



Hujanen Henriikka & Koivu Katri

Maailmankansalaisen kulttuuripolun tavoitteiden merkitys ja toteutuminen oululaisissa  
kouluissa kuudesluokkalaisten oppilaiden näkökulmasta

Kasvatuspsykologian pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Maailmankansalaisen kulttuuripolun tavoitteiden merkitys ja toteutuminen oululaisissa kouluissa kuudesluokkalaisten oppilaiden näkökulmasta (Henriikka Hujanen & Katri Koivu)

Pro gradu -tutkielma, 70 sivua, 3 liitesivua

Toukokuu 2019

---

Tutkimuksemme on alkukartoitus, jonka avulla tarkasteltiin, kuinka merkityksellisiä Oulun kaupungin maailmankansalaisen kulttuuripolun tavoitteet ovat oppilaiden mielestä ja kuinka hyvin nämä tavoitteet toteutuvat tällä hetkellä kouluissa. Lisäksi selvitettiin, kuinka turvallisiksi oppilaat kokevat kouluympäristönsä ja mitkä tekijät vaikuttavat turvallisuuden kokemukseen. Oulun kaupungilla on käytössä perusasteen opetussuunnitelman tukimateriaaliksi laadittuja OPS-polkuja, joista yksi on maailmankansalaisen polku. Maailmankansalaisen polun tarkoituksena on tukea oppilaiden maailmankansalaiseksi kasvamista. Maailmankansalaisen polku koostuu kulttuuri- ja kielipoluista. Tässä tutkimuksessa keskitymme tarkastelemaan kulttuuripolkua kuudesluokkalaisten oppilaiden näkökulmasta. Maailmankansalaisen kulttuuripolussa on jokaiselle vuosiluokalle omat kompetenssimäärittelyt tiedoille, taidoille ja asenteille.

Tutkimuksen teoreettisina viitekehyksinä toimivat maailmankansalaisuus sekä interkulttuurinen kompetenssi. Maailmankansalainen haluaa kohdata kulttuurista erilaisuutta ja kykenee eläytymään toisen todellisuuteen. Maailmankansalaisuuden toteutuessa lopputuloksena on yhteenkuuluvuudesta syntyvä turvallisuuden kokemus. Interkulttuurisella kompetenssilla puolestaan viitataan yksilön kykyyn työskennellä eri kulttuurisista taustoista olevien ihmisten kanssa. Interkulttuurinen osaaminen vaatii avointa elämänasennetta sekä oppimisen ja mukautumisen taitoja. Näiden taitojen avulla osataan toimia tilanteissa, joissa erilaiset kulttuurit kohtaavat.

Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena kyselylomaketutkimuksena, johon osallistui 88 oululaista kuudesluokkalaista oppilasta neljästä eri peruskoulusta. Kyselylomake koostui Likert-asteikolla esitetyistä kysymyksistä sekä avoimista kysymyksistä. Aineisto analysointiin kuiluanalyysiin avulla. Näin saatiin esiin erot kulttuuripolun tavoitteiden merkitysten ja toteutumisen välillä. Avoimiin kysymyksiin saadut vastaukset analysoitiin määrällisin menetelmin eli luokittelun ja prosenttijakaumien avulla.

Tutkimustulosten mukaan oppilaat pitävät maailmankansalaisen kulttuuripolun tavoitteita merkittävinä. Kuiluanalyysin avulla huomattiin, että maailmankansalaisuuden tavoitteet toteutuvat kouluissa oppilaiden mielestä keskimääräisesti jo melko hyvin. Kaikkien kysymysparien kohdalla esiintyi kuitenkin kuilu niin, että osa-alueille annettu merkitys oli arvioitu korkeammaksi kuin sen toteutuminen koulussa. Tutkimuksen suurin kuilu esiintyi erilaisuuden hyväksymisessä. Avointen kysymysten perusteella, maailmankansalaisen polun tavoitteiden mukaiset, kuudesluokkalaisten kompetenssit eivät kuitenkaan toteudu vielä halutulla tavalla. Etenkin kulttuurienvälisten yhtäläisyyksien ja erojen sekä kulttuurien piirteiden tunnistaminen oli haastavaa oppilaille.

Avainsanat: maailmankansalaisen kulttuuripolku, maailmankansalaisuus, interkulttuurinen kompetenssi, interkulttuurinen osaaminen

University of Oulu

Faculty of Education

The Meaning and Actualisation of the Aims of the Culture Grid by Grade from the Student's Perspectives (Henriikka Hujanen & Katri Koivu)

Master's thesis, 70 pages, 3 appendices

May 2019

---

The aim of this research was to find out how well the objectives of the Intercultural Grid for Cross-Cultural Education used by the City of Oulu actualise in schools according to students. With this study we found out how important the aims of the Intercultural Grid for Cross-Cultural Education are for students, and how well the students think that these goals actualise in schools. This study also researched how safe the students perceive their school to be and what factors affect their experience of safety.

The City of Oulu utilizes the Intercultural Grid for Cross-Cultural Education to support the National Core Curriculum. The Intercultural Grid for Cross-Cultural Educations aims to support children in their growth in to a world citizen. The Intercultural Grid consists of the Language Grid by Grade and Culture Grid by Grade. In this study we limit our research to the Culture Grid by Grade from the perspective of sixth graders. The Culture Grid by Grade includes different competences for each grade regarding the knowledge, skills and attitudes students should develop.

The theoretical frameworks of this research are world citizenship and intercultural competence. A world citizen is someone who wants to face cultural differences and can empathize with other people's realities. Actualised world citizenship results to a sense of safety which stems from social cohesion. Intercultural competence refers to an individual's ability to work with people who come from different cultural backgrounds. Intercultural competence requires an open attitude towards life as well as skills of learning and adaptation, which allow people to act in situations where different cultures meet.

This research was done as a quantitative questionnaire survey with 88 sixth grade students from four different schools. The questionnaire consisted of Likert-scale questions and open-ended questions. The data was analysed with gap-analysis, which allowed us to highlight any possible gaps between assessed meaning and actualization. The data collected with the open-ended questions was also analysed quantitatively with classifications and percentages.

According to the results the students consider the goals of the Culture Grid by Grade to be important. The gap-analysis indicates that according to students these goals actualise in schools already fairly well, but each pair of questions presented a gap indicating that the meaning given to the goal was evaluated higher than its actualisation in schools. The biggest gap in this research was found in acceptance of difference. However, the open-ended questions indicate that the competencies for sixth graders presented by the Culture Grid by Grade are not fulfilled as well as the gap-analysis suggests. Identifying differences and similarities between cultures as well as cultural features was especially difficult for the students.

Keywords: Culture Grid by Grade, world citizenship, intercultural competence

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Maailmankansalaisuus</b> .....	<b>10</b>
2.1	Maailmankansalaisen etiikka .....	13
2.2	Maailmankansalaisuus ja turvallisuus .....	14
<b>3</b>	<b>Kulttuurienvälinen osaaminen</b> .....	<b>16</b>
3.1	Kulttuuri .....	16
3.2	Interkulttuurinen kompetenssi .....	18
3.3	Interkulttuurisen kompetenssin tukeminen koulussa .....	22
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>24</b>
4.1	Tutkimuskontekstina maailmankansalaisen kulttuuripolku .....	24
4.2	Tutkimuskysymykset .....	26
4.3	Tutkimusaineiston keruu .....	26
4.4	Tutkimusmenetelmä .....	28
4.5	Kuiluanalyysi .....	30
<b>5</b>	<b>Tutkimustulokset</b> .....	<b>32</b>
<b>6</b>	<b>Tutkimustulosten analysointi</b> .....	<b>49</b>
6.1	Erilaisuuden hyväksyminen .....	49
6.2	Käyttäytyminen koulussa ja vapaa-ajalla .....	51
6.3	Keskustelu kulttuurienvälisistä eroista ja yhtäläisyyksistä .....	52
6.4	Avoimuus muita kulttuureja kohtaan .....	53
6.5	Kulttuurien piirteiden oppiminen ja tunnistaminen .....	54
6.6	Turvallisuus .....	56
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>57</b>
7.1	Tutkimuksen eettisyys .....	57
7.2	Tutkimuksen luotettavuus .....	59
7.3	Johtopäätökset .....	60
7.4	Jatkotutkimusehdotukset .....	64
	<b>Lähteet</b> .....	<b>66</b>
	<b>Liite 1</b> .....	<b>72</b>
	<b>Liite 2</b> .....	<b>74</b>

# 1 Johdanto

Tämän päivän oppilaat elävät monimuotoisessa ja nopeasti muuttuvassa maailmassa (OECD, 2018), jossa taloudelliset, digitaaliset, kulttuuriset sekä ympäristölliset tekijät lisäävät interkulttuuristen kohtaamisten määrää. Tämä kompleksi ympäristö tuo sekä mahdollisuuksia että haasteita, sillä lasten ja nuorten tulee oppia osallistumaan verkostoituneeseen maailmaan, mutta myös arvostamaan sekä hyödyntämään kulttuurisia eroavaisuuksia. Interkulttuurisen näkemyksen luominen on elämänmittainen prosessi, johon voidaan vaikuttaa koulutuksen avulla. Interkulttuurisen kompetenssin kehittämiseen tähtäävä opetus voi edistää kulttuurista tietoisuutta sekä kunnioittavia vuorovaikutuksia moninaisissa yhteisöissä (OECD, 2018).

Oulun kaupunki pyrkii vastaamaan yllä kuvattuihin ilmiöihin opetussuunnitelmaan perustavalla maailmankansalaisen OPS-polulla. Tämä pro gradu -tutkimus tehdään osaksi Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelujen hanketta, jossa pyritään edistämään maailmankansalaiseksi kasvamista Oulun alueen kouluissa. Aiheesta ei ole olemassa suomalaista aikaisempaa tutkimusta, eikä maailmankansalaisen polku ole vielä laajasti käytössä, joten tämä tutkimus toimii alkukartoituksena siitä, kuinka hyvin maailmankansalaisen kulttuuripolun tavoitteet toteutuvat kouluissa tällä hetkellä. Olimme molemmat harjoittelussa Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalveluissa, jonka kautta saimme mahdollisuuden tehdä pro gradu -tutkimuksemme tästä aiheesta.

Oulun kaupungilla on käytössä perusasteen opetussuunnitelman tukimateriaaliksi laadittuja OPS-polkuja, joista yksi on maailmankansalaisen polku. OPS-polkujen avulla voidaan yhdistää eri oppiaineita ja polut ohjaavat osallistavaan sekä elämykselliseen toimintaan. Maailmankansalaisen polun tarkoituksena on tukea lasten ja nuorten maailmankansalaiseksi kasvamista. Maailmankansalaisen polku koostuu kulttuuri- ja kielipoluista. Tässä tutkimuksessa keskitymme tarkastelemaan maailmankansalaisen polun kulttuuripolkua kuudesluokkalaisten näkökulmasta. Kulttuuripolussa on jokaiselle vuosiluokkakokonaisuudelle omat kompetenssimäärittelyt tiedoille, taidoille ja asenteille. Tutkimuksen avulla tarkasteltiin, kuinka merkityksellisiä Oulun kaupungin maailmankansalaisen kulttuuripolun tavoitteet ovat oppilaiden mielestä ja,

kuinka hyvin nämä tavoitteet toteutuvat tällä hetkellä kouluissa. Lisäksi selvitettiin, kuinka turvalliseksi oppilaat kokevat kouluympäristönsä, ja mitkä tekijät vaikuttavat turvallisuuden kokemukseen.

Tutkimustuloksia pyritään hyödyntämään tulevaisuudessa niin, että niiden avulla pystytään kehittämään Oulun kaupungin opetussuunnitelmaa. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille oppilaiden tärkeiksi kokemia asioita, jotka eivät heidän mielestään toteudu riittävän hyvin kouluissa tällä hetkellä. Tutkimustulosten avulla näihin asioihin osataan jatkossa kiinnittää paremmin huomiota. Opetuksen suunnittelussa on tärkeää ottaa huomioon myös oppilaiden näkökulma, jotta tiedetään, miten he kokevat eri asiat ja tilanteet, mitkä tekijät ovat heille erityisen merkityksellisiä sekä, missä he kaipaavat erityisesti tukea.

Tutkimuksemme aihe on tällä hetkellä todella ajankohtainen ja maailmankansalaisuuteen liittyvistä teemoista käydään paljon julkista keskustelua esimerkiksi politiikassa ja mediassa. Lisäksi teemat puhututtavat myös lasten perhe- ja ystäväpiireissä. Suomeen muuttaa yhä enemmän ihmisiä ulkomailta (Tilastokeskus, 2018), mikä lisää kulttuurien kirjoa kouluissa. Lisäksi oppilaat osallistuvat harrastuksissaan ja vapaa-ajallaan monien erilaisten ryhmien toimintaan ja voivat kuulua useisiin eri alakulttuurisiin ryhmiin, jotka voivat vaikuttaa muun muassa heidän asenteisiinsa ja ajattelutapoihinsa. Erilaisuuden hyväksyminen on yksi tärkeistä puheenaiheista kouluissa, kuten myös erilaisten kulttuurien ymmärtäminen ja oppiminen. Jotta oppilaat pystyvät tulevaisuudessa toimimaan globaalissa yhteiskunnassa, heidän täytyy oppia ymmärtämään erilaisia ihmisiä ja kulttuureja ja saada sopivia työkaluja tähän myös koulussa.

Kasvatustieteellisissä tutkimuksissa sekä julkisessa keskustelussa moninaisuutta, erilaisuuden kohtaamista ja maailmankansalaisuuteen liittyviä teemoja käsitellään useimmiten opettajien, koulun ja koulutusjärjestelmien näkökulmasta, mutta myös oppilaiden ääntä olisi tärkeää nostaa esille keskustelussa. Haluamme tutkimuksessamme tuoda esiin oppilaiden ajatukset ja selvittää, mitkä asiat ovat oppilaiden mielestä tärkeitä ja merkityksellisiä. Mielestämme on myös tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten asiat toteutuvat koulussa oppilaiden näkökulmasta, sillä he saattavat nähdä asiat hyvin eri tavalla kuin opettajat tai koulun muu henkilökunta. Myös oppilaiden kokemukset tulee huomioida, kun arvioidaan tavoitteiden saavuttamista.

Euroopan neuvoston nykykielten keskus (ECML) on luonut FREPA-viitekehysten (A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages & Cultures), joka toimii maailmakansalaisen polun taustalla. Sen avulla pyritään saavuttamaan Euroopan neuvoston ehdottamat tavoitteet kieli- ja kulttuuritaidoissa. FREPA tarjoaa kattavan kuvauksen ja käytännön esimerkkejä siitä, miten kulttuurista moninaisuutta voidaan kehittää opetuksessa (Euroopan neuvoston nykykielten keskus, 2019).

Maailmankansalaisen polku ei suoranaisesti pohjautu tieteelliseen tutkimukseen, vaan sen taustalla vaikuttaa FREPA:n lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelma sekä erinäiset Opetushallituksen kannustamat mallit ja toimintaperiaatteet. Maailmankansalaisuuteen kiteytyy vahvasti kuitenkin käsitys interkulttuurisesta kompetenssista, jota on tutkittu myös tieteellisesti ja se toimiikin yhtenä tutkimuksemme teoreettisena viitekehysenä.

Aikaisempaa tutkimusta suomalaisten lasten maailmankansalaisuudesta ja interkulttuurisesta kompetenssista on vähän ja suomalaisessa tutkimuksessa on keskitytty enemmän esimerkiksi opettajien interkulttuuriseen sensitiivisyyteen tai osaamiseen sekä interkulttuurisen opetuksen haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Kulttuurienvälistä osaamista on lähestytty aikaisemmissa tutkimuksissa monen eri käsitteen kautta. Käytettyjä käsitteitä ovat esimerkiksi interkulttuurinen sensitiivisyys ja interkulttuurinen kompetenssi (Jokikokko 2010; Ruokonen & Kairavuori 2012; Holm 2012)

Ruokosen ja Kairavuoren (2012) tutkimus oli ensimmäinen, jossa suomalaiset oppilaat arvioivat itse omaa interkulttuurista käyttäytymistään. Tutkimuksessa keskityttiin interkulttuurisen sensitiivisyyden käsitteeseen. Yhdeksäsluokkalaisista 71% kokivat suhtautuvansa myönteisesti kulttuureihin. Tutkimuksessa huomattiin, että Oulussa ja Lapissa nuoret suhtautuivat omasta mielestään muita kaupunkeja positiivisemmin muihin kulttuureihin (Ruokonen & Kairavuori, 2012). Myös Holm (2012) on tutkinut väitöskirjassaan suomalaisten yläkoululaisten eettistä, kulttuurienvälistä sekä uskontojenvälistä sensitiivisyyttä. Tulosten mukaan nuoret suhtautuvat eri kulttuureihin hyväksyvästi, mutta nuoret myös pyrkivät kulttuurien välisten erojen minimointiin sekä samanlaisuuden korostamiseen. Tämä voi johtua siitä, että oma ajattelutapa ajatellaan universaaliksi. Oppilaat arvioivat vahvimmiten taidoikseen tunteiden tunnistamisen ja osoittamisen sekä toisten näkökulman huomioonottamisen. Heikoimmiksi taidoiksi he puoles-

taan arvioivat erilaisuuden kanssa toimeentulemisen sekä tekojensa ja mielipiteidensä seurausten tunnistamisen (Holm, 2012). Tutkimusten mukaan tytöt kokevat olevansa kulttuurisesti sensitiivisempiä kuin pojat (Ruokonen & Kairavuori 2012; Holm 2012).

Halinen (2011) huomauttaa, että koulujen on pysyttävä mukana globalisaation mukanaan tuomassa muutoksessa. Jotta oppilaista voidaan kasvattaa tulevaisuuden yhteiskunnan jäseniä, on tärkeää huomioida maailmankansalaisuuteen liittyvien ilmiöiden toteutuminen ja olla tietoisia siitä, miten maailmankansalaiseksi kasvun tukeminen kouluissa tällä hetkellä toteutuu. Näin ollen voidaan myös tunnistaa se, mihin tekijöihin ja käytäntöihin tulee jatkossa kiinnittää erityisesti huomiota. Maailma muuttuu koko ajan ja sen takia kyky uudistua ja kartuttaa uutta osaamista on tärkeää (Halinen, 2011, 76). Nykypäivän lapset tarvitsevat rajoja ylittävää ja dynaamista tietoa stabiiliin ja pysyvään tiedon sijaan (Olsson, 2012, 88). Tietämisen, tekemisen ja olemisen haasteet sekä rakenteet muuttuvat jatkuvasti ja nämä muutokset vaativat laaja-alaista osaamista, jota voidaan kuvata kompetensseina (Halinen, 2011, 76).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 16) on määritelty, että opetuksen tulee tukea oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista, kasvua aktiiviseksi toimijaksi kulttuurissaan sekä kiinnostusta muita kulttuureja kohtaan. Lisäksi opetuksen tulee vahvistaa kulttuurisen moninaisuuden kunnioittamista, kulttuurien sisäistä sekä kulttuurien välistä vuorovaikutusta ja luoda pohjaa kulttuurien väliselle kestäväälle kehitykselle. Perusopetuksen tulee antaa pohja ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaista toimimaan positiivisen muutoksen eteen. Maailmankansalaisuus ja sen tukeminen on kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelmassa uskonnon, ruotsin kielen, englannin kielen sekä vieraan kielen yhteyteen (Perusopetuksen opetussuunnitelma, 2014). Meidän mielestämme maailmankansalaiseksi kasvun tukemisen ei tule kuitenkaan olla oppiaineisiin rajoittunutta, vaan todellinen maailmankansalaiseksi kasvaminen vaatii kokonaisvaltaista erilaisuuden kohtaamista ja arvostamista sekä oppiainerajoja läpäisevää toimintaa.

Boix Mansilla & Jackson (2013) muistuttaa, että se maailma, missä oppilaat kasvavat on fundamentaalisesti erilainen, kuin se, jossa heidän vanhempansa ja opettajat ovat kasvaneet. Nopeat taloudelliset, sosiaaliset ja teknologiset muutokset luovat jatkuvasti yhtenäisempää ja toisistaan riippuvaisempaa maailmaa. Tässä uudessa globaalissa ajassa selvitäkseen oppilaat tarvitsevat uudenlaista osaamista: tietoa ja kiinnostusta maailmankolkkiin ja globaaleja asioita



kohtaan, moninaisia perspektiivejä, kulttuurienvälistä kommunikaatiokykyä sekä taitoa toimia yhteisen hyvän eteen (Boix Mansilla & Jackson (2013). Suomalainen yhteiskunta globalisoituu ja kansainvälistyy jatkuvasti, joten monikulttuurisuuteen liittyviä tietotaitoja tulisi kehittää. Kasvatuksen ja opetuksen avulla voidaan saada aikaan laajamittaisia sekä pysyviä muutoksia (Benjamin, 2014, 102).

## 2 Maailmankansalaisuus

Maailmankansalaisuuden käsitteen määritelmä vaihtelee eri yhteyksissä. Koulut kehityskumppaneina (KOMPPI) -hankkeen (2014) mukaan maailmankansalaisen tulisi olla vastuullinen toimija globaalissa kansalaisyhteiskunnassa ja suhtautua kaikkiin ihmisiin tasa-arvoisesti. Maailmankansalainen haluaa kohdata kulttuurista erilaisuutta ja kykenee eläytymään toisen todellisuuteen (KOMPPI -hanke, 2014).

Johansson (2009) kertoo, että maailmankansalaisuutta voidaan pitää tavoiteltavana ideaalina kaikessa koulutuksessa. Maailmankansalainen identifioi itsensä vähintään kahden yhteiskunnan jäseneksi. Yksi identiteetti on yleensä se kansallinen yhteisö, johon hän on syntynyt tai, jossa hän asuu ja toinen identiteetti viittaa ihmisenä olemiseen jaetussa maailmassa. Maailmankansalaisuudessa oletetaan, että ihmiset osaavat reflektoida, ottaa vastuuta ja toimia tavalla, joka tukee heidän omia ja muiden oikeuksia sekä hyvinvointia (Johansson, 2009, 80-83).

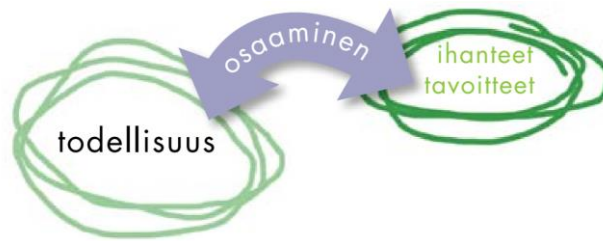
Vuosina 2010–2011 toteutettiin Opetushallituksen koordinoima Maailmankansalaisena Suomessa -hanke, jonka keskeisimpänä tuloksena syntyi maailmankansalaisen osaamisen jäsenyys, niin sanottu maailmankansalaisen kompetenssikukka (Mattila, 2015, 5). Maailmankansalaisen identiteettiä rakentavat erilaiset kompetenssit, joita ovat Opetushallituksen Maailmankansalaisena Suomessa -hankkeen tulosten mukaan interkulttuurinen osaaminen, kestävä elämäntapa, maailmankansalaisen yhteiskunnallinen osaaminen, globaalivastuu ja kehityskumppanuus sekä maailmankansalaisen talousosaaminen. Tärkeänä tekijänä toimii myös universaaleja ihmisoikeuksia kunnioittava maailmankansalaisen etiikka, joka luo pohjan kaikille osaamisalueille (Jääskeläinen, 2011). Tässä työssä keskitymme osa-alueista erityisesti interkulttuuriseen osaamiseen, sillä se korostuu maailmankansalaisen kulttuuripolun tavoitteissa. Lisäksi käsittelemme siihen kietoutunutta maailmankansalaisen etiikkaa.



KUVA 1: Opetushallituksen Maailmankansalaisena Suomessa -hankkeen laatima maailmankansalaisen taitoja kuvaava kompetenssikukka (Jääskeläinen, 2014).

Suomen YK-liitto (2018) huomauttaa, että maailmankansalaiseksi kasvaminen on prosessi, joka koostuu välittämisestä, vaikuttamisesta sekä vastuunkannosta. Lisäksi maailmankansalaisuuteen kuuluu olennaisena osana kyky uskoa omiin kykyihin sekä kyky toimia yhdessä (Suomen YK-liitto, 2018). OECD (2018,36) on määritellyt maailmankansalaisuuden koostuvan vastuusta muista maailman ihmisistä, yhtenäisyyden vaistosta sekä globaalista minäpystyvyydestä. Maailmankansalainen kykenee samaistumaan toisen ihmisen kulttuuriseen ilmaisuun (de Ruyter & Splecker, 2008).

Jakobssonin mukaan (2011) koulu on paikka, jossa voidaan tukea lasta tai nuorta löytämään oma maailmankansalaisuutensa. Koulussa tapahtuvan maailmankansalaisen kasvamiseksi tukemisen tulisi pohjautua suunnitteluun ja strategiaan, jonka pohjana voidaan käyttää pohdintoja siitä, millaista osaamista tulevaisuuden maailmankansalaiset tarvitsevat. Lähtökohtana voi toimia esimerkiksi tavoitteiden ja ihanteiden sekä todellisuuden välinen ristiriita, jolloin tavoiteltu osaaminen voi muodostaa kuilun ylittävän sillan (Jakobsson, 2011, 113).



KUVA 2: Maailmankansalaisen osaaminen rakentuu todellisuuden ja tavoitteiden väliin (Jakobsson, 2011).

Leppäahon (n.d.) mukaan maailmankansalaisuudella viitataan yksilön näkökulmasta usein yksilön identiteettiin osana ympäröivää maailmaa, jossa yksilön kyky sopeutua ja toimia kansainvälisessä ympäristössä on kehittynyt kosmopoliittiseksi orientaatioksi. Kosmopoliittisella orientaatiolla tarkoitetaan erityistä halukkuutta ja valmiutta kohdata kulttuurista erilaisuutta, eli kosmopoliittinen asenne tarkoittaa henkilön kykyä eläytyä ja asennoitua toiseuteen sekä kokemuksellisesti että merkitysten tasolla. Maailmankansalaisuus edellyttää aktiivista paikallisuuteen osallistumista sekä reflektointia (Leppäaho, n.d.).

Todelliset maailmankansalaiset kykenevät Suonisen, Pirttilä-Backmanin, Lahikaksen ja Ahokkaan (2014) mukaan sisällyttämään omaan moraaliuniversumiinsa, eli oikeudenmukaisen kohtelun ansaitsevaan sisäryhmäänsä, kaikki ihmiset. Moninaisuuden ymmärtämiseen liittyy suvaitsevaisuus erilaisia maailmankatsomuksia kohtaan (Suoninen ym., 2014). Maailmankansalaisuus rakentuu arjessa, eikä se edellytä maailmalla matkustamista, useiden kielten osaamista tai vieraiden kulttuurien tuntemista, vaan jokainen voi olla maailmankansalainen omassa arjessaan, niin koulussa kuin vapaa-ajalla (Jakobsson, 2011, 116).

Jakobsson (2011) tutki viidennen ja kahdeksannen vuosiluokan oppilaita ja tutkimustulosten mukaan oppilaille on tärkeää päästä osallistumaan päätöksentekoon, kuulla muiden näkemyksiä, pitää huolta oppilastovereistaan sekä uskaltaa kysyä ja toimia. Koulu tarjoaa turvallisen ympäristön, jossa nuoren itsetunto ja itseluottamus voivat kehittyä. Koulun maailmankansalaisen kasvun tukemisen strategian rakentamisessa on kyse tiedosta, eri aineiden opetussuunnitelmien sisällöistä, opetusmenetelmistä ja toimintatavoista. Tämän lisäksi kyse on opettajien tietoisuudesta sekä kyvystä tuoda opetukseen kasvatusta tukevia elementtejä ja pohdiskeluvaa,

syvällistä oppimista. Kaikkien oppiaineiden opetuksessa on mahdollista tukea oppilaiden maailmankansalaiseksi kasvua (Jakobsson, 2011, 114-116).

Tässä tutkimuksessa käytämme Opetushallituksen ja Oulun kaupungin määritelmää maailmankansalaisesta. Maailmankansalainen haluaa kohdata kulttuurista erilaisuutta ja kykenee eläytymään toisen todellisuuteen (KOMPPi -hanke, 2014). Maailmankansalaisuuden toteutuessa lopputuloksena on yhteenkuuluvuudesta syntyvä turvallisuuden tunne (Jakobsson, 2011, 115).

## **2.1 Maailmankansalaisen etiikka**

Perustan kaikille maailmankansalaisuuden kompetensseille luo universaaleja ihmisoikeuksia kunnioittava etiikka eli maailmankansalaisen etiikka (Komppi-hanke, 2014). Elo ja Shabrokh (2011) muistuttavat, että koulujen tehtävänä on edistää vastuullisuutta, yhteisöllisyyttä sekä yksilön vapauksien ja oikeuksien kunnioittamista. Maailmankansalaisen etiikan tavoitteena on kasvattaa eettisen ajattelun taitoja, hyviä eettisiä arvoja ja rohkeutta valita hyvä. Klassisia hyveitä, joiden tulisi näkyä ihmisten teoissa ovat oikeudenmukaisuus, rehellisyys, rohkeus, kohtuullisuus ja viisaus (Elo & Shabrokh, 2011, 84).

Elo ja Shabrokh (2011) kertovat, että maailmankansalaisen etiikassa pyritään kehittämään eettisen ajattelun taitoja, jolloin osataan tunnistaa hyvä ja paha arjessa sekä kyetään vertailemaan erilaisia vaihtoehtoja. Eettisten taitojen avulla uskalletaan myös valita se vaihtoehto, joka koetaan oikeaksi (Elo & Shabrokh, 2011, 83). Sihvola (2005) huomauttaa, että nykyajan maailmassa tarvitaan globaalia etiikkaa, sillä kun kaikki toiminta vaikuttaa koko maailmaan, tulee myös seurauksia miettiä koko maailman kannalta. Ihmiset eivät ole sitoutuneita vain omaan valtioonsa, vaan heillä on yhteistyö- ja kiintymyssiteitä, jotka ylittävät valtioiden väliset rajat (Sihvola, 2005, 210).

Elo ja Shabrokh (2011) muistuttavat, että monikulttuurisissa kouluissa on oppilaita monista eri kulttuuri- ja kielitaustoista. Erilaisuuden keskeltä on tärkeää löytää yhdistäviä tekijöitä, jotta moninaisuus olisi mahdollisuus ja rikkaus. Kouluissa tämä tulisi huomioida tuomalla välittäminen, toisilta oppiminen ja yhdessä tekeminen osaksi normaalia arkea. Kansallisista eroista huolimatta on tärkeää oppia ja kehittää tietoja, taitoja ja arvoja, joiden avulla voidaan rakentaa

oikeudenmukaista kulttuuria maailmaan (Elo & Shabrokh, 2011, 83). Oulun kaupungin maailmankansalaisen kulttuuripolku pyrkii lisäämään oppilaiden tietoisuutta, arvostavaa ja hyväksyvää asennoitumista kulttuureja kohtaan. Oppilaat oppivat keskustelemaan, vertailemaan ja kyseenalaistamaan ympäröivää maailmaa sekä arvostamaan moninaisuutta.

Globaalia etiikkaa koskevaa keskustelua tarvitaan Sihvolan (2005) mukaan, jotta paikallisia ja globaaleja instituutioita voidaan uudistaa oikeudenmukaiseen suuntaan. Kansainvälisiä järjestelmiä ei voida pakottaa millaiseksi tahansa, mutta verkostoihin ja rakenteisiin voidaan vaikuttaa. Instituutioita voidaan kehittää niin, että ihmisten epätäydellisyydestä huolimatta heitä voidaan ohjata toimimaan keskenään moraalisesti siedettävällä tavalla (Sihvola, 2005, 211). Koulun olisi hyvä kiinnittää erityistä huomiota tiettyihin maailmankansalaisuuden etiikan kysymyksiin, joihin kuuluvat ihmisen perustarpeisiin ja oikeuksiin, yksilön ja kulttuurien kunnioittamiseen sekä luonnon ja kulttuurin monimuotoisuuden varjelemiseen liittyvät teemat (Jakobsson, 2011, 113).

## **2.2 Maailmankansalaisuus ja turvallisuus**

Maailmankansalaisena Suomessa -hankkeen mukaan maailmankansalaisuuden tavoitteena on yhteenkuuluvuudesta syntyvä turvallisuuden tunne (Jakobsson, 2011, 115). Tässä tutkimuksessa on tutkittu myös oppilaiden kokemia turvallisuuden tunteita koulussa. Oppilaitosyhteisön turvallisuuden sekä yhteisöllisen toiminnan edistäminen on kirjattu myös Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (2013/1287).

Opetushallituksen (2019) mukaan kaikilla oppilaille on oikeus psyykkisesti turvalliseen oppimisympäristöön. Opetuksen järjestämisen lähtökohtana on oppilaiden turvallisuuden takaaminen. Oppilaille on oikeus fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvalliseen oppimisympäristöön. Yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja verkostoitumista tulee tukea sosiaalisesti turvallisella ja sallivalla oppimisympäristöllä. Osallisuus ja vuorovaikutustilanteet ovat tärkeässä osassa turvallisessa oppimisympäristössä. Osallisuutta vahvistavat yhteisöön kuulumisen tunne sekä kokemus aidosta vaikuttamisen mahdollisuudesta. Oppilaalla pitää olla mahdollisuus osallistua vuorovaikutustilanteisiin ilman pelkoa seurauksista (Opetushallitus, 2019).

Opetushallituksen turvallisuusopas (2019) muistuttaa, että psyykkistä turvallisuutta voidaan edistää tukemalla ryhmäytymistä sekä varmistamalla, että kukaan oppilaista ei jää ryhmän ulkopuolelle tai tule sosiaalisesti torjutuksi. Kasvattajan ja opettajan tehtävä on luoda ryhmään psyykkisesti turvallinen sekä hyväksyvä ilmapiiri (Opetushallitus, 2019). Virta ym. (2012) tutkimuksen mukaan turvallisuuden tunteeseen luokassa vaikuttaa vahvasti se, millainen ilmapiiri luokkayhteisössä on. Yhteisön toimintatavat ja arvot vaikuttavat siihen, miten turvallisesti koulussa voi olla oma itsensä, uskaltaako omia ajatuksia ilmaista vapaasti ja ovatko yhteisön jäsenet tarvittaessa toistensa puolella (Virta, Asanti, Junntila, Koivusilta, Koski & Virta, 2012, 128).

### 3 Kulttuurienvälinen osaaminen

Kulttuurien välistä osaamista on tutkittu erilaisten käsitteiden avulla, joita ovat esimerkiksi interkulttuurinen sensitiivisyys (esim. Holm, 2012), globaalikompetenssi (esim. Jurgens & Robbins- O'Connell, 2008) ja interkulttuurinen kompetenssi (esim. Jokikokko, 2010). Tässä työssä yhtenä teoreettisen viitekehyksen ulottuvuutena toimii interkulttuurinen kompetenssi, joka on yksi maailmankansalaisen identiteettiä rakentavista kompetensseista Opetushallituksen Maailmankansalaisena Suomessa -hankkeen laatimassa maailmankansalaisen taitoja kuvaavassa kompetenssikukassa. Kompetenssikukan mukaisesti rajaamme kulttuurienvälisen osaamisen tarkastelun koskemaan interkulttuurista kompetenssia ja käytämme myös synonyymina käsitettä interkulttuurinen osaaminen.

#### 3.1 Kulttuuri

Tässä työssä keskitymme interkulttuuriseen kompetenssiin sekä maailmankansalaisen kulttuuripolkuun, joten koemme tärkeäksi perehtyä kulttuurin käsitteeseen. Kulttuuri voidaan nähdä identiteetin selkärankana ja arvot ja normit vaikuttavat siihen, miten ihmiset ajattelevat ja toimivat eri tilanteissa (Berminghausen & Hecht-El Minshawi 2009, 6). Dervinin ja Keihään (2006) mukaan kulttuurin käsitteen määrittely on haastavaa ja käsite onkin saanut sekä tutkimuksissa että arkikielissä lukemattomasti määrittelyjä. Toiset kulttuurin osa-alueista on helpposti havaittavissa (taide, juhlat), mutta toisten määrittelemiseen vaatii henkilökohtaista tulkintaa, luokittelua ja stereotypioita (ystävyyden, ajankäyttö, kauneus). Nämä jälkimmäiset voidaan nähdä enemmän henkilökohtaisina asioina kansallisten sijaan. Yksilö poimii elämäänsä vaikutuksia niistä erilaisista ryhmistä, joihin hän kuuluu. Näitä voi olla esimerkiksi erilaiset kielelliset ja kansainväliset yhteisöt, erilaiset ideologiat, sukupolvi sekä seksuaalinen suuntautuminen. Jokainen käyttää omaa kulttuuriaan kommunikoidessaan ja selittäessään tapahtumia. Yksilön onkin hyvä tiedostaa ja analysoida omia ennakkoluulojaan, joiden läpi tarkastelee itselle vieraita ilmiöitä, jottei niistä tule este ymmärtämiselle (Dervin & Keihäs, 2006).

Suonisen ym. (2014) mukaan kulttuuri voidaan määrittellä jaettujen asenteiden, uskomusten, kategorisointien, itsemäärittelysten, normien, roolimäärittelysten ja arvojen muodostelmaksi. Lisäksi kulttuurilla tarkoitetaan kokoelmaa sääntöjä, jotka määrittävät, kuinka väestön yksilöiden



tulisi kommunikoida keskenään sekä ajatella itsestään ja ympäristönsä objekteista. Kulttuuri siis määrittää yhteisön kommunikaatiota, uskomuksia, arvoja ja sosiaalista käyttäytymistä. (Suoninen, ym., 2014)

Maijalan (2006) mukaan kulttuurin määritelmään vaikuttaa se, missä kulttuurissa se määritellään. Kulttuuri liittyy kuitenkin aina jollakin tapaa ihmisen toimintaan yhteisössä ja ihminen oppii kulttuurin niiden yhteisöjen kautta, jossa hän elää. Yksilöt kokevat kulttuurin omalla tavallaan, silloinkin, kun he kuuluvat samaan yhteisöön (Maijala, 2006). Haasteellisissa kulttuurienvälisissä kohtaamisissa omat arvot peilautuvat vahvasti toiseen osapuoleen, jolloin esimerkiksi suomalaisiksi perusarvoiksi koetut arvot voivat tuntua entistä tärkeämmältä (Paavola & Talib, 2010, 77).

Berninghausenin ja Hecht-El Minshawin (2009) mukaan kaikilla ihmisillä on samankaltaisia tarpeita ja ongelmia elämässään, mutta ne keinot, miten vastaantuleviin haasteisiin vastataan, vaihtelee kulttuureittain. Kulttuuri on merkityksen annon malli, jonka puitteissa ihmiset arvioivat kokemuksiaan sekä ohjaavat toimintaansa. Muutokset vaikuttavat kulttuuriin. Ihmiset voivat muuttaa käyttäytymistään ja näkemyksiään sekä sopeutua uusiin normeihin ja sääntöihin suhteellisen nopeasti. Kuitenkin syvällä olevat arvot ja uskomukset muuttuvat vaikeasti ja hitaasti, mistä johtuen yhteiskunnan arvot ja ideaalit tulevat usein perässä. Kulttuuriin tulisikin suhtautua jatkuvasti muuttuvana prosessina (Berninghausen & Hecht-El Minshawi, 2009, 25).

Kulttuurien tutkimista kasvatustieteessä on myös kritisoitu. Janhonen-Abruquah, Paavola & Layne (2016) kritisoivat liian voimakasta kulttuuritaustojen painottamista. Väitöskirjassaan Layne (2016) kritisoi, kuinka käsitteet interkulttuurinen ja multikulttuurinen koulutus luovat kuilua ihmisten välille. Esimerkiksi lasten kirjoissa väärin esitetyt kulttuureihin, sosiaaliluokkiin ja kansallisuuteen liitetyt ominaisuudet vaikuttavat siihen, miten eri etnistä tai kulttuurista alkuperää edustavat oppilaat otetaan vastaan ja, kuinka heitä ymmärretään. Layne myös kritisoi FREPA:n soveltamista perusopetuksessa, sillä hänen mukaansa siinä esitetään suomalainen kulttuuri erilaisena muista kulttuureista. Suomalaisuutta kuvataan usein positiivisten käsitteiden, kuten rehellisyyden ja tasa-arvon kautta. Hän on huolissaan siitä, kuinka etnisyyteen sekä kansallisuuteen perustuvia ryhmiä kuvataan ja siitä, kuinka huomio kiinnitetään vain erimaa-laisuuteen, jolloin huomiotta jää toisen kotimaa, uskonto, historia tai elämäntapahtumat (Layne,

2016, 65-67). Appiah (2005, 217) kuitenkin korostaa, kuinka kulttuurin välttämättömyys näkyy siinä, ettemme osaa kuvitella sille vaihtoehtoa ja näin ollen kulttuuria ei voi olla olematta.

Monikulttuurista kasvatusta kritisoidaan myös siitä, että sen avulla pyritään vahvistamaan yksilön kulttuuri-identiteettiä (Dervin 2011, 183). Vahva kulttuuri-identiteetti voidaan siis nähdä haasteena toisten kulttuureiden hyväksymiselle ja kunnioittamiselle. Tutkimuksen mukaan nuorten tutustuminen omaan kulttuuriinsa kuitenkin vahvistaa heidän kulttuuri-identiteettiään, joka parantaa asenteita myös muita kulttuureja kohtaan (Whitehead, Ainsworth, Wittig & Gadino, 2009, 134). Näin ollen tietoisuus omasta kulttuurista ei estä positiivista suhtautumista muihin kulttuureihin.

### **3.2 Interkulttuurinen kompetenssi**

Interkulttuurinen kompetenssi on laaja käsite, jonka määrittely riippuu tutkijasta. Mattilan & Hartikaisen (2011) mukaan interkulttuurisuus tarkoittaa maailmankansalaisen kompetenssikukassa siltoja rakentavaa dialogia ja kulttuurin välistä vuorovaikutusta, joka mahdollistaa toinen toiselta oppimisen. Interkulttuurinen kompetenssi koostuu sekä yksilöiden ja koulun tason kulttuureista että laajempien ryhmien kulttuureista (Mattila & Hartikainen, 2011, 85). Berninghausenin ja Hecht-El Minshawin (2009,6) mukaan interkulttuurinen kompetenssi on elämänmittainen oppimisprosessi, jota tukee identiteetti, empatia, turhautumisen sietäminen, huumori sekä uteliaisuus. Interkulttuurinen kompetenssi toimii kohtaamisen lähtökohtana sekä mahdollistaa yksilöiden erilaisuuden osaksi arkipäivää, jolloin moninaisuutta osataan arvostaa ja siitä iloitaan. (Mattila & Hartikainen, 2011, 85). Jokikokon (2002) mukaan interkulttuurinen kompetenssi sisältää taitoja, joiden avulla eri kulttuuritaustaiset ihmiset kykenevät toimivaan vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. Taitojen lisäksi interkulttuuriseen kompetenssiin kuuluvat asenteellisia ja toiminnallisia sekä tiedostamiseen liittyviä ulottuvuuksia (Jokikokko, 2002, 85). Myös Paavolan ja Talibin (2010, 77) mukaan interkulttuurisella osaamisella viitataan sekä haluun että kykyyn toimia luontevasti erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä.

Tässä työssä käytämme Oulun kaupungin hyödyntämää määritelmää interkulttuurisesta osaamisesta, joka pohjautuu Jokikokkon (2010) ja Salo-Leen (2007) näkemykseen. Sen mukaan interkulttuurinen osaaminen tarkoittaa kykyä työskennellä ihmisten kanssa, joilla on erilaisia kulttuurisia taustoja. Interkulttuurinen osaaminen vaatii oppimisen ja mukautumisen taitoja, jotta osataan toimia tilanteissa, joissa erilaiset kulttuurit kohtaavat. Interkulttuurinen osaaminen kuvaa enemmän avointa elämänasennetta kuin tarkasti rajattuja tietoja ja taitoja. Osaamista tarvitaan erilaisten etnisten ryhmien välisen toiminnan lisäksi myös erilaisten alakulttuuriryhmien välillä (Jokikokko, 2010; Salo-Lee, 2007).

Interkulttuurisessa vuorovaikutuksessa oppilaiden identiteetit vahvistuvat ja tämän myötä he kokevat voivansa aidosti osallistua koulun kulttuurin, toiminnan ja ilmapiirin kehittämiseen ja muutokseen (Mattila & Hartikainen, 2011, 85). Jokikokko (2002) huomauttaa, että erilaiset asenteet, arvot, käyttäytymis- ja kommunikointitavat sekä taustat voivat kulttuurien kohdatessa johtaa monipuoliseen ja rikkaaseen vuorovaikutukseen. Myös erilaiset väärinkäsitykset ja riskitiedot ovat mahdollisia, mutta niitä voidaan ehkäistä interkulttuurisella kompetenssilla (Jokikokko, 2002, 85).

Byram, Nichols ja Stevens (2001) muistuttavat, että interkulttuurisen osaajan tulee tietää, mistä mahdolliset väärinymmärrykset saattavat nousta ja miten niitä voidaan ratkaista. Interkulttuuriseen kompetenssiin kuuluukin taito vertailla ideoita ja tapahtumia. Asioiden hahmottaminen toisen perspektiivistä mahdollistaa sen, että interkulttuurinen osaaja osaa tunnistaa, miten ihmiset voivat ymmärtää väärin toisenlaisen sosiaalisen identiteetin omaavan henkilön sanomisia. Vertailun, tulkitsemisen sekä suhteuttamisen taidot ovat siis keskeisiä interkulttuurisen osaamisen kannalta. Niiden avulla voidaan tulkita ja selittää tapahtumia toisen kulttuurin näkökulmasta sekä suhteuttaa tapahtuma myös omaan kulttuuriin (Byram ym., 2001, 6). Interkulttuurinen kompetenssiin sisältyy aina sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi, sillä kompetenssia tarvitaan silloin, kun toimitaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Berningausen & Hecht-El Minshawi, 2009, 247).

Byram ym. (2001) mukaan interkulttuurisen kompetenssin komponentit ovat tiedot, taidot ja asenteet, joita täydentää ne arvot, joita yksilöllä on johtuen hänen kuulumisistaan tiettyyn sosi-

aalisiin ryhmiin. Tiedolla ei lähtökohtaisesti tarkoiteta tietoa tietystä kulttuurista, vaan pikemminkin ymmärrystä siitä, miten sosiaaliset ryhmän sekä sosiaaliset identiteetit toimivat niin omalla kuin toisten kohdalla. Vuorovaikutuksessa tietoisuus toisen osapuolen maailmasta voi olla hyödyllistä (Byram ym., 2001, 5).

Byramin ym. (2001) mukaan interkulttuurisen kompetenssin perusta on interkulttuurisen osaajan asenteissa. Interkulttuurisiin asenteisiin lukeutuu uteliaisuus ja avoimuus sekä halukkuus suhteellistaa omat arvot, uskomukset ja käyttäytymiset (Byram ym., 2001, 5). Mattilan ja Hartikaisen (2011, 85) mielestä interkulttuurisen kompetenssin perusteet ovat arvot, herkkyys, asenteet ja valmius oppia toisen avointa kohtaamista sekä valmius oppia yhteisöllisesti. Yksilön ei tule olettaa, että hänen ajattelu- ja toimintatapansa ovat ainoat mahdolliset tavat toimia, vaan hänen tulee nähdä, miltä ne saattaisivat näyttää erilaiset arvot, uskomukset sekä käyttäytymismallit omaavan henkilön silmin (Byram ym., 2001, 5).

Byram ym. (2001) huomauttaa, että interkulttuuriseen kompetenssiin sisältyy myös taito uuden tiedon etsimiseen sekä sen integroimiseen jo olemassa olevaan osaamiseen. Interkulttuurisen osaajan tulee tietää kuinka kysyä toisesta kulttuurista tulevilta heidän uskomuksistaan, arvoistaan ja käyttäytymisestään. Tutkimisen taidolla tarkoitetaan kykyä hankkia uutta tietoa kulttuureista ja kulttuureiden tavoista. Lisäksi se vaatii kykyä operoida tietoa, asenteita ja taitoja viestinnässä sekä vuorovaikutuksessa (Byram ym., 2001,6).

Deardorff (2012) on luonut interkulttuurisen kompetenssin mallin, joka koostuu viidestä eri komponentista, joita ovat asenteet, tieto ja ymmärrys, taidot, tavoiteltu sisäinen lopputulos sekä tavoiteltu ulkoinen lopputulos. Asenteisiin sisältyy kunnioitus, avoimuus, uteliaisuus ja tutkiminen, jotka mahdollistavat mukavuusalueen ulkopuolella toimimisen sekä toisten kunnioittamisen. Tiedolla tarkoitetaan kulttuurista itsetietoisuutta, eli sitä, että ymmärretään, miten kulttuuri on vaikuttanut omaan identiteettiin ja maailmankatsomukseen. Lisäksi sillä viitataan kulttuurispesifiin tietoon, muiden maailmankuvien ymmärtämiseen sekä sosiolingvistiseen tietoisuuteen. Taidoilla tarkoitetaan havainnoinnin, kuuntelemisen, arvioinnin, analysoinnin, tulkitsemisen sekä vertailun taitoja (Deardorff, 2012, 45-46).

Sisäisillä lopputuloksilla Deardorff (2012) viittaa asenteisiin, tietoon ja taitoihin, jotka ideaalitulanteessa johtavat sellaiseen sisäiseen lopputulokseen, joka koostuu joustavuudesta, sopeutuvuudesta, etnorelatiivisesta perspektiivistä sekä empatiasta. Tällöin yksilö osaa tarkastella asioita toisten perspektiiveistä ja kohdella toisia niin kun he haluavat tulla kohdelluiksi. Ihmiset saavuttavat nämä tavoitteet eri tavoin. Ulkoisella lopputuloksella puolestaan tarkoitetaan asenteiden, tiedon ja taidon summaa. Sisäiset lopputulokset näkyvät yksilön käyttäytymisessä sekä kommunikaatiossa, joista muodostuu interkulttuurisen kompetenssin havaittavissa olevat lopputulokset. Tällöin interkulttuurinen kompetenssi on määritelmän mukaisesti tehokasta ja soveliasta toimintaa sekä viestintää interkulttuurisissa tilanteissa (Deardorff, 2012, 45-46).

Byramin ym. (2001) mukaan yksilön voi olla vaikeaa suhtautua avoimesti muita kohtaan, vaikka hän kuinka haluaisi. Yksilön on hyvä tiedostaa, että hänen subjektiiviset arvonsa voivat vaikuttaa hänen toimintaansa ja suhtautumiseensa toisten uskomuksia ja käyttäytymistä kohtaan. Tästä syystä interkulttuurisen keskustelijan tuleekin olla tietoinen omista arvoistaan sekä siitä, kuinka nämä arvot vaikuttavat hänen näkemyksiinsä muiden ihmisten arvoista (Byramin, 2001, 6-7).

Interkulttuurisen kompetenssin kehittäminen on elämänmittainen prosessi, eikä ole olemassa mitään hetkeä, jolloin yksilöstä tulee täysin interkulttuurisesti kompetentti (Deardorff, 2016, 120). Kulttuurintutkija Milton Bennett on luonut kuusivaiheisen mallin, joka kuvaa yksilön kulttuurista kasvua ja kehitystä. Mallin avulla voidaan tarkastella ja kehittää yksilön omaa kulttuurista kompetenssia. Bennettin (2017) mukaan interkulttuurinen kompetenssi koostuu kuudesta vaiheesta, joista ensimmäisessä eli kieltämisen vaiheessa, kulttuurisia eroja ei tunnisteta tai ne torjutaan. Puolustamisen vaiheessa oma tai joskus toisen kulttuurinen ymmärtäminen nähdään yliverlaisena toiseen. Minimalisaatiovaiheessa omat kokemukset ajatellaan universaaleiksi. Ensimmäisessä etnorelatiivisessa vaiheessa eli hyväksymisessä kulttuuriset erot tunnistetaan ja yksilölle herää kiinnostus oppia lisää. Adaptaatiovaihetta luonnehtii kyky mukauttaa näkökulma niin, että voidaan ymmärtää vierasta kulttuuria empaattisella tavalla. Viimeisessä eli integraatiovaiheessa yksilö kykenee joustavasti liikkumaan kulttuurien järjestelmien välillä sekä valitsemaan niistä kuhunkin tilanteeseen sopivimman (Bennett, 2017).

### 3.3 Interkulttuurisen kompetenssin tukeminen koulussa

Mattilan ja Hartikaisen (2011) mukaan interkulttuurinen oppiminen tapahtuu soveltamalla erilaista kulttuurista tietoa yhteisen toiminnan kautta, jolloin näkemys ihmisten yhdenvertaisuudesta ja universaaleista arvoista ovat lähtökohtana interkulttuuriselle osaamiselle. Perusopetuksessa päämääränä on auttaa oppilasta ymmärtämään ja tuntemaan suomalaisen sekä eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemusta, löytämään oma kulttuuri-identiteettinsä sekä kehittää valmiuksia kulttuurienväliseen kansainvälisyyteen ja vuorovaikutukseen. Keskeisintä on oman henkisen ja aineellisen kulttuuriperinnön tunteminen ja arvostaminen sekä erilaisia kulttuureita edustavien ihmisten yhdenvertaisuuden tunnustaminen. On tärkeää myös ymmärtää oman kulttuurin juuria sekä monimuotoisuutta (Mattila & Hartikainen, 2011, 85-86). Opetussuunnitelmassa (2014) painotetaan, että opetuksen tulisi tukea oppilaiden kulttuuri-identiteetin rakentamista sekä herättää mielenkiintoa muita kulttuureja kohtaan. Lisäksi opetuksen tulee tukea moninaisuuden ymmärtämistä (Perusopetuksen opetussuunnitelma, 2014). Myös Deardorffin (2016, 121) mukaan interkulttuurisen kompetenssin kehittäminen tulisi ottaa huomioon opetuksen suunnittelussa.

Mattilan ja Hartikaisen (2011) mielestä kaikessa opetuksessa ja oppimisessa lähtökohdaksi tulisikin ottaa kulttuuri- ja kielitietoisuus, jotta interkulttuurisuutta voidaan koulun tasolla käsitellä mielekkäästi. Näin myös oppilaiden kielellinen monimuotoisuus tehdään näkyväksi ja kuuluvaksi. Jokaisen oppijan kulttuurit saavat tilaa ja näkyvyyttä interkulttuurisessa koulun arjessa (Mattila & Hartikainen, 2011, 88). Interkulttuurisen osaamisen kehittäminen on mahdollista kaikille, mutta kehittyy joustavammin sellaisille henkilöille, jotka osaavat kahta tai useampaa kieltä, ovat eläneet jonkinlaisen vierauden keskellä tai ovat joutuneet katsomaan asioita viitekehyksestä, joka poikkeaa valtakulttuurista (Paavola & Talib, 2010, 77). Deardorff (2016, 121) huomauttaa, että kielellinen osaaminen on interkulttuurisen osaamisen kannalta keskeinen komponentti, mutta se ei itsessään riitä interkulttuurisen kompetenssin saavuttamiseen.

Erityisesti monikulttuurisissa kouluissa tulisi keskittyä interkulttuurisen osaamisen kehittämiseen, sillä Paavola & Talib (2010) kertovat, että monikulttuuriset koulut ovat herkkiä eri kulttuurien aiheuttamille väärinkäsityksille ja arvostiriidoille. Kulttuurienväliset konfliktit ovat yleensä kietoutuneita moraalikysymyksiin ja ne vaativat kulttuurisesti oikeutettuja sekä oikeu-

denmukaisia ratkaisuja. Kulttuurisia haasteita esiintyy kouluissa runsaasti, sillä yhteiskuntamme koostuu erilaisista yhteisöistä sekä kulttuurisista ryhmistä, joiden käsitykset eettisistä ihanteista, yksilön ja yhteisön välisistä suhteista sekä arvoista poikkeavat toisistaan (Paavola & Talib, 2010, 74-76).

Koulun ja opettajien tehtävänä on antaa kaikille oppijoilleen välineitä yhteiskunnassa toimimiseen ja vaikuttamiseen sekä ehkäistä samalla syrjäytymistä (Jokikokko, 2002, 86). Mattila ja Hartikainen (2011) muistuttavat, että interkulttuuriseen kasvuun ei kuitenkaan riitä pelkästään kulttuurien esittely ja ihmettely stereotyyppien avulla, vaan tärkeää on myös osata kyseenalaistaa ja arvioida kriittisesti kulttuurikäsitteitä sekä niihin liittyviä asenteita ja arvoja. On tärkeää huomioida myös oppilaiden monikulttuurinen vapaa-aika, jolloin oppilaat oppivat sekä toinen toisiltaan että esimerkiksi sosiaalisen median erilaisissa yhteisöissä. Koulun tulisi vahvistaa oppijan aktiivista ja rakentavaa toimijuutta niin koulun kuin vapaa-ajan yhteisöissä (Mattila & Hartikainen, 2011, 88-89).

## 4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelemme tutkimuskontekstina toimineen maailmankansalaisen kulttuuripolun. Lisäksi esitämme tutkimuskysymyksemme ja kerromme tutkimusaineiston keräämisestä. Avaamme myös käyttämäämme tutkimusmenetelmää ja perehdymme tarkemmin kuiluanalyysiin.

### 4.1 Tutkimuskontekstina maailmankansalaisen kulttuuripolku

Oulun kaupungilla on käytössä perusasteen opetussuunnitelman tukimateriaaliksi laadittuja OPS-polkuja, joista yksi on maailmankansalaisen polku. Maailmankansalaisen polun tarkoitus on auttaa lasten ja nuorten kasvattamisessa maailmankansalaisiksi. Polku kertoo, millaisia valmiuksia maailmankansalainen tarvitsee, millaisia tietoa, taitoja, arvoja ja asenteita maailmankansalaisella tulisi olla. Maailmankansalaisen polku tukee perusasteen opetussuunnitelmaa, sillä se tukee perusopetuksen arvoperustaa, liittyy laaja-alaiseen osaamiseen, eheyttää opetusta ja vie toimintakulttuuria ohjaavia periaatteita käytännön tasolle. Lisäksi se tarjoaa lähtökohtia ja konkreettisia vinkkejä kielelliseen ja kulttuuriseen monialaisuuteen liittyvien monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun, konkretisoi kieleen ja kulttuuriin liittyvien erityiskysymysten huomiointia ja auttaa saavuttamaan eri oppiaineiden tavoitteita ja konkretisoimaan niiden sisältöjä (Maailmankansalaisen OPS-polku).

Maailmankansalaisen polku koostuu kulttuuri- ja kielipoluista. Jokaiselle vuosiluokkakokonaisuudella on omat kompetenssimäärittelyt tiedoille, taidoille ja asenteille. Maailmankansalaisuuden polku on suunniteltu FREPA-viitekehyksen pohjalta tukemaan Suomen opetussuunnitelman kulttuurisen moninaisuuden ja kielitietoisuuden sisältöjä. Viitekehyksen tavoitteena on lisätä oppilaiden tietoisuutta sekä arvostavaa ja hyväksyvää asennoitumista kulttuureja ja kieliä kohtaan. Tavoitteena on saada oppilaat keskustelemaan, vertailemaan ja kyseenalaistamaan ympäröivää maailmaa sekä arvostamaan moninaisuutta (Maailmankansalaisen OPS-polku).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle, joka on muodostunut ja muotoutuu eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa.



Opetuksen tulee tukea oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä kasvua aktiiviksi toimijoiksi omassa yhteisössä ja kulttuurissa. Kiinnostusta muita kulttuureja kohtaan tuetaan myös, sillä opetus vahvistaa moninaisuuden kunnioitusta ja edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä. Tämä luo pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle. Perusopetuksessa eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa ja tutustuvat erilaisiin yhteisöllisiin käytäntöihin, tapoihin ja katsomuksiin. Asioita opitaan katsomaan toisten olosuhteista ja elämäntilanteista käsin. Perusopetus antaa lähtökohdat ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten pohjalta (Perusopetuksen opetussuunnitelma, 2014).

Tässä tutkielmassa tarkastelemme Maailmankansalaisen polun kulttuuripolkua erityisesti viides- ja kuudesluokkalaisten osalta, sillä tutkimuksemme empiirisessä osassa keskitymme kuudesluokkalaisiin oppilaisiin. Maailmankansalaisen kulttuuripolussa on määritelty sinisellä tiedot, oranssilla taidot ja punaisella asenteet, jotka oppilaiden tulisi kunkin vuosiluokan kohdalla saavuttaa. Maailmankansalaisen kulttuuripolun tavoitteiden mukaisesti kuudesluokkalaisten oppilaiden tulisi oppia ymmärtämään moninaisuutta ympärillään ja ymmärtää, että kulttuurierot voivat vaikuttaa viestintään. Lisäksi oppilaiden tulisi osata keskustella oman kulttuurin yhtäläisyyksistä ja eroista verrattuna muihin kulttuureihin. Oppilaiden tulisi suhtautua hyväksyvästi erilaisuutta ja muita kulttuureja kohtaan sekä tunnistaa oman ja muiden kulttuurien piirteitä.

### Maailmankansalaisen kulttuuripolku

<b>Luokat 0-2</b>	On tietoinen kulttuurien yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista	Kykenee tarkkailemaan kulttuurien yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia	Ymmärtää kulttuurien erilaisia piirteitä	Ymmärtäväisyys eri kulttuureiden edustajia kohtaan	On utelias muita kulttuureita kohtaan
<b>Luokat 3-4</b>	On tietoinen siitä, että kulttuurit muuttuvat	On tietoinen kulttuurin/kulttuurien vaikutuksesta ihmisten identiteettiin	Osaa vertailla kulttuurien samankaltaisuuksia ja eroja	Osaa kunnioittaa toisia kulttuureja ja nähdä kulttuurit myönteisellä tavalla	On halukas osallistumaan kulttuureihin liittyvään toimintaan
<b>Luokat 5-6</b>	Oppii ymmärtämään moninaisuutta ympärillään	Ymmärtää, että kulttuurierot voivat vaikuttaa viestintään	Osaa keskustella oman kulttuurin yhtäläisyyksistä ja eroista verrattuna muihin kulttuureihin	Hyväksyy erilaisuutta ja on avoin muita kulttuureja kohtaan	Tunnistaa oman ja muiden kulttuurien piirteitä
<b>Luokat 7-9</b>	Osaa arvostaa kulttuurijärjestelmien monimuotoisuutta	Ymmärtää, että kulttuurien kehittymiseen vaikuttavat monet tekijät	Ymmärtää yhtäläisyyksiä ja eroja kulttuurisissa käytännöissä ja tunnistaa stereotyyppiä	Ymmärtää kulttuurien merkityksen yksilölle ja yhteisölle	On halukas sopeutumaan muihin kulttuureihin ja tuomaan esille omaa kulttuuriaan/ kulttuureitaan myönteisesti

KUVA 3: Oulun kaupungin laatima Maailmankansalaisen kulttuuripolku

## 4.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

*Kuinka hyvin maailmankansalaisen kulttuuripolun tavoitteet toteutuvat tällä hetkellä oululaisissa kouluissa?*

*Kuinka merkityksellisiksi oppilaat kokevat maailmankansalaisen kulttuuripolun tavoitteet?*

*Kokevatko oppilaat koulun turvalliseksi paikaksi, ja mitkä tekijät vaikuttavat heidän turvallisuuden tunteen kokemukseen?*

Näiden kysymysten avulla toteutimme alkukartoituksen siitä, miten hyvin maailmankansalaisen kulttuuripolun tavoitteet toteutuvat tällä hetkellä oululaisissa kouluissa, ja kuinka merkityksellisiksi oppilaat kokevat nämä tavoitteet. Lisäksi halusimme myös selvittää, miten turvallisuuteen liittyvät teemat toteutuivat oppilaiden mielestä, sillä maailmankansalaisuuden toteutuessa voidaan saavuttaa yhteenkuuluvuudesta syntyvä turvallisuuden tunne. Kartoittamalla oppilaiden turvallisuuden kokemusta tämän alkukartoituksen yhteydessä, on jatkotutkimuksissa mahdollista tarkastella, ovatko maailmankansalaisen kulttuuripolun laajempi käyttöönotto ja sen asettamien osaamistavoitteiden saavuttaminen vaikuttaneet oppilaiden turvallisuuden tunteeseen.

## 4.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimukseen osallistui neljä oululaista kuudesluokkaa ja 91 oppilasta. Koulut vaihtelivat koon ja sijainnin mukaan ja tutkimukseen osallistui kouluja kolmelta Oulun neljästä peruskoulualueesta. Tutkimukseen osallistuneet koulut valittiin satunnaisesti niiden koulujen joukosta, jotka olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella oppituntien aikana ja kävimme jokaisessa luokassa itse paikan päällä keräämässä aineiston. Aikaa kyselylomakkeen täyttämiseen oli varattu 20 minuuttia. Ennen tutkimuksen aloittamista

esittelimme itsemme ja kerroimme oppilaille tutkimukseen liittyviä käytännön asioita. Korostimme, että kyselylomake täytetään nimettömänä, eikä siinä ole oikeita tai vääriä vastauksia. Teimme tietoisien päätösten olla pohjustamatta tutkimuksen aihetta tarkasti, sillä emme halunneet näkemyksiemme ohjaavan oppilaiden vastauksia. Jos olisimme esimerkiksi kertoneet oppilaille, miten määrittelemme kulttuuriin, olisi se voinut ohjata oppilaiden vastauksia ja heikentää tutkimustulosten luotettavuutta. Vastasimme kuitenkin kaikkiin oppilaiden esittämiin kysymyksiin ja neuvoimme heille esimerkiksi, että avoimiin kysymyksiin voi jättää halutessaan vastaamatta. Yhteensä keräsimme 91 täytettyä kyselylomaketta, joista kolme oli puutteellisesti täytettyjä, eikä niitä huomioitu aineiston analyysissä. Aineistomme koostui siis 88 oppilaan vastauksista.

Kyselylomake on yleisin tiedonkeruumenetelmä kvantitatiivisessa tutkimuksessa (Kananen, 2011, 12 & Vilka, 2017). Kyselymme oli vakioitu, eli kaikilta osallistujilta kysyttiin täsmälleen samat asiat samalla tavalla (Vilka, 2017). Vilkan (2017) mukaan kyselylomakkeen käytön haasteena on mahdollinen alhainen vastausprosentti, jota pyrimme välttämään menemällä itse paikan päälle tekemään tutkimuksen. Menemällä paikan päälle lisäsimme myös tutkimuksen anonymiteettiä, sillä se olisi voinut heikentyä, jos kyselyt olisi keräämisen jälkeen palautettu esimerkiksi sähköpostiin. Kyselylomaketutkimus soveltuu hyvin käytettäväksi silloin, kun tutkimusjoukko on suuri ja kysymykset ovat arkaluontoisia. Lisäksi kyselylomakkeen etuna on, että vastaajat säilyttävät nimettömyytensä, sillä yksittäisiä vastauksia ei pystytä yhdistämään tiettyyn ihmiseen (Vilka, 2017). Käytimme tutkimuksessamme tiedonkeruumenetelmänä kyselylomaketta aiheen mahdollisen arkaluontoisuuden takia.

Kyselylomake muodostui kuudesta osiosta, joista viisi ensimmäisestä oli rakennettu maailmankansalaisen polun tavoitetaulukon mukaisesti niin, että niillä tavoitettiin kaikki ne tiedot, taidot ja asenteet, joita kulttuuripolun mukaan kuudesluokkalaisten tulisi hallita. Jokainen osio muodostui kysymysparista sekä avoimesta kysymyksestä. Kysymykset esitettiin Likert-asteikolla, jossa oppilaat antoivat vastauksilleen arvon 1-5. Royeenin (1985) mukaan Likert-asteikko sopii myös lasten kanssa käytettäväksi, etenkin silloin, kun sitä muokataan lapsille helpommin ymmärrettäväksi. Esimerkiksi väittämien muotoilu kysymyksiksi voi auttaa lapsia hahmottamaan kyselyn paremmin (Royeen, 1985). Myös Mellor ja Moore (2014) muistuttavat, että tutkijoiden tulee tiedostaa lasten rajallinen ymmärrys Likert-asteikon muotoilusta. Laerhoevenin ja Zaag-Loonenin (2007) tutkimustulosten perusteella lapset pitävät Likert-asteikkoa VAS-asteikkoa

parempana ja kokevat siihen vastaamisen helpommaksi, jonka takia tutkijat suosittelivat Likert-asteikon hyödyntämistä lasten kyselylomaketutkimuksissa.

Ensimmäisestä viidestä kysymysosoista, jokainen A-kysymys mittasi merkitystä, jonka oppilas antoi kullekin maailmankansalaisen polun asettamalle tavoitteelle. B-kysymys puolestaan mittasi, kuinka hyvin tuo tavoite tällä hetkellä toteutuu oppilaiden mielestä heidän koulussaan. Jokaiseen osa-alueeseen sisältyi myös avoin kysymys, jonka avulla kartoitettiin oppilaan ymmärrystä kyseisestä temasta.

Tutkimuslomakkeen kuudes osa-alue käsitteli oppilaan turvallisuuden kokemusta koulussa, sillä Opetushallituksen mukaan maailmankansalaisuuden toteutuessa lopputuloksena on yhteenkuuluvuudesta syntyvä turvallisuuden kokemus. Kuudes osio koostui neljästä turvallisuuden kokemusta mittaavasta kysymyksestä, joihin oppilas vastasi kyllä tai ei sekä yhdestä avoimesta kysymyksestä.

Aineistoa kerättyä oppilaita tiedotettiin siitä, että kaikki vastaukset ovat nimettömiä eikä ketään pystytä tunnistamaan vastauksista. Tulosten analysoinnin ajan aineisto suojattiin niin, etteivät ulkopuoliset päässeet siihen käsiksi. Tulosten analysoinnin jälkeen aineisto tuhottiin.

#### **4.4 Tutkimusmenetelmä**

Käytimme tutkimuksessamme kvantitatiivista tutkimusmenetelmää. Kvantitatiivisella tutkimuksella pyritään yleistettävien tulosten saavuttamiseen, jolloin tutkimustulosten voidaan katsoa edustavan koko joukkoa, jota ilmiö koskettaa. (Kananen, 2011, 17). Tutkimus edellyttää kuitenkin tarpeeksi ison määrän havaintoyksikköjä, jotta tulosten voidaan katsoa koskettavan koko perusjoukkoa. (Kananen, 2011, 28). Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tärkeää on numeerisesti suuri sekä edustava otos (Heikkilä, 2014; Vilkkä, 2017).

Kvantitatiivisessa eli määrällisessä tutkimuksessa tutkimuskohdetta lähestytään numeerisesti, yleensä tilastoiden avulla (Metsämuuronen, 2006). Määrällinen tutkimus vastaa kysymyksiin

mikä, missä, kuinka usein ja paljonko sekä pyrkii ilmiön kuvaamiseen (Heikkilä, 2014). Kvantitatiivinen tutkimusaineisto kerätään Vilkan (2017) mukaan yleensä kyselylomakkeen, systemaattisen havainnoinnin tai valmiiden rekisterien ja tilastoiden avulla. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuskohteiksi soveltuvat aineiston keräämisen tavasta riippumatta ihmiset ja ihmisten tuottamat kulttuurituotteet (Vilka, 2017).

Tutkimuksen menetelmät on valittu niin, että pystymme niiden avulla tavoittamaan oppilaiden omia näkökulmia aiheesta. Hyödynnämme tutkimuksessa erinäisten tunnuslukujen tarkastelua, niiden avulla tehtyä kuiluanalyysejä sekä avoimia kysymyksiä. Perustunnuslukujen tarkastelu mahdollistaa aineiston kuvaamisen (Metsämuuronen, 2006, 74) ja sopii näin ollen hyväksi lähestymistavaksi alkukartoitukseen. Avoimia kysymyksiä voidaan hyödyntää silloin, kun halutaan saada vastaajilta vain vähän rajoitettuja sekä spontaaneja mielipiteitä (Vilka, 2017).

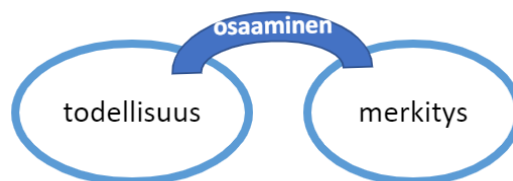
Keräsimme kyselylomakkeen yhteydessä myös laadullista aineistoa, sillä jokaisen kuuden osan alueen lopussa oli aiheita koskeva avoin kysymys. Nämä laadulliset vastaukset analysoitiin kuitenkin määrällisiä menetelmiä eli luokittelua ja prosenttijakaumia hyödyntäen. Laadullista aineistoa voidaan analysoida kvantitatiivisella tutkimusotteella (Taanila, 2019, 2). Vilka (2017) huomauttaa, että avoimet kysymykset eivät tarkoita, että tutkimuksessa hyödynnettäisiin laadullisia tutkimusmenetelmiä, vaan tutkimuksen tiedonintressi sekä avointen kysymysten analysointitapa määrää tutkimusmenetelmän. Avoimet kysymykset soveltuvat määrälliseen tutkimukseen, kun tehdään alustavaa tutkimusta eikä vastausvaihtoehtoja voida vielä määrittellä (Vilka, 2017). Näin ollen koimme avointen kysymysten hyödyntämisen tarkoituksenmukaiseksi tässä alkukartoituksessa. Tutkimuksessamme avoimet kysymykset luokiteltiin, jonka jälkeen erilaisista vastauksista laskettiin prosenttijakaumat niin, että pystyimme tarkastelemaan, kuinka suuri prosentti oppilaista vastasi kysymykseen tietyllä tavalla.

Tutkimuksen kuudes osio eli turvallisuusosio koostui neljästä kysymyksestä, johon oppilas pystyi vastaamaan joko kyllä tai ei. Myös näiden vastausten tulokset analysoitiin prosenttijakaumien avulla. Lisäksi osiossa oli yksi avoin kysymys, joka analysoitiin samalla tavalla kuin tutkimuksen muut avoimet kysymykset.

## 4.5 Kuiluanalyysi

Berryn, Parasuramanin ja Zeithamlinn (1988) kehittämä kuiluanalyysimalli on alunperin suunniteltu löytämään palvelun laadun parantamiskeinoja. Sen ideana on selvittää, millaisia odotuksia kuluttajalla on palvelua kohtaan ja kuinka kuluttaja lopulta koki palvelun (Berry, Parasuraman, Zeithamlinn, 2013, 125). Kuiluanalyysin avulla voidaan siis tunnistaa ja analysoida tarjotun palvelun ja palvelukokemuksen välistä eroa (Brown & Swartz, 1989). Qadri (2015) mukaan kuiluanalyysissa kuilu lasketaan vähentämällä havaittu arvosana toivotusta arvosanasta. Kuilu viittaa siihen, että tarjottu palvelu ei täytä sille annettuja vaatimuksia ja kuilun kohteeseen tulee kiinnittää huomiota (Qadri, 2015).

Tässä työssä hyödynsimme aineiston analyysissä kuiluanalyysia. Löysimme aikaisempia tutkimuksia, joissa oli käytetty kuiluanalyysia esimerkiksi taloustieteessä ja tekniikan aloilla. Mielestämme se sopii tutkimuskohteemme tarkasteluun hyvin, sillä sen avulla voidaan tunnistaa halutun ja toteutuvan palvelun mahdollisia eroavaisuuksia. Tutkimuksessamme kuiluanalyysin tarkoituksena on tuoda esiin, kuinka merkityksellisenä oppilaat kokevat maailmankansalaisen kulttuuripolun tavoitteet ja, kuinka hyvin nämä tavoitteet koulussa toteutuvat. Merkitysten tunnistaminen on tärkeää, jotta voidaan varmistua siitä, että malli vastaa tarpeeseen ja on tarkoituksenmukainen.



KUVA 4: Kuiluanalyysin avulla voidaan selvittää, millaista osaamista todellisuuden ja merkitysten välille tulee rakentaa.

Kuiluanalyysin avulla voidaan tunnistaa maailmankansalaisen kulttuuripolun vahvuus- ja kehittämisalueita, jolloin toiminta voidaan tulevaisuudessa suunnata niin, että se vastaa parhaiten esille nousseisiin tarpeisiin. Tässä tutkimuksessa tarkastelimme kuiluanalyysin avulla oppilaiden antamien keskiarvojen eroja, jotka mahdollisesti muodostivat kuiluja. Syötimme kerätyn aineiston SPSS-tilasto-ohjelmaan, jonka avulla laskimme keskiarvot eri muuttujille. Kuilua-

lyysi suoritettiin kysymyspareittain osiolla 1-5, niin että, jokaisesta merkitystä mittaavaan kysymyksen (A-kysymyksen) keskiarvosta vähennettiin toteutumista mittaavan (B-kysymyksen) kysymyksen keskiarvo. Näin saimme laskettua mahdollisen erotuksen, eli kuilun, jokaiselle kysymysparille.

## 5 Tutkimustulokset

Tutkimuksessa hyödynnettiin Likert-asteikkoa, jossa käytettiin arvoja 1-5 niin, että pienin arvo tarkoitti sitä, että asiaa ei koettu merkitykselliseksi tai asia ei toteutunut koulussa. Korkein arvo puolestaan tarkoitti, että asia koettiin todella merkitykselliseksi tai se toteutui koulussa todella hyvin. Oppilaiden vastausten perusteella laskettiin keskiarvot heidän kokemilleen merkityksille ja asioiden koulussa toteutumiselle.

		Statistics									
		Kuinka tärkeää on, että jokainen hyväksytään sellaisena kuin hän on?	Kunnioitetaan ko ja hyväksytäänkö teidän koulussanne toisten erilaisuus?	Kuinka tärkeää on, että jokainen voi olla samanlainen koulussa ka vapaa-ajalla?	Voitko olla samanlainen koulussa ja vapaa-ajalla?	Kuinka tärkeää on, että koulussa keskustellaan oman ja muiden kulttuurien yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista?	Keskustellaanko koulussa kulttuureiden yhtäläisyyksistä ja eroista?	Kuinka tärkeää on olla avoin muita kulttureja kohtaan?	Kuinka avoimesti teidän koulussanne suhtaudutaan muihin kulttuureihin?	Kuinka tärkeää on tunnistaa oman ja muiden kulttuurien piirteitä?	Oletko oppinut koulussa erilaisten kulttuurien piirteistä?
N	Valid	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		4,8636	3,9886	4,3409	4,2386	3,8295	3,3295	4,2614	3,8182	3,6932	3,4205
Std. Error of Mean		,03679	,07136	,09546	,10093	,09992	,08355	,09629	,09636	,08757	,09660
Median		5,0000	4,0000	5,0000	4,0000	4,0000	3,0000	5,0000	4,0000	4,0000	4,0000
Mode		5,00	4,00	5,00	5,00	4,00	3,00	5,00	4,00	4,00	4,00
Std. Deviation		,34514	,66944	,89554	,94680	,93737	,78377	,90331	,90396	,82152	,90619
Variance		,119	,448	,802	,896	,879	,614	,816	,817	,675	,821
Sum		428,00	351,00	382,00	373,00	337,00	293,00	375,00	336,00	325,00	301,00

TAULUKKO 1: Maailmankansalaisuuden merkitystä ja toteutumista mittaavien kysymysten tunnusluvut

Vastauksissa esiintyi verrattain korkeita arvoja niin, että kaikkien kysymysten keskiarvo oli yli 3,00. Alin annettu keskiarvo oli 3,33 kysymykseen siitä, keskustellaanko koulussa kulttuureiden yhtäläisyyksistä ja eroista. Korkeimman arvon (4,86) sai kysymys siitä, kuinka tärkeää on, että jokainen koulukaveri hyväksytään sellaisena kuin hän on. Vastausten hajonta ei keskimääräisesti ollut kovin suurta ja suurin osa annetuista arvoista sijoittui Likert-asteikon korkeampaan päähän.



**Kuinka tärkeää on, että jokainen hyväksytään sellaisena  
kuin hän on?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4,00	12	13,6	13,6	13,6
	5,00	76	86,4	86,4	100,0
Total		88	100,0	100,0	

TAULUKKO 2: Erilaisuuden hyväksymisen merkitys

**Kunnioitetaanko ja hyväksytäänkö teidän koulussanne  
toisten erilaisuus?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	2	2,3	2,3	2,3
	3,00	14	15,9	15,9	18,2
	4,00	55	62,5	62,5	80,7
	5,00	17	19,3	19,3	100,0
Total		88	100,0	100,0	

TAULUKKO 3: Erilaisuuden hyväksymisen toteutuminen

Ensimmäinen kysymyspari mittasi erilaisuuden hyväksymistä. Tutkimuksen mukaan jokaisen koulukaverin hyväksymistä sellaisena kuin hän on, pidettiin tärkeänä ja se sai keskiarvoksi 4,86. Tämä oli korkein arvo, joka tutkimuksessa annettiin. Tavoitteen toteutuminen koulussa sai keskiarvoksi 3,99.

<b>Millaista erilaisuutta on vaikea hyväksyä?</b>	<b>Esimerkkivastauksia</b>
Ei mitään	Kaikki saavat olla sellaisia kuin haluavat Kaikki on helppo hyväksyä Ei sellaista ole Voin hyväksyä ainakin itse kaikki erilaisuudet No mun mielestä kaikki saa olla sellaisia ku ne on eikä kenenkään pitäis muuttaa itteään toisen takia
Kansalaisuus	Ulkomaalaisia Toiseen kulttuuriin kuulumista Meidän koulussa erimaalaisia kohdellaan huonosti Erimaalaisuutta Meidän koulussa ulkomaalaisia on selvästi kohdeltu erilailla
Ulkonäkö	Ihonväriä Erilaiset vaatteet Jos pitää käyttää jotain maskeja tai huiveja Ihonväriä tai vaatteita Tyyliä
Kieli	Jos joku puhuu erilailla Jos puhuu jotain kieltä jota en osaa Jos toinen ei osaa puhua kunnolla suomea
Sukupuoli	Jos ihminen ei ole varma omasta sukupuolestaan Jos on tyttö mutta haluaisi olla poika Homoutta
Sairaus	Jos on joku sairaus Jos on mykkä Jos on kuuro
Muut	Jos on päälleikävä tai väkivaltainen Epähygieenisuus Jos joku on natsi

TAULUKKO 4: Esimerkkivastauksia erilaisuuden hyväksymisestä

Ensimmäisen osa-alueen avoimessa kysymyksessä kysyttiin, millaista erilaisuutta on vaikea hyväksyä. Kysymykseen jätti vastaamatta 32% oppilaista. 15 % ilmoitti, ettei osannut vastata kysymykseen. 19% vastaajista koki, että mitään erilaisuutta ei ole vaikea hyväksyä. Etnistä ja kansallista alkuperää kuvaavat tekijät nousivat suurimmaksi luokaksi, sillä 18% oppilaista koki esimerkiksi ulkomaalaisuuden, ihonvärin, pukeutumisen tai kielen hyväksymisen haastavana. Lisäksi mainintoja saivat sukupuolivähemmistöt, transsukupuolisuus sekä homoseksuaalisuus ja sairaudet. Vastauksissa mainittiin myös poikkeava käytös kuten väkivaltaisuus ja päälleikäminen.

**Kuinka tärkeää on, että jokainen voi olla samanlainen koulussa ja vapaa-ajalla?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	1,1	1,1	1,1
	2,00	3	3,4	3,4	4,5
	3,00	10	11,4	11,4	15,9
	4,00	25	28,4	28,4	44,3
	5,00	49	55,7	55,7	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

TAULUKKO 5: Samanlaisen käyttäytymisen merkitys

**Voitko olla samanlainen koulussa ja vapaa-ajalla?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	2	2,3	2,3	2,3
	2,00	4	4,5	4,5	6,8
	3,00	7	8,0	8,0	14,8
	4,00	33	37,5	37,5	52,3
	5,00	42	47,7	47,7	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

TAULUKKO 6: Samanlaisen käyttäytymisen toteutuminen

Toisessa osioissa haluttiin kartoittaa oppilaiden käyttäytymistä koulussa ja vapaa-ajalla. Yli puolet (55,7%) oppilaista piti todella tärkeänä, että jokainen voi olla samanlainen koulussa ja vapaa-ajalla ja osa-alueen keskiarvoksi muodostui 4,34. Vajaa puolet oppilaista (47,7%) koki, että voivat olla samanlaisia koulussa ja vapaa-ajalla ja keskiarvoksi muodostui 4,24.

<b>Miten käytöksesi on erilaista koulussa ja vapaa-ajalla?</b>	<b>Esimerkkivastauksia</b>
Ei mitenkään	Ei ole eroja Olen aika samanlainen koulussa ja vapaa-ajalla Ei hirveästi mitenkään
Koulussa hiljaisempi	Olen aika hiljainen koulussa, mutta äänekkäs vapaa-ajalla Koulussa en puhu niin paljoa Koulussa olen vähän hiljaisempi kuin vapaa-ajalla Koulussa olen ujompi enkä puhu niin paljoa
Koulussa rauhallisempi	Koulussa olen rauhallisempi En hassuttele niin paljon koulussa kuin kotona Koulussa olen rauhallinen, mutta vapaa-ajalla aika villi
Kotona rauhallisempi	Olen rauhallisempi kotona Kotona voin olla hiljaa ja yksin Kotona olen paljon rauhallisempi Olen aika puhelias koulussa, mutta kotona en niin
Kotona/vapaa-ajalla rennompi	Vapaa-ajalla otan rennommin Kotona olen paljon rennompi Kotona voi olla rennommin kun on yksin ja ei tarte oottaa milloin kaverit arvostelee Koulussa ahdistaa muut oppilaat, mutta vapaa-ajalla pystyn olemaan oma itseni Vapaa-ajalla pystyn olla enemmän oma itseni kuin koulussa, koska välillä pelottaa, mitä muut ajattelee.
Vapaa-ajalla vapaampi käytös	Vapaa-ajalla käytökseni on vapaampaa Vapaa-ajalla en viittaa jos haluaa puhua Vapaa-ajalla olen energisempi Kotona kiroilen enemmän Koulussa ei saa riehua Vapaa-ajalla liikun enemmän En välttämättä sano kaikkia asioita koulussa, mutta voin sanoa ne vapaasti kaverille vapaa-ajalla

TAULUKKO 7: Esimerkkivastauksia käyttäytymisen eroista

Avoimessa kysymyksessä kysyttiin, miten oppilaan käytös poikkeaa koulussa ja vapaa-ajalla. Kysymykseen jätti vastaamatta 28% oppilaista. 18% oppilaista koki, että heidän käytöksensä ei eronnut koulussa ja vapaa-ajalla. 17% oppilaista mainitsi olevansa koulussa rauhallisempia tai hiljaisempia, minkä lisäksi 23% oppilaista mainitsi olevansa vapaa-ajalla rennompia ja käyttäytyvän vapaamuotoisemmin. Pieni osa oppilaista (7%) koki olevansa rauhallisempia kotona kuin koulussa.

**Kuinka tärkeää on, että koulussa keskustellaan oman ja muiden kulttuurien yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	1,1	1,1	1,1
	2,00	6	6,8	6,8	8,0
	3,00	23	26,1	26,1	34,1
	4,00	35	39,8	39,8	73,9
	5,00	23	26,1	26,1	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

TAULUKKO 8: Kulttuureista keskustelun merkitys

**Keskustellaanko koulussa kulttuureiden yhtäläisyyksistä ja eroista?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	1,1	1,1	1,1
	2,00	10	11,4	11,4	12,5
	3,00	40	45,5	45,5	58,0
	4,00	33	37,5	37,5	95,5
	5,00	4	4,5	4,5	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

TAULUKKO 9: Kulttuureista keskustelun toteutuminen

Kolmannessa osa-alueessa kartoitettiin, kuinka tärkeänä oppilaat pitävät keskustelua kulttuurienvälisistä yhtäläisyyksistä ja eroista. Osa-alueen merkitys sai keskiarvokseen 3,83, mutta vastauksissa esiintyi enemmän hajontaa kuin muissa kysymyksissä. Osa-alueen toteutuminen sai keskiarvoksi 3,33, joka oli kaikista tutkimuksen annetuista keskiarvoista alhaisin.

<b>Anna esimerkki jostain kulttuureiden välisistä eroista</b>	<b>Esimerkkivastauksia</b>
Pukeutuminen	Pukeutuminen on erilaista Englannissa käytetään koulupukuja, kun taas Suomessa ei Islamin uskossa naiset käyttää huivia
Ruoka	Intiassa ei syödä lehmää Islamissa ei syödä sianlihaa ja kristinuskossa syödään
Ihonväri	Jotkut ovat eri värisiä Ihonväri
Kieli	Kieli Puhe on erilaista
Uskonto	Uskonnot Eri uskonnot
Erilaiset tavat	Jossain kulttuureissa ei vietetä joulua Suomessa autoissa kuskin paikka on vasemmalla ja Englannissa se on oikealla Suomessa käydään paljon saunassa, mutta Amerikassa ei
Muut	Käytös Väkiluku Musiikki

TAULUKKO 10: Esimerkkivastauksia kulttuurienvälisistä eroista

Avoimessa kysymyksessä pyydettiin oppilaita antamaan esimerkki jostain kulttuurienvälisestä erosta. Tämä kysymys jätettiin toiseksi useimmiten tyhjäksi, sillä 52% oppilaista jätti vastamatta kysymykseen ja 23% oppilaista vastasi, että ei tiedä tai ei osaa vastata kysymykseen. Vastauksissa mainittiin esimerkiksi pukeutuminen, ruoka, ihonväri, kieli ja uskonto. Näiden lisäksi mainittiin poikkeavat tavat tai käytännöt.

**Kuinka tärkeää on olla avoin muita kulttureja kohtaan?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	1,1	1,1	1,1
	2,00	2	2,3	2,3	3,4
	3,00	15	17,0	17,0	20,5
	4,00	25	28,4	28,4	48,9
	5,00	45	51,1	51,1	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

TAULUKKO 11: Avoimuuden merkitys

**Kuinka avoimesti teidän koulussanne suhtaudutaan muihin kulttuureihin?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	3	3,4	3,4	3,4
	2,00	1	1,1	1,1	4,5
	3,00	24	27,3	27,3	31,8
	4,00	41	46,6	46,6	78,4
	5,00	19	21,6	21,6	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

TAULUKKO 12: Avoimuuden toteutuminen

Neljännessä kysymysosiossa tarkasteltiin oppilaiden näkemyksiä avoimuudesta muita kulttuureja kohtaan sekä avoimuuden toteutumista koulussa. Puolet (51,1%) oppilaista piti avoimuutta muita kulttuureja kohtaan todella tärkeänä ja osion keskiarvoksi muodostui 4,26. Vajaa puolet oppilaista (46,6%) koki, että avoimuus toteutuu koulun arjessa melko hyvin ja osio sai keskiarvoksi 3,82.

<b>Miten voit osoittaa avoimuutta erilaisuutta kohtaan?</b>	<b>Esimerkkivastauksia</b>
En kiusaa	Olemalla kaikkien kaveri En hauku erilaisuutta Ei arvostelee En syrji ketään kulttuurin takia En kiusaa ketään, vaikka he ovat kuinka erilaisia
Olemalla ystävällinen	Kehumalla ihmistä joka on erilainen Olen ystävällinen kaikkia kohtaan kulttuurista riippumatta Hyväksymällä kaikki Voin olla kiltti En puhu siitä koko ajan
Avoimuus	Olemalla avoin Olla avoin
Kohtelen kaikkia samalla tavalla	Kohdata kaikki samalla tavalla erilaisuudesta huolimatta Olla normaalisti vaikka olisi erilaisuutta En anna ennakkoluulojen haitata, vaikka en tietäisikään tuosta kulttuurista mitään Annan ihmisten elää normaalisti vaikka ne oisikin erilaisia Antamalla kaikkien olla täysin sellaisia niin kuin ovat Voi olla välittämättä rotujaottelusta ja olla kaikkien kaveri
Muut	Tekee kulttuurien mukaisesti asioita Ei kyseenalaista kaikkea

TAULUKKO 13: Esimerkkivastauksia avoimuuden osoittamisesta

Avoimessa kysymyksessä kysyttiin, miten oppilas voi osoittaa avoimuutta erilaisuutta kohtaan. 34% vastauksista oli tyhjiä ja 16% oppilaista vastasi, ettei tiedä. 15% oppilaista koki, että avoimuutta voi osoittaa sillä, että ei kiusaa, syrji tai hauku toista kulttuurin takia. 13% oppilaista koki, että he voivat osoittaa avoimuutta esimerkiksi olemalla ystävällinen ja käyttäytymällä kannustavasti tai kohteliaasti. Lisäksi 14% oppilaista koki, että avoimuutta voi osoittaa kohtelemalla kaikkia samalla tavalla kulttuurista riippumatta.



**Kuinka tärkeää on tunnistaa oman ja muiden kulttuurien piirteitä?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	1,1	1,1	1,1
	2,00	5	5,7	5,7	6,8
	3,00	26	29,5	29,5	36,4
	4,00	44	50,0	50,0	86,4
	5,00	12	13,6	13,6	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

TAULUKKO 14: Piirteiden tunnistamisen merkitys

**Oletko oppinut koulussa erilaisten kulttuurien piirteistä?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	4	4,5	4,5	4,5
	2,00	9	10,2	10,2	14,8
	3,00	25	28,4	28,4	43,2
	4,00	46	52,3	52,3	95,5
	5,00	4	4,5	4,5	100,0
	Total	88	100,0	100,0	

TAULUKKO 15: Piirteiden tunnistamisen toteutuminen

Viidennessä kysymysoiossa selvitettiin oppilaiden näkemyksiä kulttuurien piirteiden tunnistamisesta ja oppimisesta. Oman ja muiden kulttuurien piirteiden tunnistaminen sai merkitystä mittaavista kysymyksistä matalimman keskiarvon (3,69). Noin puolet (52,3%) oppilaista koki oppineensa koulussa melko paljon erilaisten kulttuurien piirteistä ja osion keskiarvoksi muodostui 3,42. Vain pieni osa (4,5%) koki, että on oppinut koulussa todella paljon erilaisten kulttuureiden piirteistä.

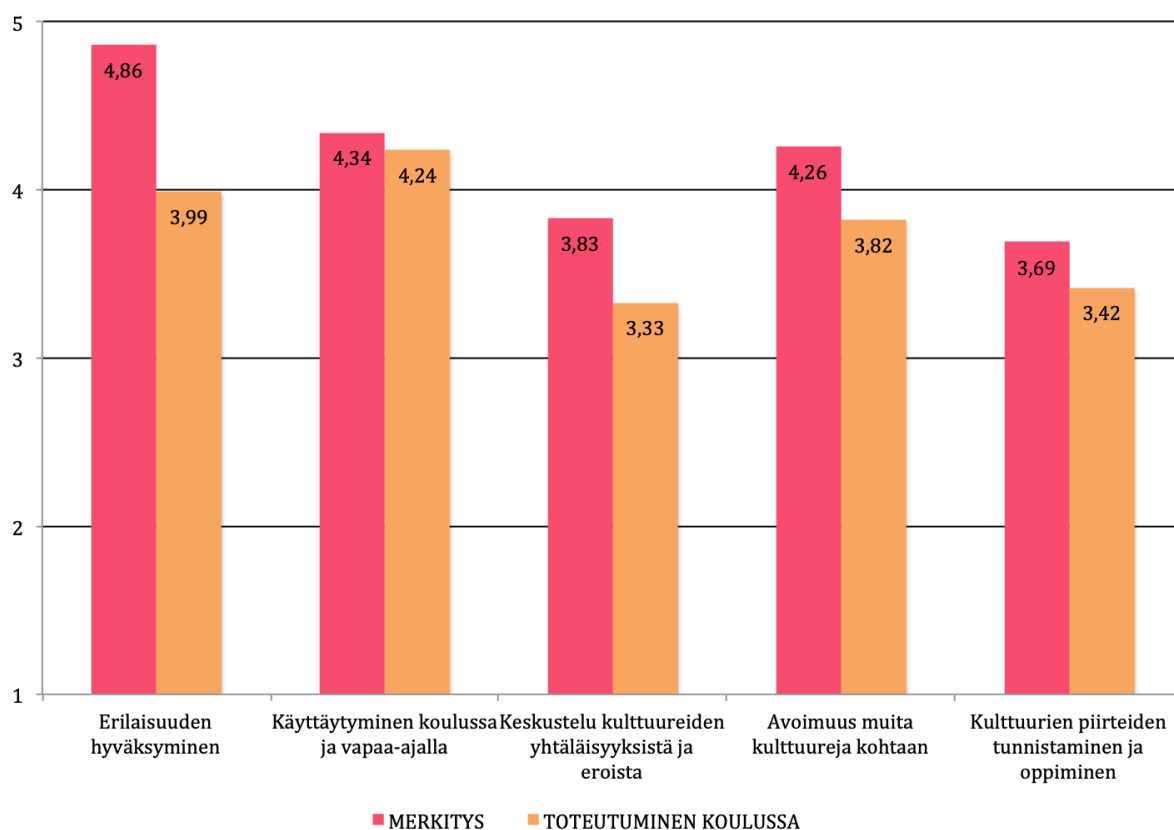
<b>Anna esimerkki oman kulttuurin piirteistä</b>	<b>Esimerkkivastauksia</b>
Uskonto	Isini suku on ortodoksinen ja äitin suku on luterilainen
Vapaus	Kaikki saa pukeutua omalla tavalla
Luonto	Suomessa luonto/metsä on hyvin tärkeässä osassa
Muut	Sauna Me syödään lihaa Käytän pyörää Koirat

TAULUKKO 16: Esimerkkivastauksia kulttuurien piirteistä

Viidennen osion avoimessa kysymyksessä oppilaita pyydettiin antamaan esimerkki oman kulttuurin piirteistä. Tämä kysymys jätettiin muita kysymyksiä useammin tyhjäksi, sillä 55% vastauksista oli tyhjiä. Lisäksi 30% oppilaista vastasi, että ei tiedä tai ettei osaa vastata kysymykseen. Vastaukset, jota kysymykseen saatiin, olivat yksittäisiä eikä niitä voitu mielekkäästi ryhmitellä. Vastauksissa mainittiin esimerkiksi sauna, pyöräily, koirat, lihan syönti, vapaa pukeutuminen, luonnon merkitys sekä uskonto.

		Statistics				
		KUILU1	KUILU2	KUILU3	KUILU4	KUILU5
N	Valid	88	88	88	88	88
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		,8750	,1023	,5000	,4432	,2727
Std. Error of Mean		,07887	,12934	,10599	,11526	,09661
Median		1,0000	,0000	1,0000	,0000	,0000
Mode		1,00	,00	1,00	,00	,00
Std. Deviation		,73987	1,21333	,99424	1,08127	,90627
Variance		,547	1,472	,989	1,169	,821
Sum		77,00	9,00	44,00	39,00	24,00

TAULUKKO 17: Merkitysten ja toteutumisen väliset kuilut



KUVIO 1: Pylväsdiagrammi kuiluista

Kaikissa kulttuuripolun tavoitteita mittaavissa kysymyksien vastauksissa ilmeni kuilu oppilaiden tavoitteelle antaman merkityksen ja tavoitteiden koulussa toteutumisen välillä, kuten Kuvio 1 osoittaa. Ensimmäisessä kysymysparissa tarkasteltiin erilaisuuden hyväksymistä. Kysymykseen kuinka tärkeää on, että jokainen koulukaveri hyväksytään sellaisena kuin hän on, oppilaiden vastausten keskiarvo oli 4,86. Kysyttäessä siitä, kunnioitetaanko ja hyväksytäänkö koulussanne toisten erilaisuus keskiarvoksi tuli 3,99. Kuilun suuruus on siis 0,88, joka on tutkimustulosten suurin kuilu.

Tutkimuksessa kysyttiin oppilailta myös heidän käyttäytymisestään koulussa ja vapaa-ajalla. Oppilailta kysyttiin, kuinka tärkeäksi he kokivat sen, että jokainen voi olla samanlainen koulussa ja vapaa-ajalla. Oppilaat antoivat tälle kysymykselle keskiarvoksi 4,34. Kun kysyttiin voiko oppilas olla samanlainen koulussa ja vapaa-ajalla, niin keskiarvoksi tuli 4,24. Tällöin kuiluksi muodostui 0,10, joka on tutkimuksen pienin.

Keskustelu kulttuureiden yhtäläisyyksistä ja eroista synnytti myös kuilun. Oppilailta kysyttiin, kuinka tärkeää on, että koulussa keskustellaan oman ja muiden kulttuurien yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista. Tulosten keskiarvoksi saatiin 3,83. Kun kysyttiin, keskustellaanko koulussa kulttuureiden yhtäläisyyksistä ja eroista keskiarvoksi tuli 3,33, jolloin kuiluksi muodostui 0,5.

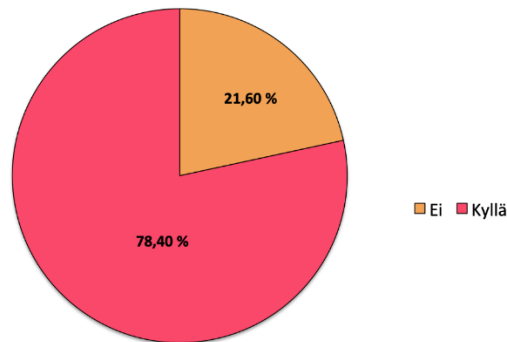
Kysymykseen, kuinka tärkeää on olla avoin muita kulttuureja kohtaan, oppilaiden vastausten keskiarvo oli 4,26. Kysyttäessä tämän toteutumisesta koulussa keskiarvoksi saatiin 3,82, jolloin kuiluksi tuli 0,44.

Kysyttäessä, kuinka tärkeää on tunnistaa oman ja muiden kulttuurien piirteitä, keskiarvoksi saatiin 3,69. Kun oppilaita kysyttiin, ovatko he oppineet koulussa erilaisten kulttuurien piirteistä, keskiarvoksi saatiin 3,42. Kulttuurien piirteiden tunnistaminen ja oppiminen synnytti kuilun, joka oli 0,27.

Kaikissa maailmankansalaisuutta kartoittavissa tuloksissa ilmeni kuilu oppilaiden kokeman merkityksen ja koulussa toteutumisen välillä niin, että annettu merkitys oli arvioitu korkeammaksi kuin sen toteutuminen koulussa.

Kysymyslomakkeen kuudes osio koostui neljästä kyllä/ei- kysymyksestä, joiden avulla kartoitettiin oppilaiden turvallisuuden kokemusta koulussa. 42% vastasi vähintään yhteen turvattuun mittaavaan osa-alueeseen negatiivisesti.

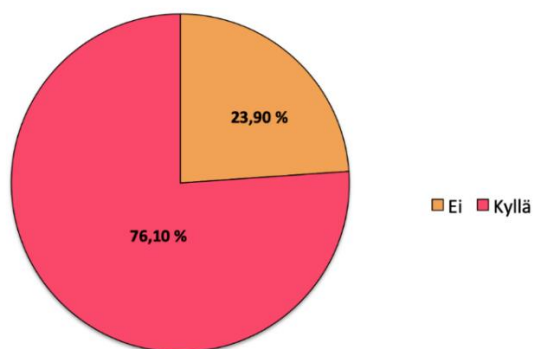
**Kunnioitetaanko teidän koulussanne kaikkia oppilaita?**



**KUVIO 2: Kunnioitus koulussa**

Joka viides (21,60%) oppilas koki, ettei heidän koulussaan kunnioiteta kaikkia oppilaita. 78,40% oppilaista puolestaan koki, että kaikkia oppilaita kunnioitetaan heidän koulussaan.

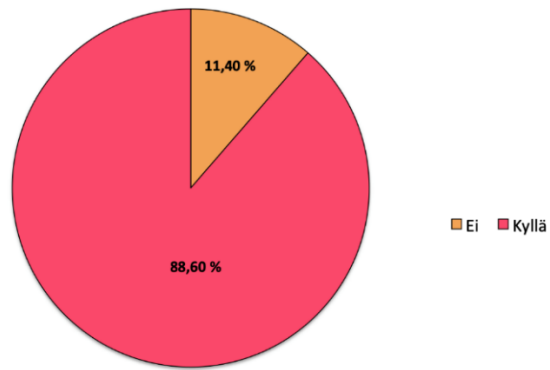
**Uskallatko kertoa mielipiteesi ilman, että sinun tarvitsee pelätä sen seurauksia?**



**KUVIO 3: Mielipiteen kertominen**

Lähes neljäsosa (23,90%) oppilaista koki, ettei uskalla kertoa mielipidettään ilman pelkoa sen seurauksista. 76,10% uskalsi kertoa mielipiteensä ilman pelkoa seurauksista.

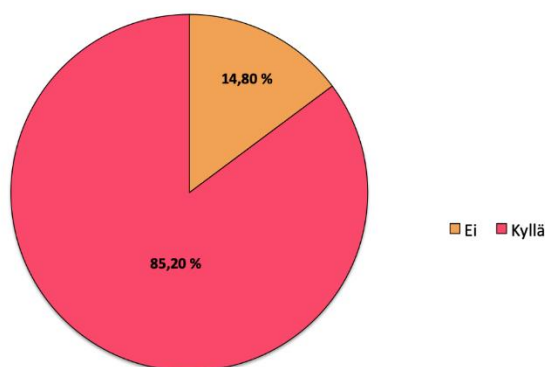
**Voitko olla koulussa oma itsesi?**



**KUVIO 4: Omana itsenä oleminen**

Joka kymmenes oppilas (11,4%) koki, ettei voi olla oma itsensä koulussa. 88,60% oppilaista taas koki pystyvänsä olemaan koulussa oma itsensä.

**Voitko luottaa koulukavereihisi?**



**KUVIO 5: Koulukavereihin luottaminen**

Oppilaista 14,80% koki, ettei voi luottaa koulukavereihinsa, kun taas 85,20% pystyi luottamaan koulukavereihinsa.

<b>Mitkä asiat vaikuttavat siihen, että sinulla on turvallinen olo koulussasi?</b>	<b>Esimerkkivastauksia</b>
Kaverit	Hyvät kaverit Reilut kaverit Kavereideni tuki On kavereita On hyviä kavereita
Opettajat	Mukavat opettajat Opet puolustaa Ystävälliset opet Kivat opettajat
Kouluympäristö	Ympäristö Kouluympäristö Koulun sijainti
Ilmapiiri	Hyvä ilmapiiri Hyvä ilmapiiri, tervehditään toisia Tuntee lähes kaikki Tutut ihmiset
Ei kiusaamista	Se ettei kiusata ja minut otetaan mukaan Ei kiusata Minua ei kiusata Minut hyväksytään

TAULUKKO 18: Esimerkkivastauksia turvallisuuden vaikuttavista tekijöistä

Turvallisuusosion avoimessa kysymyksessä selvitettiin, mitkä tekijät vaikuttavat oppilaan turvalliseen oloon koulussa. 23% oppilaista jätti vastaamatta kysymykseen ja 15% oppilaista ei tiennyt tai osannut vastata. Kysymykseen kuitenkin tuli eniten vastauksia avoimista kysymyksistä. 41% oppilaista mainitsi kaverit ja ystävät merkittävinä turvallisuuden kokemuksen kannalta. 20% oppilaista kokivat, että opettajat vaikuttavat heidän turvallisuuden kokemukseensa koulussa. Muita turvallisuuden kokemuksen kannalta merkittäviä tekijöitä olivat esimerkiksi koulun ympäristö ja sijainti (5%) sekä hyvä ilmapiiri ja kiusaamattomuus (8%).





## 6 Tutkimustulosten analysointi

Tutkimustulosten mukaan voidaan todeta, että oppilaat kokevat kaikki maailmankansalaisen kulttuuripolun tavoitteet merkittävinä. Likert-kysymysten perusteella näyttää myös siltä, että maailmankansalaisuuden tavoitteet toteutuvat kouluissa jo keskimääräisesti melko hyvin. Kaikkien kysymysparien kohdalla esiintyi kuitenkin kuilu niin, että osa-alueelle annettu merkitys oli arvioitu korkeammaksi kuin sen toteutuminen koulussa.

Avointen kysymysten perusteella maailmankansalaisen polun tavoitteiden mukaiset kuudesluokkalaisten kompetenssit eivät kuitenkaan toteudu yhtä hyvin kuin pelkästään Likert-kysymysten vastausten pohjalta voitaisiin ymmärtää. Etenkin kulttuurienvälisen yhtäläisyyksien ja erojen sekä kulttuurien piirteiden tunnistaminen oli haastavaa oppilaille. Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että tulevaisuudessa näihin asioihin tulisi kiinnittää enemmän huomiota kouluissa, jotta maailmankansalaisen polun tavoitteet täyttyvät.

Pääsääntöisesti oppilaat jättivät vastaamatta esimerkiksi yhteen tai kahteen avoimeen kysymykseen, joten vastaamattomuudessa kyse ei välttämättä ole viitseliäisyydestä. Usein oppilaat myös kirjoittivat, etteivät tiedä vastausta kysymykseen. Avoimissa kysymyksissä esiintyi myös paljon hajontaa sen suhteen, kuinka suuri osa oppilaista jätti vastaamatta kysymykseen. Sellaiset kysymykset, jotka jätettiin useammin tyhjäksi, saivat myös enemmän ”en tiedä” -vastauksia. Eniten vastattuihin kysymyksiin puolestaan tuli vähiten en tiedä -vastauksia. Näin ollen tyhjät vastaukset voivat olla merkki osaamisen puutteesta.

### 6.1 Erilaisuuden hyväksyminen

Kaikista korkeimman keskiarvon (4,86) tutkimuksessa sai kysymys siitä, kuinka tärkeää on, että jokainen hyväksytään sellaisena kuin hän on. Osa-alueen toteutuminen koulussa sai keskiarvoksi 3,99, jolloin merkityksen ja toteutumisen välinen kuilu oli tutkimuksen suurin. Oppilaat pitivät maailmankansalaisen polun tärkeimpänä tekijänä siis erilaisuuden hyväksymistä, mutta tämän todentuminen koulun arjessa ei vastannut heidän tarpeitaan. Tämän tuloksen myötä voidaan sanoa, että kouluissa pitäisi kiinnittää erilaisuuden hyväksymiseen ja hyväksyvän ilmapiirin luomiseen enemmän huomiota. Lisäksi kyselylomakkeen turvallisuusosiossa

joka viides ilmaisi, että heidän koulussaan ei kunnioiteta kaikkia oppilaita. Myös Holmin (2012) tutkimuksessa suomalaiset yhdeksäsluokkalaiset kokivat erilaisuuden kanssa toimeentulemisen haastavaksi. Erilaisuuden merkitys korostuu usein lasten ja nuorten keskuudessa, jossa tarkentumatonkin erilaisuus voi johtaa vertaisryhmän ulkopuolelle jäämiseen (Korkiamäki, 2014, 42) sekä yksinäisyyden kokemuksiin (Junttila, 2015).

Avoimella kysymyksellä haluttiin selvittää, millaisen erilaisuuden oppilaat kokevat vaikeaksi hyväksyä. Noin joka viides (19%) koki, ettei ole erilaisuutta, jota hänen olisi vaikea hyväksyä. Useimmiten (18%) vaikeasti hyväksyttäväksi erilaisuudeksi koettiin ulkomaalaistausta, eri etninen tausta tai eri kansalaisuus. Oppilaat kokivat esimerkiksi heistä poikkeavan ihon värin, pukeutumisen ja kielen vaikeaksi hyväksyä. Toiseksi useimmin (5% vastaajista) vaikeaksi koettiin erilaisten sukupuolien ja seksuaalisten suuntautumisten hyväksyminen. Muita mainittuja tekijöitä olivat esimerkiksi sairaudet sekä uhkaava ja väkivaltainen tai loukkaava käyttäytyminen.

Etniseen ja kansalliseen alkuperään sekä sukupuoliin ja seksuaalisuuteen liittyvät teemat muodostivat kaksi suurinta ryhmää, jotka oppilaat kokivat vaikeaksi hyväksyä. Edellä mainitut teemat ovat olleet viime aikoina vahvasti esillä ja niistä on käyty runsaasti julkista keskustelua. Voidaan siis olettaa, että ajankohtaiset puheenaiheet niin mediassa kuin aikuisten kesken käytyinä vaikuttavat myös kuudesluokkalaisiin. Robinson ja Diaz (2006) muistuttavat, että pienet lapset eivät ymmärrä syrjintää tai rasismia ilmiöinä. Lasten suhtautumiseen vaikuttaa perheen ja yhteiskunnan muodostamat ennakkoluulot, jotka heijastuvat myös lapsen ajattelutapaan (Robinson & Diaz, 2006).

Ylen Perjantai Doc 10.10.2018 haastatteli esikoulussa ja toisella luokalla olevia lapsia ja kysyi heiltä, mitä erilaisuus tarkoitti heidän mielestään. Vastauksissa tuli esille, että erilaisuutta voi olla esimerkiksi se, että toisella voi olla pisamat ja toisella erilainen tukka. Lisäksi joku voi olla toisesta maasta tai ihonväri voi olla erilainen. Lasten mielestä erilaisuutta ei tarvitse korostaa, vaan kaikki voivat olla sellaisia kuin haluavat, sillä luokassa kukaan ei ole samanlainen. Erään lapsen mukaan erilaisuutta ei ole, koska kaikilla on nenä, suu, silmät ja jalat, joten kaikki ovat samanlaisia. Lasten mielestä elämä olisi tylsää, jos kaikki olisivat samanlaisia ja erilaisena on

parempi olla kuin samanlaisena (YLE, 2018). Lapsilla on valmiutta ja intoa käsitellä erilaisuuden liittyviä asioita jo pienestä pitäen, jos heille vain annetaan siihen mahdollisuus. Voidaankin miettiä, tulisiko ajankohtaisia asioita käsitellä enemmän kouluissa myös oppilaiden kanssa.

## **6.2 Käyttäytyminen koulussa ja vapaa-ajalla**

Toisessa kysymysoiossa selvitettiin, kuinka tärkeää on, että oppilas voi olla samanlainen koulussa ja vapaa-ajalla, ja kuinka hyvin tämä toteutuu koulun arjessa. Kysymyksen avulla pyrittiin selvittämään voiko oppilas olla oma itsensä koulussa, vai eroaako hänen käytöksensä ja vuorovaikutustyylinsä koulussa ja vapaa-ajalla. Näiden kahden tekijän välillä esiintyi tutkimuksen pienin kuilu (0,10), jonka perusteella tämän kulttuuripolun tavoitteen toteutuminen koulussa on onnistunut vastaamaan oppilaiden tarpeita.

Likert-asteikon kysymysten perusteella voidaan katsoa tavoitteen toteutuvan kouluissa hyvin, mutta avoimissa kysymyksissä ilmeni, että oppilaat kokevat usein käyttäytyvänsä eri tavalla koulussa ja vapaa-ajalla. Tähän avoimeen kysymykseen vastausprosentti oli myös tutkimuksen suurin (72%), joka voidaan tulkita niin, että oppilaat ymmärsivät kysymyksen hyvin ja osasivat tunnistaa oman käyttäytymisen piirteitä niin koulussa kuin vapaa-ajalla. Vain 5 % oppilaista ilmoitti, ettei tiedä ja 18% oppilaista koki, että heidän käytöksensä ei eroa vapaa-ajalla ja koulussa. Loput oppilaista kokivat, että heidän käytöksensä eroaa vapaa-ajalla ja koulussa. Pääosin oppilaat kokivat olevansa hiljaisempia ja rauhallisempia koulussa, kun taas kotona he voivat olla rennompia, aktiivisempia sekä käyttäytyä vapaamuotoisemmin. Osa oppilaista (7%) kuitenkin kertoi olevansa rauhallisempia kotona kuin koulussa.

Koulussa ja vapaa-ajalla käytös voi olla erilaista, mikä on ymmärrettävää, sillä usein ihmiseltä vaaditaan erilaista käyttäytymistä eri tilanteissa. Oppilaat ilmoittivat usein olevansa koulussa rauhallisempia ja he tunnistivat hyvin eron käyttäytymisessään koulussa ja vapaa-ajalla. Koska kuilu oli tutkimuksen pienin, voidaan olettaa, että oppilaat eivät koe tätä käytöksen mukauttamista ongelmallisena, vaan oppilaat ymmärtävät, että heiltä odotetaan erilaista käyttäytymistä eri tilanteissa. Mielenkiintoista kuitenkin on se, että kyselylomakkeen turvallisuusosiossa noin joka kymmenes (11,40%) koki, ettei voi olla koulussa oma itsensä.

Lappalainen ja Sointu (2013) kertovat, että käyttäytymisen sekä tunne-elämän taidot ovat opittuja taitoja, joita lapset oppivat eri tahdissa. Koulu yhdenmukaistaa käyttäytymisen vaatimuksia, jolloin lapsilla on sama ympäristö, jossa heiltä oletetaan tietynlaista käyttäytymistä. Näitä käyttäytymisen ja tunne-elämän hallinnan taitoja tulisi opettaa myös kouluissa (Lappalainen & Sointu, 2013, 10). Kasvaessaan lapsi oppii säätelemään paremmin aggressioitaan ja noudattamaan yhteisönsä sosiaalisia normeja (Aronen, 2016). Tutkimustulostemme mukaan oppilaat ovat tunnistaneeet, että koulussa heiltä odotetaan tietynlaista käyttäytymistä ja vuorovaikutustyyliä.

### **6.3 Keskustelu kulttuurienvälisistä eroista ja yhtäläisyyksistä**

Kolmannessa kysymysosiossa tarkasteltiin kulttuureiden yhtäläisyyksistä ja eroista koulussa käytävää keskustelua. Oppilaat antoivat kulttuureista keskustelemisen merkitykselle keskiarvoksi 3,83 ja keskustelun toteutuminen koulussa sai keskiarvoksi 3,33. Tämä oli koko tutkimuksen keskiarvoista alhaisin ja sen perusteella voidaan päätellä, että koulussa tapahtuva keskustelu kulttuureiden yhtäläisyyksistä ja eroista toteutuu kulttuuripolun tavoitteista heikoimmin. Tässä esiintynyt kuilu (0,5) oli tutkimuksen toiseksi suurin, joten oppilaat siis kaipaivat enemmän keskustelua kulttuurienvälisistä yhtäläisyyksistä ja eroista.

Yli puolet oppilaista (52%) jättivät vastaamatta osion avoimeen kysymykseen, jossa pyydettiin antamaan esimerkki kulttuurienvälisistä eroista. Lisäksi liki neljännes (23%) oppilaista ilmoitti, että ei osaa vastata kysymykseen. Näin ollen vain 25% oppilaista vastasi kysymykseen. Vastauksissa mainittiin etenkin ihonväriin, uskontoon, pukeutumiseen, kieleen ja ruokaan liittyviä tekijöitä, jonka lisäksi pieni osa oppilaista tunnisti esimerkiksi poikkeavia käytäntöjä ja tapoja. Avoimen kysymyksen perusteella voidaan sanoa, että oppilaat osaavat heikosti nimetä kulttuurienvälisiä eroja eikä heidän osaamisensa vastaa kulttuuripolun tavoitteita. Tämä voi johtua myös siitä, että oppilaat eivät ymmärrä, kuinka laaja käsite kulttuuri on tai mitä piirre sanalla tarkoitetaan.

Benjaminin (2014) mukaan opettaja voi turvallisessa ympäristössä edesauttaa lasten kulttuurista tietoisuutta sekä auttaa lapsia näkemään oma yhteisönsä myönteisessä valossa. Kulttuuritietoisuus auttaa lapsia käsittämään oman kulttuurinsa yhtenä muiden joukossa (Benjamin, 2014, 76). Myös Kosonen (1994, 216) muistuttaa koulun ja opettajan tärkeästä roolista kulttuurreista keskusteltaessa, sillä opettajan omat ennako-oletukset tulevat herkästi esiin hänen vuorovaikutuksessaan. Maailmankansalaisena Suomessa -hankkeen yhteydessä tehdyn tutkimuksen (Jakobsson, 2011) mukaan lukiolaiset pitivät keskustelua sekä ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin ja eettisiin kysymyksiin syventymistä tärkeänä. Lukiolaisten mukaan yhteiskunta vaatii yhä enemmän sosiaalisia valmiuksia ja heidän mielestään koulu on oikea paikka harjoittaa näitä taitoja. Koulu tarjoaa turvallisen ympäristön, jossa nuoren itsetunto ja itseluottamus voivat kehittyä (Jakobsson, 2011, 114-115).

Tutkimuksen perusteella voidaan ehdottaa, että kouluissa tulisi keskustella enemmän kulttuurreista ja niiden piirteistä sekä kulttuurienvälisistä eroista. Voidaan ajatella, että erilaisuuden hyväksyminen koulussa olisi helpompaa, jos oppilaat osaisivat paremmin tunnistaa erilaisia kulttuurisia eroja ja piirteitä. Esimerkiksi, jos oppilaiden mielestä on vaikea hyväksyä toisen ihmisten pukeutumista tai tyyliä, he eivät välttämättä ole ymmärtäneet sen liittymistä kulttuuriin tai sen kulttuurista merkitystä. Jos oppilaat ymmärtäisivät paremmin pukeutumisen liittyvän kulttuuriin, heidän olisi mahdollisesti myös helpompi hyväksyä siihen liittyvä erilaisuus. Kulttuurisen tietoisuuden lisääntyminen voi myös vähentää rasismia ja negatiivisia asenteita erilaisuutta ja vähemmistöjä kohtaan (Benjamin, 2014, 102).

#### **6.4 Avoimuus muita kulttuureja kohtaan**

Neljännessä kysymysosiossa selvitettiin, kuinka tärkeää on olla avoin muita kulttuureja kohtaan sekä, kuinka avoimesti koulussa oppilaiden näkemyksen mukaan suhtaudutaan muihin kulttuureihin. Merkityksen (4,26) ja toteutumisen (3,82) välinen kuilu on tutkimuksen mukaan 0,44, joten koulussa tulisi kiinnittää huomiota avoimeen suhtautumiseen kulttuureita kohtaan.

Kysymysosion avoimella kysymyksellä haluttiin selvittää, millä keinoilla avoimuutta erilaisuutta kohtaan voidaan osoittaa. 66% oppilaista vastasi kysymykseen. Yleisimmät keinot avoimuuden osoittamiseen olivat ystävällinen, kohtelias ja kannustava käytös sekä kiusaamattomuus. Lisäksi oppilaat kokivat, että toisia ei tule syrjiä tai haukkua, jos haluaa osoittaa avoimuuttaan heitä kohtaan. Monet oppilaista kokivat, että avoimuutta voidaan osoittaa kohtelemalla toista samalla tavalla kulttuurista riippumatta. Aikaisemman tutkimuksen mukaan 71% yhdeksäsluokkalaisista oppilaista sijoittui Bennettin mallin mukaiselle etnorelatiiviselle tasolle, jossa he kokivat suhtautuvansa hyväksyvästi muita kulttuureja kohtaan (Ruokonen & Kairavuori, 2012).

Oppilaiden vastauksista voidaan päätellä, että heidän kokemustensa mukaan erilaisuutta kohtaan ei erikseen tarvitse osoittaa avoimuutta, vaan tasapuolinen ja ystävällinen käytös on paras lähestymistapa kulttuureiden kohtaamiseen. Vastauksista voidaan päätellä, että oppilaiden mukaan erilaisuutta ei tarvitse korostaa, eikä siihen tarvitse kiinnittää erityistä huomiota. Tutkimuksen mukaan kulttuuritietoisuuden lisääminen edistää positiivisia asenteita muita kulttuureja kohtaan (Whitehead, Ainsworth, Wittig & Gadino, 2009, 134). Näin ollen kulttuuritietoisuuden avulla voidaan tukea myös avointa suhtautumista muita kulttuureja kohtaan.

## **6.5 Kulttuurien piirteiden oppiminen ja tunnistaminen**

Viidennessä kysymysosiossa selvitettiin, kuinka tärkeänä oppilaat pitävät kulttuurien piirteiden tunnistamista, ja sitä ovatko he oppineet kulttuurien piirteitä kouluissa. Oppilaat pitivät kulttuurien piirteiden tunnistamista vähiten tärkeänä (3,69) maailmankansalaisen kulttuuripolun tavoitteista. Toteutuminen sai keskiarvoksi 3,42, joka oli tutkimuksen toiseksi alhaisin keskiarvo. Kaikista alhaisimmat arvosanat toteutumisesta saivat siis koulussa tapahtuva keskustelu ja opetus kulttuureiden piirteistä sekä niiden välisistä eroista ja yhtäläisyyksistä. Tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että oppilaat kokevat erilaisuuden hyväksymisen tärkeäksi, mutta se voi olla haastavaa, jos he eivät osaa tunnistaa tai erottaa kulttuurienvälisiä piirteitä tai kulttuurien eroavaisuuksia.

Oppilaiden olisi tärkeää ymmärtää, miten kulttuurien erilaiset piirteet ja eroavaisuudet liittyvät erilaisuuden hyväksymiseen. Voidaankin ehdottaa, että suurempi kulttuurienvälisen erojen ja

yhtäläisyyksien ymmärtäminen lisäisi myös erilaisuuden hyväksymistä ja ymmärtämistä, jonka vuoksi erilaisuuden teemoja tulisi käsitellä kouluissa. On mielenkiintoista, että oppilaat kokevat erilaisuuden hyväksymisen tärkeämpänä kuin kulttuuristen piirteiden ja ominaisuuksien ymmärtämisen. Tämä voi kertoa siitä, että oppilaat eivät välttämättä ymmärrä, millaisista tekijöistä erilaisuus voi johtua. Esimerkiksi Isonin, McIntyren, Rotheryn; Smithers-Sheedyn, Goldsmithin, Parsonagen ja Foyn (2010) tutkimuksessa todettiin, kuinka lapsille tarjottu tieto vammaisuudesta ja vammaiseen ihmiseen tutustuminen paransivat merkittävästi lasten tietoisuutta, asenteita ja hyväksyntää vammaisuutta kohtaan. Tämän perusteella voidaan ehdottaa, että tietoisuuden lisääminen kulttuurisista piirteistä ja eroista voisi tukea erilaisuuden hyväksymistä.

Avoimessa kysymyksessä oppilaita pyydettiin antamaan esimerkki oman kulttuurin piirteestä. Kysymykseen jätettiin vastaamatta eniten avoimista kysymyksistä (50% oppilaista jätti vastaamatta), jonka lisäksi 30% oppilaista ilmoitti, ettei osaa vastata kysymykseen. Avointen kysymysten perusteella voidaan sanoa, että oppilaiden kulttuurien piirteiden tunnistaminen on heikkoa eikä vastaa kulttuuripolun tavoitteita. Kysymykseen saadut vastaukset eivät olleet selkeästi luokiteltavissa, sillä ne olivat yksittäisiä. Vastauksissa mainittiin esimerkiksi uskonto, luonto, pyöräily ja saunominen.

Maailmankansalaisen kulttuuripolun tavoitteiden täytyminen vaatisi etenkin kulttuurin käsitteen sekä kulttuuristen ominaisuuksien tunnistamista ja ymmärtämistä. Paremman ymmärryksen avulla voidaan edelleen kehittää esimerkiksi avoimuutta muita kulttuureja kohtaan sekä muita kulttuuripolun tavoitteita. Banksin (2015) mukaan positiivinen samaistuminen omaan kulttuuriin on tärkeää lapsilla. Lapset, jotka ovat positiivisesti samaistuneet kulttuuriinsa ovat yleensä siitä ylpeitä (Banks, 2015, 28-32). Positiivisen samaistumisen kannalta on tärkeää, että lapset osaavat tunnistaa oman kulttuurinsa piirteitä. Aiemman tutkimuksen mukaan yksilön parempi kulttuurintuntemus tukee oman kulttuurin tutkimista (Juang & Syed, 2010).

## 6.6 Turvallisuus

Tutkimuksemme turvallisuusosiossa 42% oppilaista vastasi vähintään yhteen turvattomuutta mittaavaan osa-alueeseen negatiivisesti. Joka viides (21,6%) oppilas koki, ettei heidän koulussaan kunnioiteta kaikkia oppilaita. Lähes neljäsosa (23,9%) oppilaista koki, ettei uskalla kertoa mielipidettään ilman pelkoa sen seurauksista. Aikaisemman tutkimuksen mukaan yhteisön toimitavat ja arvot vaikuttavat tähän. Virta ym. (2012) mukaan turvallisuuden tunteeseen luokassa vaikuttaa vahvasti se, millainen ilmapiiri luokkayhteisössä on. Yhteisön toimintatavat ja arvot vaikuttavat siihen, miten turvallisesti koulussa voi olla oma itsensä, uskaltaako omia ajatuksia ilmaista vapaasti ja ovatko yhteisön jäsenet tarvittaessa toistensa puolella (Virta, Asanti, Junttila, Koivusilta, Koski & Virta, 2012, 128). Opetushallituksen mukaan oppilaalla pitää olla mahdollisuus osallistua vuorovaikutustilanteisiin ilman pelkoa seurauksista (Opetushallitus, 2019).

Joka kymmenes oppilas (11,4%) koki, ettei voi olla oma itsensä koulussa. Oppilaista 14,8% koki, ettei voi luottaa koulukavereihinsa. Virta ym. (2012) tutkimuksen mukaan koululaisia pelottaa eniten koulu yhteisöön ja sen ihmissuhteisiin liittyvät kielteiset kokemukset, kiusatuksi tuleminen sekä hännäminen ja pilkkaaminen. Lisäksi pelkoa aiheutti nolatuksi tuleminen, huonolta ja osaamattomalta näyttäminen sekä yksinäisyys ja yksin jääminen. (Virta, Asanti, Junttila, Koivusilta, Koski & Virta, 2012, 128.)

Avoimessa kysymyksessä oppilaat kertoivat, että heille turvallisen oloon koulussa vaikuttavat eniten kaverit. Myös Virta ym. (2012, 210) tutkimuksen mukaan koulu- ja luokkayhteisöissään viihtyivät parhaiten ne, joilla oli luokkayhteisössään ystäviä. Tutkimuksemme mukaan toiseksi eniten turvallisuuden kokemukseen koulussa vaikuttivat opettajat. Myös se, ettei koulussa kiusata vaikuttaa oppilaiden mielestä turvallisen olon syntymiseen. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa, että kouluissa opettajilla on siis merkittävä rooli oppilaiden turvallisuuden kokemuksen kannalta. Kouluissa on myös tärkeää ymmärtää, miten tärkeitä kaverit oppilaille ovat ja tämän takia jokaisella oppilaalla olisi hyvä olla kavereita koulussa. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2012) mukaan turvallisuus rakentuu koulussa oppilaiden ja aikuisten välisissä ja keskinäisessä vuorovaikutusprosessissa.



## 7 Pohdinta

Tässä luvussa tutkimusta arvioidaan sen eettisyyden ja luotettavuuden kannalta. Lisäksi esitämme tärkeimmät johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotuksia.

### 7.1 Tutkimuksen eettisyys

Kun aloimme suunnittelemaan pro gradu -tutkimuksemme tekoa maailmankansalaisen kulttuuripolusta, meille oli alusta asti selvää, että haluamme lähestyä aihetta nimenomaan lasten näkökulmasta. Interkulttuurista ja globaalia kompetenssia on käsitelty lähinnä opettajalähtöisesti ja tutkimukset ovat painottuneet siihen, miten opettaja voi edistää näitä taitoja luokassaan, tai miten opettajan oma kompetenssi voi heijastua hänen työssään. Meille oli kuitenkin tärkeää, että saamme tässä alkukartoituksessa selville, miten lapset kokevat maailmankansalaisen kulttuuripolun tavoitteet ja niiden toteutumisen koulun arjessa. Lisäksi halusimme tarkastella, kuinka hyvin lapset tällä hetkellä saavuttavat maailmankansalaisen kulttuuripolun heille asettamia tavoitteita tutkimalla suoraan lapsia, emmekä esimerkiksi pyytämällä opettajia arvioimaan lasten osaamisen tasoa. Uskomme, että pystyimme näin saavuttamaan lasten todellisen osaamisen tason todenmukaisemmin. Lasten tutkimiseen liittyy kuitenkin useita eettisiä kysymyksiä.

Strandellin (2005) mukaan lasten tutkimisen suurimmat eettiset pohdinnat liittyvät pääsääntöisesti aineistonkeruuvaiheeseen ja esimerkiksi siihen, keneltä tutkimuslupaa pitäisi kysyä, kun tutkimuksen kohteena on lapsi. Lapsia koskevat tutkimukset toteutetaan yleensä päiväkotien ja koulujen tiloissa, joka voi aiheuttaa lapselle tunteen, että hänen on pakko osallistua tutkimukseen. Myös eron tunnistaminen koulutyön ja tutkimuksen välillä voi olla vaikeaa. Lapsen pitäminen luotettavana informanttina voidaan myös kyseenalaistaa (Strandell, 2005).

Kuula (2011) kuitenkin huomauttaa, ettei tutkimuksen piiristä saisi systemaattisesti sulkea pois tiettyjä ihmisryhmiä, sillä tällöin ihmiselämän tutkimuksesta jäisi huomiotta olennaisia puolia. Myös lapsille tulee antaa oikeus tulla kuulluksi omilla ehdoillaan ja näin ollen lasten osallistuminen tutkimukseen on perusteltua esimerkiksi kulttuurin, yhteiskunnan ja lasten itsensä näkökulmasta (Kuula, 2011). Myös YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen 12. artiklassa korostetaan lapsen oikeutta ilmaista hänen omia näkemyksiään, jotka tulee ottaa huomioon ikätasolle

sopivalla tavalla. Lisäksi Suomen perustuslain 6§:n 3. momentin mukaan lasten tulee saada vaikuttaa heitä koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti.

Kuula (2011) muistuttaa, että lapset kuuluvat lainsäädännöllisesti suojeltuihin erityisryhmiin, joilla ei ole täysivaltaista itsemääräämisoikeutta tutkimukseen osallistumisestaan. Tästä syystä lapsen tutkimuksen osallistuminen vaatii huoltajan tai muun laillisen edustajan luvan, sillä lapsella ei ole täyttä kompetenssia tehdä informoitua suostumusta. Lapsella tulee kuitenkin aina olla mahdollisuus päättää, haluaako hän suostua tutkimukseen vai ei, vaikka huoltaja tai edustaja olisi luvan myöntänyt (Kuula, 2011).

Tilanne on kuitenkin Kuulan (2011) mukaan häilyvä, sillä yhtenäisiä säännöksiä ei ole sille, milloin edellytetään alle 18-vuotiaan huoltajan suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Suomessa lainsäädännöllisesti lääketieteelliselle tutkimukselle on asetettu ikärajat niin, että alaikäisen oman suostumuksen lisäksi vaaditaan huoltajan suostumus silloin, kun lapsi on alle 15-vuotias. Muilla tieteenaloilla ei kuitenkaan ole Suomessa laissa säädettyjä ikärajoja lasten tutkimiseen (Kuula, 2011). Tutkimuseettinen neuvottelukunta ohjeistaa, että kouluissa ja päiväkodeissa voi tehdä tutkimusta ilman huoltajan suostumusta tai informointia silloin, kun niissä ei kerätä tunnisteellista tietoa tutkittavista.

Saimme kirjallisen tutkimusluvan Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalveluiden perusopetus- ja nuorisajohtajalta. Lisäksi saimme luvan niiden koulujen rehtoreilta sekä luokanopettajilta, jotka osallistuivat tutkimukseen. Pohjustimme tutkimusta luokissa kertomalla, keitä olemme ja mistä tulemme. Korostimme tutkimuksen nimettömyyttä ja kerroimme, että kysymyksiin ei ole pakko vastata, jos ei halua. Lisäksi painotimme, että kyseessä ei ole koe, eikä kysymyksiin ole oikeita tai väriä vastauksia. Tämä vaikutti olevan lapsille tärkeä tieto, eikä kukaan lapsista ilmaissut haluttomuutta osallistua tutkimukseen.

Päätökseen tutkia kuudesluokkalaisia vaikutti etenkin mahdollisen jatkotutkimuksen mahdollisuus, sillä halusimme, että samaa ikäluokkaa voidaan tarvittaessa seurata vielä ennen heidän peruskoulustaan valmistumista. Lisäksi koimme, että kuudesluokkalaiset kykenevät mahdollisesti paremmin tunnistamaan maailmankansalaisuuteen liittyvä tekijöitä kuin alkuopetuksessa olevat lapset. Tältä osin ennakkokäsityksemme lasten ikätasolle ominaisesta osaamisesta vai-

kutti tutkimusryhmän valintaan. Viides- ja kuudesluokkalaisille maailmankansalaisen kulttuuripolun asettamat tavoitteet ovat samat, mutta kuudesluokkalaisilla on ollut enemmän aikaa mahdollisesti saavuttaa nämä tavoitteet. Lisäksi viidesluokkalaiset osallistuvat kevään aikana kansalliseen terveystutkimukseen, jonka vuoksi arvioimme, että halukkuus lähteä mukaan tutkimukseen voi olla pienempi.

Pyrimme ottamaan vastaajien kehitystason huomioon kysymyksiä laatiessa niin, että pyrimme muotoilemaan kysymykset mahdollisimman yksiselitteisiksi. Lisäksi Likert-asteikon arvot olivat sanallisesti täsmennetty jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla erikseen. Pyrimme varmistamaan anonymiteetin suojan painottamalla lapsille, ettei heidän tule kirjoittaa nimiään paperiin. Valintamme vaikuttavat onnistuneilta, sillä yksikään lapsi ei kirjoittanut nimeään lomakkeeseen ja saimme vain kolme puutteellisesti täytettyä kyselylomaketta. Lisäksi kyselylomakkeen käyttö mahdollisti sen, että vastaajat todella pysyvät nimettöminä eikä yksittäisiä vastauksia voida yhdistää tiettyyn henkilöön (Vilka, 2017).

Tutkimuksen aloittamisen jälkeen julkisuuteen nousivat Oulussa syksyllä 2018 ja keväällä 2019 tapahtuneet ulkomaalaistaustaisten tekemät lasten seksuaaliset hyväksikäytöt. Koska toteutimme tutkimuksemme keväällä 2019, meidän tuli huomioida tämä tutkimuksen eettisyyttä arvioitaessa. Selvitimme etukäteen, miten meidän tulisi toimia, jos tutkimustuloksista ilmeni jotain huolestuttavaa. Meidän tulee myös tiedostaa, että tutkimuksen aihe on voinut tästä syystä tuntua lapsista, opettajista tai lasten vanhemmista erityisen vaikealta. Koimme, että tutkimusaiheemme oli lähestyttävä erityisen hienotunteisesti.

## **7.2 Tutkimuksen luotettavuus**

Sisäistä konsistenssia mittaava (Metsämuuronen, 2006, 68) Chronbachin alfa -kerroin oli maailmankansalaisuutta mittaavissa kysymyksissä verrattain korkea 0,74. Heikkilän (2014) mukaan Chronbachin alfa on käytetyin SPSS-ohjelman erilaisista reliabiliteettia mittaavista kertoimista. Sen arvot sijoittuvat välille 0-1 niin, että suurempi kertoimen arvo viittaa korkeaan reliabiliteettiin, joka tarkoittaa, että mittarin osiot mittaavat samantyyppistä asiaa (Heikkilä, 2014, 178). Voidaan siis sanoa, että tutkimuksen reliabiliteetti oli hyvä. Tutkimukseen osallistui 91 oppilasta, joista 88 oppilaan tuottama aineisto oli hyödynnettävissä. Otokoko oli riittävä

tähän alkukartoituksena tehtyyn pro gradu -tutkimukseen ja aineisto riitti laajuudessaan tutkimuskysymystemme vastaamiseen.

Tarkoituksenamme oli valita tutkimuksen koulut mukaan satunnaisotannalla, mutta käytännössä koulut valikoitiin satunnaisesti niiden koulujen joukosta, jotka olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Koulujen mukaan saaminen oli haastavaa ja on mahdollista, että täydellisen satunnaisotannan puute on omalta osin vääristänyt tuloksia.

Koimme tutkimusta varten rakentamamme mittariston toimivaksi. Vastausvaihtoehtojen erilaisella muotoilulla tai mitta-asteikon pituutta sovittamalla olisimme kuitenkin voineet saada osa-alueiden välisiä eroja suuremmaksi. Toisaalta nykyisen mittariston avulla saadut tutkimustulokset eivät ole ainakaan liioiteltuja. Erityisen tyytyväisiä olemme siihen, että päädyimme kyselylomakkeessa yhdistämään sekä Likert-kysymyksiä että avoimia kysymyksiä, koska ne tukivat hyvin toisiaan ja antoivat monipuolisemman kuvan nykytilanteesta.

Tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut parantaa testaamalla kyselylomaketta etukäteen lapsilla. Tämän tutkimuksen yhteydessä se ei ollut valitettavasti mahdollista, sillä osallistujien löytäminen itse tutkimukseenkin oli haastavaa. Esitestaukseen tarvittavan luokan löytäminen olisi hidastanut huomattavasti tutkimusprosessia.

### **7.3 Johtopäätökset**

Tutkimuksemme osoittaa, että maailmankansalaisen kulttuuripolun tavoitteet ovat merkityksellisiä oppilaille. Oppilaat ovat kiinnostuneita kulttuureista, erilaisuuden hyväksymisestä, moninaisuuden kunnioittamisesta sekä avoimesta suhtautumisesta toisiin ihmisiin. Kaikissa maailmankansalaisuutta kartoittavissa tuloksissa ilmeni kuilu oppilaiden kokeman merkityksen ja koulussa toteutumisen välillä niin, että annettu merkitys oli arvioitu korkeammaksi kuin sen toteutuminen koulussa. Tavoitteet eivät siis toteudu tavalla, jonka oppilaat kokisivat riittäväksi. Näin ollen maailmankansalaisen kulttuuripolun hyödyntäminen opetuksessa on perusteltua oppilaiden tarpeiden ja toiveiden näkökulmasta.

Tutkimuksemme nosti esiin huomattavia puutteita oppilaiden tiedoissa ja taidoissa tunnistaa oman sekä muiden kulttuurien piirteitä, yhtäläisyyksiä sekä eroavaisuuksia. Likert-asteikolla arvioitu maailmankansalaisen kulttuuripolun tavoitteiden toteutuminen koulussa ja avoimissa kysymyksissä esitetyt vastaukset olivat osin myös ristiriitaisia. Vaikka oppilaat ilmoittivat opiskelleensa koulussa ainakin jonkin verran sekä omaan että muiden kulttuureihin liittyviä teki- jöitä, he eivät kuitenkaan osanneet nimetä oman tai muiden kulttuurien piirteitä kompetenssi- taulukon mukaisesti. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että koulussa tapahtunut kulttuuri- ja maailmankansalaisuusopetus ei ole ollut tarkoituksenmukaista tai oppilaat saattavat arvioida oman osaamisensa korkeammaksi kuin se todellisuudessa on. On tärkeää, että kouluissa tapah- tuva kulttuurikasvatus edistää oppilaiden kykyä tunnistaa oman ja muiden kulttuurien piirteitä, eroja ja yhtäläisyyksiä. Kyky tunnistaa oman kulttuurin piirteitä auttaa lapsia samaistumaan positiivisesti omaan kulttuuriinsa (Yuang & Syed, 2010). Lisäksi kulttuuritietoisuuden lisäämi- nen edistää positiivisia asenteita muita kulttuureja kohtaan (Whitehead, Ainsworth, Wittig & Gadino, 2009) sekä auttaa lapsia käsittämään oman kulttuurinsa yhtenä muiden joukossa (Ben- jamin, 2014, 76). Kulttuurisen tietoisuuden avulla voidaan myös vähentää negatiivisia asenteita erilaisuutta ja vähemmistöjä kohtaan (Benjamin, 2014, 102).

Tutkimuksemme mukaan oppilaat kokevat, että kouluissa on puutteita kaikkien oppilaiden kun- nioittamisessa. Oppilaat pitivät tutkimuksemme mukaan kaikkien kunnioittamista tärkeimpänä maailmankansalaisuuden teemana, mutta kuitenkin joka viides oppilas koki, ettei heidän kou- lussaan kunnioiteta kaikkia oppilaita. Lisäksi lähes neljännes oppilaista ei uskalla kertoa mieli- pidettään ilman pelkoa sen seurauksista. Kulttuurisista eroista ja piirteistä keskustelemisen ja tunnistamisen merkitykset olivat puolestaan tutkimuksen alhaisimpia. Myös avointen kysymys- ten perusteella voidaan sanoa, että oppilaiden kyky tunnistaa oman kulttuurin piirteitä sekä kult- tuurienvälisiä eroja oli heikko, eikä täyttänyt maailmankansalaisen kulttuuripolun asettamia ta- voitteita. Oppilaat eivät itse tunnistaneet kulttuuristen piirteiden ja erojen tunnistamisen merki- tystä, mutta aiemman tutkimuksen perusteella (Ison ym., 2010) voidaan sanoa, että lasten tie- toisuuden parantaminen voisi edesauttaa myös erilaisuuden hyväksymistä.

Erilaisuuden hyväksymisen merkitys ja haasteellisuus korostui tutkimustuloksissamme. Erilaisuuden kanssa toimiminen on ollut nuorten mielestä haastavaa myös Holmin (2012) tutkimuksen mukaan. Erityisesti etniseen ja kansalliseen alkuperään liittyvät tekijät, kuten ulkomaalaisuus, ihonväri, uskonto ja kieli sekä sukupuolivähemmistöt tuntuivat oppilaiden mielestä muuta erilaisuutta vaikeammilta hyväksyä. Etenkin vuonna 2015 Suomeen tulleiden turvapaikanhakijoiden suuri määrä on puhuttanut esimerkiksi mediassa, politiikassa ja muussa julkisessa keskustelussa jo useamman vuoden ajan ja tämä on vaikuttanut varmasti myös lapsiin ja heidän asenteisiinsa. Lisäksi Oulussa nousi julkisuuteen tutkimusprosessin aikana useat lapsiin ja nuoriin kohdistuneet seksuaalirikokset, joiden taustalla ovat olleet muista maista tulleet henkilöt ja turvapaikanhakijat. Emme voi tietää, kuinka paljon tämä on vaikuttanut tuloksiin ja oppilaiden kokemuksiin erilaisuuden hyväksymisestä. Myös erilaiset sukupuolivähemmistöihin liittyvät ilmiöt ovat olleet esillä viime vuosien aikana ja esimerkiksi translaki on ollut runsaan julkisen keskustelun kohteena. On siis selvää, että lapset ovat tietoisia laajemmin käydyistä keskusteluista sekä keskusteluilmapiiiristä, ja he tarvitsevat tietoa ja taitoa kohdata erilaisuutta. Myös Robinson ja Diaz (2006) muistuttavat, että lasten suhtautumisessa heijastuu perheen ja yhteiskunnan ennakkoluulot. Maailmankansalaisen kulttuuripolku on yksi hyvä lähestymistapa, jolla lasten maailmankansalaisuutta ja valmiuksia kohdata erilaisia ihmisiä voidaan tukea kouluissa.

Toisaalta kriittisestä näkökulmasta katsottuna on myös mahdollista, että lapset eivät koe esimerkiksi kulttuurienvälisistä piirteistä keskustelua erityisen tärkeänä, koska he eivät halua korostaa erilaisuutta eivätkä koe kulttuurienvälisillä eroilla olevan merkitystä. Monikulttuurista kasvatusta on kritisoitu siitä, että sen avulla pyritään vahvistamaan yksilön kulttuuri-identiteettiä, jonka nähdään olevan huono asia (Dervin 2011, 183). Toisaalta, jos oletetaan, että kulttuureita tai erilaisia kulttuuri-identiteettejä ei ole olemassa, ei ole olemassa myöskään sellaista erilaisuutta, jota on vaikea hyväksyä. Tutkimuksessamme kuitenkin ilmeni, että erilaisuuden hyväksymiseen liittyy yhä haasteita oululaisissa kouluissa. On kuitenkin tärkeää tunnistaa erilaisuuden lisäksi myös samanlaisuus ja korostaa yhdistäviä tekijöitä. Toisaalta erilaisuutta ei tulisi myöskään säikähtää, sillä olemme kaikki omia erilaisia yksilöitä. Esimerkiksi samaa kansallista alkuperää edustava ryhmä koostuu erilaisista ja erilaisiin kulttuureihin kuuluvista yksilöistä. Yhdistäviä tekijöitä tuleekin pyrkiä löytämään yli kulttuurirajojen, mutta erilaisuus voi olla myös vahvuus.

Dervinin ja Keihään (2006) mukaan kulttuurin käsite on hankala ja monimuotoinen. On mahdollista, että lapset eivät välttämättä ymmärrä, mitä kaikkea kulttuuriin voi kuulua. On tärkeää muistaa kulttuurin käsitteen laajuus ja tiedostaa se, että maailmankansalaisuuteen ja kulttuuriin liittyy paljon muutakin kuin yksilön etninen ja kansallinen alkuperä. Yksilön kulttuuri-identiteettiin vaikuttaa myös esimerkiksi harrastukset ja vapaa-aika, kaveripiiri, sukupolvi ja sukupuolikokemukset. Ne ympäristöt, joissa kasvamme ja elämme muokkaavat sitä, keitä olemme, mitä pidämme tärkeänä ja kuinka käyttäydymme. Näin ollen koemme, että kulttuurin käsitteen toisinaan saamasta kritiikistä huolimatta, kulttuurienvälisen erojen tiedostaminen on tärkeää ja maailmankansalaisuutta ja maailmankansalaiseksi kasvun tukemista koskevaa tutkimusta tarvitaan myös tulevaisuudessa.

Maailmankansalaisen kulttuuripolun tavoitteet tukevat maailmankansalaiseksi kasvamista ja polun avulla pystytään täyttämään ne tiedot, taidot ja asenteet, joita tulevaisuuden yhteiskunnan jäsen tarvitsee pärjätäkseen globaalissa maailmassa. Maailmankansalaiseksi kasvamisessa voidaan hyödyntää myös interkulttuurista kompetenssia, joka on Mattilan ja Hartikaisen (2011, 85) sekä Jokikokon (2002) mukaan tulevaisuuden arkipäiväinen taito, sillä se toimii kohtaamisen lähtökohtana ja mahdollistaa yksilöiden erilaisuuden osaksi arkipäivää, jolloin moninaisuutta osataan arvostaa ja siitä iloitaan. Byramin ym. (2001,5) mukaan interkulttuurisen kompetenssin perusta on interkulttuurisen osaajan asenteissa. Tutkimuksemme mukaan oppilaiden asenteet erilaisuutta ja avoimuutta kohtaan osoittivat heillä olevan valmiuksia interkulttuurisen osaamisen kehittämiseen. Samalla kun kouluissa edistetään maailmankansalaiseksi kasvamista, edistetään myös interkulttuurista kompetenssia, joka on Hecht-El Minshawin (2009,6) mukaan elämänmittainen oppimisprosessi.

Maailmankansalaiseksi kasvaminen ei rajoitu kouluun, mutta kouluissa tulisi opettaa kulttuureihin liittyviä tekijöitä sekä tarjota oppilaille mahdollisuus tutkia ja tarkastella eri kulttuureita positiivisessa valossa maailmankansalaisen kulttuuripolun avulla. On tärkeää kuitenkin huomioda, että kulttuurin ymmärtäminen on subjektiivinen kokemus, eikä maailmankansalaiseksi kasvaminen tarkoita sitä, että kaikkien oppilaiden tulisi kasvaa tiettyyn muottiin. Oppilaille tu-

lisi luoda mahdollisuuksia tutustua omaan ja muiden kulttuureihin sekä muodostaa omia ajatuksia ja arvoja. Maailmankansalaisen kulttuuripolun avulla voidaan kuitenkin asettaa yhteiset linjat, jotka takaavat oppilaille tasapuolinen mahdollisuuden maailmankansalaiseksi kasvamiseen. Lisäksi kouluissa tulee keskittyä luomaan turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri, jossa erilaisuuteen suhtaudutaan sallivasti ja jokainen oppilas voi olla oma itsensä. Tämä on myös edellytys maailmankansalaisen kulttuuripolun tavoitteiden saavuttamisessa. Maailmankansalaisen kulttuuripolku on valmis malli, joka voi konkreettisenä työvälineenä helpottaa maailmankansalaisuuden ja interkulttuurisen osaamisen teemoihin tarttumista sekä niiden integroimista opetukseen. Maailmankansalaisen kulttuuripolku ohjaa opettajaa siinä, mitkä tiedot, taidot ja asenteet olisi kannattavaa osata eri vuosiluokilla sekä mahdollistaa maailmankansalaiseksi kasvun seuraamisen. Jokainen opettaja voi soveltaa maailmankansalaisen kulttuuripolkua opetuksessaan parhaaksi näkemällään tavalla.

#### **7.4 Jatkotutkimusehdotukset**

Tämä pro gradu -tutkimus toimi alkukartoituksena siitä, miten oululaiset kuudesluokkalaiset oppilaat kokevat maailmankansalaisen kulttuuripolun tavoitteet ja miten tavoitteet toteutuvat koulussa tällä hetkellä. Seurantatutkimusta tarvitaan siitä, miten maailmankansalaisen kulttuuripolun hyödyntäminen perusopetuksessa vaikuttaa oppilaiden maailmankansalaiseksi kasvamiseen sekä heidän interkulttuurisen kompetenssissa kehittymiseen.

Tutkimuksessamme tarkasteltiin sekä maailmankansalaisen kulttuuripolun kuudesluokkalaisille asettamia tavoitteita sekä oppilaiden turvallisuuden kokemusta koulussa. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan pyritty tunnistamaan syy-seuraussuhteita maailmankansalaisuuden sekä turvallisen kouluyhteisön välille, vaan tarkoituksena oli kuvailla koulujen nykytilannetta näiden kahden näkökulman avulla. Koska Opetushallitus on määritellyt, että maailmankansalaisuuden tavoitteena on yhteenkuuluvuudesta syntyvä turvallisuuden tunne, tulisi tätä yhteyttä tarkastella lähemmin tulevilla tutkimuksilla.

Tämän tutkimuksen teko paljasti meille puutteen lasten interkulttuurista kompetenssia tarkastelevista tutkimuksista. Näitä teemoja on lähestytty niin taloustieteellisistä kuin kasvatustieteellisistä lähtökohdista, mutta kasvatustieteellinen tutkimuskin on ollut pääsääntöisesti hyvin opettaja- ja opetuskeskeistä. Vaikka esimerkiksi erilaisten toimivien globaalikasvatuksen keinojen



tunnistaminen on tärkeää, ei kasvatuksen kohteena olevia oppilaita tule jättää tutkimuksen ulkopuolelle. Jatkotutkimusta tarvitaan myös lapsen maailmankansalaisuudesta koulukontekstin ulkopuolella.

Tutkimuksemme paljasti huomattavan eron erilaisuuden hyväksymisen merkityksen ja kulttuurisen ymmärryksen välillä. Tulevaisuudessa tarvitaankin tutkimusta siitä, miten lasten tietoisuuden lisääminen edesauttaa lasten interkulttuurisen kompetenssin sekä maailmankansalaisuuden kehittymistä ja, kuinka se heijastuu lasten asenteissa ja suhtautumisissa toisiin ihmisiin. Mielenkiintoista olisi myös tarkastella, kuinka lasten itse raportoima erilaisuuden hyväksyminen ja avoimuus muita kohtaan toteutuu käytännössä koulun arjessa.

## Lähteet

- Aronen, E. (2016). Lasten häiriökäyttäytyminen. *Duodecim*. 132(10), 961-966.
- Appiah, K. (2005). *The Ethics of Identity*. New Jersey: Princeton University Press.
- Banks, J.A. (2015). *Cultural Diversity and Education*. England: Routledge.
- Benjamin, S. (2014). Kulttuuri-identiteetti – Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa Laine, M. (toim.), *Kulttuuri-identiteetti & Kasvatus: Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena*. Tallinna: K-Print, 56-105.
- Bennet, M. (2017). Development Model of Intercultural Sensitivity. Teoksessa Kim, Y. (toim.), *International Encyclopedia of Intercultural Communication*. New Jersey: Wiley.
- Berningjausen, J. & Hecht-El Minshawi, B. (2009). *Intercultural Competence Managing Cultural Diversity: Training Handbook* (5. painos). Boston: Kellner.
- Boix Mansilla, V. & Jackson, A. (2013). Education for Global Competence: Learning Redefined for and Interconnected World. Haettu 15.5.2019 osoitteesta <http://pz.harvard.edu/sites/default/files/Educating%20for%20Global%20Competence%20Short%20HHJ.pdf>.
- Brown, S. & Swartz, T. (1989). A Gap Analysis of Professional Service Quality. *A Journal of Marketing*. 53(2), 92-98.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. England: Multilingual Matters.
- Deardorff, D. (2016). How to Assess Intercultural Competence. Teoksessa Hua, Z. (toim.), *Research Methods in Intercultural Communication: A Practical Guide*, 120-134. UK: Wiley Blackwell.
- Deardorff, D. (2012). Introduce Core Concepts. Teoksessa Berardo, K. & Deardorff, D. (toim.), *Building Cultural Competence: Innovative Activities and Models*, 45-80. Virginia: Stylus Publishing.
- Dervin, F. (2011). Cultural identity, representation and Othering. Teoksessa Jackson, J. (toim.), *Routledge Handbook of Intercultural Communication*, 181-194. Lontoo: Routledge.
- Dervin, F. & Keihäs, L. (2006). Monikulttuurisuudesta kulttuurienvälisyyteen: Miten kohdata arvoituksia kasvatuksessa? *Tempus*. 41(3), 18-19.
- Elo, P. & Shabrokh, H. (2011). Maailmankansalaisen etiikka. Teoksessa Jääskeläinen, L. & Repo, T. (toim.), *Koulu kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* 82-85. Opetushallitus.

- Euroopan neuvoston nykykielten keskus, ECML. (2019). FREPA in Finland. Haettu 14.5.2019 osoitteesta <https://carap.ecml.at/CARAPinEurope/CARAPinFinland/tarjous/3209/language/en-GB/Default.aspx>.
- Hartikainen, M. & Mattila, P. (2011). Interkulttuurinen osaaminen. Teoksessa Jääskeläinen, L. & Repo, T. (toim.), *Koulu kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* 85-90. Opetushallitus.
- Halinen, I. (2011). Kompetenssiajattelun lähtökohdista ja sen vaikutuksesta pedagogiikkaan. Teoksessa Jääskeläinen, L. & Repo, T. (toim.), *Koulu kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* 76-82. Opetushallitus.
- Heikkilä, T. (2014). Kvantitatiivinen tutkimus. (9.uudistettu painos). Helsinki: Edita.
- Holm, K. (2012). Ethical, Intercultural and Interreligious Sensitivities: a Case Study of Finnish Urban Secondary School Students. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S. & Foy, L. (2010). "Just like you": A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation*. 13(5), 360-368.
- Jakobsson, G. (2011). Maailmankansalaisuus - nykyajan haaste koululle. Teoksessa Jääskeläinen, L. & Repo, T. (toim.), *Koulu kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* 112-119. Opetushallitus.
- Janhonen-Abuquah, H., Paavola, H. & Layne, H. (2016). Kriittisiä näkemyksiä monikulttuurisuuskasvatukseen. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*. 47(3), 245-251.
- Johansson, E. (2009). The Preschool Child of Today - The World Citizen of Tomorrow? *International Journal of Early Childhood*. 41(2), 79-95.
- Jokikokko, K. (2002). Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus - Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*, 85-96. Oulun yliopisto.
- Jokikokko, K. (2010). Teachers' intercultural learning and competence. Väitöskirja, Oulun yliopisto.
- Juang, L. & Syed, M. (2010). Family cultural socialization practices and ethnic identity in college-going emerging adults. *Journal of Adolescents*. 33(3), 347-354.
- Junttila, N. (2015). Kavereita nolla: Lasten ja nuorten yksinäisyys. Helsinki: Tammi.

- Jurgens, J. & Robbins-O'Connell, C. (2008). A Comparative Study of Intercultural and Global Competency Opportunities on American and Irish University Campuses. *International Education*. 38(1), 66-75.
- Jääskeläinen, L. (2011). Mitä maailmankansalaisen kompetenssit voisivat olla? Teoksessa Jääskeläinen, L. & Repo, T. (toim.), *Koulu kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* 74. Opetushallitus.
- Kananen, J. (2011). Kvantti: Kvantitatiivisen opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- KOMPPI -hanke. (2014). Maailmankansalaisen kompetenssikukka. Haettu 22.2.2019 osoitteesta [http://www.polkka.info/maailmankansalaisen\\_kompetenssikukka.html](http://www.polkka.info/maailmankansalaisen_kompetenssikukka.html).
- Korkiamäki, R. (2014). ”Jos mä nyt voisin saada ystäviä” – Ulkopuolisuus vertaissuhteissa nuorten kokemana. Teoksessa Gissler, M., Kekkonen, M., Känkänen P., Muranen, P. & Wre-de-Jäntti, M. (toim.), *Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot -vuosikirja*, 38-50. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisoasiain neuvottelukunta.
- Kosonen, L. (1994). Vietnamilainen oppilas kahden kulttuurin välissä. Teoksessa Liebkind, K. (toim.), *Maahanmuuttajat*, 192-223. Helsinki: Gaudeamus.
- Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laerhoven, H. & Zaag-Loonen, HJ. (2007). A comparison on Likert scale and visual analogue scales as response options in children's questionnaires. *Acta Paediatrica*. 93(6), 830-835.
- Lappalainen, K. & Sointu, E. (2013). Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa. Itä-Suomen kehittämisverkosto (ISKE-hanke). Itä-Suomen yliopisto.
- Layne, H. (2016). “Contact Zones” in Finnish (intercultural) education. Department of Teacher Education. University of Helsinki.
- Leppäaho, M. n.d. Maailmankansalaisuus. Kansalaisyhteiskunnan tutkimusportaali. Jyväskylän yliopisto. Haettu 25.3.2019 osoitteesta <http://kans.jyu.fi/sanasto/sanat-kansio/maailmankansalaisuus>.
- Maailmankansalaisen polku. (2016). Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut. Haettu 22.2.2019 osoitteesta [https://eduouka.sharepoint.com/sites/OPS2016/\\_layouts/15/WopiFrame.aspx?guestaccessoken=wc6GyFGjoCXXcCGVD8PaZQ0CNhpF9TIBoJCdyd6WRKk%3d&do-](https://eduouka.sharepoint.com/sites/OPS2016/_layouts/15/WopiFrame.aspx?guestaccessoken=wc6GyFGjoCXXcCGVD8PaZQ0CNhpF9TIBoJCdyd6WRKk%3d&do-)

- cid=035091fb156f8431aa3f2a66950ce25c3&action=view&wd=target%28Maailmankansalaisen%20polku.one%7Cf6572129-744d-4fcc-953c a49bd5102f64%2F%28Maailmankansalaisuus%20ja%20OPS%7C68ad4e0e-726e-4783-81ad-87fcea78de22%2F%29
- Maijala, M. (2006). Kielenoppija tänään – Language Learners of Today. Teoksessa Pietilä P., P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.), *AFinLAn vuosikirja 2006*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 64. Jyväskylä, 179–197.
- Mattila, P. (2015). KOMPPI-hanke ja sen toteuttaminen. Teoksessa Jääskeläinen, L., Mattila, P., Niska, H., & Repo, T. (toim.), *KEHITYSKUMPPANUUTTA OPPIMASSA. Mitä osamista maailmankansalainen tarvitsee kehityskumppanuuden rakentamiseen?* Oppaat ja käsikirjat 2015:3, 5-7.
- Mellor, D. & Moore, K. (2014). The Use of Likert Scales With Children. *Journal of Pediatric Psychology*. 39(3), 369-379.
- Metsämuuronen, J. (2006). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos (3. laitos, 2. korj. p.). Helsinki: International Methelp.
- OECD. (2018). Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World. The OECD PISA global competence framework. Haettu 15.5.2019 osoitteesta <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Olsson, L. (2012). Eventicizing Curriculum. Learning to Read and Write through Becoming a Citizen of the World. *Journal of Curriculum Theorizing*. 28(1), 88-107.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus, Määräykset ja ohjeet 2014: 96.
- Opetushallitus. (2019). Opetustoimen ja varhaiskasvatuksen turvallisuusopas. Haettu 22.2.2019 osoitteesta [https://www.oph.fi/opetustoimen\\_turvallisuusopas](https://www.oph.fi/opetustoimen_turvallisuusopas).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). Perusopetuksen laatukriteerit – Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit.
- Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. (2012). 2012:29. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287. Saatavilla sähköisesti <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287>.
- Paavola, H. & Tytti-Talib, M. (2010). Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. & Berry, L. (1988). SERVQUAL: A multi-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*. 64 (1), 36.

- Qadri, U. (2015). Measuring Service Quality Expectation and Perception Using SERV-QUAL: A Gap Analysis. *Business and Economics Journal*. 6(3), 162-167.
- Robinson, K. H., & Diaz, C. J. (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education*. Berkshire: Open University Press.
- Royeen, C. (1985). Adaptation of Likert Scaling for Use with Children. *OTJR: Occupation, Participation and Health*. 5 (1), 59-69.
- Ruokonen, I. & Kairavuori, S. (2012). Intercultural Sensitivity of the Finnish Ninth Graders. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 45, 32–40.
- Salo-Lee, L. (2007). Towards cultural literacy. Teoksessa Kaivola, T., Melén-Paaso, M. (toim.), *Education for Global Responsibility - Finnish Perspectives. Publications of the Ministry of Education 2007:31*. Opetusministeriö: Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Sihvola, J. (2005). *Maailmankansalaisen etiikka*. Keuruu: Otava.
- Strandell, H. (2005). Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus. Laadullisen tutkimuksen eettiset kysymykset. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen työpapereita 4/2005. Helsinki: Stakes.
- Suomen Perustuslaki 731/1999. Saatavilla sähköisesti <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1999/19990731>.
- Suomen YK-liitto. (2018). Maailmankansalaisen kypsyyskoe. Haettu 16.4.2019 osoitteesta <https://www.ykliitto.fi/koulutus-ja-oppimateriaalit/oppimateriaalit/maailmankansalaisenkypsyyskoe>.
- Suoninen, E., Pirttilä-Backman, A., Lahikainen, A. R. & Ahokas, M. (2010). *Arjen sosiaalipsykologia*. Helsinki: WSOYpro.
- Taanila, A. (2019). Määrällisen datan kerääminen. Haettu 16.4.2019 osoitteesta <http://myy.haaga-helia.fi/~taaak/t/suunnittelu.pdf>.
- Tilastokeskus. (2019). Ulkomaan kansalaiset. Haettu 14.5.2019 osoitteesta <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaan-kansalaiset.html>.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. n.d. Eettinen ennakoarviointi ihmistieteissä. Haettu 29.4.2019 osoitteesta <https://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakoarviointi-ihmistieteissa#1>.
- Vilka, H. (2017). *Tutki ja kehitä* (4. uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virta, M., Asanti, R., Junttila, N., Koivusilta, L, Koski, P. & Virta, A. (2011). Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa? Teoksessa Lindfors, E. (toim.), *Kohti turvallisempaa opilaitosta*, 120-134. Tampereen yliopisto.

- Whitehead, K. A., Ainsworth, A. T., Wittig, M. A. & Gadino, B. (2009). Implications of Ethnic Identity Exploration and Ethnic Identity Affirmation and Belonging for Intergroup Attitudes Among Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*. 19(1), 123–135.
- Yle. (2018). Perjantai. Kysymme lapsilta mitä erilaisuus on. Haettu 6.5.2019 osoitteesta <https://areena.yle.fi/1-50009016>.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. (1991). Saatavilla sähköisesti [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2)

## Liite 1

### Ympyröi sopivin vaihtoehto

1a. **Kuinka tärkeää on, että jokainen koulukaveri hyväksytään sellaisena kuin hän on?**

(1=Ei tärkeää 2=Ei kovin tärkeää 3=En osaa sanoa 4=Jonkin verran tärkeää 5=Todella tärkeää)

1 2 3 4 5

1b. **Kunnioitetaanko ja hyväksytäänkö teidän koulussanne toisten erilaisuus?**

(1=Ei ollenkaan hyvin 2=Ei kovin hyvin 3=En osaa sanoa 4=Melko hyvin 5=Todella hyvin)

1 2 3 4 5

Avoim: **Millaista erilaisuutta on vaikea hyväksyä?**

---

---

2a. **Kuinka tärkeää on, että jokainen voi olla samanlainen koulussa ja vapaa-ajalla?**

(1=Ei tärkeää 2=Ei kovin tärkeää 3=En osaa sanoa 4=Jonkin verran tärkeää 5=Todella tärkeää)

1 2 3 4 5

2b. **Voitko olla samanlainen koulussa ja vapaa-ajalla?**

(1=En voi 2=En oikein voi 3=En osaa sanoa 4=Voin melko hyvin 5=Voin todella hyvin)

1 2 3 4 5

Avoim: **Miten käytöksesi on erilaista koulussa ja vapaa-ajalla? Kuvaile.**

---

---

3a. **Kuinka tärkeää on, että koulussa keskustellaan oman ja muiden kulttuurien yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista?**

(1=Ei tärkeää 2=Ei kovin tärkeää 3=En osaa sanoa 4=Jonkin verran tärkeää 5=Todella tärkeää)

1 2 3 4 5

3b. **Keskustellaanko koulussa kulttuureiden yhtäläisyyksistä ja eroista?**

(1=Ei ollenkaan 2=Ei juurikaan 3=En osaa sanoa 4=Melko paljon 5=Paljon)

1 2 3 4 5

Avoim: **Anna esimerkki jostain kulttuureiden välisistä eroista.**

---

---

4a. **Kuinka tärkeää on olla avoin muita kulttuureja kohtaan?**

(1=Ei tärkeää 2=Ei kovin tärkeää 3=En osaa sanoa 4=Jonkin verran tärkeää 5=Todella tärkeää)

1 2 3 4 5

4b. **Kuinka avoimesti teidän koulussanne suhtaudutaan muihin kulttuureihin?**

(1=Ei avoimesti 2=Ei kovin avoimesti 3=En osaa sanoa 4=Melko avoimesti 5=Todella avoimesti)

1 2 3 4 5

Avoim: **Miten voit osoittaa avoimuutta erilaisuutta kohtaan?**

---

---



**5a. Kuinka tärkeää on tunnistaa oman ja muiden kulttuurien piirteitä?**

(1=Ei tärkeää 2=Ei kovin tärkeää 3=En osaa sanoa 4=Jonkin verran tärkeää 5=Todella tärkeää)

1    2    3    4    5

**5b. Oletko oppinut koulussa erilaisten kulttuurien piirteistä?**

(1=En ollenkaan 2=En kovin paljon 3=En osaa sanoa 4=Melko paljon 5=Todella paljon)

1    2    3    4    5

Avoin: **Anna esimerkki oman kulttuurin piirteistä.**

---

---

**Ympyröi sopiva vaihtoehto**

6a. Kunnioitetaanko teidän koulussanne kaikkia oppilaita?

Kyllä    Ei

6b. Uskallatko kertoa mielipiteesi ilman, että sinun tarvitsee pelätä sen seurauksia?

Kyllä    Ei

6c. Voitko olla koulussa oma itsesi?

Kyllä    Ei

6d. Voitko luottaa koulukavereihisi?

Kyllä    Ei

Mitkä asiat vaikuttavat siihen, että sinulla on turvallinen olo koulussasi?

---

---

## Liite 2

Oulussa 22.2.2019

Hyvä vastaanottaja,

Opiskelemme Oulun yliopiston kasvatustieteiden koulutusohjelmassa pääaineenamme kasvatustieteiden psykologiaa. Teemme pro gradu -tutkielmamme osaksi Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalveluiden hanketta, jossa pyritään edistämään maailmankansalaiseksi kasvamista Oulun alueen kouluissa.

Tutkimuksen tavoitteena on saada selville, miten hyvin maailmankansalaisen kulttuuripolun tavoitteet toteutuvat tällä hetkellä Oulun kaupungin kouluissa. Tutkimuksen avulla halutaan selvittää, kuinka merkityksellisiä maailmankansalaisen kulttuuripolun tavoitteet ovat oppilaiden mielestä. Lisäksi tutkitaan, kuinka hyvin näiden tavoitteiden saavuttamisessa onnistutaan. Tutkimuksen avulla pyritään saamaan myös selville, kuinka turvalliseksi oppilaat kokevat kouluympäristönsä ja, mitkä tekijät vaikuttavat tähän.

Tutkimustuloksia pyritään hyödyntämään tulevaisuudessa niin, että niiden avulla pystytään kehittämään Oulun kaupungin opetussuunnitelmaa. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille oppilaiden tärkeiksi kokemia asioita, jotka eivät heidän mielestään toteudu tällä hetkellä koulussa. Näihin asioihin osataan jatkossa kiinnittää paremmin huomiota tutkimuksen tulosten avulla.

Tutkimusaineisto tullaan keräämään kyselylomakkeiden avulla. Tutkimukseen valitaan satunnaisotannalla neljä koulua, yksi jokaisesta Oulun peruskoulualueesta. Tutkimukseen osallistuu neljä oululaista 6-luokkaa. Tutkimukseen vastataan anonymisti ja kerättyä aineistoa käsitellään luottamuksellisesti. Tulemme itse kouluille keräämään tutkimusaineiston.

Pro gradu -tutkielmamme ohjaajana toimii Katri Jokikokko Oulun yliopistosta [katri.jokikokko@oulu.fi](mailto:katri.jokikokko@oulu.fi)

Lisätietoja saa myös Pauliina Kanervolta, jonka kanssa työstimme on sovittu Oulun kaupungin puolelta. [pauliina.kanervo@ouka.fi](mailto:pauliina.kanervo@ouka.fi)

Ystävällisin terveisin

Henriikka Hujanen [henriikka.hujanen@student.oulu.fi](mailto:henriikka.hujanen@student.oulu.fi)

Katri Koivu [katri.koivu@student.oulu.fi](mailto:katri.koivu@student.oulu.fi)