

Marja Laine

Kohti kulttuurisesti kestäväää kasvatusta
Kulttuurisesti kestävään kasvatuksen
määrittäminen ja siihen liittyvät tulevaisuuden tarpeet



Akateeminen väitöskirja, joka Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella esitetään julkisesti tarkastettavaksi salissa 302, yliopiston Athena-rakennus, torstaina 19. joulukuuta 2019 klo 12.

Helsinki 2019

Koulun, kasvatuksen, yhteiskunnan ja kulttuurin tohtoriohjelma

Ohjaajat

Professori Arto Kallioniemi, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin Yliopisto
Dosentti Katriina Siivonen, Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun yliopisto

Tarkastajat

Apulaisprofessori Arto O. Salonen, Yhteiskuntatieteiden laitos, Itä-Suomen Yliopisto
Apulaisprofessori Ilkka Ratinen, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Lapin yliopisto

Opponentti

Professori Elina Lehtomäki, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Oulun yliopisto

Kustos

Professori Arto Kallioniemi, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin Yliopisto

Kannen kuva

Karoliina Juhola

The Faculty of Education uses the Urkund system (plagiarism recognition) to examine all doctoral dissertations.

Yliopistopaino Unigrafia, Helsinki

ISBN: 978-951-51-5688-4 (nid.)

ISBN: 978-951-51-5689-1 (pdf)

ISSN: 1798-8322 (nid.)

ISSN: 2489-2297 (pdf)



Marja Laine

Towards Culturally Sustainable Education

Definitions and Development Needs

Abstract

This PhD study explores the definitions and education and development needs of culturally sustainable education. The normative role of the Finnish national core curriculum is also examined, as the curriculum requires and enables culturally sustainable education. As the normative documents on education require education to be culturally sustainable without determining what cultural sustainability means, the research question of this PhD study was formulated as “What is the definition of culturally sustainable education and what are the future needs linked to it in the field of normative education?”

The definition of cultural sustainability in education is explored in this study by looking into conceptions of cultural sustainability collected through expert questionnaires and focus group engagement. These conceptions are compared with the scientific and especially pedagogical discourse on the subject as well as Soini and Birkeland’s theory of story lines of cultural sustainability and Barth’s theory of micro, median and macro levels of culture as well as Siivonen’s research on Barth’s theory. The education and development needs of culturally sustainable education are evaluated by using the theory of just sustainabilities. The first phase of data collecting focused on the expert conceptions and the second phase focused on the day-care worker conceptions. In addition, the pedagogy and the objectives of culturally sustainable education included in the Finnish national core curriculum were explored in this study. The objectives and the pedagogy in question were evaluated in the light of the definition of culturally sustainable education, and the educational and developmental needs linked to it (Laine 2016, 2017) and by deploying Agyeman’s theory of just sustainabilities (Agyeman 2013). The research data, i.e. the Finnish national core curriculum in 2014, was analysed by using theory-oriented content analysis.

In this PhD study the definition of culturally sustainable education is formulated. Culturally sustainable education includes creativity, cultural customs, cultural heritage and an awareness of history, cultural landscapes, interaction between generations, internationality, locality as well as multiculturalism and diversity in education. From the pedagogical point of view, key elements of culturally sustainable education include supporting the identity process of the pupil, protecting and enabling the realization of cultural rights, taking into account culture on

the local, national and global levels, having a comprehensive outlook on sustainability and considering recognition, human potential, cultural inclusion and transdisciplinarity as well as inclusive spaces and conventions (Laine 2016a, 2017). The analysis shows that the viewpoint of education brings a new dimension to the discussion on cultural sustainability. It specifically broadens the “culture in sustainability” definition from the perspectives of supporting children’s and young people’s identity processes and micro-level encounters. From a theoretical point of view, the study therefore adds depth to the examination of cultural sustainability.

The results of this study also show that among experts the comprehensiveness of sustainability, interdisciplinarity and the need for co-operation, communication and teacher education were considered the most pivotal education and development needs. Among day-care workers, problems concerning the organization of work, work environment and attitudes along with educational needs concerning heritage and multiculturalism were considered the most pivotal education and development needs. The results from the data were compared to Agyeman’s theory of just sustainabilities. The theory broadens and deepens the views on education and development needs by paying attention to concepts such as human potential, recognition and cultural inclusion. Additionally the analysis of the national core curriculum shows that the objectives of culturally sustainable education are present in the normative guidance of education. On the other hand, from the pedagogical perspective, recognition, cultural inclusion and a more comprehensive view of sustainability should be taken more fully into consideration. This way the national core curriculum’s claim of cultural sustainability could be achieved.

Keywords: national core curriculum, sustainability education, sustainable development, culturally sustainable development, culturally sustainable education, cultural sustainability, just sustainabilities, cultural identity

Marja Laine

Kohti kulttuurisesti kestäväää kasvatusta

Kulttuurisesti kestävään kasvatukseen määrittäminen ja siihen liittyvät tulevaisuuden tarpeet

Tiivistelmä

Tämä artikkeliväitöskirja koostuu kolmesta osatutkimuksesta. Tutkin kulttuurisesti kestävään kasvatukseen saamia sisältökuvauksia, kulttuurisesti kestävään kasvatukseen sisältöihin liittyviä koulutus- ja kehittämistarpeita sekä perusopetuksen valtakunnallisen opetussuunnitelman roolia normatiivisena kulttuurisesti kestävään kasvatukseen edellyttäjänä ja mahdollistajana. Aiheen tutkiminen on merkittävää ja ajankohtaista, sillä kasvatusta ja opetusta ohjaavat normatiiviset asiakirjat edellyttävät kasvatukseen olevan kulttuurisesti kestäväää määrittämättä kuitenkaan mitä tällä tarkoitetaan.

Kulttuurisesti kestävään kasvatukseen sisältökuvaus on syntynyt tässä tutkimuksessa kyselyiden ja fokusryhmätyöskentelyn avulla. Sisältökuvausta on peilattu myös kulttuurisesti kestäväydestä käytyyn tieteelliseen diskurssiin, pedagogisiin asiakirjoihin sekä Soinin ja Birkelandin teoriaan kulttuurisen kestäväydestä ja Barthin teoriaan kulttuurin mikro-, meso- ja makrotasoista sekä Siivosen tutkimustuloksiin liittyen Barthin teorian soveltamista aluekehitystyössä. Kulttuurisesti kestävään kasvatukseen sisältökuvauksen ohella tässä väitöskirjatutkimuksessa määritellään kulttuurisesti kestävään kasvatukseen koulutus- ja kehitystarpeita Julian Agyemanin (2013) oikeutetun kestäväyden teorian avulla. Myös tarpeiden määrittelyssä aineistona toimivat kyselyt ja fokusryhmätyöskentely. Aineistonkeruu suunnattiin ensimmäisessä vaiheessa asiantuntijoille ja toisessa päiväkodin työntekijöille. Tutkimuksen viimeisessä vaiheessa analysoin kulttuurisesti kestävään kasvatukseen sisältötavoitteiden ja pedagogiikan suhdetta valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014), sekä sen yleisiin, että oppiainekoh-taisiin osuuksiin. Analyysi perustuu kulttuurisesti kestävään kasvatukseen sisältökuvauksen määrittelyyn ja kulttuurisesti kestäväään kasvatukseen liitettyihin koulutus- ja kehitystarpeisiin (Laine 2016a & 2017) sekä oikeutetun kestäväyden teorian (Agyeman 2013). Tutkimus edustaa kvalitatiivista teoriasidonnaista sisäl-lönanalyysiä ja aineistona toimii tutkimuksen julkaisuhetkellä voimassa oleva perusopetuksen opetussuunnitelma 2014.

Tutkimus tuotti kulttuurisesti kestävään kasvatukseen sisältökuvauksen, jonka mukaan kulttuurisesti kestävä kasvatusta sisällyttää opetukseen kansainvälisyyden, kulttuuriperinnön ja historiatietoisuuden, kulttuuriympäristöt, luovuuden, monikulttuurisuuden ja moninaisuuden, paikallisuuden, sukupolvien välisyyden sekä

tapakulttuurin. Kulttuurisesti kestävää kasvatusta edistävän pedagogiikan määrittelemiseksi täydennän sisältökuvausta kulttuurisesti kestävä kasvatuksen koulutus- ja kehittämistarpeiden analyysin avulla. Koulutus- ja kehittämistarpeiden määrittely nostaa esiin kulttuuri-identiteetin tukemisen, kulttuuristen oikeuksien turvaamisen ja mahdollistamisen, kulttuurin huomioimisen paikallisella, kansallisella ja globaalilla tasolla, kokonaisvaltaisen näkemyksen kestävydestä, rekognition ja inhimillisen potentiaalin huomioimisen, kulttuurisen inklusion ja inklusiiviset käytänteet ja tilat, sekä poikkitieteellisyyden ja yhteistyön merkityksen keskeisiksi kulttuurisesti kestävä pedagogiikan osa-alueiksi. (Laine 2016a & 2017) Lisäksi tutkimuksessa osoitetaan, että kulttuurisesti kestävä kasvatuksen sisältötavoitteet ovat esillä perusopetuksen normatiivisessa ohjauksessa. Sen sijaan pedagogiikan näkökulmasta perusopetuksessa tulisi huomioida erityisesti rekognitio, kulttuurinen inklusio ja kokonaisvaltainen näkemys kestävydestä, jotta opetussuunnitelman perusteiden perusopetukselle asettama vaatimus opetuksen kulttuurisesta kestävydestä toteutuisi. (Laine 2019.)

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kasvatustieteellinen näkökulma tuo uuden ulottuvuuden kulttuurisesta kestävydestä käytyyn keskusteluun. Se laajentaa erityisesti Soinin ja Birkelandin *culture in* -näkökulmaa, jonka mukaan kulttuurilla on erillinen, itsenäinen rooli kestävä kehityksen osana. Tämä uusi ulottuvuus on lasten ja nuorten identiteettiprosessin sekä mikrotason kohtaamisten huomioiminen. Huomionarvoista on, että tutkimuksen tuottamalla kulttuurisesti kestävä kasvatuksen sisältökuvauksella ei pyritä kuitenkaan luomaan pysyvää tai muuttumatonta määritelmää kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta. Tavoitteena on formaalin kasvatuksen edustajien ja asiantuntijoiden näkökulmasta tarpeellinen ja käytettävissä oleva, tässä ajassa relevantti määrittely. Teoreettisesta näkökulmasta tässä tutkimuksessa esitelty kulttuurisesti kestävä kasvatuksen sisältökuvaus ja pedagogisten näkökulmien määrittely lisää syvyyttä kulttuurisen kestävyden tutkimukseen, mutta myös kasvatusta ohjaavien normatiivisten asiakirjojen ja pedagogiikan kehittämiseen. Kehittämistä tarvitaan, sillä kuten opetussuunnitelman analyysi osoittaa, toiseuden tunnistamiseen ja toiseuttamiseen liittyvä tematiikka on edelleen vierasta normatiivisten tekstien tasolla. Esimerkiksi opetussuunnitelman verbivalinnat korostavat omalta osaltaan ulkopuolista, etääntynyttä suhdetta kulttuuritietouteen ja ”toisiin”. Huomio on merkittävä myös kestävä tulevaisuuden näkökulmasta: henkilö tai yhteisö voi kokea kulttuurista sivuuttamista, joka puolestaan vähentää motivaatiota toimia kestävyttä edistävästi.

Asiasanat: opetussuunnitelma, kestävä kehitys, kestävä kehityksen kasvatusta, kulttuurisesti kestävä kehitys, kulttuurisesti kestävä kasvatusta, oikeutettu kestävyys

Kiitokset

Tämän väitöskirjan valmistumiseen ovat vaikuttaneet monet tahot ja ihmiset. Eri-tyinen kiitos kuuluu rahoittajille, joita ilman en olisi voinut tähän projektiin ryhtyä. Tätä väitöstutkimusta ovat rahoittaneet Otto A. Malmin lahjoitusrahasto, Tiina ja Antti Herlinin säätiö sekä Helsingin yliopisto.

Kiinnostukseni kulttuurisesti kestävää kasvatusta kohti heräsi työskennellessäni Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seurassa. Teeman käsittelyn seurassa olivat aloittaneet Inari Grönholm ja Liisa Piironen. Heidän istuttamansa siemen versosi hankkeeksi, jonka aikana keräsin osan tämän väitöskirjatutkimuksen aiheistosta. Useat asiantuntijat osallistuivat hankkeeseen – heitä oli lähes sata! Ilman näiden henkilöiden työpanosta en nyt istuisi kirjoittamassa näitä kiitossanoja. Kiitos siis kaikille teille lukemattomille asiantuntijoille, jotka halusitte lähteä selvittämään kanssani mitä kulttuurisesti kestäväällä kehityksellä tarkoitetaan kasvatuksen kontekstissa. Kiitos myös niille päiväkodeille ja kouluille, jotka lähtivät mukaan pohtimaan kulttuurisesti kestävää pedagogiikkaa. Erityisesti haluan kiittää Mari Nuutista, jonka innostus oli tarttuvaa.

Sain alkuvaiheessa apua tutkimussuunnitelman jäsentämisessä ja tarkentamisessa. Kiitos erityisesti Piia-Maria Niemi, Saija Benjamin ja Kati Mikkola avusta tässä vaiheessa, kun olin vielä täysin ummikko akateemisen tutkimuksen saralla. Lämmin kiitos kuuluu myös katsomusaineiden jatkotutkimusseminaarin osallistujille. Usein pienet kommentit, jotka ovat jo häipyneet niiden lausujan mielestä, olivat niitä suurimpia. Laajassa projektissa tielle kertyi useita pieniä esteitä, joita seminaariryhmä ansiokkaasti ratkoi. Kiitos teille kaikille sekä konkreettisesta avusta että henkisestä tuesta. Teitä on monta ja pahoittelen jo etukäteen jos unohdan mainita jonkun teistä tärkeistä nimeltä: kiitos Jussi Ikkala, Silja Lamminmäki-Vartia, Marjaana Kavonius, Veijo Fiskaali, Katja Vallinkoski, Anuleena Kimanen ja Anita Jantunen.

Tämän väitöskirjan ohjaajina toimivat professori Arto Kallioniemi ja dosentti Katriina Siivonen. Ilman heidän osaamistaan ja halua ohjata eteenpäin en olisi nyt tässä. Olette saattaneet maailmaan jo monta väitöstä ja työnne näissä prosesseissa on korvaamatonta. Professori Kallionimen persoona ja kyky toivottaa tervetulleeksi akateemiseen maailmaan ovat vertaansa vailla. Onnittelen jokaista joka saa professori Kallionimen tuekseen, sillä hänestä välittyy aito halu siivittää opiskelijoita eteenpäin. Ilman dosentti Siivosen tarkkaa ja perusteellista kommentointia tämä tutkimus ei olisi läpäissyt akateemisia vaatimuksia. Kiitos Katriina, että olen saanut nauttia avustasi tämän prosessin ajan – laaja osaamisesi kulttuurisen kestävyyden saralla on auttanut minua useassa kohden.

Koska tämä väitöskirjatutkimus on julkaistu artikkelimuodossa, ovat useat arvioitsijat ja kolme eri toimituskuntaa olleet suuressa roolissa tutkimuksen julkaisemisessa. Kiitos ammattitaidosta ja tarkkuudesta sekä halusta jalostaa tutkimusta yhä laadukkaampaan suuntaan ”Discourse and Communication for Sustainable Education”, ”Kasvatus” ja ”Ainedidaktiikka” -journaaleille. Erityisesti haluan kiittää Kasvatus-journaalin artikkelia sparranneita Arto Salosta ja Essi Aarnio-Linnanvuorea. Kirjoitin artikkelia haastavassa elämäntilanteessa, ja olen ikuisesti kiitollinen toimituskunnalle, joka näki artikkelini merkittävyyden jo siinä vaiheessa, kun se oli vain aihio. Kiitos ensimmäisen artikkelini käännösavusta Teppo Kupias sekä väitöskirjan taittamisesta Karoliina Juhola.

Olen tämän matkan aikana tutustunut moniin ihmisiin, josta on tullut hyviä ystäviä ja tärkeitä kanssamatkustajia. Olen oppinut teiltä paljon. Olen innostunut ja ollut haljeta jatkotutkimusideoista. Olen ollut väsynyt ja turhautunut. Mutta ennen kaikkea olen ollut onnellinen ja kiitollinen. Erityisesti haluan kiittää uusista ideoista Saija Benjaminia ja Katja Vallinkoskea. Tekemänne työ on tärkeää! Olen onnekas, sillä minulle on ollut tukenani myös monia ei-akateemisia ystäviä, jotka ovat jaksaneet uskoa, kannustaa ja kertoa hyviä/huonoja vitsejä. Kiitos Friends4eva eli Karoliina, Kreeta, Piia, Virpi, Petra, Katja, Johanna, Eeva, Lotta-Liina, Riikka ja Saija. Kiitos PatronTipaton eli Tiuku, Killi, Rudy, Suvi, Hanad, Dani, Vici, Jusuf, Eino, Alle, Jimmy ja Charles. Kiitos kasvatuksesta Itis-kaverit ja Pmk-kaverit. Kiitos lukuisat muut – kuten Tanja Viinikainen, Jonna Sivonen ja Karoliina Kämpylehto – joiden tukea olen tarvinnut tämän prosessin eri vaiheissa. Kiitos kaikki lukemattomat meemit, videot ja podcastit, jotka ovat naurattaneet silloin kun aivoni ovat kaivanneet lepoa. Kiitos kirjallisuus ja musiikki! Kiitos hip hop kulttuuri – suuri rakkauteni, joka on ohjannut minua kyseenalaistamaan ja olemaan äänekkäs epäoikeudenmukaisuuden edessä.

Mahdollisuus uppoutua tutkimukseen on ollut erityistä. Rahoittajien ja akateemisten ystävien ohella perheeni on tukenut minua. Kiitos lapsilleni Veenalle ja Niilolle, joiden kasvua olen saanut seurata aitiopaikalta. Te ja teidän ystäväanne autatte minua muistamaan miksi teen tätä työtä. Olen omistanut koko työurani kasvatuksen kehittämiseksi, että jokainen lapsi taustasta huolimatta tulisi nähdyksi ja kuulluksi. Te olette tulevaisuus ja rakkaus. Kiitos myös hoitoavusta ja keskusteluista äitini eli Marja-mummi, tsemppauksesta isäni eli Jarmo-ukki, Arja-mummi, Kale-vaari sekä lukuisat muut sukulaiset kuten Arla-serkkuni. Lisäksi lasken sukuuni naapurin Taru-tädin perheeseen – kiitos tuesta ja matkaseurasta. Loputon kiitos jo edesmenneille mummolleni ja papalleni kaikista kesistä saareissa. Teidän kaikkien kanssanne on hauskaa, omituista ja ihanaa elää tätä elämää. Erityinen kiitos puolisololleni Karrille, jota ilman en olisi ryhtynyt tähän prosessiin. Ilman tukeasi ja rakkauttasi en ole mitään.

Kiitos maksuton perusopetus ja lähes maksuton koulutus. Maksuttomuus on mahdollistanut kouluttautumiseni näin pitkälle. Kiitos lukion uskonnon opettajani Liisa Franssila-Ylinen lainakirjoista ja stipendistä – ne työnsivät minut tänne asti!
Omistan tämän väitöskirjan veljelleni Ari-Pekalle.

Helsingissä 7.8.2019
Marja Helena Laine

Alkuperäiset artikkelit

- I Laine, M. 2016. Culture in sustainability – Defining cultural sustainability in education. *Discourse and communication for sustainable education* 7(2), 52–67. DOI: <https://doi.org/10.1515/dcse-2016-0016>
- II Laine, M. 2017. Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen koulutus- ja kehitystarpeet. *Kasvatus* 48 (5), 441– 455.
- III Laine, M. 2019. Koulu kulttuuri-identiteetin tukijana – Opetussuunnitelman yleiset ja oppiainekohtaiset tavoitteet kulttuurisesti kestävä kasvatuksen näkökulmasta. *Ainedidaktiikka*, 3(1), 21-42. DOI: <https://doi.org/10.23988/ad.72962>

Sisältö

KIITOKSET	6
ALKUPERÄISET ARTIKKELIT.....	9
1 JOHDANTO.....	12
1.1 Tutkimuksen tarkoitus	12
1.2 Tutkimuksen merkitys	14
2 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA KÄSITTEET.....	17
2.1 Kestävän kehityksen toimenpideohjelmat ja kestävyyttä koskevat sitoumukset kestävästä kehityksestä edistävän formaalin kasvatuksen kontekstissa	17
2.2 Kulttuurisesti kestävä kehitys Suomessa sitovissa asiakirjoissa ja tieteellisessä diskurssissa	20
2.3 Oikeutettu kestävyys.....	24
2.3.1 Diskurssin laajentaminen.....	24
2.3.2 Inhimillinen potentiaali, rekognitio ja kulttuurisesti inklusiiviset käytänteet.....	25
2.4 Opetussuunnitelma ja oppimisen tavoitteet tutkimuksen kohteena.....	26
2.5 Kulttuurisesti kestävä kasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman näkökulmasta	28
2.6 Kulttuuri-identiteetin tukeminen.....	30
3 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN	32
3.1 Metodologinen viitekehys.....	32
3.2 Aineiston keruu ja analysointi	33
3.2.1 Kyselyt ja fokusryhmät.....	33
3.2.2 Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määrittelyä ja koulutus- ja kehitystarpeiden määrittelyä koskeva analyysi.....	35
3.2.3 Opetussuunnitelman analysointi.....	37
4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA VAIKUTTAVUUS.....	41
4.1 Käytetyn metodin luotettavuus ja tutkijan rooli	41
4.2 Tutkimuksen vaikuttavuus	42
5 TULOKSET.....	44

5.1 Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määrittäminen.....	44
5.1.1 Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen sisältöteemojen määrittely.....	44
5.1.2 Kulttuurisesta kestävydestä käydyin diskurssin suhde kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määrittelyyn	46
5.1.3 Pedagogiikka ja sitä ohjaavat normatiiviset tekstit suhteessa kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määrittämiseen	49
5.2 Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen liittyvät koulutus- ja kehitystarpeet	54
5.2.1 Tietous: kokonaisvaltainen näkemys kestävydestä	54
5.2.2 Koulutukset.....	56
5.2.3 Toimintatapojen kehittäminen.....	59
5.3 Sisältökuvaus ja sitä täydentävät koulutus- ja kehitystarpeet.....	61
5.4 Kulttuurisen kestävyden eksplisiittiset ja integroidut sisällöt sekä pedagogiikka valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa.....	63
5.4.1 Eritellyt sisällöt oppiaineittain jaoteltuna	63
5.4.2 Integroidut sisällöt opetussuunnitelman perusteiden yleisessä osassa	65
5.4.3 Pedagogiikka oppiaineittain	66
6 JOHTOPÄÄTÖKSET	71
6.1 Määrittelyn tarpeellisuudesta.....	71
6.2 Koulutus- ja kehitystarpeista	73
6.3 Normiohjaavuudesta.....	74
6.4 Kulttuurisesti kestävä kasvatusta osana formaalia kasvatusta ja koulutusta.....	77
LÄHTEET	79

1 Johdanto

1.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tässä väitöskirjassa tutkin kulttuurisesti kestäväen kasvatuksen saamia määritelmiä sekä siihen liittyviä koulutus- ja kehittämistarpeita. Lisäksi fokuksena on perusopetuksen valtakunnallisen opetussuunnitelman rooli normatiivisena kulttuurisesti kestäväen kasvatuksen edellyttäjänä ja mahdollistajana.

Väitöskirjassa lähestyn kulttuurisesti kestäväen kasvatuksen teemaa seuraaviin tutkimuskysymyksiin vastaamalla:

- Koska kasvatusta ja opetusta ohjaavat normatiiviset asiakirjat edellyttävät kasvatuksen olevan kulttuurisesti kestäväen määrittämättä kuitenkin mitä tällä tarkoitetaan, tutkimuksen pääkysymykseksi valikoitui ”Kuinka kulttuurisesti kestävä kasvatusta määrittyy kasvatuksen kontekstissa ja millaisia tulevaisuuden tarpeita kulttuurisesti kestäväen kasvatukseen liittyy?” Kasvatuksella tarkoitetaan tässä normatiivisen ohjauksen piiriin kuuluvaa kasvatusta, kuten varhaiskasvatusta ja perusopetusta. Normatiivisella ohjauksella tarkoitetaan tässä lainsäädäntöä (esim. Perusopetuslaki) ja valtakunnallisia normatiivisen ohjauksen asiakirjoja kuten perusopetuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmia.
- Koska kestäväen kehityksen kontekstista ei löydy määrittelyjä kulttuurisesti kestäväen kasvatukseen liittyvistä sisältöistä, valitsin ensimmäiseksi alakysymykseksi ”Mitä termi kulttuurisesti kestävä kasvatusta tarkoittaa?” Tutkimuskysymykseen etsin vastausta kyselyiden ja fokusryhmäyöskentelyn avulla sekä vertaamalla tuloksia kulttuurisesti kestäväydestä käytyyn poliittiseen, tieteelliseen ja pedagogiseen diskurssiin.
- Koska kulttuurisesti kestäväen kasvatukseen liittyviä koulutus- ja kehitystarpeita ei ole aiemmin tutkittu spesifisti, valitsin toiseksi alakysymykseksi ”Millaisia koulutus- ja kehitystarpeita kulttuurisesti kestäväen kasvatukseen liittyy?” Koulutus- ja kehitystarpeilla tarkoitan tässä yhteydessä päiväkodin työntekijöille ja yleisemmin opettajille suunnattujen koulutus- ja kehitystarpeiden tunnistamista. Tutkimuskysymykseen etsin vastausta kyselyiden, fokusryhmäyöskentelyn ja oikeutetun kestäväyden teorian avulla.

- Koska valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma edellyttää opetuksen olevan kulttuurisesti kestävää, valitsin kolmanneksi alakysymykseksi ”Kuinka kulttuurisesti kestävä kasvatusta näkyy valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja sen tavoitteissa?” Tutkimuskysymykseen etsin vastausta analysoimalla perusteita verraten niitä kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta määrittelyyn sekä koulutus- ja kehittämistarpeisiin erityisesti oppilaan kulttuuri-identiteetin näkökulmasta.

Väitöskirjani jakautuu siis kolmeen näkökulmaan lähestyä kulttuurisesti kestävä kasvatusta. Ensimmäiseksi tutkin millaisia merkityksiä kulttuurinen kestävyys saa kasvatuksesta kontekstissa. Kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta määrittämiseksi esittelen asiantuntijoiden kyselyiden ja työpajatyöskentelyn avulla kerättyjä käsityksiä aiheesta sekä vertaan näitä käsityksiä kulttuurisesti kestävästä¹ käytyyn poliittiseen, tieteelliseen ja pedagogiseen diskurssiin. Tavoitteena on saavuttaa käsitys siitä, mitä suomalaisen perus- ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden vaatimukset (Opetushallitus 2014, 2016a, 2016b) kulttuurisen kestäväyyden edistämisestä tarkoittavat opetuksen näkökulmasta. Tavoitteena on formaalin kasvatuksesta edustajien ja asiantuntijoiden näkökulmasta tarpeellinen ja käytettävissä oleva, tässä ajassa relevantti sisältökuvaus, ei pysyvä tai muuttumaton määritelmä.

Toiseksi määrittelen kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta kehitys- ja koulutustarpeita keräämällä asiantuntija- ja päiväkotiaiaineiston sekä Julian Agyemanin oikeutetun kestäväyyden teorian avulla. Kehitystarpeiden määrittelyyn avulla päivitän ja laajennan pedagogisesti kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta sisältökuvausta. Kolmanneksi analysoin valtakunnallisia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014) suhteessa kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta sisältökuvaukseen sekä siihen liittyviin pedagogisiin näkökulmiin. Tutkimuskysymykseen vastamalla selvitän, kuinka kulttuurinen kestävyys määrittyy kasvatuksesta kontekstissa ja millaisia kehitystarpeita siihen liittyy. Kehitystarpeita määrittelemällä nostan sekä kasvatustieteelliseen että yhteiskunnalliseen keskusteluun kulttuurisen kestäväyyden merkityksen lasten ja nuorten identiteettiprosessin näkökulmasta.

¹ Käytän tässä artikkelissa termiä ”kulttuurinen kestävyys” synonyyminä termille ”kulttuurisesti kestävä kehitys”. Kestävästä kehityksestä koskevassa keskustelussa on siirrytty käyttämään termiä ”kestävyys” termin ”kestävä kehitys” sijaan ja ohella. Taustalla on ajatus jatkuvan kehittymisen ideaalin kritisoinnista. Tässä artikkelissa en ota kantaa ko. keskusteluun vaan käytän termiä ”kestävyys” tietoisena nykykeskustelun yleisistä termivalinnoista ja niiden taustoista.

1.2 Tutkimuksen merkitys

Kulttuurisesti kestävä kasvatustieteiden näkökulmasta merkittävä tutkimuskohde, sillä opetusta ohjaavat normatiiviset asiakirjat edellyttävät kasvatuksen olevan kulttuurisesti kestävä (Opetushallitus 2014, 2016a, 2016b). Normatiivisissa asiakirjoissa kulttuurista kestävyttä tai kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta ei kuitenkaan varsinaisesti määritellä, joskin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan kulttuurisesti kestävä elämäntapa ja monimuotoisessa ympäristössä toimiminen ”edellyttävät ihmisoikeuksien kunnioittamiselle perustuvaa kulttuurista osaamista, arvostavan vuorovaikutuksen taitoja ja keinoja ilmaista itseään ja näkemyksiään” (Opetushallitus 2014, 21). Esiopetuksessa kulttuurinen kestävyys mainitaan sosiaalisen kestävyuden ohella erityiseksi painopistealueeksi ja kulttuurinen osaaminen huomioidaan laajalti. Esiopetus muun muassa tukee lapsen kulttuurisen identiteetin kehittymistä ja kulttuurista osaamista (Opetushallitus 2016a). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan kaikessa toiminnassa tulee huomioida kulttuurisesti kestävä kehityksen välttämättömyys. Kulttuurinen kestävyys rinnastetaan esimerkiksi suomalaisen kulttuuriperinnön ja monimuotoisuuden arvostamiseen ja hyödyntämiseen sekä henkilöstön tiedon omamiseen ”toisista kulttuureista” ja taitoon ”nähdä ja ymmärtää asioita monesta näkökulmasta ja asettua toisen asemaan”. (Opetushallitus 2016b, 30.)

Kestävä kehityksen diskurssissa kulttuurista kestävyttä on toki määritelty. Kulttuurinen kestävyys ymmärretään yhdeksi kestävä kehityksen lähestymistavoista ja sillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi kulttuurin muutosta kohti kestävä kehitystä tai kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä koskien alkuperäiskansojen oikeuksia tai kulttuuriperinnön suojelua.

Kulttuurisesti kestävä kasvatukseen liittyviä koulutus- ja kehitystarpeita ei ole aiemmin tarkasteltu spesifisti, joskin kestävä kehityksen kasvatuksen koulutusta on tutkittu yleisemmällä tasolla (ks. tarkemmin esim. Pathan, Bröckl, Oja, Ahvenharju & Raivio 2012). Vielä vuonna 2001, kun Opetushallitus arvioi kestävä kehityksen toteutumista kouluissa ja oppilaitoksissa, käsitys kulttuurisesti kestävydestä oli varsin suppea ja se rajoittui pääosin kulttuurisen toiminnan ekologiseen kestävyteen (Rajakorpi & Salmio 2001.) Vuoteen 2007 tultaessa Opetushallituksen julkaisema käsikirja kestävä kehityksen edistämiseksi oppilaitoksissa huomioi kulttuurisen kestävyuden esimerkiksi kulttuuri-identiteetin, kulttuuriperinnön, monikulttuurisuuden ja paikalliskulttuurin teemojen kautta (Loukola 2007). Kulttuurisesti kestävä kasvatukseen liittyvien koulutus- ja kehitystarpeiden määrittelyssä täydennän kestävä kehityksen koulutuksen tutkimuksen kenttää ja vastataan samalla kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määrittelyssä havaitsemaani puutteeseen: kulttuurisen kestävyuden diskurssissa ei ole huomioitu mikrotason kohtaamia pedagogisesti relevantilla tavalla. Mikrotason kohtaamisilla tarkoitan tässä yhteydessä päiväkodin ja koulun arjessa tapahtuvia kohtaamisia, joissa tunnustetaan kulttuuriset oikeudet ja toimitaan oikeuksia toteuttavalla tavalla sekä tuetaan kulttuuri-identiteetin tasapainoista kehittymistä, kulttuurista

osaamista ja kulttuuristen taitojen hallintaa. Mikrotason kohtaamiset nostan esiin täydentämällä aineistoa oikeutetun kestävyys-teorian näkökulmilla.

Normatiivisessa ohjauksessa mikrotason kohtaamiset pyritään nostamaan esiin huomioimalla oppilaan kohtaaminen ja hänen identiteetti-prosessinsa. Tämän vuoksi normatiivisen tason analysoiminen laajentaa kulttuurisen kestävyys-määritystä sekä tekee näkyväksi sen tavoitteet ja arvot. Analyysillä selvitin millaisia kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta mukaisia tavoitteita valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin 2014 (myöhemmin OPS) sisältyy ja millaisia tavoitteita niihin mahdollisesti tulisi sisältyä suhteessa kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta sisältökuvaukseen ja siihen liitettyihin pedagogisiin teemoihin. Tavoitteet jaoteltiin sekä sisältötavoitteisiin että pedagogisiin tavoitteisiin ja näitä tavoitteita analysoidaan sekä integroitujen että eriteltyjen sisältöjen kautta.

Analysoidessani OPS:n sisältöjä ja pedagogiikkaa kulttuurisen kestävyys-näkökulmasta hyödynsin kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta sisältökuvaustani (Laine 2016) ja määrittelemiäni kehitys- ja koulutustarpeita (Laine 2017). Käytin analyysissäni myös Julian Agyemanin oikeutetun kestävyys-teoriaa, erityisesti hänen määritelmiään rekognitiosta ja kulttuurisesta inklusiosta, nostaakseni esiin koulun roolin oppilaan kulttuuri-identiteetin tukijana. Pohdin myös sitä, millaisten pedagogisten oppimistavoitteiden huomioimista OPS:n velvoittama kulttuurinen kestävyys edellyttää. On tärkeää tunnistaa se, etteivät opettajat aina koe opetussuunnitelmaa pedagogiseksi asiakirjaksi vaan normiksi, jota tulee toteuttaa. (Heinonen, 2005). Tämän vuoksi pedagogisten tavoitteiden sanallistaminen on tärkeää. Tavoitteiden määrittely myös helpottaa opettajan arkityötä ja linjaa opetuksen suunnittelua.

Tutkimuksen kentällä kiinnostus kulttuurisesta kestävyys-tä kohtaan on ollut kasvavaa. Tutkijoiden piirissä heränneen kiinnostuksen selitykseksi on tarjottu avoimuutta maailman maantieteellistä ja kulttuurisista moninaisuutta kohtaan ja tämän avoimuuden ilmentymistä sekä globaalilla että paikallisella tasolla (Soini & Birkeland 2014). Kasvatustieteen kontekstissa kulttuurisesta kestävyys-tä on tutkittu kuitenkin vain vähemmistöjen näkökulmasta (Throsby 2008), osana Suomen Kulttuuriperintökasvatuksesta seurauksen kehittämishanketta (Laine 2013a) ja opetushallinnon kartoittaessa oppilaitosten kestävyys-tä tasoa (Rajakorpi & Salmio 2001). Tarve tutkimukselle kasvatuksesta näkökulmasta on ilmeinen. Tarve perustuu yhteiskunnan yhä moninaistuvan luonteen ohella opetussuunnitelman vaatimukseen kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta.

Kestävästä kehityksen kasvatuksesta kansainvälinen merkittävyys tekee aiheesta kiinnostavan myös laajemmalle yleisölle. Suomen kaikille yhteinen koululaitos,

panostus kulttuurikasvatukseen² ja laaja kiinnostus suomalaisen koulun oppimistuloksia kohtaan³ tekevät Suomesta erityisen kiinnostavan case-esimerkin kulttuurisesti kestävästä kasvatusta suunniteltaessa ja kehitettäessä. Aihe on myös yhteiskunnallisesti ajankohtainen: kulttuurisen moninaisuuden sekä maahan- ja maastamuuton lisääntyessä myös oppilaiden tarpeet suhteessa ko. teemojen käsitelyyn kasvavat.

² Valtio tukee Suomessa kulttuurikasvatusta rahallisesti sekä ohjaa sen toteuttamiseen normatiivisella tasolla. Normatiivisella ohjauksella tarkoitetaan esimerkiksi lastenkulttuuripoliittisen ohjelmaehdotuksen laadintaa sekä kulttuurikasvatuksen huomioimista esimerkiksi opetussuunnitelman perusteissa kaikilla asteilla ja erillisen taiteen perusopetuksen mahdollistamista. Valtio rahoittaa esimerkiksi lastenkulttuurikeskusten verkostoa sekä lastenkulttuuripoliittisen ohjelmaehdotuksen toteuttamista. Lisäksi valtio rahoittaa vuosittain erilaisia hankkeita ja järjestöjä liittyen kulttuurikasvatukseen.

³ Katso tarkemmin esimerkiksi *Miracle of Education – the principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* (2012) tai *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* (2015).

2 Tutkimuksen tausta ja käsitteet

2.1 Kestävän kehityksen toimenpideohjelmat ja kestävyyttä koskevat sitoumukset kestävästä kehitystä edistävän formaalin kasvatuksen kontekstissa

Kestävällä kehityksellä tarkoitetaan vakiintuneen määritelmän mukaan kehitystä, joka tyydyttää nykyhetken tarpeet viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa (WCCD 1988). Kestävän kehityksen määrittely on usein normatiivista ja sidoksissa poliittisiin tarkoituksiperiin paikallisella (esim. kaavoitus, maankäyttö, turismi), kansallisella (esim. politiikkaohjelmat, strategiat) ja kansainvälisellä (esim. EU:n ja YK:n Suomea sitovat sopimukset) tasoilla.

Suomi on sitoutunut kestävästä kehityksen arvoihin ja toimenpiteisiin sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla. Keskeisin sitoumuksista on YK:n kestävästä kehityksen Agenda2030-toimintaohjelma ja sen 17 tavoitetta, jotka sisältävät aiheita nälän ja köyhyyden poistamisesta kiireelliseen toimintaan ilmastonmuutoksen vaikutuksia vastaan. Keskeiset ohjelman toimeenpanoa ja toteutumista arvioivat tahot Suomessa ovat kestävästä kehityksen toimikunta ja kehityspoliittinen toimikunta. Ohjelmaa toimeenpannaan kestävästä kehityksen yhteiskuntasitoumuksen avulla. Yhteiskuntasitoumuksessa ”Suomi jonka haluamme 2050” (Kestävästä kehityksen toimikunta 2016) esitellään kestävästä kehityksen periaatteet ja tavoitteet. Tämän tutkimuksen näkökulmasta keskeiseksi nousee ensimmäinen tavoite, ”Yhdenvertaiset mahdollisuudet hyvinvointiin”, joka muun muassa sitouttaa kulttuuristen oikeuksien toteutumiseen ja kestävästä kehitystä tukevien kulttuuriarvojen vahvistamiseen.

Suomen sitoumukset edellyttävät formaalin kasvatuksen olevan kestävästä kehityksen arvojen mukaista. Kestävästä kehitystä edistävälle kasvatukselle ei ole yhtä, tyhjentävää määritelmää muun muassa siksi, että termi on osittain rinnakkainen ympäristökasvatuksen termin kanssa⁴. Esimerkiksi julkaisu ”Yhteinen käsitys - Kestävästä kehityksen kasvatuksen ja koulutuksen sanasto ja käytännöt” määrittelee sen tarkoittavan toimintaa, joka tukee yksilöiden ja yhteisöjen elinikäistä oppimisprosessia siten, että heidän arvonsa, tietonsa, taitonsa sekä toimintatapansa muuttuvat kestävästä kehityksen mukaisiksi (Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskus 2013).

Kestävästä kehityksen toteutumista formaalin kasvatuksen kontekstissa on Suomessa ohjattu normatiivisella tasolla ja seurattu hallinnollisella tasolla. Kouluja ja päiväkotia ohjataan toteuttamaan kestävästä kehityksen arvojen ja toimintamallien

⁴ Kestävästä kehitystä edistävästä kasvatuksesta ja sen suhteesta ympäristökasvatukseen ja kulttuuriseen kestävyteen katso tarkemmin Laine 2013c.

mukaista kasvatusta ja järjestämään toimintansa kestäväen kehityksen periaatteiden mukaisesti. Yleisesti voidaan todeta, että ympäristökasvatuksen tematiikka on vuosien varrella laajentuneet kokonaisvaltaisemmaksi kestävyysajatteluksi kasvatuksen kontekstissa kuten kestäväen kehityksen diskurssissa yleisemminkin (vrt. Laine 2013; Aarnio-Linnanvuori 2018). Tämä kehitys näkyy myös arvioinneissa. Vuonna 2001 Opetushallituksen arvioidessa kestäväen kehityksen toteutumista kouluissa ja oppilaitoksissa käsitys kulttuurisesta kestävydestä oli vielä suppea. Kestäväen kehityksen määrittelyssä linjattiin, että sosiaalisessa ja kulttuurisessa kestävydessä pyritään takaamaan hyvinvoinnin edellytysten siirtyminen sukupolvelta toiselle ja että kulttuurisen toiminnan tulee olla ekologista kestävyyttä edistävää. Kulttuurisen kestävyuden määrittelyn haasteellisuus nostettiin arvioinnissa erikseen esiin käsi- ja taideteollisuusoppilaitoksen puheenvuorossa perinteisten työtapojen säilyttämisen ja kehittämisen näkökulmasta. (Rajakorpi & Salmio 2001, 20, 305.) Kulttuurinen kestävyys voidaankin määritellä myös arvokkaana pidetyn aineettoman ja aineellisen kulttuuriperinnön jatkuvuuden turvaamiseksi – näkökulma, jota esimerkiksi kulttuuriperinnön suojelemiseksi⁵ luodun sopimukset edustavat - tai toisaalta sen kulttuurisen prosessin suojeluksi, jossa ihmiset kuljettavat aineellista ja aineetonta perinnettä ajassa sitä omaksuen, luoden, muuttaen ja muunnellen. Jälkimmäinen näkemys nojautuu itsemääräämisoikeuden tukemiseen ja ihmisoikeuksiin. (Siivonen 2015.) Tätä määritelmää vasten tarkasteltuna on huomionarvoista, että koulut eivät vielä ainakaan vuoden 2001 ”Toteutuuko kestävä kehitys kouluissa ja oppilaitoksissa” -arvioinnissa osanneet yhdistää sellaisia teemoja kuin kulttuuriperintö, luovuus tai kulttuuriset oikeudet kestäväen kehityksen piiriin kuuluviksi. Arvioinnin tulosten mukaan koulut itse kokivat, että sellaisissa oppiaineissa kuten musiikki, äidinkieli ja kirjallisuus, uskonto ja elämäntutkimustieto sekä historia toteutetaan kestävyttä vähän tai ei lainkaan (Rajakorpi & Salmio 2001), vaikka tyypillisesti juuri nämä aineet sisältävät kulttuuriperintöön ja luovuuteen liittyviä sisältöjä. Tämä on tosin ymmärrettävää, sillä arvioinnin teemat liikkuivat ekologisen kestävyuden sisältöjen ympärillä. Toisaalta voidaan tulkita, että ekologisuuden painottuminen, tai sen erityinen painottuminen vaikkapa biologian oppiaineessa, kuvastaa kulttuurin muutosta kestävämpää suuntaan. Onkin mahdollista, että kouluissa toteutetaan kulttuurisesti kestäviä oppisisältöjä toisaalta mieltämättä niitä kestäväen kehityksen toiminoiksi ja toisaalta mieltämättä niitä kulttuurin muutokseksi.

Perusopetuksen kestäväen kehityksen tasoa ei ole Suomessa arvioitu tällä vuosikymmenellä, mutta sen sijaan on arvioitu perusopetuksen päättävien oppilaiden osaamista suhteessa aihekokonaisuuksiin, joista yksi oli ”Vastuu ympäristöstä,

⁵ On syytä huomioda, että kulttuuriperinnön suojele käsitteenä on saanut eri merkityksiä eri yhteyksissä ja eri vuosikymmeninä. Esimerkiksi vuoden 1972 maailmanperintösopimuksessa suojele tarkoittaa lähinnä esim. monumenttien suojele, kun taas Unescon aineettoman kulttuuriperinnön sopimuksessa (2003) suojeleun piiriin kuuluu myös esim. luovuus.

hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta”. Aihekokonaisuuden arvioinnissa keskityttiin ekologisen kestävyuden sisältöihin, mutta huomautettiin aihekokonaisuuden ”Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys” sisältävän sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyuden teemoja. Kyseisen aihekokonaisuuden oppimistavoitteiden toteutumista mitattiin ja arvioitiin tietojen, asenteiden ja toiminnan tasoilla. Tiedollisen osaamisen arvioitiin olevan hyvää ja oppilaiden asenteiden myönteisiä, joskin suhtautuminen oman kulttuuriperinnön tuntemiseen oli myönteisempää kuin eri kulttuurien tuntemuksen hyödyllisyyteen omassa käytännön elämässä. Toiminnallisen osaamisen arvioinnissa oppilaista 40% ylittää etnorelativistisen hyväksymisen tasolle. Tämän kuvailtiin olevan ”sangen positiivinen” tulos, sillä tällä tasolla hyväksytään ihmisten erilaisuus ja erilaiset ihmiset hyväksytään samanlaisina sosiaalisina ja psyykkisinä olentoina kulttuuritaustoistaan riippumatta⁶. Kehittämistavoitteeksi arvioinnissa esitettiin koulun arjen, koulun ulkopuolisten tahojen ja kotien välisen yhteistyön kehittämistä sekä henkilökohtaisten oppimiskokemusten saavuttaminen. Myös monikulttuurisen osaamisen merkitystä korostettiin tulevaisuuden haasteena. Arvioinnissa todetaankin, että ”kulttuurien tuntemus ja avoin vuorovaikutus sekä rohkeus toiseuden kohtaamiseen ilman ennakoasenteita ovat suuria haasteita kasvavalle nuorelle ja osoittavat tähän aihekokonaisuuteen liittyvän kasvatuksen alueen keskeisen merkityksen perusopetuksessa”. (Niemi 2012, 87-102, 157.)

Normatiivisella tasolla kestävä kehitys kasvatusta on ollut Suomen ohella koko Euroopassa näkyvä teema varsinkin YK:n kestävä kehitys kasvatusta vuosikymmentavoitteiden 2005-2014 ja globaalin kestävä kehitys toimenpideohjelman Agenda 2030 myötä. Vuosikymmentavoitteiden toteutumista arvioitaessa on esiin nostettu myös kehitystarpeita. Miksi esimerkiksi monissa maissa kestävä kehitys kasvatuksesta vastaa ympäristö- eikä opetusministeriö? On myös kyseenalaistettu eri tahojen halukkuus määrittellä oikeaa tai tarpeellista kestävyttä, sen sijaan että etsittäisiin reaali maailman kompleksisuudesta lähtevää monitieteistä näkemystä kestävyden erilaisista taustoista ja nykytarpeista. (Jucker & Mathar 2015.)

Myös kulttuurinen kestävyys yhtenä kestävyden teemana oli osa vuosituhattavoitteita sekä sen sisältöjä on nähtävillä Agenda2030-toimenpideohjelmassa, erityisesti Suomen kestävä kehitys toimikunnan julkaisemassa ”Suomi jonka haluamme 2050” -yhteiskuntasitoutuksessa. Näin ollen on tärkeää pohtia mihin kulttuuriseen kestävyteen ja kulttuurisesti kestäväan kasvatukseen sitoutuminen Suomen kontekstissa tarkoittaa. Esimerkiksi kestävä kehitys kasvatusta onologia KEKO määrittelee termin ”kulttuurisesti kestävä kasvatusta” kasvatukseksi,

⁶ Toisaalta on hyvä tiedostaa esimerkiksi Nuorisobarometrin 2014 tulokset, joiden mukaan noin kolmannes barometriin vastanneista nuorista on ollut mukana syrjimässä muita henkilöitä ja yli puolet vastanneista oli itse kokenut syrjintää. Syrjinnän kohteeksi vastaajista olivat joutuneet erityisesti ulkonäöltään poikkeavat ja vähemmistöihin kuuluvat nuoret. Vähemmistöihin kuuluvat lapset ja nuoret ovat tutkimuksen mukaan myös vaarassa jäädä heille tärkeiden suosiohierarkioiden ulkopuolelle. (Artemjeff 2015.)

jossa pyritään muuttamaan yksilön tietoja, taitoja, arvoja ja toimintatapoja kulttuurisesti kestävänsä kehityksen suuntaan sekä tukemaan ja ohjaamaan yksilön kokonaispersoonallisuuden kasvua. Varsinaisiin oppisisältöihin määritelmässä ei viitata. (KEKO.) Kasvatustieteen näkökulma antaakin uuden lähestymistavan aihepiiriin, jota on aiemmin tutkittu lähinnä kulttuurin- ja ympäristötutkimuksen alalla. Aiheen käsittely kartoittaa kulttuurisen kestävyysden tarkastelua sekä pedagogiikan että yksilön identiteetti-prosessin näkökulmasta

2.2 Kulttuurisesti kestävä kehitys Suomea sitovissa asiakirjoissa ja tieteellisessä diskurssissa

Kestäväällä kehityksellä kuvataan yleensä olevan kolme tai neljä ulottuvuutta: ekologinen, taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen. Joskus kulttuurista ulottuvuutta ei mainita lainkaan ja joskus se on liitetty sosiaalisen kestävyysden yhteyteen sosiaalis-kulttuuriseksi kestävyudeksi (esim. Laine 2013a; Rouhinen 2014; Soini & Birkeland 2014; Siivonen 2015;). Toisaalta esimerkiksi Salonen (2010) korostaa, että kulttuuri on mukana niin ekologisessa, taloudellisessa kuin sosiaalisessakin kestävyysdessä, sillä kestävänsä kehityksen toimijana on ihminen tai ihmisyyhteisö.

Kulttuuriselle kestävyysdelle ei siis ole yhtä, vakiintunutta määritelmää. Tämä on ymmärrettävää, sillä sana ”kulttuuri” käytetään monimerkityksellisesti, lukuisissa eri yhteyksissä ja rajaamatta. Käsitteelle ”kulttuuri” onkin nykytutkimuksessa pyritty löytämään myös korvaajia, jotka ilmaisisivat paremmin kulttuurin jatkuvaa muutostilaa ja prosessinomaisuutta. Vaihtoehdoksi on esitetty esimerkiksi puhumista ilmiöistä niiden omilla nimillään (esimerkiksi kieli, taide, rituaalit) ilman ylimalkaista sanan ”kulttuuri” käyttöä. Sanan ”kulttuuri” on myös kritisoitu viittaavan liian usein korkeakulttuuriin ja traditioihin jokapäiväisen elämän ja sen ilmiöiden sijaan. (Dervin & Keihäs 2013.) Myöskään kulttuurisen kestävyysden rooli kestävyysdä koskevassa keskustelussa ei ole vakiintunut. Kulttuuri voidaan yhä jättää huomiotta esimerkiksi kestävyysdä päätöksentekoon tai linjauksiin integroitaessa. Kulttuuri voidaan myös nähdä ilman itsenäistä roolia, osana sosiaalista kestävyysdä. (esim. Rouhinen 2014.)

Vaikka selkeä konsensus kulttuurisen kestävyysden määritelmästä puuttuu, valtio päätöksenteossaan ja hallinnossaan sekä Unesco ja muut järjestöt edistävät kulttuurista kestävyysdä erilaisin ohjaavin, normatiivisin sopimuksin, strategioin ja julkaisuin. Näiden asiakirjojen⁷ perusteella on mahdollista luoda yleiskatsaus

⁷ Ko. asiakirjoja ovat mm. Convention for Biodiversity (Rio de Janeiro 1992), Agenda 21 (Rio de Janeiro 1992), Moninaisuus luovuutemme lähteenä (Unesco 1995), Syrjästä esiin (Euroopan neuvosto 1998), Kulttuurisen monimuotoisuuden julistus (Unesco 2001), Cultural diversity and biodiversity for sustainable development (2003), Unescon kestävänsä kehityksen kasvatuksen vuosikymmentavoitteet 2005-2014, Kohti kestäviä valintoja – Kansallisesti ja globaalisti kestävä Suomi – Kansallinen kestävänsä kehityksen strategia (Valtioneuvosto 2006), Kestävänsä kehityksen edistäminen koulutuksessa – Baltic 21E – ohjelman toimeenpano sekä kansallinen strategia YK:n kestävänsä kehitystä edistävänsä

siitä, millaiset teemat kulttuuriseen kestävyyskäsitteeseen yleensä liitetään. Yleisimmin mainittuja teemoja ovat esimerkiksi alkuperäiskansojen oikeudet, kulttuurin monimuotoisuus, kulttuuriperintö ja kulttuurien välinen vuoropuhelu. Kulttuurista kestävyystä käsittelevissä asiakirjoissa ja julkaisuissa näkyvät sisältöteemojen ohella kulttuuripolitiikan tavoitteet ja alueellinen kehittämistyö, mutta myös esimerkiksi yksilön kulttuuriset oikeudet ja hyvinvointi. Kulttuurisen ja sosiaalisen kestävyyskäsitteiden teemat liittyvät siis osittain keskenään. (Laine 2013c; Soini 2013.)

Tieteellisessä diskurssissa on nostettu esiin kulttuurisen kestävyyskäsitteiden määrittely, kestävä elämäntavan mahdollistava kulttuurin muutos ja kulttuurisen pääoman merkitys kestävyysajattelussa. Huomionarvoista on, että kulttuuriseen kestävyyskäsitteeseen liittyvä tieteellinen diskurssi on ollut pääosin normatiivisen ja poliittisen analyysia (esim. Dessein, Soini, Fairclough & Hurlings 2015; Salonen 2013, 2014; Soini & Birkeland 2014; Soini & Kangas 2011; Åhlberg 2005, 2014). Suhde normatiivisen ja poliittisen sekä tieteellisen diskurssin välillä on otettava huomioon myös kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta ja sen koulutus- ja kehitystarpeita määrittelyssä – syntyväthän opetusta ja kasvatusta ohjaavat normatiiviset asiakirjat politiikkaohjauksessa.

Tutkijat Katriina Soini ja Inger Birkeland julkaisivat ensimmäinen systemaattisen kulttuurisen kestävyyskäsitteiden roolin ja merkityksen täsmennyksen ja analysoinnin 2014. Artikkelissaan *Exploring the scientific discourse on cultural sustainability* Soini ja Birkeland hahmottelevat seitsemän tieteellisessä diskurssissa esiintyvää narratiivia tai linjausta kulttuurisen kestävyyskäsitteiden määrittelyksi sekä analysoivat ko. narratiivien suhdetta poliittiseen ja kulttuuriseen kontekstiin. (Soini & Birkeland 2014.) Tässä tutkimuksessa käytän kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta määrittelyssä Soinin ja Birkelandin diskurssianalyysin tuloksia viitekehyksenä aineistoanalyysilläni peilaten näin kasvatuksesta kontekstissa esiin tulevien teemojen resonointia tieteellisen diskurssin kanssa.

Toinen merkittävä kulttuurisen kestävyyskäsitteiden analyysi syntyi vuosina 2011–2015 noin sadan tutkijan *COST Action IS1007 Investigating Cultural Sustainability* -verkoston työskennellessä monitieteellisesti kulttuurisen kestävyyskäsitteiden ja käytänteiden parissa. Verkoston työn tuloksena tuotettiin muun muassa näkemys kulttuurisen kestävyyskäsitteiden määrittelystä kolmen eri lähestymistavan

koulutuksen vuosikymmentä (2005-2014) varten (opetus- ja kulttuuriministeriö 2006), Kestävä kehitys edistävän kasvatuksesta ja koulutuksesta strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2006-2014 (Kestävä kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006), Ympäristökasvatuksesta käsitteiden määrittelyluonnos (Kierrätyskeskus 2008), Agenda 21 for Culture (Unesco ja yhdistyneiden kaupunkien ja paikallishallintojen kulttuurikomitea 2009), Oppilaitosten kestävä kehityksen kriteerit ja sertifiointi – peruskoulu ja lukio (esite, OKKA säätiö 2009), Kulttuuripolitiikan strategia 2020 (opetus ja kulttuuriministeriö 2009), Kulttuurin tulevaisuusselonteko (opetus- ja kulttuuriministeriö 2010) ja Yhteinen käsitys – Kestävä kehityksen kasvatuksesta ja koulutuksesta sanasto ja käytännöt (Kierrätyskeskus 2013), Globaali kestävä kehityksen tavoiteohjelma Agenda 2030 (YK 2015), Suomi jonka haluamme 2050 (Kestävä kehityksen toimikunta 2016).

kautta: *culture in, as ja for*⁸ *sustainable development*. *Culture as sustainable development* -määritelmä lähestyy kulttuuria kestävyiden perustana tai ytimenä, joka synnyttää kestävyttä. Kulttuurin avulla etsitään uutta ymmärrystä ihmisen roolista maailmassa ja korostetaan ihmisen keskeisen roolia potentiaalisena muutoksen aikaansaajana. Kyse on siis maailmankuvan muutoksesta, jossa kestävyys ymmärretään jatkuvana prosessina, ei niinkään kiinteänä tilana. Tämä ekokulttuuri liittyy sosiaaliseen oppimiseen ja sen määrittelyyn, kuinka haluamme elää eli laajemman yhteiskunnallisen näkökulman integroimiseen. Kestävyys ymmärretään tässä määrittelyssä siis sekä ongelmana (nykykulttuuri) että ratkaisuna (uusi ekokulttuuri). (Dessein, Soini, Fairclough, Horlings 2015). *Culture as* -määritelmän mukainen kulttuurin muutos kasvatuksen kontekstissa on rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle, sillä olen käsitellyn kulttuurin muutosta kasvatuksen kontekstissa artikkelissa ”Kulttuurin saamat merkitykset kestävästä kehityksestä edistävän kasvatuksen näkökulmasta” (Laine 2013b). Analyysissä käsiteltiin kulttuurin muutosta ekologisesti, kulttuurisesti, sosiaalisesti ja taloudellisesti kestävässä suuntaan kasvatuksen kontekstissa. Kulttuurin muutos kohti kestävästä elämäntapaa edustaa *culture as* -mallin mukaista instrumentaalista näkemystä kulttuurista. Aiemman analyysin perusteella muutos kohti kulttuurisesti kestävästä elämäntapaa saavutetaan eri nimikkeillä tunnettujen kasvatuksellisten kokonaisuuksien avulla. Näitä olivat ympäristö- ja kuluttajakasvatus, sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen liittyvä kasvatus, kulttuuriset oikeudet huomioiva kasvatus, tunne- ja tapakasvatus sekä osallisuuteen ja vaikuttamiseen ohjaava kasvatus. Koulun toimintakulttuurin puolestaan koettiin analyysin perusteella olevan kulttuurisesti kestävästä, jos se oli yhteisöllistä, avointa ja demokraattista, erilaisten ihmisten kanssakäymisen mahdollistavaa, osallistumisen yhteisistä asioista päättämiseen mahdollistavaa, monikulttuurista, kriittiseen ajatteluun ja tiedon prosessointiin ohjaavaa, arjen läheisyyden oppimisessa huomioivaa, postmaterialistista, erilaisia oppimisympäristöjä hyödyntävää, omakohtaisuuden ja kokemuksellisuuden oppimisessa huomioivaa, vuoropuhelussa ympäröivän yhteiskunnan kanssa, paikallisuuden ja paikalliskulttuurin huomioivaa, oppimisen iloa ja tiedon janoa herättävää sekä kokonaisuuksien hallintaa ja projektioppimista edistävää. (Laine 2013b.)

Culture in sustainable development -määritelmän mukaan kulttuurilla on rooli erillisenä, itsenäisenä kestävästä kehityksen osana, niin sanotusti kestävyiden neljäntenä pilarina ekologisen, taloudellisen ja sosiaalisen kestävyiden ohella. Olen

⁸ Culture for sustainable development määritelmä näkee kulttuurin kestävästä kehityksen ”liimana”, joka yhdistää muita osia (ekologinen, sosiaalinen, taloudellinen) toisiinsa. Tällöin kulttuuri antaa humaania ja sosiaalista merkitystä kestävyydelle. Tämän määrittelyn haasteena on ettei kulttuurin potentiaalista roolia välittäjänä ole vielä käytetty laajemmin hyödyksi. (Dessein, Soini, Fairclough, Horlings 2015). Tässä tutkimuksessa rajaan ulos kysymyksen siitä, mitä culture for -näkökulma tarkoittaa kasvatuksen kontekstissa, sillä kyseistä määritelmää on sovellettu vielä hyvin vähän kestävästä kehityksen tutkimuksen piirissä.

itse kutsunut aiemmassa analyysissäni tätä näkökulmaa kulttuuriin liittyvät erityiskysymykset huomioivaksi tavaksi määrittellä kulttuurinen kestävyys (Laine 2013b). Tämän näkemyksen haasteena on kuitenkin COST tutkijaverkoston mukaan rajallisuus ja kulttuurin marginalisoituminen. Vaarana on, että kulttuuri ymmärretään kapeasti määrittyväksi, esimerkiksi vain taiteena ja luovuutena. Kulttuurin rajaaminen yhdeksi kestävyiden pilariksi voi myös hämärtää kulttuurin ja luonnon suhteen näkyväksi tekemistä sekä vähätellä kulttuurin yhteyttä laajempiin sosiaalisiin kytköksiin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita verkoston näkemyksen mukaan ettei kulttuurin rooli yhtenä pilarina olisi käyttökelpoinen, sillä sen avulla voidaan lähestyä esimerkiksi taiteen ja luovuuden käyttöä kestävyiden saavuttamisessa tai kestävyiden merkityksen määrittelyssä suhteessa julkiseen taiteeseen, kulttuuriperintöön sekä luonnon- ja rakennettuun ympäristöön. (Dessein, Soini, Fairclough, Horlings 2015.) Itse näen, että kasvatustieteen ja opetuksen kehittämisen näkökulmasta ”culture in” -näkökulma on erityisen kiinnostava, sillä se kohdentaa huomion teemoihin kuten moninaisuus, kulttuuriset oikeudet, paikalliskulttuuri ja kulttuuri-identiteetti eli näkökulmiin, jotka ovat vahvasti läsnä opetus suunnitelman perusteissa. Tästä näkökulmasta *culture in* -määrittelmä siis laajentaa tapaamme ymmärtää kulttuurinen kestävyys ottamalla huomioon pilarimallin mukaisen ajattelun tuomat sisällöt, joiden avulla etsitään ja todennetaan merkityksiä yksilölle ja hänen identiteettiprosessilleen.

Huomionarvoista on, että *culture as, in ja for* jaottelussa kulttuurinen kestävyys näyttäytyy välineellisessä roolissa, joskin kulttuurin tai sen muutoksen avulla tavoiteltava asia vaihtelee. Tällainen kulttuurisen kestävyiden käsitteen käyttö ei vielä kerro kaikista kulttuurisen kestävyiden käsitteen mahdollisuuksista esimerkiksi kasvatuksen kontekstissa. Kulttuurisen kestävyiden käsitteen lähestyminen kasvatuksen kontekstista ja kasvatustieteen näkökulmasta onkin tärkeää, jotta keskustelussa koskien kasvatuksen suunnittelua, kehittämistä ja toteutusta huomioidaan myös kasvavan ja kehittyvän lapsen ja nuoren tarve suhteessa kulttuuriseen kestävyteen, kulttuuriin liittyviin erityiskysymyksiin. Uutta tutkimusta kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta määrittymisestä tarvitaan, sillä nykyiset teorit ja määrittelmät eivät lähesty aihetta tarpeeksi yksinkertaisesti ja yleisesti (käsitteen ja teorianmuodostuksen tavoitteista katso tarkemmin Hirsjärvi, Remes, Sajaavaara 2009).

On tärkeää tiedostaa, ettei kulttuurisen kestävyiden erilaisia määrittymiä eritelty verkosto pyri esittämään yhtä määrittelmää vaan ennemminkin pyrkii todentamaan kulttuurisen kestävyiden kompleksisuuden. Näin määrittelmä(t) voidaan ymmärtää työkaluna, ei päämääränä. Tällöin määrittelmä työkaluna toimii esimerkiksi virkamiesten, tutkijoiden, talouden ja kansalaisten välisen kanssakäymisen edistäjänä. (Soini & Birkeland 2014.) Kulttuurisen kestävyiden määrittelmän voidaan siis ajatella olevan aina tarpeen mukaan ajassa muuttuvaa. Määrittelyn muutuvuuden hyväksyminen heijastelee myös formaalin kasvatuksen maailmaa. Koska formaaliin kasvatukseen vaikuttavat samat yhteiskunnalliset muutokset

kuin yhteiskunnalliseen päätöksentekoon, ei opetuksenkaan näkökulmasta ole tarvetta muuttumattomalle määritelmälle. Tarve sen sijaan on määrittelylle, joka suuntaa formaalin kasvatuksen toimintoja huomioimaan kulttuurisen kestävyys ja auttaa tunnistamaan sen merkityksen sekä koulu- ja päiväkotiyhteisölle että yksilölle.

2.3 Oikeutettu kestävyys

Julian Agyeman on kehittänyt yli vuosikymmenen ajan oikeutetun kestävyys (just sustainability⁹) teoriaa, joka pohjautuu ihmisen ja ympäristön suhteeseen. Täydennän tämän tutkimuksen aineistosta esiin nousseita koulutus- ja kehitystarpeita sekä analysoin opetussuunnitelman perusteita Agyemanin (2013) oikeutetun kestävyys teorian avulla.

2.3.1 Diskurssin laajentaminen

Agyeman kritisoi kestävyysajattelun kärsivän teorian, retoriikan ja oikeudenmukaisuuden vajeesta. Tämä tarkoittaa sitä, ettei kestävyys ole pelkästään ”vihreää” tai ”ekologista”, vaan kokonaisvaltainen kestävyys saavutetaan huomioimalla ihmisen sosiaaliset tarpeet ja hyvinvointi. Agyemanin teoria muodostaa sillan kestävyys eri osa-alueiden välillä tai täydentää ekologista kestävyyttä kulttuurisosiaalisen kestävyys osa-alueen keskeisyyttä perustelemalla. Agyeman määrittelee teoriassaan kestävä yhteiskunnan ehdoiksi i) elämänlaadun ja hyvinvoinnin lisäämisen, ii) nykyisten ja tulevien sukupolvien tarpeiden kohtaamisen eli sukupolvien välisen ja sisäisen oikeudenmukaisuuden, iii) rekognition eli toisen tunnustamisen, prosessien, käytänteiden ja tulosten oikeudenmukaisuuden ja iv) elämisen ekosysteemin rajoissa. (Agyeman 2013; Agyeman, Bullard & Evans 2002, 2003.)

Koulutus- ja kehitystarpeiden sekä OPS:in ilmausten polemisointi oikeutetun kestävyys teorian avulla nostaa kestävyyttä koskevaan keskusteluun ajankohdaisia ja pedagogisesti relevantteja aiheita, kuten esimerkiksi kansainvälistymisen, etnisyyden, osallisuuden tunteen ja identiteetti prosessin. Kyseiset aiheet ovat esillä myös esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Teoriassa voi nähdä myös yhtymäkohtia opetussuunnitelmassa mainittuun ekososiaaliseen sivistykseen, joka on määriteltä perusopetuksen arvoperustaksi. (Opetushallitus 2014, 2016a; Salonen 2013, 2014.) Tutkimuksellani osoitan, kuinka oikeutetun kestävyys teorian avulla voidaan täydentää kulttuurisesti kestävä kasvatuksen koulutus- ja kehitystarpei-

⁹ Agyeman käyttää kestävyysdestä monikkomuotoa korostaakseen, ettei hän koe kestävyys olevan määriteltävissä vain yhdellä tavalla, vaan määritelmä on luonteeltaan suhteellinen, sidoksissa paikkaan ja kulttuuriin.

den määrittelyä sekä OPS-analyysiä huomioimalla erityisesti mikrotason kohtaamiset päiväkodin ja koulun arjessa. Diskurssin laajentaminen liittyy konkreettisesti tavalla mikrotason kohtaamisiin, ei vain teoreettisella tai ohjaavalla tasolla käytävään keskusteluun kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta. Seuraavaksi esitellen, kuinka inhimillisen potentiaalın, rekognition ja inklusion käsitteet sitovat oikeutetun kestävyuden teorian kulttuurista kestävyyttä edistäviin mikrotason kohtaamisiin.

2.3.2 Inhimillinen potentiaali, rekognitio ja kulttuurisesti inklusiiviset käytänteet

Agyeman pitää inhimillisen potentiaalın menettämistä yhtä haitallisena kuin ekologisen potentiaalın menettämistä. Inhimillisen potentiaalın menettämällä hän tarkoittaa esimerkiksi kulttuurisista tai sosioekonomista syistä juontuvaa koulutuksen tai yhteiskunnallisen aseman puutetta. (Agyeman 2013.) Suomen kontekstissa tällaisena inhimillisen potentiaalın menettämisen esimerkkinä voidaan käyttää romaniväestön syrjäytymistä ja heikompaa asemaa työelämässä, joiden taustalla vaikuttavat sekä yhteiskunnan että yksilöiden tasolla ilmenevä syrjintä ja ennakkoluulot, esimerkiksi epäonnistuneet assimiloitipyrkimykset (Markkanen 2003; Rajala, Salonen, Blomerus & Nissilä 2011). Inhimillisen potentiaalın näkökulman tulisi siis olla läsnä mikrotason kohtaamisissa, jotta lapsen sosio-ekonominen, kulttuurinen, etninen ja maahanmuuttotausta huomioitaisiin kasvatustilanteissa hänen hyvinvointiaan ja kehitystään edistävällä tavalla. Kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta koulutus- ja kehitystarpeiden näkökulmasta inhimillisen potentiaalın käsite on tärkeä, sillä sen avulla voidaan nostaa keskusteluun esimerkiksi kulttuuritaustan merkitys kestävästä tulevaisuudesta tähtäävässä kasvatuksessa. Inhimillisen potentiaalın käsite sitookin Agyemanin teorian kriittisen pedagogiikan teoriaan (esim. Giroux & McLaren 2001; Suoranta 2005), jossa yksilön mahdollisuudet ja toivo ovat keskiössä.

Myös rekognitio¹⁰ eli toisen tunnustaminen nousee keskeiseksi lähtökohdaksi Agyemanin teoriassa kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta teemojen (esim. kulttuuriset oikeudet, moninaisuus, kulttuuri-identiteetti) näkökulmasta. Rekognitio on keskeinen oikeudenmukaisuuden ulottuvuus monikulttuurisissa ja kansainvälisissä yhteisöissä. Agyeman haluaa nostaa esiin erityisesti ”toisen” oikeuksien tunnustamisen sekä etuoikeuksien näkymättömyyden eli kyvyttömyytemme tunnistaa olemme etuoikeutettuja suhteessa ”toiseen”. Tämä kyvyttömyys voi aiheuttaa esimerkiksi väärintulkintoja vähemmistöjen osallistumattomuudesta tai puutteellisesta aktiivisuudesta kehittämissuhteissa. Esimerkkinä etuoikeuksien näkymättömyydestä voi toimia lähiruokakeskustelu, jota on käynyt lähinnä valkoi-

¹⁰ Termille rekognitio ei ole vakiintunutta suomenkielistä vastinetta. Tässä tutkimuksessa käytän rekognitiota Agyemanin teorian määrittämällä tavalla.

nen keski- ja yläluokka ja joka on keskittynyt ekologiseen kestävyys- ja pienyritysten, terveyden ja ravitsemuksen näkökulmiin. Toisen tunnustamisen haasteellisuus näkyy siinä, että lähiruokaa koskevasta keskustelusta on puuttunut selkeä tietoisuus valtaväestöön kuulumattomien, maahanmuuttajien ja pienituloisten mahdollisuuksista vaikuttaa terveellisen ja kulttuurisesti soveliaan ruoan tuottamiseen, sen saatavilla olemiseen ja käyttämiseen ravinnoksi. (Agyeman 2013.) Lisäksi on huomattu, että lähiruokatoiminta voi synnyttää ulkopuolelle sulkevaa, protektiivista ja homogeenisyyttä vaativaa paikallisuutta (Hinrichs 2003). Oikeutetun kestävyys- ja kulttuuriteorian avulla keskusteluun halutaankin nostaa sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja kulttuuriin liittyvät näkökulmat, jotta kaikki ryhmät olisivat osallisina diskurssissa. Samalla laajenee käsitys siitä, mikä on paikallista. Kulttuurisesti inklusiivisten käytänteiden ja paikkojen luominen onkin keskeinen oikeutetun kestävyys- ja kulttuuriteorian tavoite. Inklusiivisuuden käsite kuvaa oikeutetun kestävyys- ja kulttuuriteorian tavoitteita paremmin kuin yleisemmin käytetty moninaisuuden käsite. Inklusiivisuuden käsitteen avulla huomioidaan eri ryhmien kulttuuriset tarpeet ja mahdollisuudet osallisuuteen, ei siis vain esimerkiksi eri ryhmien näkymistä tai tiedonsaantia eri ryhmistä ja heidän tavoistaan. (Agyeman 2013, Laine 2017.)

Esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kohtelu ja puhuttelu ”ulkomaalaisina” hämmentää ja saa heidät kyseenalaistamaan oman identiteettinsä (Koivunen, 2016).

Koulutus- ja kehitystarpeiden näkökulmasta kulttuurinen inklusiivisuus ja rekognitio täydentävät kestävä kehityksen diskurssia huomioimaan kulttuurin merkityksen myös motivaation ja osallisuuden näkökulmista. Jos lapsi tai nuori ei koe olevansa hyväksytty tai jos hän ei koe tulevansa kuulluksi, esimerkiksi kulttuurisen taustansa vuoksi, voi hänen sitoutumisensa kestävään tulevaisuuteen tähtäävään kasvatukseen olla heikkoa. Kulttuurisesti inklusiiviset käytänteet ja rekognitio ovat teemoina suomalaisessa kasvatuksen kontekstissa erityisen mielenkiintoisia, sillä Opetushallituksen 2018 julkaiseman selvitystyön mukaan koulutuspoliittisissa asiakirjoissa näkyy suhteellisen vähän ”moninaisuuden moniperspektiivistä tai intersektionaalista tarkastelua tai sen pohdintaa, miten monikulttuurisuus hyödyntää ja rikastuttaa suomalaisuutta”. Samaisen selvityksen mukaan erityisesti moninaisuuteen liittyvissä sisällöissä käytännön toteutus ei ole toimivaa ja strategioiden kuvataan olevan toimeenpanoltaan satunnaista ja yksittäisten opettajien kiinnostukseen painottunutta. (Räsänen ym. 2018, 47.)

2.4 Opetussuunnitelma ja oppimisen tavoitteet tutkimuksen kohteena

Kasvatusta ohjaavien normatiivisten asiakirjojen analyysin osalta keskitys tässä tutkimuksessa valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan. OPS:n laadintaa ohjaavat perusopetuslaki ja -asetus sekä valtioneuvoston asettamat yleiset tavoitteet ja tuntijako. OPS:ssa määritellään opetuksen päämäärät ja tavoitteet

sekä opetuksen toteuttamiseen liittyvät periaatteet. OPS:lla on siis rooli juridis-hallinnollisena asiakirjana, ajankohtaisen ja merkittävän tiedon väittäjänä sekä pedagogisena ohjaajana. (Vitikka, 2008.) OPS:lla tarkoitetaan tässä opetushallituksen määrittämiä perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisia perusteita (2014) erotuksena paikallisista kuntien ja koulujen laatimista opetussuunnitelmista sekä eri koulutustasojen opetussuunnitelmista. Tutkimuksen kohteena OPS-diskurssi on merkittävä, sillä siinä tiivistyvät keskeiset kasvatuksen tavoitteet ja yhteiskunnan koulukasvatukselle asettamat tarpeet. Siinä näkyvät myös yhteiskunnan vallitsevat ideologiat ja arvot. (Saari, Tervasmäki & Värri, 2017.) Kulttuurisen kestävyysnäkökulmasta onkin merkittävää selvittää sitä, millaisia tarpeita ja arvoja OPS-diskurssissa nostetaan esiin liittyen oppilaan kulttuuri-identiteetin tukemiseen.

Suomalaisia opetussuunnitelmia on tutkittu useasta eri näkökulmasta (opetussuunnitelman käsitteestä, historiasta ja eri tasojen määrittelystä ks. tarkemmin Vitikka 2008; Autio 2017; Saari, Salmela & Vilkkilä 2017). Tutkimuksen kohteena ovat olleet muun muassa eri oppiaineiden sisällöt (esim. Tomperi 2017), OPS:n eri osa-alueet (esim. Cantell 2015; Norrena 2016), pedagogiikka (esim. Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami & Vainikainen 2016; Heinström, Ropo & Sormunen 2015), opetussuunnitelmaprosessi (esim. Mäkelä ym. 2016), opetussuunnitelmateoria (esim. Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016) sekä OPS:n tavoitteiden saavuttaminen (esim. Ouakrim-Soivio & Kuusela 2012). OPS-diskurssi on tärkeä tutkimuskohde, sillä sen sisällöt vaikuttavat kouluopetuksen ohella opettajankoulutukseen, sekä myös siihen, millaiset teemat valitaan kasvatuksen sisällöiksi ja millaista diskurssia kasvatuksesta käydään. OPS:lla yhteiskunta ilmaisee koulutusta koskevan tahtonsa ja tavoitteensa. Näin OPS voidaan ymmärtää sekä muutoksen mahdollistajana, että sen estäjänä. Toteutettu OPS on kuitenkin opettajan pedagogista toimintaa. (Vitikka 2008.) Pelkän kirjoitetun OPS:n analysoiminen ei riitäkään kuvaamaan kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta todellista esiintymistä kouluissa. OPS-diskurssia analysoimalla voidaan kuitenkin tutkia sitä, miltä osin kulttuurinen kestävyys huomioidaan normitasolla ja millaisia pedagogisia arvoja siihen on liitetty.

Tässä tutkimuksessa OPS:a lähestytään kahdesta eri näkökulmasta. Vitikan (2008) mukaan OPS voidaan jakaa kahteen perusainekseen: sisältöön ja pedagogiikkaan. Myös kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta sisältökuvaus sekä siihen liitetyt koulutus- ja kehitystarpeet (Laine 2016a, 2017) voidaan eritellä sisältöön ja pedagogiikkaan liittyviin aineksiin. Sisällöllä tarkoitetaan opetuksen sisältöä eli sitä, *mitä opetetaan*. Pedagogiikalla tarkoitetaan opetuksen keinoja ja muotoja eli sitä, *miten opetetaan*. Opetukseen liittyvät tavoitteet eivät siis ole erillisiä opetukseen liittyvästä vuorovaikutuksesta.

Suomalaisissa OPS:ssa ei ole perinteisesti kuvattu opetusmenetelmiä, vaan opetusmenetelmien valinta on kuulunut opettajan oman päätätävällän alueeseen. Näin ollen OPS-diskurssi ei ole riittävä aineisto kuvaamaan kouluissa käytössä

olevaa pedagogiikkaa. OPS:ssa on kuitenkin ilmaisuja, jotka kertovat ainakin välillisesti toivotunlaisesta pedagogiikasta eli siitä, miten sisältöjä tulisi opettaa. (Vitikka 2008.) Pedagogiset ihanteet välittyvät esimerkiksi opetukseen ja koulun toimintakulttuuriin liitettävien arvojen sekä arvioinnin perusteiden ja oppimistavoitteiden kautta. Kulttuuriseen kestävyyyteen liittyvien pedagogisten ilmausten etsiminen onkin tärkeää, jotta analyysi ei jäisi vain sisältökuvauksen tasolle.

OPS:ssa esitellään opetuksen tavoitteet. Tavoitteet ovat syntyneet yhteiskunnallisen keskustelun, mutta myös esimerkiksi aiempien opetussuunnitelmien, kulttuuriperinteen, oppiainejaon ja opettajankoulutuksen pohjalta. Tavoitteet kertovat myös OPS:n eettisestä luonteesta eli käsityksestä siitä, millainen on hyvä ihminen ja kuinka sellaiseksi tullaan. Tavoitteita ei voi käytännössä tarkastella yksittäisinä, sillä ne muodostavat kokonaisuuden ja ovat yhteydessä toisiinsa (Jyrhämä ym. 2016). Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen tavoitteiden määrittely liittyy OPS-diskurssin analysoimisen näkökulmasta integroidun ja eritellyn sisällön termeihin. Eritelty sisältö tarkoittaa oppiainejakoista ja -keskeistä lähestymistapaa OPS:n laatimisessa. Integroitu sisältö puolestaan tarkoittaa keskeisten opiskeltavien aiheiden määrittelyä OPS-diskurssissa, esimerkiksi käsitteiden, taitojen, teemojen, ideoiden, tai sovellusten kautta (ks. tarkemmin eritellyn ja integroidun sisällön jatkumosta eri variaatioineen Vitikka 2008; Kysilka 1998). Kulttuurinen kestävyys tai jokin sen sisältöalue, teema tai tavoite voidaan siis ymmärtää opiskeltavaksi aiheeksi, kuten OPS esittääkin, vaikka se ei ole oma oppiaineensa (kuten esim. ”matematiikka”), tai vaikka sen tavoitteita ei ole nimetty tietyn oppiaineen vastuulle (kuten esim. matematiikassa: ”oppilas hallitsee yhteen- ja vähennyslaskut luvuilla 0-100”). Näin ollen kulttuurista kestävyyttä voidaan käsitellä teemana eri oppiaineiden sisällä, niihin sisältyvien kulttuuriseen kestävyyyteen liittyvien tavoitteiden kautta. (Kysilka 1998; Vitikka 2008.)

OPS:n tavoitteet ohjaavat opettajaa, sillä niiden avulla suunnitellaan opetusta, valitaan oppimateriaaleja ja arvioidaan tuloksia. Kulttuurisen kestävyuden näkökulmasta huomattavaa on erityisesti se, että OPS:n vaatimus kulttuurisesta kestävyydestä koskee kaikkea opetusta, ei vain tiettyjä oppiaineita. Toki kulttuurisesti kestävä kasvatus sisältää myös erityistavoitteita eli tavoitteita, jotka rajoittuvat vain tiettyyn sisältöön tai toimintatapaan, kuten tässä tutkimuksessa osoitetaan. (Jyrhämä ym. 2016)

2.5 Kulttuurisesti kestävä kasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman näkökulmasta

Lainsäädännön (perusopetuslaki 2 § ja valtioneuvoston asetus 422/2012 2–4 §) mukaan opetus edistää kulttuurien, sekä aatteellisten, maailmankatsomuksellisten ja uskonnollisten, kuten kristillisten, perinteiden, sekä länsimaisen humanismin perinteen tuntemista ja ymmärtämistä. Sivistykseen esitetään kuuluvaksi myös

kestävän kehityksen edistäminen. Lainsäädäntöä tulkitaan OPS:ssa. OPS:ssa kestävä elämäntapa koetaan välttämättömyydeksi – kestävä tulevaisuus ja elämäntapa näkyvät läpileikkaavana teemana asiakirjassa. Kulttuurinen kestävyys eritellään yhdeksi kestävä elämäntavan ulottuvuudeksi ja se mainitaan perusopetuksen arvoperustassa ja laaja-alaisissa osaamisen tavoitteissa (Opetushallitus 2014, s. 7, 13–14, 16–24, 27, 31, 33, 38, 42).

Kulttuurisen kestävyuden näkökulma on esillä esimerkiksi perusopetuksen kulttuuritehtävässä, jonka mukaan perusopetuksen tehtävänä on edistää monipuolista kulttuurista osaamista ja kulttuuriperinnön arvostamista, sekä tukea oppilaita oman kulttuuri-identiteetin ja kulttuurisen pääoman rakentamisessa. Myös laaja-alaisissa osaamisen tavoitteissa puhutaan oman kulttuuri-identiteetin rakentamisesta ja kulttuurinen osaaminen on nostettu yhdeksi seitsemästä osaamisen tavoitteista. Koulun toimintakulttuuria kuvataan maan kulttuuriperintöä ja kansalliskielemiä, sekä omaa ja ympäristön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista monimuotoisuutta hyödyntäväksi ja arvostavaksi. Kulttuurisen moninaisuuden yhteydessä oikeuden omaan kieleen ja kulttuuriin huomautetaan olevan oppilaan perusoikeus. (Opetushallitus 2014, 13–14, 16, 19, 26) Kulttuurinen kestävyys näkyy myös oppiaineissa ja vuosiluokkien yleisissä tavoitteissa (Laine 2016b).

Kulttuuri-identiteetin rakentamisen tukeminen ja kulttuurisesti kestävä kasvatustas nivoutuvat opetussuunnitelmassa toisiinsa. Kulttuurisen kestävyuden käsitteen kautta siis tavoitetaan kulttuuri-identiteetin tukemiseen liittyvät, OPS-diskurssissa esiintyvät, eri oppiaineiden kautta saavutettavissa olevat taidot ja tavoitteet, kuten kulttuurinen osaaminen, kulttuuriperinnön arvostaminen, kulttuurisen pääoman rakentaminen ja ymmärrys kulttuureiden moninaisuudesta (Opetushallitus 2014, 18). Tässä tutkimuksessa analysoin OPS-diskurssista löytyviä ja mahdollisesti puuttuvia kulttuurisesti kestävä kasvatuksen sisältöjä ja pedagogiikkaa. Sisältötavoitteita määriteltäessä käytän luomaani kulttuurisesti kestävä kasvatuksen sisältökuvausta, jonka mukaan kulttuurisesti kestävä kasvatustas sisällyttää opetukseen kansainvälisyyden, kulttuuriperinnön ja historiatietoisuuden, kulttuuriympäristöt, luovuuden, monikulttuurisuuden¹¹ ja moninaisuuden, paikallisuuden, sukupolvien välisyyden, sekä tapakulttuurin. Kulttuurisesti kestävä kasvatustas edistävän pedagogiikan määrittelemiseksi täydennän luomaani sisältökuvausta kulttuurisesti kestävä kasvatuksen koulutus- ja kehittämistarpeiden analyysin avulla. Koulutus- ja kehittämistarpeiden määrittely nostaa esiin kulttuuri-identiteetin tukemisen, kulttuuristen oikeuksien turvaamisen ja mahdollistamisen, kulttuurin huomioimisen paikallisella, kansallisella ja globaalilla tasolla, kokonaisvaltaisen

¹¹ Aineiston keräämisen aikaan termi ”monikulttuurisuus” oli vähemmän polemisoitu kuin väitöskirjan julkaisuhetkellä. Nykykeskustelussa termin ongelmallisuus on huomioitu ja mm. Opetushallitus puhuu laajemmin ”moninaisuudesta” (vrt. Räsänen, Jokikokko & Lampinen 2018).

näkemyksen kestävydestä, rekognition ja inhimillisen potentiaalin huomioimisen, kulttuurisen inklusion ja inklusiiviset käytänteet ja tilat, sekä poikkitieteellisyuden ja yhteistyön merkityksen keskeisiksi kulttuurisesti kestäväan pedagogiikan osa-alueiksi. (Laine 2016a, 2017)

2.6 Kulttuuri-identiteetin tukeminen

Kulttuuri-identiteetti ei ole käsitteenä selkeä. Monet tutkijat pitävät sitä ongelmallisena erityisesti identiteetin prosessimaisen luonteen ja kulttuurin käsitteeseen liittyvien määrittelyjen monimuotoisuuden vuoksi (ks. esim. Benjamin 2017; Pehkonen 2017). Käsitettä kuitenkin käytetään yleisesti kasvatuksen piirissä ja se onkin kuvaava nimenomaan silloin, kun puhutaan kulttuuriin ja kulttuuritaustaan liittyvistä erityiskysymyksistä (Laine 2013). OPS-diskurssissa käytetään termiä ”kulttuuri-identiteetti” ja perusopetuksen tehtäväksi mainitaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentamisen tukeminen (Opetushallitus 2014, 16, 18, 21, 86, 91, 212, 268, 282, 410).

OPS-diskurssin edellyttämä kulttuuri-identiteetin tukeminen, joka on myös osa tämän tutkimuksen myötä syntynyttä kulttuurisesti kestäväan kasvatuksen määrittelyä, on merkittävä opetuksen tavoite yksilön tasapainoisen identiteettiprosessin näkökulmasta, mutta myös yhteiskunnan näkökulmasta. Esimerkiksi Koivusen (2016) mukaan toiseuden kieltäminen näyttää nousevan esiin kaikkialla, missä on väkivaltaiseen ekstremismiin liittyviä ongelmia. Opetuksen järjestäminen niin, että se jo lähtökohtaisesti huomioisi toiseuden tunnistamisen ja kulttuurisen inklusion haasteet, on yhteiskunnan näkökulmasta tärkeää – onhan koulu keskeinen tekijä sosialisointin näkökulmasta. Pelkästään ”suvaitsevaisuuden” tai ”kulttuureihin tutustumisen” viitekehykset eivät enää riitä, vaan tasapainoinen (kulttuuri-)identiteetti on avain oman paikan löytämiselle ja myönteisten tunteiden tuntemiselle sekä omia että toisia ryhmiä kohtaan. Selkeä tietoisuus omasta identiteetistä on yhdistetty tutkimuksissa muun muassa hyvään itsetuntoon, onnellisuuteen ja vähäisempään masentuneisuuteen. Vähemmistön vahva etninen identiteetti korreloi puolestaan positiivisesti muun muassa korkeamman koulutuksen ja maltillisten poliittisten näkemysten kanssa. (Benjamin 2014.)

OPS-diskurssin edellyttämää kulttuuri-identiteetin tukemisen tarvetta konkretisoidaan tässä tutkimuksessa pedagogisesti relevantilla tavalla Julian Agyemanin oikeutetun kestävyuden teorian avulla (Agyeman 2013). Käytän teoriaa myös määrittellessäni kulttuurisesti kestäväan kehitykseen liittyviä koulutus- ja kehitystarpeita. Agyeman käyttää teoriassaan rekognition ja kulttuurisen inklusion käsitteitä, jotka ovat myös yhteiskunnallisesti merkittäviä tavoitteita. Toiseuden kieltäminen yhdistää esimerkiksi ISIS:ä ja uusnatsismia. Kulttuuri-identiteetin vääristymistä ei pidäkään typistää yksilön ongelmaksi. Suojelupoliisin mukaan Suomen suurin turvallisuusuhka on äärioikeistolainen väkivalta (Koivunen 2016;

SUPO, 2018). Ilmiön herättämä huoli näkyy myös kouluissa. Tuoreen väitöskirjatutkimuksen alustavien tulosten mukaan (Vallinkoski, tiedonanto) suomalaisten kasvattajien kohdatessa väkivaltaista ääriajattelua, sen tulkitaan liittyvän nimeytyistä ääri-ideologioista useimmiten yksittäisiin toimijoihin ja väkivaltaiseen äärioikeistolaisuuteen. Kasvattajien kuvausten perusteella tällaiset tilanteet ovat sisältäneet esimerkiksi vihapuhetta, syrjintää ja rasismia, väkivaltaisen ääri-ideologian hyväksymistä sekä väkivallan oikeutusta. Rasismin lisääntymisen ja normalisoitumisen on puolestaan todettu lisäävän viharikoksia (Koivunen 2016), ja siksi onkin tärkeää pohtia millaisin pedagogisin lähestymistavoin mahdollisimman harva lapsi ja nuori altistuisi toiseuden kieltämiselle ja ulkopuolisuuden tunteen kokemuksille. Esimerkiksi oppilaan uskomus, että hyväksytyksi tuleminen suomalaisessa yhteiskunnassa edellyttää omasta uskonnollisesta identiteetistä luopumista, luo syrjäytymisen ja uhriutumisen kokemuksen (Creutz, Saarinen & Juntunen 2012).

Kulttuuri-identiteetin tukeminen on myös lapsen suojelemista siltä, ettei hänen identiteettiprosessinsa jää *psykologisen vankeuden* tai *etnosentrismen* tasolle. Psykologinen vankeus omassa kulttuurissa tarkoittaa sitä, että yksilö on sisäistänyt omaan ryhmäänsä liitetyt kielteiset näkemykset ja tuntee sen tähden häpeää omasta kulttuurisesta taustastaan. Tällä tasolla olevat ihmiset kuuluvat usein syrjittyihin ja leimattuihin vähemmistöihin. Etnosentrismen tasolle jääneiden yksilöiden mielikuva omasta kulttuuristaan taas korostaa omaa paremmuutta ja ylivoimaisuutta. Etnosentriset yksilöt haluavat torjua kaiken kanssakäymisen muiden ryhmien edustajien kanssa ja kokevat väkivallan muita ryhmiä kohtaan oikeuteksi. Tutkimusten mukaan suurin osa ääriryhmien edustajista on jäänyt kulttuuri-identiteetiltään tälle tasolle. (Banks 2006; Benjamin 2014.)

3 Tutkimuksen eteneminen

3.1 Metodologinen viitekehys

Tutkimus edustaa laadullista tutkimusta, aineiston monitahoista ja yksityiskoh- taista tarkastelua. Laadullisessa tutkimuksessa on kyse induktiiviseen analyysiin perustuvasta kokonaisvaltaisesta tiedon hankinnasta ja tiedon keräämisestä luon- nollisissa tilanteissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009.) Ensimmäistä alakysy- mystä ”Mitä termi kulttuurisesti kestävä kasvatus tarkoittaa?” koskevaa aineistoa käsittelin aineistolähtöisen sisällönanalyysin metodilla. Analyysiyksiköt eivät ol- leet ennalta määriteltyjä ja teoriaa rakennettiin dialogissa aineistosta käsin. Ai- neistolähtöiselle sisällönanalyysille tyypillistä ongelmaa havaintojen teoriapitoi- suudesta pyrittiin välttämään etenemällä systemaattisesti ja aineistolähtöisesti.

Ensimmäisen alakysymykseen ”Mitä termi kulttuurisesti kestävä kasvatus tar- koittaa?” etsin aineistosta toistuvia ilmaisuja, jotka kuvaavat kulttuurisesti kestä- vää kehitystä edistävän kasvatuksen saamia määrittelyjä. Löydetty imaus ryh- mittelin yhtäläisten ilmaisujen joukoksi ja näistä joukoista loin teemoja. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Kyselyistä ja työryhmätapaamisten muistioista etsin käsityk- siä, jotka kuvaavat kulttuurisen kestävyuden määrittymistä kasvatuksen konteks- tissa. Käsityksissä näkyi kulttuurisen kestävyuden määrittelyn kahtalaisuus. Toi- saalta niissä kuvataan koulukulttuurin muutosta kohti kestävyyttä (*culture as*), toi- saalta kulttuuriin liittyviä itseisarvoja (*culture in*). Olen analysoinut koulukulttuu- rin muutokseen liittyviä *culture as* -näkökulman mukaisia teemoja aiemmassa ar- tikkelissani (Laine 2013b, 34-36). Tässä tutkimuksessa keskityn kulttuurisen kes- tävyuden *culture in* -näkökulman mukaisiin käsityksiin eli kulttuuriin teemoihin, joiden voidaan nähdä edustavan kulttuurin näkemistä yhtenä kestävyuden neljästä pilarista tai toisaalta kulttuuriin liittyvien kysymysten itseisarvoja.

Myös toisen alakysymykseen ”Millaisia koulutus- ja kehitystarpeita kulttuuri- sesti kestävään kasvatukseen liittyy?” etsin vastausta aineistolähtöisen sisäl- lönanalyysin metodilla. Etsin aineistosta toistuvia ilmaisuja, jotka kuvaavat kult- tuurisesti kestävä kehitystä edistävään kasvatukseen liitettyjä koulutus- ja kehi- tystarpeita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009; Tuomi & Sarajärvi 2009.) Ai- neistoanalyysissä kartoitin sisällöllistä toistuvuutta ja loin sisältöjä kokonaisuuk- siksi yhdistäviä teemoja.

Kolmannen alakysymyksen ”Kuinka kulttuurisesti kestävä kasvatus näkyy valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja sen tavoitteissa?” osalta tutkimus edustaa kvalitatiivista teoriasidonnaista sisällönanalyysiä. Ana- lyysiyksiköt on valittu aineistosta ja analyysia ohjaa aikaisempi tieto ja teoria. Teoria toimii siis aineiston analyysin tukena. Tavoitteena on avata uusia näkökul- mia analyysin pohjalta. Aineistolähtöisyys ja taustateoria näkyvät molemmat ana- lyysissä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009.) OPS analyysin osalta rakennan teoreettisen

viitekehityksen aiemman tutkimukseni sekä tutkimuskirjallisuuden perusteella. Perustelen valintaani sillä, että näin pystyn nostamaan esiin kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä, joilla on suoria yhtymäkohtia perusopetuksen sisältöihin. Tukeutumisen OPS-analyysia edeltäneen aiemman tutkimukseni (Laine 2016, 2017) tuloksiin, jotka sisältyvät tämän väitöskirjan osalta lukuihin 5.1 ja 5.2, on välttämätöntä, sillä alan piirissä ei ole pohdittu kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta määrittelmää tai siihen liittyviä koulutus- ja kehitystarpeita tarkemmin (KEKO 2017; Laine 2013; 2016a; Nikodin, Kokkonen & Viberg 2013). Lisäksi perustelen valintaani aiemman tutkimuksen kohderyhmän asiantuntemuksella: asiantuntija-aineistossa vastaajat olivat taustaltaan esimerkiksi tutkijoita, dosentteja, lehtoreita, rehtoreita tai suunnittelijoita (Laine 2017).

3.2 Aineiston keruu ja analysointi

Tämän tutkimuksen aineistona ovat

- asiantuntijakysely 1 (n = 23), jossa määritellään kulttuurista kestävyyttä
- asiantuntijakysely 2 (n = 59), jossa määritellään keinoja, malleja, käytänteitä ja koulutustarpeita kulttuurisen kestävyuden saavuttamiseksi sekä kulttuuriseen kestävyteen liittyviä arvoja
- fokusryhmien muistiot, joiden sisällöt liittyvät kulttuurisen kestävyuden määrittämiseen kasvatuksen kontekstissa, kulttuuriseen kestävyteen liittyviin kasvatuksellisiin arvoihin, tavoitteisiin ja taitoihin sekä kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta käytänteisiin, pedagogiikkaan ja koulutustarpeisiin
- kysely päiväkodin työntekijöille (n = 28), jossa määritellään kulttuurisesti kestävästä kasvatukseen liittyviä ongelmia, toiveita ja konkreettista avustusta
- perusopetuksen valtakunnallinen opetussuunnitelma (2014).

3.2.1 Kyselyt ja fokusryhmät

Ensimmäisen alakysymyksen (”Mitä termi kulttuurisesti kestävä kasvatusta tarkoittaa?”) osalta tutkimuksen kohdejoukkona olivat asiantuntijat eli asiantuntijatyössä tai asiantuntijatyön johtotehtävissä toimivat henkilöt (myöhemmin asiantuntija-aineisto). Toisen alakysymyksen (”Millaisia koulutus- ja kehitystarpeita kulttuurisesti kestävästä kasvatukseen liittyy?”) osalta tutkimuksen kohdejoukkoa täydennettiin päiväkodin työntekijöillä (myöhemmin päiväkotiaineisto). Asiantuntija-aineistossa vastaajat ovat taustaltaan esimerkiksi tutkijoita, dosentteja, lehtoreita, rehtoreita tai suunnittelijoita. Päiväkodeille suunnatussa kyselyssä vastaajat ovat päiväkodin työntekijöitä eli esimerkiksi päiväkodin johtajia, lastentarhanopettajia, lastenhoitajia, erityislastentarhanopettajia tai ohjaajia. Kyselyissä ja fokusryhmäaineistossa esiintyy siis kaksi asiantuntijuuden tasoa: asiantuntijatehtävissä ja päiväkodin arjessa toimivat henkilöt. Vastaajien asiantuntijuus on tärkeää,

sillä tutkimuksella ei pyritä tilastolliseen yleistykseseen vaan uuden tiedon luomiseen käsityksiä tutkimalla. Nämä asiantuntijuuden tasot näkyvät myös tutkimuksen tavoitteessa. Koska asiantuntija-aineiston vastaajien asiantuntijuus ei rajoittunut tiettyyn koulutusasteeseen (esim. varhaiskasvatukseen, perusopetukseen, lukioon tai ammatilliseen koulutukseen), he vastasivat asiantuntijaroolistaan käsin käyttäen kasvatuksen, opetuksen ja koulun kaltaisia määreitä. Näin ollen heidän vastauksensa eivät ole ikäsidonnaisia toisin kuin päiväkodin työntekijöiden vastaukset, jotka koskevat ainoastaan päiväkotikiikisiä lapsia. Tutkimuksen tuloksia ei ole siis kauttaaltaan liitetty vain tiettyyn ikäluokkaan eli päiväkotikiikisiin. Tämän vuoksi tutkimuksessa huomioidaan kulttuurinen kestävyys kasvatuksen kontekstissa laajemmin kuin vain esimerkiksi varhaiskasvatuksen näkökulmasta. On kuitenkin perusteltua nostaa esiin varhaiskasvatus erityisryhmänä, sillä tutkimuksen aihe on vielä kartoittamaton, vaikka esiopetuksen opetussuunnitelman ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet painottavat kestäväen kehityksen kontekstissa kulttuurisen kestävyuden merkitystä varhaiskasvatuksessa. Aineiston rajaaminen pelkästään päiväkotiaineistoon tyypistäisi puolestaan tuloksia huomattavasti. Vaikka asiantuntijoilla ei ole välttämättä lapsen tiettyyn kehitysasteeseen liittyvää erityisosaamista, heidän näkemyksensä kulttuurisen kestävyuden merkityksestä ja mahdollisuuksista sekä kyvykkyytensä analysoida yhteiskunnallisia tarpeita täydentävät aineistoa huomattavasti.

Aineisto kerättiin vuosina 2011–2014 työskennellessäni Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seurassa¹². Asiantuntija-aineisto muodostuu kahdesta asiantuntijakyselystä ja kuuden fokusryhmätapaamisen muistioista. Päiväkotiaineisto koostuu päiväkodin henkilökunnalle suunnatusta kyselystä. Koska saatavilla ei ollut valmista kulttuurisen kestävyuden asiantuntijoiden joukkoa, aineistonkeruuvaiheessa käytettiin hyödyksi niin sanottua lumipallo-otantaa. Pyynnöt osallistua asiantuntijakyselyyn ja kutsut fokusryhmiin eivät siis olleet henkilökohtaisia, vaan ne sai vapaasti välittää eteenpäin myös muille kuin alkuperäisen viestin saaneille. (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Ensimmäisessä asiantuntijakyselyssä (n = 23) määriteltiin kulttuurista kestävyttä. Aineiston keräämistä jatkettiin toisella asiantuntijakyselyllä (n = 59), jossa määriteltiin keinoja, malleja, käytänteitä ja koulutustarpeita kulttuurisen kestävyuden saavuttamiseksi sekä kulttuuriseen kestävyteen liittyviä arvoja. Kyselyiden aiheiden käsittelyä syvennettiin ja laajennettiin fokusryhmissä (Liamputtong 2011). Fokusryhmiä oli kolme, niissä oli 25 osallistujaa ja kukin niistä kokoontui kaksi kertaa. Ensimmäisellä tapaamisella käsiteltiin kulttuurisen kestävyuden määrittymistä kasvatuksen kontekstissa sekä siihen liittyviä kasvatuksellisia arvoja, tavoitteita ja taitoja. Toisella tapaamisella käsiteltiin kulttuurisesti kestäviä kasvatustarpeita, pedagogiikkaa ja koulutustarpeita. Fokusryhmien tulokset eli vastaukset käsiteltyihin kysymyksiin kirjattiin muistioon. Muistiinpanojen

¹² Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura ry on luovuttanut käyttöön tutkimusaineiston. Aineiston luovuttamisesta on tehty sopimus, joka rajaa aineiston käytön tähän väitöskirjatutkimukseen.

periaatteena oli esitellä fokusryhmän yhdessä muotoilemat vastaukset eri näkökulmineen. Erillisen sihteerin kirjaamat muistiot hyväksyttiin osallistujilla.

Päiväkotiaineisto kerättiin espoolaisille päiväkodeille suunnatulla kyselyllä. Kymmensivuinen, sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä sisältänyt kysely lähetettiin 14 espoolaiselle päiväkotiyksikölle. Palautuneet vastauslomakkeet (n = 28) oli täyttänyt joko yksi tai useampi henkilö. Toisessa alakysymyksen avulla käsiteltäviä kehitys- ja koulutustarpeita lähestyttiin määrittelemällä kulttuurisesti kestävään kasvatukseen liittyviä ongelmia, toiveita ja konkreettista avuntarvetta. Vaikka kaikkia esiin nousseita haasteita ei voida ratkaista yksiselitteisesti koulutuksen avulla, oli tärkeää paikallistaa myös mahdollisia kehityskohtia, jotka voivat olla ratkaistavissa esimerkiksi työn organisointiin liittyvillä muutoksilla.

3.2.2 Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määrittely ja koulutus- ja kehitystarpeiden määrittelyä koskeva analyysi

Koska ilmaisut sekä käytetyt termit vaihtelivat, kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määrittelyn luomiseen tähtäävän analyysin lähtökohtana ei ollut käsitysten mahdollisimman suuri toistuvuus aineistossa. Sen sijaan aineistosta etsittiin sisällöllistä toistuvuutta ja luotiin sisältöjä kokonaisuuksiksi yhdistäviä teemoja. Esimerkiksi alateeman ”paikallisuus” käsityksiin kuuluvat asiat kuten lähiluonto, kotiseutu ja paikallismuseot. Jotta kukin alateema kuvaisi parhaalla mahdollisella tavalla vastaajien tarkoituksia, lisättiin tutkimuksen tuloksiin (taulukko 1, luku 5.1.1) kunkin alateeman kuvaus. Tämä oli tärkeää myös siksi, ettei fokusryhmiin osallistujilla ollut yhteisesti sovittua määritelmää esimerkiksi kulttuurille, kulttuuriperinnölle tai perinteelle. Tutkimusta ei ole näin ollen sidottu yhteen ko. termien määritelmään. Jotta analyysi huomioisi terminologiset haasteet, on alateemojen yhteydessä määritelmä alateeman sisällöstä. Tämä auttaa lukijaa osaltaan näkemään alateeman saamien merkitysten moninaisuuden. Alateeman kuvaus kertoo yksityiskohtaisemmin, millaisista tuloksista kyseessä oleva alateema on muodostettu. Kuvaus auttaa myös hahmottamaan kunkin alateeman kasvatukseen ja opetukseen liittyviä sisältöjä.

”Tapakulttuuri” alateeman esimerkki alkuperäisestä ilmauksesta kuvaa hyvin aineiston luonnetta ja analyysin vaiheita. Ilmaus kuvaa kahden alateeman sisältöä (monikulttuurisuus ja tapakulttuuri) ja kertoo osaltaan teemojen ristikkäisyydestä. Tapakulttuuri on osa monikulttuurisuutta mutta tapakulttuuri ei toisaalta ole välttämättä monikulttuurista. Aineistossa onkin näkyvillä sekä paikallis- ja kansalliskulttuurin arvostamisen, hallitsemisen ja välittymisen että monikulttuurisuuden näkökulmat. Aineistossa ei sen sijaan esiintynyt kummankaan näkökulman arvotamista toisen edelle. Myöskään ei ilmennyt eksplisiittisiä ilmauksia joissa kansallisen tai paikallisen tason kulttuuria ei nähtäisi itsessään moninaiseksi, Toisaalta ilmausten puuttuminen ei tarkoita ettei tämänkaltainen ajatus voisi olla vastauksissa lausumattomana taustaoletuksena.

Ilmaisun esiintyminen aineistossa vain kerran ei ollut este analyysissä huomiointiin ottamiselle. Perusteena tälle oli joko ilmaisun synonyymiyhteys muihin ilmaisiin tai ilmaisun tuoma lisäarvo tutkimukselle. Esimerkiksi ilmaisu ”kansainvälinen yhteistyö” mainittiin vain kerran, mutta koska se liittyy terminä läheisesti kansainvälisyyteen ja globaalikasvatukseen, jotka saivat useampia mainintoja, lisättiin se alateeman ”Kansainvälisyys” kuvaukseen. Valinnan perusteluksi muodostui se, että ”kansainvälinen yhteistyö” on selittävä ilmaus, joka on kasvatuksen ja opetuksen piirissä laajalti käytetty ja näin helposti lähestyttävissä ja ymmärrettävissä. Vain kerran mainittu ilmaus ”ääniympäristöt” puolestaan toi uutta tietoa, joten se lisättiin alateeman ”kulttuuriympäristö” kuvaukseen, muttei omaksi alateemakseen. Valinta kerran mainitun ilmaisun huomioimisesta analyysissä nojaa laadullisen tutkimuksen perinteeseen ja tutkimuksen lähtökohtaan synnyttää uutta tietoa asiantuntijoiden avulla (Tuomi & Sarajarvi 2009). Aineistoa pelkistämällä ja ryhmittelemällä löytyi kahdeksan alateemaa: kansainvälisyys, kulttuuriperintö ja historiatietoisuus, kulttuuriympäristö, luovuus, monikulttuurisuus ja moninaisuus, paikallisuus, sukupolvien välisyys sekä tapakulttuuri (taulukko 1, luku 5.1.1). Alateemojen perusteella löytyi kolme teemaa: paikallinen kulttuuri, kansallinen kulttuuri ja globaalit kulttuurit. Analyysia jatkettiin tekemällä johtopäätöksiä aineistosta esiin nousseista alateemoista.

Koulutus- ja kehitystarpeiden määrittelyssä hyödynsin luomaani kulttuurisesti kestäväen kasvatuksen sisältökuvausta (Laine 2016). Valinnan perusteena on, että näin pystytään nostamaan esiin kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä, joilla on suoria yhtymäkohtia varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksenkin sisältöihin. Lisäksi kasvatustieteen tieteenalalta puuttuu tarkemmin pohdittu kulttuurisesti kestäväen kasvatuksen määritelmä (KEKO 2017; Laine 2013 & 2016; Nikodin, Kokkonen & Viberg 2013). Myös koulutus- ja kehitystarpeiden määrittelyssä etsin toistuvia ilmauksia ja loin sisältöjä kokonaisuuksiksi yhdistäviä teemoja. Esimerkiksi kehitys- ja koulutustarpeeksi määriteltä ”poikkitieteellisyttä” ei ole nostettu aineistosta termin numeerisen toistuvuuden vuoksi, vaan esiin nostamisen perusteena on synonyymiyhteys eri ilmauksiin, kuten ”yhteistyöhön eri asiantuntijatasojen välillä”. Teemojen määrittelyssä käytettyjen ilmauksien moninaisuutta esitellään tarkemmin Tulokset -luvun alaluvussa 5.2.

Koulutus- ja kehitystarpeiden määrittelyä jatkettiin polemisoimalla aineistoa oikeutetun kestävyden teorian avulla. Aiemmin esiteltyä oikeutetun kestävyden näkökulmaa käytetään tuloksia esittelevässä luvussa, jotta aineisto täydentyisi mikrotason kohtaamisten huomioimisella kulttuurisesti kestäväen kasvatuksen kontekstissa. Tavoitteena on saavuttaa ajankohtaisen keskustelun huomioiva ja pedagogisesti relevantti käsitys koulutus- ja kehitystarpeista. Mikrotason huomioiminen on erityisen tärkeää, sillä määrittelyä luotaessa kävi, että pedagogisesti merkittävien mikrotason kohtaamisten puuttuvan kulttuurisesti kestävydestä käytävästä keskustelusta. (Laine 2016.) Kyseisen näkökulman puuttuminen voi

puolestaan olla esteenä tavoittavalle, osallistavalle ja motivoivalle kestävästä kehityksen kasvatukselle (Agyeman 2013).

3.2.3 Opetussuunnitelman analysointi

Kolmannen alakysymyksen (”Kuinka kulttuurisesti kestävä kasvatusta näkyy valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja sen tavoitteissa?”) osalta aineistona toimivat valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

OPS-diskurssi on aineistona haastava, sillä jokainen ilmaus on merkittävä. OPS on normatiivinen ja pedagoginen aineisto, eli voidaan olettaa, että se ei sisällä opetustavoitteiden kannalta merkityksellisiä ilmauksia (Vitikka 2008). Olen etsinyt aineistosta kaikki ilmaukset, jotka voivat olla liitettävissä kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta teemoihin. Koska kaikkia ilmauksia ei voi raportoida tässä tutkimuksessa, olen luonut ilmauksista neljä taulukkoa (luvut 5.4.1, 5.4.2 ja 5.4.3). Taulukoissa osoitan, mitkä kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta osa-alueet näkyvät opetussuunnitelmassa. Osa-alueet olen jakanut kahteen lähestymistapaan: sisältöihin ja pedagogiikkaan. Sisällöt olen jakanut eksplisiittisiin ja integroituihin sisältöihin. Yhtä merkittävää on ilmaista mitkä osa-alueista eivät ole huomioituna. Näitä tuloksia esittelen vertaamalla OPS-diskurssin sisältöjä kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta sisältöihin ja pedagogiikkaan (Laine 2016b, 2017).

OPS-analyysissä analyysiyksiköt ovat muodostuneet teoreettisen viitekehyksen mukaisesti. Olen etsinyt aineistosta kulttuurisesti kestävästä kehityksen sisältöjä eli niiden ilmenemistä ja ilmaisuja aineiston eri osissa. Sisällöt kuvaavat kestävästä kehityksen sisältöteemoja ja pedagogiikkaa. Opetussuunnitelman eriteltyjä sisältöjä tarkastellaan sisältöteemojen erittelyjen avulla (Laine 2016a). Sisältöteemat esitellään taulukossa 1, luvussa 5.1.1 ja ne on määritelty asiantuntijoille suunnattujen kyselyiden sekä fokusryhmätapaamisten perusteella. Sisältöteemat ovat siis nimenomaisesti kulttuurisesti kestävästä kasvatukseen luotuja, eikä niillä kuvata yleisesti koulussa esiintyviä ilmiöitä, kuten luovuutta, tyhjentävästi (sisältöteemojen määrittelyn periaatteista ks. tarkemmin Laine, 2016a). Tässä yhteydessä on myös syytä huomata, että sisältöteemat nousevat asiantuntija-aineistosta ja näin ollen ne kuvaavat termien käytön osalta ko. aineistoa (esim. monikulttuurisuus, moninaisuus). Jotta teemojen käsittely ei jäisi vain mainitun aiemman tutkimuksen luoman teoreettisen viitekehyksen varaan, analyysia on laajennettu huomioimaan pedagogiikka, ja erityisesti oikeutetun kestäväyyden teorian vaatimukset kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta näkökulmasta (ks. tarkemmin 2.3, Laine 2017 ja Agyeman 2013). Jos jokin teema on mainittu vuosiluokilla 1–9, on se laskettu mukaan. Teeman esiintyminen esimerkiksi vain vuosiluokilla 1–2 (mutta ei enää sen jälkeen) on siis riittänyt teeman näkyvyydeksi opetussuunnitelmassa.

Opetussuunnitelman eriteltyjä sisältöjä tutkin analysoimalla oppiaineisiin liitettyjä sisältöalueita tavoitteineen, sekä oppimäärän tehtävää ja tavoitteita perusopetuksen vuosiluokilla 1–9. Jotkin teemoista voidaan tulkita ristikkäisiksi: esimerkiksi ilmaukset liittyen kansanperinteeseen ja juhlaperinteeseen voivat molemmat edustaa sisältöteemoja ”kulttuuriperintö ja historiatietoisuus” ja ”sukupuolvienvälisyys”. Tällöin opetussuunnitelman maininta kansan- ja juhlaperinteestä tuo merkinnän molempiin sisältöteemoihin (ks. taulukko 5, luku 5.4.1). Toisaalta esimerkiksi musiikin oppiaineen tavoite ”kiinnitetään huomiota oppilaiden omiin kulttuureihin ja kulttuuriperinnön vaalimiseen” voi olla ristikkäinen sekä ”kulttuuriperintö ja historiatietoisuus” että ”monikulttuurisuus ja moninaisuus” -teemojen kanssa, mutta oppiaine ei ole saanut merkintää moninaisuudesta, sillä ko. sisältöteemaa ei ole eksplisiittisesti mainittu. On kuitenkin syytä huomata, että kyseinen maininta voitaisiin tulkita myös moninaisuuden näkökulmasta. Analyysin periaatteena on kuitenkin pidetty mahdollisimman eksplisiittistä mainintaa. Tämän vuoksi esimerkiksi historian oppiaine ei ole saanut merkintää kohtiin ”tapakulttuuri” ja ”monikulttuurisuus/moninaisuus” taulukossa 5 (luku 5.4.1), sillä maininnat oppiaineen tarkoituksesta ”edistää kasvua erilaisuutta ymmärtäväksi” ja sisältöalueissa mainittu ”perheen lähihistoria” eivät riitä eksplisiittiseksi ilmaisuksi tapakulttuurin tai moninaisuuden näkökulmista. Näin ollaan vältetty aineiston ylitulkinnalta. Tarkasteltaessa historian oppiaineeseen sisältyviä kulttuurisen kestävyuden pedagogiikan näkökulmia, oppiaine on saanut kuitenkin merkinnän kohtaan ”kulttuuristen oikeuksien turvaaminen ja mahdollistaminen”, sillä opetussuunnitelman mukaan keskeisissä sisältöalueissa kiinnitetään huomio oman perheen historiaan. Näin voidaan olettaa, että myös muun kuin valtakulttuurin edustajien historia halutaan nostaa opetussuunnitelmassa esiin. Toisaalta on hyvä huomioida, ettei historia saa kuitenkaan merkintää kohtaan ”kulttuurinen inklusio/inklusiiviset käytänteet ja tilat”, sillä ko. teemaan selkeästi ohjaavaa sisältöä opetussuunnitelmasta ei löydy. Tämä kuvaa kyseisen teeman näkyvyyden ja näkymättömyyden luonnetta hyvin.

Liikunnan oppiaineen kuvaus OPS-diskurssissa kuvaa hyvin analyysissa tehtyjä valintoja. Vaikka liikunnan oppiaineessa sen tehtävän kuvauksen mukaan ”edistetään yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä sekä tuetaan kulttuurista moninaisuutta”, ei kyseinen tavoite kuitenkaan näytä realisoituvan oppiaineen sisältökuvauksessa. Lause jää näin olleen irralliseksi toteamukseksi ilman tarttumapintaa konkreettiseen opetuksen järjestämiseen, mikä tarkoittaa, ettei oppiaine ole saanut merkintää kohtaan ”monikulttuurisuus/moninaisuus” taulukossa 5 (luku 5.4.1), jossa esitellään oppiaineiden eriteltyt sisällöt kulttuurisen kestävyuden näkökulmasta. Ko. lause ohjaa kuitenkin tunnilla käytössä olevaa pedagogiikka ja kertoo omalta osaltaan siitä, kuinka opetus halutaan järjestää. Näin olleen oppiaine on saanut merkinnän kohtaan ”kulttuuristen oikeuksien turvaaminen ja

mahdollistaminen” taulukossa 6 (luku 5.4.2), jossa esitellään kulttuurisesti kestävä pedagogiikan esiintymistä oppiaineissa. Näin analyysissä on saatu näkyviin oppiaineiden konkreettiset sisällöt ja oppiaineen opetusta ohjaava pedagogiikka.

OPS-diskurssissa eritellään kunkin oppiaineen kohdalla myös oppimäärän tehtäviä ja tavoitteita. Nämä sisällöt on esitelty eksplisiittisten ilmausten avulla alaotsikon ”Pedagogiikka oppiaineittain” kohdalla (luku 5.4.3), sillä ko. sisällöt kertovat laajemmin oppiaineen arvoista ja tavoitteista. Esimerkiksi ympäristöopin kohdalla sisältöteema ”kulttuuriperintö ja historiatietoisuus” ei ole saanut merkintää eriteltyinä sisältönä, vaikka museot yhteistyökumppanina mainitaan oppimäärän tehtävänä ja tavoitteena. Sen sijaan oppiaine on saanut pedagogiikan kohdalla merkinnän ”kulttuuri-identiteetin tukeminen”, jottei ko. sisältö jää tutkimuksen ulkopuolelle.

Pedagogiset teemat, joihin opetussuunnitelman sisältöjä verrataan, ovat *kulttuuri-identiteetin tukeminen, kulttuuristen oikeuksien tukeminen ja mahdollistaminen, kulttuurin huomioiminen paikallisella, kansallisella ja globaalilla tasolla, kokonaisvaltainen näkemys kestävästä, rekognition ja inhimillisen potentiaalilin huomioiminen, kulttuurinen inklusiio / inklusiiviset käytännöt ja tilat sekä poikkitieteellisyys ja yhteistyö* (Laine, 2016a; 2017). Kulttuurisesti kestävä pedagogiikan esiintymistä opetussuunnitelmissa ei ole määritelty vain tiettyjen asiain kautta, vaan etsimällä kutakin pedagogista näkökulmaa tukevia ilmaisuja. Näin ollen esimerkiksi musiikin oppiaine on saanut merkinnän kohtaan ”kulttuuristen oikeuksien turvaaminen ja mahdollistaminen”, sillä oppiaineen kuvauksen mukaan musiikin opetuksessa ”kiinnitetään huomiota oppilaiden omiin kulttuuriin”. Kulttuurisilla oikeuksilla tarkoitetaan tässä yhteydessä oikeutta omaan kieleen ja kulttuuriin.

Pedagogisten teemojen ”kulttuuri-identiteetin tukeminen” ja ”kulttuurinen inklusiio / inklusiiviset tilat ja paikat” analysointia kuvaa puolestaan kuvataiteen oppiaineen tekstin analyysi. Ilmaisun ”ohjata tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta taiteen keinoin” ei ole saanut merkintää liittyen inklusiivisuuteen, sillä jonkin asian tutkiminen ja ilmaisu ei välttämättä tarkoita inklusiivista toimintaa. Myöskään ilmaisu ”kulttuuriperinnön tuntemista vahvistamalla tuetaan traditioiden välittymistä ja uudistumista” ei ole saanut merkintää kulttuuri-identiteetin tukemiseen liittyen, sillä jää epäselväksi tarkoitetaanko tällä vain valtakulttuurin edustamaa kulttuuriperintöä, vai onko vähemmistökuulttuurin edustajien kulttuuri-identiteetti myös huomioitu. Tämä ei tarkoita tavoitteen koskevan ainoastaan valtakulttuuria, mutta koska ilmaisu ei erikseen huomio em. seikkoja, ei analyysissä ole voitu tulkita sisältöä muulla tavoin. Uskonnon oppiaineen analyysi selkeyttää valintoja suhteessa inklusiioon: kohta ”sisältöjen valinnassa lähtökohtana on kouluyhteisön ja lähiympäristön uskonnot ja niiden keskeiset tavat ja juhlat [...] myös uskonnottomuus” ei riitä merkintään inklusiivisuudesta, sillä pelkkä sisältöksi ottaminen ei kerro kuinka sisällöt esitellään ja kenellä on mahdollisuus osallistua sisältöjen valintaan ja esittelyyn. Sen sijaan musiikin

oppiaine on saanut merkinnän inklusiivisuudesta, sillä kohta ”rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuureihin” ohjaa oppilasta aktiivisyyteen (uteliaisuus), toimintaan joka voidaan ymmärtää inklusiivisena. Merkintä inklusiivisuudesta on siis vaatinut johonkin aktiiviseen toimintaan viittaavaa (esim. ”ohjataan arvostamaan”).

4 Tutkimuksen luotettavuus ja vaikuttavuus

4.1 Käytetyn metodin luotettavuus ja tutkijan rooli

Aineistonkeruuseen liittyy tiettyjä metodologisia ongelmia, kuten kirjoittajan rooli työryhmien vetäjänä ja tulosten kirjaaminen muistiinmuotoon. Toisaalta osallistujille annettiin mahdollisuus tarkastaa muistiot. Päiväkotikyselyssä vastauksiin on puolestaan voinut vaikuttaa se, että vastaajien esihenkilöt jakoivat kyselylomakkeet, ellei vastaaja itse ollut esihenkilö. Tämän vuoksi vastaajat ovat saattaneet suhtautua kulttuuriseen kestävyysnäkökulmaan positiivisemmin kuin ehkä arjessa on todellisuudessa tapana. Toisaalta kyselyyn vastaamisen saaminen tehtäväksi esihenkilöltä on voinut tukea vastaamista, sillä vastaaminen on ehkä koettu työtehtäväksi ja sitä kautta keskittyminen vastauksiin on parantunut. Näistä ongelmista tietoisena päiväkotikyselyn suljetut vastaukset on jätetty pois aineistoanalyysistä. Suljetuilla kysymyksillä (18 kpl) pyrittiin hahmottamaan vastaajien suhdetta kulttuuriseen kestävyysnäkökulmaan viisiportaisella asteikolla. Vastaukset painottuivat vahvasti positiivisiksi, eikä hajontaa syntynyt juuri lainkaan.

Tutkimukseen liittyy tiettyjä eettisiä ongelmia. Koska tutkija osallistui itse työryhmien vetämiseen, on mahdollista että hänen omat ennakkokäsityksensä ovat vaikuttaneet keskustelujen kulkuun. Toisaalta työryhmiin osallistujilla oli mahdollisuus nostaa itse valitsemiaan sisältöjä käsittelyyn. Myös toinen väitöskirjani ohjaajista on toiminut työryhmän jäsenenä osallistuen näin tutkimuksen aineiston sisällön tuottamiseen, joskaan tässä vaiheessa hän ei vielä toiminut ohjaajana. Voidaan myös kyseenalaistaa ovatko kaikki työryhmiin osallistuneet tarkastaneet muistiot tai luettuaan halunneet esittää mahdollisen eriävän mielipiteensä muistiossa esitetystä kokonaisnäkökulmasta. Kyseessä olevilla seikoilla ei kuitenkaan ole ollut todennettua vaikutusta analyysin tuloksiin. Toinen eettinen ongelma liittyy aineiston keräystarkoitukseen. Aineisto on alun perin kerätty analysoitavaksi jo julkaistussa kirjassa ”Kestävä kulttuuri – kulttuuria etsimässä” (Laine 2013a). Keräysvaiheessa osallistujat ovat tienneet aineiston päätyvän analysoitavaksi ja julkaistavaksi. Kukaan osallistujista ei myöskään toivonut anonymiteettia ja osallistujien nimet on julkaistu ko. kirjassa. Osa osallistujista myös on kirjoittanut artikkelin ko. kirjaan. Aineiston laajuudesta johtuen kaikkia tuloksia ei kuitenkaan julkaistu ko. kirjassa. Näin ollen, vaikka aineistoa käytetään alkuperäisestä tarkoituksesta poiketen, voidaan olettaa, etteivät tutkimukseen osallistuneiden alkuperäiset motiivit osallistua aineiston tuottamiseen ole muuttuneet tai anonymiteetin tarvetta syntynyt.

4.2 Tutkimuksen vaikuttavuus

Tutkimuksen tuloksia arvioitaessa huomion arvoista on, ettei vastaajia kehoitettu pohtimaan vastauksia lapsen näkökulmasta vaan omaan ammattitaitoon nojaten. Koska lasten omia kokemuksia ei tässä tutkimuksessa kartoitettu, on todennäköistä, että lasten arkisiin kohtaamisiin ja tunnetiloihin pohjaava tutkimus laajentaisi näkemystä kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta teemoihin liittyvistä kasvattajien koulutustarpeista, tai ainakin tarkentaisi niitä. Tarpeita listattaessa on myös vaara, että ne typistyvät luetteloksi sisällöistä ja teeman ympärillä esiintyvä arvokeskustelu jää huomiotta. Onkin tärkeää tiedostaa, että kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta määrittelyn ja koulutus- ja kehitystarpeiden takana vaikuttaa vastaajien oma kokemusmaailma, jota tässä tutkimuksessa on polemisoitu täydentämällä aineistoa oikeutetun kestävyuden teorialla. Tuloksissa esiin tulevat seikat liittyen diskurssin laajentamiseen, inhimilliseen potentiaaliin, toisen tunnustamiseen ja kulttuuriseen inklusioon auttavatkin meitä huomaamaan kulttuurisen kestävyuden teemojen yhdistyvän päiväkodissa ja koulussa opetus sisältöjen ohella oppilaan kohtaamiseen yksilönä sekä kasvatuksellisiin arvoihin. Tällöin nostetaan esiin myös aiemmassa tutkimuksessa osoitettu puute eli mikrotason kohtaamisten merkittävyys (Laine 2016b). Oikeutetun kestävyuden teorian avulla konkretisoi tuu päiväkodissa ja koulussa käytävän ekologisen diskurssin laajentamisen tarve. Diskurssin laajentamisen avulla on myös osoitettavissa, että kestävästä kehityksen pedagogiikassa tulee huomioida ekologiseen diskurssiin (esim. lähiruoka, kuluttaminen) liittyvät kulttuuriset kysymykset.

Koska tutkimuksessa määritellään kasvatuksesta sisältöjä, on huomioitava sen mahdolliset vaikutukset kasvatuksesta kenttään yleisesti. Opetussuunnitelmassa mainittavan termin sisältöjen määrittäminen on vallankäyttöä. Tämän vuoksi on tärkeää altistaa tutkimuksen tulokset jatkokeskustelulle ja arvioinnille. Mitä esimerkiksi tarkoittaa käytännössä sisältökuvauksessa mainittu vaatimus oppilaan identiteetti prosessin tukemisesta ja kulttuuristen oikeuksien toteutumisen turvaamisesta ja mahdollistamisesta? Millaisia taitoja kulttuurisesti kestävällä kasvatuksella halutaan edistää? Lisätutkimusta ja jatkokeskustelua tarvitaan kulttuurista kestävyyttä edistävän kasvatuksesta tavoitteista ja yhteiskunnallisista vaikutuksista ja erityisesti siitä kuinka ne mahdollistuvat ja elävät mikrotason kohtaamisissa. Kysymys on olennainen kasvatuksesta ja opetuksen kehittämisen näkökulmasta, jotta pystymme vastaamaan lasten ja nuorten identiteetti prosessien sekä yhä moninaistuva yhteiskuntamme vaatimukseen. Maahanmuuton myötä esimerkiksi kotoututtavan kulttuuriperintökasvatuksesta tehtävä laajenee ja yhteiskunnallinen merkitys kasvaa (Saukkonen 2014). Tulevaisuudessa olisikin suotavaa huomioida laajemmin identiteetti tutkimuksen näkökulma kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta pohdittaessa tämän tutkimuksen rajoituksissa asiantuntijanäkemyksiin. Samalla tutkimuksen tulokset tulisi alistaa kriittiselle arvioinnille siitä, mitä kulttuurisesti kes-

tävän kasvatuksen sisältöjen määrittelyssä käytetyt termit kuten monikulttuurisuus ja yhteisöllisyys tarkoittavat oppilaan identiteettiprosessin ja hyvinvoinnin sekä yhteiskunnan positiivisen kehityksen näkökulmasta.

5 Tulokset

5.1 Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määrittäminen

5.1.1 Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen sisältöteemojen määrittely

Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määrittelemiseksi eli kulttuurisesti kestävä kasvatuksen sisältökuvauksen luomiseksi olen kartoittanut asiantuntijoiden kuvauksista *culture in* -näkömyksen mukaisia sisältöjä. Näin aiempi *culture as* -näkökulmaa esitellyt tutkimus (Laine 2013b) täydentyy huomioimaan kulttuurin roolin erillisenä, itsenäisenä kestävä kehityksen osana. Sisältöjen ryhmittely ja kuvaus tarjoaa tarkemman näkömyksen esimerkiksi kulttuurisesti kestävä kasvatuksen oppisisällöistä ja näin ollen auttaa kasvatuksen järjestäjiä huomioimaan kestävyden kokonaisvaltaisemmin.

Aineistosta löytyi kahdeksan kulttuurisesti kestävä kasvatuksen sisältöjä kuvaavaa alateemaa: kansainvälisyys, kulttuuriperintö ja historiatietoisuus, kulttuurirympäristö, luovuus, monikulttuurisuus ja moninaisuus, paikallisuus, sukupolvien välisyys ja tapakulttuuri. Alateemat ja niiden kuvaukset esitellään taulukossa 1.

Alateemojen ohella aineistosta erottuu kolme pääteemaa: paikallinen kulttuuri, kansallinen kulttuuri ja globaali kulttuuri. Pääteemat eivät ole syntyneet vain yhden tai muutaman alateeman sisältöjen perusteella, vaan pääteemat heijastelevat koko aineiston sisältöjä. Teemojen avulla ei pyritä osoittamaan kulttuurin olevan joko paikallista, kansallista tai globaalia. Kulttuuri on ylijäräista ja alati muuttuvaa. Teemojen avulla kerrotaan aineistosta nousevasta kasvatuksellisesta lähestymistavasta: opetuksessa tulee huomioida kulttuurin ilmentyminen sekä paikallisella, kansallisella että globaalilla tasolla. Lisäksi on hyvä tiedostaa, että monista käytetyistä termeistä on käyty tai käydään edelleen kriittistä keskustelua, eivätkä vastaajat ole sitoutuneet minkään termin kohdalla yhteen määrittelyyn. Esimerkiksi termiä ”monikulttuurisuus” on kritisoitu siitä, ettei se tavoita mikrotason moninaisuutta vaan jopa luo monia eri kulttuureita (ks. esim. Saukkonen 2013).

ALATEEMAT:

Esimerkki alkuperäisestä ilmauksesta (sulussa lähde)	Alateema ja alateeman kuvaus
<p>"Kestävän kehityksen näkökulmasta oman identiteetin ja elinympäristön rinnalla tulisi kuitenkin nähdä malleja myös muista kulttuureista, jotta kehitys voisi olla globaalisti kestävä." (Muistio 1.2)</p>	<p>KANSAINVÄLISYYS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Globaalikasvatus • Kansainvälinen yhteistyö • Koko maailma oppimisympäristönä
<p>"Oman kulttuurin ja perinteiden arvostaminen, niiden vaaliminen ja ylläpitäminen. Tämän ei tarvitse tarkoittaa menneisyyteen jämähtämistä, vaan menneisyydestä oppimista: omien perinteiden soveltamista nykypäivään." (Kysely I)</p>	<p>KULTTUURIPERINTÖ JA HISTORIATIEETOISUUS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kulttuuriperinnön, perinteiden säilyminen ja välittäminen eteenpäin • Aikaperspektiivin taju ja historiatietoisuus • Kulttuuriperinnön soveltaminen ja muuntaminen: esimerkiksi ruoka- ja juhkakulttuuri, rakennusperintö, ammattikulttuurit, suullinen perinne, uskontoperintö • Kulttuuriperintöä tallentavat organisaatiot kuten museot ja taidelaitokset • Kasviperintö
<p>"Kulttuuriympäristöt ja luontoperintö on erittäin sopiva osa-alue esi- ja perusopetuksen, myös varhaiskasvatuksen kestävä elämäntapaa edistävälle arjen toiminnoille päiväkodeissa ja kouluissa, osana laajemmin ymmärrettyä ympäristökasvatusta." (Kysely II)</p>	<p>KULTTUURIYMPÄRISTÖ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arkkitehtuuri • Korjaus- ja täydennysrakentaminen • Infrastruktuurin kehittäminen ihmislähtöisesti • Historian näkyminen ympäristössä • Luonnonperintö • Maisema-alueet • Ekosysteemipalvelut • Ääniympäristöt • Kasvit ja puutarhat • Luonnosta elämisen kulttuuri: marjastus, metsästys, sienestys, luonnonmateriaalien työstäminen
<p>"Kulttuurisesti kestävä kehityksen mukainen kasvatus arvostaa yksilöllistä luovuutta, oivaltamista ja erilaisuutta." (Muistio 1.3)</p>	<p>LUOVUUS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eri taiteenmuodot kuten arkkitehtuuri, musiikki, muotoilu, käsityöt, kirjallisuus ja kieli • Luovuus arjessa, esim. pukeutuminen • Luovia sisältöjä säilyttävät muistiorganisaatiot kuten kirjastot • Oikeus osallistua kulttuuritoimintaan ja vieraila kulttuurilaitoksissa.
<p>"Monikulttuurisuus ja siihen kasvaminen on kulttuurisesti kestävä kehitystä." (Kysely II)</p>	<p>MONIKULTTUURISUUS JA MONINAISUUS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kulttuurit, perinteet, monenlaiset kulttuuriperinnöt, uskonnot • Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden huomioiminen • Kulttuurien välinen dialogi
<p>"Yhteistyö ympäröivän yhteisön ja paikallisten tahojen kanssa tarjoaa maaperän myös kulttuuriselle kasvatukselle." (Kysely II)</p>	<p>PAIKALLISUUS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paikallisen kulttuurin (esim. paikallismuseoiden) hyötykäyttö • Lähiluonto • Kotiseutu

"Kulttuurisesti kestävä kehitys huomioi ylisukupolvi-suuden." (Muistio 1.3)	SUKUPOLVIEN VÄLISYYS: <ul style="list-style-type: none"> • Tutustuminen ja oppiminen, arvostaminen • Tietojen ja taitojen välittyminen • Menneisyyden tapahtumien käsittely (myös vaikeiden) • Eri sukupolvien ja aikakausien yhdistäminen
"Kulttuurisesti kestävä kehitys mukaisesti toimiva ihminen hallitsee tapakulttuurin, osaa tulla toimeen eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa." (Muistio 1.3)	TAPAKULTTUURI: <ul style="list-style-type: none"> • Tapatietous • Koulun juhlat • Juhlapäivät (esim. Kalevalanpäivä)

TEEMAT:



PAIKALLINEN KULTTUURI	KANSALLINEN KULTTUURI	GLOBAALI KULTTUURI
Lähiympäristö ja -kulttuuri sekä paikalliset perinteet	Kansallinen kulttuuri ja kulttuuriperintö	Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus

Taulukko1. Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen sisältöteemat. Taulukossa esitellään esimerkkejä alkuperäisistä ilmauksista, aineistosta ilmenneet alateemat kuvauksineen ja teemat.

5.1.2 Kulttuurisesti kestävästä käydyin diskurssin suhde kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määrittelyyn

Tässä luvussa tutkin vastaavatko edellä esitellyt kulttuurisesti kestävä kasvatuksen saamat määrittelyt kulttuurisesti kestävästä käytyä tieteellistä diskurssia. Vastauksia ja eroja etsin Katriinan Soinin ja Inger Birkelandin kulttuurisen kestävyden diskurssia koskevan analyysin tulosten avulla. Näin todennetaan resonoivatko kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määrittelyt laajemman tieteellisen diskurssin kanssa: täydentykö tieteellinen keskustelu tämän tutkimuksen myötä ja toisaalta millaisia tämän tutkimuksen aineistosta puuttuvia teemoja tieteellisestä diskurssista on löydettävissä.

Soini ja Birkeland ovat systematisoineet kulttuurista kestävyttä käsittelevän tieteellisen diskurssin seitsemän tarinan kaaren avulla. Tarinan kaaret ovat osittain keskenään linkittyviä ja päällekkäisiä mutta poikkeavat toisistaan ryhmittävien kontekstuaalisten näkökulmien kautta. Näiden tarinan kaarien avulla syntyi yhteenvedo kulttuurisen kestävyden poliittisista konteksteista. (Soini & Birkeland 2014.) On kuitenkin huomattava ettei Soinin ja Birkelandin diskurssianalyysi sido tuloksiaan tieteen teorioihin vaan poliittiseen diskurssiin ja siinä vakiintuneisiin

käsitteisiin jolloin kulttuurisen kestävyuden määrittäminen ja määrittelyyn liittyvät termit tulevat heidän analysoimisissaan artikkeleissa irrotetuiksi alkuperäisestä kontekstistaan ja jäävät analysoimatta metatasolla. Tämä ei vähennä Soinin ja Birkelandin analyysin tulosten käytettävyyttä, joskin tämän tutkimuksen aineiston analysointia on tärkeää jatkaa peilaamalla tuloksia myös (kulttuurin) tutkimuksen teorioihin, jotta pääsen tarkastelemaan kulttuurisen kestävyuden määrittämistä myös muiden kuin normatiivisen keskustelun käyttämien termien tasolla. Lisäksi kasvatuksesta ja sen tavoitteista puhuttaessa on tärkeää huomioida taustalla vaikuttavat pedagogiset ratkaisut.

Kulttuuriperintö teemana on hyvin edustettuna tämän tutkimuksen aineistossa (taulukko 1). Teemat kuten tavat, historiatietoisuus, museot ja perinne eri muunnoksineen mainitaan aineistossa. Kulttuuriperintö sekä perinteen käyttö ovat yleisiä teemoja myös kulttuurista kestävyyttä koskevassa tieteellisessä diskursssissa. Soinin ja Birkelandin analyysissa *kulttuuriperinnön tarinan kaaren* mukaan kulttuuriperintö (aineellinen ja aineeton) sisältää varannon kulttuurista pääomaa joka on peritty edellisiltä sukupolvilta ja joka voidaan luovuttaa tuleville sukupolville. Kulttuuriperintö ymmärretään kulttuuri-identiteetin lähteenä, ja se liittyy paikallisuuden tunteeseen. Kulttuuriperinnön käyttö ja kulttuuripalvelut ovat *kulttuurin elinvoimaisuuden tarinan kaaren* perusta. Tämä toinen tarinan kaari käsittelee sitä, kuinka kulttuuripalvelut, -tapahtumat ja -perintö tavoittavat käyttäjiensä jatkuvasti muuttuvat tarpeet, ja kuinka tehdä kulttuuriperinnöstä saavutettavaa kestäväällä tavalla. Tämän tarinan kaaren mukaan globalisaation ja teknologian aikaansaama kulttuurinen muutos on pääosin positiivinen ilmiö joskin huomio kiinnitetään myös siihen, kuinka kulttuurinen muutos voidaan saavuttaa vahingoittamatta kulttuurista jatkumoa tai kulttuurisen pääoman identiteettiä. (Soini & Birkeland 2014.) Nämä kaksi tarinan kaarta edustavat kulttuurisen kestävyuden poliittisen aspektin konservatiivista sisältöä, joka on näkyvässä myös tämän tutkimuksen aineistossa. Kulttuuriperintö ja kulttuurin elinvoimaisuus ymmärretään osaksi kulttuurisesti kestävää kasvatusta (taulukko 1). Konservatiivinen poliittinen konteksti on myös kestävä kehityksen pilarimallin representaatio, *culture in* -näkökulman edustaja.

Kolmas tarinan kaari, *taloudellinen elinkelpoisuus*, näkee perinteen taloudellisen elinvoimaisuuden näkökulmasta painottaen dynaamista lähestymistapaa kulttuuriin ja kulttuurin uudelleentuottamiseen. Tämä tarinan kaari edustaa kulttuurisen kestävyuden poliittisen aspektin uusliberalistista sisältöä. (Soini & Birkeland 2014.) Vaikkei tämän tutkimuksen aineistossa suoranaisesti puhuta kulttuurista taloudellisen elinvoimaisuuden näkökulmasta, kulttuurin elinvoimaisuuden säilyminen perinteitä nykypäivään soveltamalla sekä erilaisten taitojen säilyttäminen, kehittäminen ja näkyminen mediassa ovat teemoina esillä. Lisäksi elinympäristöjen merkitys arkkitehtuurin, maankäytön ja rakentamisen kautta ovat esillä. Näillä maininnoilla voidaan nähdä olevan yhtymäkohtia taloudellisen elinvoimaisuuden

tarinan kaareen vaikei taloudellinen elinkelpoisuus nousekaan teemaksi kulttuurisesti kestävää kasvatusta määriteltäessä.

Kulttuurisen moninaisuuden tarinan kaari tunnistaa arvojen, käsitysten, asenteiden ja materiaa olevien kulttuuristen ilmentymien moninaisuuden. Tämä tarinan kaari edustaa kuitenkin instrumentaalista käsitystä kulttuurista, sillä kulttuurinen hyväksyminen ymmärretään merkittäväksi silloin kun toimeenpannaan kehityshankkeita ympäristötavoitteiden saavuttamiseksi tai paikallisten asukkaiden elämänlaadun parantamiseksi. Myös koulutushankkeet diasporassa elävien ja alkuperäiskansoja tai vähemmistöjä edustavien kulttuureiden ylläpitämiseksi ovat osa tätä tarinan kaarta, jolloin teemassa näkyy tältä osin myös kulttuurin itseisarvo, sillä jonkin perinteen valinta eteenpäin välitettäväksi voi sisältää määrittelyn siitä, että perinne nähdään ja se on valittu välittymisen arvoiseksi ja näin itseisarvoiseksi. Viides tarinan kaari, *paikallisuus*, linkittyy kulttuuriseen moninaisuuteen, sillä se painottaa etnisten vähemmistöjen, alkuperäisväestön edustajien ja muiden vähemmistöjen – eli ihmisten joiden kapasiteetti käyttää tai puolustaa kulttuurisia oikeuksiaan on uhattuna – käsityksiä kulttuurista sekä heidän kulttuurisia oikeuksiaan. Tämä tarinan kaari suosii paikallista kehitystä globaalin kehityksen sijaan, kunhan paikallinen kehitys sisältää ja kunnioittaa paikallisia arvoja. Uudet elinkeinot ja aktiviteetit koetaan usein uhkana. Paikallisten osallisuutta suunnittelussa ja päätöksenteossa sekä paikallisten kulttuuristen käytänteiden ymmärrystä korostetaan. Nämä kaksi tarinan kaarta edustavat kulttuurisen kestävyyspolitiikan poliittisen aspektin kommunitaarista sisältöä, mutta ovat osittain vastakkaisia suhteessaan globalisaatioon. Kulttuurisen moninaisuuden tarinan kaari edustaa lähestymistapana globalisaatiota kun taas paikallisuuden tarinan kaari edustaa anti-globalisaatiota.

Lukuun ottamatta taloudellisen elinkelpoisuuden tarinan kaarta, valtaosa tarinan kaarista kuvaa globalisaation uhkaavan kulttuurista kestävyyttä. (Soini & Birkeland 2014). Tämä torjuva asenne globalisaatiota kohtaan näkyy tämän tutkimuksen aineistossa hieman, mutta ei ole keskeisessä asemassa. Aineisto on yhdenmukainen opetussuunnitelman perusteiden kanssa, joka ohjaa oppilaita toimimaan globaalissa maailmassa ja kansainvälisessä vuorovaikutuksessa limittäen paikallisen ympäristön huomioimisen kanssa (Opetushallitus 2014, 14, 26, 35, 97).

Kulttuurisen moninaisuuden ja paikallisuuden tarinan kaarten teemat näkyvät tämän tutkimuksen aineistossa, mutta painavastoin kuin aineistossa, tieteellisessä diskurssissa painottuu kulttuurin instrumentaalisen arvon näkökulma. Siinä missä nämä tarinan kaaret näkevät kulttuurin keinona saavuttaa tulos (kestävyys), tämän tutkimuksen aineistossa näkyy kaksi erillistä näkökulmaa suhteessa näiden kahden tarinan kaaren teemoihin. Ensimmäinen näkökulma edustaa aiemmassa tutkimuksessani esiin tullutta instrumentaalista *culture as* -näkökulmaa ja toinen näkökulma edustaa tämän tutkimuksen analyysissä käytettävää *culture in* -näkökul-

maa. Toisaalta voidaan kuitenkin esittää, että jonkin määrittäminen kulttuuriperinnöksi on aina instrumentaalista, sillä määrittelyllä pyritään johonkin, esim. tietyn perinteen säilymiseen (kulttuuriperinnön ja perinteen suhteesta ks. Siivonen 2017). Näin ollen tulee huomioida, että kulttuurin instrumentaalilla arvolla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kulttuurin näkemistä keinona, jolla voidaan saavuttaa ekologisesti kestävä tila. Tällöin sillä mitä valitaan esimerkiksi kulttuuriperinnön piiriin kuuluvaksi ei ole lähtökohtaisesti arvoa itsellisenä entiteettinä vaan sen arvo muotoutuu siitä käsin, missä määrin sen avulla voidaan edistää ekologista kestävyttä.

Eko-kulttuurinen resilienssi ja eko-kulttuurinen sivilisaatio ovat kaksi viimeistä tarinan kaarta. Ne edustavat kulttuurisen kestävyuden poliittisen aspektin ympäristöön liittyvää sisältöä. Eko-kulttuurinen resilienssi pyrkii ihmisten ja luonnon väliseen tasapainoon. Näin ollen luonnonsuojelua ei voi toteuttaa ilman paikallisten elinkeinojen kehittymisen huomioimista. Eko-kulttuurinen sivilisaatio viittaa puolestaan arvojen ja käytöksen muutokseen ekologisemmiksi. (Soini & Birkeland 2014.) Näiden kahden tarinan kaaret ohella kolme edellä esiteltyä tarinan kaarta linkittyvät kulttuurin instrumentaaliseen arvoon ja kulttuurin muutokseen (*culture as* -näkökulma). Näin ollen onkin välttämätöntä huomioida molemmat – *culture in* ja *culture as* – näkökulmat kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta määrittelyssä.

Tiivistäen: tämän tutkimuksen aineisto vastaa Soinin ja Birkelandin konservatiivista, kommunitarisista ja ympäristönäkökulmat huomioivaa mallia kulttuurisesti kestävydestä. Avoimeksi jää, onko kulttuurista kestävyttä edistävän kasvatuksesta määrittelyä tässä valossa laajennettava vahvemmin uusliberalistisella näkökulmalla. Lisäksi tämän tutkimuksen aineisto näyttää kulttuurisen moninaisuuden ja paikallisuuden tarinan kaarien näkökulmasta eri valossa kuin Soinin ja Birkelandin analyysi: globalisaation vastustaminen ja kulttuurin välineellinen arvo eivät nouse yhtä merkittävään rooliin. Tilaa on myös kulttuurin itseisarvolle. Seuraavaksi siirrymme käsittelemään voidaanko Soinin ja Birkelandin analyysiä täydentää kasvatustieteen näkökulmasta, jotta kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta sisältökuvaus olisi yhteneväinen sekä tieteellisen diskurssin, kerätyn aineiston että pedagogisten näkökulmien kanssa.

5.1.3 Pedagogiikka ja sitä ohjaavat normatiiviset tekstit suhteessa kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta määrittämiseen

Kuten aiemmin totesin, on tärkeää laajentaa kulttuurisen kestävyuden tarkastelua normatiivisten määrittelyjen ja poliittisen kontekstin ulkopuolelle ja tutkia kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta määrittämistä myös suhteessa muuhun keskusteluun. Tässä luvussa tutkin kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta määrittämistä suhteessa pedagogiikkaan käyttäen hyödyksi sosiaaliantropologi Fredrik Barthin

mikro-, meso- ja makrotason kulttuurin tasojen teoriaa¹³ sekä Katriina Siivosen (2008) tutkimusta koskien teorian soveltamista aluekehitystyöhön. Erityisen kiinnostavaa tämän tutkimuksen kannalta on Siivosen huomio siitä, ettei makro- ja mesotason vallankäyttö ole yksisuuntaista vaan myös mikrotason käytänteet ja ilmiöt saavat valtaa ja vaikuttavuutta. Tarkastelen myös sitä, kuinka Suomessa koulutuspoliittiset ratkaisut, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, opetuksen järjestäminen ja kasvatuskäytännöt huomioivat kulttuurisen kestävyuden ja tätä kautta osallistuvat sen määrittelyyn. Näiden kahden näkökulman avulla nostetaan esiin kulttuurisen kestävyuden määrittelyn pedagoginen taso ja saavutetaan tässä ajassa merkityksellinen sisältökuvaus kulttuurisesti kestäväälle kasvatukselle.

Barthin analyysimallin avulla jäsennetään vallan, organisaatioiden toiminnan ja ihmisten arkielämän suhdetta. Vaikka malli on luotu etnisyyden tutkimukseen, on mallia sovellettu kulttuurin tutkimuksessa laajemminkin (esim. Siivonen 2008). Käytän Barthin teoriaa hahmottaakseni kulttuurisen kestävyuden näkyvyyttä ja toimintoja eri tasoilla. Fredrik Barth (1928–2016) oli erityisesti etnisyyttä koskevasta teorisoinnista tunnettu antropologi jonka toimittama *Ethnic Groups and Boundaries* aiheutti paradigman muutoksen antropologisessa tutkimuksessa 1969 hänen muodostaessaan etnisyyden relationaalisen teorian. Barth ajantasaisesti teoriaansa 1994 luoden teorianmallin kolmesta kulttuurin analyttisestä tasosta. Mikrotaso kuvaa yksittäisten ihmisten tasoa, mesotaso paikallisten organisaatioiden ja instituutioiden tasoa ja makrotaso valtioiden sekä kansainvälisten organisaatioiden ja instituutioiden tasoa. Mikrotasolla operoidaan arjen tasolla, vuorovaikutuksessa oman ympäristön kanssa sekä merkkien ja symboleiden tasolla kuitenkin niitä varioiden. Mikrotasolla kulttuuri ei siis ole yhtenäistä. Mesotasolla luodaan pelkistettyjä kuvia kulttuurista. Tämä mahdollistaa pelkistysten käytön välineinä kulttuurin etujen ajamiseksi. Makrotasolla luodaan toiminnan puitteet ja mahdollistetaan mikro- ja mesotason toiminta. Tällä tasolla käytetään myös valtaa suhteessa mikro- ja mesotasoon. Myös mesotasolla on mahdollisuus käyttää valtaa suhteessa mikrotasoon. (Barth 1994; Siivonen 2008.) Siivosen (2008) mukaan makro- ja mesotasoilla ilmenevä vallankäyttö ei kuitenkaan tarkoita eri tasojen suhteiden olevan vain yhdensuuntainen. Kasvatuksen kontekstissa mikrotason tarpeet ohjaavat makrotason päätöksiä ja mesotason toimintoja. Esimerkiksi opetussuunnitelmia muokataan ja lainsäädäntöä uudistetaan mikrotason kohtaamisten ja niissä ilmenevien tarpeiden perusteella. Myös mesotasolla toimivat organisaatiot ja instituutiot pyrkivät toimillaan vastaamaan mikrotason tarpeisiin. Kuvaan tasojen ilmenemistä kulttuurisesti kestäväen kasvatuksen kontekstissa taulukossa 2.

¹³ Teorioiden ohella kulttuurintutkimus tarjoaa kasvatuksen kehittämislle ja soveltamiselle kiinnostavia näkökulmia kulttuurisen kestävyuden sisältämien, alateemoissa esiteltyjen termien moninaisuuden huomioivalle ymmärrykselle. Esimerkiksi käsitykset kulttuuriperinnöstä, perinteestä, kulttuurin perinnöllisyydestä, yhteisöistä ja yhteisöllisyydestä ovat teemoina monipuolisesti esillä kulttuurintutkimuksessa (esim. Siivonen 2008; Tuomi-Nikula ym. 2013).

Varsinkin Barthin ja Barthia soveltavan Siivosen näkemykset mikrotason kohtaamisista on kasvatustieteen näkökulmasta kiinnostava, sillä se nostaa keskusteluun kulttuurisen kestävyuden normatiivisen määrittelyn rinnalle tason, jolla kulttuurinen kestävyys elää ja kehittyy arkisissa tilanteissa ja kohtaamisissa. Koulun tasolla tämä tarkoittaa, että huomio kiinnittyy oppilas-oppilas, oppilas-opettaja ja opettaja-opettaja kohtaamiin. Barthin mallin avulla huomataan, että makro- ja mesotasolla määritellään kulttuurista kestävyyttä, mutta mikrotason kontakteissa syntyviä määrittelyjä ei ole vielä tutkittu kasvatuksen kontekstissa. Mikrotason kohtaamisten tutkimukseksi voidaan toisaalta tulkita kasvatustieteessä laajalti keskustellut aiheet kuten identiteettiprosessi (ks. esim. Benjamin 2014), oppilaan kohtaaminen (ks. esim. Talvio 2014) ja muut pedagogiset valinnat kuten kriittisen pedagogiikan näkemys oppilaasta aktiivisena, maailmaa muuttavana toimijana (ks. esim. Apple, Au & Gandin 2009).

Taulukossa 2 esitellyt kulttuurisen kestävyuden ilmenemisen tasot makro- ja mesotasolla sisältävät koulutuspolitiikan, opetushallinnon sekä opetuksen järjestämisen näkökulmat. Näiden näkökulmien avulla esittelen minkälaisiin kulttuurisen kestävyuden teemoihin Suomessa on kiinnitetty erityistä huomiota kasvatusta kehitettäessä ja ohjatessa. Makrotasolla kestävä kehityksen kasvatusta mainitaan useissa kasvatusta ohjaavissa normatiivisissa asiakirjoissa. Suomessa eduskunta päättää koulutuspolitiikan ja lainsäädännön periaatteet. Valtioneuvosto sekä opetus- ja kulttuuriministeriö vastaavat koulutuspolitiikan suunnittelusta ja toimeenpanosta. Opetushallitus on puolestaan koulutuksen kehittämisvirasto, joka muun muassa laatii opetussuunnitelmat. (Opetushallitus.) Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen *culture in* ja *culture as* -näkökulmista Valtioneuvoston asetuksessa (422/2012) säädetään, että opetuksella annetaan valmiuksia edistää kestävä kehitystä sekä edistetään kulttuurien ja perinteiden tuntemusta ja ymmärtämistä sekä kulttuurien välistä kunnioitusta ja luottamusta. Hallitusohjelma ei nosta kestävä kehityksen kasvatusta esiin eikä vuosien 2016–2018 aikana toteutettavista hallituksen osaamisen ja koulutuksen kärkihankkeista yksikään koske kestävä kehitystä, joskin taiteen ja kulttuurin saatavuutta parannetaan yhdellä kärkihankkeella (Valtioneuvoston kanslia 2015, 17–19). Sen sijaan perusopetusta uudistettaessa kestävä kehitys näkyi uudistusta ohjanneissa taustaselvityksissä. ”Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako” muistio perusopetuksen uudistamiseksi kirjaa tulevaisuuden osaamistarpeiksi muun muassa kestävä kehityksen haasteiden ymmärtämisen ja vastuunoton tulevaisuudesta. *Culture in* -näkökulmasta osaamistarpeiksi mainitaan erilaisten tapojen, kielten ja kulttuurien ymmärtäminen globalisoituvassa maailmassa, luovuuteen liittyvät valmiudet, itsensä ilmaisemiseen liittyvät taidot, käden ja kehon taidot sekä tietoisuus omasta identiteetistä. Muistiossa kiinnitetään huomiota erityisesti monikulttuurisuuteen: muistiossa huomautetaan, että kielten, kulttuurien ja uskontojen moninaisuuden lisääntyminen edellyttää, että koulutyössä tuetaan sekä oppilaan oman kulttuuri-

identiteetin rakentumista että osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa ja globalisoituvassa maailmassa. Myös useissa muistiota edeltäneissä kannanotoissa ja asiantuntijapuheenvuoroissa kulttuurisen ja katsomuksellisen opetuksen merkitystä pidettiin tulevaisuudessa entistä tärkeämpänä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 35, 42–50, 50, 52, 81.) Muistiota vuonna 2012 seuranneessa esityksessä perusopetuksen tavoitteiksi ja tuntijaoksi kestävän kehityksen edistäminen mainitaan perusopetuksen tavoitteeksi. Sosiaalis-kulttuurinen kestävyys mainitaan, joskin vahvistetuissa opetussuunnitelman perusteissa (2014) puhutaan kulttuurisesta kestävydestä omana kokonaisuutenaan.¹⁴ (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 32, 32, 35.)

Kansallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kestävä elämäntapa nähdään välttämättömyytenä. Kestävä tulevaisuus ja elämäntapa näkyvät läpileikkaavana teemana asiakirjassa. Kulttuurinen kestävyys eritellään yhdeksi kestävän elämäntavan ulottuvuudeksi ja se mainitaan perusopetuksen arvo-perustassa ja laaja-alaisissa osaamisen tavoitteissa (Opetushallitus 2014, 7, 13-14, 16-24, 27, 31, 33, 38, 42). *Culture in* -näkökulma on esillä esimerkiksi perusopetuksen kulttuuritehtävissä, jonka mukaan perusopetuksen tehtävänä on edistää monipuolista kulttuurista osaamista ja kulttuuriperinnön arvostamista sekä tukea oppilaita oman kulttuuri-identiteetin ja kulttuurisen pääoman rakentamisessa. Myös laaja-alaisissa osaamisen tavoitteissa puhutaan oman kulttuuri-identiteetin rakentamisesta ja kulttuurinen osaaminen on nostettu yhdeksi seitsemästä osaamisen tavoitteista. Koulun toimintakulttuuria kuvataan maan kulttuuriperintöä ja kansalliskieliä sekä omaa ja ympäristön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista monimuotoisuutta hyödyntäväksi ja arvostavaksi. Kulttuurisen moninaisuuden yhteydessä oikeuden oman kieleen ja kulttuurin huomautetaan olevan perusoikeus. (Opetushallitus 2014, 13-14, 16, 19, 26.) Kulttuurinen kestävyys ja *culture in* -näkökulma näkyvät myös oppiaineissa ja vuosiluokkien yleisissä tavoitteissa (katso tarkempi erittely: Laine 2016a).

Edellä esitellyn valossa koulutuspolitiikan näkökulmasta kulttuurisen kestävyiden teemat liittyvät siis yhteiskuntatilanteesta (esim. globalisaatio, monikulttuurisuus) ja arvoista (kestävä elämäntapa, kulttuurisen moninaisuuden ja perinteiden arvostus) kumpuaviin yksilötason oppimistavoitteisiin ja oikeuksiin sekä yhteiskunnalliseen tasoon oikeuksien toteutumisen ja oppimistavoitteiden saavuttamisen mahdollistajana. Sisällöt eivät ole ristiriidassa edellä esiteltyjen kulttuurisesti kestävän kasvatusten sisältöteemojen tai tieteellis-poliittisen diskurssin kanssa. Huomionarvoista on, että esiin nousevat vahvasti kulttuuri-identiteetin, kulttuurisen osaamisen ja kulttuuristen oikeuksien teemat. Koulutuspolitiikan

¹⁴ Koulutuspolitiikan ohella rinnakkaisia tavoitteita on nähtävissä myös lapsi- ja nuorisopolitiikassa sekä kulttuuripolitiikassa (katso tarkemmin esim. Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012–2015 ja Lastenkulttuuripoliittinen ohjelmaehdotus 2014–2018).

avulla nostetaan kulttuurista kestävyttä koskevaan keskusteluun yksilön oppimistarpeet suhteessa sekä henkilökohtaisiin että yhteiskunnallisiin tarpeisiin eli pyritään vastaamaan myös mikrotason kohtaamisten tarpeisiin.

Opetuksen järjestämistä kestävästä elämäntapaa edistävänä on tuettu Suomessa sekä järjestöjen että hallinnon toimesta. Ympäristöministeriö asetti Suomen kestävästä kehityksen toimikuntaan vuonna 2004 koulutusjaoston, joka julkaisi kestävästä kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategian ja sen toimeenpanosuunnitelman vuosille 2006–2014. Kulttuurinen kestävyys näkyy strategiassa ja sen toimeenpanosuunnitelmassa esimerkiksi kasvatuksen päämäärissä, oppimisympäristöjen kehittämisessä ja laajentamisessa sekä toimenpide-ehdotuksissa. (Kestävästä kehityksen toimikunnan koulutusjaosto 2006, 13, 25, 33, 38.) Opetusministeriö julkaisi samana vuonna kansallisen kestävästä kehityksen kasvatuksen strategian sisältävän muistion kestävästä kehityksen edistämiseksi koulutuksessa, joka huomioi myös kulttuurisen kestävyden (Opetusministeriö 2006, 14, 34.35, 54, 57-58, 69, 87). Strategioiden toimeenpano arvioitiin vuonna 2012. Arvioinnissa todetaan, ettei uusia kaikenkattavia strategioita enää tarvita, vaan resurssit on suunnattava strategioiden tavoitteiden jalkauttamiseen. Samassa yhteydessä kulttuurinen kestävyys mainitaan mahdollisena painopistealueena opetushallinnon kestävästä kehityksen sitoumukseen (Pathan ym. 2012, 19, 50).

Mesotasolla Opetushallitus on puolestaan julkaissut vuonna 2007 käsikirjan kestävästä kehityksen edistämiseksi oppilaitoksissa. Siinä *culture in* -määritelmä näkyy esimerkiksi kulttuuri-identiteetin, kulttuuriperinnön, monikulttuurisuuden ja paikalliskulttuurin huomioimisena (Loukola 2007.) Konkreettisia työvälineitä kestävästä kehityksen edistämiseksi kasvatuksen kontekstissa ovat tarjonneet myös järjestöt. Suomen Ympäristökasvatuksen seura ylläpitää Vihreä Lippu toimintaa päiväkodeille, kouluille, oppilaitoksille sekä lasten ja nuorten vapaa-ajan toimijoille. Ohjelman opetusmateriaalit eivät sisällä *culture in* -näkökulmaa. (www.vihreälippu.fi.) Opetus- kasvatus- ja koulutusalojen säätiö OKKA ylläpitää puolestaan oppilaitosten kestävästä kehityksen sertifiointia, jonka teemoista yksi on kulttuurinen kestävyys (www.koulujaymparisto.fi). Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura on julkaissut kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta edistävän verkkosivuston www.kulttuurinvuosikello.fi, joka toimii myös materiaalipankkina. Pääkaupunkiseudun Kierrätyskeskus on tuottanut osana 4v-hanketta kulttuurisen kestävyden huomioivat kestävästä kehityksen oppaat päiväkodeille, kouluille ja leikkipuistoille (www.4v.fi). Mesotasolla kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta edistävänä toiminnaksi voidaan tulkita myös kuntien ja koulujen tarjoama kulttuurikasvatusta sekä erityisesti kaikki oppilaat tasa-arvoisesti tavoitettava kulttuurikasvatussuunnitelmiin perustuva toiminta (ks. tarkemmin www.kulttuurikasvatussuunnitelma.fi).

Makrotaso	Mesotaso	Mikrotaso
<ul style="list-style-type: none"> - Koulutusta koskeva lainsäädäntö - Koulutuspolitiikka - Opetushallinto ja valtakunnalliset opetus-suunnitelman perusteet <p>→ Normatiivisen määrittelyn avulla käytetään valtaa</p> <p>→ Välineellisenä tavoitteena kulttuurin aktiivisuus, homogeenisyys ja stabiilius kun tavoitellaan yhteiskuntarauhaa, hyvinvointia ja taloudellista hyötyä</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Järjestöt ja alueelliset toimijat - Kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat - Koulun hallinto: kodin ja koulun yhteistyön mahdollistaminen <p>→ Mikrotason toimintoja ohjaavasta toiminnasta syntyvää vallankäyttöä</p> <p>→ Tavoitteena kulttuurin aktiivisuuden, homogeenisuuden ja stabiiliuden ylläpito makrotason tavoitteiden jalkauttamisen ja mikrotason tarpeiden selvittämisen ja niihin vastaamisen avulla</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kohtaamiset koulun arjessa <ul style="list-style-type: none"> - kulttuuristen oikeuksien tunnistaminen ja toimiminen oikeuksia toteuttavalla tavalla (kulttuuri-)identiteetin tasapainoinen kehittyminen - kulttuurinen osaaminen ja kulttuuristen taitojen hallinta ja tukeminen <p>→ Resonoi makro- ja mesotason määrittelyjä, mutta varioi niitä tilannekohtaisesti ja vuorovaikutteisesti arjessa</p> <p>→ Tavoitteena jäsentää aktiivisesti maailmaa ja toimia siinä suhteessa muihin</p>

→ Makrotason vaikutus mesotason kautta mikrotasolle: homogeenisyys, stabiilius, aktiivisuus
Mikrotason vaikutus mesotason kautta makrotasolle: heterogeenisyys, variointi, aktiivisuus ←

Taulukko 2. Kulttuurisen kestävyuden esiintyminen kasvatuksen kontekstissa Barthin kulttuurin tasojen mukaan esiteltynä (soveltaen Barth 1994) ja hyödyntäen Siivosen tutkimustuloksia liittyen vallan ilmenemiseen aluekehitystyössä (2008, 70-71).

5.2 Kulttuurisesti kestävään kasvatukseen liittyvät koulutus- ja kehitystarpeet

Kulttuurisesti kestävään kasvatukseen liittyviä koulutus ja kehitystarpeita määriteltiin tässä tutkimuksessa analysoimalla edellä esiteltyjä asiantuntija- ja päiväkohtiaineistoja sekä vertaamalla tuloksia oikeutetun kestävyuden teoriaan. Koulutus- ja kehitystarpeet jakautuivat aineistossa kolmen teeman alle: tietouden, koulutusten sisällön ja käytänteiden kehittämisen. Seuraavaksi esitellään teemojen sisällöt sekä se, kuinka oikeutetun kestävyuden teorian avulla teemoja voidaan täydentää erityisesti mikrotason kohtaamiset huomioiden. Ensimmäiseksi kerrotaan, kuinka tietouden tarve kestävyysajattelun kokonaisvaltaisuudesta nousee esiin aineistossa ja miksi teeman polemisointi oikeutetun kestävyuden teorian avulla on merkittävä mikrotason kohtaamisten näkökulmasta.

5.2.1 Tietous: kokonaisvaltainen näkemys kestävyydestä

Asiantuntija-aineistossa tarve kestäväen kehityksen tarkastelulle kokonaisvaltaisemmasta näkökulmasta koetaan keskeiseksi. Tällä tarkoitetaan, että opettajien

täydennyskoulutuksissa tulisi erityisesti huomioida kestävä kehityksen tarkoittavan muutakin kuin ekologista kestävyttä. Lisäksi koulutuksilla halutaan edistää tietoutta kulttuurisen kestävyuden merkityksestä kestävä kehityksen kokonaisuudessa. Näkemys vastaa vallalla olevaa käsitystä kestävä kehityksen luonteesta (esim. Dessein ym. 2015; Siivonen 2017). Aineistonkeruun aikana kouluissa noudatettiin vielä vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Niissä kestävä kehitys on mainittu erillisenä aihekokonaisuutena, mutta kulttuurista kestävyttä ei kuvailla. On siis mahdollista, että asiantuntijat tulkitsevat koulujen ja päiväkotien tarvitsevan koulutusta kestävyuden kokonaisvaltaisuudesta, vaikka kyseinen näkökulma oli kestävyysdiskurssissa jo valtavirtaa. Kestävyuden kokonaisvaltaisuuteen liittyy myös asiantuntija-aineistossa esiin nouseva poikkitieteellisyyden ja yhteistyön tarve. Tietouden herättämistä yhteistyömahdollisuuksista eri toimijoiden kanssa kaivataan. Tätä konkretisoidaan työparimallilla, jossa opettaja saa tukea esimerkiksi arkkitehtuurikasvattajalta tai museoasiantuntijalta. Eräs vastaaja kuvaa työparimallia seuraavasti: ”... taidekasvattajia ’kanssakulkijaksi’ opettajille, saattamaan heitä alkuun arkkitehtuurikasvatuksen, kulttuuriperintökasvatuksen sisältöihin ja rakentamaan omaa opetuskokonaisuutta.”

Oikeutetun kestävyuden teoria syventää kokonaisvaltaisuuden haasteeseen vastaamista huomioimalla ammatillisen yhteistyön ja poikkitieteellisyyden ohella mikrotason kohtaamiset koulun ja päiväkodin arjessa. Näillä kohtaamisilla on erityistä merkitystä oppijan motivoinnin ja osallistamisen näkökulmista. Esimerkiksi rasismia ja syrjintää kokeneiden on huomattu pyrkivän vaikuttamaan kuluttamisen avulla positiivisesti sosiaalisen osallisuuden tunteeseensa. Toisin sanoen syrjintää kokenut hakee sosiaalista hyväksyntää ja osallisuuden tunnetta kuluttamalla enemmän kuin mihin olisi välttämättä tarvetta. (Agyeman 2013.) Kestävä kehityksen näkökulmasta kuluttamisen tarkastelun kautta paljastuu tarve rakentaa identiteettiä muun kuin tarpeen ylittävän kuluttamisen varaan. Kulttuurisen kestävyuden teemojen (moninaisuus, kulttuuri-identiteetti) ja oikeutetun kestävyuden (oikeudenmukaisuus, tasa-arvo) huomioiminen puolestaan nostaa esiin syrjintäkokemusten ja etnisen taustan sekä kuluttamisen yhteenkietoutuneisuuden. Onnistuakseen muuttamaan kulutustottumuksia kestävä kehityksen kasvatusta tarvitsee tukeen myös kulttuurista osaamista, jotta kasvatuksessa huomioitaisiin kulutustottumusten taustalla vaikuttavat moninaiset identiteettiin liittyvät syyt. Sosiokulttuurisen taustan huomioiminen koulussa ja päiväkodissa ei siis liity vain kulttuurisiin oikeuksiin – oikeuteen omaan kieleen ja kulttuuriin. Oikeutetun kestävyuden teoria haastaakin päiväkotia ja kouluja luomaan inklusiivisia käytänteitä – käytänteitä, joiden voidaan olettaa lisäävän lasten integroitumista ja hyvinvointia päiväkoti- ja koulu yhteisössä (Benjamin 2014; Paavola & Talib 2010). Teoria kannustaa päiväkotia ja kouluja paikantamaan ne käytössä olevat käytänteet, joissa inklusiivisuutta ei ole vielä huomioitu. Tällaisia käytänteitä voivat olla aiemmin mainitun lähiruokadiskurssin ohella esimerkiksi juhlat (Niemi 2016) tai

käytetty kieli eli esimerkiksi lukemistot ja leikit (Paavola & Talib 2010). Oikeutetun kestävyuden teorian mukainen diskurssin laajentaminen tukeekin asiantuntijakyselyissä esiin nousevaa laaja-alaisuuden ja poikkeitieteellisyyden tarvetta. Kulttuurisen, ekologisen ja oikeutetun kestävyuden yhteenkietoutuneisuudella voidaan esittää olevan yhteys motivoivampaan, osallisuutta tukevaan ja tuloksellisempaan kestäväen kehityksen kasvatukseen, kun lapsen kohtaamisessa syvennyttään huomioimaan rekognition ja inklusion merkitys.

5.2.2 Koulutukset

Toiseksi teemaksi aineistosta nousevat koulutusten konkreettiset sisällöt. Asiantuntija-aineistossa esitetään, että kulttuurisen kestävyuden tulisi olla osa opettajille järjestettäviä koulutuksia. Esiin nousee vastaajien omiin erityisaloihin liittyviä yksittäisiä koulutustarpeita, jotka heijastelevat edellä esiteltyjä kulttuurisesti kestäen kasvatuksen sisältöjä (kansainvälisyys, kulttuuriperintö ja historiatietoisuus, kulttuuriympäristöt, luovuus, monikulttuurisuus ja moninaisuus, paikallisuus, sukupolvien välisyys sekä tapakulttuuri). Poikkeuksen yksittäisissä ilmauksissa muodostaa kuitenkin kulttuuriympäristökasvatus, joka saa useampia mainintoja koulutuksen sisältönä ja nousee näin ollen esiin selkeämmin kuin muut yksittäiset sisältötavoitteet. Tämä voi osaltaan kertoa sellaisen teeman löytymisestä, joka on helposti lähestyttävä poikkeitieteellisestä näkökulmasta: kulttuuriympäristössä yhdistyvät kestävyuden luontoon ja kulttuuriin liittyvät puolet ja tätä kautta ympäristö- ja kulttuuripuolen asiantuntijuus. Toisaalta tämä teema saattaa nousta esiin myös siksi, että asiantuntijat kokevat, ettei kulttuuriympäristökoulutuksia ole liiemmin järjestetty muihin sisältöteemoihin, esimerkiksi monikulttuurisuuteen ja kulttuuriperintöön verrattuna. On kuitenkin syytä huomata, että vaikka koulutuksissa ei välttämättä mainittaisi kulttuuriympäristö-sanaa, voivat kulttuuriympäristökasvatuksen sisällöt näkyä vaikkapa rakennusperintöä, kotiseutua tai kulttuuriperintöä koskevissa koulutuksissa.

Päiväkotikyselyssä kulttuurisesti kestäväen kasvatuksen koulutustarpeita koskevia toiveita tutkittiin kysymällä, kuinka vastaajat haluaisivat edistää kulttuurista kestävyyttä kasvatustyössään sekä muussa päiväkodin toiminnassa. Vastauksissa nousee esiin kaksi keskeistä teemaa: perinteet ja sukupolvien välisyys sekä monikulttuurisuus. Esimerkiksi isovanhempien osallistumisen edistäminen, perinteet, perinneleikit ja -laulut sekä oman kulttuurisen perinnön arvostaminen mainitaan toivottuina sisältöinä: *”Toivoisin lasten oppivan ymmärtämään ja arvostamaan omaa kulttuurista perintöään ja aikaisempia sukupolvia.”* Lisäksi monikulttuurisuus koetaan keskeiseksi kulttuurisen kestävyuden näkökulmasta edistettäväksi teemaksi. Huomion arvoista on, ettei suomalaisten perinteiden välittämistä pidetä esteenä monikulttuurisuuden tukemiselle ja edistämislle, esimerkiksi: *”Pidämme kansainvälistä perhekahvilaa mihin kerääntyy monesta maasta ihmisiä. Jutellaan ja jaetaan erilaisia kokemuksia ja erilaisia tapoja. Joka päivä on eri kulttuureista*

asiakkaita joka helpottaa eri kulttuureiden huomioimista toimintatuokioissa.” Samalla vastaaja jatkaa haluavansa edistää kulttuurista kestävyttä ”omaa suomalaisuutta ja perinnettä ylläpitäen”. Tältä osin vastaajien toiveet heijastelevatkin esiopetuksen opetus suunnitelman ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (Opetushallitus 2016a, 2016b), joiden sisältöihin kuuluvat sekä kulttuurinen kestävyys että perinteet, ylisukupolvisuus ja kulttuurienvälisyys. Monikulttuurisuus nousee esiin myös päiväkotien konkreettista avuntarvetta koskevista vastauksista yleisimpänä yksittäisenä koulutustarpeena. Vastaajat kaipaavat esimerkiksi tietoa ”muiden kulttuurien juhlista”, ”muiden kulttuurien esittelyä” sekä ”enemmän koulutuksia eri kulttuureihin liittyen”.

Oikeutetun kestävyden teoria täydentää monikulttuurisuuteen ja perinteisiin liittyviä koulutustarpeita rekognition näkökulman kautta. Rekognition huomioiminen nostaa esiin haasteen erityisesti mikrotason kohtaamisten näkökulmasta: kuinka tukea päiväkodin ja koulun työntekijöiden osaamista siten, etteivät kyseisissä esiin nostetut koulutustarpeet supistu vain tiedon välittämiseksi esimerkiksi ”erilaisista” kulttuureista? Näkökulma on tärkeä, sillä Souto (2013) on nostanut esiin suomalaisen monikulttuurisuuskasvatuksen kaksi keskeistä ongelmaa: kohtaamattomuuden ja tietopainotteisuuden. Kohtaamattomuudella hän tarkoittaa, ettei monikulttuurisuuskasvatus tavoita sitä eniten tarvitsevia eli esimerkiksi rasisitaisesti asennoituneita ja käyttäytyviä. Rekognitio liittyy myös toisen osaamisen tunnustamiseen: Lotta Haikkola (2012) nostaa väitöskirjatutkimuksessaan esiin kasvattajien mahdollisen kyvyttömyyden tunnistaa maahanmuuttajataustaisten lasten kulttuurista osaamista ja monikulttuurista pääomaa, joka on syntynyt esimerkiksi etniset rajat ylittävien ystävyysuhteiden ja oman identiteettikamppailun myötä. Monikulttuurisuuskasvatuksen kritiikki yhdistettynä nuorisobarometrin 2014 (Artemjeff 2015, 190–192) tuloksiin, joiden mukaan noin kolmannes barometriin vastanneista nuorista oli ollut mukana syrjimässä muita henkilöitä ja yli puolet vastanneista oli itse kokenut syrjintää, osoittaa, että kasvatuksen alalla on rekognitioon liittyviä koulutus- ja kehitystarpeita sekä kestävästä kehityksen kasvatuksen inklusiivisuuden että kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta näkökulmasta.

Perinteitä koskevaan koulutustarpeeseen liittyy myös Agyemanin huomio tasa-arvoisen ja oikeudenmukaisen erosta: jos lapsen tausta on kulttuurisesti marginaalinen ja hänen edustamansa ryhmän yhteiskunnallinen asema on heikko, ei kasvatuksen tule olla tasa-arvoista siinä merkityksessä, että kaikille tarjotaan samat mahdollisuudet. Sen sijaan kasvatuksen tulee olla oikeudenmukaista eli nämä eroavaisuudet huomioivaa. Tätä tukee myös Opetushallituksen (Rajala ym. 2011) toteuttama tutkimus romanioppilaista perusopetuksessa, jonka mukaan tiettyyn heikosti menestyneeseen ryhmään kohdennetuilla erityistoimilla voidaan vaikuttaa kyseiseen ryhmään kuuluvien koulutusmenestykseen ja tätä kautta jatkokoulutukseen ja yhteiskunnalliseen asemaan. Merkittävää on myös huomata, että romaneiden myönteisyys perusopetusta kohtaan korostui kouluissa, joissa oli roma-

nitaustainen työntekijä, esimerkiksi koulunkäyntiavustaja. Kulttuurisen inklusion ja tätä kautta koulumyönteisyyden merkitykseen koulussa ja päiväkodissa tulisi siis kiinnittää huomiota myös rekrytoinneissa. (Rajala ym. 2011). Edellä mainitut rekognitioon ja kulttuuriseen inklusioon liittyvät seikat ohjaavatkin syventämään aineistosta esiin nousevien monikulttuurisuuden ja perinteisiin liittyvien koulutustarpeiden merkitystä. Monikulttuurisuuden ja perinteisiin liittyvän koulutuksen ei tule olla tietopainotteista vaan kulttuurisesti inklusiivista ja oikeudenmukaista sekä kulttuuriseen osallisuuteen ohjaavaa. Monikulttuurisuuden ja perinteisiin liittyviä koulutustarpeita ei pidä rajata tiettyihin oppisisältöihin, vaan niiden tulisi ilmetä päiväkotien ja koulujen kaikessa toiminnassa.

Monikulttuurisuuden ja perinteiden ohella päiväkotikyselyssä esiin tulleet koulutustarpeet liittyvät kulttuurisen kestävyuden edistämiseksi tehtävän työn kokemiseen motivoivaksi ja osallistavaksi. Aineistossa asenteisiin liittyvät ongelmat koskevat henkilökunnan innostamista, vanhempien yhteistyöhaluttomuutta ja vanhempia, jotka kieltävät lapsensa osallistumisen. Myös ruokakulttuuriin liittyvässä kasvatuksessa oli esiintynyt ongelmia: rajoituksia, jotka estävät lasta osallistumasta ruoan tekoon ja tuomasta oman kulttuurinsa ruokia päiväkotiin, koettiin olevan liikaa. Tämä työympäristöön liittyvä ongelma liittyy kuitenkin pohjiltaan asenteisiin, sillä todellisuudessa mitään tällaisia rajoitteita ei päiväkodeille ole asetettu. Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen teeman merkityksen sanallistaminen ja motivointi nousevatkin keskeiseksi koulutustarpeeksi. Motivaation näkökulma on keskeinen myös oikeutetun kestävyuden teorian näkökulmasta. Teoria nostaa esiin inklusiivisuuden merkityksen motivaatiolle. Mitä käy alueelliselle työlle esimerkiksi jonkin paikallislajin tai alueen pelastamiseksi, jos yhteisön jäsenistö kokee ulkopuolisuutta suhteessaan suojelutyön tekijöihin? Onko esimerkiksi projektituontoinen suojelutyö tuloksellista, jos paikallisia asukkaita ei saada sitoutettua tulosten ylläpitoon? Oikeutetun kestävyuden teoria haastaa huomioimaan kaikessa kestävä kehityksen edistämiseksi tehtävässä työssä väestön moninaisuuden, kulttuurisen taustan, kokemukset kulttuurisesti soveliaista käytännöistä sekä mahdolliset kokemukset epätasa-arvosta ja epäoikeudenmukaisuudesta suhteessa kestävä kehityksen edistämiseksi tehtävään työhön. Tavoitteena on ekologisen kestävyuden saavuttamisen ohella oikeudenmukaisempi, hyvinvointia lisäävä kestävyys. Inklusiivisuuden haaste on keskeinen myös kouluille ja päiväkodeille. Lasten kulttuurisen inklusiivisuuden tukemisen tulisi siis tästä näkökulmasta kiintoutua yhteen opetus suunnitelmien edellyttämän kestävä kehitystä edistävän toiminnan kanssa – kuten koulun tai päiväkodin toiminnan laajemminkin. Oppimismotivaation ja osallisuuden näkökulma syventää päiväkotikyselyssä esiin nousutta aikuisten motivoimista (henkilökunta, vanhemmat) koskevaa kehittämistarvetta huomioimalla myös lasten näkökulman. Koulutus- ja kehittämistarpeissa onkin huomioitava myös opetuksen kohteen – lapsen – motivaatio.

5.2.3 Toimintatapojen kehittäminen

Kolmanneksi teemaksi aineistosta nousee toimintatapojen kehittäminen. Asiantuntija-aineistossa pysyvä yhteistyö paikallisten asiantuntijoiden ja toimijoiden kanssa nousee keskeiseksi kehityskohteeksi. Hyväksi toimintatavaksi mainitaan esimerkiksi kunnan kulttuurikasvatussuunnitelmat, jotka pohjautuvat päiväkodin tai koulun ja kunnan kulttuuritoimijoiden yhteistyöhön: ”Toki erilaiset teemaviikot ja -päivätkin ovat tervetulleita, mutta esimerkiksi yhteistyö paikallisten toimijoiden kanssa loisi pysyvyyttä ja jatkuvuutta asian tiimoilta. Silloin eivät teemat/päivät jäisi kertakäyttöisiksi.” Myös erityisesti viestinnässä koetaan olevan kehittämistarpeita. Vastauksissa kerrotaan, ettei tietoa teemasta ole tarpeeksi saatavilla eikä sitä ole viestitty eteenpäin tarvittavissa määrin. Tällä tarkoitetaan, ettei päiväkodeille ja kouluille ole saatavilla kootusti ja helposti lähestyttävästi tietoa kulttuurisesta kestävydestä. Esiin ei tullut, kenen vastuulla viestinnän tulisi olla. Tämä on ymmärrettävää, sillä kuntien koko ja hallinnon rakenteet vaihtelevat.

Päiväkotiaineistossa kulttuurisen kestävyden toimintatapojen kehitystarpeet jakautuvat työn organisointiin ja työympäristöön liittyviin tekijöihin. Vastauksista syntyy konkreettinen listaus: tarvetta nähdään vierailujen järjestämiselle päiväkohteissa, paremmalle tiedottamiselle tapahtumista ja kohteista, materiaalipankille, koulutuksille ja (henkilö)resursseille retkiä varten. Työn organisoinnin haasteet liittyvät osittain suunnitteluajan puutteeseen: ”... ei ehditä suunnitella mutta toteuttaa pitäisi. Asiakkaat eivät välttämättä ymmärrä, että resursseja on karsittu vuosien varrella vaan odottavat yhtä hyvää kuin ennenkin. Myös vanhemmat kollegat ovat tottuneet tietynlaiseen juhlaan, mutta ovat väsyneitä kun aikaa ja voimavaroja toteuttaa yhtä hyvää ei enää ole samoin kuin menneinä hyvinä aikoina.” Kun suunnitteluun varattu aika on liian lyhyt, ongelmaksi nousevat esimerkiksi valinnan hankaluus (runsaasti retkikohteita ja materiaaleja runsaasti), tiedonhaun vaikeus ja tiedon pirstaleisuus. Eräs vastaaja kuvaa haluaan kehittää kulttuurisesti kestävästä kehityksen edistämistä omassa työssään edellä mainittuihin vaikeuksiin liittyen seuraavasti: ”Yhteistyön kehittämistä lähiympäristön / Espoon eri toimijoiden kanssa siten, että siitä tulisi jatkuvaa, vuosittaista perinnettä puolin ja toisin – ettei tarvitsisi aina uutta kontaktipinnan muodostamista.” Samoin toivotaan materiaalien ja tiedon kokoamista yhteen paikkaan, jotta aikaa säästyisi tiedonhankinnalta toteuttamiselle. Kuten eräs vastaaja kuvaa: ”Asiat ovat palasina kuten tieto suomalaisesta kulttuuriperinnöstä lapsen tasolla.” Toive valmiista materiaalipaketista tai opetusmateriaaleja kokoavasta foorumista toistuu useissa vastauksissa, samoin tarve saada ”tietoutta ja valistusta” eli kulttuuriseen kestävyteen liittyvää koulutusta. Yhteistyön ja viestinnän kehittämisen tarve nähdään siis keskeiseksi sekä asiiantuntija- että päiväkotiaineistossa.

Työympäristöön liittyvät toimintatapojen kehittämistarpeet liittyvät esimerkiksi lasten ikään: kun liikkuminen ja pukeminen on hidasta, ei retkille lähteminen ole ongelmatonta. Vastaajat toivovatkin eri kulttuuriseen kestävyteen liittyvien tahojen ymmärtävän tämän ja tulevan vierailulle päiväkoteihin. Myös yhteisen

kielen puuttuminen lasten vanhempien kanssa koetaan ongelmaksi kulttuurisen kestävän kasvatuksen näkökulmasta: ”*Monen perheen kanssa ei ole yhteistä kieltä, joka vaikeuttaa vuorovaikutusta. Mutta eleillä ja ilmeillä pärjätään arkisissa askareissa.*” Työympäristön kehittämistarpeita voi edelleen täydentää inklusiivisuuden näkökulmasta. Inklusiivisten tilojen ja paikkojen luominen heijastelee ajankohtaista keskustelua monikulttuurisuuskasvatuksesta. Niin sanotut äänettömät kumppanit eli esimerkiksi arkkitehtuuri, luokkatilat, ruokalat, leikkipaikat ja teknologia sisältävät ideologisia ja kulttuurisia oletuksia, minkä vuoksi ne ovat monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta olennaisia ja problematisointia vaativia. (Itkonen & Dervin 2017.) Sekä oikeutetun kestävyuden teoria että ”äänettömien kumppanien” näkökulma nostavat esiin kysymyksen siitä, ovatko päiväkodin ja koulun tilat inklusiivisia ja millaisin muutoksin ne voisivat olla sitä. Agyemanin kritiikki yleisen tilan suunnittelua kohtaan antaa mielenkiintoisen näkökulman ”äänettömien kumppaneiden” huomioimiselle toimintatapoja kehitettäessä. Yleisten tilojen suunnittelussa on hyödynnetty usein niin sanottua kontaktiteoriaa, jonka mukaan eri ryhmien (esim. eri sosiaaliluokkien tai maahanmuuttajien ja kantaväestön) välinen vuorovaikutus vähentää oikeissa olosuhteissa ryhmien välistä ennakkoluuloisuutta. Teoria jättää kuitenkin huomioimatta, että yleisessä tilassa ihmiset yleisimmin tapaavat jo entuudestaan tuntemiaan ihmisiä. Eri ryhmien välisten kontaktien ei ole myöskään todettu vaikuttavan rakenteelliseen syrjintään. Avointen tilojen on Agyemanin mukaan todettu olevan jopa linjassa kaaosteorian kanssa: niiden jännitteisyys vahvistaa eri ryhmien välisiä eroavaisuuksia. (Agyeman 2013; Amin 2008; Dines & Cattell 2006; Dixon, Durrheim & Tredoux 2005.) Sama kritiikki koskee myös päiväkoti- ja koulutiloja: samassa paikassa toisen kanssa oleminen ei sinällään luo ei-diskriminoivaa tilaa tai tieto eri kulttuureista ei-diskriminoivaa ilmapiiriä (Souto 2013). Tunteeko lapsi tulevansa tilaan, jonne on tervetullut? Saattaako muuta kuin valtakulttuuria edustava lapsi pelätä tulevansa väärinymmärretyksi? Onko tilan ilmapiiri kulttuurisesti inklusiivinen vai jopa syrjinnän pelkoa lapsessa aiheuttava? Edesautanko lapsia liittymään mielekkäisiin kohtaamisiin vai eriytyvätkö lapset oman kulttuurisen viiteryhmänsä mukaan? Ovatko kaikki ryhmät mieltäneet päiväkodin, koulun, kerho- ja leikkilat sekä vanhempainillat ja vanhempaintoimikunnan itselleen sopiviksi, jopa kutsuviksi? Näihin kysymyksiin vastaamiseen antaa reflektiopintaa esimerkiksi Helsingin kaupungin selvitys (Vismanen 2016) taiteen perusopetuksen tilasta ja kehityksestä, jonka mukaan kaikilla sosiodemografisesti heikoimman ryhmän alueilla taiteen perusopetuksen oppimäärät jäivät kaupungin keskitason alapuolelle. Haaste kulttuurisesti inklusiivisten paikkojen luomiseksi täydentää kulttuurisesti kestävän kasvatuksen koulutus- ja kehittämistarpeita.

5.3 Sisältökuvaus ja sitä täydentävät koulutus- ja kehitystarpeet

Jotta oppilaille ja heidän opettajilleen suunnatut ohjelmat, sertifioinnit, materiaalipankit ja julkaisut huomioisivat kestävyyslaaja-alaisesti, on tärkeää pyrkiä luomaan kokonaiskuva kulttuurisesta kestävydestä. Jotta opetussuunnitelman vaatimukset kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta täyttyvät, tulee kasvatuksessa huomioida esimerkiksi yhteiskunnan moninaistumisen ja oppilaan kulttuuri-identiteetin tarpeet. Kasvatuskäytänteet ovat kuitenkin sidoksissa käsillä olevaan tietoon ja olemassa oleviin käytänteisiin ja palveluihin. Tutkimuksen aineistossa oman identiteetin ja omien juurten vahvistaminen koettiin keskeiseksi kehityskohdeksi opetuksen käytännöissä samoin kuin oman kulttuurin ja perinteiden arvostaminen, vaaliminen ja ylläpitäminen soveltaen nykyaikaan (esim. muistio 2.3). Yhteiskunnallisella tasolla mainittiin esimerkiksi YK:n ihmisoikeuksien julistus ja oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin. Koulutuspolitiikan ja opetushallinnon korostamat yhteiskunnalliset muutokset ja yksilön kulttuuri-identiteetin merkitys ovat linjassa aineistossa esiin nousevien yksilön identiteettiprosessin tukemisen ja yhteiskunnan moninaistumisen ilmauksien kanssa, jotka ovat konkreettisesti näkyvissä myös alateemoissa. Kulttuurisesti kestävä kehityksen määrittelyn analysointi laajentaakin *culture in* aspektin merkitystä erityisesti yksilön kehityksen ja mikrotason kohtaamisten näkökulmasta. Mikrotason kohtaamiset nostavat esiin kysymyksiä kuten: ”Mahdollistanko kulttuurin muutoksen?” tai ”Kenen luovuus on hyväksyttyä ja arvostettua?” tai ”Hyväksynkö kriittiset tulkinnat kulttuurista?” (Laine 2013b, 102).

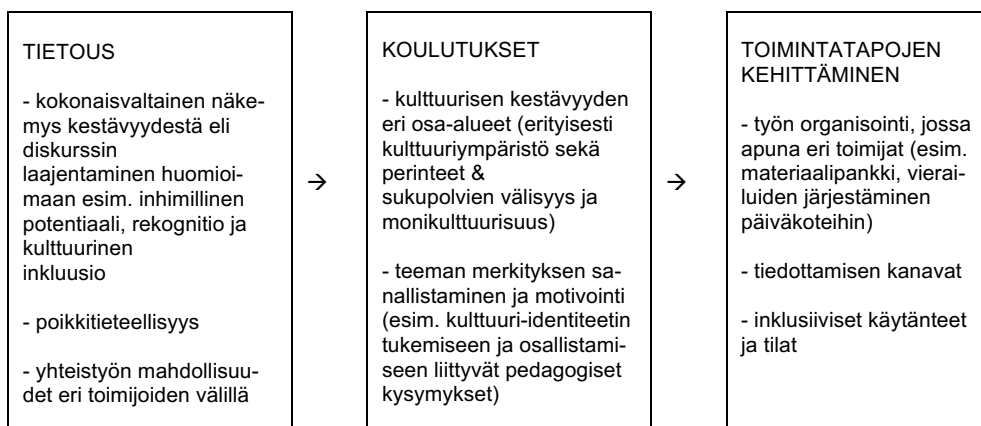
Yhdistämällä kulttuurin välinearvon huomioivan ympäristönäkökulman (kulttuurin muutoksen) ja kulttuurin itseisarvon tunnistavan pilarimallin mukaisen kulttuurisen kestävyysnäkökulman, saamme kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta sisältökuvauksen, joka resonoi myös kulttuurisesta kestävydestä käytyä tieteellistä diskurssia sekä aiempia määrittelyjä kulttuurista kestävyttä edistävästä kasvatuksesta (Laine 2013b). Pedagogisten näkökulmien huomioimiseksi kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta sisältökuvauksessa tulee huomioida myös kulttuurin merkitys oppijan identiteettiprosessille. Identiteettiprosessin tukemisessa keskeisellä sijalla puolestaan ovat kulttuuriset oikeuden ja niiden tunnistaminen ja huomioiminen opetuksessa. Tärkeää on huomata, ettei aineistossa, kuten ei myöskään opetussuunnitelman perusteissa, puhuta kulttuuri-identiteetistä tai kulttuuriperinnöstä yhteen kansallisuuteen tai vaikkapa etniseen taustaan sidottuna, vaan kaikille taustasta riippumatta kuuluvana oikeutena.

Kun otamme huomioon esiteltyt kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta sisältöteemat, sisältöteemojen vertautumisen tieteelliseen ja poliittiseen diskurssiin sekä esiteltyt pedagogiset seikat, voidaan analyysin tulokset ilmaista tiivistäen taulukon 3 mukaisesti:

<p>Kulttuurisesti kestävä kasvatus</p> <ul style="list-style-type: none"> • mahdollistuu ja kehitty mikro-, meso- ja makro-tason kontakteissa • huomioi kulttuurin paikallisella, kansallisella ja globaalilla tasolla • sisällyttää opetukseen kansainvälisyyden, kulttuuriperinnön ja historiatietoisuuden, kulttuuriympäristöt, luovuuden, monikulttuurisuuden ja moninaisuuden, paikallisuuden, sukupolvien välisyyden sekä tapakulttuurin • tukee oppijan identiteettiprosessia • turvaa ja mahdollistaa kulttuuristen oikeuksien toteutumisen • hyödyntää kulttuurin välinearvon ja tunnistaa kulttuurin merkityksen kulttuurin muutoksessa kohti kestävää elämäntapaa
--

Taulukko 3. Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen sisältökuvaus.

Aineistosta esiin nousseet ja oikeutetun kestävyuden teorialla täydennetyt koulutus- ja kehitystarpeet esitellään kootusti taulukossa 4.



Taulukko 4. Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen koulutus- ja kehitystarpeet.

Asiantuntijoiden mukaan keskeisimmät koulutus- ja kehitystarpeet liittyvät kestävä kehityksen kokonaisvaltaisuuteen, poikkitieteellisyys ja yhteistyön tarpeeseen sekä viestinnän ja opettajankoulutuksen tarpeeseen. Lisäksi asiantuntijat erittelevät yksittäisiä koulutustarpeita, jotka osaltaan kertovat opettajankoulutuksen sisällöistä ja jotka heijastelevat kulttuurisesti kestävä kasvatuksen sisältökuvausta (Laine 2016). Päiväkodin työntekijöiden vastaukset ovat linjassa asiantuntijavastausten kanssa puhuttaessa yhteistyöstä ja viestinnästä – molemmat tahot näkevät selkeän tarpeen ammattialat ylittävälle, läheisiin toimijoihin nojaavalle yhteistyölle ja aiheen huomioivalle kootulle tiedottamiselle kasvatuksen näkökulmasta. Päiväkotien vastauksissa sen sijaan nostetaan esiin myös arjen tasolla vaikuttavat haasteet: työn organisointi ja siihen liittyvä resursointi vaatisivat kohdennettua huomiota. Toisaalta viestintään ja yhteistyöhön liittyvät ratkaisut parantaisivat luultavasti myös työn organisointiin, työympäristöön ja asenteisiin liittyviä

ongelmia. Kootun tiedon ja toimintamallien puuttuminen voi aiheuttaa ongelmien kasaantumista päiväkotien arjessa.

Päiväkotien vastauksissa nostetaan esiin myös kaksi kulttuurisen kestävyuden sisältöteemaa, joissa koettiin olevan erityistä koulutustarvetta: monikulttuurisuus sekä perinteet ja sukupolvienvälisyys. Sen sijaan asiantuntijoiden vastauksissa kulttuuriympäristö saa eniten mainintoja erillisenä koulutustarpeena. Tulos heijastelee luultavasti päiväkotien arkea, jossa monikulttuurisuuteen liittyvät teemat ovat läsnä lasten ja heidän vanhempiensa taustan kautta. Perinteet ja sukupolvienvälisyys liittyvät lapsen paikkaan maailmassa oman sukunsa jatkumona – teemaan, joka on läsnä esiopetuksen opetussuunnitelman ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Kulttuuriympäristö puolestaan on luultavasti asiantuntijoille teema, jossa yhdistyvät ympäristön ja kulttuurin sisällöt. Näin ollen se muodostaa koulutustarpeen, jonka avulla on helppo todentaa kulttuurisen kestävyuden rooli ja merkitys asiantuntijatasolla – onhan kulttuuriympäristö teemana Suomessa esillä esimerkiksi lainsäädännön ja strategioiden tasolla.

5.4 Kulttuurisen kestävyuden eksplisiittiset ja integroidut sisällöt sekä pedagogiikka valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Tämän tutkimuksen alkusysäyksenä tomi havainto siitä, että kasvatusta ohjaavat normatiiviset asiakirjat edellyttävät kasvatuksen olevan kulttuurisesti kestävää kuitenkin määrittelemättä mitä tällä tarkoitetaan. Seuraavaksi siirryn analysoimaan yhtä näistä normatiivisista asiakirjoista. Analysoin valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman (OPS) sisällöllisiä ja pedagogisia mahdollisuuksia kulttuurisen kestävyuden edistäjänä vertaamalla tätä normatiivista asiakirjaa edellä esittelemääni kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta sisällökuvaukseen ja sitä täydentäviin koulutus- ja kehitystarpeisiin.

OPS koostuu kahdesta osasta. Yleisessä osassa esitellään muun muassa opetuksen arvoperusta ja tehtävä, oppimiskäsitys, laaja-alaiset oppimistavoitteet sekä toimintakulttuurin periaatteet. Yleisen osan lisäksi OPS sisältää oppiaineet vuosiluokittain 1– 2, 3– 6, 7– 9. Lähestyn Kulttuurisen kestävyuden ilmenemistä OPS:ssa eritellen ja integroidun sisällön näkökulmista (Vitikka, 2008).

5.4.1 Eritellyt sisällöt oppiaineittain jaoteltuna

Eritellyillä sisällöillä tarkoitetaan tässä oppiaineisiin liitettyjä sisältöalueita tavoitteineen sekä oppimäärään liitettyjä tehtäviä ja tavoitteita perusopetuksen vuosiluokilla 1– 9. Kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta eritellyt sisältöteemat on esitelty taulukossa 1, luvussa 5.1.1. Sisällöt on jaoteltu oppiaineittain (19 kpl). Taulukon 5 perusteella voidaan esittää, että OPS huomio kaikki kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta sisältötavoitteet.

OPPIAINE	KANSAINVÄLISYYS	KULTTUURIPERINTÖ JA HISTORIATIEETOISUUS	KULTTUURIRYMPÄRISTÖT	LUOVUUS	MONIKULTTUURISUUS / MONINAISUUS	PAIKALLISUUS	SUKUPOLVIEN VÄLISYYS	TAPAKULTTUURI
ÄIDINKIELI		x		x	x	x	x	x
MATEMATIIKKA								
YMPÄRISTÖOPPI		x	x		x	x		
USKONTO (yleinen osa)		x	x		x	x	x	x
ELÄMÄNKATSO- MUSTIETO		x	x		x	x		x
MUSIIKKI		x		x	x	x		
KUVATAIDE	x	x	x	x	x	x		
KÄSITYÖ		x	x	x	x	x		
LIIKUNTA				x		x		
KIELIKASVATUS	x	x			x	x		
HISTORIA		x				x	x	
BIOLOGIA						x		
MAANTIETO	x		x		x	x		
FYSIIKKA								
KEMIA								
TERVEYSTIETO								
YHTEISKUNTAOPPI					x			
KOTITALOUS								x
OPPILAAN- OHJAUS	x				x			

Taulukko 5. Eritellyt sisällöt oppiaineittain. Taulukossa esitellään perusopetuksen opetussuunnitelmien kulttuurisesti kestävän kasvatuksen eriteltyjen sisältöjen esiintyminen oppiaineittain jaoteltuna.

5.4.2 Integroidut sisällöt opetussuunnitelman perusteiden yleisessä osassa

Integroiduilla sisällöillä tarkoitetaan tässä opetussuunnitelman perusteiden yleisen osan ilmaisuja, jotka sisältävät esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, joita ei ole sidottu tiettyyn tai tiettyihin oppiaineisiin (sivut 9–96). Laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet sekä ilmiöoppimiseen ohjaava tuntikehys ohjaavat kouluja luomaan oppiainekohtaisen oppimisen ohella integroivaa oppimista. Näin OPS 2014 vastaa kritiikkiin koskien oppimisen liiallista tietopainotteisuutta ja tiedon pirstaloitumista (esim. Pinar, 2004).

TAPAKULTTUURI	"Heitä kasvatetaan kohtaamaan arvostavasti muista ihmisiä sekä noudattamaan hyviä tapoja."
SUKUPOLVIEN VÄLISYYS	"Heitä kannustetaan pohtimaan oman taustansa merkitystä ja paikkaansa sukupolvien ketjussa."
MONIKULTTUURISUUS / MONINAISUUS	"Opetus lisää ymmärrystä kulttuureiden moninaisuudesta..."
PAIKALLISUUS	"Opetuksen järjestäjä ottaa opetussuunnitelmaa laatiessaan huomioon paikalliset erityispiirteet."
LUOVUUS	"He oppivat myös välittämään, muokkaamaan ja luomaan kulttuuria ja perinteitä..."
KULTTUURI-YMPÄRISTÖT	
KULTTUURIPERINTÖ JA HISTORIATIEOTOISUUS	"Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle." (Koulu koetaan tradition jatkajana, joka mahdollistaa roolin perinteen säilyttäjänä tai perinteen muuttajana, mutta avoimeksi jää, onko suhtautuminen perinteen muutokseen esim. reagoimista vai proaktiivista.)
KANSAINVÄLISYYS	"Kunnioitusta ja luottamusta muita ihmisryhmiä kohtaan vahvistetaan kaikessa toiminnassa, myös kansainvälistä yhteistyötä tehden." (kansainvälisyys välineenä, ei itseisarvona)

Taulukko 6. Eritelty sisällöt yleisessä osassa. Taulukossa esitellään perusopetuksen opetussuunnitelmien kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta eriteltyjen sisältöjen esiintyminen opetussuunnitelman yleisessä osassa esimerkki-ilmausten avulla, suluisissa oleva teksti kirjoittajan.

Kuten oppiaineiden kohdalla, myös OPS:n yleisessä osassa kulttuurisen kestäväyyden sisältöteemat huomioidaan hyvin kuten taulukko 6 osoittaa. OPS:n yleinen osa huomioi kulttuurisen kestäväyyden sisältöteemoista ”kulttuuriperinnön ja historia-tietoisuuden”, ”monikulttuurisuuden ja moninaisuuden”, ”luovuuden”, ”paikallisuuden” sekä ”sukupolvienvälisyyden” ja ”tapakulttuurin”. Poikkeuksen suhteessa oppiaineiden sisältöihin luo ”kulttuuriympäristö”, jota ei mainita yleisessä osassa, mutta se nostetaan esiin 1–2 ja 3–6 luokkien kohdalla ko. luokkatasoihin liittyvissä laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa. Lisäksi ”kansainvälisyys” näkyy yleisessä osassa, kuten muuallakin OPS:ssa, niukasti. Huomionarvoista on se, että teemat ”kansainvälisyys” ja ”monikulttuurisuus/moninaisuus” esiintyvät termeinä limittäin. Tähän voi vaikuttaa OPS:ssa käytettävä termi ”kotikansainvälisyys”,

joka kuvaa laajemminkin kansainvälisyys-teeman näkymistä OPS-diskurssissa moninaisuus-teeman rinnalla, ei niinkään itsenäisenä tavoitteena:

Koulu oppivana yhteisönä on osa kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa paikallinen ja globaali limittyvät. Erilaiset identiteetit, kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Oppivassa yhteisössä kotikansainvälisyys on tärkeä voimavara. Yhteisö arvostaa ja hyödyntää maan kulttuuriperintöä ja kansalliskieliä sekä omaa ja ympäristön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista monimuotoisuutta. Se tuo esiin saamelaiskulttuurin ja eri vähemmistöjen merkityksen Suomessa. Se kehittää yksilöiden ja ryhmien välistä ymmärrystä ja kunnioitusta sekä vastuullista toimintaa. (Opetushallitus 2014, s. 28)

Kansainvälisyys tarkoittaa aktiivista toimintaa suhteessa toisiin maihin – ei maan sisäistä eri kulttuureiden vuorovaikutusta tai monimuotoisuuden arvostamista. Huomiotta on jäänyt se, että koulu (tai maa) voi olla moninainen, mutta ei kansainvälinen. Toisaalta kansainvälisyys mainitaan selkeämmin kohdassa ”Kunnioitusta ja luottamusta muita ihmisryhmiä ja kansoja kohtaan vahvistetaan kaikessa toiminnassa, myös kansainvälistä yhteistyötä tehden”, joskin myös tässä kohdassa kansainvälisyys näyttääytyy itseisarvon sijaan suhtatutumisessa ”muita” kohtaan. Muutoin kansainvälisyys mainitaan OPS:n yleisessä osassa tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen kohdalla (esim. oppilaat saavat ”kokemuksia tv:n käytöstä myös kansainvälisessä vuorovaikutuksessa”, s. 23). Kestävän kehityksen näkökulmasta kansainvälisyys-termin vähäisyys on mielenkiintoista, sillä globaaleihin haasteisiin vastaaminen on mitä suurimmissa määrin kansainvälistä yhteistyötä vaativaa.

5.4.3 Pedagogiikka oppiaineittain

OPS-diskurssissa esiintyvä kulttuurisesti kestävän kasvatuksen pedagogiikka esitellään taulukoissa 7 ja 8. Sisällöt on jaoteltu taulukossa 7 oppiaineittain (19 kpl). On kuitenkin syytä todeta, että OPS-diskurssin analysoinnissa taulukkomuoto ei anna tarvittavaa kokonaiskuvaa pedagogiikan sisällöistä. Tämä johtuu siitä, että OPS sisältää pedagogiikan osalta monitulkintaisia ilmaisuja. Esimeriksi äidinkielen oppiaineen kohdalla ”ohjataan tiedostamaan sekä omaa että muiden kielellisten ja kulttuuristen identiteettien monikerroksisuutta”, mutta ilmaus ei sinänsä riitä esimerkiksi rekognitiosta tai kulttuurisesta inklusiosta, sillä ilmauksen yhteydessä ei kerrota mitään suhteesta ”muihin” tai siitä, mitä ”tiedostaminen” tässä yhteydessä tarkoittaa. Toisaalta voidaan kysyä, onko kunkin oppiaineen kohdalla mahdollista kuvailla pedagogiikkaa ja arvoja laajasti ja yksiselitteisesti? Tämän vuoksi oppiaineista löytyvien pedagogisten sisältöjen ohella opetussuunnitelman

perusteiden yleinen osa on keskeinen pedagogiikan tarkastelun näkökulmasta. Jotta kuvaus pedagogisista ilmauksista olisi mahdollisimman kuvaava, on kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta mukaiset pedagogiset arvot esitelty antamalla esimerkkejä esiintyvistä ilmauksista.

<p>KULTTUURI-IDENTITEETIN TUKEMINEN</p>	<p>Äidinkieli: "auttaa rakentamaan kulttuurista identiteettiä" Ympäristöoppi: "tutustutaan omaan kotiseutuun" Uskonto: "ohjataan tuntemaan ja arvostamaan taustaansa" Elämäkatsomustieto: "erityisenä tehtävänä on rohkaista ja tukea oppilaiden pyrkimystä rakentaa identiteettiään" Musiikki: "innostaa oppilasta tutustumaan musiikilliseen kulttuuriperintöön" Kuvataide: "identiteettien rakentumista [...] vahvistetaan" Kielikasvatus: "antaa aineksia monikielisen ja kulttuurisen identiteetin muodostamiselle ja arvostamiselle" Historia: "tarkoituksena tukea identiteetin rakentumista" Maantieto: "ohjata arvostamaan alueellista identiteettiään"</p>
<p>KULTTUURISTEN OIKEUKSIEN TURVAAMINEN JA MAHDOLLISTAMINEN</p>	<p>Äidinkieli: "tutustutaan oppilaan omaan ja muiden kulttuureihin" Ympäristöoppi: "oman kulttuuriperinnön vaaliminen" Uskonto: Oman uskonnon opetusta Elämäkatsomustieto: "tutkitaan erilaisia elämäntapoja liittyen erityisesti oppilaan omaan koti- ja kulttuuritaustaan" Musiikki: "kiinnitetään huomiota oppilaiden omiin kulttuureihin ja kulttuuriperinnön vaalimiseen" Liikunta: "edistetään yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä sekä tuetaan kulttuurista moninaisuutta" Kielikasvatus: "motivoidaan arvostamaan omaa kieli- ja kulttuuri-taustaansa" Historia: "kiinnitetään huomio oman perheen [...] lähialueen historiaan"</p>
<p>KULTTUURIN HUOMIOIMINEN PAIKALLISELLA, KANSALLISELLA JA GLOBAALILLA TASOLLA</p>	<p>Uskonto: Huomioi uskonnon, joka on kulttuurinen ilmiö, ko. tasoilla Elämäkatsomustieto: Huomioi maailmanperinnön, joka on kulttuurinen ilmiö, ko. tasoilla Kuvataide: "luodaan perusta paikalliselle ja globaalille toimijuudelle" / "Tarkastellaan taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin vaikutuksia [...] oppilaiden omissa elinympäristöissä ja yhteiskunnassa" Musiikki: "hyödynnetään paikallisia mahdollisuuksia" / "sisällytetään kansanmusiikkia" ohjaa oppilasta tarkastelemaan "musiikillista maailmaa" Käsityö: Mainitsee paikallisen, kansallisen ja kansainvälisen kulttuuriperinnön Kielikasvatus: Mainitsee kotikansainvälisyyden, kouluyhteisön ja maailman eri kielten ja kulttuurien kohtaamisen näkökulmasta. Kotikansainvälisyys sisältää paikallisen, kansallisen ja kansainvälisen tason (Opetushallitus, 2013). Historia: Mainitsee paikallisuuden, yhteiskunnan ja maailman mm. erilaisuuden ymmärryksen näkökulmasta Maantieto: "tutustutaan kulttuureihin [...] Suomessa, Euroopassa ja eri puolilla maailmaa"</p>
<p>KOKONAISVALTAINEN NÄKEMYS KESTÄVYYDESTÄ</p>	<p>Ympäristöoppi: "sisältöjä valitaan monipuolisesti kestävästä kehityksen eri osa-alueilta"</p>
<p>REKOGNITION JA INHIMILLISEN POTENTIAALIN HUOMIOIMINEN</p>	<p>Uskonto: Kannustaa kunnioittamaan toisen pyhää</p>
<p>KULTTUURINEN INKLUSIO / INKLUSIIVISET KÄYTÄNTEET JA TILAT</p>	<p>Musiikki: "rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuureihin" Kielikasvatus: "koulussa ohjataan arvostamaan eri kieliä, niiden puhujia ja erilaisia kulttuureita"</p>

POIKKITIETEELLISYYS JA YHTEISTYÖ	<p>Äidinkieli: "monitieteinen kulttuuri-aine"</p> <p>Ympäristöoppi: Luontokoulut, museot, yritykset, kansalaisjärjestöt sekä luonto- ja tiedekeskukset yhteistyökumppaneina</p> <p>Musiikki: "opetuksessa hyödynnetään taide- ja kulttuurilaitosten sekä muiden yhteistyötahojen tarjoamia mahdollisuuksia"</p> <p>Kuvataide: "tutustutaan museoihin ja muihin kulttuurikohteisiin"</p> <p>Käsityö: "kansalliseen ja kansainväliseen kulttuuriin ja kulttuuriperintöön tutustutaan esimerkiksi virtuaalisesti sekä museo-, näyttely- ja kirjastokäynneillä"</p> <p>Maantieto: "monitieteinen ja eri tiedonaloja integroiva oppiaine, jossa tutkintaan [...] erilaisia kulttuureita"</p>
-------------------------------------	---

Taulukko 7 Pedagogiikka oppiaineissa. Taulukossa esitellään perusopetuksen opetussuunnitelmien kulttuurisesti kestävän kasvatuksen pedagogiikan esiintyminen oppiaineittain jaoteltuna.

KULTTUURI-IDENTITEETIN TUKEMINEN	"Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista..."
KULTTUURISTEN OIKEUKSIEN TURVAAMINEN JA MAHDOLLISTAMINEN	"Oppilaita ohjataan tuntemaan, ymmärtämään ja kunnioittamaan jokaisen kansalaisen perustuslain mukaista oikeutta omaan kieleen ja kulttuuriin."
KULTTUURIN HUOMIOIMINEN PAIKALLISELLA, KANSALLISELLA JA GLOBAALILLA TASOLLA	"Oppilaat oppivat tuntemaan ja arvostamaan elinympäristöään ja sen kulttuuriperintöä..." "Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle." (Kulttuuria ei mainita globaalilla tasolla, joskin "muut" ja "eri" kulttuurit mainitaan useasti. Lisäksi oppilaiden todetaan kasvavan maailmaan, joka on kulttuurisesti moninainen, ja paikallisen ja globaalin limittyvän kulttuurisesti muuntuva ja monimuotoisessa yhteiskunnassa.)
KOKONAISVALTAINEN NÄKEMYS KESTÄVYYDESTÄ	"Näinä vuosina jatketaan kestävän elämäntavan ja hyvinvoinnin pohjan rakentamista ja pohditaan oppilaiden kanssa kestävän kehityksen sosiaalisia, yhteiskunnallisia ja taloudellisia sekä kulttuurisia ja ekologisia edellytyksiä."
REKOGNITION JA INHIMILLISEN POTENTIAALIN HUOMIOIMINEN	
KULTTUURINEN INKLUUSIO / INKLUSIIVISET KÄYTÄNTEET JA TILAT	"Kulttuuritraditioihin tutustutaan, erilaisista ajattelu- ja toimintatavoista keskustellaan rakentavasti ja luodaan uusia tapoja toimia yhdessä."
POIKKITIETEELLISYYS JA YHTEISTYÖ	"Eri organisaatioiden ja asiantuntijoiden kanssa tehtävä yhteistyö parantaa suunnitelmien ja koulutyön laatua."

Taulukko 8 Pedagogiikka yleisessä osassa. Taulukossa esitellään perusopetuksen opetussuunnitelmien kulttuurisesti kestävän kasvatuksen pedagogiikan esiintyminen opetussuunnitelman yleisessä osassa esimerkki-ilmauksien avulla, sulkeissa oleva teksti kirjoittajan.

Taulukossa 7 esiteltyjen aineistoanalyysin tulosten perusteella voidaan esittää, että kokonaisvaltainen näkemys kestävydestä, rekognition ja inhimillisen potentiaalisen huomioiminen, kulttuurinen inklusio/inklusiiviset käytänteet ja tilat sekä poikkitieteellisyys ja yhteistyö saavat vähiten mainintoja, kun pedagogiikkaa tarkastellaan oppiaineittain. Verrattaessa eriteltyjä ja integroitua sisältöjä pedagogiikkaan huomataan, että pedagogiset teemat eivät ole yhtä laajalti esillä OPS-diskurssissa.

Taulukon 8 avulla tarkastellaan kulttuurisesti kestävästä pedagogiikan esiintymistä yleisessä osassa, joka on luonteeltaan enemmän pedagogisesti ohjaava, kuin oppiainesisältöjen kuvaukset. Kulttuuri-identiteetin tukeminen näkyy pedagogisena tavoitteena OPS:n yleisessä osassa. Kuten edellä mainittu, teema saa useita mainintoja läpi OPS:n, ja se yhdistetään oman kulttuuriperinnön tuntemiseen, arvostamiseen, kokemiseen ja käyttämiseen. Kulttuuristen oikeuksien turvaaminen ja mahdollistaminen on myös hyvin näkyvillä. Oppilaan oman kulttuuri-identiteetin tukemisen teema nousee niin vahvasti esiin OPS-diskurssissa, että se voidaan tulkita jo sinällään näiden oikeuksien mahdollistamiseksi. Kulttuurin huomioiminen paikallisella, kansallisella ja globaalilla tasolla ilmenee pedagogisissa suunta- viivoissa samansuuntaisesti kuin oppiaineiden puolella. Kulttuuria ei mainita globaalilla tasolla, joskin ”muut” ja ”eri” kulttuurit mainitaan useasti. Lisäksi todetaan, että oppilaat kasvavat maailmaan, joka on kulttuurisesti moninainen, ja että paikallinen ja globaali limittyvät kulttuurisesti muuntuvassa ja monimuotoisessa yhteiskunnassa.

Vaikka OPS-diskurssissa mainitaan kestävästä kehityksen eri osa-alueet ja nämä tulevat käsitellyiksi eri oppiaineiden sisältötavoitteiden kautta, osa-alueita käsitellään nimenomaan erillisinä. Tämä ei vastaa kestävyysdiskurssin nykysuuntausta, jossa eri osa-alueiden ymmärretään olevan yhteen kietoutuneita ja välttämättömiä suhteessa toisiinsa (ks. Laine 2016a; 2017). Toisaalta OPS-diskurssissa ei oteta kantaa kestävästä kehityksen tai kulttuurisesti kestävästä kehityksen määrittelyyn. Tämä voi selittää sen, ettei myöskään kestävästä kehityksen poikkitieteellisyyteen oteta kantaa. Yhteistyö eri toimijoiden välillä on sen sijaan näkyvillä OPS-diskurssissa. Kulttuurisen kestävyden näkökulmasta yhteistyökumppaneiksi mainitaan mm. museot ja taidelaitokset ja yhteistyötavoiksi mm. vierailut ja kulttuurikasvatussuunnitelmat.

Rekognitiota kuvaavat sisällöt puuttuvat uskonnon oppiainetta lukuun ottamatta OPS diskurssista, mutta tätä sivuavasti mainitaan esim. ”Kunnioitusta ja luottamusta muita ihmisryhmiä ja kansoja kohtaan vahvistetaan kaikessa toiminnassa, myös kansainvälistä yhteistyötä tehden”. Sisältöjen puuttuminen ei tarkoita, ettei OPS ohjaisi oppilasta huomioimaan ja kunnioittamaan kulttuureiden erityispiirteitä. Toiseuden tunnistaminen ei kuitenkaan tarkoita toiseuden tunnistamista tai oman etuoikeuden tunnistamista suhteessa ”toiseen”. Toiseudesta OPS:ssa on useita mainintoja, mm. ”eri” kulttuurit, ”muut” kulttuurit, kulttuurien

”väliset” suhteet ja ”muut” ihmisryhmät. Verbien tasolla näihin ”toisiin” tutustutaan, heitä havainnoidaan ja tarkastellaan. Heihin suhtaudutaan kunnioittavasti ja arvostavasti. Pedagogisesta näkökulmasta haasteeksi nouseekin selkeä jaottelu ”omaan” ja ”muuhun”. Tämä ei tarkoita ”oman” merkitsevän valtakulttuurista, sillä OPS:ssa puhutaan oppilaan omasta kulttuurista ja kulttuuri-identiteetistä. Jako syntyy siis yksilön ja ”muiden” välille. Haastavaksi rekognition näkökulmasta tämän tekee se, että yksilön kulttuuri-identiteetti on moninainen ja alati muuttuva, mutta myös se, että suhteessa yksilöön ”muut” eivät edusta homogeenisiä, pysyviä ryhmittymiä.

Kulttuurinen inklusio näkyy OPS-diskurssin pedagogisissa tavoitteissa yhdessä toimimisen näkökulmasta. Kulttuurista inklusiota tukeviksi ilmaisuiksi voidaan tulkita myös seuraavat ilmaukset, joissa se näkyy suhtautumisena ”muihin”: ”Henkilöstön avoin ja kunnioittava suhtautuminen kotien erilaisiin uskontoihin, katsomuksiin, perinteisiin ja kasvatusnäkemyskäsityksiin on rakentavan vuorovaikutuksen perusta.”, ”...opetus [...] edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä...”, ”... oppilaat oppivat havaitsemaan kulttuurisia erityispiirteitä ja toimimaan joustavasti eri ympäristöissä.” ja ”Opetuksessa hyödynnetään oppilaiden ja heidän huoltajiensa ja yhteisönsä tietämystä oman kieli- ja kulttuurialueensa luonnosta, elämäntavoista, historiasta, kielistä ja kulttuureista.” Huomionarvoista on, että ne muutamat inklusiivisuuteen liittyvät maininnat taulukossa 7 (pedagogiikka oppiaineissa) vahvistavat osaltaan jakoa meihin ja muihin: kaikissa kolmessa kohdassa puhutaan joistain ”toisista” ja ”eri” kulttuureista, ei siis esimerkiksi ”meistä” moninaisena kokonaisuutena. Yleisesti ottaen OPS näkee moninaisuuden rikkautena ja opetuksen lähtökohtana. Moninaisuuden yhteydessä mainitaan, että oppilaita tulee ohjata tunnistamaan millaisia asioita ei voida ihmis- oikeuksien vastaisena hyväksyä. Tämä herättää kysymyksen siitä, miksi ihmis- oikeuksien vastaiset asiat nostetaan esiin juuri kulttuurisen moninaisuuden yhteydessä?

OPS-diskurssi välittää yhteiskunnan asettamaa sosiaalista painetta ja oletuksia siitä, millaiseen tulevaisuuteen lapsia ja nuoria valmistellaan. OPS-diskurssi luo siis osaltaan tulevaisuudenkuvia – kuvia siitä millaisia motivaatioita ja vaihtoehtoja lapset ja nuoret oppivat tunnistamaan. Tulevaisuudenkuvia voidaan määrittellä analysoimalla asioita, joita OPS-diskurssissa edellytetään, mahdollistetaan, vaikeutetaan ja kielletään (Rubin, 2002; Jokinen & Rubin 2006). Analyysin perusteella kulttuurisesti kestävä kasvatuksen teemoihin liittyen OPS-diskurssi edellyttää oppilaan oman kulttuuri-identiteetin tukemista ja muiden kunnioittamista, mahdollistaa kulttuurisesti kestävä kasvatuksen sisältöteemojen ja pedagogiikan mukaisen kasvatuksen, sekä vaikeuttaa rekognition ja kulttuurisen inklusion mahdollisuutta korostamalla minä-muut -jaottelua. Vaikka OPS-diskurssi kieltojen sijaan kannustaa tietynlaiseen osaamiseen, taitojen hallintaan ja asenteeseen, voidaan tulkita, että se tuomitsee kulttuurisesti epäkunnioittavan tai vahingoittavan toiminnan ja käytöksen.

6 Johtopäätökset

6.1 Määrittelyn tarpeellisuudesta

Jotta formaali kasvatusta voi olla sitä ohjaavien normatiivisten asiakirjojen vaatimalla tavalla kulttuurisesti kestävä, tarvitaan käsitys siitä mitä kulttuurisesti kestävällä kasvatuksella tarkoitetaan. Tämän tutkimuksen tuloksena syntyi uutta tietoa kulttuurisen kestävyuden määrittämisestä kasvatuksen kontekstissa. Tutkimuksen tavoite löytää formaalin kasvatuksen kontekstissa relevantti sisältökuvaus kulttuurisesti kestäväksi kasvatukselle toteutui. Sisältökuvaus on tutkimusaineistoon, aikaisempaan tutkimukseen, tieteelliseen diskurssiin ja pedagogisiin näkökulmiin perustuva synteesi, joka on esitelty taulukossa 3, luvussa 5.3. Sisältökuvaus ei ole muuttumaton eikä sen tarkoituksena ole saavuttaa lopullista tietoa siitä mitä kulttuurisesti kestävä kasvatusta sisältää. Sen sijaan määrittely tukee formaalin kasvatuksen toteuttajia ja antaa relevanttia tietoa siitä millaisia pedagogisia tavoitteita ja ratkaisuja tässä ajassa kaivataan, jotta normatiivisten asiakirjojen vaatimus kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta täyttyy.

Tutkimuksen tulosten avulla voidaan määrittellä selkeämmin ja lähestyttävästi mitä kasvatuksesta odotetaan kulttuurisen kestävyuden näkökulmasta. Lisäksi Soinin ja Birkelandin esittämä analyysi tieteellis-poliittisesta diskurssista koskien kulttuurista kestävyyttä täydentyy huomioimaan mikrotason kohtaamiset ja pedagogiikan. Ja toisaalta Soinin ja Birkelandin analyysi osoittaa, että tämän tutkimuksen dataa voitaisiin täydentää kulttuurin kaupalliset mahdollisuudet huomioivalla lähestymistavalla.

On hyvä tiedostaa, ettei formaalin kasvatuksen tehtävänä ole määrittellä mitä kulttuurisesti kestävä kehitys on. Formaalin kasvatuksen näkökulmasta tärkeäksi voidaan määrittelyn sijaan nähdä ymmärrys siitä, että kestävä kehitys on moniulotteinen ja arvolatautunut teema, eikä sen piirissä esiintyviin kysymyksiin ole aina vastausta. Tällöin korostuu ongelmakohtien ymmärtäminen ja ratkaisuvaihtoehtojen löytäminen yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa. (Rohweder 2008.) Kulttuurisesti kestävä kasvatusta sisältökuvausta ei siis tarvitse tulkita lopulliseksi vastaukseksi, vaan ajassa muuttuvaksi ja liikkuvaksi – kasvatusta ja opetuksen ajankohtaiset kysymykset huomioon ottavaksi. Sen sijaan määrittelyä tarvitaan, jotta voimme keskustella kasvatusta arvoista ja tavoitteista sekä menetelmistä ja oppimisympäristöistä yli ammattirajojen. Toiseksi määrittelyä tarvitaan, jotta kasvattajalla/opettajalla on mahdollisuus arkityössään luoda yleiskuva siitä mitä kasvatuksessa tulisi huomioida ja mitä siihen sisällyttää. Kulttuurista kestävyyttä edistävän kasvatusta sisältökuvauksella on siis merkitys työkaluna. Kulttuurisen kestävyuden määrittelyn moniäänisyys ei noussut ongelmaksi aiemmassa analyysissäni (Laine 2103b). Päinvastoin näkemys siitä, että kestävyys voidaan saavuttaa vain kokonaisvaltaisuudella eli huomioimalla kaikki kestävyuden

osa-alueet pelkäämättä ristiriitatilanteita oli keskeisesti esillä. Aineistossa painotettiin eri näkökulmien jännitteisyyden ja ratkaisujen keskeneräisyyden hyväksymistä. Valmiiden ratkaisujen antamisen sijaan aineistossa painottui oppilaan ohjaaminen pohtimaan, vertailemaan ja arvioimaan sekä havainnoimaan ja tutkimaan useista eri näkökulmista. Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen näkökulmasta onkin erityisen mielenkiintoista pohtia myös tulevaisuuden näkymiä: millaisia tarpeita lapsilla ja nuorilla on ja tulee olemaan, jotta he pärjäävät kulttuurisesti yhä moninaisemmassa ja avoimemmassa maailmassa? Myös kasvatustavoitteiden määrittelylle on tarvetta tästä näkökulmasta. Määrittely on tärkeää, jotta kasvatuksessa voidaan saavuttaa tulevaisuusorientoitunut, oppilaan ja yhteiskunnan hyvinvointia tukeva näkemys kulttuurisesta kestävydestä.

Tässä tutkimuksessa osoitetaan etteivät asiantuntijoiden käsityksen kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta ole ristiriidassa tieteellisen tai pedagogisen diskurssin kanssa. Tämä osoittaa osaltaan tutkimuksen tulosten olevan yleistettävissä. Mielenkiintoista on ettei asiantuntijoiden käsityksissä näy kulttuurisen kestävyden uusliberalistinen ulottuvuus eli kulttuuri taloudellisena voimavarana: kulttuurin kaupallinen käyttö ja esimerkiksi turismin ja matkailun näkökulma (vrt. esim. Siivonen 2009). Yrittäjyyskasvatuksen ja taitoaineiden näkökulmasta koulussa olisi mahdollista soveltaa myös kulttuurin kaupallista näkökulmaa. Tässä yhteydessä on kuitenkin huomioitava kulttuurin kaupallistamiseen liittyvät eettiset kysymykset, joita erityisesti Katriina Siivonen on pitänyt esillä kulttuurisesta kestävydestä käydyssä keskustelussa. Esimerkiksi alkuperäiskansojen kulttuuria ei tule tuotteistaa siten, etteivät alkuperäiskansan edustajat hyödy oman kulttuurinsa kaupallistamisesta tai siten, etteivät he ole itse hyväksyjä ja toimijoita kulttuurinsa kaupallistamisessa. Suomessa eettistä keskustelua on käyty esimerkiksi saamelaiskulttuurin muokkaamisesta ja tuotteistamisesta vastaamaan turistien tarpeita ilman saamelaisväestön osallisuutta. Keskustelun tuloksena Saamelaiskäräjät ovat hyväksyneet vastuullisen ja eettisesti kestävä saamelaismatkailun periaatteet. (ks. tarkemmin Saamelaiskäräjät 2018; Siivonen 2009.)

Uusliberalistisen näkemyksen puuttumisen ohella aineistosta puuttuu tahtotilaa luetteloida ehdottomia sisältöjä suomalaisen kulttuurin säilyttämiseksi ja välittämiseksi. Tämä resonoi aineistossa näkyvää ajatusta kulttuurista moninaisena ja muuttavana mutta myös paikallisena ilmiönä. Vaikka tulokset eivät ole ristiriidassa tieteellisen ja pedagogisen diskurssin kanssa, ne osoittavat myös, että kasvatustieteen näkökulma tuo uuden ulottuvuuden keskusteluun kulttuurisesta kestävydestä. Erityisesti se laajentaa *culture in* -määrittelyä lasten ja nuorten identiteetti-prosessin tukemisen näkökulmasta. Teoreettisesta näkökulmasta tutkimus siis tuo lisäsyvyyttä kulttuurisen kestävyden tarkasteluun.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksen tuottaman määrittelyn eduksi ei tule lukea tietyn teeman tai alateeman sisällyttämistä kulttuurisesti kestävä kasvatuksen saatevarjon alle, vaan ymmärryksen lisääminen kestävä kasvatuksen moninaisuudesta. Kestävä elämäntavan tavoittelussa on kyse koko kasvatusjärjestelmän

ajattelutavan laajentamisesta, uudesta koulukulttuurista. Ilman kulttuurisen näkökulman huomioimista kestävyiden tavoittelu jää torsoksi. Kulttuurisesti kestävä kasvatusta huomioi kulttuurin laaja-alaisesti ja moninaisesti – tällöin esimerkiksi oppilaitos ei voi saavuttaa kulttuurisen kestävyiden tasoa huomioimalla vain yhden kulttuurisen kestävyiden sisällön muiden sisältöjen kustannuksella. Ja edelleen: koulu ei voi saavuttaa kestävyiden tasoa huomioimalla vain yhden kestävyiden osa-alueen.

6.2 Koulutus- ja kehitystarpeista

Kulttuurisesti kestävä kasvatusta sisältökuvauksen ohella tämän tutkimuksen tuloksena on syntynyt kulttuurisesti kestävä kasvatusta koulutus- ja kehitystarpeiden määrittely, joka on esitelty taulukossa 4, luvussa 5.3. Määrittely on syntynyt asiantuntija- ja päiväkotiaineistosta sekä oikeutetun kestävyiden teoriaa hyödyntämällä. Määrittely tuo päiväkodin ja koulun arkeen kaksi yleisemmän tason kehittämishaastetta. Ensiksi tutkimuksella täydennetään ekologisen kestävyiden kehityksen diskurssia päiväkodissa ja koulussa. Tämä voi yksinkertaisimmillaan tarkoittaa esimerkiksi ohjaamista kulttuuriin kuluttamiseen tavaran sijaan tai inhimillisten merkityssisältöjen ja hyvinvoinnin saavuttamista kulttuurin kautta. Näin kulttuurisesti kestävä kasvatusta teemat täydentävät kestävyiden ekologista näkökulmaa. Toiseksi oikeutetun kestävyiden teoria laajentaa (kulttuurisesti) kestävästä kasvatuksesta käytyä keskustelua. Se nostaa esiin konkreettisia kysymyksiä esimerkiksi opettajan ja oppilaan rekognition kyvyn tai kulttuurisen inklusion tukemisesta, jottei kasvatustavoitteissa jäätäisi vain asiantiedon välittämisen tasolle vaan pyrittäisiin inhimillisesti ja yhteiskunnallisesti merkittävien taitojen ja niiden soveltamisen tasolle.

Analyysissä käytetty oikeutetun kestävyiden teoria haastaa kehittämään kasvatusta paikallisesta näkökulmasta. Esimerkiksi haaste kulttuurisesti inklusiivisten paikkojen luomiseksi on mielenkiintoinen Suomen näkökulmasta. Kriittisen pedagogiikan piirissä (Lanas 2008) on käyty keskustelua, jossa nostetaan esiin paikkatietoisuuden kasvatusta ja paikan kriittisen pedagogiikan avulla oppilaiden oikeus saada omalla alueellaan – oli se sitten fyysinen tai emotionaalinen – relevanttia koulutusta. Olennaista tälle keskustelulle on huomioida, että paikka sisältää aina poliittisen, kulttuurisen, sosiaalisen ja taloudellisen ulottuvuuden. Ulottuvuuksien tiedostaminen on tärkeää, jottei näitä ominaisuuksia luonnollistettaisi eli jätettäisi kriittisen tarkastelun ulkopuolelle. Formaalin opetuksen näkökulmasta keskiöön nousevat kysymykset esimerkiksi pohjoisten alueiden pitkistä koulumatkoista: kun lapsi siirtyy kotikylältä pitkienkin matkojen päähän kouluun, ylittävät kylien rajojen ohella kulttuuriset ja historialliset rajat, jolloin koulu näyttäytyy lapselle vieraana paikkana. Vaikka koulu (tai päiväkotito) sijaitsisikin omalla kylällä, voi se toisaalta edustaa lapselle vierasta kasvatuskulttuuria: koulussa (tai päiväkodissa) ja kotona ei välttämättä arvosteta samoja taitoja. Lapsi voi tuntea

itsensä väheksytyksi ja hän voi kokea painetta muuttua silloin, kun oman kylän elämäntavan kannalta relevantit taidot joudutaan opettelemaan vapaa-ajalla koulun sijaan, ja paikallisesti arvokas tieto on koulussa näkymättömissä. Paikkatietoinen kasvatus nostaa esiin tietoisuuden siitä, ettei syrjäkylillä (tai sosioekonomisesti heikolla alueella) koulua tarvita paikallisen yhteisön pelastajaksi vaan palvelijaksi, koulun ja sen ulkopuolisen elämän toimintojen yhdistäjäksi, eli Agy-emanian mukaillen kulttuurisesti inklusiiviseksi paikaksi. Tämä näkökulma haastaa päiväkoteja ja kouluja pohtimaan suhdettaan kulttuuriperintöön ja kulttuuriympäristöön. Samalla syvenyy päiväkotikyselyissä esiin nousut perinteisiin ja sukupolvienvälisyyteen liittyvä koulutustarve.

Kulttuurisesti kestäväää kasvatusta edistävällä koulutuksella vaikutetaan lasten elämään monella eri tasolla. Päiväkodin ja koulun työntekijöiden kulttuurinen tietoisuus ja osaaminen sekä heidän ammatilliset käytänteensä tulevat esiin lapsen ja hänen vanhempiansa kohtaamisessa sekä opetuksen suunnittelussa mutta myös hallinnon tasolla, kokouksissa ja muistioissa. Ennen kuin kulttuurisesti inklusiiviset käytänteet valtavirtaistuvat, tulee kulttuuriin kysymyksiin kiinnittää päiväkodeissa ja kouluissa erityistä huomiota. Asiantuntijoiden esille tuoma tarve kestävän kehityksen näkemisestä laajemmin kuin vain ekologisesta näkökulmasta saa tukea oikeutetun kestävyuden teoriasta: kestävä yhteiskunta ei voi jättää huomiotta oikeudenmukaisuuden teemaa. Kyse ei ole vain moraalisesta kannanotosta vaan kestävyysajattelun mahdollisuuksista olla tavoitettavaa, yhteisöllisyyttä ja osallisuutta tukevaa sekä tuloksellista. Oikeutetun kestävyuden näkökulman huomioiminen ekologisten rajojen sisällä vie (kulttuurisesti) kestävän kehityksen pedagogiikkaa eteenpäin.

6.3 Normiohjaavuudesta

Tässä tutkimuksessa analysoitiin OPS:aa kulttuurisesti kestävään kasvatuksen toteuttamisen mahdollistajana. OPS-analyysissä käytettiin hyödyksi tässä tutkimuksessa esiteltyä kulttuurisesti kestävään kasvatuksen sisältökuvausta ja siihen liitettyjä koulutus- ja kehitystarpeita sekä oikeutetun kestävyuden teoriaa. Analyysi osoitti, että kulttuurisesti kestävään kasvatuksen sisältötavoitteet ovat esillä perusopetuksen normatiivisessa ohjauksessa. Sen sijaan pedagogiikan näkökulmasta perusopetuksessa tulisi huomioida erityisesti rekognitio, kulttuurinen inklusio ja kokonaisvaltainen näkemys kestävyydestä, jotta OPS:n perusopetukselle asettama vaatimus opetuksen kulttuurisesta kestävyydestä toteutuisi. Näiden pedagogisten tavoitteiden saavuttamiseksi ei löydy selkeää velvoitetta OPS-diskurssista. Näin ollen koulut ovat tilanteessa, jossa normatiivinen asiakirja edellyttää kulttuurista kestävyyttä, mutta ei selkeästi erittele tavoitteita ko. velvoitteen saavuttamiseksi.

Rekognition ja inhimillisen potentiaalin huomioiminen on vähäistä opetussuunnitelmatekstin tasolla. Tämä selittyy osaltaan sillä, että teema liittyy vahvasti oppilaan kohtaamiseen aidossa ympäristössä. Toisaalta tätä teemaa voisi saada

näkyviin opetussuunnitelmatekstissä kiinnittämällä huomiota aiemmin mainittuun haasteeseen minä-muut -jaottelusta ja termien käytöstä. Aktiivisuuteen ja aktiiviseen jäsentämiseen tähtäävät, mutta epämääräisiksi jäävät termit kuten ”kohdataan”, ”keskustellaan”, ”etsitään yhtymäkohtia”, ”tunnistetaan toisen näkökulma”, ”tunnistetaan oma asema”, ”tehdään näkyväksi”, ”koetaan” tai ”osallistetaan” voi kääntää konkreettisiksi pedagogisiksi käytänteiksi ja sovelluksiksi opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamiseen. Esimerkiksi ”toisiin kulttuureihin tutustuminen” saa uuden näkökulman, kun sama asia ilmaistaan kohtaamisen kautta: ”kohdataan koulun arjessa eri kulttuuristen taustojen edustajien kesken”. Näin nostetaan esiin ihmisten väliset kohtaamiset ja niihin liittyvät harjoiteltavissa olevat taidot, ei pelkästään ”muita” kulttuureja koskeva tieto tai niiden tarkkailu ulkopuolelta käsin. Toisaalta voidaan myös kyseenalaistaa ”erilaisten” kulttuuristen taustojen mainitseminen ja ”muihin” kulttuureihin tutustuminen. On kuitenkin syytä huomata, että kulttuurien kohtaamiseen liittyvien taitojen hallitseminen sekä eri kulttuuriryhmien eriytyminen omiksi joukoikseen on koettu haastavaksi kouluissa. Erityisesti termit kuten ”moninaisuus”, ”monikulttuurisuus” ja ”kansainvälisyys” vaatisivat laajempaa pedagogista huomiota, jotta niiden käyttö ei tahattomasti lisäisi oppilaiden marginalisointia ja toiseuttamista.

Myöskään kulttuurisen inklusion pedagoginen näkökulma ei näy OPS-diskurssissa erityisen selkeästi muotoiltuna. Verbivalinnat korostavat omalta osaltaan ulkopuolista, etääntynyttä suhdetta kulttuuritietouteen ja ”toisiin”. Esimerkiksi ympäristöopin osaamisen kuvauksessa oppilas ”pystyy tarkastelemaan ja keskustelemaan erilaisista yhteisöistä ja vähemmistöistä”. Tämä ei tarkoita sitä, että sanavalinta olisi tahallinen. Ennemminkin kyseessä lienee tapamme käyttää kieltä ja opetuksen perinne suhtautua opetettaviin teemoihin erillisinä tarkastelun ja pohdinnan kohteina. Voimme myös kysyä miten tämä vaikuttaa oppilaan kulttuuri-identiteettiin, jos suhtaudumme toiseuteen tarkastelun ja tutkimisen kohteena? Yhtäältä OPS:n kansalaisuuden käsite on tulkittu aiemmassa tutkimuksessa määrittyvän inklusiiviseksi maailmankansalaisuudeksi, toisaalta sen on huomattu sulkevan ulkopuolelleen esimerkiksi monikulttuurisuutta vastustavat konservatiiviset ideologiat, sekä kansallismieliset ideologiat. Saari, Tervasmäki ja Värri (2017) kehottavatkin pohtimaan sitä, mitkä ideologiset piirteet ja yksilöt rajautuvat opetussuunnitelman ulkopuolelle. Avoimen demokratian näkökulmasta he näkevät yhteiskunnan yhdeksi haastavimmista tehtävistä pohtia sitä, miten oppimme sovittamaan yksilöiden ja ryhmien eriäviä ja jopa vastakkaisia etuja, ilman toistuvaa toisen osapuolen alistumista. Näkökulma on mielenkiintoinen myös niin kutsutun monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta, sillä monikulttuurisuuskasvatuksen on kritisoitu olevan kyvytön kohtaamaan juuri ne ihmiset, jotka eniten sitä tarvitsisivat, esim. rasisestisesti asennoituneet ihmiset (Souto, 2013). Saari, Tervasmäki ja Värri (2017) näkevät kaksi mahdollista kansallisuuden määrittymisen kehityskulkua OPS-tasolla. Yhtenä vaihtoehtona OPS-diskurssissa voi-

daan rakentaa avoimesti rajoihin nojaavaa, ulossulkevaa logiikkaa. Näin vahvistettaisiin oikeistolaista nationalismia. Toisena vaihtoehtona he esittävät nykyisen OPS-diskurssiin mukaista maailmankansalaisuutta, joka välttää korostamasta esimerkiksi kielen tai uskonnon kaltaisia rajoja ja korostaa demokraattisten valtioiden jakamia yksilöllisyyden, tasa-arvon ja suvaitsevaisuuden periaatteita. Tällöin haasteeksi nousee moninaisuuden tunnustamisen suhde yhtenäisyyteen, jossa ”kansalaiset voivat tunnistaa itsensä” (Saari, Tervasmäki & Värri 2017, s. 103–104). Voisiko tämänkaltaisen uusi, kansallista yhteisöllisyyttä rakentava yksilöllisyys olla perusta myös kulttuurisesti kestäville oppimistavoitteille? Toisaalta keskustelussa tulee huomioida maailmankansalaisuus -käsitteen kritiikki eli sen huomioiminen ettei kaikilla ole yhtäläisiä mahdollisuuksia määrittää itse itseään maailmankansalaiseksi johtuen esimerkiksi etnisestä taustasta (May & Sleeter 2010) – maailmankansalaisuus-diskurssi voidaan ymmärtää jopa kyvyttömyytenä rekognitioon ja valkoisen etuoikeuden esimerkkinä. Lisäkeskustelua tarvitaan myös toiseuden ymmärtämiseksi voimavarana (Ceginskas 2016). Lisäksi terminologisten haasteiden käsittely vaatii tilaa. Esimerkiksi tasa-arvo käsitteen suhde oikeudenmukaisuuteen (Agyeman 2013) ja suvaitsevaisuus käsitteeseen liittyvät konnotaatiot eli sen kyseenalaistaminen kenellä on valtaa suvaita jotakuta ”toista” tulee pitää esillä, jotta pedagogiset ratkaisut ja kasvatukselliset tavoitteet tukevat aidosti intersektionaalisuutta ja kaikkien oppilaiden identiteettiprosessia sekä mahdollisuutta osallisuuteen.

Oppimistavoitteita määrittelemällä vastataan samalla kysymykseen siitä, mitä opetukseen tulee sisältyä, jotta opetussuunnitelman vaatimus kulttuurisesti kestävydestä täyttyy. Oppimistavoitteiden määrittelyä tarvitaan vielä, jotta OPS-diskurssiin vaatimus kulttuurisesti kestävästä opetuksesta voidaan saavuttaa koulun arkitasolla. Konkreettisten oppimistavoitteiden puute kulttuurisen kestävyysosalta kertoo myös siitä, että erityisesti kasvatusfilosofista keskustelua tarvitaan lisää. Tutkimuksessa esitelty ilmaisujen tulkinnallinen haasteellisuus kertoo osaltaan OPS:n monitulkinnaisuudesta, joka osaltaan aiheuttaa soveltamisen vaikeutta kouluissa. OPS-työssä tulisikin pyrkiä vastaamaan kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta haasteisiin tarkemmin ja vähemmän tulkintaa vaativin ilmaisin. Toisin sanoen, vaikka tekstin tavoitteena on ollut inklusiivisuus, käytännössä tavoitteiden ilmaisu ja niiden pedagogiset sovellukset voivat aiheuttaa esimerkiksi tarpeetonta erojen korostamista.

Opetussuunnitelman ei voi vaatia olevan aikaansa edellä. Normatiivinen, lakia toteuttava ja virkatyönä tehty asiakirja on aina sidottu aikaansa. Opetussuunnitelmat ovat käytössä Suomessa keskimäärin 10 vuotta kerrallaan. Siksi oppimistavoitteita ei ole sidottu tiettyihin sisältöihin tarkasti. Kulttuuriset ilmiöt kehittyvät, kukoistavat ja hiipuvat omassa tahdissaan. OPS:n laatimia oppimistavoitteita voidaan kuitenkin lähestyä yläkäsitteiden (teemojen) kautta, joiden sisältöjä voidaan tarkastella suhteutettuna paikkaan ja aikaan. On myös huomioitava, että koulu on aina ulkopuolinen tarkkailija suhteessa oppilaan kokemusmaailmaan. Opettaja ei

voi olla kokemusasiantuntija kaikissa niissä kulttuureissa ja alakulttuureissa, joita oppilaat edustavat ja ovat omaksuneet identiteettinsä rakennuspalikoiksi. Tämän vuoksi oppimistavoitteita määriteltäessä on tärkeää jättää tilaa oppilaan omien kokemusten integroimiselle osaksi tavoitteita. Näin vastataan myös opetus suunnitelmiin kohdistettuun kritiikkiin sosiaalisesta etäännyttämisestä, eli liiallisesta formalisoinnista ja institutionalisoinnista. (Pinar 2004; Vitikka 2008).

Oppilaan ei tule olla ulkopuolinen tarkkailija omassa oppimisprosessissaan, vaan OPS-diskurssin tavoitteiden mukaisesti aktiivinen ja osallistuva. Kulttuuri-identiteetin huomioiva kasvatusta liittyikin oppilaan sisäiseen motivaatioon oppia, sekä hänen oman arvontuntoonsa – seikkoihin, jotka määrittävät esimerkiksi suhtautumista jatko-opintoihin (Markkanen, 2003). Jatkotutkimuksella tulisikin selvittää millaisia haasteita formaalin kasvatuksen tulee olla valmis kohtaamaan ja ratkaisemaan suhteessa oppilaan kulttuuriseen taustaan, jotta oppilas tuntee tulevansa kuulluksi ja hyväksytyksi opettajan ja yhteiskunnan silmissä. Klassinen esimerkki tästä lienee monipuolisemman kuvan välittäminen eri maanosista ja kulttuureista siten, että esimerkiksi maantiedon sisällöissä mainittu globalisaation vaikutusten ja alueellisten kehityskysymysten käsittely ei typistyisi kehittyvien maiden asukkaiden näkemiseksi vain toiminnan kohteena ja vastaanottajana. Nykykeskustelu on yhä edelleen laajentanut käsitystämme siitä millaisiin haasteisiin oppilaan kohtaamisessa ja tukemisessa tulisi formaalissa kasvatuksessa osata vastata. Tietoisuus kulttuurisen inklusiivisuuden ja intersektionaalisuuden merkityksestä laajentavat käsitystämme moninaisuudesta. Opetuksessa tulisi varmistaa, että oppilaat saavat positiivisia, toiminnallisuutta ja aktiivisuutta kuvaavia representaatioita, olivatpa he itse minkä tahansa kulttuurin, etnisyyden, vähemmistön tai muun taustan edustajia.

6.4 Kulttuurisesti kestävä kasvatusta osana formaalia kasvatusta ja koulutusta

Suomessa lainsäädäntö ja Suomea sitovat sopimukset mahdollistavat kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta. Formaalia kasvatusta ohjaavat normatiiviset asiakirjat velvoittavat huomiomaan kulttuurisen kestävyuden arvot ja toimintamallit sekä oppisisällöt. Tämän tutkimuksen perusteella tämä edellyttää kansainvälisyyden, kulttuuriperinnön ja historiatietoisuuden, kulttuuriympäristöjen, luovuuden, monikulttuurisuuden¹⁵ ja moninaisuuden, paikallisuuden, sukupolvien välisyyden sekä tapakulttuurin kuulumista oppisisältöihin. Lisäksi formaalin kasvatuksen tulee huomioida kulttuuri paikallisella, kansallisella ja globaalilla tasolla, tukea op-

¹⁵ Tutkimuksen aineiston keräämisen ajankohtana keskustelu termin ”monikulttuurisuus” ongelmallisuudesta ei ollut vielä saanut laajaa näkyvyyttä. Voidaan olettaa, että ko. termi olisi mahdollisesti korvautunut kokonaan termillä ”moninaisuus” tai ”kulttuurinen moninaisuus”, jos aineisto olisi kerätty myöhemmässä vaiheessa.

pijan identiteetti prosessia sekä turvata ja mahdollistaa kulttuuristen oikeuksien toteutuminen. Näiden kulttuuriin liittyvien erityistarpeiden ohella kulttuurisesti kestävä kasvatuksen tulee hyödyntää kulttuurin välinearvo ja tunnistaa kulttuurin merkitys kulttuurin muutoksessa kohti kestävä elämäntapaa. Erityinen huomio tulee kohdistaa mikrotason kohtaamisiin, jotka ovat aiemmin jääneet vähäisemmällä huomiolla kulttuurisen kestävyuden diskurssissa. Sen määrittelemisessä, mitä mikrotason kohtaamisten tukeminen tarkoittaa formaalin kasvatuksen kontekstissa, tukevat tutkimuksen tulokset liittyen koulutus- ja kehitystarpeisiin sekä kulttuurisesti kestävä kasvatusta toteuttavaan pedagogiikkaan.

Formaalia kasvatusta järjestettäessä ja siihen liittyvää koulutusta toteutettaessa tulee huomioida kokonaisvaltainen näkemys kestävydestä. Jos formaali kasvatusta ei huomioi kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä, ei se myöskään tavoita kaikkia hyvistä tarkoituksesta huolimatta. Henkilö tai yhteisö voi kokea kulttuurista sivuuttamista, joka puolestaan vähentää motivaatiota toimia kestävyttä edistävasti. Tämän tutkimuksen aineistossa nousi esiin tiettyjä koulutustarpeita, joihin kaivattiin tukea: koulutuksia liittyen kulttuuriympäristöihin, perinteisiin ja sukupolvien välisyyteen sekä monikulttuurisuuteen toivottiin erityisesti. Lisäksi esiin nousi tarve kehittää inklusiivisia käytänteitä ja tiloja.

Se, millaisin periaattein formaalia kasvatusta tulisi kehittää ja koulutuksia järjestää, ilmenee tarkasteltaessa kulttuurisesti kestävä kasvatusta edistävää pedagogiikkaa. Pedagogisiksi tavoitteiksi määriteltiin tässä tutkimuksessa kulttuuri-identiteetin tukeminen, kulttuuristen oikeuksien turvaaminen ja mahdollistaminen, kulttuurin huomioiminen paikallisella, kansallisella ja globaalilla tasolla, kokonaisvaltainen näkemys kestävydestä, rekognition ja inhimillisen potentiaalın huomioiminen, kulttuurinen inklusio ja inklusiiviset käytänteet ja tilat sekä poikkitieteellisyys ja yhteistyö. Tutkittaessa valtakunnallista perusopetuksen opetussuunnitelmaa, formaalin kasvatuksen haasteeksi nousi rekognition ja inhimillisen potentiaalın huomioimisen sekä kulttuurisen inklusion ja inklusiivisten käytänteiden ja tilojen vähäinen näkyvyys normatiivisessa, kasvatusta ohjaavassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Pohdittaessa kestävä kehityksen näkyvyyttä ja tuloksellisuutta, formaalin kasvatuksen piirissä tulisi kiinnittää erityistä huomiota oppijan kohtaamiseen ja kulttuuriin liittyvien erityiskysymysten huomioimiseen. Kestävään tulevaisuuteen sitouttaminen vaatii syvällistä ymmärrystä niistä pedagogisista reunaehdoista, jotka mahdollistavat kaikkien osallisuuden.

Lähteet

- Aarnio-Linnavuori, E. (2018). Ympäristö ylittää oppiainerajat – Arvolatautuneisuus ja monialaisuus koulun ympäristöopetuksen haasteina. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Agyeman, J. (2013). *Introducing just sustainabilities: Policy, planning, and practice*. London: Zed Books.
- Agyeman, J., Bullard, R. D. & Evans, B. (2002). Exploring the nexus: Bringing together sustainability, environmental justice and equity. *Space and Polity* 6 (1), 77–90.
- Agyeman, J., Bullard, R. D. & Evans, B. (toim.) (2003). *Just sustainabilities: development in an unequal world*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Amin, A. (2008). Collective culture and urban public space. *City* 12 (1), 5–24.
- Apple, M. W. & Au, W. & Gandin, L. A. (2009). *The Routledge international handbook of critical education*. New York: Routledge.
- Artemjeff, P. (2015). *Syrjintä ja väestöryhmien väliset suhteet nuorten kokemina*. Teoksessa: Ihmisarvoinen nuoruus. Nuorisobarometri 2014. Sami Myllyniemi (toim.). Nuorisoasianneuvottelukunnan julkaisuja nro 51.
- Autio, T. (2017). Johdanto. Teoksessa: Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus – keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (ss. 17–60). Tampere: Tampere University Press.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education. Foundations, curriculum, and teaching*. Boston: Pearson Education Inc.
- Barth, F. (1994). Enduring and emerging issues in the analysis of ethnicity. *The anthropology of ethnicity - Beyond ethnic groups and boundaries*. Amsterdam: HetSpinhuis.
- Benjamin, S. (2014). Kulttuuri-identiteetti – Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa: M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti & kasvatusta – Kulttuuriperintökasvatusta kotoutumisen tukena*. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8, 58–105.
- Benjamin, S. (2017). *People who don't live what we live, don't understand: youths' experiences of hypermobility*. Turku: Siirtolaisinstituutti.
- Cantell, H (toim.) (2015). *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ceginskas, V. (2016). Exploring multicultural belonging. *Individuals across cultures, languages and places*. Turku: Turun yliopisto.
- Creutz, K., Saarinen J. & Juntunen, M. (2015). *Syrjintä, polarisaatio, nuoriso ja väkivaltainen radikalisoituminen*. SYPONUR-väliraportti. Helsinki: Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitet.

- Dervin, Fred & Keihäs, Laura (2013). Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Dessein J., Soini, K., Fairclough, G. and Horlings, L. (toim.) (2015). Culture in, for and as Sustainable Development. Conclusions from the COST Action IS1007 Investigating Cultural Sustainability. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Dines, N. & Cattell, V. (2006). Public spaces, social relations and well-being in East London. Bristol: Policy Press.
- Dixon, J., Durrheim, K. & Tredoux, C. (2005). Beyond the optimal contact strategy: A reality check for the contact hypothesis. *American Psychologist* 60 (7), 697–711.
- Giroux, H. & McLaren, P. (2001). Kriittinen pedagogiikka. Suom. J. Vainonen, toim. T. Aittola & J. Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- Halinen, I.; Hotulainen, R.; Kauppinen, E.; Nilivaara, P.; Raami, A. & Vainikainen, M-P. (2016). Ajattelun taidot ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Haikkola, L. (2012). Monipaikkainen nuoruus: Toinen sukupolvi, transnationaalisuus ja identiteetit. Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2012:15.
- Heinström, J.; Ropo & E.: Sormunen, E. (toim.) (2015). Identiteetistä informaationlukutaitoon: tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: Tampere University Press.
- Hinrichs, C. C. (2003). The practice and politics of food system localization. *Journal of Rural Studies* 19 (1), 33–45.
- Hirsjärvi, S.; Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Itkonen, T. & Dervin, F. (toim.) (2017). Silent partners in multicultural education. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Jokinen, L. & Rubin, A. (2006). Tulevaisuus kuuluu kaikille: Tulevaisuuskasvatusta läpäisyteemana. *Futura* 25:1, 89–93.
- Jucker, R. & Mathar, R. (2015). Introduction: From a Single Project to a Systemic Approach to Sustainability – An Overview of Development in Europe. Teoksessa: Jucker, R. & Mathar, R. (toim.) *Schooling for Sustainable Development in Europe – Concepts, Policies and Educational Experiences at the End of the UN Decade of Education for Sustainable Development*. 3-14. Springer International Publishing.
- Jyrhämä, R.; Hellström, M.; Uusikylä, K. & Kansanen, M. (2016). Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- KEKO - Kestävän kehityksen kasvatuksen ontologia (2017). Finto Suomalainen asiansasto- ja ontologiapalvelu. <https://finto.fi/keko/fi/>. Luettu 15.5.2017.

- Kestävän kehityksen toimikunta (2016). Suomi jonka haluamme 2050 – Kestävän kehityksen yhteiskuntasitoumus. Kestävän kehityksen toimikunta. <https://kestavakehitys.fi>. Luettu 24.5.2019.
- Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto (2006). Kestävä kehitys edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma 2006-2014.
- Koivunen, K. (2016). Suomen nuoret jihadistit ja miten radikalisoituminen torjutaan. Helsinki: Into kustannus oy.
- Kysilka, M. L. (1998). Understanding intergrated curriculum. *The Curriculum Journal* 9 (2), 197– 207.
- Laine, M. (toim.) (2013a). Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6.
- Laine, M. (2013b). Kulttuurin saamat merkitykset kestävä kehitystä edistävän kasvatuksen näkökulmasta. Teoksessa: Laine, Marja (toim.) Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6. 26-38.
- Laine, M. (2013c). Kulttuurisesti kestävä kasvatus. Teoksessa: Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä. Laine, M. (toim.) Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6. 98-117.
- Laine, M. (2016a). Kotiseututoimijat koulun tukena. Teoksessa: Kotiseutuliiton vuosikirja. Helsinki: Kotiseutuliitto.
- Laine, M. (2016b). Culture in sustainability – Defining cultural sustainability in education. *Discourse and Communication for Sustainable Education* 7 (2), 52–67.
- Laine, M. (2017). Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen koulutus- ja kehitystarpeet. *Kasvatus* 48 (5), 441– 455. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Lanas, M. (2008). Oikeus paikkaan: kuinka koulu ja pohjoinen pienkylä kohtavat? Teoksessa M. Lanan, H. Niinistö & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 51–80.
- Liamputtong, P. (2011). Focus group methodology: Principles and practices. Los Angeles, CA: Sage.
- Loukola, M.-L. (2007). Käsikirja kouluille ja oppilaitoksille: Kestävän elämäntavan oppiminen – Kestävä kehitys opetukseen, arkikäytäntöihin ja toimintakulttuuriin. National Board of Education.
- Markkanen, A. (2003). Romaninuorten elämää Suomessa. Teoksessa: Harinen, P. (toim.) Kamppailuja jäsenyyksistä – Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 38. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisotutkimusseura, 91–121.

- May, S. & Sleeter, C. (2010). Introduction – Critical Multiculturalism: Theory and Praxis. Teoksessa May, S. & Sleeter, C. (toim.) *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*. New York: Routledge. 1–16.
- Mäkelä, L.; Herranen, J.; Kamppi, P.; Koivisto, J.; Kurvonen, L.; Lehto, S.; Nordström, S.; Rumpu, N.; Saarinen, J. & Sandberg, S. (2016). *Ammatillisten perustutkintojen perusteiden uudistamisprosessin arviointi*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Niemi, P-M. (2016). *Creating a sense of membership in basic education: The contributions of schoolwide events*. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Report 401.
- Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (toim.), (2012). *Miracle of education - The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: SensePublishers.
- Niemi, E. K. (toim.) (2012). *Aihekokonaisuuksien tavoitteiden toteutumisen seuranta-arviointi 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2012:1*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nikodin, J., Kokkonen, A. & Viberg, K. (2013). *Yhteinen käsitys – Kestävän kehityksen kasvatuksen ja koulutuksen sanasto ja käytännöt*. Helsinki: Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskus Oy.
- Norrena, J. (2016). *Laaja-alainen osaaminen käytäntöön: arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen*. Helsinki: Edita.
- Opetushallitus. <http://www.oph.fi/opetushallitus>. Luettu 27.2.2016
- Opetushallitus (2013). *Kotikansainvälisyys – Kansainvälisyystaitoja kaikille*. Informaatioaineistot 2013:8. https://www.oph.fi/download/152457_kotikansainvalisyys_kansainvalisyystaitoja_kaikille.pdf. Luettu 16.12.2018.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2016a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 3. muutettu painos. Määräykset ja ohjeet 2016:1*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2016b). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö (2006.) *Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa – Baltic 21E –ohjelman toimeenpano sekä kansallinen strategia YK:n kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä (2005-2014) varten*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:6. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010). *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012). Tulevaisuuden perusopetus ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, koulutus- ja tiedepoliitiikan osasto.
- Paavola, H. & Talib, M-T. (2010). Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ouakrim-Soivio, N. & Kuusela, J. (2012). Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. Helsinki: Opetushallitus.
- Pathan, A.; Bröckl, M.; Oja, L.; Ahvenharju, S. & Raivio, T. (2013). Kansallisten kestävää kehitystä edistävien kasvatuksen ja koulutuksen strategioiden toimeenpanon arviointi. Loppuraportti 11.10.2012. Päivitetty 20.6.2013. Helsinki: Gaia Consulting Oy.
- Pehkonen, E. (2017). Maahanmuuttajataustaisten naisten koulutuksen kontekstissa rakentuvat identiteetit ja oppimisprosessit. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pinar, W. (2004). What is curriculum theory? Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates cop.
- Rajakorpi, A. & Salmio, K. (toim.) (2001). Totettuuko kestävä kehitys kouluissa ja oppilaitoksissa? Arviointi 3/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Rajala, S., Salonen, M., Blomerus, S. & Nissilä, L. (2011). Romanioppilaiden perusopetuksen tilannekatsaus 2010–2011 ja toimenpide-ehdotukset. Raportit ja selvitykset 2011:26. Helsinki: Opetushallitus.
- Rohweder, L. (2008). Kestävän kehityksen tulkinnallisia ongelmia. Teoksessa: Kohti kestävää kehitystä – pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriön julkaisuja 2008:3. Helsinki: Opetusministeriö.
- Rouhinen, S. (2014). Matkalla mallimaaksi? Kestävän kehityksen juurtuminen Suomessa. Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 88. Itä-Suomen yliopisto 2014.
- Rubin, A. (2002). Tulevaisuudenkuvat ja identiteetin rakentuminen myöhäismodernissa. Teoksessa Kamppinen, M., Kuusi O. & Söderlund, S. (toim.) Tulevaisuudentutkimus – Perusteet ja sovellukset. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 789–818.
- Räsänen, R.; Jokikokko, K. & Lampinen, J. (2018). Kulttuuriseen moninaisuuden liittyvä osaaminen perusopetuksessa. Karttoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilökunnan koulutuksesta ja osaamisen tuesta. Raportit ja selvitykset 2018:6. Helsinki: Opetushallitus.
- Saamelaiskäräjät (2018). Vastuullisen ja eettisen saamelaismatkailun toiminata-periaatteet. www.samediggi.fi. Luettu 30.5.2019.

- Saari, A.; Salmela, S. & Vilkkilä, J. (2017). Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa Autio, T., Hakala, L., Kujala, T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus – keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press.
- Saari, A.; Tervasmäki, T. & Värri, V-M. (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa Autio, T., Hakala, L., Kujala, T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus – keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 789–818.
- Salonen, A. O. (2010). Kestävä kehitys globaalien ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena. Tutkimuksia 318. Helsinki: Helsingin yliopisto, Opettajakoulutuslaitos.
- Salonen, A. O. (2013). Ekososiaalinen sivistys kulttuurin kulmakiveksi. Teoksessa: M. Laine (toim.) Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6, 40–69.
- Salonen, A. (2014). Ekososiaalinen hyvinvointiparadigma – Yhteiskunnallisen ajattelun ja toiminnan uusi suunta täyttyvällä maapallolla. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 2014, 32–62.
- Saukkonen, P. (2014). Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena. Teoksessa: Laine, M. (toim.) Kulttuuri-identiteetti & kasvatus – Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura, 112-139.
- Siivonen K. (2008). Saaristoidentiteetit merkkien virtoina – Varsinaissuomalainen arki ja aluekehitystyö globalisaation murroksessa. Helsinki: Suomen muinaismuistoyhdistys.
- Siivonen K. (2009). Osallistava kulttuurituotanto – Pohdintaa kulttuurisesta kestävydestä. Teoksessa: Grahn, M. & Häyrynen, M. (toim.). Kulttuurituotanto – Kehykset, käytännöt ja prosessit. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 2009.
- Siivonen, K. (2015). Maailma perintönä – kestävä kehitys. Teoksessa: Hirvi-Iäs, M. & Kanerva, A. (toim.). Kulttuuriperintöpolitiikan kansainvälinen ulottuvuus. Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiön Cuporen verkkojulkaisuja 34. 2015.
- Siivonen, K. (2017). Kulttuurinen kestävyys. Teoksessa: Enqvist, K.; Hetemäki, I. & Tiilikainen, T. (toim.). Kaikki vapaudesta. Helsinki: Gaudeamus, 275–287.
- Soini, K. (2013). Kestävä kehitys ja kulttuuri. Teoksessa: Laine, Marja (toim.) Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6. 13-25.
- Soini, K. & Birkeland, I. (2014). Exploring the scientific discourse of cultural sustainability. Geoforum 51, 213-223.

- Soini, K. & Kangas, A. (päiväämätön) Kulttuurinen kestävyys maaseudulla – tutkijakoulutusohjelma 2007-2010. Yhteenveto tuloksista.
<https://www.jyu.fi/ytk/laitokset/yfi/oppiaineet/kup/tutkimus/kul-kema/Loppuraportti>.
- Souto, A-M. (2013). Pelko ja rasismi koulussa. *Kasvatus* 44 (3), 323–329.
- Suoranta J. (2005). *Radikaali kasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.
- SUPO (2018). Kansallisen turvallisuuden katsaus 2018. https://www.supo.fi/in-stancedata/prime_product_julkaisu/intermin/embeds/supowwwstructure/76706_2018_Kansallisen_turvallisuuden_katsaus.pdf?568224a3715ed688. Luettu 11.12.2018.
- Talvio, M. (2014). How do teachers benefit from training on social interaction skills? Developing and utilising an instrument for the evaluation of teachers' social and emotional learning. Helsinki: University of Helsinki.
- Tomperi, T. (2017). *Filosofian opetus ja pedagoginen filosofia – filosofia oppiaineena ja kasvatuksena*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi-Nikula, O. & Haanpää, R. & Kivilaakso, A. (2013). *Mitä on kulttuuriperintö?* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Valtioneuvoston kanslia (2015). *Ratkaisujen Suomi – Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015*. Hallituksen julkaisusarja 10/2015.
- Vihreä Lippu. www.vihrealippu.fi. Luettu 27.2.2016
- Vismanen, E. (2016). *Taiteen perusopetuksen tila ja kehittämistarpeet Helsingissä*. Helsinki: Helsingin kulttuurikeskus.
- Vitikka, E. (2008). *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys – Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Åhlberg, M. (2005). *Educating for Wisdom, Creativity and Intelligence as a Main Part of Education for Sustainable Development*. Paper presented at the Fifth Conference of ESERA (European Science Education Research Association), August 28 – September 1, 2005, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Spain.
- Åhlberg, M. (2014). *Sustainable Development and Education for Sustainable Development*. Teoksessa: *Travelling Guide for School-community collaborations for Sustainable Development*. ENSI i.n.p.a. 68–73.
- WCCD (Worlds Commission on Culture and Development) (1998). *Our Creative Diversity: Report of the World Commission on Culture and Development*. Paris: Unesco.

