

Marja Laine, jatko-opiskelija
Helsingin yliopisto
Opettajankoulutuslaitos

Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen koulutus- ja kehitystarpeet

Tiivistelmä

Artikkelissa esitellään ja arvioidaan kulttuurisesti kestävä kasvatuksen koulutus- ja kehitystarpeita oikeutetun kestävyden teorian avulla. Tarpeita määritellään kyselyiden ja fokusryhmätyöskentelyn avulla. Aineistonkeruu oli suunnattu ensimmäisessä vaiheessa asiantuntijoille ja toisessa päiväkodin työntekijöille. Asiantuntijakyselyssä keskeisimmät tarpeet liittyvät kestävä kehityksen kokonaisvaltaisuuteen, poikkitieteellisyyden ja yhteistyön tarpeeseen sekä viestinnän ja opettajankoulutuksen tarpeeseen. Päiväkotikyselyssä esiin nousevat tarpeet liittyvät esimerkiksi ongelmiin koskien työn organisointia, työympäristöä ja asenteita sekä koulutustarpeisiin koskien perinteitä, sukupolvienvälisyyttä ja monikulttuurisuutta. Aineistoa verrataan Agyemanin oikeutetun kestävyden teoriaan. Teoria huomioi diskurssin laajentamiseen, inhimilliseen potentiaaliin, rekognitioon ja kulttuuriseen inklusioon liittyvät näkökulmat ja näin laajentaa ja syventää näkemystä koulutus- ja kehitystarpeista.

Asiasanat: kestävä kehityksen kasvatus, kulttuurisesti kestävä kehitys, kulttuurisesti kestävä kasvatus, oikeutettu kestävyys

Abstract

The education and development needs of culturally sustainable education collected through expert queries and focus group engagement are explored in this article. Needs in question are evaluated by using the theory of just sustainabilities. First phase of data collecting focused on the expert conceptions and the second phase focused on the day-care worker conceptions. 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 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.

Keywords: sustainability education, cultural sustainability, culturally sustainable education, just sustainabilities

Johdanto

Tässä tutkimuksessa esitellään kulttuurisesti kestävä kasvatuksen koulutus- ja kehitystarpeita. Tutkimus on merkittävä, sillä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien

perusteiden sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti opetuksen tulee olla kulttuurisesti kestävä (Opetushallitus 2014, 2016a & 2016b). Perusteissa kulttuurista kestävyttä tai kulttuurisesti kestävä kasvatus 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. Perusteissa kulttuurinen kestävyys rinnastetaan esimerkiksi suomalaisen kulttuuriperinnön ja monimuotoisuuden arvostamiseen ja hyödyntämiseen sekä henkilöstön tiedon omaamiseen ”toisista kulttuureista” ja taitoon ”nähdä ja ymmärtää asioita monesta näkökulmasta ja asettua toisen asemaan”. (Opetushallitus 2016b, 30.)

Kulttuurisesti kestäväan kasvatukseen liittyviä koulutus- ja kehitystarpeita ei ole aiemmin tarkasteltu spesifisti, joskin yleisemmällä tasolla kestävä kehityksen kasvatuksen koulutusta on tutkittu (ks. tarkemmin esim. Pathan, Bröckl, Oja, Ahvenharju & Raivio 2012). Vielä vuonna 2001, kun Opetushallitus arvioi kestävä kehityksen toteutumista kouluissa ja oppilaitoksissa, käsitys kulttuurisesta 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).

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on aiemmin julkaisemani kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määritelmä, jossa yhdistyi asiantuntija-aineiston, poliittisen ja tieteellisen diskurssin sekä pedagogisten näkökulmien analyysi (Laine 2016). Tällä tutkimuksella vastataan edellisessä tutkimuksessa havaitsemani puutteeseen. Kulttuurisen kestävyuden diskurssissa ei ole huomioitu mikrotason kohtaamisia pedagogisesti relevantilla tavalla. Mikrotason kohtaamisilla tarkoitan tässä yhteydessä päiväkodin ja koulun arjessa tapahtuvia kohtaamisia, joissa tunnistetaan kulttuuriset oikeudet ja toimitaan oikeuksia toteuttavalla

tavalla sekä tuetaan kulttuuri-identiteetin tasapainoista kehittymistä, kulttuurista osaamista ja kulttuuristen taitojen hallintaa. Mikrotason kohtaamiset nostetaan tässä artikkelissa esiin täydentämällä aineistoa oikeutetun kestävyden teorian näkökulmilla.

Kulttuurinen kestävyys ja kulttuurisesti kestävä kasvatus käsitteinä

Kestävällä kehityksellä kuvataan yleensä olevan kolme tai neljä ulottuvuutta: ekologinen, taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen. Joskus kulttuurista ulottuvuutta ei mainita lainkaan ja joskus se on yhdistettynä sosiaalisen kestävyden yhteyteen sosiaalis-kulttuuriseksi kestävyudeksi (esim. Laine 2013; Rouhinen 2014; Siivonen 2015; Soini & Birkeland 2014). Toisaalta esimerkiksi Salonen (2010) korostaa, että kulttuuri on mukana niin ekologisessa, taloudellisessa kuin sosiaalisessakin kestävydessä, sillä kestävä kehityksen toimijana on ihminen tai ihmisyhteisö. Valtio päätöksenteossaan ja hallinnossaan, sekä Unesco ja muut järjestöt edistävät kulttuurista kestävyttä erilaisin ohjaavin, normatiivisin sopimuksin, strategioin ja julkaisuin. Näiden asiakirjojen perusteella on mahdollista luoda yleiskatsaus siitä, millaiset teemat kulttuuriseen kestävyteen yleensä liitetään. Yleisimmin mainittuja teemoja ovat esimerkiksi alkuperäiskansojen oikeudet, kulttuurin monimuotoisuus, kulttuuriperintö ja kulttuurien välinen vuoropuhelu. Kulttuurista kestävyttä koskeissa asiakirjoissa ja julkaisuissa näkyvät sisältöteemojen ohella kulttuuripolitiikan tavoitteet ja alueellinen kehittämistyö, mutta myös esimerkiksi yksilön kulttuuriset oikeudet ja hyvinvointi. Kulttuurisen ja sosiaalisen kestävyden teemat ovat siis osittain keskenään limittyviä. (Laine 2013.) Tieteellisessä diskurssissa on nostettu esiin kulttuurisen kestävyden määritelmät, kestävä elämäntavan mahdollistava kulttuurin muutos ja kulttuurisen pääoman merkitys kestävyysajattelussa. On kuitenkin syytä huomioda, että kulttuuriseen kestävyteen liittyvä tieteellinen diskurssi on ollut pääosin normatiivisen ja poliittisen analyysia (esim. Dessein, Soini, Fairclough & Horlings 2015; Salonen 2013 & 2014; Soini & Birkeland 2014; Soini & Kangas 2011; Åhlberg 2005; Åhlberg 2014). Suhde normatiivisen ja poliittisen sekä tieteellisen diskurssin välillä on otettava huomioon myös kulttuurisesti kestävä kasvatus ja sen koulutus- ja kehitystarpeita määriteltäessä - syntyväthän opetussuunnitelman perusteet politiikkaohjauksessa.

Hyödynnän tässä artikkelissa aiemmin luomaani kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määritelmää. Sen mukaan kulttuurisesti kestävä kasvatus huomioi kulttuurin paikallisella, kansallisella ja globaalilla tasolla sekä sisällyttää opetukseen kansainvälisyyden,

kulttuuriperinnön ja historiatietoisuuden, kulttuuriympäristöt, luovuuden, monikulttuurisuuden ja moninaisuuden, paikallisuuden, sukupolvien välisyyden sekä tapakulttuurin tukien oppijan identiteettiprosessia samalla turvaten ja mahdollistaen kulttuuristen oikeuksien toteutumisen. (Laine 2016.) Perustelen valintaani sillä, että näin pystyn nostamaan esiin kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä, joilla on suoria yhtymäkohtia varhaiskasvatukseen, esiopetuksen ja perusopetuksenkin sisältöihin. Lisäksi alan piirissä ei ole pohdittu kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta tarkemmin (KEKO 2017; Nikodin, Kokkonen & Viberg 2013; Laine 2013 & 2016a).

Julian Agyemanin oikeutetun kestävyden teoria

Agyeman on kehittänyt yli vuosikymmenen ajan oikeutetun kestävyden (*just sustainabilities*ⁱ) teoriaa, joka pohjautuu ihmisen ja ympäristön suhteeseen. Täydennän tässä artikkelissa aineistosta esiin nousseita koulutus- ja kehitystarpeita Agyemanin (2013) oikeutetun kestävyden teorian avulla.

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 kestävyden eri osa-alueiden välillä tai täydentää ekologista kestävyttä kulttuuris-sosiaalisen kestävyden osa-alueen keskeisyyttä perustelemalla. Agyeman määrittelee teoriassaan kestävästä yhteiskunnan ehdoiksi i) elämänlaadun ja hyvinvoinnin lisäämisen, ii) nykyisten ja tulevien sukupolvien tarpeiden kohtaamisen eli sukupolvien välisen ja sisäisen oikeudenmukaisuuden, iii) rekognition, prosesseiden, käytänteiden ja tulosten oikeudenmukaisuuden ja iv) elämisen ekosysteemin rajoissa. (Agyeman 2013; Agyeman, Bullard & Evans 2002 & 2003.)

Tarpeiden polemisointi oikeutetun kestävyden teorian avulla nostaa kestävyttä koskevaan keskusteluun ajankohtaisia ja pedagogisesti relevantteja aiheita, kuten esimerkiksi kansainvälistymisen, etnisyyden, osallisuuden tunteen ja identiteettiprosessin. Kyseiset aiheet ovat esillä myös esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Teoriassa voi nähdä myös yhtymäkohtia

opetussuunnitelmassa mainittuun ekososiaaliseen sivistykseen, joka on määritelty perusopetuksen arvoperustaksi. (Opetushallitus 2014 & 2016a; Salonen 2013 & 2014.) Osoitan kuinka oikeutetun kestävyiden teorian avulla voidaan täydentää kulttuurisesti kestävä kasvatuksen koulutus- ja kehitystarpeiden määrittelyä huomioimalla erityisesti päiväkodin ja koulun arjessa tapahtuvat mikrotason kohtaamiset. Diskurssin laajentaminen liittyy konkreettisella tavalla mikrotason kohtaamisiin, ei vain teoreettisella tai ohjaavalla tasolla käytävää keskustelua kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta. Esittelen seuraavaksi kuinka inhimillisen potentiaalin, rekognition ja inklusion käsitteet sitovat oikeutetun kestävyiden teorian kulttuurista kestävyttä edistäviin mikrotason kohtaamisiin.

Inhimillinen potentiaali, rekognitio ja kulttuurisesti inklusiiviset käytänteet

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

Myös rekognitio eli toisen tunnustaminen nousee keskeiseksi lähtökohdaksi Agyemanin teoriassa kulttuurisesti kestävä kasvatuksen 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 olevamme etuoikeutettuja suhteessa ”toiseen”. Tämä kyvyttömyys voi aiheuttaa esimerkiksi väärintulkintoja vähemmistöjen osallistumattomuudesta tai epäaktiivisuudesta kehittämisprojekteissa. Esimerkkinä etuoikeuksien näkymättömyydestä voi toimia lähiruokadiskurssi, jota on käyty lähinnä valkoisen keski- ja yläluokan piirissä ja se on keskittynyt ekologiseen kestävyYTEEN, pienyritysten sekä terveyden ja ravitsevuuden 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 lokaalisuutta (Hinrichs 2003). Oikeutetun kestävyYTEEN teorian avulla keskusteluun halutaankin nostaa sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja kulttuuriin liittyvät näkökulmat, jotta kaikki ryhmät olisivat osallisina diskurssissa samalla laajentaen käsitystä siitä, mikä on lokaalia. Kulttuurisesti inklusiivisten käytänteiden ja paikkojen luominen onkin keskeinen oikeutetun kestävyYTEEN tavoite. Inklusiivisuuden käsitte kuvaa oikeutetun kestävyYTEEN tavoitteita paremmin kuin yleisemmin käytetty käsite moninaisuus. Inklusiivisuuden käsitteen avulla huomioidaan eri ryhmien kulttuuriset tarpeet ja mahdollisuudet osallisuuteen, ei siis vain esimerkiksi eri ryhmien näkyminen tai tiedonsaanti eri ryhmistä ja heidän tavoistaan. (Agyeman 2013.) Koulutus- ja kehitystarpeiden näkökulmasta kulttuurinen inklusiivisuus ja rekognitio täydentävät kestäväen 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 esimerkiksi kestäväen tulevaisuuteen tähtääväen kasvatukseen olla heikkoa.

Tutkimuskysymys, aineisto ja metodi

Tutkimustehtävänä on määritellä kulttuurisesti kestäväen kasvatuksen koulutus- ja kehitystarpeet. Koulutus- ja kehitystarpeilla tarkoitan tässä yhteydessä päiväkodin työntekijöille ja yleisemmin opettajille suunnattujen koulutus- ja kehitystarpeiden tunnistamista. Etsin tutkimuskysymykseen vastausta kyselyjen, fokusryhmätyöskentelyn ja oikeutetun kestävyYTEEN teorian avulla.

Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukkona oli kaksi ryhmää: asiantuntijat eli henkilöt jotka toimivat asiantuntijatyössä ja/tai asiantuntijatyön johtotehtävissä (myöhemmin asiantuntija-aineisto) sekä päiväkodin työntekijät (myöhemmin päiväkotiaineisto). Asiantuntija-aineistossa vastaajat olivat taustaltaan esimerkiksi tutkijoita, dosentteja, lehtoreita, rehtoreita tai suunnittelijoita. Päiväkodeille suunnatussa kyselyssä vastaajat olivat päiväkodin työntekijöitä eli esimerkiksi päiväkodin johtajia, lastentarhanopettajia, lastenhoitajia, erityislastentarhanopettajia tai ohjaajia.

Tutkimuksen aineistossa esiintyy kaksi asiantuntijuuden tasoa: asiantuntijatehtävissä toimivat henkilöt ja päiväkodin arjessa toimivat henkilöt. Vastaajien asiantuntijuus oli tärkeää, sillä tutkimuksella ei pyritä tilastolliseen yleistykseen vaan uuden tiedon luomiseen käsityksiä tutkimalla. Nämä asiantuntijuuden tasot näkyvät myös tutkimuksen tavoitteessa. Koska asiantuntija-aineiston vastaajien asiantuntijuus ei rajoittunut tiettyyn koulutusasteeseen (esim. varhaiskasvatus, perusopetus, lukio- tai ammatillinen koulutus), he vastasivat asiantuntijaroolistaan käsin käyttäen määreitä kuten ”kasvatus”, ”opetus” ja ”koulu”. Näin ollen heidän vastauksensa eivät ole ikäspesifejä toisin kuin päiväkodin työntekijöiden vastaukset, jotka koskevat ainoastaan päiväkotikäisiä lapsia. Tutkimuksen tuloksia ei ole siis kauttaaltaan kytketty koskemaan vain tiettyä ikäluokkaa (päiväkotikäiset). Tämän vuoksi tutkimuksessa huomioidaan kulttuurinen kestävyys kasvatuksen kontekstissa laajemmin kuin vain varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen esiin nostaminen erityisryhmänä on kuitenkin perusteltua, sillä aihe on vielä kartoittamaton, vaikka esiopetuksen opetussuunnitelman ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet painottavat kestävän kehityksen kontekstissa kulttuurisen kestävyuden merkitystä varhaiskasvatuksessa. Aineiston rajaaminen koskemaan pelkästään päiväkotiaineistoa olisi puolestaan tyypistänyt tuloksia huomattavasti. Vaikka asiantuntijoilla ei ole välttämättä lapsen tiettyyn kehitysasteeseen liittyvää erityisosaamista, heidän näkemyksensä kulttuurisen kestävyuden merkityksestä ja mahdollisuuksista sekä kyvykkyys analysoida yhteiskunnallisia tarpeita täydentävät aineistoa huomattavasti.

Aineiston keruu

Keräsin aineistot vuosina 2011–2014 työskennellessäni Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura ry:ssä. Asiantuntija-aineisto muodostui kahdesta asiantuntijakyselystä ja kuudesta

fokusryhmätapaamisen muistiosta. Päiväkotiaineisto koostui päiväkodin henkilökunnalle suunnatusta kyselystä. Koska saatavilla ei ollut valmista joukkoa kulttuurisen kestävyiden asiantuntijoista, aineistonkeruuvaiheessa käytettiin hyödyksi niin sanottua lumipallo-otantaa. Asiantuntijakyselyyn osallistumispyynnöt ja kutsut fokusryhmiin eivät siis olleet henkilökohtaisia, vaan vapaasti levitettävissä myös muille kuin alkuperäisen viestin saaneille. (Tuomi & Sarajarvi 2009). Tässä artikkelissa keskitytään aineiston koulutusta koskeviin sisältöihin.

Ensimmäisessä asiantuntijakyselyssä (n = 23) määriteltiin kulttuurista kestävyyttä. Aineiston keräämistä jatkettiin toisella asiantuntijakyselyllä (n = 59), jossa määriteltiin keinoja, malleja, käytänteitä ja koulutustarpeita kulttuurisen kestävyiden saavuttamiseksi sekä kulttuuriseen kestävyteen liittyviä arvoja. Kyselyiden aiheiden käsittelyä syvennettiin ja laajennettiin fokusryhmissä (Liamputtong 2011). Fokusryhmiä (25 osallistujaa) oli kolme ja kukin niistä kokoontui kaksi kertaa. Ensimmäisellä tapaamisella käsiteltiin kulttuurisen kestävyiden 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 periaatteena esitellä fokusryhmän yhdessä muotoilemat vastaukset eri näkökulmineen. Erillisen sihteerin kirjaamat muistiot hyväksyttiin osallistujilla.

Keräsin päiväkotiaineiston espoolaisille päiväkodeille suunnatulla kyselyllä.

Kymmensivuinen sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä sisältänyt kysely lähetettiin 14 espoolaiselle päiväkotiyksikölle. Palautuneet vastauslomakkeet (n = 28) olivat joko yhden tai useamman henkilön täyttämisiä. Kehitys- ja koulutustarpeita lähestyttiin määrittelemällä kulttuurisesti kestäväan kasvatukseen liittyviä ongelmia, toiveita ja konkreettista avuntarvetta. Vaikka kaikki esiin nousseet haasteet eivät voi olla yksiselitteisesti koulutuksen avulla ratkaistavissa, oli tärkeää paikallistaa myös mahdollisia kehityskohtia, jotka voivat olla ratkaistavissa esimerkiksi työn organisointiin liittyvillä muutoksilla.

Metodi

Tutkimus edustaa laadullista tutkimusta, aineiston monitahoista ja yksityiskohtaista tarkastelua sekä induktiiviseen analyysiin perustuvasta kokonaisvaltaista tiedon hankintaa ja

tiedon keräämisestä luonnollisissa tilanteissa. Aineistoa käsiteltiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin metodilla. Aineistosta etsittiin toistuvia ilmaisuja, jotka kuvaavat kulttuurisesti kestävästä kehitystä edistävään kasvatukseen liitettyjä koulutus- ja kehitystarpeita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009; Tuomi & Sarajärvi 2009.) Teoriaa luotiin dialogisesti aineistosta käsin. Aineistosta etsittiin sisällöllistä toistuvuutta ja luotiin sisältöjä kokonaisuuksiksi yhdistäviä teemoja. Esimerkiksi kehitys- ja koulutustarpeeksi määritelty ”poikkitieteellisyys” ei ole nostettu terminä esiin aineistosta tämän termin numeerisen toistuvuuden vuoksi, vaan kyseisen termin esiin nostamiselle on perusteena synonyymiyhteys eri ilmauksiin kuten ”yhteistyö eri asiantuntijatasojen välillä”. Esittelen teemojen määrittelyssä käytettyjen ilmauksien moninaisuutta tarkemmin ”Tulokset” luvussa.

Aineiston keruuseen 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 esimiehet (ellei vastaaja sitten itse ollut ko. esimies) jakoivat kyselylomakkeet. Tämä on voinut aiheuttaa taipumusta suhtautua kulttuuriseen kestävyysasteeseen positiivisemmalla tavalla kuin ehkä arjessa on todellisuudessa tapana. Toisaalta kyselyn saaminen esimieheltä on voinut tukea vastaamista, sillä vastaaminen on ehkä koettu työtehtäväksi ja sitä kautta keskittyminen vastauksiin on parantunut. Tietoisena ko. ongelmista hylkäsin päiväkotikyselyn suljetut vastaukset aineistoanalyysin piiristä. Suljetuilla kysymyksillä (18 kpl) pyrittiin hahmottamaan vastaajien suhdetta kulttuuriseen kestävyysasteikolla 1-5. Vastaukset painottuivat vahvasti positiivisiksi ja hajontaa ei syntynyt lainkaan.

Jatkoin tutkimusta polemisoimalla aineistoa oikeutetun kestävyysasteen teorian avulla. Tulen käyttämään edellisessä luvussa esiteltyä oikeutetun kestävyysasteen näkökulmaa tuloksia esittelevässä luvussa, jotta aineisto täydentyy huomioimalla mikrotason kohtaamiset kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta kontekstissa. Tavoitteena on saavuttaa ajankohtaisen keskustelun huomioiva ja pedagogisesti relevantti käsitys koulutus- ja kehitystarpeista. Mikrotason huomioiminen on erityisen tärkeää, sillä olen aiemmassa tutkimuksessani esittänyt pedagogisesti merkittävien mikrotason kohtaamisten puuttuvan kulttuurisesta kestävyysasteesta käytävästä keskustelusta. Kyseisen näkökulman puuttuminen voi puolestaan olla esteenä tavoitettavalle, osallistavalle ja motivoivalle kestävästä kehityksen kasvatukselle (Agyeman 2013).

Tulokset: kehitys- ja koulutustarpeet oikeutetun kestävyiden näkökulmasta

Koulutus- ja kehitystarpeet jakoutuivat aineistossa kolmen teeman alle: tietous, koulutusten sisältö ja käytänteiden kehittäminen. Esittelen seuraavaksi teemojen sisällöt sekä kuinka oikeutetun kestävyiden teorian avulla teemoja voidaan täydentää erityisesti mikrotason kohtaamisten huomioiden. Esittelen ensimmäiseksi kuinka tietouden tarve kestävyysajattelun kokonaisvaltaisuudesta nousi esiin aineistossa ja miksi ko. teeman polemisoinen oikeutetun kestävyiden teorian näkökulmasta on merkittävä mikrotason kohtaamisten näkökulmasta.

Tietous: kokonaisvaltainen näkemys kestävydestä

Asiantuntija-aineistossa tarve kestävä kehityksen tarkastelulle kokonaisvaltaisemmasta näkökulmasta koettiin keskeiseksi. Tällä tarkoitettiin, että opettajien täydennyskoulutuksissa tulisi erityisesti huomioida kestävä kehityksen tarkoittavan muutakin kuin ekologista kestävyttä. Lisäksi koulutuksilla haluttiin edistää tietoutta kulttuurisen kestävyiden 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 opetussuunnitelman perusteita, joissa kestävä kehitys on mainittu erillisenä aihekokonaisuutena, mutta kulttuurisen kestävyiden kuvailua siinä ei ilmene. On siis mahdollista, että asiantuntijat tulkitsivat koulujen ja päiväkotien tarvitsevan koulutusta kestävyiden kokonaisvaltaisuudesta, vaikka kyseinen näkökulma oli kestävyysdiskurssissa jo valtavirtaa. Kestävyiden kokonaisvaltaisuuteen liittyvät myös asiantuntija-aineistossa esiin nousut poikkitieteellisuuden ja yhteistyön tarve. Tietouden herättämistä yhteistyömahdollisuuksista eri toimijoiden kanssa kaivattiin. Tätä konkretisoitiin työparimallilla, jossa opettaja saa tukea esimerkiksi arkkitehtuurikasvattajalta tai museoasiantuntijalta. Eräs vastaaja kuvaa työparimallia seuraavasti: ”... taidekasvattajia ‘kansakulkijaksi’ opettajille, saattamaan heitä alkuun arkkitehtuurikasvatuksen, kulttuuriperintökasvatuksen sisältöihin ja rakentamaan omaa opetuskokonaisuutta”.

Oikeutetun kestävyiden teoria syventää em. kokonaisvaltaisuuden haasteeseen vastaamista huomioimalla ammatillisen yhteistyön ja poikkitieteellisuuden ohella koulun ja päiväkodin arjessa tapahtuvat mikrotason kohtaamiset. Näillä kohtaamisilla on erityistä merkitystä oppijan motivoinnin ja osallistamisen näkökulmasta. 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.) Kestävän kehityksen näkökulmasta kuluttamisen tarkastelun kautta paljastuu tarve rakentaa identiteettiä muun kuin tarpeen ylittävän kuluttamisen varaan. Kulttuurisen kestävyiden teemojen (moninaisuus, kulttuuri-identiteetti) ja oikeutetun kestävyiden (oikeudenmukaisuus, tasa-arvo) huomioiminen puolestaan nostaa esiin syrjintäkokemusten ja etnisen taustan sekä kuluttamisen yhteen kietoutuneisuuden. Onnistuakseen kulutustottumusten muutoksessa kestävä kehitys kasvatus tarvitsee tuekseen myös kulttuurista osaamista, jotta kasvatuksessa huomioitaisiin kulutustottumusten taustalla vaikuttavat moninaiset identiteettiin liittyvät syyt. Sosio-kulttuurisen taustan huomioiminen koulussa ja päiväkodissa ei ole siis vain kulttuurisiin oikeuksiin (oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin) liittyvää. Oikeutetun kestävyiden teoria haastaakin päiväkotia ja kouluja luomaan inklusiivisia käytänteitä – käytänteitä, joiden voidaan olettaa lisäävän lasten integroitumista ja hyvinvointia päiväkotia- ja koulu yhteisöön (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 kestävyiden teorian mukainen diskurssin laajentaminen tukeekin asiantuntijakyselyissä esiin nousutta laaja-alaisuuden ja poikkitieteellisuuden tarvetta. Kulttuurisen, ekologisen ja oikeutetun kestävyiden yhteen kietoutuneisuudella voidaankin nähdä olevan yhteys motivoivampaan, osallisuutta tukevaan ja tuloksellisempaan kestävä kehityksen kasvatukseen, kun lapsen kohtaaminen syventyy huomioimaan rekognition ja inklusion merkityksen.

Koulutukset

Toiseksi teemaksi aineistosta nousivat koulutusten konkreettiset sisällöt. Asiantuntija-aineistossa esitettiin, että kulttuurisen kestävyiden tulisi olla osa opettajille järjestettäviä koulutuksia. Esiin nousi vastaajien omiin erityisaloihin liittyviä yksittäisiä koulutustarpeita, jotka heijastelevat edellä esiteltyjä kulttuurisesti kestävä kasvatuksen sisältöjä (kansainvälisyys, kulttuuriperintö ja historiatietoisuus, kulttuuriympäristöt, luovuus, monikulttuurisuus ja moninaisuus, paikallisuus, sukupolvien välisyys sekä tapakulttuuri). Poikkeuksen yksittäisissä ilmauksissa muodosti kuitenkin kulttuuriympäristökasvatus, joka sai useampia mainintoja koulutuksen sisältönä nousten näin ollen esiin selkeämmin kuin muut yksittäiset sisältötavoitteet. Tämä voi osaltaan kertoa sellaisen teeman löytymisestä, joka on

helposti lähestyttävä poikkitieteellisestä näkökulmasta: kulttuuriympäristössä yhdistyvät kestävyiden luontoon ja kulttuuriin liittyvät puolet ja tätä kautta ympäristö- ja kulttuuripuolen asiantuntijuus. Toisaalta tämä teema saattoi nousta esiin myös siksi, että asiantuntijat kokivat ettei kulttuuriympäristö teemalla ole liiemmin järjestetty koulutuksia muihin sisältöteemoihin verrattaessa (esim. monikulttuurisuus, kulttuuriperintö). On kuitenkin syytä huomata, vaikka koulutuksia ei järjestettäisi välttämättä kulttuuriympäristö sanaa käyttäen, voivat kulttuuriympäristökasvatuksen sisällöt näkyä vaikkapa rakennusperintöä, kotiseutua tai kulttuuriperintöä koskevissa koulutuksissa.

Päiväkotikyselyssä kulttuurisesti kestävä kasvatuksen koulutustarpeita koskevia toiveita tarkasteltiin kysymällä kuinka vastaajat haluaisivat edistää kulttuurista kestävyttä kasvatustyössään sekä muussa päiväkodin toiminnassa. Vastauksissa nousi esiin kaksi keskeistä teemaa: perinteet ja sukupolvien välisyys sekä monikulttuurisuus. Esimerkiksi isovanhempien osallistumisen edistäminen, perinteet, perinneleikit ja -laulut sekä oman kulttuurisen perinnön arvostaminen mainittiin toivottuina sisältöinä: ”Toivoisin lasten oppivan ymmärtämään ja arvostamaan omaa kulttuurista perintöään ja aikaisempia sukupolvia”. Lisäksi monikulttuurisuus koettiin keskeiseksi kulttuurisen kestävyiden näkökulmasta edistettäväksi teemaksi. Huomionarvoista on, ettei suomalaisten perinteiden välittämistä pidetty esteenä monikulttuurisuuden tukemiselle ja edistämiseksi, esimerkiksi: ”Pidämme kansainvälistä perhekahvilaa mihin kerääntyä 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 resonoivatkin esiopetuksen opetussuunnitelman ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (Opetushallitus 2016a & 2016b), joissa sekä kulttuurinen kestävyys että perinteet, ylisukupolvisuus ja kulttuurien välisyys ovat sisältöinä esillä. Monikulttuurisuus nousi esiin myös päiväkotien konkreettista avuntarvetta koskevissa vastauksissa, sen ollen yleisin mainittu yksittäinen koulutustarve. Vastaajat kaipasivat tietoa esimerkiksi ”muiden kulttuurien juhlista”, ”muiden kulttuurien esittelyä” sekä ”enemmän koulutuksia eri kulttuureihin liittyen”.

Oikeutetun kestävyiden 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 kyselyissä esiin nostetut koulutustarpeet supistu vain tiedon välittämiseksi esimerkiksi erilaisista kulttuureita? 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 rasisestisesti 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 ystävyys-suhteiden ja oman identiteettikamppailun myötä. Tämä monikulttuurisuuskasvatuksen kritiikki yhdistettynä nuorisobarometrissa 2014 (Artemjeff 2015, 190- 192) esiin nostettuihin tuloksiin, joiden mukaan noin kolmannes barometriin vastanneista nuorista on ollut mukana syrjimässä muita henkilöitä ja yli puolet vastanneista oli itse kokenut syrjintää, osoittaa, että kasvatuksen alalla on rekognitioon liittyviä koulutus- ja kehitystarpeita sekä kestäväen kehityksen kasvatuksen inklusiivisuuden että kulttuurisesti kestäväen kasvatuksen teemojen näkökulmasta.

Koulutustarpeeseen koskien perinteitä 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 huomioonottavaa. Tätä tukee myös Opetushallituksen (Rajala ym. 2011) toteuttama tutkimus romanioppilaista perusopetuksessa, jonka mukaan tiettyyn heikosti menestyneeseen ryhmään kohdennetuilla erityistoimilla voidaan vaikuttaa ko. ryhmän koulutusmenestykseen ja tätä kautta jatko-koulutukseen ja yhteiskunnalliseen asemaan. Merkittävää on myös huomata, että romaneiden myönteisyys perusopetusta kohden korostui kouluissa joissa oli romanitaustainen työntekijä kuten koulunkäyntiavustaja. Kulttuurisen inklusion ja tätä kautta koulumyönteisyyden merkitykseen koulussa ja päiväkodissa tulisi siis kiinnittää huomiota myös rekrytoitaessa. (Rajala ym. 2011, 33). Em. rekognitioon ja kulttuuriseen inklusiioon liittyvät seikat ohjaavatkin syventämään aineistosta esiin nousseiden monikulttuurisuuteen ja perinteisiin liittyvien koulutustarpeiden merkitystä. Monikulttuurisuuteen ja perinteisiin liittyvän koulutuksen ei tule olla tietopainotteista vaan kulttuurisesti inklusiivista ja oikeudenmukaista sekä kulttuuriseen osallisuuteen ohjaavaa. Näin ollen monikulttuurisuuteen ja perinteisiin

liittyvien koulutustarpeiden ei tule olla rajattuja tiettyihin oppisisältöihin, vaan niiden tulisi ilmetä päiväkodin/koulun kaikessa toiminnassa.

Monikulttuurisuuden ja perinteiden ohella päiväkotikyselyssä esiin tulleet koulutustarpeet liittyvät kulttuurisen kestävyuden edistämiseksi tehtävän työn kokemiseen motivoivaksi ja osallistavaksi. Aineistossa asenteisiin liittyvät ongelmat koskivat henkilökunnan innostamista, vanhempien yhteistyöhaluttomuutta ja vanhempia, jotka kieltävät lapsensa osallistumisen. Myös ruokakulttuuriin liittyvän kasvatuksen kohdalla oli esiintynyt ongelmia: rajoituksia, jotka estävät lapsen osallistumasta ruoan tekoon ja tuomasta oman kulttuurin ruokia päiväkotiin, koettiin olevan liikaa. Tämä työympäristöön liittyvä ongelma on kuitenkin pohjiltaan asenteisiin liittyvä, sillä todellisuudessa mitään tällaisia rajoitteita ei päiväkodeille ole asetettu. Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen teeman merkityksen sanallistaminen ja motivointi nousivatkin 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 projektiluontoinen 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 tukeminen tulisi siis tästä näkökulmasta kietoutua yhteen opetussuunnitelmien edellyttämän kestävä kehitystä edistävän toiminnan kanssa – kuten koulun tai päiväkodin toiminnan laajemminkin. Tämä oppimismotivaatioon ja osallisuuteen liittyvä näkökulma syventää päiväkotikyselyssä esiin noussutta aikuisten motivoimista (henkilökunta, vanhemmat) koskevan kehittämistarpeen huomioimalla myös lasten näkökulman. Näin myös opetuksen kohteen (lapsen) motivaatio tulee huomioida koulutus- ja kehittämistarpeissa.

Toimintatapojen kehittäminen

Kolmanneksi teemaksi aineistosta nousi toimintatapojen kehittäminen. Asiantuntija-aineistossa pysyvä yhteistyö paikallisten asiantuntijoiden ja toimijoiden kanssa nousi keskeiseksi kehityskohteeksi. Hyväksi toimintatavaksi mainittiin esimerkiksi kunnan kulttuurikasvatussuunnitelmat, jotka pohjautuvat päiväkodin/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 koettiin olevan kehittämistarpeita. Vastauksissa kerrottiin, ettei tietoa teemasta ole tarpeeksi saatavilla, eikä sitä ole viestitty eteenpäin tarvittavissa määrin. Tällä tarkoitettiin, 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 ovat vaihtelevia.

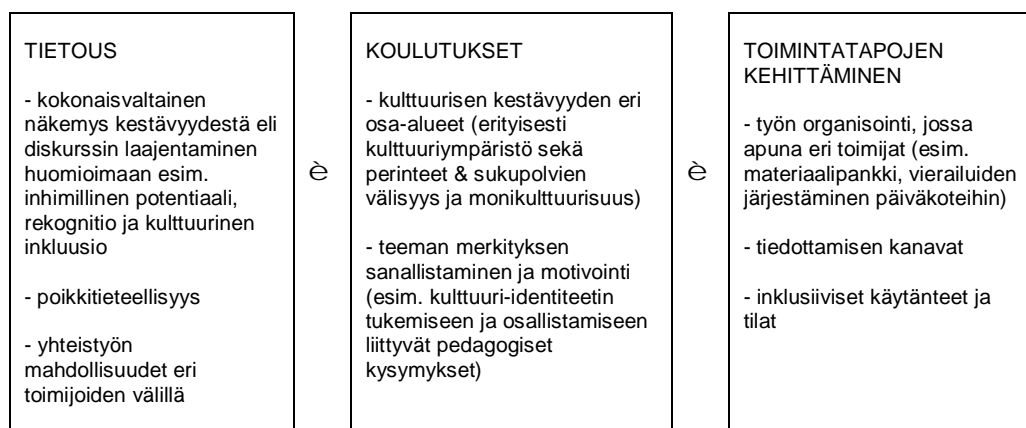
Päiväkotiaineistossa kulttuurisen kestävyden toimintatapojen kehitystarpeet jakoutuivat työn organisointiin ja työympäristöön liittyviin tekijöihin. Vastauksista syntyi konkreettinen listaus: tarvetta nähtiin vierailujen järjestämiselle päiväkodeissa, paremmalle tiedottamiselle tapahtumista ja kohteista, materiaalipankille, koulutuksille ja (henkilö)resursseille retkiä varten. Työn organisoinnin haasteet liittyivät 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 nousee esimerkiksi valinnan hankaluus (retkikohteita ja materiaaleja runsaasti tarjolla), tiedonhaun vaikeus ja tiedon pirstaleisuus. Eräs vastaaja kuvaa haluaan kehittää kulttuurisesti kestävä kehityksen edistämistä omassa työssään liittyen em. vaikeuksiin 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 toivottiin materiaalien ja tiedon kokoamista yhteen paikkaan, jotta aikaa säästyisi tiedonhankinnalta toteuttamiseen. Kuten eräs vastaaja kuvaa: ”Asiat ovat palasina kuten tieto suomalaisesta kulttuuriperinnöstä lapsen tasolla”. Toive valmiista materiaalipaketista tai opetusmateriaaleja kokoavasta foorumista toistui useissa vastauksissa kuten myös tarve saada ”tietoutta ja valistusta” eli koulutusta kulttuuriseen kestävyteen liittyen. Yhteistyön ja viestinnän kehittämisen tarve nähtiin siis keskeiseksi sekä asiantuntija- että päiväkotiaineistossa.

Työympäristöön liittyvät toimintatapojen kehittämistarpeet olivat esimerkiksi lasten ikään sidonnaisia: kun liikkuminen ja pukeminen on hidasta, ei retkille lähteminen ole ongelmatonta. Vastaajat toivoivatkin eri tahojen ymmärtävän tämän ja tulevan vierailulle päiväkoteihin. Myös yhteisen kielen puuttuminen lasten vanhempien kanssa koettiin 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 resonoi ajankohtaista keskustelua monikulttuurisuuskasvatuksesta. Niin sanotut äänettömät kumppanit eli esimerkiksi arkkitehtuuri, luokkatilat, ruokalat, leikkipaikat ja teknologia ovat ideologisia ja kulttuurisia oletuksia sisältäviä ja siksi 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. Yleiset tilat on suunniteltu usein niin sanottua kontaktiteoriaa käyttäen, jonka mukaan eri ryhmien välinen vuorovaikutus (esim. eri sosiaaliluokkien tai maahanmuuttajien ja kantaväestön) 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: jännitteisiä vahvistaen näin eri ryhmien välisiä eroavaisuuksia. (Agyeman 2013; Amin 2008; Dines & Cattrell 2006; Dixon ym. 2005.) Sama kritiikki koskee myös päiväkotij- 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 kohtaaisiin vai eriytyvätkö lapset oman kulttuurisen viiteriymänsä 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 kestävästä kasvatuksesta koulutus- ja kehittämistarpeita.

Yhteenveto ja johtopäätökset

Aineistosta esiin nousseet ja oikeutetun kestävyys-teorialla täydennetyt koulutus- ja kehitystarpeet on esitelty kootusti kuviossa 1.



KUVIO 1. Kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta koulutus- ja kehitystarpeet.

Asiantuntijoiden mukaan keskeisimmät tarpeet liittyvät kestävästä kehityksen kokonaisvaltaisuuteen, poikkitieteellisyys ja yhteistyön tarpeeseen sekä viestinnän ja opettajankoulutuksen tarpeeseen. Lisäksi asiantuntijat erittelivät yksittäisiä koulutustarpeita – jotka osaltaan kertovat opettajankoulutuksen sisällöistä – ja jotka heijastelevat kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta määritelmässä (Laine 2016) esitettyjä sisältöjä. Päiväkodin työntekijöiden vastaukset olivat linjassa asiantuntijavastausten kanssa puhuttaessa yhteistyöstä ja viestinnästä – molemmat tahot näkivät selkeän tarpeen ammattialat ylittävälle, läheisiin toimijoihin nojaavalle yhteistyölle ja aiheen huomioivalle kootulle tiedottamiselle kasvatuksesta näkökulmasta. Päiväkotien vastauksissa sen sijaan nostettiin esiin myös arjen tasolla vaikuttavat haasteet: työn organisointi ja siihen liittyvä resursointi vaatisi kohdennettua huomiota. Toisaalta viestintään ja yhteistyöhön liittyvät ratkaisut parantaisivat luultavasti myös työn organisointiin, työympäristöön ja asenteisiin liittyviä ongelmia. Kootun tiedon ja toimintamallien puuttuminen aiheuttanee ongelmien kasaantumista arjessa.

Päiväkotien vastauksissa nostettiin esiin myös kaksi kulttuurisen kestävyuden sisältöteemaa, joihin nähtiin erityistä koulutustarvetta: monikulttuurisuus sekä perinteet ja sukupolvien välisyys. Sen sijaan asiantuntijoiden vastauksissa kulttuuriympäristö sai eniten mainintoja erillisenä koulutussisältönä. Tulos heijastelee luultavasti päiväkotien arkea, jossa monikulttuurisuuteen liittyvät teemat ovat läsnä lasten ja heidän vanhempiansa 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 ja 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.

Tutkimuksen tuloksia arvioitaessa huomionarvoista 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 koulutus- ja kehitystarpeiden takana vaikuttaa vastaajien oma kokemusmaailma, jota tässä tutkimuksessa on polemisoitu täydentämällä aineistoa oikeutetun kestävyuden teorialla. Edellä mainitut diskurssin laajentamiseen, inhimilliseen potentiaaliin, toisen tunnustamiseen ja kulttuuriseen inklusioon liittyvät seikat auttavatkin meitä huomaamaan kulttuurisen kestävyuden teemojen linkittyvän päiväkodissa ja koulussa opetussisältöjen ohella oppilaan kohtaamiseen yksilönä sekä kasvatuksellisiin arvoihin. Tällöin nostetaan esiin myös aiemmassa tutkimuksessa osoitettu puute eli mikrotason kohtaamisten merkittävyys. Oikeutetun kestävyuden teorian avulla konkretisoiutuu päiväkodissa ja koulussa käytävän ekologisen diskurssin laajentamisen tarve. Diskurssin laajentamisen kautta on myös osoitettavissa, että kestävä kehityksen pedagogiikassa tulisi huomioida ekologiseen diskurssiin (esim. lähiruoka, kuluttaminen) liittyvät kulttuuriset kysymykset.

Oikeutetun kestävyden teoria haastaa kehittämään kasvatusta myös lokaalista näkökulmasta. Esimerkiksi haaste kulttuurisesti inklusiivisten paikkojen luomiseksi on mielenkiintoinen Suomen näkökulmasta. Kriittisen pedagogiikan piirissä (Lanas 2008) on käyty keskustelua, jossa nostetaan esiin paikkatietoisien kasvatuksen ja paikan kriittisen pedagogiikan avulla oppilaiden oikeus saada omalla alueellaan – oli se sitten fyysinen tai emotionaalinen – relevanttia koulutusta. Olennaista tälle keskustelulle on huomioida paikan sisältävän aina poliittisen, kulttuurisen, sosiaalisen ja taloudellisen ulottuvuuden, jottei näitä ominaisuuksia luonnollisteta eli jätetä kriittisyyden ulkopuolelle. Formaalin opetuksen näkökulmasta keskiöön nousevat kysymykset koskien esimerkiksi pohjoisten alueiden pitkiä koulumatkoja: kun lapsi siirtyy kotikylältä pitkienkin matkojen päähän kouluun, ylittyvät kylien rajojen ohella kulttuuriset ja historialliset rajat, jolloin koulu näyttyy lapselle vieraana paikkana. Toisaalta, vaikka koulu (tai päiväkotiki) sijaitsisikin omalla kylällä, voi se edustaa lapselle vierasta kasvatuskulttuuria: samat taidot eivät ole arvostettuja koulussa (tai päiväkodissa) ja kotona. Kun oman kylän elämäntavan kannalta relevantit taidot joudutaan opettelemaan vapaa-ajalla koulun sijaan ja paikallisesti arvokas tieto on koulussa näkymättömissä, voi se aiheuttaa lapsessa väheksynnäntunnetta ja painetta muuttua. Paikkatietoinen kasvatusta 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 Agyemania mukaillen kulttuurisesti inklusiiviseksi paikaksi. Tämä näkökulma haastaa päiväkoteja ja kouluja pohtimaan suhdettaan kulttuuriperintöön ja kulttuuriympäristöön. Samalla syventyy päiväkotikyselyissä esiin noussut koulutustarve liittyen perinteisiin ja sukupolvienvälisyyteen.

Tämän tutkimuksen tuloksena on syntynyt kulttuurisesti kestävä kasvatuksen koulutus- ja kehitystarpeiden määritelmä (Kuvio 1). Määritelmän ohella tutkimus tuo päiväkodin ja koulun arkeen kaksi yleisemmän tason kehittämishaastetta. Ensimmäiseksi tutkimuksella täydennetään päiväkodissa ja koulussa käytävää ekologisen kestävyden kehityksen diskurssia. Tämä voi yksinkertaisimmillaan tarkoittaa esimerkiksi ohjaamista kulttuuriin kuluttamiseen tavaran sijaan tai inhimillisten merkitysisältöjen ja hyvinvoinnin saavuttamista kulttuurin kautta. Näin kestävyden ekologinen näkökulma täydentyy kulttuurisesti kestävä kasvatuksen teemojen kautta. Toiseksi oikeutetun kestävyden teoria laajentaa (kulttuurisesti) kestävästä kasvatuksesta käytyä keskustelua nostamalla esiin konkreettisia kysymyksiä, kuten kuinka tukea opettajan ja oppilaan rekognition kykyä tai kulttuurista inklusiota, jottei

kasvatustavoitteissa jäädä vain asiantiedon välittämisen tasolle vaan pyritään inhimillisesti ja yhteiskunnallisesti merkittävien taitojen ja niiden soveltamisen tasolle.

Kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta 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 inklusiivisista käytänteistä tulee valtavirtaa, tulee kulttuuriin kysymyksiin kiinnittää päiväkodeissa ja kouluissa erityistä huomiota. Asiantuntijoiden esille tuoma tarve kestävästä kehityksen näkemisestä laajemmin kuin vain ekologisesta näkökulmasta saa tukea oikeutetun kestävyys-teoriasta: kestävä yhteiskunta ei voi jättää huomiotta oikeudenmukaisuuden teemaa. Kyse ei ole vain moraalista kannanotosta vaan kestävyysajattelun mahdollisuuksista olla tavoitettavaa, yhteisöllisyyttä ja osallisuutta tukevaa sekä tuloksellista. Oikeutetun kestävyys-teorian näkökulman huomioiminen ekologisten rajojen puitteissa vie (kulttuurisesti) kestävästä kehityksen pedagogiikkaa eteenpäin.

Lähteet

- Agyeman, J. 2013. *Introducing just sustainabilities: policy, planning and practice*. London, New York: Zed Books.
- Agyeman, J., Bullard, R. & Evans, B. 2002 Exploring the nexus: bringing together sustainability, environmental justice and equity. *Space and Polity* 6(1), 70–90.
- Agyeman, J., Bullard, R. & Evans, B. (toim.) 2003. *Just sustainabilities: development in an unequal world*. Cambridge: The MIT Press.
- Amin, A. 2008. Collective culture and urban public space. *City* 12 (1), 5–24.
- Artemjeff, P. 2015. Syrjintä ja väestöryhmien väliset suhteet nuorten kokemina. Teoksessa S. Myllyniemi (toim.) *Ihmisarvoinen nuoruus. Nuorisobarometri 2014*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisosaianneuvottelukunta. 185–196.
- Benjamin, S. 2014. Kulttuuri-identiteetti – merkitys kasvulle ja kehitykselle. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kulttuuri-identiteetti & kasvatusta – Kulttuuriperintökasvatusta kotoutumisen tukena*. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatusta seura, 58–108.
- Dines, N. & Cattell, V. 2006. *Public spaces, social relations and well-being in East-London*. Bristol: The 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.
- Dessein J., Soini, K., Fairclough, G. & Horlings, L. (toim.) 2015. *Culture in, for and as sustainable development. Conclusions from the COST Action IS1007 investigating cultural sustainability*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Giroux, H. & McLaren P. 2001. *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Haikkola, L. 2012. *Monipaikkainen nuoruus: Toinen sukupolvi, transnationaalisuus ja identiteetti*. *Sosiaalitieteen laitoksen julkaisuja 2012:15*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Hinrich, C. 2003. The practice and politics of food system localization. *Journal of Rural Studies* 19(1), 33–46.
- 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: Information Age Publishing.
- KEKO 2017. KEKO – Kestävän kehityksen kasvatuksen ontologia. <https://finto.fi/keko/fi/>. (Luettu: 15.5.2017).
- Laine, M. 2013. Kulttuurin saamat merkitykset kestävästä kehityksestä edistävän kasvatuksen näkökulmasta. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kestävä kasvatusta – kulttuuria etsimässä*. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura. 26–38.
- Laine, M. 2016. Culture in sustainability – Defining cultural sustainability in education. *Discourse and communication for sustainable education* 7(2), 52–67.
- Lanas, M. 2008. Oikeus paikkaan: kuinka koulu ja pohjoinen pienkylä kohtaavat? Teoksessa M. Lanas, H. Niinistö & J. Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2*. Tampere: Tampereen yliopistonkasvatustieteiden laitos.
- Liamputtong, P. 2011. *Focus group methodology: principles and practices*. Los Angeles: Sage.
- Loukola, M. 2007. *Käsikirja kouluille ja oppilaitoksille: Kestävän elämäntavan oppiminen – Kestävä kehitys opetukseen, arkikäytäntöihin ja toimintakulttuuriin*. Helsinki: Opetushallitus.
- Markkanen, A. 2003. Romaninuorten elämää Suomessa. Teoksessa P. Harinen (toim.) *Kamppailuja jäsenyyksistä – Etnisyys, kulttuuri ja kansalaisuus nuorten arjessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 91–121.
- Niemi, P-M. 2016. Creating a sense of membership in basic education: The contributions of schoolwide events. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Nikodin, J., Kokkonen, A. & Viberg, K. 2013. *Yhteinen käsitys – Kestävän kehityksen kasvatuksen ja koulutuksen sanasto ja käytännöt*. Helsinki: Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskus Oy.
- Opetushallitus 2014. *Valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2016a. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 3. muutettu painos. Määräykset ja ohjeet 2016:1*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2016b. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pathan, A., Bröckl, M, Oja, L., Ahvenharju, S. & Raivio, T. 2012. *Kansallisten kestävästä kehityksestä edistävien kasvatuksen ja koulutuksen strategioiden toimeenpanon arviointi*. Loppuraportti 11.10.2012. Päivitetty 20.6.2013. Helsinki: Gaia Consulting Oy.
- Rajakorpi, A. & Salmio, K. (toim.) 2001. *Toteutuuko 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.
- Rouhinen, S. 2014. *Matkalla mallimaaksi? Kestävän kehityksen juurtuminen Suomessa. Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 88*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Salonen, A. 2010. *Kestävä kehitys globaalien ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena. Väitöstutkimus. Tutkimuksia 318*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Salonen, A. 2013. Ekososiaalinen sivistys kulttuurin kulmakiveksi. Teoksessa M. Laine (toim.) *Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä*. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6, 40-69. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura.
- Salonen, A. 2014. Ekososiaalinen hyvinvointiparadigma – yhteiskunnallisen ajattelun ja toiminnan uusi suunta täyttyvällä maapallolla. Teoksessa: J. Hämäläinen (toim.) *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 2014*. Suomen sosiaalipedagoginen seura, 32–62.
- Siivonen, K. 2015. Maailma perintönä – kestävä kehitys. Teoksessa: M. Hirvi-Iäs & A. Kanerva (toim.) *Kulttuuriperintöpolitiikan kansainvälinen ulottuvuus*. Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiön Cuporen verkkojulkaisuja 34. 10–21.
- Siivonen, K. 2017. Kulttuurinen kestävyys. Teoksessa: K. Enqvist, I. Hetemäki & T. Tiilikainen (toim.). *Kaikki vapaudesta*. Helsinki: Gaudeamus. 275–287.
- Soini, K. & Birkeland, I. 2014. Exploring the scientific discourse of cultural sustainability. *Geoforum* 51, 213–223.
- Soini, K. & Kangas, A. (2011). *Kulttuurinen kestävyys maaseudulla – tutkijakoulutusohjelma 2007–2010*. Yhteenveto tuloksista. <https://www.jyu.fi/ytk/laitokset/yfi/oppiaineet/kup/tutkimus/kulkema/Loppuraportti>.
- Souto, A-M. 2013. Pelko ja rasismi koulussa. *Kasvatus* 3/2013. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Suoranta J. 2005. *Radikaali kasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vismanen, E. 2016. *Taiteen perusopetuksen tila ja kehitys Helsingissä*. Helsinki: Opetus- ja sivistystoimi.
- 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*. 68–73. ENSI i.n.p.a.

ⁱ Agyeman käyttää kestävydestä monikkomuotoa korostaakseen ettei koe kestävyden olevan määriteltävissä vain yhdellä tavalla, vaan määritelmän olevan luonteeltaan suhteellinen, sidoksissa paikkaan ja kulttuuriin.