Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. Making spaces: Citizenship and difference in schools. Basingstoke: Macmillan.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Porvoo: WSOY.

Harni, E. & Pyykkönen, M. 2018. Yrittäjyyskasvatus ja kansalaisuuden eetos. Sosiologia 3 (55), 281–297.

Huttunen, R. 2009. Indoctrination, communicative teaching and recognition – Studies in critical theory and democracy in education. University of Joensuu. Publications in Education 131.

Isin, E. F. 2009. Citizenship in flux: The figure of the activist citizen. Subjectivity 29 (1), 367–388.

Isin, E. F. & Turner, B. S. 2007. Investigating citizenship: An agenda for citizenship studies. Citizenship Studies 11 (1), 5–17.

Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. 2013. Plugging one text into another: Thinking with theory in qualitative research. Qualitative inquiry 19 (4), 261–271.

Jefferess, D. 2012. Unsettling cosmopolitanism: Global citizenship and the cultural politics of benevolence. Teoksessa V. de Oliveira Andreotti & L. M. T. M. de Souza (toim.) Postcolonial perspectives on global citizenship education 68. Routledge Research in Education New York, NY: Routledge, 27–46.

Jokinen, P. & Itkonen, A. 2019. Greta Thunberg ja toisin tekemisen mahdollisuudet: Mietteitä kasvatuksen tulevaisuudesta kaikkiruokaisen kapitalismin runtelemalla planeetalla. Kasvatus 50 (3), 249–253.

Keskinen, S., Tuori, S., Irni, S. & Mulinari, D. (toim.) 2009. Complying with colonialism: Gender, race and ethnicity in the Nordic region. Abingdon: Routledge.

Kiilakoski, T. 2014. Monenkirjavaa vaikuttamista: Nuorten useista kansalaisuuksista. Teoksessa S. Myllyniemi (toim.) Vaikuttava osa: Nuorisobarometri 2013. Helsinki: Nuorisoasiain neuvottelukunnan julkaisuja 50, Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 145, 103–106.

Koskinen, A. L. 2018. Kansanedustaja Laura Huhtasaari hermostui koululaisten työstä: Julkaisi koulun ja oppilaiden etunimet – koulu sai vihapostia jihadismista. Yle Uutiset 1.10.2018, Koulut. https://yle.fi/uutiset/3-10431844. (Luettu 28.11.2018.)

Koskinen, A. L. 2019. Osa nuorista pelkää, uskaltaako perjantain ilmastolakkoon osallistua koulun asenteen takia: Näin rehtorit yrittävät suitsia lakkoilijoita. Yle Uutiset 13.3.2019, Ilmasto. https://yle.fi/uutiset/3-10685882. (Luettu 22.5.2019.)

Laitinen, M. & Nurmi, K. E. 2003. Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen suomalaisten elämänkertojen valossa. Aikuiskasvatus 23 (2), 122–132.

Lappalainen, R. 2009. Kansalaisjärjestöt – maailmankansalaisuuden oppimisen areenoja. Teoksessa J. Lampinen & M. Melén-Paaso (toim.) Tulevaisuus meissä: Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2009:40, 122–125.

Marshall, H. 2005. Developing the global gaze in citizenship education: Exploring the perspectives of global education NGO workers in England. International Journal of Citizenship and Teacher Education 1 (2), 76–92.

Marshall, H. 2011. Instrumentalism, ideals and imaginaries: Theorising the contested space of global citizenship education in schools. Globalisation, Societies and Education 9 (3–4), 411–426.

Marshall, T. H. 1950. Citizenship and social class: And other essays. Cambridge: University Press.

Melucci, A. 1991. Nomader i nuet: Sociala rörelser och individuella behov i dagens samhälle. Kääant. G. Sandin. Göteborg: Daidalos.

Mikander, P. 2016. Westeners and others in Finnish school textbooks. University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences. Studies in Education 273.

Nieminen, T. & Mankki, V. 2019. Opettaja-aktivismi opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa. Kasvatus 50 (3), 216–225.

Nivala, E. 2008. Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa: Kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehitys. Kuopio: Snellman-instituutin A-sarja 24..

Nussbaum, M. C. 2002. Patriotism and cosmopolitanism. Teoksessa M. C. Nussbaum & J. Cohen (toim.) For love of country? New Democracy Forum. Boston, MA: Beacon, 3–17.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki: Opetushallitus.

Osler, A. & Starkey, H. 2003. Learning for cosmopolitan citizenship: Theoretical debates and young people's experiences. Educational Review 55 (3), 243–254.

Osler, A. & Starkey, H. 2018. Extending the theory and practice of education for cosmopolitan citizenship. Educational Review 70 (1), 31–40.

Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pudas, A-K. 2015. A moral responsibility or an extra burden? A study on global education as part of Finnish basic education. Universitatis Ouluensis E 154.

Riitaoja, A-L. 2011. Maailmankansalaisuuden ja globaalikasvatuksen viitekehykset. Opetushallituksen Maailmankansalaisena Suomessa -hanke. https://docplayer.fi/7118608-1-maailmankansalaisuus-ja-globaalikasvatuksen-viitekehykset.html (Luettu 24.5.2019.)

Rytioja, A. & Kallio, K. P. 2018. Opittua käsitteistöä vai koettua yhteiskunnallisuutta? Pohdintoja nuorten kansalaisuudesta politiikkakyselyjen valossa. Sosiologia 55 (1), 6–27.

Räsänen, R. 2007. Intercultural education as education for global responsibility. Teoksessa T. Kaivola & M. Melén-Paaso (toim.) Education for global responsibility – Finnish perspectives. Helsinki: Publications of the Ministry of Education 2007:31, 17–32.

Sandström Kjellin, M., Stier, J., Einarson, T., Davies, T. & Asunta, T. 2010. Pupils' voices about citizenship education: Comparative case studies in Finland, Sweden and England. European Journal of Teacher Education 33 (2), 201–218.

Skinner, A. & Baillie Smith, M. 2015. Reconceptualising global education from the grassroots: The lived experiences of practitioners. Research 6. Brussels: DEEEP.. https://library.concordeurope.org/record/1605/files/DEEEP-REPORT-2015-095.pdf. (Luettu 5.8.2019.)

Standish, A. 2014. What is global education and where is it taking us? The Curriculum Journal 25 (2), 166–186.

Stokes-DuPass, N. & Fruja, R. (toim.) 2016. Citizenship, belonging, and nation-states in the twenty-first century. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Talib, M-T., Loima J., Paavola, H. & Patrikainen, S. 2009. Dialogs on diversity and global education: Introduction. Teoksessa M-T. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (toim.) Dialogs on diversity and global education. Frankfurt am Main: Peter Lang, 7–10.

Tallon, R., Milligan, A. & Wood, B. 2016. Moving beyond fundraising and into… what? Youth transitions into higher education and citizenship identity formation. Policy and Practice: A Development Education Review 22, 96–109.

Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 247–286.

Weber, M. 1977. Vetenskap och politik. Korpens samhällsvetenskapliga klassikerserie 1. Kääntäjät A. & S. Andersson. Göteborg: Korpen.

Wilska, T-A. 2014. Nuoret osallistuvat kulutusvalinnoillaan – vai osallistuvatko? Teoksessa S. Myllyniemi (toim.) Vaikuttava osa: Nuorisobarometri 2013. Helsinki: Nuorisoasiain neuvottelukunnan julkaisuja 50, Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 145, 121–124.

Primaarilähteet

Amnesty International. 2017. Koulujen kirjemaraton: Oppilaan paketti. Helsinki: Amnesty International, Suomen osasto.

Kiviranta, A. 2015. Meidän kaikkien kaivokset: Opetusmateriaali yläkouluun ja lukioon. Helsinki: Maan ystävät.

Prusskij, C. (toim.) 2017. YK-kokoussimulaatio: MiniMUN. Menetelmäopas kestävän kehityksen teemojen käsittelyyn. Helsinki: Suomen YK-liitto.

Punainen Risti. 2018. Nälkäpäiväkeräys – kampanjamateriaali. https://www.punainenristi.fi/node/1630/nalkapaiva-ylakouluissa. (Luettu 23.11.2018.)

Raskulla, S. (toim.) 2011. Vaikuta! Menetelmäopas nuorten yhteiskunnalliseen osallistumiseen –kriittistä pedagogiikkaa Guatemalasta. Helsinki: Taksvärkki.

Taksvärkki. 2016. Yksi päivä muutokseen: Taksvärkki-kampanja 2016–2017. https://www.taksvarkki.fi/kenia2016/. (Luettu 8.11.2018.)

Unicef. 2017. Unicef-kävely – koulun liikunta- ja teemapäivä. https://www.unicef.fi/unicef-kavely/. (Luettu 23.11.2018.)

Unicef. 2017-2018. Unicef-kävely painettu esite.

Välikangas, A., Ylä-Anttila, A. & Hintikainen, K. 2014. Globaalin kuluttajan oppikirja. Helsinki: Eettisen kaupan puolesta, Towns for Fairtrade in Finland ja Estonia-hanke.

[ii] Poikkeuksena on Nälkäpäiväkeräys, jonka varoja suunnataan osittain myös kotimaahan.