

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Se on sellaista arkipäivää”
sekä muita opettajien käsityksiä koulujen kansainvälisyydestä ja
globaalikasvatuksesta

Kasvatustieteiden yksikkö
Opettajankoulutuslaitos, Tampere
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
AURI VÄSTILÄ
Kevät 2013

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Opettajankoulutuslaitos, Tampere

AURI VÄSTILÄ: ”Se on sellaista arkipäivää” sekä muita opettajien käsityksiä kansainvälisyydestä ja globaalikasvatuksesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 71 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2013

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä alakoulun opettajilla on koulujen kansainvälisyydestä ja globaalikasvatuksesta. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita, miten opettajat kansainvälisen toiminnan ja globaalikasvatuksen työssään kokevat sekä millaisia ajatuksia heillä näihin teemoihin liittyen on.

Tutkimus on laadullinen tutkimus, ja tutkimusotteena on käytetty fenomenografiaa, joka tutkimusmenetelmänä keskittyy nimenomaan ihmisten käsitysten tutkimiseen. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Aineisto kerättiin ja litteroitiin kirjalliseen muotoon tammikuussa 2013. Haastatteluihin osallistui kaiken kaikkiaan kahdeksan opettajaa kahdesta kaupungista ja kolmesta eri koulusta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelivät kansainvälisissä tai kielipainotteisissa kouluissa, ja suuri osa käytti työkielenään englantia.

Tutkimuksen tuloksena voitiin koulun kansainvälisyydelle antaa joitakin tunnusmerkkejä. Parhaiten opettajat kokivat kansainvälisyyden ilmenevän kouluissaan heterogeenisen oppilasaineksen sekä erilaisen kansainvälisen toiminnan seurauksena. Lisäksi koulujen opetussuunnitelmat, oppimateriaalivalinnat ja muut yleiset linjaukset vaikuttivat kansainväliseen ilmapiiriin. Oppitunneilla kansainvälisyys nousi esiin opetuskeskusteluissa. Globaalikasvatuksen puolestaan nähtiin tulevan esiin erityisesti arjen tilanteissa, oppiainesisällöissä sekä projektiluontoisissa opetuskokonaisuuksissa. Opettajat kokivat globaalikasvatuksen tärkeäksi, mutta korostivat samalla, ettei sitä tarvita erillisenä oppiaineena, sillä sen sisällöt liittyvät moniin jo olemassa oleviin oppiaineisiin. Tämä käsitys tukee myös aiemmissä tutkimuksissa esiintynyttä käsitystä globaalikasvatuksen luonteesta. Tutkimus osoitti myös, että globaalikasvatuksen osa-alueita käsitellään vaihtelevasti, ja toiset osa-alueet jäänevät opetustyössä helposti vähemmälle huomiolle.

Avainsanat: kansainvälisyys, kansainvälinen toiminta, globaalikasvatus, monikulttuurisuus, fenomenografia

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	KANSAINVÄLISYYS KOULUSSA	7
2.1	KOULUTUKSEN KANSAINVÄLISTYMINEN.....	7
2.2	KANSAINVÄLINEN TOIMINTA KOULUSSA.....	8
2.3	MONIKULTTUURISUUS KOULUSSA.....	9
3	GLOBAALIKASVATUS	11
3.1	GLOBAALIKASVATUKSEN SUHDE KANSAINVÄLISYYSKASVATUKSEEN	12
3.2	GLOBAALIKASVATUKSEN SUHTEESTA MUIHIN LÄHIKÄSITTEISIIN	14
3.2.1	<i>Gloaalikasvatus ja maailmankansalaisuuden käsite</i>	14
3.2.2	<i>Gloaalikasvatus elinikäisen oppimisen näkökulmasta</i>	14
3.2.3	<i>Interkulttuurinen kompetenssi</i>	15
3.3	GLOBAALIKASVATUKSEN EETTINEN PERUSTA	16
3.3.1	<i>Ihmisoikeudet</i>	17
3.3.2	<i>Gloaali etiikka</i>	18
4	TUTKIMUSOTE	20
4.1	FENOMENOGRAFIAN TAUSTAA	20
4.2	FENOMENOGRAFISEN TUTKIMUKSEN VAIHEET	22
4.3	FENOMENOGRAFISEN TUTKIMUKSEN KRITIIKKIÄ JA LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA.....	24
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	26
5.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
5.2	AINEISTON HANKINTA.....	26
5.3	AINEISTON ANALYYSI	28
5.4	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	29
6	TULOKSET	33
6.1	OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ KOULUN KANSAINVÄLISYYDESTÄ	33
6.1.1	<i>Monikulttuurisuus</i>	35
6.1.2	<i>Kansainvälinen toiminta</i>	37
6.1.3	<i>Koulun yleiset linjaukset</i>	39
6.1.4	<i>Opetuskeskustelut</i>	41
6.1.5	<i>Yhteenvedo: Kansainvälisyyden tunnusmerkit</i>	42
6.2	OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ GLOBAALIKASVATUKSESTA	45
6.2.1	<i>"Se tulee monessa"</i>	47
6.2.2	<i>"Se on sellaista arkipäivää"</i>	49
6.2.3	<i>"Et meil on nyt tällainen KeKe-projekti menossa"</i>	51
6.2.4	<i>"Kylvetään siemenet"</i>	53
6.2.5	<i>"Ilman muuta noi kaikki on tärkeitä"</i>	54
6.2.6	<i>Gloaalikasvatuksen osa-alueet opettajan työssä</i>	55
6.2.7	<i>Yhteenvedo: opettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta</i>	57
7	POHDINTA	60
8	LOPUKSI	65
	LÄHTEET	66
	LIITTEET	72

1 JOHDANTO

No siis mä ajattelen, et se on ihan ehdoton edellytys. Koska ilman ei voi niinku pärjätä. Tai jos mä ajattelen näitä mun lapsia, et mihin maailmaan ne on kasvamassa niin A) mä en voi tietää millainen se maailma on, missä ne tulee elämään, mut mä voin vähän yrittää arvata ja mä tiän, et se on ihan erilainen ku se, missä mä oon ite kasvanu oman lapsuuteni. Et sen voi vaan niinku arvata mitä se on, ja mä olettaisin et niiltä tullaan niinku vaatimaan satamiljoonaa kertaa enemmän kaikkea sellaista, mikä liittyy siihen kansainvälisyyteen ja maailmankansalaisuuteen.

(Ote haastatteluaineistosta)

Näin kuvailee eräs tutkimukseen osallistuneista opettajista maailmankansalaisuuteen kasvattamisen tarvetta nykypäivän globalisoituneessa maailmassa. Hänen käsityksensä mukaan maailma on muuttunut paljon hänen omasta lapsuudestaan, ja tulee muuttumaan yhä edelleen, joskaan emme voi olla täysin varmoja, mihin suuntaan. Todennäköisenä hän kuitenkin pitää, että hänenkin oppilaansa tulevat jatkossa tarvitsemaan yhä enemmän tietoja ja taitoja, joiden avulla pärjätä globalisoituneessa maailmassa. Tietojen ja taitojen lisäksi meiltä vaaditaan aimo annos ymmärrystä, jotta maailmanlaajuista oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja kestäväää kehitystä saataisiin kohennettua. Muun muassa näiden aiheiden äärellä ollaan silloin, kun puhutaan globaalikasvatuksesta.

Globalisaatio on muutosprosessi, jonka myötä maailmasta tulee yhä kokonaisvaltaisempi järjestelmä (Melen-Paaso 2008, 158). Se on ilmiö, joka puhututtaa paljon, ja joka herättää ihmisissä sekä kannatuksen että vastustuksen tunteita. Globalisoituminen on kuitenkin todellista ja sitä tapahtuu jatkuvasti, vaikka se koskettaakin ihmisiä eri puolilla maailmaa eri tavoin. Koska globalisoituminen on osa nyky-yhteiskuntaamme, on se tullut myös osaksi koulutuksen ja kasvatuksen kenttää. Kansainvälistymisen ja globalisoitumisen myötä kulttuurit kohtaavat yhä useammin ja erilaisissa tilanteissa. Kasvatus ja koulutus joutuvat vääjäämättä mukaan tähän kehitykseen. Niiden tehtävä on myös osaltaan vaikuttaa siihen, että nämä kohtaamiset olisivat mahdollisimman kitkattomia. (Pantzar 2002, 353.) Elämme maailmassa, jossa olemme välttämättä tekemisissä erilaisten etnisten ja kulttuurillisten ryhmien kanssa, sekä kotimaassa että sen ulkopuolella. Etniset ja kulttuurilliset eroavaisuudet tulisikin pystyä kohtaamaan rikkautena, ei uhkana. (Verma 2007, 21). Globalisaation vaikutuksen seurauksina voidaan pitää myös esimerkiksi yhteiskunnan, ja sitä myötä koulun, monikulttuuristumista, kielten opiskelun välttämättömyyttä,

opiskelija- ja opettajavaihtoja, kansainvälisiä yhteistyöprojekteja, kansainvälisiä kouluja sekä jollakin muulla tapaa perinteiset valtion rajat ylittävää toimintaa.

Globalisaation vaikutukset näkyvät monella tapaa arjessamme, emmekä niitä usein tule edes ajatelleeksi. Muutokset voidaan jakaa Burbulesin ja Torresin (2000, 9) mukaan kolmeen osaluueeseen: taloudelliseen, poliittiseen ja kulttuurilliseen. Monikansalliset yritykset ovat hyvä esimerkki talouden globalisoitumisesta, ja ne ovatkin jo osa arkipäiväämme. Poliittinen globalisoituminen taas näkyy muun muassa kansainvälisten yhdistysten nousussa, ja kulttuurinen globalisoituminen esimerkiksi musiikki- ja elokuvateollisuuden tuotteiden maailmanlaajuisessa jakelussa sekä kansainvälisissä urheilutapahtumissa kuten Olympialaisissa. Oma kulttuurimme saa jatkuvasti vaikutteita muista kulttuureista, ja perinteisiä arvoja pyritään sovittamaan yhteen globalisaation myötä muuttuvan kulttuurin kanssa. (Burbules & Torres 2000, 10–11.) Usein puhutaankin kulttuurien homogenisoitumisesta eli yhdenmukaistumisesta. Toisaalta globalisaatio on vaikuttanut myös siihen, että tietyllä alueella elää useamman kulttuurin edustajia. Tällöin puhutaan kulttuurien heterogenisoitumisesta. (Burbules & Torres 2000, 14.) Suomessa tätä heterogenisoitumista kutsutaan usein monikulttuurisuudeksi.

Globalisaatio ei missään nimessä ole uusi ilmiö, vaikka keskustelu sen vaikutuksista onkin lisääntynyt huomattavasti viime vuosikymmeninä. Sen juuret juonnetaan viimeistään jälkiteolliseen yhteiskuntaan 1960-luvulle, usein jopa varhaisempaan aikaan (Morrow & Torres 2000, 28). Myöskään globaalikasvatus ei käsitteenä sinänsä ole uusi, sillä sen varhaisemmasta muodosta, kansainvälisyyskasvatuksesta, on puhuttu jo vuosikymmeniä. Lyhyesti määriteltynä globaalikasvatus on ikään kuin globaalien ajan kansalaiskasvatusta, jonka lähtökohtana ovat ihmisoikeudet, ja jonka pyrkimyksenä on saada ihmiset toimimaan oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta (Rohweder 2008, 9). Globalisaatio on luonut uusia haasteita kasvatustyölle. Tarvitsemme erilaisia taitoja yhteiskunnassa pärjätäksemme kuin kymmenen tai kaksikymmentä vuotta sitten. Kasvatustehtävä on saanut uusia ulottuvuuksia, globaaleja sellaisia, ja niiden asettamiin haasteisiin kasvatustyötä tekevien tulisi osata vastata.

Koululla on kautta aikojen ollut keskeinen rooli kansalaisuuskasvatuksessa, joskin kansalaisuuskasvatus nähdään hyvin eri tavalla nyt kuin ennen. Modernin yhteiskunnan koulu oli vastuussa kansalaisten yleisestä koulutuksesta ja yhteiskuntaan kasvattamisesta, mikä yleensä tarkoitti maan oman kulttuurin, kielen, uskonnon, kirjallisuuden ja maantieteen opettamista (Lorentz & Bergstedt 2006, 18). Postmodernissa yhteiskunnassa, jossa yhtenäinen kansallisvaltio on menettänyt merkitystään, tarvitaan uudenlaista kansalaiskasvatusta (em., 24). Ympäri maailman on huomattavissa kasvavaa kiinnostusta siihen, kuinka kasvattajat voivat kannustaa nuoria osallisuuteen kulttuurillisesti moninaisessa yhteiskunnassa. Poliitikot, opettajat ja tutkijat

peräänkuuluttavat ja kehittävät menetelmiä kansalaisuuskasvatukseen ja ihmisoikeuksiin liittyen. (Osler 2005, xv-xvi.) Myös opettajan ja koulun roolia kansainvälistymisessä korostetaan. Opettajien tulisi tiedostaa oma roolinsa muutoksen edistäjinä, ja tutkimusten mukaan opettajat ottavatkin yleensä oman roolinsa kasvattajina vakavasti. Tehokas kansalaisuuskasvatus korostaa ihmisoikeuksia ja kykenee osoittamaan yhteiskunnan rakenteellista eriarvoisuutta. Tarkoituksena olisi, että lapset näkevät itsensä tulevaisuuden muokkaajina. (Wilkins 2005, 167–169.)

Globalisaatio on luonut uusia haasteita kasvatustyölle. Globalisoituneessa yhteiskunnassa esimerkiksi suvaitsevaisuus ja erilaisuuden hyväksyminen nousevat tärkeiksi taidoiksi, sillä kohtaamme jatkuvasti ihmisiä, joiden kulttuurillinen tausta poikkeaa jollakin tapaa omastamme. Maailman rakenteellisen eriarvoisuuden sekä ihmisoikeuksien merkityksen ymmärtämistä pidetään myös tärkeänä tavoitteena kestävän tulevaisuuden kannalta. Yhteiskunnan muutokseen olisi kasvatustyötä tekevien osattava vastata. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita globalisaation vaikutuksesta koulutuksen ja kasvatuksen kenttään, erityisesti sen kansainvälisyyteen ja globaalikasvatukseen. Tutkimuksessa tarkastellaan opettajan työn kuvaa ja sitä, millaisia käsityksiä opettajilla itsellään on koulujen kansainvälisyydestä ja globaalikasvatuksesta. Koska koulun ja erityisesti opettajien merkitystä tulevaisuuden kehittäjinä ja ”muutoksen agentteina” korostetaan, on tärkeää tietää, miten opettajat itse työnsä kuvan käsittävät. Tutkimuksen keskiössä ovat siis opettajien käsitykset, ja niiden tarkastelussa on käytetty fenomenografista tutkimusotetta, joka keskittyy juuri ihmisten käsitysten, kokemusten ja ajatusten tutkimiseen.

2 KANSAINVÄLISYYS KOULUSSA

Onneks ne on vielä sen verta lapsia, et ne on innokkaita asiaan ku asiaan, ja kyl ne on niinku kiinnostuneita. Et nyt ku me vaikka aloitettiin sitä Matka maailman ympäri kirjoitelmaa, niin ei niitä tarvi kauheesti markkinoida siihen. (--) Mulla on yks poika, joka on kiinnostunu kaikkien maiden poliittisista tilanteista. Vaikka kun puhuttiin Kiinasta tänään, niin se siellä luennoi kommunismista ja palkka-armeijasta. Et se on vähän et mistä kukakin on kiinnostunut niin sen mukaan menee.

(Ote haastatteluaineistosta)

Kansainvälinen toiminta on helpottunut ja yleistynyt viime vuosina, ja siitä on tullut myös monin tavoin osa suomalaisen peruskoulun arkea. Kansainvälisyyden ei tulisi kuitenkaan olla itseisarvo vaan keino saavuttaa yhä parempaa oppimista. Sen avulla voidaan parantaa kielitaitoa, kulttuurintuntemusta, joustavuutta ja ongelmanratkaisutaitoja. (OPH & CIMO 2008b, 5.) Toisaalta globaali toimintaympäristö tuo mukanaan myös haasteita. Muun muassa kovenevaa yhteiskunnallista ilmapiiriä sekä kasvavaa maahanmuuttokriittisyyttä pidetään haasteina, joihin kasvatuksella tulisi pyrkiä vaikuttamaan (Räsänen 2011). Kansainvälistymisen ja globalisoitumisen myötä tarvitsemme uusia taitoja pärjätäksemme moniarvoisessa yhteiskunnassa.

Kansainvälisyydellä on koulussa useita muotoja. Selvimmin kansainvälisyys yhdistetään ehkä kansainväliseen toimintaan, jollaista koulut, kunnat ja erilaiset järjestöt järjestävät. Kansainvälinen toiminta voidaan aloittaa jo alakoulussa niin sanotulla kotikansainvälisyydellä, jonka lähtökohtana on lähiympäristö. Korkeakoulutasolla kansainvälistyminen alkaa olla jo elinehto (Koskinen 2003, 37), mutta myös peruskoulun puolella on alettu peräänkuuluttaa muun muassa interkulttuurisen kompetenssin merkitystä sekä maailmankansalaisen etiikkaa. Lisäksi yhteiskuntamme, ja sitä myötä koulu, on muuttunut yhä monikulttuurisemmaksi, mikä on osaltaan muuttanut myös opettajan työtä.

2.1 Koulutuksen kansainvälistyminen

Koulutuksen kansainvälistyminen on lisääntynyt melkoista vauhtia viime vuosikymmeninä. Vielä 1980-luvun lopulla esimerkiksi korkeakouluilla oli vielä hyvin vähän yhteyksiä ulkomaille, ja pääsääntöisesti kansainvälinen toiminta tarkoittikin lähinnä opintomatkoja (Koskinen 2003, 36). Opiskelijoiden kansainvälinen liikkuvuus globaalisti tarkasteltuna on kuitenkin räjähdysmäisesti

lisääntynyt 1990-luvulta lähtien (Virtanen-Eraydin 2002, 368), ja tälle vuosituhannele siirryttäessä koulutuksen kansainvälisyys on lisääntynyt huimaa vauhtia jopa niin, että sitä voidaan pitää melkeinpä elinehtona korkeakoulutukselle. (Koskinen 2003, 37). Kansainvälisyys on siis tätä nykyä koulutuksen arkipäivää, ja se ilmenee muun muassa kansainvälisinä kontakteina, opiskelija- ja opettajavaihto-ohjelmina, työharjoitteluina ulkomailla, monikulttuurisen työn ja elämän ympäristöinä, vieraskielisinä opetusohjelmina ja uuden teknologian käyttöönottona. (Allahwerdi 2001, 1). Koskinen (2003, 157) pohtiikin väitöskirjassaan, voisiko kansainvälisyyteen kvalifioituminen olla ikään kuin 2000-luvun yleissivistystä. Hän korostaa esimerkiksi kielitaidon ja suvaitsevaisuuden merkitystä ja toteaaakin, että niiden tulisi olla mukana yleissivistystä tuottavassa koulutuksessa. Kansainväliset opiskelijat toimivat ikään kuin kulttuurivaihdon lähettiläinä, joten koulutuksen kansainvälisyyttä ei voida pitää merkityksettömänä ilmiönä (Virtanen-Eraydin 2002, 368–369).

Etenkin korkeakouluasteella kansainvälisyyttä pidetään opintojen kannalta tärkeänä, mutta se on myös osa peruskoulujen toimintaa sekä kansallista opetussuunnitelmaa. Vuoden 2004 Opetussuunnitelman perusteissa kansainvälisyys ilmenee aihekokonaisuudessa kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys. Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys aihekokonaisuuden päämääräksi on mainittu, että oppilasta tulisi *”auttaa ymmärtämään suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemusta, löytämään oma kulttuuri-identiteettinsä sekä kehittämään valmiuksiaan kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kansainvälisyyteen.”* (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 36–37). Kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kansainvälisyyteen kehittävien valmiuksien katsotaan siis olevan tärkeä tavoite kaikille peruskoulun oppilaille. Tulevassa opetussuunnitelmassa globaalikasvatus ja maailmankansalaisuuteen kasvattaminen saanevat yhä enemmän jalansijaa.

2.2 Kansainvälinen toiminta koulussa

Jo peruskoulussa voidaan harjoittaa monenlaista kansainvälistä toimintaa omasta lähiympäristöstä käsin. Niin sanottu kotikansainvälisyys tarkoittaa arjen kansainvälisyyttä, jota voidaan toteuttaa omassa koulussa ja lähiympäristössä (OPH & CIMO 2008a, 4). Kotikansainvälisyyden tarkoituksena on tutustuttaa oppilas oman alueensa kielelliseen ja kulttuurilliseen rikkauteen, tieto- ja viestintätekniiikan avulla toteutettavaan oppimiseen sekä oman alueen elinkeinoelämän kansainvälisyyteen tutustumiseen (OPH & CIMO 2008b, 8). Kotikansainvälisyyden lisäksi puhutaan kansallisesta kansainvälisyydestä, joka puolestaan on tutustumista kansainväliseen toimintaan kotimaassa. Kansallinen kansainvälisyys voi olla esimerkiksi opettaja- ja

oppilasvierailuja vaikkapa korkeakoulujen kansainvälisiin keskuksiin tai kielikouluihin (OPH 2011, 5). Sekä kansallisen että kotikansainvälisen toiminnan nähdään edistävän toimintamalleja, joilla tuetaan oppilaan kasvamista globaaliin yhteiskuntaan (OPH & CIMO 2008a, 6). Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön palveluorganisaation CIMOn kautta kouluilla on mahdollisuus osallistua erilaisiin kansainvälisiin hankkeisiin tai ottaa töihin vaikkapa apulaisopettaja ulkomailta (ks. Opetushallitus & CIMO 2008b).

2.3 Monikulttuurisuus koulussa

Kansainvälisen toiminnan lisäksi globalisoituminen näkyy yhä enemmän yhteiskunnan, ja sitä myötä koulun, heterogenisoitumisessa eli monikulttuuristumisessa. Lyhyesti määriteltynä monikulttuurisuus tarkoittaa kulttuurista moninaisuutta jonkin tietyn alueen sisällä eli esimerkiksi valtiota, jossa ihmiset puhuvat eri kieliä ja heillä on erilaisia kulttuurillisia taustoja. Tavallisesti monikulttuurisuus yhdistetään maahanmuuttoon, jonka koetaan kasvattaneen yhteiskunnan monikulttuurisuutta. Toisaalta Suomessa on perinteisesti ollut vähemmistöryhmiä, kuten suomenruotsalaisia, saamelaisia, romaneja ja tataareja. (Sakaranaho 2006, 16–17.) Monikulttuurisuus ei ole siis ainoastaan maahanmuuton seurauksena syntynyt ilmiö vaan se on kuulunut suomalaiseen yhteiskuntaan aina. Suomen perinteinen etninen, kulttuurinen ja kielellinen monimuotoisuus on kuitenkin rajautunut pienehköihin ryhmiin sekä väestöllisesti että alueellisesti niin, ettei siihen liittyvä keskustelu ole saanut kovinkaan suurta jalansijaa kansallisessa politiikassa (Raunio ym. 2011, 18).

Viime vuosikymmeninä on kuitenkin tapahtunut muutosta ja monikulttuurisuus on saanut uusia muotoja, kun maahanmuuton myötä Suomeen on tullut uusia vähemmistöryhmiä. Tämä on vaikuttanut myös opettajan työhön, sillä yhä useammin opettaja kohtaa työssään eri kulttuuritaustaisia oppilaita. Useimmiten opettajat kokevat maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen haastavana ja rikastuttavana, mutta myös uuvuttavana. Monikulttuurisessa koulussa työskentelevän opettajan tulisi kyetä kohtamaan moninaisuutta, ja häneltä vaaditaan monenlaisia kykyjä aina erityispedagogiikasta kulttuurien tuntemukseen. Tiedon ja kokemuksen puute voi saada opettajan epäilemään omaa ammatillista kyvykkyyttään ja muuttaa opettajan suhtautumista työhönsä negatiivisella tavalla. (Talib 2006, 139–141.) Mikäli kasvattajia ei ole valmennettu kulttuuriseen monimuotoisuuteen, voi alkutaipale olla vaikea sekä opettajille itselleen että lapsille (Paavola & Talib 2010, 74). Monikulttuurisuuden kannalta suotuisaa olisi, että opettajankoulutuksessa keskityttäisiin kouluttamaan kulttuurillisesti osaavia opettajia. Myös kokemuksen kautta opettaja kehittää monikulttuurista osaamistaan (Talib 2006, 142; 147.)

Monikulttuurisessa koulussa kohdataan usein eri kulttuurien ja elämänmuotojen aiheuttamia arvostiritoja sekä väärinkäsityksiä. Mikäli opettajalla ei ole koulutusta eikä kokemusta vähemmistökulttuureja edustavien lasten opettamisesta, turvautuu hän helposti stereotyyppioihin ja päätyy tekemään ylimalkaisia arvioita oppilaistaan. Monikulttuurisen koulun opettaja voi kohdata työssään monia haasteita, ja häneltä vaaditaan sovittelu- ja neuvottelukykyjä, jotta kaikkien oppilaiden olisi hyvä olla koulussa. (Paavola & Talib 2010, 75–76.)

Opettajan interkulttuurinen (ts. kulttuurien välinen) kompetenssi eli osaaminen muodostuu näin ollen tärkeäksi tekijäksi monikulttuurisessa koulussa työskennellessä. Interkulttuuriseen osaamiseen liittyy vahvasti kriittinen pohdinta, jonka avulla kasvattaja peilaa itseään oppilaisiinsa nähäkseen, kuinka hän selviää heidän kanssaan. Omien kokemusten pohdinta esimerkiksi kollegoiden kanssa auttaa niiden ymmärtämisessä, ja luottamus omaan ammatillisuuteen auttaa näkemään oppilaiden yksilölliset lähtökohdat. Tärkeää on myös, että kasvattaja tiedostaa oman roolinsa sekä työnsä yhteiskunnalliset sidokset ja koulunsa toimintaa ohjaavat järjestelmät. (Paavola & Talib 2010, 81.) Opettajan interkulttuurinen osaaminen voidaan siis ymmärtää laajentuneena itseymmärryksenä, kriittisenä suhtautumisena työhön, empatiana sekä erilaisten todellisuuksien ja elämänmuotojen hahmottamisena (Paavola & Talib 2010, 82; Talib 2006, 149). Interkulttuurinen osaaminen auttaa opettajaa jaksamaan työssään, ja optimismi ja myönteinen suhtautuminen omaan työhön mahdollistavat moraalisesti ja interkulttuurisesti haasteellisen toiminnan. (Paavola & Talib 2010, 82–83). Interkulttuurista kompetenssia käsitellään lisää seuraavassa luvussa.

Yleisesti ottaen monet koulut ovat havahtuneet monimuotoisuuden olemassaoloon, mutta monikulttuurinen osaaminen ja muutosvoima ovat edelleen opettajien harteilla. Vaikka erilaisuuden kohtaaminen tuntuisi vaikealta, voi oman työn reflektointi auttaa opettajaa muuttamaan käsityksiään, käyttäytymistään ja toiminnan laatua. Myös yhteistyö ja koulun yhteisöllisyys voivat auttaa opettajia työssä jaksamisessa ja helpottaa moniarvoisessa yhteiskunnassa ilmeneviin haasteisiin paneutumista. Toimivassa monikulttuurisessa koulussa toteutuvat sekä yksilöllisyys että yhteisöllisyys, ja jokainen on luomassa niin omaa kuin toisten hyvinvointia. (Talib 2007, 49–51.)

3 GLOBAALIKASVATUS

Gloaalikasvatus on kasvatusta ja koulutusta, joka avaa ihmisten silmät ja mielen maailmantodellisuudelle ja herättää heidät toimimaan kaikille kuuluvien ihmisoikeuksien puolesta. Gloaalikasvatus on toimintaa erityisesti kehitysyhteistyön, kestävän kehityksen, rauhan ja kulttuurienvälisen ymmärryksen edistämiseksi, jotka ovat kaikki kansalaisyhteiskunnan globaaleja ulottuvuuksia.

(OPM/Rohweder 2008, 9.)

Yllä mainittu lainaus on peräisin Opetusministeriön julkaisusta Kasvaminen globaaliin vastuuseen – yhteiskunnan toimijoiden puheenvuoroja, jossa globaalikasvatuksen tavoitteita kuvaillaan Maastrichtin julistuksen mukaisesti. Gloaalikasvatus on kasvatustyötä, jonka tarkoituksena on edistää kestävä kehitystä, rauhaa ja kulttuurien välistä ymmärrystä. Se on siis ikään kuin globaalin ajan kansalaisyhteiskunnan ja kansalaisyhteiskunnan kasvatusta. Gloaalikasvatuksen taustalla vaikuttavat maailmanlaajuiset ihmisoikeudet, jotka luovat kasvatustoiminnalle vahvan arvopohjan. Gloaalikasvatus on työtä lasten ja nuorten tietoisuuden herättämiseksi, ja kuten julkaisun nimestäkin voidaan ymmärtää, yhteisen globaalin vastuun ymmärtämiseksi.

Gloaaliin vastuuseen kasvaminen on prosessi, joka auttaa meitä ymmärtämään erilaisuutta ja kehittää kykyä toimia globalisoituvassa maailmassa (Kepa ry:n internet-sivut). Muuttuva maailma, ja ympäristö, jossa erilaisista lähtökohdista ja kulttuureista tulevat ihmiset jatkuvasti kohtaavat, on luonut tarpeen kulttuurien väliselle ymmärrykselle. Lisäksi koko maailman yhteiset haasteet, kuten vaikkapa köyhyys, ympäristöongelmat ja konfliktit, tuovat esiin maiden väliset riippuvuussuhteet. Koska maapallo on yhteinen, ovat myös sen ongelmat yhteisiä. Gloaali maailma tarjoaa meille uudenlaisia mahdollisuuksia oppimiseen ja elämiseen, mutta tuo mukanaan myös haasteita ja vastuuta.

Gloaalikasvatus sisältää useita osa-alueita, jotka osaltaan tähtäävät globaalikasvatuksen yhteisiin tavoitteisiin. Osa-aluejako voidaan tehdä eri tavoin, ja eri yhteyksissä nähdään erilaisia jaotteluja. Sisällöt ja arvopohja pysyvät erilaisista jaotteluista huolimatta samoina. Tilanteesta riippuen voidaan esimerkiksi puhua ihmisoikeuskasvatuksesta, suvaitsevaisuuskasvatuksesta tai tasa-arvokasvatuksesta, mutta taustalla vaikuttavat ihmisoikeudet, ihmisarvon kunnioittaminen, erilaisuuden hyväksyminen ja tasa-arvon kunnioittaminen pysyvät samoina. Perinteisesti

globaalikasvatukseen katsotaan kuuluvaksi myös ympäristökasvatuksen, mediakasvatuksen, rauhankasvatuksen sekä ihmisoikeuskasvatuksen, samoin monikulttuurisuuskasvatus, kulttuurikasvatus, tasa-arvokasvatus ja kehityskasvatus mainitaan useissa lähteissä (Allahwerdi 2001, 30–40; Kepa ry:n internet-sivut).

Tässäkin tutkimuksessa on jouduttu tekemään osa-aluejaon suhteen valintaa. Koska useissa lähteissä ympäristö- ja mediakasvatus on erotettu omiksi osa-alueikseen, oli ne luonnollista ottaa mukaan osa-aluejaotteluun. Muut osa-alueet vaihtelivat enemmän ja lopulta globaalikasvatus päädyttiin jakamaan seuraaviin osa-alueisiin Kepa ry:n tekemän jaottelun mukaisesti: ympäristökasvatus, mediakasvatus, ihmisoikeus- ja tasa-arvokasvatus, rauhankasvatus, kulttuurikasvatus ja monikulttuurisuuskasvatus (ks. Kepa ry:n internet-sivut). Jaottelua käytettiin apuna mm. haastatteluaineistoa kerätessä ja lisätietoa hankkiessa. Osa-aluejako käy ilmi myös kappaleen 6 tuloksissa. Näiden osa-alueiden lisäksi haastatteluissa nousi esiin ikään kuin omana osa-alueenaan suvaitsevaisuuskasvatus, jonka katsotaan valitussa jaottelussa läpäisevän ainakin ihmisoikeus- ja tasa-arvokasvatusta sekä kulttuuri- ja monikulttuurisuuskasvatusta. Tässä tutkimuksessa käytetty jako ei kuitenkaan ole millään muotoa ainut tai välttämättä edes käytetyin jaottelumalli.

3.1 Globaalikasvatuksen suhde kansainvälisyyskasvatukseen

Globaalikasvatusta ei sinänsä voida pitää uutena ilmiönä, vaikka käsitteen käyttö onkin yleistynyt vasta tällä vuosikymmenellä. Globaalikasvatuksesta, tai pikemminkin kansainvälisyyskasvatuksesta, on kuitenkin puhuttu jo vuosikymmeniä. Kansainvälisyyskasvatus ja globaalikasvatus ymmärretään useissa yhteyksissä toistensa synonyymeina (ks. OKM/Räsänen, Kansainvälisyyskasvatus 2010 - ohjelman arviointi), rinnakkaisina käsitteinä, joista kansainvälisyyskasvatus on aikaisempi, ja globaalikasvatus taas tuoreempi, yleistymässä oleva käsite. Koska emme tätä nykyä puhu enää ainoastaan kansakuntien ja valtioiden välisestä vuorovaikutuksesta, vaan maailmastamme ilman rajoja – globalisoituneesta maailmasta, on sopivampaa käyttää käsitettä globaalikasvatus. (Melen-Paaso 2008, 158). Koska globaalikasvatus on käsitteenä melko uusi, täytyy tutkimusalueen hahmottamiseksi tarkastella myös kansainvälisyyskasvatukseen liittyviä tutkimuksia, ohjeistuksia ja suosituksia. Niiden avulla voidaan paremmin muodostaa kokonaiskuvaa globaalikasvatuksen kehityksestä ja suunnista.

Kuten globaalikasvatuksen, myös kansainvälisyyskasvatuksen eettisenä perustana pidetään YK:n ihmisoikeuksien julistusta sekä ihmisoikeuksia koskevia yleissopimuksia. Ne muodostavat kansainvälisyyskasvatukselle kansainvälisen normiston ja yleismaailmallisen eettisen perustan.

(Kouluhallitus 1988, 12–13). Selkeää arvopohjaa pidetään tärkeänä kansainvälisyyskasvatustyölle. Keskeisimpinä arvoina ovat ihmisarvo sekä elämän suojeleminen ja kunnioittaminen (em., 14). Kansainvälisyyskasvatus on kasvatustoimintaa, joka ohjaa oppijaa pohdiskelemaan ihmisoikeuksia ja perusarvoja kansainvälisessä kontekstissa sekä toimimaan yhteiskunnassa tavalla, joka edistää rauhaa ja kehitystä. Kansainvälisyyskasvatus on oppilaiden kasvattamista maailmanlaajuisesta yhteisvastuusta aktiivisesti kantaviksi kansalaisiksi. Aktiivinen kansalainen osaa ja haluaa vaikuttaa yhteiskuntaan ja elämään ympärillään, ja ymmärtää myös olevansa osaltaan vastuussa muista ihmisistä ja ympäristöstä. (Kouluhallitus 1988, 9.) Seuraava lainaus on Kouluhallituksen Peruskoulun kansainvälisyyskasvatuksen opetuksen oppaasta vuodelta 1988, ja siinä kuvaillaan kansainvälisyyskasvatuksen luonnetta.

Kansainvälisyyskasvatus on opettajien ja oppilaiden yhteistä työtä oikeudenmukaisen kehityksen edistämiseksi. Kansainvälisyyskasvatuksella sysätään liikkeelle tiedostamisprosesseja, joiden myötä oivaltuu kansainvälisen ymmärtämyksen, yhteistyön ja rauhan sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien arvo, merkitys ja yhteiskunnallista kehitystä ohjaava voima. Kansainvälisyyskasvatus on ihmisyyteen kasvattamista, yleisinhimillisten arvojen käyttöönottoa.

(Kouluhallitus, 1988, 9.)

Kansainvälisyyskasvatukselle on asetettu Peruskoulun opetuksen oppaassa (1988, 9–10) monia tärkeitä tavoitteita, kuten virittää oppilaisissa ajattelu- ja toimintamalleja, jotka edistävät mm. ihmisoikeuksien kunnioittamista, tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuuden toteuttamista, elämän kunnioittamista ja suojelemista, ihmisen työn, kulttuurin saavutusten ja kulttuurien erilaisuuden kunnioitusta, yhteenkuuluvuuden tunnetta, yhteistyöhalua ja -kykyä sekä esimerkiksi rauhan edistämistä. Toisin sanoen kansainvälisyyskasvatukselle on tässä asetettu paljon yleisiä kasvatuksen arvotavoitteita, joiden voidaan tätä nykyä nähdä olevan myös globaalikasvatuksen keskeisiä tavoitteita.

Koska kansainvälisyyskasvatus on 1970-luvulla kehittynyt käsite, on se pitkälti tarkoittanut valtioiden kahdenvälisiä suhteita. Globaalikasvatuksen koetaan käsitteenä paremmin kuvaavan ihmisten ja kansojen välisiä suhteita yhä moninaisemmassa viitekehyksessä sekä nykyistä keskinäisriippuvuutta esimerkiksi rajallisten luonnonvarojen osalta. Globaalikasvatuksen yhteydessä puhutaan myös käsitteistä kuten globaali vastuu ja kehityskasvatus, ja kansainvälisyyskasvatus yhdistetään toisinaan kansainvälistymiseen. Käsitteistö on siis jossain määrin päällekkäistä ja käsitteiden käytössä on epäselvyyttä. Vaihtelu käsitteiden käytössä ei ole haitaksi, mikäli sisältö ymmärretään samoin. (OKM/Räsänen 2011, 17–20.) Tässä tutkimuksessa käytetään pääsääntöisesti käsitettä globaalikasvatus, jonka osa-alueiksi useimmat muut käsitteet, kuten vaikkapa kehityskasvatus, ymmärretään. Kansainvälisyyskasvatus ja globaalikasvatus

ymmärretään synonyymeinä samoin kuin globaalikasvatus ja kasvaminen globaaliin vastuuseen tai maailmankansalaisuuteen.

3.2 Globaalikasvatuksen suhteesta muihin lähikäsitteisiin

Gloaalikasvatukseen liittyvä käsitteistö on vielä kehitysvaiheessa, ja käsitteiden käytössä on sekavuutta. Monet käsitteet tuntuvat olevan osittain päällekkäisiä tai vähintäänkin liittyvän kiinteästi toisiinsa. Seuraavaksi käsitellään lyhyesti joitakin globaalikasvatuksen kannalta tärkeitä käsitteitä. Maailmankansalaisuuden, elinikäisen oppimisen ja interkulttuurisen kompetenssin käsitteet tulevat nopeasti tutuksi globaalikasvatukseen liittyviä tutkimuksia ja raportteja tarkastellessa.

3.2.1 Globaalikasvatus ja maailmankansalaisuuden käsite

Maailmankansalaisuuden käsite yhdistyy usein globaalikasvatuksen käsitteeseen, ja aivan kuten kansainvälisyyskasvatusta ja globaalikasvatusta, voidaan myös kasvamista maailmankansalaisuuteen sekä globaalikasvatuksen käsitettä pitää synonyymeina toisilleen. Esimerkiksi Trotta Tuomi (2006, 127) kuvailee maailmankansalaiseksi kasvattamisen ja globaalikasvatuksen käsitteitä samaa tarkoittavina käsitteinä, ja yhdistää molemmat käsitteet ihmisoikeuksiin. Samalla hän viittaa Maastrichtin julistukseen, ja toteaa, että maailmankansalaisuuteen kasvaminen tai globaalikasvatus on kasvatustyötä, joka avaa ihmisten silmät maailman todellisuuksille, ja saa heidät toimimaan oikeudenmukaisempaa ja tasa-arvoisempaa sekä ihmisoikeuksia kunnioittavaa maailmaa kohti. Myös maailmankansalaisuuden käsite korostaa oikeuksia ja velvollisuuksia, joita meillä on toisiamme kohtaan, sekä kykyjä, joita tarvitaan tulevaisuudessa toimimiseen sekä paikallisella että globaalilla tasolla (Trotta Tuomi 2006, 129).

3.2.2 Globaalikasvatus elinikäisen oppimisen näkökulmasta

Gloaalikasvatus tai kasvaminen globaaliin vastuuseen nähdään nimenomaan elinikäisenä prosessina ja elämänlaajuisena oppimisena (Räsänen 2010). Siksi globaalikasvatusta tulisi käsitellä myös elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Ihmisellä on luontainen tarve kehittyä ja kasvaa ihmisenä. Kyse on prosessista, joka jatkuu läpi elämän ja pyrkii aina kohti täydellisempää ihmisistä tai toisin sanoen täydempää itsensä toteuttamista ihmisenä. (Pietilä 2003, 50.) Luontainen tarpeemme kehittää itseämme antaa hyvän edellytyksen elinikäiselle oppimiselle. Tarvitsemme

kuitenkin ihmiskäsityksen, eli idean siitä, millainen on ihmismäinen ihminen. Tärkeää on, että pystyisimme määrittelemään itse oman inhimillisen kasvumme tavoitteet, ja ettemme omaksuisi suoraan kritiikittä ihanteita, joita tiedotusvälineet, mainonta tai ympäristö meille tarjoavat. (Pietilä 2003, 50.) Kasvatustyön kannalta tämä on myös merkittävä haaste. Kuinka voimme tukea oppilaan omaehtoista kehittymistä tietoiseksi, vastuunsa kantavaksi ja oikeutensa ymmärtäväksi moraaliseksi kansalaiseksi?

Gloaalikasvatus on osaltaan myös yksilön valmistamista selviytymään alati muuttuvassa maailmassa. Oppimisen prosessi ei ole koskaan valmis vaan jatkuu läpi elämän. Opetuksessa on pyrittävä antamaan oppilaille eväitä, joiden avulla he kykenevät sopeutumaan ympärillä tapahtuviin muutoksiin ja jotka kannustavat kehittymään. Maailman muuttuessa myös kulttuurit muuttuvat yhä monimuotoisemmiksi, eikä kaikki oppiminen tapahdu yhden kiinteän kulttuurin sisällä, vaan pikemminkin se on erilaisten kulttuurien vaikutusten alaista (Korhonen 2010, 19). Alati muuttuva maailma on luonut tarpeen uudentavalla tavalla käsittää oppiminen eli toisin sanoen on syntynyt tarve elinikäiselle oppimiselle. Elinikäinen oppiminen sisältää myös ajatuksen ihmisyydestä ja elämän monimuotoisuudesta, jota ei tule ohittaa keskusteluissa globalisoituvassa maailmassa (Korhonen 2010, 19).

3.2.3 Interkulttuurinen kompetenssi

Monikulttuurisessa yhteiskunnassa tapaamme jatkuvasti ihmisiä, joilla on erilainen kulttuurinen tausta kuin itsellämme. Onkin sanottu, että jokainen tarvitsee interkulttuurista kompetenssia nykypäivänä (Virkama 2010, 49). Paikalliset yhteisöt ovat tätä nykyä monikulttuurisia, ihmiset matkustelevat, ja media tuo maailman tapahtumat jokapäiväiseen elämäämme. Jonkinlaista interkulttuurista ymmärtämystä vaaditaan päivittäin niin työelämässä kuin yhteiskunnassa pärjäämisessä. (Virkama 2010, 39–40.) Näin ollen globaalikasvatuksen käsitteeseen liittyy myös ajatus interkulttuurisesta kompetenssista.

Interkulttuurinen kompetenssi voidaan määritellä lyhyesti seuraavanlaisesti: se on kyky kommunikoida tehokkaasti kulttuurien välisissä tilanteissa sekä kyky sopeutua eri kulttuurikontekstista toiseen. (Lorentz 2006, 121; Virkama 2010, 50). Suppeimmillaan interkulttuurisen kompetenssin voidaan ymmärtää olevan tietoa eri kulttuureista sekä siitä, kuinka käyttäytyä eri kulttuurien kannalta katsottuna sopivalla tavalla. Tätä ei nykyään kuitenkaan pidetä varsinaisesti interkulttuurisen kompetenssin määritelmänä. Interkulttuurinen kompetenssi ymmärretään pikemminkin tietojen, taitojen ja asenteiden kombinaationa. (Virkama 2010, 50.) Myös erilaisten arvojen tiedostamista pidetään tärkeänä osana interkulttuurista kompetenssia, sillä

arvot kuuluvat keskeisesti kulttuuriin. (Lindh & Korhonen 2010, 136). Interkulttuurinen kompetenssi voidaan toisaalta ymmärtää myös avoimena elämänasenteena (Polkka-hankkeen internet-sivut). Tärkeää on välttää niin sanottua kulttuurista essentialismia eli ajattelua, jossa ihmiset nähdään lähtökohtaisesti kulttuuriensa edustajina, eikä kulttuuriselle muutokselle anneta tilaa. Essentialisoiva käsitys keskittyy helposti eroihin, erilaisuuteen ja vertailemiseen, jolloin kulttuurien kohtaaminen nähdään lähtökohtaisesti ongelmallisena. (Raunio ym. 2011, 21.)

Paavola & Talib (2010, 78) toteavat, että interkulttuurinen kompetenssi kehittyy Bennett & Bennettin (2004) teorian mukaan vaiheittain. Ensin käydään läpi etnosentriseen viitekehykseen kuuluvat vaiheet kieltäminen, puolustaminen ja minimointi, jonka jälkeen siirrytään etnorelativistisiin vaiheisiin hyväksyminen, adaptaatio ja lopulta integraatio tai toisin sanoen interkulttuurinen kompetenssi (Paavola & Talib 2010, 78; Lorentz 2006, 121–131). Etnosentrisyys tarkoittaa, että toisia kulttuureita kyetään tarkastelemaan ainoastaan oman kulttuurin lähtökohdista. Etnorelativistisissa vaiheissa sen sijaan koetaan, että oma kulttuuri on vain yksi kulttuuri muiden joukossa, maailmassa, joka on täynnä erilaisia kulttuureita (Lorentz 2006, 122.) Vaikka interkulttuurinen kompetenssi nähdäänkin tässä teoriassa vaiheittain etenevän prosessin viimeisenä vaiheena, ei sitä silti pidä ymmärtää oppimisen loppumisena ja kehityksen lopputulemana. (Lorentz 2006, 131). Virkaman (2010, 51) mukaan interkulttuurinen kompetenssi on jotakin, mitä ihmiset voivat jatkuvasti kehittää, eikä niinkään muuttumaton taito. Yhteisten kokemusten kautta voidaan oppia toimimaan monikulttuurisessa ympäristössä ja kehittää interkulttuurista osaamista (Pietilä 2010, 61).

3.3 Globaalikasvatuksen eettinen perusta

Kuten jo aiemmin on todettu, on globaalikasvatuksella vahva arvopohja, joka perustuu erityisesti Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeuksien julistukseen sekä yleisemmin ihmisarvon tunnustamiseen. On siis perusteltua käsitellä globaalikasvatuksen yhteydessä myös ihmisoikeuksia yleisellä tasolla, joskaan aihe ei ole yksiselitteinen ja ongelmaton. Vaikka ihmisoikeudet ovat maailmanlaajuiset, voidaan kysyä, onko kansojen ja eri kulttuurien edes mahdollista päästä yhteisymmärrykseen ihmisoikeuksien sisällöstä. Maailmanlaajuisen ihmisoikeuksien taustalla on käsitys globaalista etiikasta, jonka mahdollisuutta on pohdittu tutkijoiden ja filosofien toimesta pitkään.

3.3.1 Ihmisoikeudet

Sekä kansainvälisyys- että globaalikasvatuksen taustalla vaikuttavat kansainväliset ihmisoikeudet sekä ihmisarvon tunnustaminen. Ihmisoikeuksista puhuttaessa kansainvälisellä tasolla tarkoitetaan sitä, että yksilöille on turvattu tiettyjä perustavanlaatuisiksi katsottuja oikeuksia. Kansainvälisten sopimusten lisäksi myös yksittäiset valtiot turvaavat usein kansalaisilleen samankaltaisia oikeuksia. (Nieminen 1988, 11.) Ihmisoikeuksien yleismaailmalliseen julistukseen kuuluu yhteensä 30 artiklaa, jotka painottavat muun muassa kaikkien ihmisten välistä tasa-arvoa, yleistä ihmisarvon merkitystä, oikeutta vapauteen ja henkilökohtaiseen turvallisuuteen, tasavertaisuutta lain edessä sekä oikeutta uskonnon- ja mielipiteenvapauteen. Julistuksen lisäksi on tehty erilaisia kansainvälisiä sopimuksia, esimerkiksi Maastrichtin julistus, jotka täydentävät ihmisoikeusjulistusta. (ks. Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus 1948)

Ihmisoikeuksien kansainvälisen suojelun katsotaan alkaneen toisen maailmansodan jälkeen, jolloin Yhdistyneet Kansakunnat perustettiin. Voittajavaltiot Yhdysvallat, Iso-Britannia, Ranska, Neuvostoliitto ja Kiina katsoivat, että rauhan takaamiseksi ja turvallisuuden lisäämiseksi oli perustettava kansainvälinen rauhanjärjestö. Vuonna 1948 hyväksyttiin Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. (Nieminen 1988, 18–19; Allahwerdi 2001, 9.) Ihmisoikeuksien perustana on, että ihmiselle kuuluu tiettyjä perusoikeuksia vain sillä perusteella, että hän on ihminen (Nieminen 1988, 20).

1960-luvulla kehitysmaista tuli YK:n jäsenvaltioiden enemmistö. (Allahwerdi 2001, 9.) Sosialistiset valtiot ja kolmannen maailman valtiot yhdistivät voimansa ihmisoikeustavoitteidensa toteuttamiseksi, ja tämän seurauksena ihmisoikeustyössä painotettiin enemmän mm. kansojen itsemääräämisoikeutta (Nieminen 1988, 23).

1970-luvulla YK:n alajärjestö Unesco otti käyttöön elinikäisen, jatkuvan koulutuksen käsitteet käyttöönsä ja julkaisi kansainvälisyyskasvatuksen suositukset. Suositusten sisällöistä voidaan löytää kansainvälisyyskasvatuksen eri osa-alueet, joita ovat mm. rauhankasvatus, aseidenriisuntakasvatus, ihmisoikeuskasvatus, kehityskasvatus, ympäristökasvatus, kulttuurikasvatus, demokratiakasvatus ja suvaitsevaisuuskasvatus. (Allahwerdi 2001, 26–27.) Nämä samat osa-alueet katsotaan tätä nykyä kuuluvan myös globaalikasvatuksen käsitteen alle.

Vaikka ihmisoikeuksien julistus onkin maailmanlaajuinen ja sen hyväksymisen puolesta vuonna 1948 äänesti yhteensä 48 maata, on se saanut osakseen myös kritiikkiä, eikä sitä ole aina pidetty täysin kiistattomana. Eräänlaisena ihmisoikeuksien perustavana dilemmana voidaankin pitää keskustelua siitä, onko eri kulttuureista tulevien ihmisten mahdollista sopia muutamista yleisistä periaatteista, vai ovatko kulttuurit perustavanlaatuisesti vain liian erilaisia, jotta ihmisoikeuksista

voitaisiin päästä yhteisymmärrykseen (Räsänen 2005, 17). Emme ole yksimielisiä eettisesti oikean ja väärän toiminnan rajoista tai niistä sanktioista, joita väärin toimimisesta tulisi koitua. Kysymystä globaalin etiikan teoreettisesta mahdollisuudesta on pohdittu jo kauan, ja monet esimerkit ovatkin näyttäneet, kuinka vaikeaa on saada esimerkiksi jotakin valtiota toimimaan ”yhteisen” tahdon mukaisesti. (Gylling 2008, 163.) Ihmisoikeuksia on myös kritisoitu siitä, että julistuksista ja määräyksistä huolimatta niiden rikkominen jatkuu yhä (Räsänen 2005, 28).

Ihmisoikeusideologiaa itsessään on taas kritisoitu siitä, että se edustaa ensisijaisesti lähinnä länsimaista individualistista ajattelua (Gylling 2008, 162). Mikäli pyrimme yleismaailmalliseen ihmisoikeuksien opettamiseen, täytyy meidän kiinnittää huomiota myös siihen, miten muualla maailmassa ihmisoikeuksien turvaamiseen liittyvä tärkeysjärjestys tai pyrkimykset ihmisarvon turvaamiseksi nähdään (Eide 1988, 40). Valtiomuodosta, kansasta, uskonnosta ja muista kulttuurillisista eroavaisuuksista riippuen ihmisoikeuksien toteuttaminen nähdään eri tavoin, mikä asettaa todellisen haasteen niiden toteutumiselle.

3.3.2 Globaali etiikka

Globalikasvatuksen taustalla vaikuttanee myös ajatus globaalista etiikasta. Ihmisinä meillä on moraalinen vastuu toisistamme, olimme sitten minkä tahansa valtion, kulttuurin, sukupuolen, seksuaalisen suuntautumisen, sosiaalisen luokan tai uskonnon jäseniä. Ihmisten jakaminen eri kategorioihin on ihmisten itsensä tekemää, nämä kategoriat voivat muuttua ja ovatkin jo muuttuneet, eikä meidän huolemme tulisi siis näin ollen päätyä näihin ihmisten tekemiin näennäisiin rajoihin. Vaikka globaalin etiikan kysymys onkin hankala, voidaan sen kuitenkin katsoa perustuvan ihmisyyden arvostamiselle. (Räsänen 2005, 22.) Ihmisarvon tunnustaminen onkin perua Kantin filosofiasta, ja sen lähtökohtana on, että jokainen ihminen on itsessään oma tarkoituksensa eikä toisten tarkoitusten välikappale (Tuomikoski 1922, 10). Kant (1795, 43) tunnistaa kulttuurien väliset erot, erojen luonnollisuuden ja niiden aiheuttamat konfliktit, mutta toteaa myös, että kulttuurin edistyessä ja ihmisten vähitellen lähentyessä toisiaan on mahdollista päästä suurempaan periaatteiden yhdenmukaisuuteen ja yhteisymmärrykseen. Tässä näkökulmasta voidaan ajatella, että ainakin teoreettinen mahdollisuus globaaliin etiikkaan olisi olemassa, ja toisaalta tämä mahdollisuus myös vaatii meitä pyrkimään sitä kohti.

Kantilainen ihmisarvo, eli käsitys ihmisen luovuttamattomasta perusarvosta, on ihmisoikeussäädösten perusta ja ydin (Pietilä 2003, 46). Kantin kategorinen imperatiivi eli ’toimi vain sen maksimin mukaan, minkä voit tahtoa tulevan yleiseksi laiksi’ ilmaisee modernin ihmisoikeusideaalin. Se sisältää ajatuksen kaikkien ihmisten samanarvoisuudesta. (Pitkänen 1997,

72.) Ihmisellä on tiettyjä perusoikeuksia juuri siksi, että hän on ihmisarvoinen olento. Kasvatustyön kannalta on tärkeää, että ihmisarvon merkitys ymmärretään. Jos tätä ymmärrystä ei ole, jäävät myös ihmisoikeudet ymmärtämättä. (Pietilä 2003, 46.) Ihmisarvon tunnustaminen perusarvoksi antaa lähtökohdat eettiselle ajattelulle, jota tarvitaan kaikessa ihmistenvälisessä kanssakäymisessä ja yhteiskunnassa toimiessa. Arvokysymysten pohtiminen kasvatustyössä koetaan usein hankalaksi ja pääpaino keskusteluille siirtyy helposti erilaisiin säädöksiin, lakeihin ja määräyksiin sekä niiden rikkomiseen, sillä niiden käsittely on yksinkertaisempaa. Arvokysymysten pohtimisen kautta voidaan kuitenkin ymmärtää säädösten perusta sekä niiden merkitys itselle ja muille. (Pietilä 2003, 47.)

Vaikka ihmisoikeudet ovat saaneet osakseen kritiikkiä, korostaa Räsänen (2005, 28), että pettymyksistä huolimatta prosessi on jatkamisen arvoinen, sillä se kannustaa ihmisiä pohtimaan ihmisoikeuskysymyksiä. Myös Pietilä (2003, 8) korostaa keskustelun merkitystä. Hänen mukaansa kulttuurimme ja arvomaailmamme on ajautumassa yhä pidemmälle materialismiin, aineellisten arvojen ja markkinavoimien hallitsemaan maailmaan, joten keskustelua ihmisarvon merkityksestä tarvitaan yhä enemmän. Rohweder (2008, 11) taas toteaa Opetushallituksen julkaisun lopputulemaksi, että globaali vastuullisuus saa eri tulemia eri toimijoiden välisessä vuoropuhelussa, että se on tavoittelemisen arvoista, ja että se on meitä kaikkia mukaansa haastava eettinen oikeudenmukaisuuteen ja ihmisoikeuksien kunnioittamiseen sekä luonnon arvostamiseen liittyvä kehittämisprosessi.

4 TUTKIMUSOTE

Fenomenografia on kvalitatiivisesti suuntautunut empiirinen tutkimusmenetelmä. Kuten kvalitatiivisen tutkimuksen yleensä, myös fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla jotakin merkityssisältöä. Erityisesti kiinnostuneita ollaan ihmisten erilaisista todellisuuden käsityksistä. (Uljens 1989, 10.) Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on siis tutkia sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Sanana fenomenografia tarkoittaaakin ilmiön kuvaamista. (Ahonen 1994, 114.)

Fenomenografia-termin nähdään otetun käyttöön 1980-luvun puolella ja sen löytäjänä pidetään Göteborgin yliopiston professoria Ference Martonia. Göteborgin yliopiston tutkijat päätyivät siihen lopputulokseen, että päästäksemme selville siitä, kuinka ihmiset käsittelevät erilaisia ongelmia, tilanteita ja maailmaa, täytyy meidän ymmärtää sitä tapaa, jolla he näitä ongelmia, tilanteita ja maailmaa kokevat. Kyky toimia tietyllä tavalla heijastaa kykyä kokea jotakin tietyllä tavalla. (Niikko 2003, 10.) Laadullista tutkimusta voidaan kutsua ymmärtäväksi tutkimukseksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28) ja monien muiden laadullisten menetelmien tapaan fenomenografia pyrkii siis ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä.

4.1 *Fenomenografian taustaa*

Fenomenografisessa tutkimuksessa ihminen nähdään rationaalisena olentona, joka liittää mielessään oliot ja tapahtumat selittäviin yhteyksiin. Näin muodostuvat ihmisen käsitykset koetuista ilmiöistä. Fenomenografiassa näitä käsityksiä tutkitaan empiirisesti. (Ahonen 1994, 116.) Fenomenografiassa ollaan siis kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta; tutkimuksissa ollaan kiinnostuneita toisten ihmisten kokemusten tutkimisesta (Niikko 2003, 24). Toisin kuin ensimmäisen asteen näkökulma, joka pyrkii ymmärtämään ympäristön ilmiötä, toisen asteen näkökulma pyrkii tarkastelemaan ihmisten käsityksiä tästä ilmiöstä (Gröhn 1993, 7).

Käytännön tarve ratkaista tiettyjä oppimiseen ja koulutukseen liittyviä ongelmia on alun perin muodostanut tarpeen fenomenografisen tutkimussuunnan kehittämiseksi. Tutkimuksen juuret ovatkin pikemmin koulutuksellisessa, kasvatuksellisessa ja opetuksellisessa tiedonintressissä, niin sanotusti ruohonjuuritason tutkimuksessa, kuin jossakin tietyssä filosofisessa suuntauksessa.

(Niikko 2003, 11.) Fenomenografian nähdään nojautuvan muun muassa Piaget'n tutkimuksiin sekä hahmopsykologiaan ja erityisesti Bartlettin tutkimuksiin. (Gröhn 1993, 8-10; Niikko 2003, 8). 1990-luvulla alettiin kuitenkin puhua laajemminkin fenomenografian teoreettisista perusteista sekä etsiä fenomenografian yhteyksiä ennen kaikkea fenomenologiaan. (Niikko 2003, 11.)

Piaget'n kehityspsykologisia tutkimuksia pidetään eräänlaisena fenomenografisen tutkimuksen perustana, sillä Piaget kuvasi laadullisesti erilaisia tapoja, joilla lapset hahmottivat maailmaa. Piaget pyrki kuvaamaan maailmaa niin kuin se lasten hahmottamana ilmeni. (Niikko 2003, 8). Piaget keskittyi kuitenkin työssään eri lasten ajattelussa ilmenevien yhtäläisyyksien etsimiseen, kun taas fenomenografia keskittyy enemminkin ajattelun ja tiedon kohteen sisältöön (Gröhn 1993, 8; Niikko 2003, 9). Piaget'n tutkimusten lisäksi fenomenografian katsotaan saaneen vaikutteita hahmopsykologiasta (Gröhn 1993, 10; Niikko 2003, 9). Hahmopsykologiselle koulukunnalle tyypillistä on kokemusten ja käsitysten laadullisten piirteiden korostaminen (Gröhn 1993, 10). Erityisesti fenomenografinen tutkimus yhdistetään Bartlettiin, joka tutki ihmisten uuden tiedon omaksumisprosessia, ja jonka tutkimukset osoittivat ihmisen käyttävän uuden tiedon muodostamisessa hyväkseen aikaisempia kokemuksiaan, tietojaan ja kuvitelmiaan. Ero Bartlettin ajatusten ja fenomenografian välillä on kuitenkin se, että Bartlett korosti enemmän ajattelun funktionaalisia piirteitä kuin sen rakennetta ja sisältöä. (Niikko 2003, 9.)

Fenomenografialla katsotaan olevan yhtymäkohtia myös fenomenologiseen filosofiaan, jossa huomio kohdistetaan ihmisen elämismaailmaan eli maailmaan sellaisena kuin sen ihminen kokee (Ahonen 1994, 116). Sekä fenomenografiassa että fenomenologiassa tutkimuksen huomio suuntautuu yksilön minään eli subjektiin, mikä tarkoittaa siis ihmisen havaintoja, tunteita, mielikuvia ja ajattelua. Fenomenologiselle ajattelulle tyypillinen käsitys ihmisen ja maailman non-dualistisesta suhteesta, kokemuksellisuus, kontekstuaalisuus ja laadullisuus ovat keskeisiä myös fenomenografiselle tutkimussuuntaukselle (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Fenomenografia on siis ontologisesti ja epistemologisesti kiinnittynyt fenomenologiaan, mutta sitä ei Martonin mukaan ole johdettu fenomenologisesta filosofiasta. (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Niikko 2003, 12.) Myös fenomenologia pyrkii kuvaamaan ihmisten kokemuksia. Fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita siitä, mikä on keskeisintä niissä käsitteissä, joita käytämme, sekä pyritään löytämään ilmiön olennaisimmat piirteet. Ero fenomenografian ja fenomenologian välillä on kuitenkin siinä, että toisin kuin fenomenografiassa, puhtaasti fenomenologisessa tutkimuksessa ensimmäisen ja toisen asteen näkökulman välillä oleva ero ei ole olennainen. Tämän fenomenologisen näkemyksen mukaan, emme siis voi erottaa kokemustamme sen kohteesta eli tavoitamme maailman ainoastaan kokemustemme kautta. Kun fenomenologia keskittyy löytämään ilmiöstä sen, mikä on olennaista,

pyrkii fenomenografia kuvaamaan todellisuuden ymmärtämisessä ilmeneviä eroja. (Gröhn 1993, 11–12.)

Yhteenvetona Gröhn (1993, 12–13) kokoaa fenomenografisen tutkimuksen pyrkimykset seuraavanlaisesti:

1. Fenomenografia tarkastelee ilmiötä toisen asteen näkökulmasta eli toisin sanoen, miltä maailma näyttää eri ihmisten kokemana.
2. Fenomenografian lähtökohtana on empiria ja tarkemmin ihmisten haastattelu
3. Fenomenografian pyrkimyksenä on kuvata erilaiset tavat ymmärtää jokin ilmiö ja sen laadullinen variaatio.
4. Kuvauskategoriat edustavat eroavaisuuksia tavoissa ymmärtää jotakin eli ne edustavat erilaisia käsitystasoja.

4.2 Fenomenografisen tutkimuksen vaiheet

Kuten tutkimusprosessi yleensä, aloitetaan myös fenomenografinen tutkimustyö perehtymällä aiempaan tutkimustietoon ja etenkin oppimisen psykologiaan ja tutkittavan tiedonalan luonteeseen (Ahonen 1994, 132). Tällä tavalla tutkija saa itselleen käsityksen tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä ja kykenee esimerkiksi haastattelutilanteessa kysymään syventäviä kysymyksiä. Perehtyminen aihealueen teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin auttaa tutkijaa myös tekemään tutkimuksensa kannalta tärkeän ongelmanasettelun. (Ahonen 1994, 133–134.)

Kvalitatiivinen analyysi voi perustua monenlaiseen tietoon. Analysoitava aineisto voi olla esimerkiksi tutkijan tekemää havainnointia tai kirjallisia tuotoksia (Gröhn 1993, 18). Fenomenografiassa tyypillisin aineistonhankintamenetelmä on haastattelu. Haastattelut ovat yleensä ottaen luonteeltaan yksilöllisiä ja avoimia, ja haastateltavia kannustetaan aktiivisesti refleктоimaan tutkimuksen kohteena olevan ilmiön ulottuvuuksia. (Niikko 2003, 31.) Fenomenografian kannalta on tärkeää, että haastattelussa päästään tutkittavassa aiheessa ”pintaa syvemmälle”. Näin ollen haastattelun tulisi perustua keskustelulle sekä aktiiviselle kuuntelulle, ja sisältää etukäteen vain tutkimusongelmiin liittyvät perusteemat ja mahdollisesti muutamia jäsenteleviä kysymyksiä (Ahonen 1994, 138). Kestoltaan kohtalaisen pitkissä haastatteluissa tutkija pyrkii selvittämään haastateltavan käsityksiä tutkittavasta aiheesta (Uljens 1989, 11).

Kun tutkimuksen aineisto on kerätty ja litteroitu kirjalliseen muotoon, alkaa analyysivaihe. Fenomenografisen tutkimuksen aineiston analyysi ei ole luonteeltaan kovin strukturoitu ja sille on

vaikea löytää selkeästi määriteltyä menettelytapaa (Niikko 2003, 32). Fenomenografinen analyysi noudattaa pitkälti monia kvalitatiivisille ihmistieteille ominaisia yleisiä piirteitä, joita Niikko (2003, 32–33) erittelee seuraavanlaisesti:

- analyysi jatkuu läpi aineiston keruun
- analyysiprosessi on systemaattinen, mutta ei jäykkä
- analyysi on reflektiivistä
- aineisto jaetaan merkityksellisiin osiin
- merkitykselliset yksiköt luokitellaan
- ulottuvuuksien jatkuva vertailu on tärkeää
- analyysi ja lajittelun kriteerit jalostuvat prosessin kuluessa
- tulokset ovat usein esimerkiksi säännöllisten mallien, piirteiden tai teemojen kuvausta sekä teoreettisia kategorioita.

Aineiston analyysi alkaa aineiston lukemisella niin, että lopulta aineisto ”täyttää tutkijan ajatukset lähes kokonaan” (Niikko 2003, 33). Tämän jälkeen tutkijan tehtävänä on määrittellä tulkintayksiköt. Haastattelujen peilaaminen tutkimuksen teoriaa ja ongelmanasettelua vasten auttaa löytämään tulkintayksikköjen rajat. Jos aineisto on kerätty haastattelemalla, on luonnollista, että haastatteluissa käytetyt teemat muodostavat omia tulkintayksiköitään. (Ahonen 1994, 143.) Tärkeää analyysissa on kiinnittää huomiota siihen, että alusta lähtien tutkijan huomion tulisi keskittyä aineistossa esiintyviin ilmauksiin, ei niitä esittäneisiin haastateltaviin. Rajat tutkittavien välillä siis hylätään ja tärkeämmäksi kiinnostuksen kohteeksi nousevat aineistossa ilmenevät merkitykset. (Niikko 2003, 33.)

Analyysin seuraavassa vaiheessa tarkoituksena on määrittää kategoriarajat. Analyysin tuloksena saadut erilaiset merkitysryhmät tai teemat muutetaan ensimmäisen tason kategorioiksi. Tässä vaiheessa merkitysyksikköjä vertaillaan koko aineiston merkitysyksikköjen joukkoon sopivien kategoriarajojen löytämiseksi. Analyysin tarkoituksena on löytää merkitysten välinen variaatio ja onnistua yhdistämään samankaltaiset merkitysyksiköt omiksi kategorioikseen. (Huusko & Paloniemi 2006, 168). Toisin sanoen etsimällä ilmaisuista samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, pyrkii tutkija kategorisoimaan ilmaukset laadullisesti eriteltyihin ryhmiin. Tärkeää on, että jokainen kategoria mahdollisimman hyvin luonnehtisi sisältämiensä ilmaisujen merkityssisältöjä. (Uljens

1989, 12.) Kategoriarajojen tulisi myös olla niin selkeitä, ettei limittäisiä kategorioita muodostu (Huusko & Paloniemi 2006, 168; Niikko 2003, 37).

Fenomenografiassa kategoriat ovat usein kaksitasoisia; ensimmäisen tason kategorioista voidaan muodostaa toisen tason kategorioita, kuvauskategorioita. Ylemmän tason kategoriat ovat yleisemmin käsityksiä selittäviä. (Ahonen 1994, 127–128.) Jokaisen kuvauskategorian perustehtävänä on kertoa jotakin erilaista tutkittavasta ilmiöstä, mutta ne ovat myös osa tutkimuksen laajempaa kategoriasysteemiä. Kuvauskategorioiden muodostamisprosessin voidaankin nähdä muistuttavan käsitysten muodostamisprosessia; molemmissa tapahtuu yhtäaikaaisesti valikointia ja yhdistämistä sekä uudelleen organisointia (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Fenomenografisessa tutkimuksessa tärkeää on, että kategoriat syntyvät aineiston analyysin kuluessa, eivätkä ole siis etukäteen tutkijan tiedossa. (Niikko 2003, 36.) Ylitulkinnan välttämiseksi tutkijan on hyvä pitää tutkittavien ilmaisut esillä itselleen ja lukijalle, jotta hän voi osoittaa, miksi tietty ilmaisu kuuluu johonkin tiettyyn kuvauskategoriaan (Ahonen 1994, 146). Fenomenografisissa tutkimuksissa käytetäänkin usein lainauksia aineistosta esimerkiksi otsikoinnissa ja kategorioiden ydinilmauksien selventämiseksi (Ahonen 1994, 150).

Lopulta näitä aineistosta muodostettuja kategorioita voidaan tarkastella suhteessa toisiinsa horisontaalisesti, vertikaalisesti tai hierarkkisesti. Horisontaalisessa kuvauskategoriasysteemissä kategoriat ovat toisiinsa nähden samanarvoisia ja ne edustavat siis yhtä tärkeitä, mutta erilaisia käsityksiä ilmiöstä. Vertikaalisessa kuvauskategoriasysteemissä taas kategoriat voidaan asettaa järjestykseen esimerkiksi niiden yleisyyden tai tärkeyden mukaisesti. Hierarkkisessa kuvauskategoriasysteemissä eri kategorioille löydetään hierarkkinen järjestys. Eri käsitykset ovat siis suhteessa toisiinsa joko enemmän tai vähemmän kehittyneitä. (Niikko 2003, 38.) Kuvauskategorioista muodostuu lopulta kuvauskategoriajärjestelmä tai tulosavaruus, jonka lopullisia tuloksia tutkija pyrkii selittämään arkikieltä käyttäen. Näin kuvauksista ilmenee kokemusten ja käsitysten todellinen sisältö. Usein tulosten kirjaamisen apua käytetään myös graafisia kuvioita. (Huusko & Paloniemi 2006, 167; Niikko 2003, 39.)

4.3 Fenomenografisen tutkimuksen kritiikkiä ja luotettavuuden arviointia

Fenomenografia, kuten laadullinen tutkimus ylipäätään, ei tavoittele tutkimustuloksillaan tilastollista yleistettävyyttä, eikä pienen tutkimusjoukkonsa vuoksi sitä voisiakaan saavuttaa (Ahonen 1994, 152). Koska laadullinen analyysi perustuu tutkijan subjektiiviseen tulkintaan aineistosta, nousee tärkeäksi luotettavuuden mittariksi se, kuinka aineistolle uskollista tulkinta on. Fenomenografisessa tutkimuksessa oleellista luotettavuuden tarkastelun kannalta on, että tutkija on

analyysissään pysynyt uskollisena aineiston eroavaisuuksille ja huomionut analyysia tehdessään kaikki aineistossa ilmenevät erilaiset käsitykset. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa myös tutkimuksen avoimuus ja siksi tutkimuksen etenemistä tulisi kuvata mahdollisimman tarkasti. Omat tulkinnat on myös perusteltava ja selitettävä lukijalle. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 227.) Aineistolainaukset ja tutkimusprosessin seikkaperäinen kuvaus parantavat tulkinnan läpinäkyvyyttä ja tarjoavat lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Huusko & Paloniemi 2006, 170).

Avoimuuden lisäksi fenomenografisessa tutkimuksessa tärkeäksi luotettavuuden kriteeriksi muodostuu myös aineiston aitous. Tämä tarkoittaa, että tutkija pystyy osoittamaan tutkimuksen informanttien ilmaisseen käsityksensä juuri tutkittavana olleesta aiheesta. Aitous liittyy tiiviisti myös tutkimustulosten eli kuvauskategorioiden arviointiin. Kategoriat ovat valideja, jos ne ovat aitoja eli vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Aineiston aitoutta tutkija voi osoittaa suorilla lainauksilla sekä kuvaamalla haastattelutilanteita. Lainauksien avulla tutkija voi myös osoittaa, että tutkittavien ilmauksissa oli riittäviä aineksia rakennettuihin kategorioihin ja näin osoittaa kategorioiden oikeellisuuden. (Ahonen 1994, 153–154.)

Fenomenografisia tutkimuksia on kritisoitu siitä, ettei aineiston analyysia ja kategorioiden muodostamista ole raportoitu tarpeeksi läpinäkyvästi (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Avoimuus tutkimustulosten ja kategorioiden esittämisessä onkin fenomenografiselle tutkimukselle tärkeää, sillä muuten lukijan on mahdoton arvioida tutkimuksen luotettavuutta. On tärkeää, että tutkimuksessa muodostetaan useamman tason kategorioita, että näitä kategorioita vertaillaan ja lopulta liitetään yleisempään teoreettiseen viitekehykseen. Muuten tutkimuksen tulokset jäävät vaatimattomiksi ja keskeneräisiksi (Huusko & Paloniemi 2006, 169).

Tähän tutkimukseen fenomenografia valikoitui tutkimusmenetelmäksi, koska se palvelee hyvin tutkimuksen ongelmanasettelua. Koska tutkimuksessa ollaan nimenomaan kiinnostuneita opettajien erilaisista käsityksistä ja kokemuksista, on mielekästä käyttää menetelmää, joka on erikoistunut käsitysten tutkimiseen. Lisäksi aineistoa haluttiin fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisesti lähestyä aineistolähtöisesti, sillä tutkimuksen aihepiiri oli laaja ja aiempaa tutkimustietoa juuri käsillä olevista tutkimusongelmista oli saatavilla rajallisesti. Ennen aineistonkeruuta oli tutkimusalueen teoriaan kuitenkin jo perehdytty. Fenomenografinen tutkimusote tuntui palvelevan hyvin tutkimuksen ongelmanasettelua, ja analyysissä on pyritty pysymään melko uskollisena menetelmälle.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää, millaisia käsityksiä opettajilla on kansainvälisyyteen ja globaalikasvatukseen liittyen. Olin kiinnostunut tietämään, millä tavalla opettajat kansainvälisyyden työssään kokevat, ja kuinka globaalikasvatusta heidän mielestään opettajan työssä huomioidaan. Olin myös kiinnostunut tietämään, millaisia kokemuksia opettajilla on kansainvälisyyteen ja globaalikasvatukseen liittyen, ja kuinka he kokevat oman opettajuutensa suhteessa näihin tutkimuksen teemoihin. Tutkimuksen aihetta lähestytään fenomenografisella tutkimusotteella, jolloin huomio kiinnittyy juuri toisen asteen näkökulmaan, eli tutkimukseen osallistuvien henkilöiden ajatuksiin tutkittavasta aiheesta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä opettajilla on koulun kansainvälisyydestä?
2. Millaisia käsityksiä opettajilla on globaalikasvatuksesta?

5.2 Aineiston hankinta

Aineistonkeruumenetelmänä on käytetty puolistrukturoitua teemahaastattelua. Opettajien haastatteleminen tuntui luonnolliselta vaihtoehdolta aineistonkeruumenetelmäksi, sillä tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa nimenomaan siitä, millaisia käsityksiä ja kokemuksia opettajilla on kansainvälisyydestä ja globaalikasvatuksesta. Tuntui siis perustellulta lähteä hakemaan tietoa suoraan opettajilta itseltään. Puolistrukturoitu teemahaastattelu taas valikoitui sillä perusteella, että sen avulla on mahdollista vapauttaa haastattelu tutkijan näkökulmasta ja tuoda tutkittavien ääni kuuluviin (Hirsjärvi & Hurme 2009, 48). Tutkimuksen informantit eli haastatellut opettajat ovat monella tapaa asiantuntijoita tutkittavassa aiheessa, sillä tutkimuksen kohteena oli heidän päivittäinen työnsä ja erityisesti kansainvälisyyden ja globaalikasvatuksen kokeminen siinä. Näin ollen tutkimuksen kannalta merkittävää oli saada nimenomaan heidän äänensä kuuluviin.

Aineisto on kerätty tammi-helmikuussa 2013. Haastatteluihin osallistui 8 alakoulussa työskentelevää opettajaa, kolmesta eri koulusta ja kahdesta eri kaupungeista. Haastatelluista opettajista osa työskenteli kansainvälisissä kouluissa ja osa kielipainotteisissa kouluissa. Haastateltavilla opettajilla eli informanteilla oli erilaisia taustoja niin koulutuksen kuin työelämän suhteenkin. Osa oli työskennellyt alalla pidempään, osa vähemmän aikaa, ja koulutuksetkin vaihtelivat luokanopettajan koulutuksista filosofian maistereihin. Kaikki opettajat kuitenkin tällä hetkellä toimivat alakoulun puolella opettajina ja olivat siis tekemisissä alakouluikäisten, ja tarkemmin 3-6. luokkalaisten lasten kanssa. Haastattelukoulut valikoitiin painotustensa perusteella, ja haastatteluun valikoituivat opettajat, jotka vastasivat myöntävästi sähköpostilla lähetettyyn haastattelupyyntöön. Yhteensä kuusi kahdeksasta opettajasta opetti pääsääntöisesti englannin kielellä ja kaksi muuta opettajaa suomeksi. Aineiston koko on pienehkö, mutta se tuntui silti riittävältä tutkimuksen tekemiseen. Haastattelujen kuluessa saturaatiota eli aineiston kylläntymistä ehti jo tapahtua, joten koin, ettei lisähaastattelujen tekeminen enää toisi tutkimukseen merkittävästi uutta tietoa.

Haastattelujen tavoitteena oli, että haastattelu olisi muistuttanut mahdollisimman paljon luonnollista keskustelua, sillä aitous on fenomenografisen aineiston luotettavuuden kannalta tärkeää. Haastattelussa käytettiin haastattelurunkoa (Liite 2), joka sisälsi laajempia teemoja sekä tarkentavia kysymyksiä. Haastatteluissa ei kuitenkaan edetty haastattelurungon mukaisesti vaan asiat käytiin läpi siinä järjestyksessä, kun ne tulivat esiin. Kaikki teemat kuitenkin pyrittiin käymään läpi jokaisessa haastattelussa. Haastattelun kulku riippui pitkälti siitä, miten haastateltavan ja haastattelijan keskustelu milloinkin eteni. Osittain haastatteluissa siis keskusteltiin eri asioistakin, riippuen aina siitä, millaiset asiat keskustelussa nousivat esiin. Tämä on puolistrukturoidulle haastattelulle myös tyypillistä; jokin haastattelun näkökulma on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47). Tutkimusongelmien kannalta tärkeisiin kysymyksiin on kuitenkin jokaisessa haastattelussa pyritty paneutumaan.

Avoim ja sitomaton haastattelumenetelmä on taitavasti ja sopivissa olosuhteissa suoritettuna kaikkein joustavin ja paljastavin ihmisen kohtaamistapa (Hirsjärvi & Hurme 2009, 53). Aineistoa kerätessäni ja haastatteluja tehdessäni pyrkimyksenäni olikin, että haastattelutilanteet olisivat luonnollisia ja avoimia. Todellisuudessa oli kuitenkin haasteellista luoda haastattelutilanne, jossa kaksi toisilleen tuntematonta ihmistä voisivat täysin avoimesti ja paljastavasti keskustella sovitusta aiheesta. Tämä vaatii haastattelijalta melkoisia ihmissuhdetaitoja. Koin kuitenkin, että haastatteluihin osallistuneet opettajat olivat sitoutuneita haastatteluun ja valmiita pohtimaan annettuja kysymyksiä sekä omia vastauksiaan. Haastattelun etuna pidetäänkin sitä, että haastattelutilanteessa on mahdollista suunnata tiedonhankintaa, sillä tutkija ja informantti ovat

suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2009, 34). Suora vuorovaikutustilanne ja se, että haastattelut tapahtuivat kasvotusten, helpotti tutkimuskysymysten esittämistä, sillä haastattelijana pystyin selventämään sekä omia kysymyksiäni että informanttien vastauksia, esittämään lisäkysymyksiä sekä tulkitsemaan jonkin verran ei-kielellisiä viestejä.

Haastattelun käyttöön aineistonkeruumenetelmänä liittyy kuitenkin myös ongelmia. Hirsjärvi ja Hurme (2009, 35) luettelevat muun muassa seuraavanlaisia ongelmia haastattelun tekemiseen: haastattelijalta vaaditaan kokemusta ja taitoja onnistuneen haastattelun tekemiseen, haastattelijan rooliin pitäisi kouluttautua, haastattelut vievät aikaa, haastattelun katsotaan sisältävän monia virhelähteitä, haastattelusta aiheutuu kustannuksia ja vapaamuotoisen haastatteluaineiston analyysi on usein haastavaa. En koe haastattelujen aiheuttaneen liikaa kustannuksia tai vieneen liikaa aikaa, mutta on totta, että haastattelujen tekeminen vaatii haastattelijalta taitoja ja kokemusta. Jonkin verran kokemusta kuitenkin karttui aineiston keruun aikana ja haastattelujen tekeminen helpottui loppua kohti. Haastattelun katsotaan myös sisältävän helposti virhelähteitä, sillä haastateltavilla on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2009, 35). Pysin kuitenkin luomaan keskustelemaan ilmapiiriin, joissa juuri haastateltavan mielipiteet ja ajatukset ovat merkitseviä.

5.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä on käytetty fenomenografista tutkimusotetta. Tämä tarkoittaa, että aineistosta on lähdetty etsimään tutkimuskysymysten kannalta merkittäviä ilmauksia. Näistä ilmauksista on eroja ja yhtäläisyyksiä etsien muodostettu ensin ensimmäisen tason kategorioita eli merkityskategorioita, jonka jälkeen taas merkityskategorioiden perusteella on muodostettu toisen tason kategorioita eli kuvauskategorioita. Kuvauskategoriat muodostavat tulosavaruuden, jota käsitellään luvussa 6. Tutkimustulokset esitetään kaavioita ja aineistolainauksia hyväksikäyttäen.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen, miten opettajat kokevat koulun kansainvälisyyden, analyysissä on käytetty vain fenomenografista tutkimusotetta. Tuloksia on pyritty avaamaan kaavioiden avulla, joissa ensimmäisen ja toisen tason kategorioiden väliset suhteet näkyvät. Tämän lisäksi muodostettuja kategorioita avataan lukijalle aineistolainauksien avulla. Tulokset kertovat, millaisia käsityksiä opettajilla on koulun kansainvälisyydestä ja mitkä asiat heidän käsityksensä mukaan tätä kansainvälisyyttä ilmentävät. Näistä kansainvälisyyttä ilmentävistä tekijöistä käytetään yhteistä nimitystä kansainvälisyyden tuntomerkit. Toisen tutkimuskysymyksen analyysissä, millaisia käsityksiä opettajilla on globaalikasvatuksesta, on fenomenografian lisäksi käytetty apuna sisällönerittelyä. Sisällönerittelyn avulla oli mahdollista saada tietoa, jota fenomenografisella

tutkimusotteella ei olisi voitu saavuttaa. Sisällönerittelyn avulla on paneuduttu opettajien käsityksiin globaalikasvatuksen eri osa-alueista ja niiden käsittelystä koulussa. Muuten tutkimuskysymyksen käsittely on toteutettu fenomenografian keinoin. Tutkimustulosten kuvaamisessa on käytetty apuna sekä kaavioita että aineistolainauksia, ja tulosten esittäminen etenee kuvauskategoria kerrallaan. Tulokset antavat kuvaa opettajien käsityksistä globaalikasvatukseen liittyen sekä pyrkivät hahmottelemaan, millä tavoin globaalikasvatusta alakoulussa käsitellään.

Tutkimuksen luotettavuuden ja selkeyden lisäämiseksi on tulosten käsittelyssä käytetty runsaasti aineistolainauksia, jotka tunnistaa kursivoidusta tekstistä. Kategorioiden väliset suhteet on pyritty osoittamaan mahdollisimman selkeästi, jotta lukija pystyy tarkastelemaan analyysin etenemistä ja tulkinnan luotettavuutta. Ylitulkintaa on pyritty välttämään selkeillä kategoriarajoilla, ja kaikki tutkimuksen merkityskategoriat on luotu vain ja ainoastaan aineistosta nostettujen ilmausten perusteella. Vaikka haastattelututkimuksessa on omat haasteensa ja virhelähteet ovat mahdollisia, on aineistonkeruuvaiheessa kysymysten asettelulla ja lisäkysymyksillä pyritty aina tarkentamaan haastateltavien vastauksia niin, että käsityksistä saataisiin mahdollisimman oikeanlainen kuva. Koko analyysin ajan lähtökohtana on ollut uskollisuus aineistolle, minkä katsotaan olevan fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää (Huusko & Paloniemi 2006, 169).

5.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytetään usein kvantitatiivisesta tutkimusperinteestä tuttuja käsitteitä validius ja reliabiliteetti. Lyhyesti määriteltynä validius tarkoittaa, että tutkimuksen mittari mittaa sitä, mitä sen on ollut tarkoitus mitata, ja reliabiliteetti taas mittaustulosten toistettavuutta. (Hirsjärvi ym. 2007, 226.) Reliabiliteetin ja validiuden käsitteitä käytetään usein soveltaen myös laadullisen tutkimuksen arvioinnissa, vaikka laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voidakaan arvioida samoin kuin määrällistä tutkimusta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voida erottaa toisistaan yhtä jyrkästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2008, 208). Tutkimuksen validiuden kannalta tärkeäksi laadullisessa tutkimusperinteessä muodostuukin niin sanottu rakennevalidius. Tutkijan täytyy kyetä kuvaamaan tutkimusprosessia sekä sitä, miten hän päätyntä kuvaamaan tutkittavien maailmaa juuri niin kuin on tehnyt. Menettelyt on myös pystyttävä perustelemaan uskottavasti, mutta toinen tutkija voi kuitenkin päätyä erilaisiin tutkimustuloksiin ilman, että sen katsotaan heikentävän tutkimuksen luotettavuutta. Reliaabelius laadullisessa tutkimuksessa taas koskee aineiston laatua ja tutkijan toimintaa; onko kaikki

käytettävissä oleva aineisto otettu huomioon ja onko tiedot litteroitu oikein. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 189.)

Laadullinen tutkimus tapahtuu aina elämismailmassa, jolloin tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Koska ihminen ei voi päästä elämismailman ulkopuolelle, vaikuttaa tutkijan tapa ymmärtää tutkimuksen kysymykset ratkaisevalla tavalla koko tutkimukseen. Objektiivinen havainnointi on tällöin mahdotonta, ja tärkeämmäksi muodostuukin tutkijan tapa ymmärtää tutkimuksensa kohde ja omat ennako-oletuksensa. (Varto 1992, 26–27.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää on, että tutkija on tietoinen siitä, että hän vaikuttaa saatavaan tietoon aineistonkeruuvaiheessa sekä tulkintoja tehdessään. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 189). Tutkija joutuu koko tutkimusprosessin ajan pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja näin ottamaan myös kantaa analyysin kattavuuteen ja tekemänsä työn luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 2008, 208). Avoimuus parantaa tutkimuksen luotettavuutta, joten on tärkeää, että tutkija raportoi tutkimuksen kulkua mahdollisimman selkeästi (Hirsjärvi ym. 2007, 27).

Omien ennako-oletusten tiedostaminen ja niiden raportointi on oleellista laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Haastatteluihin ryhtyessäni oletuksenani oli, että globaalikasvatuksen käsite on opettajille tuttu. Haastattelujen edetessä huomasin kuitenkin, että käsitteenä kansainvälisyyskasvatus tuntui käsitteenä olevan itse asiassa opettajille tutumpi, sillä globaalikasvatus on vasta yleistymässä oleva käsite. Koska käsitteet kuitenkin nähdään useimmiten synonyymeinä, ei ole merkitystä, kumpaa käsitettä haastatteluissa on käytetty. Avasin kuitenkin kaikissa haastatteluissa globaalikasvatuksen käsitettä valitsemallani osa-aluejaolla, jotta kaikki opettajat voisivat pohtia globaalikasvatusta laaja-alaisesti vastauksissaan. Ennen haastatteluihin ryhtymistä ajattelin myös, että koska kaikki opettajat työskentelevät kouluissa, joista löytyy kielipainotuksia tai jotka ovat kansainvälisiä kouluja, löytyy kaikilta haastatteluihin osallistuvilta opettajilta varmasti paljon tietoa aiheeseeni liittyen ja he voivat toimia ikään kuin asiantuntijoina haastattelutilanteissa. Kansainvälisten painotusten vuoksi uskoin opettajilla myös olevan kokemusta monikulttuurisuudesta. Useilla tutkimukseen osallistuneilla opettajilla olikin paljon käytännön kokemuksia kansainvälisyydestä ja globaalikasvatuksesta sekä monikulttuurisuudesta, mutta vaihtelua opettajien välillä oli luonnollisesti jonkin verran.

Tutkimuksen analyysin olen tehnyt omista lähtökohdistani käsin, ja pidän hyvin mahdollisena, että toinen tutkija olisi voinut päätyä toisenlaisiin ratkaisuihin analyysissa ja siten myös erilaisiin tutkimustuloksiin. Tutkimuksen totuus on tällöin suhteellinen, ja jokainen lukija voi tehdä tutkimustuloksista myös omia johtopäätöksiään. Tämän vuoksi olen pyrkinyt tutkimuksessani avoimuuteen, jolloin lukija pystyy seuraamaan analyysia ja tarkastelemaan tehtyjä

ratkaisuja myös kriittisesti. Avoimuus näkyy tässä tutkimuksessa muun muassa runsaina aineistolainauksina ja selkeyteen pyrkivissä kaavioissa.

Myös haastatteluaineiston luotettavuus vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Jos esimerkiksi kuuluvuus on huonoa tai litterointi noudattaa eri sääntöjä alussa ja lopussa, tai jos luokittelu on sattumanvaraista, ei haastatteluaineistoa voida sanoa luotettavaksi (Hirsjärvi & Hurme 2009, 185). Tämän vuoksi tutkimuksen litteroinnissa on pyritty systemaattisuuteen ja huolellisuuteen. Yhdessä haastattelussa on lyhyitä pätkiä, joista on vaikea saada selvää, mutta muutoin haastatteluaineiston kuuluvuus on hyvä. Koska tein sekä haastattelut että litteroinnin itse, oli minulla jonkinlainen mielikuva jo litterointia aloittaessani siitä, mistä haastattelussa on keskusteltu. Toisaalta litterointia tehdessäni huomasin myös, kuinka paljon enemmän aineistosta saa irti litteroinnin tuloksena. Aineisto on litteroitu sanatarkasti, mutta esimerkiksi huokauksia, yskäisyjä tai muita äännähdyksiä ei ole kirjattu, eikä esimerkiksi haastateltavien mietintätaukojen pituuksia ole laskettu. En nähnyt niiden tuovan lisäarvoa tutkimuksen analyysiin menetelmävalintani takia.

Tässä tutkimuksessa on käytetty pienimuotoisesti myös menetelmätriangulaatiota. Mentelmätriangulaatio tarkoittaa lyhyesti sitä, että tutkimuskohdetta tutkitaan useilla eri aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmillä. Tutkimusongelmaa voidaan esimerkiksi kartoittaa ensin kyselylomakkeilla, jonka jälkeen saatuja tietoja syvennetään vaikkapa havainnointi- ja haastattelumenetelmiä käyttämällä. (Eskola & Suoranta 2008, 70.) Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin ainoastaan haastattelemalla, mutta analyysissä käytettiin useampaa analyysimenetelmää. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla käytettiin fenomenografian lisäksi sisällönanalyysia, tai tarkemmin sisällönerittelyä, sillä useamman menetelmän käytön koettiin avaavan aineistoa lukijalle syvemmin ja tuovan esiin sen eri puolia. Koska fenomenografiassa hylätään haastateltavien rajat ja keskitytään ainoastaan aineistosta nouseviin ilmauksiin, koin, että toisenlainen näkökulma, jossa haastateltavien väliset rajat huomioidaan, voisi monipuolistaa tutkimustuloksia sekä helpottaa tutkimustulosten liittämistä aiempiin tutkimustuloksiin ja teoriaan. Laadullisen tutkimuksen tuloksia voidaan validoida viittaamalla sopivissa paikoissa kirjallisuuteen ja muista lähteistä saaduilla tiedoilla voidaankin vahvistaa tulkintaa. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 189–190). Täten myös luotettavuuden kannalta on tärkeää tutustua monipuolisesti kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin. Triangulaation uskotaan korjaavan luotettavuusvirhettä, joka voi syntyä, kun tutkimuskohdetta tarkastellaan ainoastaan yhdestä näkökulmasta. Sen käyttöä voidaan myös perustella sillä, että yksittäisellä tutkimusmenetelmällä on vaikea saada aikaan kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta. Triangulaation käyttö voi toisaalta aiheuttaa tutkijalle myös hankaluuksia, sillä tutkimusmenetelmien tieteenfilosofiset lähtökohdat voivat olla perustavanlaatuisesti erilaisia ja

näin ollen yhteen sovittamattomissa, ja lisäksi usean aineiston hallinta voi muodostua haastavaksi. (Eskola & Suoranta 2008, 68–71.) Muun muassa näiden syiden takia triangulaatioon ei ole tässä tutkimuksessa kyetty paneutumaan syvällisemmin.

6 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut tarkastella fenomenografisen tutkimusotteen avulla opettajien käsityksiä ja kokemuksia koulujen kansainvälisyydestä sekä globaalikasvatuksesta. Fenomenografisen tutkimusperinteen mukaisesti tutkimuksen keskiössä ovat siis tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsitykset ja kokemukset, joista on pyritty saamaan tietoa syvällisten teemahaastattelujen avulla. Analyysin tuloksena voidaan todeta, että opettajilla on monenlaisia käsityksiä siitä, millä tavoin kansainvälisyys koulussa ilmenee eli toisin sanoen millaisia tunnusmerkkejä se saa. Selkeimmin sen koetaan korostuvan koulun kulttuurillisesti heterogeenisessä oppilasaineksessa sekä koulun kansainvälisessä toiminnassa. Tutkimuksen tulokset antavat esimerkkejä siitä, miten opettajat kansainvälisyyden kouluissa kokevat ja voivat näin toimia pohjana esimerkiksi koulujen kansainvälisyyden kehittämiseksi.

Lisäksi tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, millaisia käsityksiä opettajilla on globaalikasvatuksesta. Tämänkin tutkimuskysymyksen osalta voidaan todeta, että käsitykset vaihtelevat, ja ne voivat joskus vaikuttaa jopa keskenään ristiriitaisilta. Globaalikasvatus koettiin poikkeuksetta tärkeäksi, vaikka sen kaikkia osa-alueita ei tunnutta käsiteltävän yhtä tehokkaasti. Lisäksi globaalikasvatus koettiin oppiainerajat ylittäväksi toiminnaksi, eikä sitä sen takia opettajien kokemusten mukaan tarvittaisi omana oppiaineenaan. Lisäksi monet tutkimukseen osallistuneet opettajat korostivat globaalikasvatuksen yleistä kasvatuksellista luonnetta ja kokivat sen tulevan esiin luonnollisesti erilaisissa arjen tilanteissa.

6.1 Opettajien käsityksiä koulun kansainvälisyydestä

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, kuinka kansainvälisyys koulun toiminnassa ilmenee ja miten nimenomaan pienten alakoululaisten opettajat kansainvälisyyden työssään kokevat. Haastatteleamalla opettajia on pyritty selvittämään, millaisia käsityksiä ja kokemuksia opettajilla on siitä, mitä kansainvälisyys alakouluissa on. Kansainvälisyys ilmenee opettajien käsitysten mukaan eri tavoin. Kansainvälistä toimintaa voivat olla esimerkiksi erilaiset projektit, kuten yhteistyöprojektit ulkomailla sijaitsevien koulujen kanssa, leirikoulut ulkomaille tai vaikka kirjeenvaihto. Toisaalta kansainvälisyyden ei välttämättä tarvitse olla sidottu pelkästään

projekteihin ja opetukseen liittyviin ”irrationaalisia” kokonaisuuksiin vaan se voisi olla suurempikin koulun toimintaan vaikuttava linjaus. Yleisin kansainvälisyyden tunnusmerkki tuntui opettajien käsitysten mukaan olevan koulun monikulttuurisuus. Useimmat tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että juuri kulttuurillisesti heterogeeninen oppilasaines – se, että oppilailla on erilaisia taustoja, he kuuluivat eri uskontokuntiin ja puhuivat eri kieliä kotonaan, oli selkein osoitus koulun kansainvälisyydestä. Lisäksi koulun arvot, koulun opetussuunnitelma sekä oppimateriaali ja opetuskeskustelut saattoivat joissakin tapauksissa ilmentää koulun toimintakulttuuria kansainvälisyyden suhteen.

Tutkimuskysymykseen pyrittiin vastaamaan fenomenografisen tutkimusotteen keinoin etsimällä tutkimusaineistosta kysymykseen kannalta merkittäviä ilmauksia. Näiden ilmausten perusteella muodostettiin tutkimuskysymyksen ensimmäisen tason kategoriat eli merkityskategoriat, joiden pohjalta taas saatiin muodostettua hiukan yleisempiä toisen tason kategorioita. Toisen tason kategoriat eli kuvauskategoriat ilmaisevat niitä tunnusmerkkejä, joita haastatellut opettajat tässä tutkimuksessa kansainvälisyydelle antoivat. Kuvauskategorioita voidaan tämän tutkimuskysymyksen osalta tarkastella vertikaalisesti, sillä osa kuvauskategorioista esiintyi aineistossa selvästi yleisemmin kuin toiset. Opettajien haastatteluista nostetuista ilmauksista saatiin tähän tutkimuskysymykseen liittyen muodostettua kahdeksan ensimmäisen tason kategorioita, jotka siis ilmaisevat opettajien käsityksiä siitä, miten kansainvälisyys koulun toiminnassa ilmenee. Kansainvälisyyden koettiin ilmenevän ainakin seuraavin tavoin koulun toiminnassa:

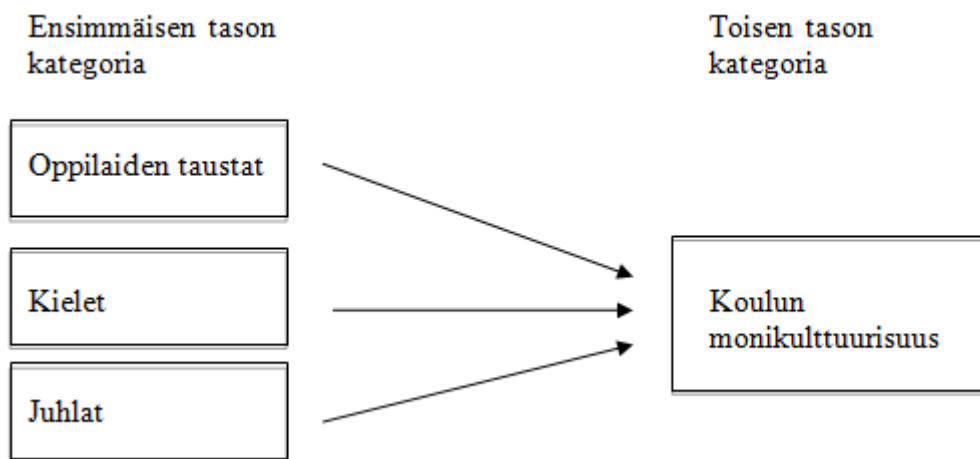
1. Oppilailla on erilaisia kulttuurillisia taustoja.
2. Koulussa puhutaan useita kieliä.
3. Koulussa juhlitaan erilaisia juhlia.
4. Koulussa on kansainvälistä toimintaa ja projekteja.
5. Koulussa käy vierailijoita eri puolilta maailmaa.
6. Koulun arvot korostavat kansainvälisyyttä.
7. Opetussuunnitelmassa on viitteitä kansainvälisyyteen.
8. Oppimateriaali on kansainvälistä/vieraskielistä.
9. Kansainvälisyys ilmenee arkipäivän keskusteluissa.

Yllä mainituista ensimmäisen tason kategorioista puolestaan muodostettiin toisen tason kategorioita, eli niin sanottuja kuvauskategorioita. Kuvauskategoriat sisältävät aina yhden tai useamman ensimmäisen tason kategorian ja niiden rajat on määritelty ensimmäisen tason kategorioiden sisällön eli merkitysten perusteella. Pyrkimyksenä on ollut saada aikaiseksi fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisiä, mahdollisimman selvärajaisia kategorioita. Toisen tason kategoriat ovat:

1. Monikulttuurisuus
2. Kansainvälinen toiminta
3. Koulun yleiset linjaukset
4. Opetuskeskustelut

6.1.1 Monikulttuurisuus

Monikulttuurisuus koettiin tässä tutkimuksessa tärkeäksi kansainvälisyyden tunnusmerkiksi. Se, että oppilasaines oli heterogeenista ja oppilaiden taustat vaihtelivat, oli opettajien käsityksen mukaan melko selkeä osoitus koulun kansainvälisyydestä. Monikulttuurisuus ilmeni kouluissa eri tavoin; oli eri uskontojen opetusta, opiskeltiin ja puhuttiin eri kieliä ja juhlittiin erilaisia juhlia.



KUVIO 1. Opettajien käsityksiä kansainvälisyyden tunnusmerkeistä; monikulttuurisuus. Ensimmäisen ja toisen tason kategoriat.

Kun opettajien kanssa keskusteltiin siitä, kuinka kansainvälisyys heidän käsityksensä mukaan koulun toiminnassa näkyy, tuli useammassa keskustelussa esiin oppilasaineksen heterogeenisyys. Oppilaiden erilaisten kulttuuritaustojen koettiin ilmentävän hyvin koulun kansainvälisyyttä, ja monissa keskusteluissa kävi ilmi, että monikulttuurisuus tekee kansainvälisyydestä jollakin tapaa luonnollista ja muuhun toimintaan sisältyvää. Toisaalta muutama opettaja myös koki, että monikulttuurisuuden myötä kansainvälisyys on tullut niin osaksi arkea, ettei sen oikeastaan enää nähty edes korostuvan millään tapaa.

No siis arjessa ihan sillä, että oppilaat on eritaustaisia, siis ihan sellain selkeesti eritaustaisia. Meil on eri uskontojen opetusta, tietysti. Et se ei tietenkään tarkoita sitä, että jos et oo evankelisluterilainen, niin tuut niinku automaattisesti ET-tunneille.

No se on vähän hankala sanoa, koska välillä sit tuntuu, et ei korostu niinku millään lailla, koska siinä ei oo mitään erikoista. Koska se on niinku suurimmalle osalle niistä lapsista, jotka on suomalaisia, ne on pienestä pitäen ollu noissa esikouluissa ja jopa leikkikouluissa, joissa se [ympäristö] on ollu sellainen monikulttuurinen. Se ei oo niinku varsinainen asia.

Yllä olevista lainauksista huomataan hyvin, kuinka toisaalta monikulttuurisen ympäristön nähdään ilmentävän selkeästi koulun kansainvälisyyttä, toisaalta siihen ei välttämättä edes kiinnitetä huomiota.

Koulun monikulttuurisuutta ilmentävät myös koulussa puhutut kielet. Suurin osa haastattelemistani opettajista käytti työkielenään englantia ja näin ollen iso osa opetuksesta tapahtui siis englanniksi. Englannin kieltä ei kukaan kuitenkaan maininnut erityisemmin kansainvälisyyden tunnusmerkiksi. Sen sijaan kansainvälisyyden koettiin ilmentyvän siinä, että koulussa käytettiin runsaasti eri kieliä. Opetusta saattoi olla englannin lisäksi myös muilla kielillä, ja esimerkiksi juhlissa laulut ja esitykset voivat tulla eri kielillä. Lisäksi lapset käyttävät omia kotikieliään koulupäivän aikana. Koulun pihalla saattoi siis kuulla puhuttavan useampaakin kieltä, ja tämän opettajat kokivat osoitukseksi koulun kansainvälisyydestä.

Parhaiten se korostuu juhlissa, missä meillä laulut tulee suomi, englantia, saksa. Eri kielillä, yleensä otetaan näin.

Koska kuitenkin, kun oppilaiden kanssa töitä tekee, niin tietysti sen näkee ne erilaiset taustat, erilaiset kotikielet, et jos on samaa kieliperhettä olevia oppilaita niin totta kai he käyttää hyväkseen sen, että he puhuu omaa kieltään sitten.

Opettajien suhtautuminen oppilaiden äidinkieliin ja eri kielten käyttöön vaikuttaa tutkimushaastattelujen perusteella olevan positiivista. Oppilaita ei kielletty käyttämästä kotikieliään koulupäivän aikana vaan päinvastoin opettajat kokivat monikielisyyden rikkautena. Äidinkielen puhumisen kieltäminen olisikin tuhoisaa lapsen itsetunnon ja identiteetin kehitykselle. Äidinkieli on

merkki etnisestä ja kulttuurisesta yhteenkuuluvuudesta, ja siksi tärkeä osa yksilön identiteetinmuodostuksen ja itsetunnon kannalta. (Paavola & Talib 2010, 231.) Kannustava ja myönteinen suhtautuminen oppilaiden äidinkieliin on siis oppilaiden kehityksen kannalta merkittävää ja luo kouluun monikulttuurisen ilmapiirin.

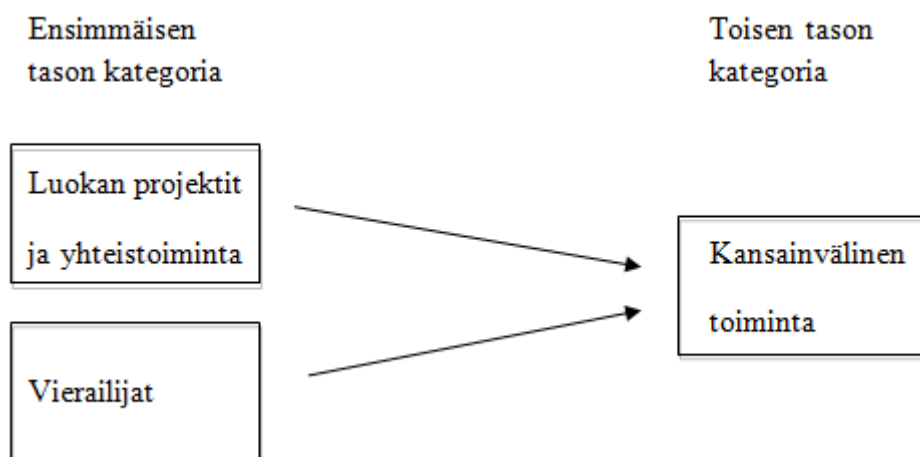
Erilaisten kielten lisäksi monikulttuurisuuden koettiin näkyvän juhlatilanteissa. Muutama opettaja mainitsi haastatteluissa, että koulussa juhlitaan juhlia, joita ei välttämättä lueta suomalaiseen kulttuuriin kuuluviksi. Monikulttuuristen juhlien koettiin ilmentävän koulun kansainvälistä ilmapiiriä. Koulun toiminta heijastelee ympäröivän yhteiskunnan arvoja, asenteita ja kulttuuria, ja siksi tarkastelun arvoista onkin, kuinka vähemmistökulttuureihin koulun toiminnassa suhtaudutaan (Paavola & Talib 2010, 226). Esimerkiksi erilaisia juhlia juhlimalla voidaan jossain määrin huomioida vähemmistökulttuureja koulun toiminnassa.

Ja sit meillä juhlitaan erilaisia kansainvälisiä juhlia. Vietetään Halloweenia, no tietysti ystävänpäivää, mikä nyt on rantautunut Suomeenkin, mutta niin. Yritetään ottaa tässä päivittäisessä toiminnassa huomioon jotenkin nää erilaiset kulttuurit.

Erilaiset juhlat, eri kielet ja oppilaiden erilaiset taustat kaikki siis vaikuttavat siihen, että koulun toimintaympäristö koetaan monikulttuuriseksi. Monikulttuurisuuden taas nähdään olevan kansainvälisyyden tunnusmerkki.

6.1.2 Kansainvälinen toiminta

Haastattelemieni opettajien kouluissa järjestettiin jonkin verran kansainvälistä toimintaa. Useat opettajat kokivat, että yhteistyöprojektit ja muu kansainvälinen toiminta osaltaan myös ilmentsivät koulun kansainvälistä ilmapiiriä ja näin ollen kansainvälinen toiminta muodostuikin yhdeksi kansainvälisyyden tunnusmerkiksi tässä tutkimuksessa. Toiminta oli vaihtelevaa aina kotikansainvälisyydestä, eli toisin sanoen luokassa tapahtuvasta kansainvälisestä toiminnasta kuten projekteista ja vierailijoista, aina ulkomaille suuntautuvaan toimintaan, kuten vaikkapa ulkomaan leirikouluihin. Suurin osa toiminnasta oli kuitenkin niin sanottua kotikansainvälisyyttä. Kahdella opettajalla oli aineistonkeruuhetkellä jokin yhteistyöprojekti ulkomailta sijaitsevan koulun kanssa, ja muutama opettaja kertoi aiemmin olleensa mukana yhteistyöprojekteissa. Muutama ilmaisi myös kiinnostuksena kansainvälistä toimintaa kohtaan, vaikkei kokemusta toiminnasta ollutkaan paljoa. Suhtautuminen kansainväliseen toimintaan oli pääsääntöisesti myönteistä, mutta samalla todettiin, että erilaiset projektit vievät paljon aikaa ja ovat usein kiinni opettajan omasta aktiivisuudesta.



KUVIO 2. Opettajien käsityksiä kansainvälisyyden tunnusmerkeistä; kansainvälinen toiminta. Ensimmäisen ja toisen tason kategoriat.

Kahdella haastatteluun osallistuneella opettajalla oli aineistonkeruuhetkellä oman luokkansa kanssa jonkinlainen kansainvälinen projekti käynnissä. Projektit liittyivät yleensä johonkin teemaan, kuten vaikkapa kestävään kehitykseen tai oppimisympäristöihin, ja niissä tehtiin yhteistyötä ulkomailla sijaitsevien koulujen kanssa.

Ja sitten meidän luokka on vielä, tosin se on nyt vielä vähän lapsen kengissä, meidän luokka on vielä mukana sellaisessa projektissa, yhden hankkeen kautta. Ollaan niinku mietitty, et kuinka pystyttäis näitä tällaisia virtuaalisia oppimisympäristöjä käyttämään etäopetukseen ja sellaseen, et meillä on ystävyysluokka toisessa maassa.

Useampi tutkimukseen osallistunut opettaja mainitsi kuitenkin erilaisia projekteja, joissa he olivat olleet mukana tai joita he haaveilevat tekevänsä tulevaisuudessa. Haastatteluissa nousivat esiin erilaiset kansainväliset projektit aina kirjeenvaihdosta ja kummitoiminnasta ulkomaan leirikouluihin. Monesti tällaisten projektien koettiin kuitenkin vaativan opettajalta paljon aktiivisuutta ja etenkin aikaa niiden toteuttamiseen. Erilaisten hankkeiden koettiin usein hautautuvan kaiken muun kiireen alle.

Tässä onkin tää yks pulpetti merkitty, että saa viedä pois. Yks mun oppilas tällä viikolla muutti Englantiin ja siellä kouluun, niin meillä oli vähän puhetta, et vois viritellä ehkä sen kanssa jotain. Täytyy nyt kattoo. Tässä on viidesluokka, et ihan voin suoraan sanoo, et jos tän opetussuunnitelmaa kattoo, ja sen vaatimat asiat käy läpi ja vielä englanniks, jolloin se on hitaampaa, niin ei tässä ole ylimääräistä aikaa, ei yksinkertaisesti oo.

Luokan oman toiminnan ja projektien lisäksi muutama opettaja mainitsi myös osana koulun kansainvälistä toimintaa eri maista tulevat vierailijat. Vierailijat saattoivat olla koulussa vierailulla

vaikkapa jonkin hankkeen tai oppilaan kautta. Kansainvälisyyden koettiin korostuvan vierailujen aikana, ehkä etenkin siksi, että koulun omaan monikulttuurisuuteen on jo totuttu.

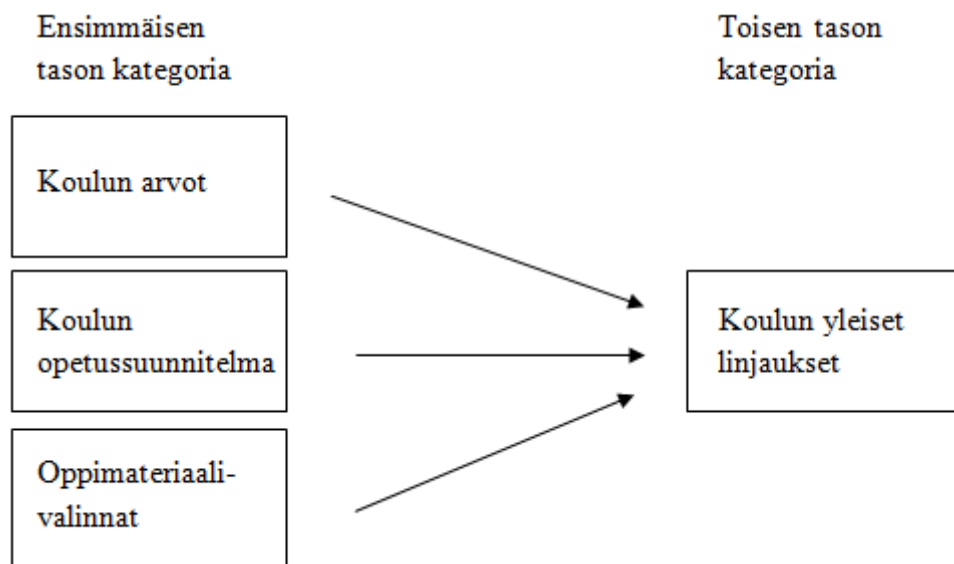
Et ne kokee et se ympäristö on heti paljon todellisempi, et ne saattaa, vaikka kun ne puhuu englantia joka päivä, mut jos meille tulee, nyt tuli tammikuussa käymään yks amerikkalainen tyttö. Niin ne jännitti sitä, koska se oli yhtäkkiä niinku ”oikee”, vaikka se ei ollu yhtään sen oikeempi tai erilaisempi, kun ne kaveritkin on yhtälailla sieltä sun täältä. Ne edustaa kuitenkin sitä englannin kieltä ja kulttuuria.

6.1.3 Koulun yleiset linjaukset

Kansainvälisyyteen kiinnitetään huomiota koulun tasolla myös aivan tietoisesti. Siihen voidaan vaikuttaa esimerkiksi koulun opetussuunnitelmalla ja oppimateriaalivalinnoilla. Eräs opettaja mainitsikin, että kansainvälisyyteen on heidän koulussaan kiinnitetty erityisesti huomiota, ja että koulun arvot on pyritty laatimaan yhteisöllisyyttä ja kunnioitusta korostaviksi.

Meillä on yks tällainen koulun arvoista tällainen belonging – että me oltais sitä yhtä suurta perhettä, ja sit respect – niinku kunnioittaminen. Että niistä me paljon puhutaan. Ja kyllä tällä vähäisellä kokemuksella, mikä mulla on tästä koulusta, niin mä voisin sanoa, että se jollain tapaa näkykin tässä koulun arjessa.

Kolmas kuvauskategoria liittyykin näin ollen koulun arvoihin ja opetussuunnitelmaan. Vaikka kansainvälisyys monen mielestä korostuukin koulussa sillä, että oppilaat tulevat eri puolilta maailmaa ja että toimintaan kuuluu erilaista kansainvälistä yhteistyötä ja projekteja, voi kansainvälisyys ilmentyä myös yleisemmin koulun linjausten tasolla. Kansainvälisyyttä korostavat yleiset linjaukset kuten koulun opetussuunnitelma ja oppimateriaalivalinnat nousivatkin siksi omaksi tunnusmerkikseen. Kuten aiemmasta lainauksesta huomataan, voi kansainvälisyys ilmentyä esimerkiksi koulun yhteisessä arvopohjassa. Myös opetussuunnitelmassa ja oppimateriaalivalinnoilla voidaan tehdä tietoisia päätöksiä, joilla korostetaan koulun kansainvälistä ilmapiiriä.



KUVIO 3. Opettajien käsityksiä kansainvälisyyden tunnusmerkeistä; koulun yleiset linjaukset. Ensimmäisen ja toisen tason kategoriat.

Muutamien haastattelujen yhteydessä nousi esiin myös opetussuunnitelman merkitys. Kansainväliset ja kielipainotuskoulut eroavat hiukan opetussuunnitelmiltaan, sillä kielipainotuskouluissa on osa-alueita, jotka täytyy opetussuunnitelman mukaisesti jatko-opintokelpoisuuden säilyttämiseksi käydä suomen kielellä. Tällaisia ovat esimerkiksi Suomen maantieto ja historia sekä eri aineiden termistö. Kansainvälisissä kouluissa taas opetussuunnitelma on voinut saada vaikutteita myös muista maista, eikä niiden ole välttämätöntä seurata suomalaista opetussuunnitelmaa yhtä tarkasti kuin kielipainotuskoulujen. Ensimmäinen lainaus on kielipainotuskoulun ja toinen kansainvälisen koulun opettajan kommentista koulun opetussuunnitelmaan liittyen.

Ja sitten meillä on sellainen sääntö, että kun tää ei tosiaan oo, tää noudattaa Suomen opetussuunnitelmaa, ja se jatko-opintokelpoisuus täytyy säilyttää, niin kaikki terminologia pitäis tulla molemmilla kielillä niinku esimerkiksi matematiikassa.

(--) toi opetussuunnitelman uusiminen, joka sit tietysti seuraa suurimmaksi osaksi suomalaista opetussuunnitelmaa, mut siellä on sitten elementtejä Englannista ja Amerikasta.

Kaksi opettajaa nosti esiin myös oppimateriaalin merkityksen. Tutkimuksessa ilmeni, että opettajien käsitysten mukaan suomalaisessa oppimateriaalissa saattaa joskus olla hyvin suomalainen näkökulma opetettavaan asiaan. Myös aiemmissa tutkimuksissa on korostettu opetusmateriaalin merkitystä monikulttuurisuuskasvatuksen kannalta. Esimerkiksi Paavola & Talib (2010, 230) toteavat, että tällä hetkellä oppimateriaalien sisältö ja kuvitus tukevat yksikulttuurista lähtökohtaa ja valtakulttuurista poikkeavat muut kulttuurit esitetään yleensä eksoottisina, erikoisina ja

stereotypioita vahvistavina. Stereotypisoiminen ei edistä suvaitsevaisuutta, eikä avarra oppilaiden maailmankuvaa (Paavola & Talib 2010, 231). Ulkomailta tullut oppimateriaali voi opettajien kokemusten mukaan joskus helpottaa erilaisten näkökulmien esittämistä oppitunneilla ja se voi tarjota mahdollisuuden monikulttuurisuuskysymysten käsittelyyn.

(--) meil on tällä hetkellä luettu sellaisia englannin lukukirjoja, joissa on aika paljon tällaisia tasa-arvoteemoja (*--*) Tämmöset nousee ja se johtuu myös aika paljon siitä, että me käytetään materiaalia, joka on ulkomailta, niinku Briteistä, Yhdysvalloista, kaiken kaikkiaan. Ja sitten, joka tavallaan myös on niinku sellaista monikulttuurista siinä mielessä. Että siinä mielessä, jos me käytettäis suomalaisia kirjoja, niin ei niistä ne nouse.

Avoimen keskustelun avulla voidaan kehittää suvaitsevaisuutta ja pyrkiä ymmärtämään kulttuurillista moninaisuutta. Useampi tutkimukseen osallistunut opettaja koki, että oppilaat suhtautuivat usein monikulttuurisuuskysymyksiin avoimin mielin, mikäli kysymykset vain tunneilla nousivat esiin. Tästä näkökulmasta katsoen tärkeää olisikin, että oppimateriaali tarjoaisi opettajille mahdollisuuden käsitellä monikulttuurisuuskysymyksiä ja toisaalta kannustaisi avoimuuteen ja pyrkiä pois stereotypisoinnista. Monikulttuurisuuteen tottuneet lapset eivät opettajien käsitysten mukaan yleensä paheksu muiden kulttuurien tapoja vaan ovat pikemminkin kiinnostuneita siitä, miten muualla eletään.

Heti sit niinku et jos puhutaan vaikka tällaisesta järjestetystä avioliitosta. Se olis varmaan ollu todella kummallinen keskustelu, jos olis niinku ollu vaan suomalaisia, mut kun meillä sattu siinä olemaan oppilaita, jotka sanoivat, et niin et meidän äitin ja isän avioliitto on järjestetty. Niin sitten se olikin yhtäkkiä taas, että aijaa!

6.1.4 Opetuskeskustelut

Kansainvälisyys tulee esiin myös oppitunneilla oppilaiden ja opettajan välisien keskustelujen kautta. Oppilaat voivat esimerkiksi tuoda omia kokemuksiaan esiin opetuskeskusteluissa. Myös opettajat käyttävät omia kokemuksiaan, kuten omaa taustaansa tai ulkomaan kokemusten kautta opittuja asioita, hyväkseen opetustilanteessa. Kansainvälisyys ilmenee siis myös aivan perinteisissä opetuskeskusteluissa.

(--) et meil oli aiheena erilaiset maatalan eläimet, ja sitten lehmästä puhuttiin, ja siitä et minkälainen lehmä on maatalouseläimenä. Ja kirja toki on hyvin suomalainen, et sieltä tuli se suomalainen näkökulma siihen. Mut sit kun ruvettiin juttelemaan siitä, niin sittenhän selvis kohta, että jollakin niinku toisessa maassa omilla isovanhemmillä oli takapihalla lehmä, josta sitten lypsetään.

Että omasta matkustamisesta ja kerrotaan kokemuksia erilaisista kulttuureista, kerron omasta lapsuudesta ja miten mä ite oon kasvanut ja käynyt koulut.



KUVIO 4. Opettajien käsityksiä kansainvälisyyden tunnusmerkeistä; opetuskeskustelut. Ensimmäisen ja toisen tason kategoriat.

6.1.5 Yhteenveto: Kansainvälisyyden tunnusmerkit

Kansainvälisyys ilmenee koulun toimintakulttuurissa opettajien käsitysten mukaan monin eri tavoin. Selkeimmät kansainvälisyyden tunnusmerkit ovat koulun monikulttuurisuus sekä kansainvälinen toiminta. Helena Koskinen (2003) tutki väitöskirjassaan, kuinka kansainvälisyys koetaan kansanopistojen toimintakulttuurissa. Vaikka kansanopisto onkin toimintaperiaatteeltaan melko erilainen instituutio kuin peruskoulu, lienee tutkimusten tulosten vertailu tässä yhteydessä kuitenkin mielekästä. Molemmissa tutkimuksissa lähtökohtana on ollut kansainvälisyyden kokeminen, ja sitä on pyritty tutkimaan instituutiossa toimivien henkilöiden käsitysten kautta. Tutkimuksensa yhteenvetona Koskinen (2003, 132) toteaa, että kansainvälisyys konkretisoituu ihmisiin – ulkomailta tuleviin opiskelijoihin ja työntekijöihin. Monikulttuurinen toimintaympäristö koettiin myös kulttuurientuntemusta ja ongelmanratkaisua edistävänä oppimisympäristönä (em., 133). Myös tässä tutkimuksessa tultiin siihen tulokseen, että kansainvälisyyden kokemiseen vaikuttavat keskeisesti ihmiset. Tärkeänä kansainvälisyyden tunnusmerkkinä pidettiin kulttuurisesti heterogeenistä oppilasainesta, jonka seurauksena kouluissa muun muassa puhuttiin eri kieliä, juhlittiin kansainvälisiä juhlia ja muutenkin pyrittiin huomioimaan eri kulttuureita. Koulun monikulttuurisuus tunnuttiin koettavan myös lähtökohtaisesti positiivisena asiana.

Toisaalta myös Koskisen tutkimuksessa informantit ovat käsitelleet kansainvälisyyttä kansainvälisen toiminnan kautta. Esimerkiksi kansainvälisiä sidoksia, kuten yhteistyöprojekteja, sekä henkilövaihtoa ja matkoja on pidetty merkittävinä teemoina kansainvälisyydestä puhuttaessa (Koskinen 2003, 129–130). Samalla tavalla kansainvälinen toiminta nousi tässä tutkimuksessa merkittäväksi tekijäksi opettajien kokemuksissa. Kansainvälinen toiminta, jota tässä tutkimuksessa käsitellään ja jonka opettajat kokevat ilmentävän hyvin koulun kansainvälisyyttä, muistuttaa hyvin paljon Allahwerdin (2001) kokoamia kansainvälisyyskasvatuksen opetustapoja. Näitä ovat eri vuosikymmenillä olleet muun muassa teemapäivät, kummilapset, kirjeenvaihto, oppilas- ja

opettajavaihto, ystävyyskoulut ja kansainväliset yhteistyöprojektit (Allahwerdi 2001, 59). Tämän tutkimuksen perusteella voidaan siis todeta, että kansainvälisyyskasvatustyötä tehdään kansainvälisissä ja kielipainotuskouluissa edelleen, ja se koetaan myös merkittäväksi tekijäksi kansainvälisen ilmapiirin kannalta.

Merkittävimmät kansainvälisyyden tunnusmerkit olivat tässä tutkimuksessa siis koulun monikulttuurisuus ja kansainvälinen toiminta. Näiden lisäksi kansainvälisyyden koettiin ilmenevän koulun yleisissä linjauksissa, kuten opetussuunnitelmissa, koulun arvopohjassa ja oppimateriaalivalinnoissa, sekä opetuskeskusteluissa. Kategorioiden suhde toisiinsa on vertikaalinen; monikulttuurisuus ja kansainvälinen toiminta esiintyivät yleisesti haastateltavien opettajien ilmauksissa, kun taas koulun toimintaperiaate ja opetuskeskustelut esiintyivät vain muutamissa tapauksissa. Oppilasaines ja projektit liittyivät tiiviisti opettajan arkeen, jonka takia ne ovat todennäköisesti tulleet korostuneiksi myös haastatteluissa. Toisaalta esimerkiksi opetussuunnitelma ja oppimateriaalivalinnat vaikuttavat runsaasti opettajan työhön, joten niiden olisi voinut kuvitella esiintyvän haastateltavien ilmauksissa useamminkin. Tällä kertaa vain muutama opettaja mainitsi niiden merkityksen.

Opettajien käsitykset koulun kansainvälisyydestä ja sen tunnusmerkeistä tuntuivat vaihtelevan jonkin verran, vaikka yhteisiäkin ajatuksia löytyy. Jokainen haastateltava on käsitellyt kansainvälisyyttä omien kokemustensa pohjalta, ja siksi myös heidän käsityksissään kansainvälisyydestä on eroavaisuuksia. Esimerkiksi opettaja, jolla ei ole paljoa kokemusta kansainvälisestä toiminnasta, ei välttämättä pidä sitä tärkeänä tekijänä, tai toisaalta opettaja, joka jatkuvasti luokkansa kanssa käy opetuskeskusteluja kansainvälisistä asioista tulee mahdollisesti korostaneeksi sen tärkeyttä. Erot käsityksissä eivät kuitenkaan haittaa, sillä ne tuovat esille ilmiön eri puolia. Toisaalta melko yksimieliset käsitykset siitä, että monikulttuurisuus ja kansainvälinen toiminta ovat selkeitä tunnusmerkkejä koulun kansainvälisestä orientoitumisesta, ovat mielekäs lähtökohta koulun kansainvälisen toiminnan tarkastelulle ja kehittämiselle.

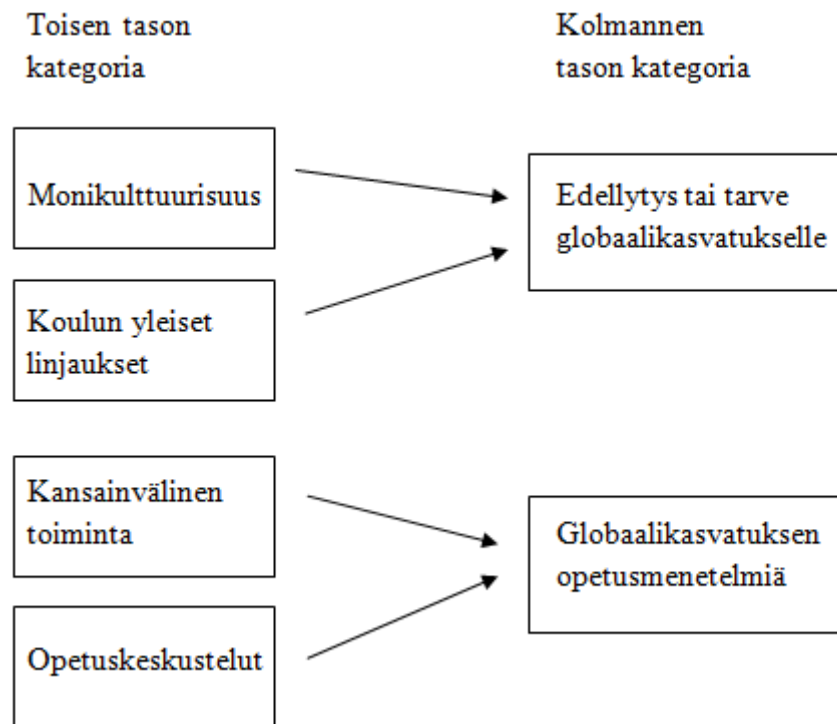
Lopuksi tutkimuksen tuloksena muodostettuja kategorioita voidaan tarkastella vielä suhteessa globaalikasvatukseen. Kansainvälisyyttä korostavat linjaukset eli tässä tapauksessa kansainvälisyyteen panostava koulun opetussuunnitelma, oppimateriaali ja arvopohja luovat globaalikasvatuksen näkökulmasta mielekkään pohjan kasvatustyölle. Kansainvälinen toiminta ja opetuskeskustelut taas mahdollistavat erilaisten globaalikasvatuksen osa-alueiden kuten vaikkapa kestävä kehityksen tai kulttuurikasvatuksen käsittelyn opetustyössä. Kansainvälisen toimintakulttuurin ja globaalikasvatuksen voidaan siis nähdä ainakin jossain määrin kulkevan käsi kädessä. Koulun monikulttuurinen oppilasaines ja kansainvälisyyteen kannustavat linjaukset luovat hyvät edellytykset globaalikasvatukselle ja sen sisältöjä voidaan käsitellä ainakin kansainvälisen

toiminnan avulla ja opetuskeskustelujen kautta. Monet globaalikasvatuksen tavoitteet tuntuvatkin niveltyvän hyvin kansainvälisten ja kielipainotuskoulujen toimintaan, ja tämä ilmeni myös monien haastateltavien opettajien kommentteista.

Se tulee ihan luonnostaan ja just sillä tavalla mietinkin, kun mä aattelin tätä sun aihetta, just sillai jännä, kun vertaa siihen aikaisempaan, et mitä on joskus itteki silloin opiskeluaikana, kun silloin puhuttiin paljon tästä kansainvälisyyskasvatuksesta, ja kuinka sitä niinku tuodaan, mut sit mä rupesin oikeen niinku miettiin, et se tulee täällä niinku ihan ittestään.

Ja just niinku tällainen suvaitsevaisuus ja tällainen, mun mielestä se tulee niinku siinä meidän jokapäiväisessä työssä oikeestaan esille, koska täytyy oikeasti ottaa huomioon ne oppilaiden erilaiset taustat. Sitä ei voi tehdä korostamatta sitä suvaitsevaisuutta ja tällaista niinku globaalista - globaalia ajattelumallia.

Seuraavaan kuvaan on koottu tutkimuskysymyksen ongelmanasettelusta muodostetut kuvauskategoriat sekä niiden suhde globaalikasvatukseen. Kuvauskategorioiden sisällöt voivat siis olla suhteessa globaalikasvatukseen joko suotuisia edellytyksiä tai globaalikasvatuksen opetusmenetelmiä. Vaikka esimerkiksi koulun monikulttuurisuuden voidaan katsoa olevan suotuisa edellytys globaalikasvatukselle, täytyy kuitenkin muistaa, ettei monikulttuurinen ympäristö itsessään takaa globaali- tai monikulttuurisuuskasvatuksen onnistumista. Paavola & Talib (2010, 227) toteavatkin, että vaikka Suomessa on lukuisia päiväkoteja ja kouluja, joiden oppilasrakenne on monikulttuurinen, ei itse laitoksia voida määritellä monikulttuurisiksi. Toisaalta tässä tutkimuksessa esiin nousseet kansainvälisyyden tunnusmerkit, kuten monikulttuurisuutta tukevat oppimateriaalivalinnat sekä positiivinen suhtautuminen oppilaiden kotikieliin, ovat Paavolan & Talibin (2010, 230–231) mukaan monikulttuurisuuskasvatuksen keskeisiä periaatteita. Monikulttuurinen ympäristö luo mahdollisuuksia esimerkiksi suvaitsevaisuus-, ihmisoikeus-, kulttuuri- ja tietysti monikulttuurisuuskasvatukselle. Lisäksi esimerkiksi kansainväliset projektit voivat olla innostavia ja kehittäviä, ja näin ollen varteen otettavia keinoja toteuttaa globaalikasvatusta ja maailmankansalaiseksi kasvattamista.



KUVIO 5. Tutkimustulosten suhde globaalikasvatukseen; toisen ja kolmannen tason kategoriat.

6.2 Opettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta

Tutkimuksen toinen tutkimuskysymys tarkastelee, millaisia käsityksiä opettajilla globaalikasvatuksesta on, ja millä tavalla globaalikasvatusta heidän kokemuksensa mukaan alakoulussa tehdään. Opettajien suhtautuminen globaalikasvatukseen oli pääsääntöisesti myönteistä ja pohtivaa. Globaalikasvatuksen osa-alueita pidettiin tärkeinä ja opettajat kokivat alakoulun, ja sitä myötä itsensä, olevan myös osaltaan vastuussa niiden käsittelystä. Opettajat kokivat, että globaalikasvatuksen osa-alueiden käsittely sisältyi moneen oppiaineeseen, eikä globaalikasvatusta näin ollen tarvita omana oppiaineenaan. Lisäksi monia globaalikasvatuksen osa-alueisiin liittyviä asioita käsitellään opettajien mukaan koulussa arkitilanteiden ja keskustelujen kautta, joskin osa-alueet painottuvat eri tavoin. Toisaalta haastatteluissa pohdittiin myös, millä tavalla globaalikasvatuksen sisältöjä voitaisiin ottaa enemmän esiin koulussa ja kuinka paljon näitä tulisi käsitellä oppilaiden kanssa.

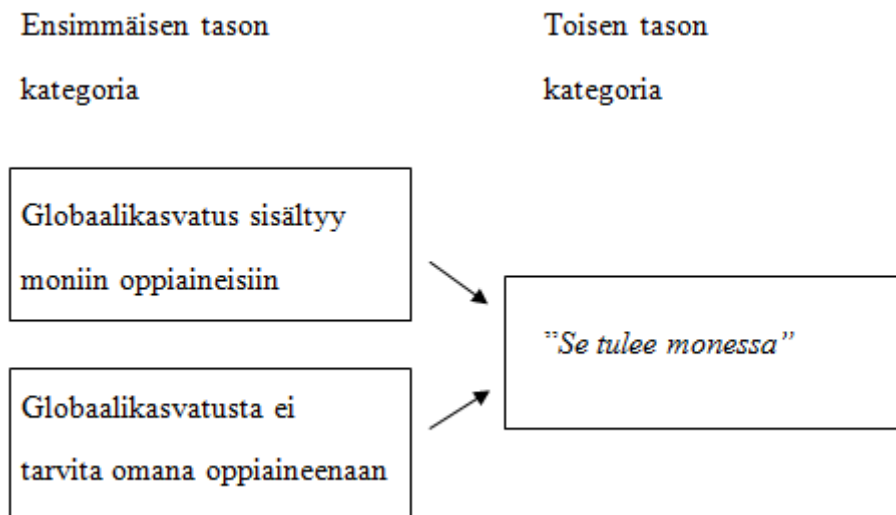
Analyysi aloitettiin myös tämän tutkimuskysymyksen osalta fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisellä tavalla eli etsimällä aineistosta tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta merkittäviä ilmauksia. Tutkimuskysymykseen eli siihen, millaisia käsityksiä opettajilla on globaalikasvatuksesta, liittyvistä ilmauksista on saatu muodostettua seuraavat ensimmäisen tason kategoriat eli merkityskategoriat, jotka esitetään tässä seuraavien väitteiden muodossa.

1. Globaalikasvatus sisältyy useampaan oppiaineeseen.
2. Globaalikasvatusta ei tarvita erillisenä oppiaineena.
3. Monikulttuurinen oppilasaines tekee aiheiden käsittelystä luonnollista.
4. Globaalikasvatuksen näkökulma nousee esiin arjen tilanteissa.
5. Globaalikasvatuksen osa-alueita käsitellään projektien kautta.
6. Globaalikasvatuksen osa-alueista on mielekästä pitää oppitunteja.
7. Globaalikasvatuksen osa-alueista ei ole mielekästä pitää erillisiä oppitunteja.
8. Globaalikasvatus kuuluu kouluun.
9. Lasten tietoisuuden herättäminen on tärkeää.
10. Globaalikasvatus on tärkeää.

Yllä olevista ensimmäisen tason kategorioista on muodostettu fenomenografian mukaisesti toisen tason kategorioita. Toisen tason kategoriat on muodostettu ensimmäisen tason kategorioiden sisällön perusteella, ja kategoriarajat on pyritty jälleen pitämään selkeinä. Toisen tason kategoriat on nimetty aineistosta löydettyjen, mahdollisimman hyvin kategorioita kuvaavien ilmausten perusteella. Toisen tason kategoriat ovat näin ollen: 1) *se tulee monessa*, 2) *se on sellaista arkipäivää*, 3) *Et meil on nyt tällainen KeKe-projekti menossa*, 4) *kylvetään siemenet*, 5) *kaikki tärkeitä*. Analyysin tulokset käsitellään tässä kuvauskategoria kerrallaan ja jokaisen aineistolainauksen perään on kirjattu, mihin merkityskategoriaan ilmauksen katsotaan kuuluvan. Näin pyritään selventämään ensimmäisen ja toisen tason kategorioiden suhdetta. Kuvauskategoriat antavat hiukan yleisemmän kuvan niistä opettajien erilaisista käsityksistä, joita tässä tutkimuksessa ilmeni. Kuvauskategorioita tarkastellaan myöhemmin horisontaalisesti, sillä ne edustavat rinnakkaisia ja samanarvoisia käsityksiä, jotka voivat olla myös ristiriidassa keskenään. Sekä ensimmäisen että toisen tason kategorioiden avulla pyritään selittämään, kuinka opettajat globaalikasvatuksen työssään kokevat ja millaisia käsityksiä heillä globaalikasvatuksesta on. Nämä käsitykset eivät luonnollisestikaan anna yleispätevää kuvaa globaalikasvatuksen tilasta alakoulusta, mutta niiden avulla voidaan tarkastella, millaisia ajatuksia opettajilla on globaalikasvatuksesta. Opettajien käsitysten tutkiminen antanee tietoa ainakin joistain ilmiön ulottuvuuksista, ja on siksi mielekäs tutkimuksen kohde.

6.2.1 "Se tulee monessa"

Toisen tason kategoria, se tulee monessa, sisältää ensimmäisen tason kategorioista kohdat 1 ja 2 eli globaalikasvatus sisältyy moniin oppiaineisiin ja globaalikasvatusta ei tarvita omana oppiaineenaan.



KUVIO 6. Opettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta; se tulee monessa. Ensimmäisen ja toisen tason kategoriat.

Monet opettajat kokivat, että globaalikasvatuksen sisältöjä käydään oppilaiden kanssa läpi useampien eri oppiaineiden tunneilla, eikä sitä siksi tarvita omana oppiaineenaan. Tämä käsitys puoltaa myös yleistä näkemystä globaalikasvatuksen luonteesta, sillä globaalikasvatus nähdään yleisesti ottaen kokonaisvaltaisena kasvatustoimintana. Globaalikasvatuksen koetaan olevan nimenomaan oppiainerajat ylittävää toimintaa ja sen voidaan katsoa sisältyvän useampaan oppiaineeseen. Samankaltaisiin tuloksiin on päädytty myös aikaisemmissa tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu globaalikasvatusta tai sen kaltaisia kasvatuksen alueita (Matilainen 2011, 146; Allahwerdi 2001, 64).

Mä koen sen ainakin sillai, että sitä ei tarttis minään erillisenä aineena, tai no ei nyt aine, mutta siis kun se tulee niin monessa. Ja sit tietysti just tällai, kun meidän koululla on niin monia eri kulttuureista oppilaita, niin se tulee niinku tässä koulutyössäkin lapsille silleen aika luonnollisesti. (Merkityskategoria 2)

Ite niinku tosta monikulttuurisuus- tai ihmisoikeuskasvatuksesta tai miksi sitä sitten sanotaankin, niin sitä mä oon niinku ajatellu, että sehän tulee vähän niinku joka paikassa ja joka aineessa, että sitä ei sillai, noniin lapset, nyt me opiskelemme monikulttuurisuutta ja nyt me opiskelemme ymmärtämistä ja toisten ihmisten

hyväksymistä, et sehän tulee niinku koko ajan ja joka töötistä et ei sitä voi silleesti erotella mun mielestä. (Merkityskategoria 1)

Erityisesti globaalikasvatuksen osa-alueita tunnuttiin opettajien haastattelujen perusteella käsiteltävän uskonnon ja elämäntutkimustiedon tunneilla. Lisäksi muutamissa haastatteluissa mainittiin historian sekä ympäristö- ja luonnontiedon tunnit mahdollisuuksina globaalikasvatuksen sisältöjen käsittelylle. Moni opettaja koki, että uskonnon ja elämäntutkimustiedon tunnit olivat hyvä tilaisuus keskustella oppilaiden kanssa esimerkiksi eettisistä kysymyksistä.

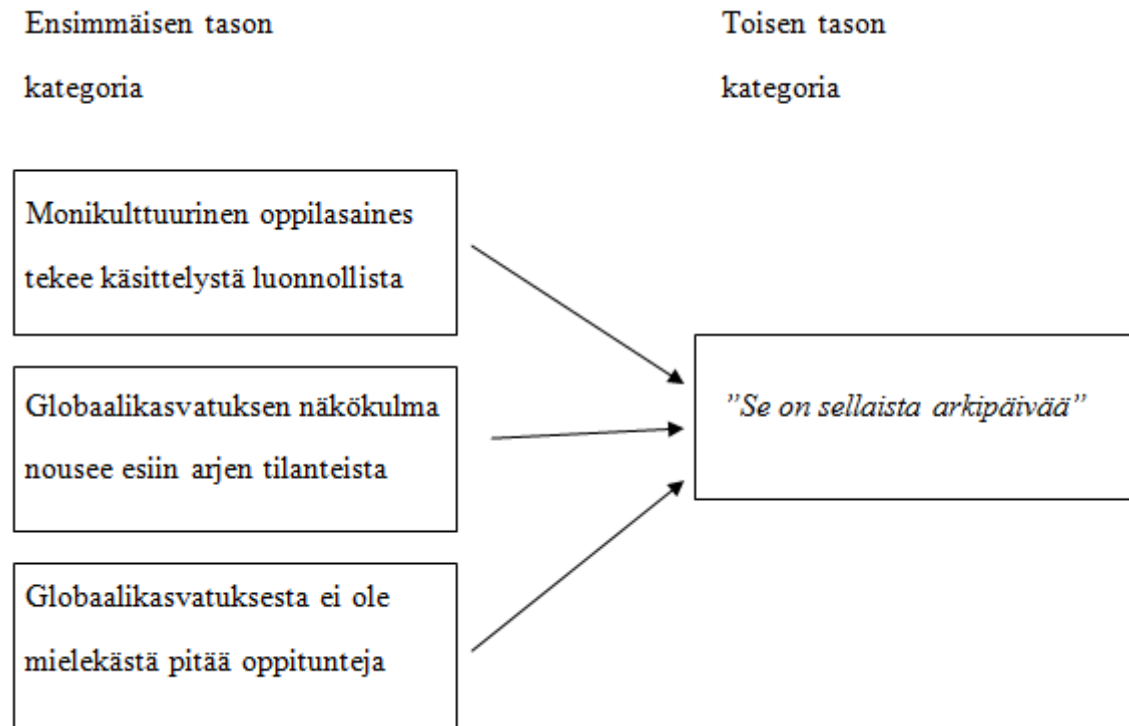
No kyllä me ainakin uskontotunneilla niitä käydään. Ja mä tota tykkäänkin enemmän opettaa sen uskonnon sellaisena eettisenä aineena. Et ku senhän ei nykyopetussuunnitelman mukaan tarvikaan olla tunnustuksellista, tai pidä olla tunnustuksellista, et mun mielestä se on just sellaista oman vakaumuksen etsimistä tai just sitä arvojen pohdiskelua. Et siellä se tulee ehkä eniten esiin. (Merkityskategoria 1)

Tota noin niin, siinä tuli esille just nää, et aika paljon yhteisiä arvoja eri uskontokuntiin kuuluvilla, just niinku rauhaa ja tasa-arvoa ja tämmösiä. Mä pidän, et uskonto, et vaikka moni pitää sitä mörkönä, meille se kyllä antoi mahdollisuuden käydä tällaisia asioita läpi, ympäristö-, mediakasvatus. (–) Et mun mielestä se on aivan naurettavaa, et kun sanotaan, et uskonto pitäis poistaa kouluista, koska se aikamoinen mahdollisuus tämmöiseen kasvattamiseen. (Merkityskategoria 1)

Samankaltaisiin oppiainejakoihin on päädytty muissakin tutkimuksissa. Esimerkiksi Matilaisen tutkimuksessa globaalikasvatuksen osa-alueeksi luettava ihmisoikeuskasvatus liitetään erityisesti uskontoon, historiaan ja yhteiskuntaoppiin. Näiden oppiaineiden oppisisältöjen koettiin liittyvän ihmisoikeuskasvatukseen enemmän kuin muiden. (Matilainen 2011, 142.) Koska alakoulussa ei opeteta yhteiskuntaoppia omana aineenaan, ei se siksi ole voinut tulla mainituksi tässä tutkimuksessa. Erityisesti tässä tutkimuksessa globaalikasvatus liitettiin uskonnon ja elämäntutkimustiedon opiskeluun. Uskonnon ja elämäntutkimustiedon tunneilla opettajat kokivat, että keskusteluissa *päästään vähän joskus pintaa syvemmälle*. Lisäksi keskusteluja saatettiin käydä historian tunneilla, muutama opettaja yhdisti ympäristökasvatuksen ympäristö- ja luonnontiedon tunneille, ja mediakasvatuksen esimerkiksi äidinkieleen tai kuvataiteeseen. Koska globaalikasvatuksen sisällöt ovat moninaisia, on niitä mahdollisuus käsitellä melkein pä millä tahansa oppitunnilla. Aivan kuten Matilaisen tutkimuksessa myös tässä tutkimuksessa haastateltavat opettajat mainitsivat usein muutaman oppiaineen, johon kokivat globaalikasvatuksen erityisesti sisältyvän, mutta korostivat sen jälkeen, että globaalikasvatus liittyy kaikkeen opetukseen ja kasvatukseen. (Matilainen 2011, 143).

6.2.2 ”Se on sellaista arkipäivää”

Tämä toisen tason kategoria sisältää ensimmäisen tason kategoriaväitteistä kohdat 3, 4 ja 7 eli monikulttuurinen oppilasaines tekee käsittelystä luonnollista, globaalikasvatuksen näkökulma nousee esiin arjen tilanteista, ja globaalikasvatuksesta ei ole mielekästä pitää erillisiä oppitunteja.



KUVIO 7. Opettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta; se on sellaista arkipäivää. Ensimmäisen ja toisen tason kategoriat.

Tämä kategoria liittyy edelliseen kategoriassa siinä mielessä, että jos edellisessä kategoriassa painotettiin globaalikasvatuksen laaja-alaisuutta eri oppisisältöihin nähden, tuodaan tässä kategoriassa vielä enemmän esiin globaalikasvatuksen yleinen kasvatuksellinen luonne. Monet opettajat kokivat, että globaalikasvatuksen osa-alueita käsitellään päivittäin aivan arkitilanteiden kautta. Esimerkiksi kiusaamistilanteiden selvittelyssä korostuvat ihmisoikeudet ja tasa-arvo, ja monikulttuurinen oppilasaines taas luo mahdollisuuden vaikkapa monikulttuurisuus- tai kulttuurikasvatukseen. Globaalikasvatuksen koetaan siis olevan läsnä kansainvälisessä tai kielipainotteisessa, monikulttuurisessa koulussa toimivan opettajan arjessa.

Mä luulen, et meillä toi monikulttuurisuuskasvatus ja kulttuurikasvatus tulee aika automaattisesti tässä, kun toi oppilasaines on niin heterogeenistä. Että se täällä tulee vähän niinku automaattisesti verrattuna moneen muuhun luokkaan. Et joskus voi tulla kivoja kommentteja joltakin oppilaalta, joka on vaikka asunut jossakin tai oma tausta on erilainen. (Merkityskategoria 3)

Juuri ihmisoikeus- ja tasa-arvokasvatus, monikulttuurisuuskasvatus ja suvaitsevaisuuskasvatus koettiin monesti sellaisiksi, että ne oli helpompi yhdistää arkipäivän tilanteisiin ja keskusteluihin kuin varsinaisiin oppiaineisiin.

Mä ajattelin, sanoit sä sellaista kuin suvaitsevaisuus-..? Et tainnu sitä – mutta ihmisoikeus- ja tällainen monikulttuurisuus, se mun mielestä korostuu ehkä ihan erityisellä tavalla. Ja se on niin sellaista niinku arkipäivää. (Merkityskategoria 4)

Ehkä toi monikulttuurisuuskasvatus tulee niitten arkitilanteiden kautta. Et just se, et miten tänäänkin tuli just tää, että ”Menepäs intialainen siitä” –tyyppinen tilanne [oppilas nimitellyt toista kansalaisuuden perusteella], et ne kasvatustilanteet sellaisia kauheen luonnollisia tollasissa tilanteissa sitä tulee. (Merkityskategoria 4)

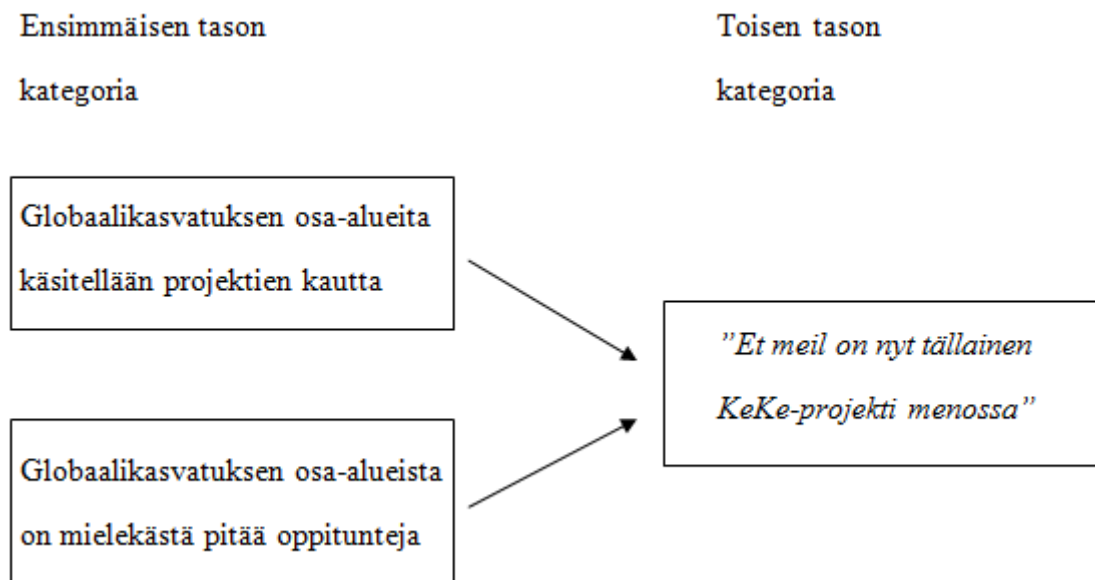
Tämä kategoria siis korostaa globaalikasvatuksen merkitystä opettajan yleisen kasvatustehtävän kannalta. Alakoulun opettajan työ koetaan pitkälti kasvatustyönä, ja kasvatustilanteiden kautta voidaan myös monia globaalikasvatukseen liittyviä asioita käsitellä luontevasti. Globaalikasvatusta ei siis välttämättä tämän käsityksen mukaan tarvitse liittää edes mihinkään oppiaineeseen vaan sisältöjä voidaan käsitellä myös oppituntien ulkopuolisissa tilanteissa. Toisaalta joissakin kommentteissa halutaan selvästi korostaa juuri globaalikasvatuksen yleistä kasvatuksellista luonnetta, ja irrottaa se kokonaan oppituntikontekstista.

Ite niinku tosta monikulttuurisuus- tai ihmisoikeuskasvatuksesta tai miksi sitä sitten sanotaankin, niin sitä mä oon niinku ajatellu, että sehän tulee vähän niinku joka paikassa ja joka aineessa, että sitä ei sillai, noniin lapset, nyt me opiskelemme monikulttuurisuutta ja nyt me opiskelemme ymmärtämistä ja toisten ihmisten hyväksymistä, et sehän tulee niinku koko ajan ja joka töötistä et ei sitä voi silleesti erotella mun mielestä. (Merkityskategoria 7)

Tällaisen käsityksen mukaan kaikkia globaalikasvatuksen osa-alueita ei olisi mielekästä tai edes mahdollista käsitellä oppitunneilla omina kokonaisuuksinaan. Tällöin korostuu opettajien käsitys siitä, että globaalikasvatus kuuluu kasvatustoimintaan. Myös Matilaisen (2011, 137) tutkimuksessa, jossa on tarkasteltu opettajien käsityksiä ihmisoikeuskasvatuksesta, päädyttiin lopputulokseen, jonka mukaan opettajat kokivat ihmisoikeuskasvatuksen kuuluvan kaikkeen kasvatukseen. Matilaisen tutkimuksessa ilmeni myös, että ihmisoikeuskasvatus oli opettajille samaan aikaan tuttua ja vierasta. Opettajat saattoivat esimerkiksi kokea ihmisoikeusasiat itsestäänselvyyksiksi, vaikka samaan aikaan ihmisoikeuskasvatuksen käsite olikin epäselvä. (Matilainen 2011, 140.) Samalla tavalla globaalikasvatus koettiin tässä tutkimuksessa jollakin tavalla arkeen kuuluvaksi, mutta toisaalta monelta osin epäselväksi jäi, millä tavalla globaalikasvatuksen osa-alueita todella käsitellään.

6.2.3 ”Et meil on nyt tällainen KeKe-projekti menossa”

Opettajien käsitykset globaalikasvatuksesta liittyivät vahvasti myös koulun projekteihin ja kansainväliseen yhteistyöhön. Tähän kuvauskategoriaan liitetään ensimmäisen tason merkityskategorioista kohdat 5 ja 6. Globaalikasvatusta käsitellään siis projektien kautta ja siihen liittyvistä aiheista voidaan myös pitää oppitunteja.



KUVIO 8. Opettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta; et meil on nyt tällainen KeKe-projekti menossa. Ensimmäisen ja toisen tason kategoriat.

Allahwerdin (2001) tutkimuksessa todetaan, että kansainvälisyyskasvatusta on vuosikymmenien ajan toteutettu erilaisin teemapäivinä ja –viikoin, joiden aiheina ovat olleet maailmanlaajuiset eettiset ongelmat. Tutkimuksen mukaan koulut mielsivät kansainvälisyyskasvatuksen kummilapsi- ja ystävyyskoulutoimintana, eikä kansainvälisyyskasvatuksen suosituksia tunnettu kovin hyvin. (Allahwerdi 2001, 86.) Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että ainakin tutkimukseen osallistuneissa kouluissa kansainväliset yhteistyöprojektit olivat paljon muutakin kuin kummilapsi- ja ystävyyskoulutoimintaa, vaikka nämäkin toiminnanmuodot tutkimuksessa tulivat esiin. Kymmenessä vuodessa toiminta on siis monipuolistunut ja osaltaan muutokseen vaikuttanees esimerkiksi teknologian kehitys, jonka myötä muun muassa videoneuvottelujen tekeminen ulkomaille on mahdollistunut ja yhteydenpito helpottunut. Globaalikasvatuksen osa-alueita tunnuttiin kuitenkin käsiteltävän edelleen usein juuri esimerkiksi erilaisten projektien kautta. Etenkin ympäristö- ja mediakasvatukseen liittyvistä projekteista annettiin useita esimerkkejä haastatteluissa.

Ja sit meillä on se, se itse asiassa alkaa nyt tän kuun aikana et meillä tulee, meillähän on nytkin tietysti keräyspahvi ja keräyspaperi, mut meillä tulee KeKe eli kestävän kehityksen -ryhmä koulusta, et meille tulee tää jätteiden lajittelu. Joka luokkaan tulee biojäteasiat ja metallinkeräys. (Merkityskategoria 5)

Meillä itse asiassa ens viikko on mediakasvatusviikko, et joka vuosi käydään muistuttamassa opettajia, et meillä on ihan erinomaiset materiaalit siitä, miten netissä ollaan. (Merkityskategoria 5)

Vaikka aiemmassa kategoriassa korostettiin, että globaalikasvatusta voidaan käsitellä tehokkaasti arkitilanteiden kautta, tuli muutamissa haastatteluissa ilmi, että globaalikasvatuksen aiheisiin liittyvien oppituntien pitäminen on silloin tällöin myös mielekästä.

Etenkin jossain noissa kiusaamisjutuissa ja tällaisissa, niin silloin mä oon käyny, et mitä on niinku siinä KiVa [Kiusaamista Vastaan] koulu materiaalissa, että ihan siihen suunnattuja tunteja. Ne menee ehkä enemmän just tohon ihmisoikeus- ja tasa-arvopuolelle sellaseen. Niin joskus ne on ollu sellasia tosi kivoja, et ottaa ihan sellaisen varsinaisen tunnin aiheesta. (Merkityskategoria 6)

Sit mä teen kuudesluokkalaisten kanssa aina sellaisen, se on aika häiritsevä tunti, kun mä näytän niille mainoskuvia. Siis esim. meikkimainoksia, joissa on photoshoppattu silmät sellaisiksi hirveen valkoisiksi, kun niistä on poistettu kaikki verisuonet ja iho vedetty... Mutta lapsista ne näyttää ihan normaaleilta ne kuvat, kun ne on totunut niihin. (Merkityskategoria 6)

Kun edellisessä kuvauskategoriassa, *Se on sellaista arkipäivää*, nousi esiin näkemys, jonka mukaan kaikkia globaalikasvatuksen osa-alueita ei voida edes käsitellä oppitunneilla, nousee tässä kategoriassa kuitenkin esiin vastakkainen näkemys, joka tuo esiin oppituntien merkityksen. Toisaalta halutaan korostaa globaalikasvatuksen yleistä kasvatuksellista luonnetta ja sitä, että kasvatustehtävä korostuu nimenomaan arkitilanteissa, eikä niinkään oppituntien sisällöissä, ja toisaalta taas opettajien käsityksen mukaan on mielekästä pitää erillisiä oppitunteja ja projekteja globaalikasvatuksen aiheista. Nämä käsitykset voivat vaihdella opettajien välillä, mutta myös samalla opettajalla voi olla kahdenlaisia käsityksiä. Muutamassa tapauksessa opettajat nimittäin kertoivat sekä tekemistään projekteista että korostivat arkitilanteiden merkitystä globaalikasvatuksesta. Oikeastaan ristiriita syntyy siitä, että toiset globaalikasvatuksen osa-alueet, kuten ympäristö- ja mediakasvatus, koettiin projekteille suotuisiksi aihealueiksi, mutta toisten osa-alueiden, kuten ihmisoikeus- ja tasa-arvokasvatuksen tai rauhankasvatuksen kohdalla, useat opettajat kokivat, että arkitilanteissa syntyy tilaisuuksia keskustelulle. Kuten kappaleen 6.3.2 merkityskategoria 7:ään kuuluvasta lainauksesta voidaan todeta, koetaan esimerkiksi suvaitsevaisuuden olevan vaikea aihe käsitellä oppituntien kautta. Tällaiset globaalikasvatukseen

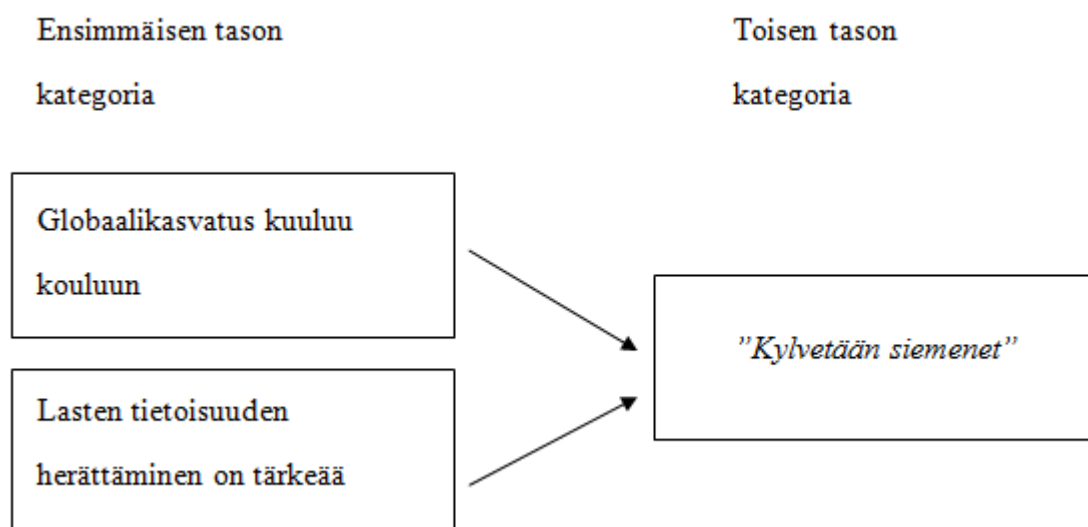
kuuluvat aiheet koetaan usein järkevämpinä otettavaksi esille silloin, kun ne arjessa luontevasti tulevat ilmi.

6.2.4 "Kylvetään siemenet"

Tämän kuvauskategorian esiintyminen oli haastatteluaineistossa selvästi harvinaisempaa kuin muiden. Vain kahden opettajan haastatteluissa nousi esiin kysymys globaalikasvatuksen tarpeellisuudesta, vaikka sen tärkeydestä sinänsä keskusteltiin useamman opettajan kanssa. *Kylvetään siemenet* –kuvauskategoria on oikeastaan ainut, joka ottaa kantaa siihen, miksi globaalikasvatus on merkityksellistä. Merkityskategorioista tähän kuvauskategoriaan kuuluvat kohdat 8: globaalikasvatus kuuluu kouluun sekä 9: lasten tietoisuuden herättäminen on tärkeää.

No kyllähän jos tota mediaa seuraa, niin kyllähän tuo monikulttuurisuushan näyttäis olevan nyt tällainen iso juttu, et millä tavalla sitä vois sitten tukea. Mielellään sitä tietysti tekisi niinku oman osansa, jos ajattelee, että tää sukupolvi on se, joka on sitten 10–20 vuoden päästä puhumassa sitä yhteiskunnallista keskustelua. Että kyllä ne niinku täällä kylvetään ne siemenet siihen suvaitsevaisuuteen ja hyväksymiseen. (Merkityskategoria 8)

Mutta tavallaan, et sitten yrittää niinku selittää silleen, että lapsi pystyis ymmärtään niitä rakenteita ja lähinnä silleen, et heille jäis niinku mieleen nää asiat. Et he olis niistä tietoisia, kun he kasvaa. Koska ne on niinku kokoajan enemmän ja enemmän tärkeämpiä ja tärkeämpiä, ku tää maapallo nyt on semmonen, mimmonen on. (Merkityskategoria 9)



KUVIO 9. Opettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta; kylvetään siemenet. Ensimmäisen ja toisen tason kategoriat.

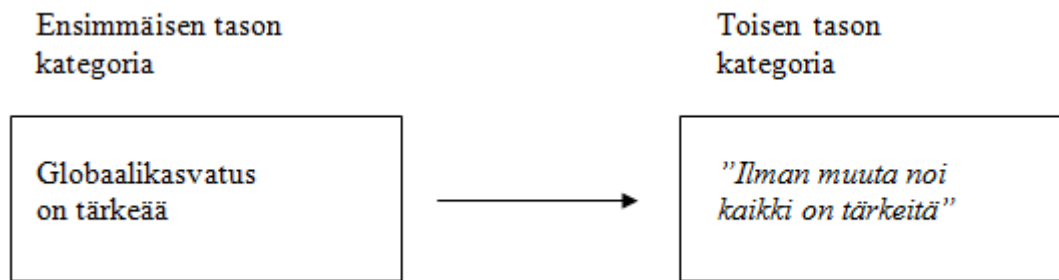
Gloaalikasvatuksen merkityksen tiedostaminen koetaankin tärkeäksi. Hahn (2005, 23) toteaa ihmisoikeus- ja monikulttuurisuuskasvatusta käsittelevässä artikkelissaan, että monet opettajat Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa ovat heränneet huomaamaan, että nuoret tarvitsevat yhä enemmän taitoja, asenteita ja arvoja, jotka auttavat heitä kohtaamaan moninaisuutta sekä kunnioittamaan ihmisoikeuksia. Jotta ihmisoikeudet saadaan turvattua myös tulevaisuudessa, täytyy niitä myös käsitellä opetuksessa. (Hahn 2005, 23–24.) Sekä ihmisoikeus- että monikulttuurisuuskysymyksissä kouluilla ja opettajilla on siis suuri merkitys. On tärkeää, että opettajat myös tiedostavat tämän merkityksen. Mitä luultavimmin opettajan oma kiinnostus ja harrastuneisuus vaikuttavat siihen, kuinka tietoisesti esimerkiksi ihmisoikeuskysymyksiä oppilaiden kanssa käsitellään.

6.2.5 ”Ilman muuta noi kaikki on tärkeitä”

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat globaalikasvatuksen tärkeäksi aiheeksi. Voi olla, että tutkimuspyyntöön ovat valikoituneet vastaamaan ne opettajat, jotka kokivat globaalikasvatuksen tärkeäksi ja kiinnostavaksi aiheeksi. Kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat kokivat globaalikasvatuksen osa-alueet tärkeiksi, vaikka saattoivatkin kommentissaan keskittyä tiettyihin aihealueisiin. Edelliseen kuvauskategoriaan verrattuna tämä *Ilman muuta noi kaikki on tärkeitä* –kuvauskategoria perustelee globaalikasvatuksen tarvetta vähemmän, ja tähän kategoriaan liitetyt ilmaukset pikemminkin pohtivat, käsitelläänkö globaalikasvatukseen liittyviä aiheita tarpeeksi tai millä tavalla niitä voidaan käsitellä. Merkityskategorioista tähän kuvauskategoriaan on liitetty väite 9: globaalikasvatus on tärkeää.

No sattuneesta syystä, koska opetan elämäkatsomustietoa, noi kaikki [globaalikasvatuksen] osa-alueet on luultavasti ollut jossain vaiheessa ollu tapetilla oppilaiden kanssa, ja tota kaikki on äärettömän tärkeitä, pitäis joskus olla jopa enemmänkin aikaa. Olkoon sitten vaikka kala- ja sienilajit uhattuna että siis... Koska noilla on niinku käytännön elämän kannalta hirveesti merkitystä. Että en tiää käytetäänkö niihin riittävästi aikaa. Se on sitten toinen kysymys. (Merkityskategoria 9)

Et kyllä sen pitäis jotenkin niinku koko ajan olla mukana, se globaalisuus, mutta se, että miten se sit loppujen lopuks on... Siinäpä se. Ei helppoa, tää on äärimmäisen vaikee asia muuten. (Merkityskategoria 9)



KUVIO 10. Opettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta; ilman muuta noi kaikki on tärkeitä. Ensimmäisen ja toisen tason kategoriat.

Tämän käsityksen mukaan ei siis ole itsestään selvää, että globaalikasvatuksen aiheita käsitellään koulussa tarpeeksi. Kuinka paljon ja miten globaalikasvatus koulussa esiintyy herättää myös opettajissa kysymyksiä. Vaikka kaikki opettajat kokivat globaalikasvatuksen tärkeäksi, voisi aineiston perusteella todeta, että globaalikasvatus koetaan jollakin tapaa vaikeana tai ainakin kysymyksiä herättävänä asiana. Opettajat kuitenkin painottivat, että esimerkiksi arvokeskustelujen käyminen on heidän mielestään hyvin tärkeää ja vaikkakin joskus hankalaa, myös usein mukavaa ja antoisaa.

Mutta ylipäätään siis on hyvä, että on olemassa tollanen hetki, että oppilaat saa keskustella, ettei oo aina se kynä ja paperi, koska nää asiat on sellaisia, että se keskusteleminen ja ajatusten vaihtaminen omien ikätovereiden kanssa semmosessa järkevässä viitekehyksessä, on oikeasti tosi niinku hyvää. Ja mä oon nähny sen, että mun ryhmässä on nelos-vitosa, ET-ryhmässä, ja ne oikeasti niinku nauttii siitä keskustelemisesta. Kaikki ei oo kauheen hyviä keskustelijoita, mutta huomaa, että siellä päänupissa tapahtuu jotakin, vaikka ei välttämättä sitä omaa ajatusta osaa niin tuoda. Että kyllä se on tärkeitä.

6.2.6 Globaalikasvatuksen osa-alueet opettajan työssä

Lopuksi tarkastellaan vielä opettajien kokemuksia globaalikasvatuksen osa-alueiden käsittelystä oppilaiden kanssa sisällönerittelyn avulla. Kuten aiemmin todettiin, oli opettajien suhtautuminen globaalikasvatukseen poikkeuksetta myönteistä. Kukaan tutkimukseen osallistuneista opettajista ei kritisoinut tai kyseenalaistanut globaalikasvatuksen merkitystä. Tämä saattaa tietysti johtua osittain myös aineistonkeruumenetelmästä, sillä haastatteluissa on vaarana, että haastateltavat antavat haastattelijalle vastauksia, joita uskovat tämän haluavan kuulla. Jos aineistonkeruumenetelmänä olisi käytetty esimerkiksi nimetöntä kyselylomaketta, olisi tutkimuksen osallistuneilla opettajilla ollut mahdollisuus kyseenalaistaa tutkimuksen aihetta helpommin. Lisäksi, kuten aiemmin totesin, ovat tutkimuspyyntöön mahdollisesti vastanneet opettajat, jotka pitävät globaalikasvatusta tärkeänä aiheena. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole kuitenkaan ollut saada yleispätevää tietoa

opettajien käsityksistä globaalikasvatuksen suhteen, vaan pyrkiä löytämään joitakin kiinnostavia ja ilmiötä hahmottelevia käsityksiä. Myös opettajien vastaukset haastattelutilanteessa vaikuttivat vilpittömiltä, ja koska haastattelutilanteessa kysymyksiin on reagoitava nopeasti, uskon, että haastattelemani opettajat ovat vastanneet omien käsitystensä ja kokemustensa perusteella niin totuudenmukaisesti kuin mahdollista.

Suhtautuminen globaalikasvatukseen oli siis kaikkien opettajien osalta myönteistä, mutta painotukset osa-alueiden välillä vaihtelivat. Opettajat korostivat työssään eri osa-alueita ja niiden merkitystä. Tutkimuksessa korostuneeksi saattoivat tulla osa-alueet, joiden käsittelyyn opettajat olivat juuri tutkimushetkellä paneutuneet tai joista heillä oli esimerkiksi jokin projekti meneillään. Toisaalta myös opettajien omat kiinnostusten kohteet ja kokemukset vaikuttavat siihen, mitä osa-alueita he pitivät erityisen tärkeinä ja halusivat työssään korostaa. Sisällönerittelyä hyödyntämällä on aineiston maininnat kerätty yhteen taulukkoon. Tästä taulukosta voi huomata, kuinka opettajien ilmaisut eri osa-alueiden välillä ovat jakautuneet. Taulukko siis osoittaa, kuinka moni opettaja puheenvuoroissaan on maininnut tietyn osa-alueen, ei osa-alueen mainintojen määrää aineistossa yhteensä. Osa-aluejako on tutkijan esittämä, mutta opettajat ovat puheenvuoroissaan painottaneet niitä eri tavoin. Taulukko siis osoittaa, mitkä globaalikasvatuksen osa-alueet ovat painottuneet opettajien kanssa käydyissä keskusteluissa.

TAULUKKO 1. Globaalikasvatuksen osa-alueiden mainintojen määrät.

Mediakasvatus	7
Monikulttuurisuuskasvatus	4
Ihmisoikeus- ja tasa-arvokasvatus	4
Ympäristökasvatus	4
Rauhankasvatus	4
Kulttuurikasvatus	3

Edellä olevasta taulukosta huomataan, kuinka eri tavoin osa-alueet painottuivat keskusteluissa. Eniten mainintoja keräsi mediakasvatus, jonka mainitsi kaiken kaikkiaan kahdeksasta opettajasta peräti seitsemän. Vähiten mainintoja sai kulttuurikasvatus, jonka mainitsi opettajista vain kolme. Maininnoissa oli myös suuria laadullisia eroja. Toisia osa-alueita käsiteltiin laajastikin esimerkein ja erilaisia menetelmiä pohtien, toiset osa-alueet jäivät vain maininnan tasolle.

Tällaisen sisällönerittelyn perusteella voidaan päätellä, että mediakasvatus suhteessa muihin globaalikasvatuksen osa-alueisiin korostuu jonkin verran tutkimukseen osallistuneiden opettajien

työssä. Mediakasvatus on jo pidemmän aikaa ollut puhuttava aihe, ja siihen liittyviä projekteja tehdään kouluissa melko paljon. Mediakasvatukseen liittyvät ilmaiset olivat laadultaan kuvailevia, ja opettajat antoivat paljon käytännön esimerkkejä siitä, miten he mediakasvatusta oppilaiden kanssa käsittelevät. Muita osa-alueita mainittiin tasaisesti vähemmän. Monikulttuurisuuskasvatuksen sekä ihmisoikeus- ja tasa-arvokasvatuksen koettiin korostuvan arkielämän tilanteissa, kuten kiusaamistilanteissa ja oppituntien keskusteluissa. Ympäristökasvatukseen liittyvät ilmaukset olivat monesti käytännönläheisiä, ja niihin sisältyi kokemuksia projekteista tai oppisisällöistä. Rauhankasvatus taas mainittiin useammassa haastattelussa, mutta kukaan opettajista ei oikeastaan antanut mitään esimerkkiä siitä, millaista rauhankasvatus itse asiassa koulussa on tai voisi olla. Rauhankasvatus jäi siis haastatteluissa täysin maininnan tasolle. Kulttuurikasvatus mainittiin vain muutamassa haastattelussa ja se niputettiin useimmiten yhteen esimerkiksi monikulttuurisuuskasvatuksen tai mediakasvatuksen kanssa. Seuraavista esimerkeistä voi huomata mainintojen sisällöllisen vaihtelun mediakasvatuksen ja rauhankasvatuksen välillä. Mediakasvatuksen koetaan näkyvän toiminnassa usein, mutta rauhankasvatuksen ei juuri ollenkaan.

Sit mediakasvatushan siitä pidetään koko ajan. Miten esimerkiks nettiä käytetään ja muuta. Meillä itse asiassa ens viikko mediakasvatusviikko, et joka vuosi käydään muistuttamassa opettajia, et meillä on ihan erinomaiset materiaalit siitä, miten netissä ollaan.

Itsekin olen tota rauhankasvatusta, olen ollut sen, mut sit sitä aina miettii et miten se tässä meillä arjessa näkyy niin kyllä ne on ne pienet hetket korkeintaan. Ei mitään muuta. Ei ainakaan oo mitään rauhankasvatusprojektia.

6.2.7 Yhteenveto: opettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta

Gloaalikasvatuksen osa-alueita käsitellään koulussa vaihtelevasti, ja toiset osa-alueet korostuvat toisia enemmän. Syitä on varmasti monia. Opettajan oma kiinnostus tai tietoisuus aiheesta, koulun painotukset, kaupungin tai koulun projektit tai vaikkapa aiheen käsittely oppimateriaalissa kaikki vaikuttavat osaltaan siihen, kuinka paljon aihepiiriä oppilaiden kanssa käsitellään. Opettajat vaikuttivat kuitenkin pitävän globaalikasvatuksen kaikkia osa-alueita tärkeinä alakoulun kasvatustyön kannalta.

Opettajien käsitykset globaalikasvatuksesta vaihtelevat ja käsitykset saattavat hyvinkin olla myös osittain ristiriidassa keskenään. Toisaalta globaalikasvatuksen aiheiden koetaan olevan sellaisia, että ne nousevat esiin erilaisista arjen tilanteista, eikä niitä voida oppitunneilla käsitellä. Toisaalta taas toisen käsityksen mukaan globaalikasvatuksen aiheista on mielekästä pitää

oppitunteja ja tehdä projekteja. Opettajilla voi olla erilaisia käsityksiä, mutta myös samalla opettajalla voi olla keskenään ristiriitaisia käsityksiä globaalikasvatuksesta. Ristiriitaisuuteen vaikuttanee osaltaan myös globaalikasvatuksen laaja-alaisuus. Toiset globaalikasvatuksen alle sijoitettavista osa-alueista koetaan ehkä helpommin oppitunneilla ja projekteissa käsiteltäviksi, toiset taas enemmän yleiseen kasvatustehtävään kuuluviksi. Projektiluontoisesti koulussa tunnuttiin käsittelevän erityisesti ympäristö- ja mediakasvatukseen liittyviä aiheita. Yleiseen kasvatustehtävään kuuluviksi taas mainittiin useampaan otteeseen ihmisoikeus- ja tasa-arvo-, kulttuuri- ja monikulttuurisuuskasvatus. Näiden koettiin nousevan erityisesti arjen tilanteista ja että niiden käsittely on mielekästä silloin, kun tilanne sattuu kohdalle. Toisaalta esimerkiksi rauhankasvatus jäi tässä tutkimuksessa hyvin vähäiselle huomiolle, eikä sitä juurikaan tunnut käsiteltävän oppitunneilla tai niiden ulkopuolelle.

Se, että osaa globaalikasvatuksen osa-alueista käsitellään toisia käytännönläheisemmin, voi johtua myös oppimateriaali- ja projektitarjonnasta, jota opettajille suunnataan. Useammalla haastatteluun osallistuvalla opettajalla oli jonkinlainen kestävä kehityksen –projekti menossa ja lisäksi useampi kertoi mediakasvatukseen liittyvistä oppitunneista ja toiminnasta. Tarjontaa on ehkä näiden osa-alueiden saralla enemmän ja opettajien on helpompi lähteä niihin mukaan. Vaikka ihmisoikeus- ja tasa-arvokasvatus, kulttuurikasvatus, monikulttuurisuuskasvatus ja suvaitsevaisuuskasvatus koettiin helposti arjen tilanteiden kautta lähestyttäviksi, herää kysymys, miksei niitä toisaalta voitaisi tietoisemminkin ottaa oppituntien ja projektien aiheiksi. Allahwerdi (2001, 86) toteaa tutkimuksessaan, ettei kansainvälisyyskasvatuksen toteuttaminen ollut suurimmassa osassa peruskouluja tietoista ja tavoitteellista toimintaa. Vaikka tilanne on kymmenessä vuodessa todennäköisesti jonkin verran parantunut, tuntuu globaalikasvatuksesta edelleen puuttuvan jossain määrin suunnitelmallisuutta ja tavoitteellisuutta.

Myös muut tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota suunnitelmallisuuden puuttumiseen globaalikasvatustyössä. Muun muassa Matilaisen (2011) tutkimuksen mukaan ihmisoikeudet nähdään opettajan työssä ikään kuin itsestään selvinä lähtökohtina ja osana opettajan normaalia etiikkaa. Kuitenkin tutkimuksen osallistuneiden opettajien haastatteluista kävi ilmi, että ihmisoikeudet ovat usein jotakin, joka menee ”toisesta korvasta sisälle, ja toisesta ulos”. Tällaisen lähestymistavan avulla ihmisoikeuskasvatus ei saavuta YK:n ihmisoikeuskasvatukseen liittyvissä asiakirjoissa asetettuja tavoitteita. (Matilainen 2011, 137.) Alakoulussa opettajan kasvatustehtävä korostuu enemmän kuin lukiossa, ja ihmisoikeuksiin ja tasa-arvoon liittyviä kysymyksiä käsitellään arjessa luultavasti enemmän. Arkitilanteiden kautta tehtävä kasvatustyö koetaan tehokkaaksi ja toimivaksi, sillä se tuo opettajien käsityksen mukaan asiat lapsen maailmaan. Arkitilanteiden lisäksi voitaisiin mahdollisesti kuitenkin kehittää vielä tietoisempia ja

tavoitteellisempia menetelmiä, jotta globaalikasvatuksen tavoitteet saavutettaisiin. Jos on mahdollista toteuttaa projekti, joka kannustaa lasta ympäristön kunnioittamiseen, miksi olisi mahdotonta suunnitella ja toteuttaa projekti, joka kannustaa toisten ihmisten hyväksymiseen ja suvaitsevaisuuteen. Joskus tarvitaan myös systemaattisia lähestymistapoja. Vaikka systemaattisuus globaalikasvatuksen yhteydessä tuntui olevan ainakin joidenkin osa-alueiden suhteen lapsen kengissä, uskon, että tulevina vuosina tähän tulee muutosta. Globaalikasvatuksen edistämiseksi on valtion tasolla järjestetty useita projekteja, ja esimerkiksi Kansainvälisyys 2010 ja Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen –projektien julkaisut muodostavat monitahoisen kehyksen nimenomaan systemaattisen globaalikasvatuksen edistämiseksi (Räsänen 2010).

7 POHDINTA

Vaikka tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ensisilmäyksellä saattavat vaikuttaa toisiinsa nähden irrallisilta, olen tutkimusprosessin edetessä kuitenkin huomannut, että ne liittyvät monella tapaa toisiinsa. Kansainvälisyyden tunnusmerkit, kuten monikulttuurisuus, kansainväliset yhteistyöprojektit, koulun yleiset linjaukset sekä opetuskeskustelut ovat asioita, jotka kytkeytyvät läheisesti myös globaalikasvatuksen sisältöihin ja osa-alueisiin. Kansainvälisyyden tunnusmerkit antavat toisaalta mahdollisuuksia globaalikasvatustyön tekemiselle, toisaalta ne asettavat myös tarpeen erilaisten globaalikasvatuksen kysymysten käsittelylle. Molempien tutkimuskysymysten osalta opettajien käsitykset vaihtelivat, ja eri opettajilla oli luonnollisesti erilaisia käsityksiä ja kokemuksia siitä, mitä kansainvälisyys kouluissa on ja kuinka globaalikasvatusta toteutetaan.

Tämä tutkimus on vain pieni osa globaalikasvatukseen liittyvää tutkimustyötä. Työn edetessä on herännyt useita kysymyksiä, joihin ei tutkimusaineiston rajallisuuden vuoksi ole ollut mahdollista vastata tämän olevan tutkimuksen puitteissa. Päällimmäisenä ajatuksena on kuitenkin, että monipuolista tutkimusta globaalikasvatukseen liittyen tarvitaan lisää. Tämän tutkimuksen kannalta tärkeänä tuloksena voidaan pitää sitä, että vaikka koulujen globaalikasvatustyö uupuu edelleen jonkin verran systemaattisuutta ja suunnitelmallisuutta, ovat opettajien käsitykset globaalikasvatuksen merkityksestä kuitenkin myönteisiä. Globaalikasvatusta pidetään tärkeänä, ja sen merkitys tulevaisuuden kannalta tunnustetaan. Kuten aiemmissakin tutkimuksissa (ks. Wilkins 2005) myös tämän tutkimuksen opettajat tuntuivat suhtautuvan vakavasti rooliinsa kasvattajina. He myös vaikuttivat vastaanottavilta globaalikasvatukselle. Tämä luo mielestäni hyvät edellytykset globaalikasvatuksen kehittämiseksi. Koska globaalikasvatus erilaisine osa-alueineen on hyvin laaja kasvatuksen alue, on sen käsittely vaihtelevaa. Toiset osa-alueet koetaan helpommin oppituntien sisältöihin tai koulun arkeen liitettäväksi kuin toiset. Tarvitaan siis lisää tutkimusta kaikkien globaalikasvatuksen osa-alueiden saralta, jotta kaikkien näiden eri osa-alueiden käsittelyä voitaisiin tasapuolisesti kehittää edelleen. Myös koulujen kansainvälisyyden kehittäminen voisi edistää globaalikasvatuksen tavoitteiden toteutumista.

Yhtenä tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia opettajilla on koulujen kansainvälisyydestä. Tutkimuksen tuloksissa nostetaankin esiin joitakin

koulun kansainvälisyyden tunnusmerkkejä, joita kansainvälisten ja kielipainotuskoulujen opettajat ovat tutkimushaastatteluisissa esittäneet. Kansainvälisyyden tunnusmerkeistä yleisimmin koetut olivat koulun kansainvälinen toiminta eli esimerkiksi ulkomaan leirikoulut ja yhteistyötoiminta ulkomaille sekä koulun monikulttuurisuus tai toisin sanoen oppilasaineksen kulttuurillinen moninaisuus. Myös aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että kansainvälisyyden kokeminen kohdistuu nimenomaan ihmisiin. Erityisesti ulkomailta tulevat opiskelijat, opettajat ja muu henkilökunta koetaan merkiksi kansainvälisyydestä. (Koskinen 2003, 132.) Tämän tutkimuksen tulokset yhtyvät samaan väittämään, sillä opettajien käsitysten mukaan juuri monikulttuurinen oppilasaine nähtiin tärkeänä kansainvälisyyden tunnusmerkkinä. Kulttuurilliseen moninaisuuteen tunnuttiin myös suhtautuvan tutkimuskouluissa yleisesti ottaen myönteisesti.

Koulun monikulttuurisuutta ei missään nimessä tulisikaan pitää vähäpätöisenä asiana. Koska globalisoituminen, kansainvälistyminen, monikulttuuristuminen sekä yksilöllistyminen vaikuttavat merkittäväällä tavalla tämän päivän yhteiskuntaan, vaikuttavat ne myös tapaamme ymmärtää kasvatuksen tehtävä. (Lorentz & Bergstedt 2006, 27). Monikulttuurisuuteen kasvaminen koetaankin usein välttämättömäksi nyky-yhteiskunnassa ja siksi kasvatuksessa siihen tulisi kiinnittää huomiota. Useat tutkijat kuitenkin huomauttavat, ettei monikulttuurisuus liity ainoastaan maahanmuuttoon ja maahanmuuttajiin, vaan sen tulisi olla huomattavasti laajemmin ymmärretty käsite, johon liittyy kaikki muun muassa seksuaalisesta suuntautumisesta sukupuolikysymyksiin ja uskonnolliseen monimuotoisuuteen. (Paavola & Talib 2010, 11). Lisäksi tärkeänä pidetään, että monikulttuurisuuskasvatusta tarjotaan koulussa kaikille, ei ainoastaan valtakulttuurista poikkeavilla oppilaille (Paavola & Talib 2010, 13; 227; Lorentz & Bergstedt 2006, 30). Tässä tutkimuksessa on noussut esiin monia tekijöitä, joilla tutkimukseen osallistuneiden opettajien kouluissa on pyritty monikulttuurisuuskasvatusta edistämään, mutta työtä tälläkin saralla tarvitaan vielä varmasti lisää. Tutkimusaineiston perusteella ei voida esimerkiksi tehdä päätelmiä siitä, kuinka yhteistyö vanhempien kanssa on opettajien kokemusten mukaan sujunut tai kokevatko opettajat tarvitsevansa lisäkoulutusta monikulttuurisuuskasvatuksen saralla. Edellä mainittuja asioita kuitenkin pidetään merkittävinä monikulttuurisuuskasvatuksen onnistumisen kannalta (Paavola & Talib 2010, 234).

Muutamien opettajien toimesta nostettiin tutkimushaastatteluisissa esiin myös opetussuunnitelmien, koulun arvojen ja oppimateriaalin merkitys koulun kansainvälisyyden kannalta. Esimerkiksi ulkomaisen oppimateriaalin käyttö koettiin positiivisena, sillä sen avulla oli mahdollisuus pyrkiä pois suomalaisten oppikirjojen välillä kovinkin suomalaisesta näkökulmasta. Opetussuunnitelman kehittämistyön uskotaan vaikuttavan myös suomalaiseen oppimateriaaliin, sillä mikäli opetussuunnitelmissa otettaisiin kattavasti ja läpäisevästi huomioon eri kulttuurit ja maailmankatsomukset, sillä voisi olla vaikutusta myös oppimateriaalien sisältöön (Paavola & Talib

2010, 230). Opettajien myönteiset kokemukset ulkomaalaisen ja nimenomaan amerikkalaisen ja englantilaisen oppimateriaalin käytöstä puoltavat tätä näkemystä siinä mielessä, että he kokivat näiden oppimateriaalien nostavan esiin kysymyksiä ja näkökulmia, joita suomalainen oppimateriaali ei välttämättä huomioi. Näiden maiden oppimateriaaleissa monikulttuurisuus osataan mahdollisesti huomioida paremmin, sillä mailla on pidemmät perinteet monikulttuurisuuden saralla.

Kansainvälinen toiminta oli myös useiden opettajien käsitysten mukaan merkittävä kansainvälisyyden tunnusmerkki heidän kouluissaan. Kansainvälisyys on lisääntynyt viime vuosikymmeninä hurjaa vauhtia ja siitä on tullut monella tapaa koulujen arkea. Korkeakouluasteella kansainvälisyyttä pidetään jo elinehtona (Koskinen 2003, 36). Myös peruskouluissa kansainvälistä toimintaa kehitetään muun muassa Opetushallituksen sekä kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön palvelu- ja asiantuntijaorganisaation CIMOn toimesta. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat suhtautuivat kansainvälisiin projekteihin myönteisesti, mutta kokivat ne myös usein paljon työtä vaativina. Projektit nähtiin usein oppilaiden kannalta opettavaisina ja avartavina, mutta samalla todettiin, että aina opettajan rahkeet eivät riitä projektien toteuttamiseen, sillä ne vaativat paljon aikaa ja työtä. Opetushallituksen ja CIMOn julkaisussa *Kansainvälisyys – juhlapuheista koulun arkeen* (2008a, 4) kuitenkin korostetaan, että kansainvälisellä toiminnalla on eri tasoja ja toiminta voi olla hyvinkin monentyyppistä. Kotikansainvälisyys esimerkiksi on kansainvälistä toimintaa, jota tehdään omasta luokasta käsin, ja se näyttäytyi tässä tutkimuksessa yleisimpänä kansainvälisen toiminnan muotona.

Kansainvälisestä toiminnasta puhuttaessa korostetaan myös, että kansainvälisen toiminnan tulisi olla kaikkien oppilaiden oikeus, vaikkei kaikkia voidakaan viedä ulkomaille kansainvälistymään (OPH & CIMO 2008a, 4). Tässä tutkimuksessa kävi kuitenkin ilmi, että kansainvälinen toiminta on monesti opettajan omasta aktiivisuudesta kiinni ja melkoista vaihtelua tutkimukseen osallistuneiden opettajien osaltakin oli huomattavissa. Mitä luultavimmin koulujen ja luokkien välillä on siis valtavia eroja kansainvälisen toiminnan suhteen. Luultavasti tarvitaan jonkinlaiset kansalliset suositukset kansainväliselle toiminnalle sekä henkilöstön lisäkoulutusta, jotta kansainvälisestä toiminnasta saataisiin yhä paremmin osa kaikkien koulujen ja luokkien arkea. Tällä hetkellä kansainvälinen toiminta, oli se sitten kotikansainvälisyyttä, kansallista kansainvälisyyttä tai ulkomaille suuntautuvaa kansainvälisyyttä, tuntuu olevan paljon yksittäisen opettajan omasta aktiivisuudesta kiinni. Ja kuten eräs haastateltavista opettajista asian ilmaisi, monet projektit ovat *hautautuneet tän kaiken muun kiireen alle*.

Kuten kansainvälisen toiminnan, myös globaalikasvatuksen osalta olisi mielekäästä tarkastella, millaista ja kuinka paljon materiaalia opettajille on aiheeseen liittyen tarjolla, sekä kuinka paljon opettajat tätä materiaalia työssään hyödyntävät. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida tehdä

päätelmiä siitä, kokevatko opettajat saavansa tarpeeksi tietoa ja materiaalia globaalikasvatuksen edistämiseksi, mutta siitä olisi mielenkiintoista saada lisätietoa. Opettajan oma kiinnostus aiheeseen liittyen vaikuttanee edelleen paljon siihen, kuinka aktiivisesti hän käyttää globaalikasvatukseen saatavilla olevaa materiaalia. Globaalikasvatuksen kehittämistyön kannalta keskustelun lisääntyminen kasvatusalan piireissä olisi varmasti suotuisaa, jotta yhä useampi opettaja kiinnostuisi käsillä olevasta aiheesta syvemmin.

Eryteisesti ihmisoikeuksien ja ihmisarvon merkitys tuntuu painottuvan globaalikasvatukseen liittyvässä keskustelussa, mikä on ymmärrettävää siinä mielessä, että ihmisoikeuksia pidetään globaalikasvatuksen eettisenä perustana. Tässä tutkimuksessa ihmisoikeus- ja tasa-arvokasvatuksen koettiin usein kytkeytyvän hyvin koulun jokapäiväiseen toimintaan ja arjen tilanteisiin. Tutkimuksissa ja artikkeleissa kuitenkin peräänkuulutetaan myös systemaattisempaa lähestymistapaa globaalikasvatukseen (Räsänen 2010). Matilaisen (2011, 197) tutkimuksessa ilmeni, että vaikka ihmisoikeuksia pidetään tärkeinä, koetaan niiden kuuluvan jonnekin muualle, sellaisiin maihin, joissa on ihmisoikeusongelmia. Hän toteaa, että vaikka Suomi jossain määrin on ihmisoikeuksien mallimaa, on huolestuttavaa, mikäli ihmisoikeudet nähdään vain muiden, eikä lainkaan omina asioina. Samaisesta tutkimuksesta kävi myös ilmi, etteivät ihmisoikeudet ja esimerkiksi ihmisoikeuksiin liittyvät asiakirjat olleet juurikaan tuttuja lukioikäisille tai edes heidän opettajilleen (Matilainen 2011, 198). Vaikka ihmisoikeus- ja tasa-arvokysymysten käsittely arkitilanteiden kautta on ehdottomasti hyvä keino, herää silti näiden tutkimusten perusteella kysymys, riittääkö se, vai pitäisikö ihmisoikeuksiin ja ihmisarvoon liittyviin kysymyksiin kiinnittää enemmän huomiota myös opetuksessa. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että globaalikasvatuksen yleiskasvatuksellinen rooli korostuu alakoulun opettajien käsityksissä, ja monesti globaalikasvatuksen teemoja käsitellään mieluusti arkitilanteiden kautta.

Toisaalta tutkimuksen perusteella voidaan todeta myös, että opettajat kokivat globaalikasvatuksen olevan melko helposti liitettävissä eri oppiaineisiin. Eryteisesti opettajat tuntuivat liittyvän globaalikasvatuksen sisällöt uskonnon opetukseen, mutta myös elämäntutkimustiedon, historian, ympäristö- ja luonnontiedon ja muutaman muun oppiaineen katsottiin liittyvän jollakin tapaa globaalikasvatuksen sisältöihin. Samankaltaisia oppiainekytkentöjä on tehty myös aiemmissa samankaltaisissa tutkimuksissa (ks. Matilainen 2011, 142) Tutkimuksessa ilmeni myös, ettei opettajien käsitysten mukaan globaalikasvatusta tarvita koulussa omana oppiainekokonaisuutenaan, sillä se niin sanotusti *tulee monessa*. Tämä opettajien käsitys tukee yleistä käsitystä globaalikasvatuksesta. Myönteistä tutkimuksen tekemisen kannalta oli se, että globaalikasvatuksen tai ehkä pikemminkin kansainvälisyyskasvatuksen käsite tuntui olevan tuttu suurimmalle osalle opettajista, eikä käsitettä ei haastattelutilanteissa juurikaan tarvinnut erikseen

avata. Haastattelussa käytettiin kuitenkin apuna osa-aluejakoa käsitteen eri ulottuvuuksien selventämiseksi, ja siksi on vaikea arvioida, oliko globaalikasvatuksen käsitteen laajuus opettajille entuudestaan tuttu asia.

Opettajien käsitykset globaalikasvatuksesta ovat mielestäni tärkeä tutkimuksen aihe, sillä juuri opettajat vaikuttavat siihen, millaista globaalikasvatus ”kentällä” on. Tutkimalla heidän käsityksiään ja kokemuksiaan kansainvälisyydestä ja globaalikasvatuksesta voidaan saada lisätietoa siitä, millä tavoin näitä aihealueita tulisi kouluissa kehittää ja toisaalta, missä on onnistuttu. Wilkins (2005, 169) toteaa, että kansalaisuuskasvatuksen kannalta on tärkeää, että opettajat tunnistavat oman roolinsa sosiaalisen muutoksen lähettiläinä (*agents of social change*). Siksi pidän myönteisenä merkinä sitä, että tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat globaalikasvatuksen poikkeuksetta tärkeäksi ja osaksi omaa kasvatustehtäväänsä. Kehittämistyön kannalta tämä on hyvä lähtökohta. Tarvitaan kuitenkin vielä paljon lisää tutkimusta aiheesta, sillä yleispätevää kuvaa opettajien käsityksistä ei tämä tutkimus luonnollisestikaan anna.

Jatkotutkimukselle globaalikasvatus ja koulujen kansainvälisyys tarjoavat monenlaisia mahdollisuuksia. Kehittämistyön kannalta mielekästä olisi mielestäni tutkia globaalikasvatuksen osa-alueita omina kokonaisuuksinaan, ja tutkia esimerkiksi tarjolla olevia oppimateriaaleja sekä opettajien käsityksiä näiden aihepiirien osalta. Esimerkiksi Hahn (2005, 31) toteaa, että tarjolla on hyvin vähän empiiristä tietoa siitä, mitä oppilaat ihmisoikeuksista kouluissa oikeastaan oppivat. Joitakin tutkimuksia aiheeseen liittyen varmasti löytyy, mutta juuri ihmisoikeuskasvatuksen aluetta olisi mielenkiintoista kartoittaa yhä lisää. Lisäksi rauhankasvatus tuntui jäävän ainakin tässä tutkimuksessa hyvin vähäiselle huomiolle, joten osa-alueen tarkastelu omana tutkimuskokonaisuutenaan voisi olla paikallaan. Myös tapaustutkimusten omaiset kehittämistutkimukset voisivat olla tehokas tapa tarkastella ja mahdollisesti löytää ratkaisuja globaalikasvatuksen systemaattisuuden kehittämiseksi. Projektien omaiset tutkimukset voisivat olla tervetulleita myös kansainvälisyyden tutkimukseen. Uskon, että tulevaisuudessa globaalikasvatus ja muut sen kaltaiset suuntaukset saavat yhä enemmän sijaa kasvatustyössä. Useissa lähteissä peräänkuulutetaan niiden tarpeellisuutta nyky-yhteiskunnassa sekä merkitystä tulevaisuuden kannalta.

8 LOPUKSI

Tutkimukseni aihe on mielestäni mielenkiintoinen, joskin hyvin laaja. Globaalikasvatuksen ja kansainvälisyyden monet ulottuvuudet aiheuttivat sen, että tutkimuksen edetessä oli välillä vaikea tehdä erottelua tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta oleellisten ja epäoleellisten tietolähteiden välillä. Mielenkiintoisia tutkimuksia ja innostavaa kirjallisuutta löytyi etenkin ulkomailta, mutta myös kotimaasta kiitettävästi. Vaikka etenkin tutkimusprosessin alkuvaiheessa tutkimusalueen käsitteistön sekavuus aiheutti päänvaivaa, selkiytyivät lopulta käsitteiden sisällöt ja niiden suhde omiin tutkimuskysymyksiin niin, että lopulta oli mahdollista muodostaa suhteellisen selkeä kuva tutkittavasta alueesta. Kirjallisuuteen perehtyminen ja tutkimukseen osallistuneiden opettajien kanssa vietetyt keskusteluhetket ovat lisäksi virittäneet kiinnostusta aiheeseen yhä enemmän ja uskon, että tutkimusalueen seuraaminen jatkuu vielä opinnäyteprosessin loputtuakin. Monia kysymyksiä on tämän tutkimusprosessin kuluessa syntynyt, ja toivon, että tulevaisuudessa työskennellessäni luokanopettajana jaksan ja ehdin välillä pysähtyä näiden samojen teemojen äärelle.

Tämä tutkimus ei anna, eikä sen ole ollut tarkoituskaan antaa, perustavanlaatuaista kuvaa siitä, miten opettajat kansainvälisyyden ja globaalikasvatuksen ymmärtävät. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena kun ei yleensä ole saavuttaa yleispäteviä tutkimustuloksia. Koen silti aiheen mielekkääksi ja opettajien käsitysten tarkastelun tärkeäksi tutkimuksen kohteeksi. Tämä tutkimus voi osaltaan antaa viitteitä opettajien käsityksistä tutkimuksen teemoihin liittyen ja osallistua keskusteluun, joka aiheen ympärillä pyörii. Lisäksi tutkimusprosessi on herättänyt itsessäni kiinnostuksen globaalikasvatuksen tutkimusta kohtaan sekä saanut minut pohtimaan yhä enemmän omia käsityksiäni kansainvälisyydestä ja globaalikasvatuksesta. Valmiita vastauksia en juuri ole saanut, lisää kysymyksiä kyllä. Lopuksi haluan lämpimästi kiittää kaikkia tutkimukseen osallistuneita opettajia, sillä ilman heidän osallisuuttaan tämän työn tekeminen olisi ollut mahdotonta. Kiitokset ansaitsee myös opinnäytetyöni ohjaaja Eija Syrjäläinen, jonka ohjeiden ja neuvojen avulla tämä työ oli mahdollista saattaa loppuun.

LÄHTEET

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. 114–160.

Allahwerdi, H. 2001. Kansainvälisyyskasvatuksen suosituksista maailmankansalaisen kypsyyskokeeseen: Suomen YK-liitto kansainvälisyyskasvattajana 1970–2000. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia. Helsingin yliopisto.

Burbules, N. & Torres, C. 2000. Globalization and Education: An Introduction. Teoksessa Burbules, N. & Torres, C. (toim.) 2000. Globalization and Education: Critical perspectives. New York/London: Routledge. 1–26.

Eide, A. 1988. Ihmisoikeuksien väliset suhteet ja ihmisoikeuksien opettaminen. Teoksessa Helminen, M. & Lång, K. 1988. Kansainväliset ihmisoikeudet. Helsinki: Lakimiesliiton Kustannus. 35–53.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Gröhn, T. 1993. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, T & Jussila, J. Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino. 1–23.

Gylling, H. A. 2008. Globaali etiikka- mahdollisuus vai mahdottomuus? Teoksessa Rohweder, L. (toim.) 2008. Kasvaminen globaaliin etiikkaan. Yhteiskunnan toimijoiden puheenvuoroja. Opetusministeriön julkaisu 2008:40. Helsinki: Opetusministeriö. 161–167.

Hahn, C. 2005. Diversity and human rights learning in England and the United States. Teoksessa Osler, A. (toim.) 2005. Teachers, human rights and diversity. Staffordshire: Trentham Books. 23–40.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteessä. *Kasvatus* 2/2006. s. 162–173.

Kant, I. 1795. Ikuiseen rauhaan. Valtio-oikeudellinen tutkielma. Saksankielinen alkuperäisteos *Zum ewigen Frieden*. Suomentanut Jaakko Tuomikoski. 4. painos vuodelta 2000. Hämeenlinna: Karisto.

Kepa ry/Gloaalikasvatus.fi. Mikä globaalikasvatus? Viitattu 10.1.2013.

<URL: <http://www.gloaalikasvatus.fi/mika-gloaalikasvatus>

Korhonen, V. 2010. Towards intercultural sensitivity – Some considerations when studying Cross-Cultural Issues from Lifelong Learning Perspective. Teoksessa Korhonen, V. (toim.) 2010. *Cross-Cultural Lifelong Learning*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. 13-38.

Koskinen, H. 2003. Pohjoismaisilta juurilta kohti maailmanlaajuista toimijuutta? Suomalaisen kansanopiston toimintakulttuuri ja sen kansainvälisyys 2000 –luvun alussa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Kouluhallitus. 1988. Peruskoulun opetuksen opas: Kansainvälisyyskasvatus. Helsinki: Valtion painatuskeskus ja kouluhallitus.

Lindh, K. & Korhonen, V. 2010. Youth values and value changes from cultural and transnational perspectives. Teoksessa Korhonen, V. (toim.) 2010. *Cross-Cultural Lifelong Learning*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. 135–166.

Lorentz, H. 2006. Interkulturell kompetens – en pedagogisk utvecklingsmodell. Teoksessa Lorentz, H. & Bergstedt, B. (toim.) 2006. *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur. 109–133.

Lorentz, H. & Bergstedt, B. 2006. Interkulturella perspektiv – från modern till postmodern pedagogik. Teoksessa Lorentz, H. & Bergstedt, B. (toim.) 2006. Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer. Lund: Studentlitteratur. 13–39.

Matilainen, M. 2011. Ihmisoikeuskasvatus lukiossa – outoa ja itsestään selvää. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta.

Melén-Paaso, M. 2008. Kohti globaalia vastuullisuutta: Johdanto. Teoksessa Rohweder, L. (toim.) 2008. Kasvaminen globaaliin vastuuseen. Yhteiskunnan toimijoiden puheenvuoroja. Opetusministeriön julkaisuja 2008:40. Helsinki: Opetusministeriö. 158–160.

Morrow, R. & Torres, C. 2000. The State, Globalization, and Educational Policy. Teoksessa Burbules, N. & Torres, C. (toim.) 2000. Globalization and Education: Critical perspectives. New York/London: Routledge. 27–56.

Nieminen, L. 1988. Ihmisoikeuksien historiaa. Teoksessa Helminen, M. & Lång, K. 1988. Kansainväliset ihmisoikeudet. Helsinki: Lakimiesliiton Kustannus. 11–34.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä tutkimuksia no. 85. Joensuun yliopisto.

Osler, A. 2005. Preface. Teoksessa Osler, A. (toim.) 2005. Teachers, human rights and diversity. Staffordshire: Trentham Books. xv-xxiii.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 7.3.2013.
<URL: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Opetushallitus & CIMO. 2008a. Kansainvälisyys – juhlapuheista koulun arkeen. Tietoa kuntapäätäjille ja rehtoreille. Viitattu 12.3.2013.
<URL: http://www.oph.fi/download/46528_kansainvalisyys_juhlapuheista_koulun_arkeen.pdf

Opetushallitus & CIMO. 2008b. Osaanko? Uskallanko? – Tottakai! Opas koulujen kansainvälistämiseen. Viitattu 12.3.2013.
<URL: http://www.oph.fi/download/46474_opas_koulujen_kansainvalistamiseen.pdf

Opetushallitus 2011. Kansainvälisen toiminnan laatusuositus. Yleissivistävä koulutus. Viitattu 21.3.2013.

<URL: http://www.oph.fi/download/138012_kansainvalisen_toiminnan_laatusuositus.pdf

Paavola, H. & Talib, M. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Opetus 2000-sarja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pantzar, E. 2002. Bolognasta Kandahariin. Harmonisoinnista ja opiskelun oikeudesta. Teoksessa Honkonen, R. (toim.) 2002. Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. 353–366.

Pietilä, H. 2003. Mikä meitä yhdistää. Ihmisyys ja perusarvot. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pietilä, I. 2010. Intercultural adaptation as shared learning process in the life-course. Teoksessa Korhonen, V. (toim.) 2010. Cross-Cultural Lifelong Learning. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. 61-79.

Pitkänen, P. 1997. Kun kulttuurit kohtaavat – etiikan näkökulma. Teoksessa Pitkänen, P. 1997. Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen. Helsinki: Edita. 68–77.

Polkka-hanke. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen kansainvälisyys. Käsitteitä ja teoriaa. Viitattu 2.4.2013.

<URL: <http://www.polkka.info/kasitteet.html>

Raunio, M., Säävälä, M., Hammar-Suutari, S. & Pitkänen, P. 2011. Monikulttuurisuus ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen areenat. Teoksessa Pitkänen, P. 2011. Kulttuurien kohtaamisia arjessa. 17–50.

Räsänen R. 2005. Intercultural co-operation as an ethical issue. Teoksessa Räsänen, R. & San, J. 2005. Conditions for Intercultural learning and co-operation. Finnish Educational Research Association.

Räsänen, R. 2010. Tulevaisuus meissä? Millä ehdoilla ja millainen tulevaisuus? Etusivu: Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkolehti. Viitattu 21.3.2013.

<URL: <http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2010/0104/globaalivastuu.html>

Räsänen, R. 2011. Kansainvälisyyskasvatus 2010-ohjelman arvioni. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmä muistioita ja selvityksiä 2011:13. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Sakaranaho, T. 2006. Multiculturalism: Identity and equality: A comparative view on Finland and Ireland. Teoksessa Talib, M-T. (toim.) 2006. Diversity - a challenge for educators. Suomen kasvatustieteellinen seura. 15–40.

Talib, M. 2006. Why is it so hard to encounter diversity? Teoksessa Talib, M-T. (toim.) 2006. Diversity - a challenge for educators. Suomen kasvatustieteellinen seura. 139–156.

Talib, M. 2007. Opettajana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa Niemi, H. & Sarras, R. 2007. Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Otava. 37–52.

Trotta Tuomi, M. 2006. World Citizenship Education in My Classroom. Teoksessa Talib, M-T. (toim.) 2006. Diversity - a challenge for educators. Suomen kasvatustieteellinen seura. 127–137.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomikoski, J. 1922. Johdantoa. Teoksessa: Kant, I. 1795. Ikuiseen rauhaan. Valtio-oikeudellinen tutkielma. 4. painos vuodelta 2000. Hämeenlinna: Karisto.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Verma, G. 2007. Diversity and multicultural education. Cross-cutting issues and concepts. Teoksessa Verma, G., Bagley, C. & Jha, M. 2007. International Perspectives on Educational Diversity and Inclusion. Studies from America, Europe and India. London: Routledge. 21–30.

Virkama, A. 2010. From Othering to Understanding: Perceiving ‘Culture’ in Intercultural Communication, Education and Learning. Teoksessa Korhonen, V. (toim.) 2010. Cross-Cultural Lifelong Learning. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. 39–60.

Virtanen-Eraydin, A. 2002. Opiskelijoiden kansainvälinen liikkuvuus globaalina ilmiönä ja tutkimuskohteena. Teoksessa Honkonen, R. (toim.) 2002. Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. 367–382.

Wilkins, C. 2005. Teaching for equality and diversity: putting values into practice. Teoksessa Osler, A. (toim.) 2005. Teachers, human rights and diversity. Staffordshire: Trentham Books. 155–170.

YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. Viitattu 8.1.2013.

<URL: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/fin.pdf

LIITTEET

Liite 1(1)

Haastattelupyyntö opettajille

Hei!

Olen kasvatustieteen opiskelija Tampereen yliopistosta ja teen pro gradu –tutkielmaa koulujen kansainvälisyydestä ja globaalikasvatuksesta. Etsin kyseisistä teemoista kiinnostuneita opettajia haastateltaviksi. Haastattelut ovat vapaamuotoisia ja kestoltaan noin 30 minuutin mittaisia. Voisin tulla koululle tekemään haastattelun esimerkiksi työpäivän päätteeksi tai vaihtoehtoisesti heti aamusta. Olisiko sinulla mielenkiintoa osallistua haastatteluun ja aikaa esimerkiksi ensi viikolla? Luonnollisesti haastattelut pysyvät täysin nimettöminä koko tutkimuksen ajan.

Olisin todella kiitollinen, jos ehtisit haastateltavaksi. Kiitos jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin Auri Västilä

Hello!

I'm a student working on my thesis about internationalization of schools and global education. I'm looking for teachers who are interested in these themes and would be able to do a little interview. Interviews take around 30 minutes and I can come to the school, for example, in the end of the day or early in the morning to do them. If you are interested in an interview and have time next week, please let me know. Naturally the interviews will be anonymous during the whole process.

Thank you in advance!

Kind regards Auri Västilä

Haastattelurunko

- Millainen koulutus sinulla on? Kuinka kauan olet toiminut opettajana?
- Mitä luokkaa opetat ja kuinka monta oppilasta luokallasi on?
- Millä kielellä opetus tapahtuu?

- Korostuuko kansainvälisyys koulunne arjessa, ja jos, niin millä tapaa?
- Onko sinulla kokemusta kansainvälisestä toiminnasta työsi kautta?
- Minkälaista kansainvälistä toimintaa koulussanne on ja kuinka sitä seurataan?
- Millaisia muutoksia kansainvälistyminen aiheuttaa työllesi?
- Millaisissa tilanteissa kansainväliset asiat tulevat tunneilla esiin?
- Ovatko oppilaat kiinnostuneita kansainvälisistä asioista? Millaisista erityisesti?
- Millaisista kansainvälisistä asioista itse olet kiinnostunut?
- Koetko itsesi maailmankansalaiseksi?
- Mitkä asiat ovat vaikuttaneet omaan kansainvälistymiseesi?

- Mitkä globaalikasvatuksen osa-alueet (mediakasvatus, ympäristökasvatus, ihmisoikeus- ja tasa-arvokasvatus, kulttuurikasvatus, monikulttuurisuuskasvatus) ovat mielestäsi erityisen tärkeitä? Korostuuko jokin osa-alue työssäsi?
- Miten globaalikasvatuksen osa-alueita voidaan mielestäsi opettaa? Tulisiko niitä ottaa tietoisemmin esille oppitunneilla?
- Millaista globaalikasvatus mielestäsi on käytännössä?

- Onko luokassasi eri kulttuuritaustan omaavia oppilaita?
- Mitä oppilaiden erilaiset kulttuuritaustat sinulle merkitsevät?
- Onko oppilaiden erilaisuudesta ollut sinulle käytännön etuja/haittoja?