

**Alakoulun opettajien merkityksenannot
globaalikasvatukselle ja työkäytännöt sen toteuttamisessa
Minna Parviainen**

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2017
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Parviainen, Minna. 2017. Alakoulun opettajien merkityksenannot globaalikasvatukselle ja työkäytännöt sen toteuttamisessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 74 sivua.

Tämän pro-gradu tutkimuksen aiheena on globaalikasvatus, sille annettavat merkitykset sekä globaalikasvatuksen toteuttaminen suomalaisissa alakouluissa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää globaalikasvatuksen nykytilaa ja esiintymistä sekä toteuttamistapoja suomalaisten alakoulujen opetuksessa.

Gloaalikasvatus muodostaa työn teoreettisen perustan ja peruskoulun tehtävän tarkastelu tutkimuksen viitekehyksen. Aineisto on kerätty teemahaastattelun avulla seitsemältä globaalikasvatusta toteuttavalta alakoulun opettajalta ja se on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin.

Tutkimuksen päätulokset osoittavat, että opettajat pitävät globaalikasvatusta välttämättömänä tärkeänä osana opetustaan ja perusteena sille ovat globalisoitunut maailma ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. Globaalikasvatuksella pyritään oppilaiden globaalien taitojen kartuttamiseen ja globaalikasvatuksen aihealueet ovat monipuolisesti ja oppiainerajat ylittävästi läsnä kaikessa opetuksessa. Globaalikasvatuksen haasteina sekä osittain mahdollisuuksina nähdään olevan materiaalien etsintä, yhteistyön toimivuus, resurssit ja suunnitelmallisuus.

Gloaalikasvatuksen ihanteena ovat globaalisti kompetentit oppilaat, jotka rakentavat kestävää tulevaisuutta. Oppilaiden globaaleja kompetensseja vahvistetaan monipuolisella ja kaikessa läsnä olevalla arvokasvatuksella. Menestyksekkääseen globaalikasvatukseen vaikuttavat yhteistyö niin oppilaitoksen sisällä kuin ympäröivän yhteiskunnan kanssa, materiaalien laadukkuus ja saavutettavuus sekä yhteiset ohjenuorat ja suunnitelmat globaalikasvatuksen toteuttamiselle.

Asiasanat: globaalikasvatus, globaalit kompetenssit, kestävä tulevaisuus, perusopetus, alakoulu

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	GLOBAALIKASVATUS	7
	2.1 Globaalikasvatus ja globaalivastuu käsitteinä.....	7
	2.2 Globaalit kompetenssit.....	9
	2.3 Globaalikasvatus Suomessa	12
3	OPETUKSEN MUUTOS GLOBALISOITUNEESSA YHTEISKUNNASSA	14
	3.1 Globaalikasvatuksen ulottuvuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa	14
	3.2 Opettajat globaaliin vastuuseen kasvattajina	19
	3.3 Opetuksen uudet mahdollisuudet ja haasteet	22
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
	5.1 Tutkimukseen osallistujat	28
	5.2 Aineiston keruu.....	29
	5.3 Aineiston analyysi	31
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	34
6	TULOKSET	36
	6.1 Opettajien merkityksenannot globaalikasvatukselle.....	36
	6.1.1 Perusteet globaalikasvatuksen toteuttamiselle.....	36
	6.1.2 Globaalikasvatuksen pyrkimykset ja päämäärät.....	40
	6.2 Globaalikasvatuksen toteuttaminen	44
	6.2.1 Globaalikasvatuksen teemat opetuksessa	46

6.2.2	Gloaalikasvatuksen sisällyttäminen opetukseen.....	47
6.2.3	Gloaalikasvatuksen toteuttamistavat ja menetelmät.....	49
6.2.4	Gloaalikasvatuksen toteutuksen haasteita ja mahdollisuuksia.	51
7	POHDINTA.....	55
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	55
7.1.1	Gloaalikasvatuksella kohti kestäväää tulevaisuutta	56
7.1.2	Pääääränä globaalisti kompetentit oppilaat.....	57
7.1.3	Monipuolista, kaikessa läsnä olevaa arvokasvatusta	58
7.1.4	Menestyksekkään globaalikasvatuksen edellytykset	60
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	63
7.2.1	Tutkimuksen luotettavuus.....	63
7.2.2	Jatkotutkimushaasteet	68
	LÄHTEET	69
	LIITTEET.....	73

1 JOHDANTO

Kotikansainvälisyys on arkipäivää nykyaikana ja globalisaatio vaikuttaa jokaisen ihmisen arkipäivään (Kaivola & Melén-Paaso 2007). Globalisaatio on tuonut uusia haasteita koulutuksen järjestämiseen sekä muutoksia oppilailta ja opettajilta vaadittaviin valmiuksiin. Globalisaatio ja globaalikasvatus merkitsevät muutoksia käytäntöihin myös luokkahuonetasolla (Reynolds & Vinterek 2013). Vastuulliset toimintakäytännöt ja kestävä kehitys edistäminen ovat nousseet tärkeiksi tavoitteiksi koulutuksessa ja viime aikoina on keskusteltu yhä enemmän globaalin näkökulman, globaalikasvatuksen ja globaalivastuun huomioon ottamisesta (Virtanen & Rohweder 2009).

Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelma painottaa entistä enemmän aktiiviseen kansalaisuuteen ja globaaliin vastuuseen kasvattamista ja huomioi yhä enemmän kestävä kehitys ja vastuullisuuden periaatteita (POPS 2014). Koulutuksella on keskeinen rooli osaamisen tuottajana ja välittäjänä globaalikasvatuksen ja globaalin vastuun edistämisessä, ja koulutuksen tulisikin tarjota oppijoille mahdollisuuksia globaalivastuullisuuden ja kestävä kehitys periaatteiden omaksumiseen. Ei kuitenkaan ole itsestään selvää, miten nämä periaatteet tulisi huomioida koulutuksessa ja koulutusorganisaatioissa. (Virtanen & Rohweder 2009.)

Miten globaalikasvatus sitten näkyy peruskoulun opetuksessa? Kuinka opettajat ottavat globaalikasvatuksen aihealueita esille eri oppiaineissa? Miten globaalikasvatusta toteutetaan käytännössä ja mitä haasteita sen toteuttamiselle on olemassa? Mihin globaalikasvatuksella pyritään ja miksi se on tärkeää? Tässä tutkielmassa on lähdetty etsimään vastauksia näihin kysymyksiin.

Myös opettajalla on suuri rooli globaalikasvatuksen toteuttamisessa. Opettaja on yhteiskunnallinen vaikuttaja, jolla on mahdollisuus omalla toiminnallaan ja esimerkillään vaikuttaa siihen, että oppilaista tulee itsensä kehittämiseen kykeneviä, vuorovaikutustaitoisia, ammatillisesti osaavia ja eettisesti toimivia, globaalisti vastuullisia yhteiskunnan toimijoita (Honkanen ym. 2009). Vaikka globaalikasvatus nähdään yleisesti tärkeänä aiheena

peruskouluissa, riippuu se yhä pitkälti opettajan omasta mielenkiinnosta ja aktiivisuudesta globaaleja aiheita kohtaan (Pudas 2015).

Tässä tutkielmassa tutkitaan tietoisesti globaalikasvatusta opetukseensa mukaan ottavien opettajien työtä; kuinka he sisällyttävät globaalikasvatusta omaan opetukseensa, kuinka se tulee esille eri oppiaineissa, millaisia ovat toimintatavat globaalikasvatuksessa ja mitä haasteita ja mahdollisuuksia sen toteuttamiselle koetaan olevan. Tutkimuksessa selvitetään myös miksi opettajat pitävät globaalikasvatusta tärkeänä ja mihin sillä pyritään.

Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä tietoisuutta globaalikasvatuksen merkityksestä, sen toteuttamisesta käytännön tasolla alakouluissa sekä lisätä ymmärrystä globaalikasvatuksesta ilmiönä. Tutkimus on laadullinen ja sen aineisto on kerätty haastattelemalla seitsemää alakoulun 3-6. luokan opettajaa. Haastatteluaineisto on analysoitu sisällönanalyysin menetelmin.

Teoriataustassa määritellään ensin globaalikasvatusta ja globaalia vastuuta käsitteinä, minkä jälkeen tarkastellaan globaaleja kompetensseja. Tämän jälkeen luodaan katsaus globaalikasvatuksen tilaan Suomessa ja avataan sitä kansallisten asiakirjojen pohjalta ja aiemmin tehtyjen tutkimuksien valossa. Toisessa teorialuvussa tarkastellaan perusopetusta globalisoituneessa maailmassa, avataan globaalien aihepiirien esiintymistä suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, opettajien roolia globaalikasvattajina sekä opetuksen uusia mahdollisuuksia ja haasteita.

Teorialukujen jälkeen esitetään tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset, mitä seuraa tutkimuksen toteuttamisluku. Tämän jälkeen esitetään tutkimuksen tulokset ja siirrytään viimeisenä pohdintalukuun, jossa peilataan tuloksia suhteessa aikaisempaan tutkimukseen, tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja ehdotetaan jatkotutkimushaasteita.

2 GLOBAALIKASVATUS

”Muiden kulttuurien tietämättömyydestä aiheutuvat kustannukset ovat niin korkeita, että on elintärkeää investoida toimiin, joita tarvitaan selventämään, opettamaan, edistämään, määräämään ja tukemaan maailmanlaajuisista osaamista ja maailmanlaajuisista kansalaisuutta.” (UNESCO 2013, 38.)

2.1 Globaalikasvatus ja globaalivastuu käsitteinä

Gloaalikasvatukselle on olemassa useita määritelmiä. Tällä hetkellä globaalikasvatusta tutkitaan laajasti Euroopassa ja kansainvälisessä kirjallisuudessa samankaltaisia kasvatuksellisia lähestymistapoja löydetään useiden eri termien alta, kuten ’monikulttuurinen kasvatus’, ’globaali oppiminen’, ’kehityskasvatus’, ’kosmopoliittinen kasvatus’ (cosmopolitan education) ja ’kosmopoliittinen kansalaisuus’ (cosmopolitan citizenship) (Pudas 2015, 15). Myös Suomessa globaalikasvatusta on tutkittu eri konseptien alla, kuten ’kansainvälisyyskasvatus’, ’kulttuurienvälinen kasvatus’, ’monikulttuurinen kasvatus’, ’kansalaiskasvatus’, ’kestävä kehitys’ ja ’ihmisoikeuskasvatus’ (Pudas 2015, 15-16). Näissä termeissä on paljon päällekkäisyyttä.

Myös Maastrichtissa vuonna 2002 Euroopan laajuisessa globaalikasvatuksen kongressissa kokoontuneet järjestöt ovat määritelleet globaalikasvatuksen käsittävän kehityskasvatuksen, ihmisoikeuskasvatuksen, kestävän kehityksen kasvatuksen, rauhankasvatuksen, konfliktien ehkäisyn ja monikulttuurisen kasvatuksen, jotka ovat kansalaiskasvatuksen globaalit ulottuvuudet (Council of Europe 2002). Maastrichtin kansainvälisessä konferenssissa globaalikasvatus määriteltiin kasvatukseksi ja koulutukseksi, joka avaa ihmisten silmät ja mielet maailman todellisuuksiin, herättää heidät

toimimaan ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta (Council of Europe 2002).

Suomessa globaalikasvatusta on määritelty muun muassa Opetusministeriön (nyk. Opetus- ja kulttuuriministeriö) julkaisuissa ja projekteissa (Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen, Kansainvälisyyskasvatus 2010 ym.). Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektiryhmä on pyrkinyt määrittelemään suomalaiseen yhteiskuntaan luontuvan sisällön ja merkityksen käsitteelle globaalikasvatus. Projektin määrittelyn mukaan globaalikasvatuksen tehtävänä on tukea kansalaisten kasvua globaaliin vastuuseen hyvän elämän ja kestävän tulevaisuuden puolesta; globaalikasvatuksen päämäärä on siis globaalivastuu. (Melén-Paaso & Kaivola 2009.)

Projektissa globaalikasvatusta on tarkasteltu kokonaisuutena, joka muodostuu viidestä kansalaiskasvatuksen globaalista ulottuvuudesta. Nämä kasvatuksen ja koulutuksen ulottuvuudet sisältävät ihmisoikeuksien, monikulttuurisuuden, kehityspolitiikan ja kestävän kehityksen teemat, sekä rauhan edistämisen ja konfliktien ehkäisemisen. (Melén-Paaso & Kaivola 2009.) Globaalivastuulla tarkoitetaan kasvamisen ja kasvatuksen, sekä koulutuksen ja ohjauksen tukemaa prosessia, joka lisää syvällistä ja todellisuuteen perustuvaa tietoisuutta ja herättää yksilön toimimaan kaikille kuuluvien ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta (Melén-Paaso & Kaivola 2009).

Virtasen ja Rohwederin (2009) mukaan vastuullisuudella (globaalivastuu) viitataan ajattelun ja toiminnan tapaan, joka pohjautuu moninaisuuden arvostamiseen, eettisyyden ja oikeudenmukaisuuden ja ilmastonmuutoksen hillinnän ja luonnonvarojen kestävän käytön sekä rauhan ja konfliktien edistämisen periaatteisiin. Näiden avulla voidaan edistää kestävästä kehitystä niin paikallisesti kuin globaalisti. Globaalivastuun käsite viittaa globaalien ongelmien ratkaisemiseen, eettisesti kestävässä toimintaan ja siihen tähtäävässä ajatteluun sekä valmiuksiin toimia erilaisissa globaaleissa ympäristöissä. Globaalivastuu

käsitteenä viittaa myös ymmärrykseen toiminnan globaaleista vaikutuksista. (Virtanen & Rohweder 2009, 19-20.)

Guon (2014) mukaan 2000-luvun oppijat tarvitsevat globaalikasvatusta voidakseen saada tietoa, taitoja ja arvoja, jotka voivat auttaa heitä ryhtymään toimiin 2000-luvun toisiinsa liittyvien sosiaalisten, poliittisten, kulttuuristen ja globaalien todellisuuksien käsittelemiseksi. Globaalikasvatuksen perimmäinen tavoite on rakentaa tunne kuulumisesta maailmanlaajuiseen yhteisöön ja yhteiseen ihmiskuntaan sekä vaalia maailmanlaajuisia solidaarisuutta, identiteettiä ja vastuuta, joka luo toimia, jotka eivät ainoastaan perustu, vaan myös kunnioittavat universaaleja arvoja. Vaikka globaalikasvatukseen liittyvät arvot eivät ole uusia, globaalikasvatus on opetuskäytäntönä ja oppimisen ja opettamisen alueena yhä maailmanlaajuisesti kasvava ilmiö. (Guo 2014.)

Gloaalikasvatusta on myös kritisoitu. Andreotti (2010) on kritisoinut sitä, että globaalikasvatuksen avulla luodaan kuvitelmaa siitä, että maailma ja globalisaatiosta aiheutuvat kielteiset asiat ovat hallittavissa. Ristiriita syntyy siitä, että maailma on moninainen, muuttuva, ja niin epävarma että jokaisen yksilön, yhteisön ja organisaation tieto ja tietäminen ovat osittaista ja epätäydellistä, ja samaan aikaan globaalikasvatuksen tavoitteena on kasvattaa yksilöitä, jotka uskovat siihen, että järjestys ja hallinta ovat mahdollisia. (Andreotti 2010.) Andreotti (201) on kritisoinut globaalikasvatusta myös siitä, että se luo kuvaa kestävästä kehityksestä universaalina tavoitteena, johon kaikkien tulisi pyrkiä ja että se olisi samalla tavoin mahdollista kaikille. Kritiikkiä herättävä asia globaalikasvatuksessa on myös kuvitelman rakentaminen siitä, että eriarvoisuuteen ja erilaisiin näkökulmiin liittyvät ristiriidat on mahdollista ratkaista niin että konfliktit jäävät historiaan ja saavutetaan pysyvä yhteisymmärrys. (Andreotti 2010.)

2.2 **Gloaalit kompetenssit**

Gloaalit kompetenssit ovat välttämättömiä nopeasti muuttuvassa maailmassa. Sukupolvemme kohtaa ennennäkemättömiä haasteita ja mahdollisuuksia, jotka

vaativat uusia valmiuksia. Nuorten on osattava tehdä yhteistyötä eri tieteenalojen ja kulttuurien edustajien kanssa tavoilla, jotka ratkaisevat monimutkaisia ongelmia ja luovat taloudellista ja sosiaalista arvoa. (OECD 2016.) Riippumatta painopisteestä, eri globaalikasvatuksen tutkijat vaikuttavat olevan samaa mieltä siitä, että globaalikasvatuksen tulisi keskittyä lisäämään ihmisten globaalia tietoisuutta ja kompetensseja, jotka ovat välttämättömiä 2000-luvun kansalaisille. Näiden kompetenssien tulkinta vaihtelee maittain ja jopa koulutusasteen mukaan. (Pudas 2015.)

Kouluttajat ovat joidenkin vuosien ajan keskustelleet, kuinka näitä kompetensseja ja valmiuksia tulisi rakentaa. OECD on ehdottanut että ”globaali kompetenssi” lisätään PISA tutkimusten arviointeihin, jolloin uusi testi tulisi sisältämään osion, joka mittaisi oppilaiden analysointikykyä ja kriittistä ajattelua. Samalla OECD (2016) on pyrkinyt määrittelemään globaalia kompetenssia PISA tutkimusta varten seuraavasti: ”Globaali kompetenssi on kyky analysoida globaaleja ja kulttuurienvälisiä kysymyksiä kriittisesti ja useista näkökulmista sekä ymmärtää, kuinka erot vaikuttavat käsityksiin, arvioihin ja ideoihin itsestä ja muista, ja osallistua avoimeen, sopivaan ja tehokkaaseen vuorovaikutukseen muista taustoista tulevien ihmisten kanssa, perustuen yhteiseen ihmisarvon kunnioittamiseen.” (OECD 2016, 4.) Honkanen ym. (2009) viittaavat globaaleilla taidoilla muun muassa oikeudenmukaisuuden ja eettisten periaatteiden, kokonaisvaltaisen ja globaalin sekä kriittisen ja refleктоivan ajattelutavan sekä yhteisöllisen ja vuorovaikutteisen toimintatavan osaamiseen.

Globaalit kompetenssit on usein jaettu tietoon, taitoihin, asenteisiin ja arvoihin ja toimintaan. OECD:n (2016) mukaan globaali kompetenssi sisältää kolme ulottuvuutta, jotka ovat tieto ja ymmärrys, taidot ja asenteet. Myös Kansainvälisyys 2010 -ohjelmassa määritellyt tavoitteet liitetään tietoon, taitoihin, sekä ymmärtämiseen ja kunnioitukseen (Pudas 2015). Halinen (2011) viittaa kompetensseilla tietoon, taitoihin, arvoihin, asenteisiin ja käytökseen, motivaatioon ja pystyvyyden tunteeseen, joka vaikuttaa kykyyn toimia. Pudas (2015) on määritellyt globaalikasvatuksen neljä kompetenssialuetta tiedoksi, asenteiksi, taidoiksi ja käytännöksi. Tieto ja taidot viittaavat yhteisten oikeuksien

ja vastuiden sisäistämiseen ja kriittisen ajattelun taitoihin, jotta voi toimia menestyksekkäästi omassa yhteisössä ja globalisoituvassa maailmassa. Asenteet viittaavat muiden ihmisten ja heidän tekojensa arvioimiseen, kunnioittamiseen ja arvostamiseen. Käytäntö tarkoittaa keskinäistä sitoutumista sosiaalisiin ja oikeudellisiin toimiin tietyssä kontekstissa. (Pudas 2015.)

Hunterin (2004) mukaan tärkeänä askeleena tullakseen globaalisti kompetentiksi on kehittää ymmärrys omista kulttuurisista normeista ja odotuksista. Kun on saavuttanut itsetietoisuuden, on mahdollista lähestyä muita kulttuureita avoimin mielin. Hunterin, Whiten ja Godbeyn (2006) mukaan on tärkeää, että edellä kuvatut toimet aloitetaan jo alakoulussa. Globaali pätevyys vaatii myös ymmärryksen globalisaatiosta ja maailman historiasta. Viimeinen askel tullakseen globaalisti päteväksi on taito tunnistaa kulttuurisia eroja, kilpailla maailmanlaajuisesti, tehdä yhteistyötä muissa kulttuureissa ja tehokkaasti osallistua sosiaalisiin- ja työympäristöihin muissa maissa. (Hunter ym. 2006).

Kaivololan ja Melén-Paason (2007) mukaan kulttuurienvälisen oppimisen tulokset voidaan nähdä kognitiivisina, tunnepitoisina ja käytöksellisinä muotoina. Kognitiivinen muoto tulee esille yksilön taidoissa eri näkökulman ottamiseen. Tunnepitoiset tulokset ilmenevät ihmisen kehityksenä emotionaalisessa yhteistyössä toisen kulttuurin edustajien kanssa. Käytöksellisesti ihminen pystyy suorittamaan monia vaadittuja sosiaalisia rooleja toisessa kulttuurissa seurauksena oppimisprosessista. (Kaivola & Melén-Paaso 2007.)

Bennett (1993) väittää, että kulttuurienvälisen ymmärryksen ja taito katsoa asioita erilaisista kulttuurisista perspektiiveistä eivät ole luontaisia taitoja, vaan ne kasvavat ja kehittyvät oppimisen ja koulutuksen kautta. Kulttuurienvälisen ymmärryksen nousu huomiosta, että oma kulttuurini on ainoastaan yksi merkityksiä tekevä konteksti useiden maailmankatsomusten seassa. Oppimista laajennetaan ymmärrykseen ja tietoisuuteen muista näkökulmista. Näkökulman muutoksen sijaan Bennett (1993) puhuu kyvystä tehdä näkökulman muutoksia

ja kulttuurituntemuksen herkkyydestä, joka on tavallisesti asteittaista ja sisältää useita vaiheita.

2.3 Globaalikasvatus Suomessa

UNESCO on jo useiden vuosikymmenten ajan tehnyt pitkäjänteistä työtä koulutuksen merkityksen huomioimiseksi kansainvälisesti yhdenvertaisemman kehityksen luomiseksi (Holmström & Anttalainen 2009). UNESCO:n (2014) mukaan globaalikasvatusta on mahdollista toteuttaa kaikissa tiloissa ja paikoissa muodollisten ja epämuodollisten lähestymistapojen, opetussuunnitelmien ja opetussuunnitelmiin kuulumattomien sekä tavanomaisten ja epätavanomaisten osallistumispolkujen avulla.

Suomessa kansalaisjärjestöt ovat jo vuosien ajan toteuttaneet globaalikasvatusta menestyksekkäästi (NSC 2004). Opetusministeriö (nyk. Opetus- ja kulttuuriministeriö) on laatinut kansallisen, koko koulutusjärjestelmän kattavan ohjelman ”Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa” (OPM 2006), joka nostaa kestävän kehityksen läpäisyperiaatteeksi kaikille formaalin koulutuksen tasoille ja huomioi myös non- ja informaalin koulutuksen vapaan sivistystyön kautta. (Holmström & Anttalainen 2009.)

Lisäksi Opetusministeriö on julkaissut kansallisen kansainvälisyyskasvatuksen ohjelman ”Kansainvälisyyskasvatus 2010” (OPM 2007a), joka luo toimenpidesuosituksia yhteiskunnan eri sektoreille kansainvälisyyskasvatuksen kehittämiseksi. Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelmassa kasvatus kestävään kehitykseen on katsottu muun muassa ihmisoikeus ja rauhankasvatuksen tavoin olevan osa kansainvälisyys- tai globaalikasvatusta, toisin sanoen maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisen tukemista. (Holmström & Anttalainen 2009.)

Myös Opetusministeriön ”Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2007–2011” (OPM 2007b) tavoitteiksi on linjattu jokaisen lapsen ja nuoren kasvaminen vastuulliseksi, kestävään elämäntapaan sitoutuneeksi kansalaiseksi.

Tavoitteen saavuttamiseksi esitetään useita toimenpiteitä muun muassa kuntien ympäristökasvatustoiminnan kehittämistä, järjestöjen työn tukemista ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten, opettajien ja rehtorien osaamisen lisäämistä. Myös ”Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015” (OPM 2009) yhdeksi päätavoitteista on asetettu globaalin vastuun edistäminen. Globaalin vastuun ja etiikan ajattelua tulee strategian mukaan painottaa myös koulutus- ja tutkimusohjelmien sisällöissä. (Holmström & Anttalainen 2009.)

Suomessa Kansainvälisyyskasvatus 2010 - ohjelma on pyrkinyt määrittelemään globaalikasvatuksen puitteet koko maalle. Pudas (2015) kuitenkin huomauttaa, että vaikka ohjelma oli Opetusministeriön (nyk. Opetus- ja kulttuuriministeriö) julkaisema, oli se ainoastaan suositus kansallisille koulutusinstituutioille. Ainut laillisesti sitova dokumentti perusopetukselle on Opetushallituksen julkaisema opetussuunnitelma. Opetussuunnitelma täsmentää taustalla olevat arvot ja perustan opetukselle, aihekokonaisuuksien tavoitteet ja ydinsisällöt sekä oppiaineiden sisällöt perusopetuksessa. Se on kansallinen kehys, jonka pohjalta kaikki kunnat ja koulut muotoilevat opetussuunnitelmansa. (Pudas 2015.)

Suomessa suurin osa globaalikasvatuksen tutkimuksesta on keskittynyt korkeakouluihin. Anna-Kaisa Pudas (2009, 2012, 2015) on tutkinut globaalikasvatusta suomalaisessa perusopetuksessa. Putaan (2015) tutkimuksen päätulokset osoittavat, ettei globaalikasvatusta ole systemaattisesti huomioitu Suomen perusopetusta antavissa kouluissa, vaikka monia globaalikasvatukseen kuuluvia aihealueita pidetäänkin perusopetukselle tärkeinä. Suurimmiksi ongelmiksi kentällä nähdään globaalikasvatuksen käsitteen tuntemattomuus ja epämääräisyys sekä se, että globaalikasvatusta ei liitetä kiinteästi kaikkeen koulun toimintaan. Putaan (2015) tutkimuksen mukaan globaalikasvatuksella ei ole keskeistä roolia kouluissa, vaan se nähdään ylimääräisenä ja satunnaisena lisänä, joka ei ole ensisijaisen velvoittava. Globaalikasvatuksen toteuttamiselle ei myöskään katsottu olevan riittävästi resursseja.

3 OPETUKSEN MUUTOS GLOBALISOITUNEESSA YHTEISKUNNASSA

Gloaalikasvatus on ollut osa suomalaista opetussuunnitelmaa jo 1970-luvulta. Yksittäisille kouluille on kuitenkin annettu joustavat tavat sisällyttää globaalikasvatuksen aiheita kouluun. (NSC 2004.) Loukola (2009) toteaa että, jos yleissivistävä koulu onnistuu opettamaan ja sitouttamaan oppilaat arkikäytäntöjen arvioimiseen ja kestävämmän elämäntavan omaksumiseen, sen vaikutukset näkyvät oppilaiden elämänkaaren eri vaiheissa. Kaikilla julkisen sektorin toimijoilla on omasta tehtävästään käsin vastuu kestävä kehityksen ja globaalivastuun toteutumisesta. (Loukola 2009.) Putaan (2015) mukaan globaalikasvatuksen onnistuneessa toteuttamisessa tärkeäksi muodostuu koulutuspoliittisten asiakirjojen asema sekä valtakunnallisen ja koulukohtaisesti toteutetun opetussuunnitelman suhde.

3.1 Globaalikasvatuksen ulottuvuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Loukolan (2009) mukaan yleissivistävän koulun tavoite on kasvattaa päämääräsuuntautuneita ja itsenäisiä kansalaisia, joilla on tietoisuus ihmisen toiminnan vaikutuksista maailman tilaan. Globaalivastuun ja kestävä kehityksen ymmärtäminen kuuluvat sekä perusopetuksen että lukion osaamistavoitteisiin ja monipuolinen yleissivistys auttaa hahmottamaan globaaleja haasteita eri näkökulmista. Vastuullisuuteen kasvaminen korostuu opetussuunnitelmissa ja jo perusopetuksessa vastuu omasta oppimisesta laajenee vastuuseen ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, myös globaalilla tasolla. (Loukola 2009.)

Loukola (2009) toteaa että ihmisten arkielämän valinnoilla on suorat yhteydet ympäristön tilaan ja luonnonvarojen riittävyyteen. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan koulun tehtävänä on kasvattaa ympäristöstään

vastuuta ottavia ja kestävään elämäntapaan sitoutuneita kansalaisia, joilla on valmiuksia ja taitoja rakentaa tulevaisuutta ekologisesti, kulttuurisesti ja taloudellisesti kestäville ratkaisuille. Edellä mainittuja asioita on sisällytetty useiden oppiaineiden asiakokonaisuuksiin ja niitä tulisi pohtia myös eri aineiden välisenä yhteistyönä. Yksittäisten ihmisten ratkaisuista ja valinnoista summautuu suuria asioita ja koko perheen ja koulun ratkaisuilla on kauaskantoisia merkityksiä. (Loukola 2009.)

Perusopetuksen arvoperusta

Globalikasvatuksen ulottuvuuksia esiintyy useassa yhteydessä opetussuunnitelmien perusteiden tekstissä. Perusopetus luo perustan oppilaiden yleissivistykselle ja se rakentuu yhteiselle arvoperustalle ja käsitykselle oppimisesta (POPS 2014, 14). Perusopetuksen arvoperustaksi on määritelty 1) oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen, 2) ihmisyyden, sivistys, tasa-arvo ja demokratia, 3) kulttuurinen moninaisuus rikkautena sekä 4) kestävä elämäntavan välttämättömyys (POPS 2014, 15-16). Arvoperustan voidaan siis nähdä olevan hyvin yhtenäinen globalikasvatuksen arvoperustan kanssa.

POPS (2014) korostaa arvokasvatuksen merkitystä maailmassa, jossa monimediainen tiedonvälitys, globaalit tietoverkot, sosiaalinen media ja vertaissuhteet muokkaavat lasten ja nuorten arvomaailmaa. Arvokeskustelun avulla oppilaita ohjataan tunnistamaan ja nimeämään kohtaamia arvoja ja arvostuksia sekä pohtimaan niitä myös kriittisesti. (POPS 2014, 15.) Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen ja sivistykseen, joka merkitsee yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella, itseään, muita ja ympäristöään arvostaen.

Perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle: se ohjaa niiden puolustamiseen ja ihmisarvon loukkaamattomuuteen, sekä antaa perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta. Perusopetus edistää hyvinvointia,

demokratiaa, tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista, kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan, vahvistaa moninaisuuden kunnioitusta ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissa ja yhteisössä. Opetus myös edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä ja luo siten pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle. (POPS 2014, 16.)

Perusopetuksessa tunnustetaan kestäväen kehityksen, kestäväen elämäntavan ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimitaan sen mukaisesti ja ohjataan oppilaita kestäväen elämäntavan omaksumiseen ja ymmärrykseen erityisesti ilmastonmuutoksen vakavuudesta sekä vahvistetaan pyrkimystä toimia kestävästi. (POPS, 2014, 16.) Myös teknologian kehittämisessä ja käyttämisessä korostetaan vastuullisuutta ja ohjataan suuntaan, joka varmistaa ihmisen ja luonnon tulevaisuuden. Perusopetuksessa pohditaan kulutus- ja tuotantotavoissa ilmeneviä ristiriitoja suhteessa kestäväen tulevaisuuteen sekä yhteistoimin ja pitkäjänteisesti etsitään ja toteutetaan elämäntapaamme korjaavia ratkaisuja. Oppilaita ohjataan ymmärtämään myös kehitykseen vaikuttavia yhteiskunnallisia rakenteita ja ratkaisuja ja mahdollisuuksia vaikuttaa niihin. Perusopetus herättää sukupolvien yli ulottuvaan globaaliin vastuuseen. (POPS 2014, 16.)

Perusopetuksen tehtävä

POPS:ssa (2014) perusopetuksen tehtävää tarkastellaan useasta näkökulmasta, joita ovat sen opetus- ja kasvatustehtävä, yhteiskunnallinen tehtävä, kulttuuritehtävä sekä tulevaisuustehtävä. Perusopetus edistää osallisuutta, kestäväen elämäntapaa ja kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen. Perusopetuksen tehtävänä on kasvattaa oppilaita ihmisoikeuksien tuntemiseen, kunnioittamiseen ja puolustamiseen. Yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää tasa-arvoa, oikeudenmukaisuutta ja yhdenvertaisuutta, joihin linkittyy eriarvoistumisen ja syrjäytymisen ehkäisy, sekä sukupuolten tasa-arvon edistäminen. Kulttuuritehtävänä on edistää monipuolista kulttuurista osaamista

ja arvostamista, lisäämällä ymmärrystä ja auttamalla hahmottamaan kulttuureita jatkumoina, joissa jokainen voi olla itse toimijana. (POPS, 2014). Maailman muutos vaikuttaa väistämättä koulun toimintaan kaikilla sen osa-alueilla. Muutosten ja niistä nousseiden tarpeiden kohtaaminen avoimin mielin, niiden kriittinen arviointi ja vastuun ottaminen tulevaisuudesta ovat perusopetuksen tärkeitä oppeja. Globaalikasvatus perusopetuksessa luo edellytyksiä oikeudenmukaiselle ja kestäväälle kehitykselle YK:n asettamien tavoitteiden mukaisesti. Yhteistyöhön muiden maiden koulujen ja opetuksen kehittäjien kanssa kannustetaan. (POPS 2014, 18.)

Laaja-alainen osaaminen vuosiluokilla 3–6

Globalikasvatuksen näkökulmasta keskeisiä laaja-alaisen osaamisen tavoitteita vuosiluokilla 3-6 useita. POPS:ssa (2014) todetaan muun muassa, että ikäluokat ovat otollisia kestävän elämäntavan omaksumiseen ja kestävän kehityksen tarpeen pohtimiseen. Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu ovat yksi laaja-alainen osaamistavoite, jonka saavuttamiseksi oppilaita tulee ohjata ympäristön kulttuuristen merkitysten tunnistamiseen ja arvostamiseen sekä oman kulttuuri-identiteetin ja myönteisen ympäristösuhteen rakentamiseen. Kouluyhteisössä ja koulun ulkopuolella tehtävässä yhteistyössä oppilaat oppivat havaitsemaan kulttuurisia erityispiirteitä ja toimimaan joustavasti eri ympäristöissä. Kunnioitusta ja luottamusta muita ihmisryhmiä ja kansoja kohtaan vahvistetaan kaikessa toiminnassa, myös kansainvälistä yhteistyötä tehden. Oppilaita kannustetaan vuorovaikutukseen ja itsensä ilmaisemiseen vähäiselläkin kielitaidolla. Koulutyössä käydään suunnitelmallisesti läpi myös ihmisoikeuksia, erityisesti lapsen oikeuksia, ja niiden tuntemista ja arvostamista. (POPS 2014, 155-156.)

Opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaan yhteiskunnalliseen toimintaan osallistuminen on demokratian toimivuuden perusedellytys. Osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä vastuullista suhtautumista tulevaisuuteen voi oppia vain harjoittelemalla ja perusopetus pyrkii kasvattamaan oppilaita oikeuksiaan ja vapauksiaan vastuullisesti käyttäviksi, aktiivisiksi kansalaisiksi. Koulussa

opetellaan arvioimaan median vaikutuksia ja käyttämään sen mahdollisuuksia, sitä kautta oppien vaikuttamista, päätöksentekoa ja vastuullisuutta. Oppilaita ohjataan ymmärtämään omien valintojen, elämäntapojen ja tekojen merkitys paitsi itselle, myös lähiyhteisöille, yhteiskunnalle ja luonnolle. Oppilaat saavat valmiuksia sekä omien että yhteisön ja yhteiskunnan toimintatapojen ja rakenteiden arviointiin ja muuttamiseen kestävästä tulevaisuudesta rakentaviksi. (POPS 2014, 155-158.)

Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat periaatteet ja toimintatavat

Perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaaviksi periaatteiksi on määritelty muuan muassa kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus, osallisuus ja demokraattinen toiminta, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo sekä vastuu ympäristöstä ja kestävästä tulevaisuudesta suuntautuminen. (POPS 2014, 26-29.) POPS:ssa (2014) todetaan että koulu on osa kulttuurisesti muuntautuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa paikallinen ja globaali limittyvät. Kotikansainvälisyys ja kulttuurinen moninaisuus nähdään tärkeänä voimavarana ja niin omaa kuin muiden kulttuuriperintöä arvostetaan. Tämän nähdään kehittävän yksilöiden ja ryhmien välistä ymmärrystä, kunnioitusta ja vastuullista toimintaa. (POPS 2014, 26-29.)

Oppilaista pyritään kasvattamaan aktiivisia kansalaisia, jotka osallistuvat toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. Opetuksen tulee olla osallisuutta edistävää, ihmisoikeuksia toteuttavaa ja demokraattista toimintakulttuuria luovaa. POPS:ssa (2014) korostetaan myös yhteistyötä ja vuorovaikutusta, niin kouluyhteisön sisällä kuin eri toimijoiden kanssa. Yhteistyön todetaan syventävän käsityksiä yhteiskunnasta ja eri maiden koulujen kanssa tehtävä yhteistyö lisää globaalissa maailmassa vaadittavia taitoja. (POPS 2014, 26-29.)

Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo ovat kaiken opetuksen perusta. Oppimisympäristöjä, työtapoja ja opetusmateriaaleja valitsemalla ja kehittämällä luodaan näkyvyyttä inhimillisen moninaisuuden arvostamiselle. Toimintakulttuurissa korostetaan myös vastuullisuutta ja kestävästä elämäntavan

huomioimista. Koulun on toiminnallaan edistettävä vastuullista suhtautumista ympäristöön ja tuotava näkyväksi valintojen vaikutus. Oppilaat ovat osallisina suunnittelemassa ja toteuttamassa kestävää arkea. Realistinen ja käytännöllinen asenne hyvän tulevaisuuden edellytysten muovaamiseen vahvistaa kasvamista vastuullisuuteen. Se rohkaisee oppilaita kohtaamaan avoimesti ja uteliaasti maailman moninaisuutta sekä toimimaan oikeudenmukaisemman ja kestävämmän tulevaisuuden puolesta. (POPS 2014, 26-29.)

Työtavoissa POPS (2014) ohjeistaa monipuolisuuteen ja kokemuksellisiin ja toiminnallisiin tapoihin. Aistien käytön ja liikkumisen todetaan lisäävän oppimisen elämyksellisyyttä ja lisäävän motivaatiota. Oppimisen kannalta merkittäviä työtapoja ovat tiedon hankkimisen, käsittelyn, analysoimisen, esittämisen, soveltamisen, yhdistelemisen, arvioinnin ja luomisen taidot. POPS (2014) kehottaa myös tutkivaan ja ongelmalähtöiseen työskentelyyn, leikkiin, mielikuvituksen käyttöön ja taiteelliseen toimintaan, jotka edistävät käsitteellistä ja menetelmällistä osaamista, kriittistä ja luovaa ajattelua sekä taitoa soveltaa hankittua osaamista. Myös tieto- ja viestintäteknologian monipuolinen käyttö edistää työskentely- ja verkostoitumistaitoja ja kartuttaa valmiuksia tiedon omatoimiseen, vuorovaikutteiseen ja kriittiseen hankintaan, käsittelyyn ja luovaan tuottamiseen. Työtapojen valinnassa kannustetaan hyödyntämään myös pelien ja pelillisyyden tarjoamat mahdollisuudet. (POPS 2014, 30-31.)

3.2 Opettajat globaaliin vastuuseen kasvattajina

Räsänen (2009) toteaa, että vaikka nuoret saavat nykyään vaikutteensa lähinnä kotoa, populaarikulttuurista, kaveripiiristä ja mediasta, ovat useat tutkimukset ja selvitykset osoittaneet myös sen, että koulu ja opettaja voivat edelleen olla ratkaisevia tekijöitä lapsen ja nuoren elämässä. Vaikka yksittäisen opettajan voimat ja kyvyt ovatkin rajalliset, on opettajakunnan ja kouluyhteisön yhteistyöllä mahdollisuudet saada paljon saada aikaan. Käytännön koulutyössä opettajan arvoilla ja näkemyksillä on ratkaiseva merkitys sille, mikä rooli

globaalikasvatuksella koulussa on ja miten kokonaisvaltaisiin uudistuksiin hän on valmis. (Räsänen 2009.)

Suuriksi kysymyksiksi globaaleissa kouluyhteisöissä ovat nousseet kysymykset siitä, miten opettajat voivat olla muutosagentteja luokkahuoneissa ja laajemmassa kouluyhteisössä ja kuinka opettajankoulutusta voidaan suunnitella ja mukauttaa tukemaan globaalikasvatuksen tavoitteita (Guo 2014). Globalisoitunut yhteiskunta ja maailma asettavat opettajuudella uusia haasteita ja vaativat paljon. Honkanen ym. (2009) toteavat että sen lisäksi että opettajalta vaaditaan sisällön hallintaa, oppimisen edistämistä ja oppimiseen ohjaamista, vaaditaan myös eettisten, yhteiskunnallisten ja tulevaisuusnäkökulmien hallintaa sekä jatkuvaa, elinikäistä oppimista ja siihen ohjaamista. Vaatimuksista huolimatta opettaja on edelleen ammatillisesti itsenäinen ja vapaa toteuttamaan opetusta parhaaksi katsomallaan tavalla. (Honkanen ym. 2009.)

Honkasen ym. (2009) mukaan nyky-yhteiskunnan haasteita sekä oppijalle että opettajalle ovat tiedonhankinta ja tiedonrakentaminen sekä ongelmien ratkaisu. Oppiainekeskeisyydestä on siirrytty kohti oppimisympäristöajattelua, jossa keskeisenä näkökulmana on oppija ja oppiminen, eikä opettajan tehtävänä ole enää antaa suoria vastauksia, vaan auttaa kysymään, kokeilemaan ja etsimään vastauksia. Tiedon ja osaamisen päivittäminen sekä kyky arvioida, tulkita ja ennakoita tulevaisuuden yhteiskunnan muutoksia, ja tiedon kriittinen arviointi ovat opettajan työn suurimpia haasteita. (Honkanen ym. 2009)

Uudet oppimisympäristöt mahdollistavat laajemman yhteistyön kehittymisen sekä oppilaitoksen sisällä, että ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Yhtenä uutena opettajan tehtävänä on globaalivastuun huomioon ja haltuunotto siten, että opettaja toimii kriittisenä tiedon analysoijana ja välittäjänä itsenäisesti. (Honkanen ym. 2009.) Räsänen (2009) mukaan opettajat tarvitsevat työssään myös tukea; yhteistyöhaluisia kollegoita, kannustavia ja tukevia johtajia sekä loogista koulutuspolitiikkaa ja tärkeinä pidettyjen arvojen ja periaatteiden mukaista taloudellista resursointia. Avainasemassa on myös ajassaan elävä ja uudistuva opettajankoulutus, joka tukee valmiuksia kriittiseen reflektioon unohtamatta työn eettistä perustaa. (Räsänen 2009.)

Pudas (2009) toteaa että Suomessa, jossa OPS ei ole kovin täsmällinen, kouluilla ja opettajilla on enemmän vapauksia ja valtuuksia mutta samaan aikaan myös huomattavasti enemmän vastuuta. Putaan (2009) mukaan opettajilla on melko hyvä ymmärrys ihmisen kehityksestä mutta hän pitää yhtä tärkeänä, että opettajilla on ymmärrys sosiaalisesta, taloudellisesta, poliittisesta ja kulttuurisesta kontekstista, jossa opetus tapahtuu. Pudas (2009) toteaa menestyksekkään globaalikasvatuksen toteutuksen riippuvan siitä, tunnustetaanko globaalikasvatuksen tavoitteet ja kompetenssit tavoittelemisen arvoiseksi ja todelliseksi osaamiseksi suomalaisessa yhteisössä. Putaan (2009) tutkimusten valossa näyttää siltä, että vaikka useilla kouluilla on tietoa kansainvälisyyskasvatus 2010-ohjelmasta, ne eivät todellisuudessa ole harkinneet sen toteuttamista opetuksessaan. Ne koulut, jotka ovat ottaneet ohjelman mukaan opetukseensa, eivät sisällytä sitä kaikkiin koulun aktiviteetteihin tai edes integroi sitä kaikkiin oppiaineisiin, vaikka OKM niin kehottaa. Vanhan opetussuunnitelman arvopohja ja tavoitteet eivät Putaan (2009) mukaan ole yhteensopivat Kansainvälisyyskasvatus 2010 -arvopohjan kanssa, toisin kuin uuden opetussuunnitelman.

Uusi OPS (2014) on joustava, antaa mahdollisuuden ja rohkaisee kuntia ja kouluja laatimaan omat käytännön opetussuunnitelmansa. Uudella OPS:illa on siis mahdollisuudet integroida globaalikasvatus kaikkiin koulun aktiviteetteihin. (Pudas 2009.) Putaan (2009) mielestä tämä kuitenkin riippuu vahvasti siitä, miten koulut ja yksilölliset opettajat ottavat tämän haasteen vastaan. Vapaus koulutuksellisessa päätöksenteossa saa aikaan sen, että hallitukselliset ohjenuorat yksinään eivät auta, jos rehtoreilla ja opettajilla on negatiivinen suhtautuminen globaalikasvatukseen. (Pudas 2009.)

Jokikokko (2010), joka on tutkinut opettajien monikulttuurista kompetenssia, on huolissaan opettajien ennakkoluuloisista asenteista ja epätasa-arvoisista käytännöistä, joita hänen tutkimissaan kouluissa ilmeni. Hänen mukaansa ne voivat lopulta johtaa siihen, että kansainvälisesti orientoituneet opettajat hylkäävät omat ideaalinsa ja alkavat mennä virran mukana. Useat tutkijat (mm. Pudas 2009, 2015, Jokikokko 2010, Räsänen 2009) ovat ehdottaneet

globaalikasvatuksen systemaattisempaa huomioon ottamista myös opettajankoulutuksessa.

3.3 Opetuksen uudet mahdollisuudet ja haasteet

Viime vuosina on käynnistetty monia oppimisympäristöhankkeita, joissa oma toimintaympäristö on otettu tietoisesti näkyväksi osaksi oppimista (Loukola 2009). Loukola (2009) antaa esimerkkinä suvaitsevaisuuden, jota opiskellessa voidaan miettiä, kuinka se ilmenee omassa koulussa ja mitä voidaan tehdä tilanteen kehittämiseksi. Hankkeiden kautta kouluissa voidaan kehittää yhdessä oppimisympäristöä ja laajentaa sitä myös koulun ulkopuolelle. Loukolan (2009) mukaan vastuun ja osallistumisen lisääntyminen omassa ympäristössä on lähtökohta mahdollisuudelle ottaa laajempaa vastuuta. Kouluissa on toteutettu mm. Maailmankansalainen ja media - hanke, joissa lapset ja nuoret vaikuttivat johonkin itseään lähellä olevaan asiaan mediakasvatuksen keinoin. Kouluissa opiskeltiin taitoja, joiden avulla otetaan selvää maailmasta ja toimitaan vastuullisesti globalisoituvassa maailmassa. Oppilaita kannustettiin kokeilemaan vaikuttamiskeinoja ja -kanavia, joilla saadaan aikaan myönteisiä muutoksia. (Loukola 2009.)

Loukolan (2009) mukaan hankkeiden lisäksi hyvä tapa oppia kansalaisyhteiskunnan toimintatapoja on järjestöjen kanssa tehtävä yhteistyö. Järjestöt voivat tulla kouluihin esittelemään toimintaansa, ne voivat ylläpitää kerhoja ja organisoida yhteisiä tapahtumia. Myös osallistumisesta kansainväliseen yhteistyöhön esimerkiksi vesien tai metsien suojelemiseksi tai kummilapsien koulunkäynnin rahoittamiseksi kehitysmaissa on kertynyt rohkaisevia kokemuksia. Myös Räsänen (2009) mukaan yhteistyö kansalaisjärjestöjen ja koko normaalin ja nonformaalin sektorin kanssa on osa nykyajan opettajien ammattitaitoa (Räsänen 2009).

Opetuksen mahdollisuuksia tarkastellessa Loukola (2009) tuo esiin myös kansainväliset kouluverkostot ja toteaa niiden olevan hyvä tapa päästä elävään yhteyteen eri puolille maailmaa. Suomalaiset koulut ovat olleet mukana

kansainvälisissä projekteissa, joissa on keskitytty esimerkiksi meren tilan parantamiseen, metsäkysymyksiin ja kestävän kehityksen toteuttamiseen. Unesco-kouluverkossa jaetaan ajatuksia ja kokemuksia maailmanlaajuisesti ja erilaiset verkkokoulut kuten ENO (Eno Environment Online) ovat hyvä keino yhteistyölle ja kestävän kehityksen ideoiden jakamiseksi. (Loukola 2009.) Myös Bourn (2014) on tutkinut kansainvälisen yhteistyön vaikutuksia kouluissa ja hänen tutkimuksensa tulokset ovat osoittaneet että yhteistyökouluilla on ollut huomattavaa arvoa kouluille. Se on herättänyt sekä opettajia että oppilaita katsomaan oman koulunsa ulkopuolelle laajempaa maailmaa. Ennen kaikkea se on tuonut globaaleja ja kehityskysymyksiä "todellisiksi" käytännön esimerkeillä asioista, ihmisten elämäntavoista ja verrattavista oppimisen ja koulutuksen muodoista. (Bourn 2014.)

Kotikansainvälisyys on arkipäivää nykyaikana ja globalisaatio vaikuttaa jokaisen ihmisen arkipäivään. Monikulttuurisuus, erilaiset maailmankatsomukset ja kansainvälisyys kohdataan yhä useammin koulun arjessa, jolloin kotikansainvälistymisen hyödyntäminen globaalien ajattelun kehittämisessä on loistava mahdollisuus tämän päivän koulussa. Avoin vuorovaikutus luo edellytyksiä onnistuneelle yhteistyölle, keskinäiselle arvostukselle ja luottamukselle ja kehittää taitoa toimia kansainvälisessä yhteistyössä. (Kaivola & Melén-Paaso 2007.)

Loukolan (2009) mielestä myös koulukampanjat herättelevät kouluja uudenlaiseen toimintaan. Nettisivut mahdollistavat keskustelut eri maiden toiminta-ajatuksista esimerkiksi hiilidioksidipäästöjen vähentämisestä. Kampanjoilla on mahdollisuus herättää oppilaita toimimaan ja tukea pystyvyyssajattelua; me yhdessä teemme muutoksen ja sillä on merkitystä. Hankkeissa ja projekteissa on tuotettu materiaaleja, jotka soveltuvat taustamateriaaliksi, oppimateriaaliksi tai tehtäviksi, ja osa materiaaleista kuvaa, miten kansainvälistä toimintaa on mahdollista hyödyntää erilaisissa oppimistilanteissa. (Loukola 2009.)

Peterson ja Warwick (2014) puhuvat kriittisen ja refleктоivan lähestymistavan puolesta opetuksessa. He tuovat esille, kuinka

globaalikasvatuksen tulisi olla, ja kuinka se voi olla mukana kaikessa kasvatuksessa ja oppiainesisällöissä. He kannustavat projektipohjaiseen oppimiseen ja toteavat että oppimäärään kuulumattomat aktiviteetit auttavat oppilaita osallistumaan ja sitoutumaan globaaleihin asioihin. Myös Petersonin ja Warwickin (2014) mielestä globaali oppiminen tulisi ottaa huomioon kaikessa koulutuksessa. Prosessi alkaa heidän mukaansa siitä, että globaaleja aihepiirejä ja näkökulmia otetaan mukaan oppiainesisältöihin. Oppiaineet kuten maantieto ja biologia vievät luonnollisesti globaaleihin aiheisiin, mutta he huomauttavat, että kaikissa oppiaineissa on mahdollista edistää globaalia oppimista. Monitieteiset lähestymistavat, joissa globaaleja aiheita tutkitaan projektipohjaisen oppimisen kautta yli oppiainerajojen, tarjoavat elinvoimaisia ja sitouttavia oppimismahdollisuuksia. Opetussuunnitelman sisällä globaalia oppimista täydentävät oppimäärään kuulumattomat aktiviteetit. Jos koulut eivät ole sitoutuneita globaaliin oppimiseen institutionaalisella tasolla, lähestymistavat opetussuunnitelmassa ja sen lisänä tulevat olemaan eristyneitä ja lokeroituja. Ainoastaan kun koulut ottavat kokonaisvaltaisen lähestymistavan, voi transformatiivinen globaali oppiminen oikeasti tapahtua. (Peterson & Warwick 2014.)

Kaivolan ja Melén-Paason (2007) mukaan opetusta on mietittävä tarkkaan ja useita kysymyksiä on nostettava esiin muun muassa siitä, kuinka opetuksen sisältö tulisi rakentaa globalisoituneessa maailmassa, miten etnosentrisyyttä voitaisiin välttää ja kenen kulttuuria pitäisi esitellä ja välittää kun opetetaan kansallisesta kulttuuristamme ja eurooppalaisesta kulttuurista. Suomessa kulttuurienvälisestä kasvatusta toteutetaan usein erilaisten teema viikkojen ja erillisten projektien kautta. (Kaivola & Melén-Paaso 2007.) Sonia Nieto (1996) kritisoi tätä yksinkertaistettua lähestymistapaa ja ohjeistaa enemmän läpilyöviin ja kaiken kattaviin lähestymistapoihin. Hän korostaa, että kulttuurienvälisessä kasvatuksessa ei ole kyse metodeista tai projekteista, vaan filosofiasta, siitä että maailmaa katsotaan usealta eri kantilta. Tästä syystä kulttuurien välisen kasvatuksen pitäisi olla esillä kaikessa kasvatuksessa ja se vaatisi muutosta opetussuunnitelmiin. Hän myös täsmentää, että kulttuurienvälinen kasvatusta ei

ole vain vähemmistölle vaan kaikille, sillä usein juuri valtaväestö tarvitsee asennemuutosta ja tietoisuuden lisäämistä eniten.

Nieto (1996) huomauttaa että monokulttuurinen kasvatus estää kaikkia oppilaita tunnistamaan maailmamme monimuotoisuuden. Hän myöntää, että monikulttuurinen kasvatus ei ole neutraali lähestymistapa vaan voimakkaasti arvosuunnattua toimintaa, jonka perus arvot ovat kulttuurinen rikkaus, yhdenvertaisuus, väkivallattomuus ja ihmisoikeudet. Hän rohkaisee aktiiviseen osallistumiseen ja avoimeen keskusteluun sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta, köyhyydestä, syrjinnästä ja sukupuoliasioista. (Nieto 1996.) Myöskään Kaivolan ja Melén-Paason (2007) mukaan globaalikasvatuksessa ei ole kyse erilaisista metodeista ja tekniikoista, vaan globaalikasvatus on kokonaisvaltainen filosofia ja tapa katsoa maailmaa.

Kaivola ja Melén-Paaso (2007) toteavat että luokkahuoneopetuksessa kokemukset, kulttuurienväliset kohtaamiset, dialogi ja kognitiivinen jännitys tulee olla erityisen suunniteltua ja monitoroitua. Tästä syystä erilaisia metodeja kuten roolileikkejä, draamaa, väittelyitä, vierailijoita eri kulttuureista ja vaihto-ohjelmia on hyvin tärkeää käyttää, monipuolisen lukemisen ja tiedon lisäksi. Kaivolan ja Melén-Paason (2007) mukaan monikulttuurinen ryhmä itsessään on hyvin hedelmällinen alusta kulttuurienväliselle kasvatukselle, koska se luonnollisesti tarjoaa erilaisia perspektiivejä, kriittistä ajattelua ja mahdollisuuksia kulttuurienväliseen kohtaamiseen. Kattavan lähestymistavan ottaminen vaatii muutoksia käytänteissä, tavoitteissa, opetussuunnitelmassa, sisällöissä, menetelmissä, oppimateriaaleissa, asenteissa, opettajankoulutuksessa ja koko koulutuskulttuurissa. Se on systemaattista ja loogista, elinikäistä ja elämänlaajuista ja se vaatii dialogia ja yhteistyötä kansallisella ja kansainvälisellä tasolla, ottaen erityisesti huomioon suhteet pohjoisen ja etelän ja idän ja lännen välillä. (Kaivola & Melén-Paaso 2007.)

Guo (2014) on tutkinut tulevien opettajien kohtaamia haasteita ja mahdollisuuksia globaalikasvatuksen toteuttamisessa ja hänen tutkimuksensa mukaan yhtenä haasteena opettajat kokivat olevan alueellisen sijaintinsa, jonka vuoksi he kohtaavat vanhempia ja oppilaita, jotka eivät ole yhtä mieltä

globaalikasvatuksen aiheiden ja aktiviteettien kanssa. He kokivat, että alueen ahdasmielisyys ja globaalien aiheiden arvostamisen puute tulisivat aiheuttamaan ongelmia opetuksessa. Huoleksi nousi myös hallinnon, vanhempien ja yhteiskunnan ajatus globaalikasvatuksen toimintojen soveltumattomuudesta perinteiseen oppimisympäristöön, mistä syystä ne voidaan kokea epäasianmukaisina. (Guo 2014.)

Mahdollisuuksina Guon (2014) tutkimat tulevat opettajat näkivät globaalikasvatuksen integroinnin opetukseen, muun muassa menemällä ulos luokasta, niin fyysisesti kuin aiheellisesti. Osallistujat suosivat oppilaiden aktiivisuutta ja matkoja koulun ulkopuolelle, ymmärtääkseen paremmin ympäröivää maailmaa. Useimmat tulevat opettajat ehdottivat pakollisia globaalikasvatuskursseja opetussuunnitelmaan, kun taas toiset ajattelivat, että oppiainerajat ylittävä opetussuunnitelma oli tehokkaampi keino kasvattaa nuoria globaaleissa kysymyksissä.

Huolimatta havaituista haasteista Guon (2014) tutkimat tulevat opettajat pitivät tärkeänä globaalikasvatuksen integroimista opetukseen ja oppimiseen. Opettajat antoivat myös kehitysideoita globaalikasvatukseen; he toivoivat muun muassa listaa resursseista (esimerkiksi kirjallisuudesta), joka hyödyttäisi globaalikasvatukseen perehtymisessä sekä tuntien suunnittelussa. Osallistujat ehdottivat myös listaa nettisivuista, paikoista, jonne viedä oppilaita tutustumaan ja erilaisista globaaleista aiheista, joita käsitellä oppitunneilla. Myös opettajakoulutukseen toivottiin laajempaa, monipuolista ja kriittistä tarkastelua globaalikasvatuksesta, yleistä katsausta ihmisoikeuksien historiaan, mahdollisuutta harjoitella globaalikasvatuksen aktiviteetteja ja menetelmiä luokkahuoneessa ja retkien muodossa, parempien resurssien tarjoamista, vierailijoita, materiaalien jakamista opettajien kesken sekä kurssien suunnittelua ja kehittämistä yhdessä. (Guo 2014.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisia merkityksiä alakoulun opettajat antavat globaalikasvatukselle; mitä siinä pidetään tärkeänä, mihin sillä pyritään ja millaisia arvoja oppilaille halutaan sen avulla välittää. Lisäksi tarkoituksena on tutkia miten alakoulun opettajat toteuttavat globaalikasvatusta työssään; millaista se on käytännön tasolla opetustyössä, mitä globaalikasvatuksen teemoja on esillä opetuksessa ja kuinka ne sisällytetään muuhun opetukseen. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä tietoisuutta globaalikasvatuksen menetelmistä formaalissa koulutuksessa, sen merkityksestä sekä lisätä ymmärrystä globaalikasvatuksesta ilmiönä.

Tutkimuskysymykset:

1. Miksi globaalikasvatusta pidetään tärkeänä ja mihin sillä pyritään?
2. Miten alakoulun opettajat toteuttavat globaalikasvatusta työssään?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen toteuttaminen. Aluksi kuvaillaan tutkimukseen osallistujia, jonka jälkeen kuvataan aineiston keruuta ja siinä käytettyjä menetelmiä. Tämän jälkeen vuorossa on aineiston analyysin kuvaus ja lopuksi tuodaan esille tutkimuksen toteuttamisen eettisiä ratkaisuja.

5.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui seitsemän alakoulun 3.-6. luokkien opettajaa. Tutkimukseen osallistujat olivat eri puolilta Suomea, kuudesta eri koulusta. Tutkittavien taustoille, työuran pituudelle, sukupuolelle tai iälle en asettanut rajoitteita, sillä en kokenut näiden asioiden olevan merkittäviä tutkimuksen tarkoituksen kannalta. Valitsin tutkimukseeni alakoulun opettajia sillä perusteella, että heillä on kokemusta globaalikasvatuksesta oppiainerajat ylittävänä ilmiönä. Rajasin tutkittavat 3.-6. luokkien opettajiin, koska perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) perehdyttyäni huomasin globaalikasvatuksen olevan monipuolisemmin esillä alakoulun ylemmillä luokka-asteilla, verrattaessa 1.-2. luokkalaisiin. Valitsin 3.-6. luokka-asteiden opettajat myös sillä perusteella, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on tehty rajausta vuosiluokkien 1.-2. ja 3.-6. välillä muun muassa laaja-alaisissa osaamistavoitteissa, joissa on vahvasti esillä globaalikasvatuksen ulottuvuuksia ja tavoitteita.

Pyrin löytämään haastateltaviksi mahdollisimman aktiivisia ja tietoisesti globaalikasvatusta opetukseensa mukaan ottavia opettajia, sillä aiempien tutkimusten perusteella globaalikasvatus ei ole vakiintunut käsite koulumaailmassa ja se on opettajan omasta mielenkiinnosta riippuvaista (Pudas 2015). Jotta pystyisin vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin, oli perusteltua etsiä tutkittavaksi opettajia, joilla oli näkemystä ja kokemusta aiheesta. Pyrin löytämään haastateltavia Facebookin Kansainvälisyys ja globaalikasvatus kouluissa - ryhmästä, lähettämällä ensin julkisen

tutkimuspyynnön ryhmän sivulle kahteen eri otteeseen. Tutkimuspyyntö on liitteenä 1. En kuitenkaan saanut yhteydenottoja, joten laitoin myös satunnaisotannalla noin 50:lle ryhmän jäsenelle yksityisviestillä samaisen tutkimuspyynnön. Facebookissa ei ole välttämätöntä hyväksyä viestipyyntöjä, joten koin, ettei pyyntöjen lähettäminen yksityisviesteillä ollut liian tungettelevaa. Suurin osa ei hyväksynyt viestipyyntöjä, mutta tällä tavoin löysin ryhmän jäsenistä neljä haastateltavaa. Tämän lisäksi otin yhteyttä useiden koulujen rehtoreihin ja pyysin heitä välittämään tutkimuspyyntöä eteenpäin kuvaukseen sopiville opettajille.

Löysin lopulta neljä haastateltavaa Facebook-ryhmästä, kaksi haastateltavaa rehtorien välittämistä tutkimuspyynnöistä ja yhden haastateltavan ystäväni kautta. Haastateltavat olivat kaikki, kahta lukuun ottamatta, eri paikkakunnilta ja eri puolilta Suomea. Haastateltavien löytäminen osoittautui hyvin haasteelliseksi ja etsiminen vei paljon aikaa itse tutkimuksen teolta, joten aikataulun vuoksi päätin tyytyä seitsemään haastateltavaan. Koska tutkimuksen tarkoituksena oli luoda kuvaa ilmiöstä, eikä pyrkiä laajoihin yleistyksiin tai erilaisten tyyppiesimerkkien etsimiseen, seitsemän tutkittavaa osoittautui riittäväksi määräksi tämän tutkimuksen tarkoituksiin.

5.2 Aineiston keruu

Aineistonkeruumenetelmänä käytin teemahaastattelua. Haastattelu on perusteltu menetelmä, kun halutaan tietää mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72). Teemahaastattelulla tarkoitetaan etukäteen määriteltyjen aihepiirien eli teemojen mukaan etenevää haastattelua, jossa teemojen käsittelyn järjestys ja laajuus voivat vaihdella eri haastattelujen välillä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48). Teemahaastattelu korostaa tutkittavien tulkintoja asioista ja heidän asioille antamia merkityksiä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48), joten se oli tutkimustehtäväni kannalta luonteva valinta, sillä tutkimuksessani tarkastelen luokanopettajien merkityksenantoja globaalikasvatukselle, sekä sen toteuttamista käytännön työssä. Haastattelulla

halusin päästä käsiksi opettajien näkemyksiin globaalikasvatuksesta, ja koin että haastatteleamalla he pystyivät kertomaan ajatuksistaan ja käytännön työstään laajemmin ja vapaammin kuin esimerkiksi kirjallisen kyselyn avulla. Haastattelun etu on joustavuus, sillä se mahdollistaa tarkentavien kysymysten esittämisen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Kaiken kaikkiaan aineiston kerääminen kesti noin kaksi kuukautta, helmi- ja maaliskuun 2016.

Koska haastateltavat olivat eri puolilta Suomea, toteutin viisi haastattelua puhelimitse, yhden Skypeen välityksellä ja yhden kasvokkain. Haastattelut kestivät 20 minuutista tuntiin. Teemahaastattelurunkoni muotoutui vielä siihen aikaan mietinnän alla olevien tutkimuskysymysten pohjalta ja sen pohjalta, minkä itse koin olevan kiinnostavaa selvittää liittyen globaalikasvatukseen. Teemahaastattelurunko ja haastattelukysymykset ovat liitteenä 2. Teemahaastattelussa haastattelukysymysten esittämisjärjestys ja sanamuodot saattavat vaihdella (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Haastattelukysymysten esittämisjärjestys ja sanamuodot vaihtelivat myös toteuttamissani haastatteluissa, tilanteen mukaan. Osa tutkittavista saattoi vastata tiettyihin kysymyksiin jo muiden kysymysten yhteydessä, jolloin joissain tilanteissa en kokenut enää tarpeelliseksi erikseen kysyä samasta aiheesta, tai esitin vain tarkentavia kysymyksiä.

Jokainen haastattelu oli erilainen, ja myös haastattelutilanteet vaihtelivat. Huomasin haastatteluja tehdessäni, että kasvokkain ja Skypeen välityksellä tehdyt haastattelut olivat pidempiä, sillä annoin haastateltaville enemmän aikaa pohtia, kun huomasin heidän vielä miettivän vastauksiaan. Tiedostin tämän ja koitin ottaa myös puhelinhaastatteluissa huomioon sen, etten heti esittänyt seuraavaa kysymystä hiljaisen hetken tullessa. Pyrin saamaan aikaan luontevan ja keskusteleavan tyylin, mutta kuitenkin pysymään haastattelukysymyksissäni ja tutkimukseni kannalta oleellisissa aiheissa. Teemahaastattelun etuna on, että keskustelut eivät lähde liian kauas tutkittavasta aiheesta (Patton 2002, 343).

5.3 Aineiston analyysi

Aineiston käsittely alkoi sanatarkalla litteroinnilla. Litteroitua aineistoa tuli haastatteluista yhteensä 58 sivua (Book antiqua, fonttikoko 12, riviväli 1,5). Jo aineistoa litteroidessani huomasin siellä esiintyvän paljon samankaltaisuuksia. Litteroinnin jälkeen kävin aineistoani läpi lukemalla, merkitsin lihavoituina aineistoon tutkimuskysymysten kannalta oleellisia asioita ja rajasin pois epäolennaisuuksia. Annoin tutkittaville koodinimet *H1-H7* tarkoittamaan haastateltava yksi, haastateltava kaksi ja niin edelleen. Merkitsin jokaisen vastaajan haastattelut eri väreillä, jotta samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia etsiessäni pystyisin erottamaan teemojen alla eri haastateltavien vastauksissa esiintyvät yhtäläisyydet ja niiden yleisyyden.

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti, ja menetelmänä toimi laadullinen sisällönanalyysi. Aineistolähtöisessä analyysissa pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus ja analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Aineistolähtöisyydessä ideana on, että analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja, eikä aikaisemmalla tiedolla tulisi olla vaikutusta analyysin toteuttamiseen ja lopputulokseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Aineistolähtöinen sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa empiirisestä aineistosta edetään kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112). Analyysin tarkoituksena on tiivistää ja karsia aineistoa jättämättä kuitenkaan mitään olennaista pois ja kadottamatta informaatiota. Aineisto hajotetaan ensin osiin, käsitteellistetään ja kootaan taas uudeksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.)

Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan analyysin tekninen vaihe alkaa aineistossa esiintyvien ilmaisujen pelkistämisestä, minkä jälkeen pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään samaan aihepiiriin kuuluvien ilmaisujen joukoiksi. Nämä samaa tarkoittavat ilmaisut yhdistetään samaan luokkaan ja annetaan luokalle sisältöä kuvaava nimi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109-113). Analyysini alkoi alkuperäisten ilmausten pelkistämisestä ja tiivistämisestä. Aineiston pelkistämistä ohjasi tutkimustehtävä, jonka pidin mielessäni pelkistäen

tutkimustehtävän kannalta olennaisia ilmauksia. Taulukossa 1 on kuvattu esimerkki aineiston pelkistämisestä.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

<u>Alkuperäinen ilmaus</u>	<u>Pelkistetty ilmaus</u>
"---englannin kirjoissahan on just paljon näitä ympäristöteemoja. Ja silloin niistä saa hyvin, --oon sitte korostanu niitä sitte."	Kirjojen ympäristöteemojen korostaminen
"Mutta ihan toi kierrätys on mulla ollu aina semmonen, et sitä mä oon käyttäny kielten tunneilla aina ja mä oon vedonnu siihen että kun te menette lentokentälle niin siellä on englanniksi kaikki ja teidän pitää osata lajitella." ---."	Kierrätys ja lajittelu opetuksessa
" Tai jos siitä nousee vaikkapa tämmönen homo-teema, siitäkin saa tosi hienosti tämmösen globaaliteeman. Et miten, miten homoseksuaalioikeuksia ja onkse ees mahdollista julkisesti olla homo monessakaan maassa, kuin tuomittavaa se voi olla. "	Homoseksuaalioikeudet ja niiden toteutuminen eri maissa
"--- jos on ollu jostain ruuasta, ja sit jostain kasvisruokailusta ja sitten on voitu ottaa niitä tähän vaikka että, että yksi kilo naudanlihaa, siihen tuhlataan tuhat litraa vettä ja yhteen kiloon kanaa vaan sata litraa vettä ja niin päin pois---. "	Kasvisruokailu, ruokatuotannon vaikutukset ympäristölle
"Ja nyt on varmaan ollu paljon näihin pakolaisuuteen liittyvissä asioita niin niitä on otettu esille varmaan kouluissa aika paljon ja rasismia. "	Pakolaisuus, rasismi
"Mä puhuin siitä niille että, että joo et suomessakin on niinku köyhiä, et jos on vaikka vanhemmat työttöminä tai jotain opiskelevat --- et on suomessakin näitä ihmisiä. mut sit jos me mietitään maailmaa niin onhan nekin ihan rikkaita ihmisiä kun vertaa niihin joilla ei oo rahaa ostaa niinku yhtään mitään."	Taloudellinen tasa-arvo, omien lähtökohtien tunnistaminen, Suomi verrattuna muihin maihin
"No tietenkin tämmöset lasten oikeudet on semmosii jotka on aina mun mielestä tärkeitä, et niitä me ollaan kyllä käsitelty sit enemmänkin tai eniten varmaan kaikesta tästä."	Lasten oikeudet ja niiden käsittely

Aineiston pelkistämisen jälkeen seurasi aineiston klusterointivaihe eli aineiston ryhmittely. Ryhmittelyssä alkuperäisilmaukset käydään tarkkaan läpi ja etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoittavia ilmauksia kootaan yhteen ja niille nimetään luokan sisältöä kuvaava käsite. Luokittelun avulla aineistoa saadaan tiivistettyä, sillä yksittäisille tekijöille on nyt olemassa yleisempi yhdistävä käsite. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Koska tutkimukseni tarkoituksena oli luoda yleiskuvaa globaalikasvatuksesta ilmiönä, päätin etsiä aineistostani samankaltaisuuksia.

Ryhmittelin aineistoa etsimällä samaa tarkoittavia käsitteitä. Kokosin samaa tarkoittavat käsitteet yhteen siirtelemällä niitä tiedostossa eri lokeroihin, jonka jälkeen muodostin jokaisesta lokerosta yleisen ilmauksia yhdistävän käsitteen. Olin jo aiemmin jättänyt pois joitain tutkimuskysymysteni kannalta merkityksettömiä ilmauksia ja ryhmittelyn aikana pidin tutkimuskysymykset yhä enemmän mielessäni ja karsin ilmauksia entisestään. Ryhmittelyn avulla muodostin alaluokat kaikille tutkimuksen kannalta olennaisille ilmauksille. Taulukossa 2 kuvataan esimerkki aineiston ryhmittelystä.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä

<u>Pelkistetty ilmaus</u>	<u>Alaluokka</u>
Seksuaalioikeudet Lasten oikeudet ja niiden toteutuminen ympäri maailmaa	Ihmisoikeudet
Kieliin ja kulttuureihin tutustuminen Tiedon lisääminen eri kulttuureista	Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus
Pakolaisuus Rasismi ja sen torjuminen Erilaisuuden kohtaaminen, hyväksyminen ja ymmärtäminen	Suvaitsevaisuus
Ympäristöteemojen korostaminen Kierrätys Ilmastonmuutos Lajittelu Kasvisruokailu Ruokatuotannon vaikutukset ympäristölle	Kestävä kehitys
Taloudellinen tasa-arvo Köyhyys Suomi verrattuna muihin maihin	Tasa-arvo

Alaluokkien muotoutumisen jälkeen seurasi aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen. Abstrahointi tarkoittaa Tuomen ja Sarajärven (2009, 111) mukaan prosessia, jossa tutkimuksen kannalta olennainen tieto erotetaan ja sen perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Tarkoituksena on yhdistellä luokkia niin pitkälle kuin se on mahdollista. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 111.) Taulukossa 3 kuvataan esimerkki aineiston abstrahoinnista.

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston abstrahoinnista

<u>Alaluokka</u>	<u>Yläluokka</u>	<u>Päälouokka</u>
Ihmisoikeudet Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus Suvaitsevaisuus Kestävä kehitys Tasa-arvo	Opetuksessa esiintyvät globaalikasvatuksen teemat (Muita yläluokkia olivat: Globaalikasvatuksen sisällyttäminen opetukseen Globaalikasvatuksen toteuttamistavat ja menetelmät Globaalikasvatuksen toteutuksen haasteet ja mahdollisuudet)	Globaalikasvatuksen toteuttaminen (vastaa 2. tutkimuskysymykseen)

Jatkoin alaluokkien yhdistelemistä yläluokiksi ja edelleen yläluokkien yhdistelemistä päälouokiksi. Lopulta näiden alaluokkien, yläluokkien ja päälouokkien avulla vastattiin tutkimuskysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112).

5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen keskeisimmät eettiset kysymykset liittyvät tutkittavien asemaan tutkimuksessa. Eettisyyttä ovat tutkittavien anonymitteetti, oikeus tietää mihin on osallistumassa sekä mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20). Tähän tutkimukseen jokainen tutkittava osallistui vapaaehtoisesti ja omasta tahdostaan. Tutkimuspyynnössä kerrottiin

tutkimusaiheesta ja sen tarkoitusperistä sekä luvattiin noudattaa hyviä tutkimuksenteon tapoja, kuten anonymiteetin säilymistä ja aineiston säilyttämistä ja käyttöä. Tutkimuspyyntö on liitteenä 1.

Tutkimuspyynnössä kerrottiin yleisesti tutkimusaihe ja tutkimuksen tarkoitus. Haastattelukysymyksiä ei lähetetty tutkittaville etukäteen, sillä haastattelutilanne haluttiin pitää autenttisena ilman haastateltavien mahdollisuutta valmistella vastauksiaan etukäteen. Tutkijan näkökulmasta huolena oli, että jos kysymykset olisi lähetetty etukäteen, olisivat opettajat perehtyneet globaalikasvatukseen ja opetussuunnitelman sisältöihin tarkasti ennen haastattelua, ja vastanneet tutkimuskysymyksiin niiden pohjalta. Ennen haastattelun alkua tutkittaville kerrattiin vielä tutkimuksen tarkoitus ja pyydettiin lupaa haastattelun tallentamiseen.

Anonymiteetin säilyminen ratkaistiin tutkimuksessa viittaamalla haastateltaviin numeroilla H1-H7. Tutkittavilta kysyttiin taustatietoina ainoastaan mitä luokka-astetta he opettavat. Taustatietoja, joilla tutkittaviin voisi päätyä, ei tuotu esiin lainkaan tässä tutkimuksessa, osin myös siksi, ettei niitä koettu tässä tutkimuksessa merkittäväksi tutkimustulosten kannalta. Aineistositaateissa esiintyvät tutkittavien paikkakunnat poistettiin sitaateista, jotta niistä ei voida päätellä mistä koulusta on kyse. Sen sijaan sitaateissa tuli ilmi joidenkin tutkittavien koulujen olevan Unesco-kouluja, mutta koska Suomessa toimii tällä hetkellä noin 70 Unesco-koulua, en kokenut, että sen perusteella olisi mahdollista tunnistaa tutkittavia.

Kaikki tutkittavat ovat täysi-ikäisiä, joten virallista tutkimuslupaa ei haastatteluja varten tarvinnut pyytää. Tutkimusraporttiin ei sisällytetty mitään arkaluontoista, kuten tutkittavia, yksittäisiä henkilöitä, opettajia tai kouluja huonoon valoon saattavia tietoja. Tutkimusaineisto säilytettiin koko tutkimuksenteon ajan vuodesta 2016 saakka vain tutkijan hallussa. Aineistoa käytettiin pelkästään tässä tutkimuksessa ja tämän opinnäytetyön tutkimuksellisiin tarkoituksiin.

6 TULOKSET

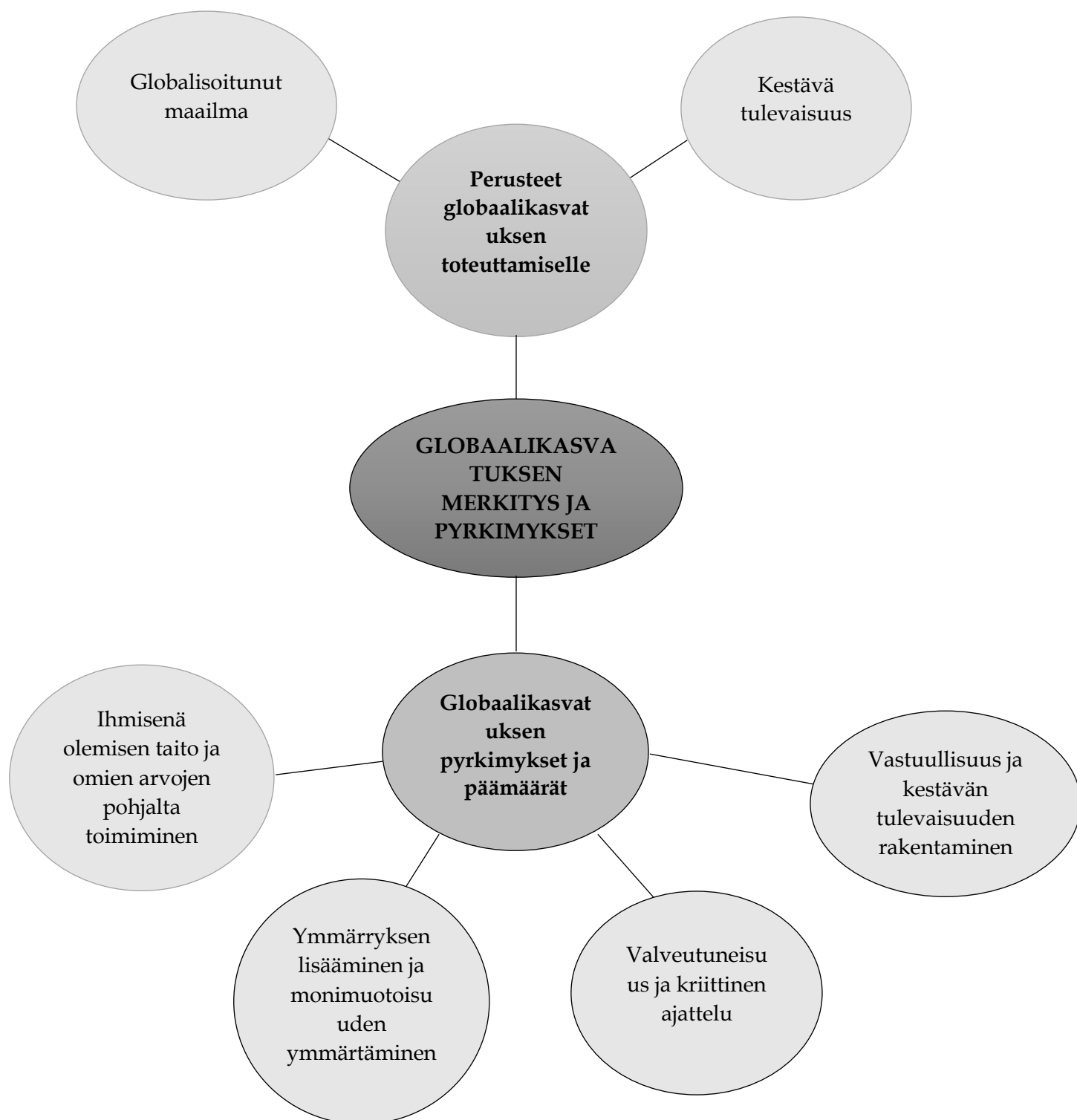
Tutkimuksen tuloksina esitellään tutkimuskysymysten mukaisesti alakoulun opettajien globaalikasvatukselle antamia merkityksiä ja globaalikasvatuksen toteutumista opettajien käytännön työssä. Ensimmäisessä luvussa esitellään sitä miksi opettajat pitävät globaalikasvatusta tärkeänä osana opetusta ja mitkä ovat globaalikasvatuksen päämäärät. Toisessa luvussa vastataan toiseen tutkimuskysymykseen ja kuvataan globaalikasvatuksen toteutumista alakoulun opettajien työssä.

6.1 Opettajien merkityksenannot globaalikasvatukselle

Tämä tulosluku vastaa ensimmäisen tutkimuskysymyksen, miksi opettajat pitävät globaalikasvatusta tärkeänä osana opetustaan ja mihin sillä pyritään. Kysymyksistä muodostettiin pääluokat perusteet globaalikasvatuksen toteuttamiselle ja globaalikasvatuksen pyrkimykset ja päämäärät, jotka esitetään kuviossa 1.

6.1.1 Perusteet globaalikasvatuksen toteuttamiselle

Tässä alaluvussa käsitellään ensimmäisen tutkimuskysymyksen ensimmäisen osan tuloksia eli pyritään vastaamaan kysymykseen, miksi opettajat pitävät globaalikasvatusta tärkeänä osana opetustaan. Tutkimuskysymyksen ensimmäisestä osasta muodostui pääluokka perusteet globaalikasvatuksen toteuttamiselle, jonka yläluokkia ovat globalisoitunut maailma ja kestävä tulevaisuus.



KUVIO 1. Globaalikasvatuksen merkitys ja pyrkimykset pää- ja yläluokat

Globalisoitunut maailma

Gloaalikasvatusta edistävät ja toteuttavat opettajat pitivät sitä välttämättömänä ja hyvin tärkeänä osana opetustaan. Jokaisen opettajan puheessa korostui globaalikasvatuksen tärkeys ja sen tärkeydestä kertoivat myös vahvat ilmaukset "velvollisuus, ei voi olla ilman, ei voi pärjätä vain, ei me voida, ei voida, täytyy saada, täytyy opettaa, tärkeää opettaa, ei voida kasvattaa, täytyy saada, on pakko ymmärtää". Gloaalikasvatuksen merkitystä opetuksessa perusteltiin globalisoituneella maailmalla. Globalisoituneessa maailmassa, jossa globaalit asiat ja kotikansainvälisyys ovat koko ajan läsnä, on osattava tarkastella asioita useasta eri näkökulmasta.

"Et eihän tämän päivän maailmassa voi pärjätä sillä et me ollaan ja katsotaan vaan sitä oman paikkakunnan ja suomen asioita, että monet asiat on jo globaaleja, et monella alalla täytyy osata tarkastella asioita hyvin monesta näkökulmasta. Ja huomattavasti laajemmasta kun vaan siitä oman lähialueen tai vaikkapa oman maan näkökulmasta." (H2)

"--pidän sitä ihan välttämättömän tärkeänä sikäli, että ilman sitä globaalia näkökulmaa asioihin ei voi enää tänä päivänä olla, et ei voi kukaan oppilas ajatella, tai kukaan toivottavasti suomalainen aikuinen ei ole niin pussissa kasvanut että hän ei ymmärtäis että me ollaan osa tätä maapalloa, niinkun niin monella tavalla." (H3)

Opettajien puheissa korostuivat globalisoituneen maailman mukanaan tuomat vaatimukset ja he korostivat, että tänä päivänä ei voi pärjätä katsomalla vain lähelle. Tärkeäksi globaalikasvatus koettiin myös siitä syystä, että globaalit asiat ovat yhä lähempänä myös oppilaita ja myös kotikansainvälisyys on koko ajan läsnä. Asioita ei voi tarkastella ja opettaa enää ainoastaan oman lähialueen tai oman maan näkökulmasta käsin vaan tarkastelua on laajennettava koskemaan koko maapalloa. Asioita ei voi opettaa enää ilman globaalia näkökulmaa.

"No näistä meidän nelosluokkalaisista tulee tulevaisuuden osaajia, ja siinä maailmassa missä he elää niin se on hyvin kansainvälinen maailma ja mun mielestä on tärkeitä jo alakoulun puolella avata lasten silmiä ja nähdä kauemmaksi kun vaan tähän meidän -- ja suomeen vaan, niinkun nähdä rajojen yli ja ajatella asioita vähän isommin ja laajemmin ja miettiä, ja myöskin arvostaa sitä mitä meillä täällä suomessa on." (H4)

Globalisoituneeseen maailmaan liitettiin myös tämän hetken pakolaistilanne. Suuri osa opettajista oli huolissaan tällä hetkellä Suomessa käytävästä keskustelusta turvapaikanhakijoista ja rasismin lisääntymisestä, sekä siitä kuinka globaaleja asioita suodatetaan kodeissa, mediassa ja julkisessa keskustelussa.

Opettajien puheista tuli selkeästi ilmi, etteivät he hyväksy rasistista keskustelua ja he toivoivat globaalikasvatuksen antavan näkökulmia ja erilaisia lähestymistapoja myös tähän aiheeseen. Tästä syystä he kokivat globaalikasvatustyön merkitykselliseksi tehtäväksi kouluissa ja omassa opetuksessaan.

”No mä koen et se on tosi tärkeetä niille oppilaille niinkun ymmärtää niitä erilaisii lähtökohtii ja erilaista maailmaa, et miten eri maissa ihmiset toimii ja mistä syistä. Ja myös niinkun sen takia et nyt kun suomessakin on paljon enemmän jo muualta tulleita ja se maailma on nyt niin globaali. Ja nyt sitte varsinkin kun seuraa tätä tota julkista keskustelua vaikka nyt tästä maahanmuutosta ja pakolaisista ja turvapaikanhakijoista ja just että kun meidän kunnassa, tai siellä kunnassa missä mä opetan, niin tosiaan tuli ekat pakolaiset niinkun sen kunnan historiassa ja se julkinen keskustelu oli niinkun aika järkyttävää.” (H6)

Gloaalikasvatuksen tärkeyttä perusteltiin siis globalisoituneella maailmalla: sillä että asioita on osattava tarkastella laajemmin ja useista eri näkökulmista, sillä että kotikansainvälisyys on arkipäivää myös Suomessa sekä sillä että rasismi on lisääntynyt ja globaalikasvatuksen nähtiin olevan yksi keino sen vähentämiseen.

Kestävä tulevaisuus

Gloaalikasvatuksen merkitystä perusteltiin useissa vastauksista sillä, että oppilaista tulee tulevaisuuden päättäjiä ja osajia. Oppilaat, joista kasvaa tulevaisuuden päättäjiä ja osajia, voivat tulevaisuudessa vaikuttaa asioihin omilla päätöksillään ja toimia vastuullisesti asioiden muuttamiseksi ja parantamiseksi. Opettajat katsoivat tehtäväkseen varustaa oppilaita tulevaisuuteen ja saada heidät pohtimaan muun muassa maapallon tilaa ja sen kestävyyttä.

”Mä koen että ne on tosi tosi tärkeitä niinkun ihmisyyden kannalta ja niin että lapset, he on niitä tulevia päättäjiä ja tulevia aikuisia niin... sen takia mä koen että se on niin tärkeetä. -- että ei me voida kasvattaa lapsia jotka on niinku pussissa että kyllä niille pitää jollakin tavalla saada näitä asioita itämään sinne että sitten kun heistä tulee aikuisia, jotka tekevät niitä päätöksiä taas sitten, --- ” (H3)

”Ja et niistä tulis semmosii valveutuneita tyypppejä jotka niinkun ehkä jossain vaiheessa elämää vois ymmärtää että näille asioille vois myös ehkä tehdä jotain.” (H6)

Tarpeelliseksi koettiin myös, että oppilaille opetetaan kestävän tulevaisuuden kannalta heidän valintojensa vaikutuksesta eri asioihin, muun muassa luonnon kestävyteen ja koko maailman tilaan. Globaalikasvatuksen mukaisten arvojen korostaminen ja niiden välittäminen oppilaille nähtiin tärkeänä ja sitä kautta oppilaat haluttiin saada myös toimimaan nyt ja tulevaisuudessa näiden arvojen pohjalta. Globaalikasvatus nähtiin siis tärkeänä asiana, jolla on mahdollisuudet vaikuttaa myönteisesti tulevaisuuden päättäjien arvoihin, jotta he tulevaisuudessa toimisivat niiden pohjalta ja osaisivat rakentaa hyvää ja kestävää tulevaisuutta.

6.1.2 Globaalikasvatuksen pyrkimykset ja päämäärät

Tässä aluvussa tarkastellaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen toisen osan tuloksia ja vastataan kysymykseen, mihin opettajat pyrkivät globaalikasvatuksella ja mitkä ovat sen päämäärät. Tästä osasta tutkimuskysymystä muodostui pääluokka globaalikasvatuksen pyrkimykset ja päämäärät, jonka yläluokkia ovat ihmisenä olemisen taito ja omien arvojen pohjalta toimiminen, ymmärryksen lisääminen ja monimuotoisuuden ymmärtäminen, valveutuneisuus ja kriittinen ajattelu sekä vastuullisuus ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen.

Ihmisenä olemisen taito ja omien arvojen pohjalta toimiminen

Gloaalikasvatuksen yhtenä pyrkimyksenä nähtiin olevan ihmisenä olemisen taito. Ihmisenä olemisen taidosta puhuttaessa korostettiin ihmisyyttä, inhimillisyyttä ja empatiakykyä. Koettiin että opettajilla ja kouluilla on velvollisuus herättää lapset tajuamaan, ajattelemaan ja ymmärtämään ihmisyyttä ja elämisen peruskysymyksiä. Useat globaalikasvatuksella opetettavat asiat ja koko globaalikasvatuksen arvopohjan nähtiin liittyvän ihmisenä olemisen taitoon. Yksi vastaajista totesikin nykypäivänä koko ihmisenä olemisen arvopohjan lähtevän globaalikasvatuksesta.

" No kyllähän se nyt opettaa ihmisille just elämisen peruskysymyksiä niinkun esimerkiksi kyky tuntee empatiaa tai että se näyttää muita maailmoja oppilaille. Sitä et asiat on eri tavalla eri paikoissa ja ne ei oo kaikkialla samalla tavalla ja sitten se arvomaailma, se semmonen arvopohja koko ihmisenä olemiselle niinkun lähtee globaalikasvatuksesta nykyaikaisessa maailmassa --kyllähän nää periaattes on tämmösi, ei oo semmosii asioita et oppii vaikka kertotaulun, vaan että se on tämmöstä jotenkin vähän epäkonkreettisempaa mutta se kuitenkin liittyy siihen ihmisenä olemisen taitoon." (H5)

Useissa vastauksissa painottui myös toimiminen omien arvojen pohjalta. Ei riitä, että asioista tiedetään ja niitä ymmärretään, vaan oppilaille haluttiin antaa rohkeutta ja kannustaa heitä myös toimimaan omien arvojensa pohjalta, esimerkiksi menemällä heikomman puolelle. Toisten auttaminen nähtiin myös tärkeänä toimintana. Auttamista pidettiin tärkeänä niin lähimmäisten kuin myös tuntemattomien kohdalla.

" --- puhuttiin itse asiassa koulukiusaamisesta, mut sitä vois nyt vielä uudestaan ottaa esille just siitä että voi riittää se että menet, menet sitte vaikka et muuta osaisi tehdä niin mene sen henkilön viereen seisomaan. Että tämmösessä rasismi tilanteessa ihan samalla tavalla vois toimia. --et heille tulis semmonen valmius niinkun tavallaan mennä rohkeesti heikomman puolelle ja sit ehkä just että voi olla niin monenlaisia näkökulmia eri asiaan ja monen asian ratkaiseminen ei ole helppoa, mutta ei se sit tarkoita sitä että ei pitäis yrittää." (H3)

"--- siihen että oppilaista kasvais semmosia ihmisten tasa-arvosuuteen uskovia, sen sisäistäneitä ihmisiä, sillä lailla sosiaalisesti valveutuneita että autetaan toisia, on se sitten niinkun siinä luokassa vieruskaveri, tai --sitten niinku laajemmalti et jos jossain on niinku sota ni sit niitä autetaan jotka tarvii apua. jotenkin niinkun sellanen inhimillisyyys siihen persoonaan." (H1)

Ymmärryksen lisääminen ja monimuotoisuuden ymmärtäminen

Globaalikasvatuksen päämääränä katsottiin olevan myös ymmärryksen lisääminen. Ymmärryksen lisääminen koettiin tärkeäksi, jotta oppilaat osaisivat katsoa asioita laajemmin ja useammasta näkökulmasta. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että oppilaat ymmärtäisivät kuinka ihmiset toimivat eri maissa ja mistä syistä. Ymmärrys myös siitä, että erilaisuus ei ole pahasta, nousi esiin vastauksissa. Erilaisten maailmojen ja lähtökohtien näyttämistä pidettiin hyvin tärkeänä, jotta oppilaat ymmärtäisivät maapallomme monimuotoisuuden.

"--- mä koen et se on tosi tärkeetä niille oppilaille ymmärtää niitä erilaisii lähtökohtii ja erilaista maailmaa, et miten eri maissa ihmiset toimii ja mistä syistä. Ja myös sen takia et nyt kun suomessakin on paljon enemmän jo muualta tulleita ja se maailma on nyt niin globaali. Niin ei me voida vaan jäädä tänne meidän poteroon vaan on niinku pakko niiden oppilaidenkin ymmärtää että miks ollaan erilaisia, mistä se johtuu ja että se on ihan ok." (H6)

”--- että pystytään ymmärtämään muita ihmisiä ja pyrkimys siihen, että tosiaankin pystytään elämään yhdessä ja sovussa, niin ne niitä on niitä tärkeitä asioita mitä haluaa viedä eteenpäin.”(H2)

Sen lisäksi että nähtiin tärkeänä näyttää oppilaille muita maailmoja ja erilaisia lähtökohtia, pidettiin merkittävänä myös ymmärrystä omista lähtökohdista, omasta lähiympäristöstä ja historiasta. Oman historian tuntemisen ja ymmärryksen uskottiin helpottavan myös muiden ymmärtämistä ja muiden toimintatapojen ymmärtämistä. Omien lähtökohtien ja monimuotoisuuden ymmärtäminen koettiin tärkeäksi, jotta pystyttäisiin elämään yhdessä ja sovussa, niin lähellä kuin kaukana.

”--kyllähän meidän täytyy oppia paitsi ymmärtämään itseämme ja tätä lähiympäristöä, niin meidän täytyy myös oppia opettaa lapsia ymmärtämään ja oppimaan myös et mitä erilaisuutta maailmassa ja mitä kaikkea on. -- nimenomaan se että se ymmärtämys lähtee sieltä omasta itsestä ja sit kun ymmärtää itseään, omaa historiaa niin sitten taas että pystytään ymmärtämään muita ihmisiä ja pyrkimys siihen että tosiaankin pystytään elämään yhdessä ja sovussa.” (H2)

Miltei jokaisen opettajan puheessa korostui pyrkimys siihen, että oppilaista tulisi ennakkoluulottomia ja avoimia. Toivottiin että oppilaat osaisivat kohdata uudet asiat ennakkoluulottomasti ja avoimin mielin, sekä innokkaina ja kiinnostuneina maailman moninaisuudesta. Ennakkoluulottomuudella ja avoimuudella toivottiin olevan myös suvaitsevaisuutta lisääviä vaikutuksia ja niiden uskottiin vähentävän syrjintää ja muita negatiivisia erilaisuuteen liittyviä asioita.

”Ja sitten jotenkin semmonen niinkun ennakkoluulottomuus, maailmassa on vaikka mitä kiinnostavaa. et olis sillä lailla avoin sille mitä näkee ja kokee ja ihmisiä joita kohtaa.”(H1)

”--- se lisää sitä ymmärtämystä ja yhdessä elämisen taitoa ja suvaitsevaisuutta ja toivottavasti myös niinkun vähentää sitte syrjintää ja sellasia negatiivisia asioita, mitä voi liittyä siihen erilaisuuteen.”(H2)

Suvaitsevaisuus, syrjinnän väheneminen ja rasismien vastustaminen, jotka liittyvät vahvasti monimuotoisuuden ymmärtämiseen ja arvostamiseen nousivat esille kaikkien opettajien vastauksissa.

Valveutuneisuus ja kriittinen ajattelu

Yksi globaalikasvatuksen päämäärä oli valveutuneisuus ja kriittinen ajattelu. Medialukutaito koettiin tärkeäksi taidoksi oppia, siitä syystä, että median vaikutus oppilaisiin ja nuoriin on nykypäivänä huikea. Opettajat huomauttivat,

että uutisointia tulisi osata lukea oikein ja asioihin tulisi osata suhtautua kriittisesti. Opettajat painottivat, että globaalikasvatuksen avulla he halusivat välittää oppilaille todellista kuvaa maailmasta, sillä monet olivat sitä mieltä, että media voi usein antaa yksipuolisen tai jopa virheellisen kuvan asioista, maailman tapahtumista tai eri maista.

”---kyllähän toi monilukutaitokin on tosi tärkeä osa just tätä globaalikasvatuksen teemoja elikkä just se et tota se uutisointi mitä on et osattas niinkun oikeesti lukee sitä. ---ehkä just kun toi media, median vaikutus mielipiteisiin se on aika huikea” (H3)

”-- ettei tulis esimerkiks semmosta kuvitelmaa et afrikassa on aina nälkä ja sotia ja asiat huonosti.-- mediakasvatuskinhan on osaltaan globaalikasvatusta, et tota tämmönen medialukutaitokin niin kyllähän sekin antaa eväitä elämälle sitte tulevaisuudessa” (H5)

Pyrkimyksenä oli myös, että oppilaista tulisi valveutuneita yksilöitä, joilla on monenlaisia näkökulmia ja valmiuksia muokata omia mielipiteitään. Opettajien puheissa tulivat esiin ajatukset siitä, ettei ole olemassa yhtä tiettyä totuutta, vaan useita eri näkökulmia, joiden pohjalta oppilaita halutaan kannustaa muodostamaan omat mielipiteensä.

”--- niin että heillä ois valmiuksia ja näkökulmia, monenlaisia näkökulmia. Että ei valmiita mielipiteitä mutta valmiuksia niinkun muokata esimerkiks omaa mielipidettänsä ja ehkä olla eri mieltä kun se kaveri siinä joka sanoo, sanoo jotakin vaikka, käyttäytyy rasistisesti tai muuta.” (H3)

Niin medialukutaito kuin monenlaisten näkökulmien hallinta ja omien mielipiteiden muodostaminen ovat osa kriittistä ajattelua, jonka koettiin olevan keskeistä nyky-yhteiskunnassamme.

Vastuullisuus ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen

Gloaalikasvatuksen avulla pyrittiin lisäksi vastuullisuuteen ja kestävä tulevaisuuden rakentamiseen. Kuten jo aiemmin todettiin luvussa 6.1.1, opettajat pitivät globaalikasvatusta tärkeänä, koska oppilaista tulee tulevaisuuden päättäjiä. Tästä syystä koettiin tärkeäksi, että heistä kasvatetaan vastuullisia toimijoita, jotka osaavat rakentaa kestävä tulevaisuutta. Osa opettajista piti tärkeänä, että oppilaille kerrotaan maapallon fyysisestä tilasta ja opetetaan vastuullisiin toimintakäytäntöihin.

”Kyllä heidän on myöskin hyvä tietää, että mikä on tämän maapallon fyysinen tila, paitsi henkinen tila niin fyysinen tila.” (H3)

Oppilaista toivottiin globaalikasvatuksen avulla kasvatettavan vastuullisia, eettisesti toimivia ja kestävästä tulevaisuudesta rakentavia yksilöitä. Kuviossa 2 esitetään vielä globaalikasvatuksen pyrkimysten ja päämäärien yläluokat.



KUVIO 2. Gloaalikasvatuksen pyrkimykset ja päämäärät yläluokat

6.2 Gloaalikasvatuksen toteuttaminen

Tässä tulosluvussa vastataan toiseen tutkimuskysymykseen, eli siihen miten alakoulun opettajat toteuttavat globaalikasvatusta työssään. Kysymyksestä muodostettiin pääluokka globaalikasvatuksen toteuttaminen ja seuraavat yläluokat: globaalikasvatuksen teemat opetuksessa, globaalikasvatuksen sisällyttäminen opetukseen, globaalikasvatuksen toteuttamistavat ja menetelmät

sekä globaalikasvatuksen haasteet ja mahdollisuudet. Pääluokka ja yläluokat esitetään kuviossa 3.

Tulosluvussa esitellään kuinka globaalikasvatuksen teemat näkyvät opetuksessa, kuinka globaalikasvatusta sisällytetään opetukseen, millaista toimintaa globaalikasvatus on, miten sitä toteutetaan ja millaisia haasteita ja mahdollisuuksia globaalikasvatuksen toteutukselle nähdään olevan.



KUVIO 3. Globaalikasvatuksen toteuttaminen pääluokka ja yläluokat

Käytännön tasolla globaalikasvatustyö on hyvin monipuolista, läsnä kaikessa opetuksessa ja sitä sisällytetään opetukseen tuomalla esiin globaalikasvatuksen teemoja erilaisten materiaalien, toiminnallisuuden, yhteistyön ja oppiainerajat ylittävien projektien kautta.

6.2.1 Globaalikasvatuksen teemat opetuksessa

Tässä alaluvussa käsitellään toisesta tutkimuskysymyksestä muodostunutta yläluokkaa, globaalikasvatuksen teemoja opetuksessa. Globaalikasvatukseen liittyvät teemat ja aihealueet, joita opettajat kuvailivat haastatteluissa, muodostivat alaluokkia, jotka olivat ihmisoikeudet, kansainvälisyys ja monikulttuurisuus, suvaitsevaisuus, kestävä kehitys sekä tasa-arvo. Nämä teemat tulivat esille useissa vastauksissa sekä esimerkeissä, joissa opettajat kuvailivat oppitunneillaan käsittelemiä asioita ja aktiviteetteja. Ihmisoikeuksiin liittyen opettajat kuvailivat opetuksessaan tulevan esiin aiheita muun muassa seksuaalioikeuksista, vähemmistöjen oikeuksista ja lasten oikeuksista sekä niiden toteutumisesta ympäri maailmaa.

”Tai jos siitä nousee vaikkapa tällöinen homo-teema, siitäkin saa tosi hienosti tällöisen globaaliteeman. Et miten, miten homoseksuaalioikeuksia ja onkse ees mahdollista julkisesti olla homo monessakaan maassa, kuin tuomittavaa se voi olla.” (H3)

Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus näkyivät jokaisen opettajan esimerkeissä eri kieliin ja kulttuureihin tutustumisena sekä tiedon lisäämisenä eri kulttuureista. Kestävän kehityksen ja ympäristökasvatuksen teemat nousivat esiin muun muassa ympäristöteemojen korostamisena opetuksessa, kierrätyksen ja lajittelun opettelemisena, ilmastonmuutoksesta keskusteltaessa ja opetettaessa ruokatuotannon vaikutuksista ympäristölle.

”--- jos on ollu jostain ruuasta, ja sit jostain kasvisruokailusta ja sitten on voitu ottaa niitä tähän vaikka että, että yksi kilo naudanlihaa, siihen tuhlataan tuhat litraa vettä ja yhteen kiloon kanaa vaan sata litraa vettä ja niin päin pois---.” (H3)

”Sitten tietenkin kestävä kehitys ja muut tällöiset niinkun ilmastonmuutoksiin liittyvät teemat ja me ollaan tällä viikolla just itseasiassa puhuttu ympäristötiedon tunnilla, niin liittyy tähän myös.” (H4)

Suvaitsevaisuuteen liittyvät aiheet, joita kuvailtiin esiintyvän opetuksessa, olivat muun muassa pakolaisuus, rasismi ja sen torjuminen, sekä erilaisuuden kohtaaminen, hyväksyminen ja ymmärtäminen. Etenkin tämän hetkinen pakolaistilanne tuli esille monissa vastauksissa, ja opettajat kokivat tärkeäksi, että oppilaiden kanssa keskustellaan asiasta.

”Lukuvuoden aikana useampi tapahtuma liittyy jotenkin näihin unesco teemoihin, esimerkiksi suvaitsevaisuuteen tai erilaisiin kansoihin ja kulttuureihin tai hyväntekeväisyyteen tai just nää plan kummit, lähettiläät, on ollu kertomassa heidän toiminnastaan ja ja tota sitten aina tietenkin ajankohtaset aiheet on läsnä, että kun nyt on paljon tullu suomeen sitten maahanmuuttajia niin tottakai sitä asiaa on käsitelty sitten myös.” (H4)

Tasa-arvon teema tuli opetuksessa esille esimerkiksi taloudellisen tasa-arvon ja köyhyyden aihepiirien kautta. Taloudellista tasa-arvoa ja köyhyyttä käsiteltiin eri maiden ja kansojen osalta. Muiden maiden köyhyyttä vertailtiin ja peilattiin Suomen tilanteeseen, ja esiin tuotiin myös taloudellinen tasa-arvo Suomessa, ja keskustelu siitä, että Suomessakin on perheitä, jotka elävät köyhyydessä.

”Mä puhuin siitä niille että, että joo et suomessakin on niinku köyhiä, et jos on vaikka vanhemmat työttöminä tai jotain opiskelevat --- et on suomessakin näitä ihmisiä. mut sit jos me mietitään maailmaa niin onhan nekin ihan rikkaita ihmisiä kun vertaa niihin joilla ei oo rahaa ostaa niinku yhtään mitään.” (H1)

6.2.2 Globaalikasvatuksen sisällyttäminen opetukseen

Tässä alaluvussa tarkastellaan globaalikasvatuksen sisällyttämistä opetukseen. Yläluokasta muodostuivat alaluokat globaalikasvatus mukaan kaikkiin oppiaineisiin ja puhtia teemapäivistä.

Gloaalikasvatus mukaan kaikkiin oppiaineisiin

Gloaalikasvatus liitettiin opettajien puheissa miltei kaikkiin oppiaineisiin, niin reaali- kuin taideaineisiin. Luonnollisimpia aineita, joihin globaalikasvatus oli helppoa liittää, olivat maantieto, äidinkieli, vieraat kielet, uskonto ja ET, historia ja ympäristötieto. Opettajat kertoivat erilaisia sovelluksia globaalikasvatuksen toteuttamiseen liittyen kuitenkin jokaisesta aineesta, myös matematiikan, liikunnan, musiikin ja kuvaamataidon tunneilta.

”Jos mä teetän jonkun sellasen niinkun globaalikasvatusprojektin, niin sit se on ehkä äikän ja kuviksen tuntei mis niit on, sit kyl musiikintunnitkin, kyl me sit etitään sen maan lauluja---” (H1)

”Englannin oppiaineeseen liittyy usein eri maista, kulttuureista ja nytkin kutosten kanssa on matkattu ympäri maailmaa maanosasta toiseen sen englannin materiaalin puitteissa, mikä antaa aivan mahtavat lähtökohdat sille globaalikasvatukselle. -- hyvin monessa sen pystyy, liikunnassa otetaan, tai meillä just tää unicef-kävely, mikä on hyvin

toiminnallinen tapa lähestyä tätä aihetta et ojennetaan se auttava jalkamme vaikkapa afrikan tai aasian maiden hyväksi." (H2)

Opettajat korostivat, että globaalikasvatuksen tärkeimmät teemat pitäisi ottaa esille kaikissa oppiaineissa. Miltei jokainen myös painotti sitä, että globaalikasvatusta on mahdollista integroida hyvin moniin oppiaineisiin ja sen pitäisi olla osa opettajan kasvatustehtävää koko ajan. Selkeä mielipide kaikkien kohdalla oli, että globaalikasvatuksen tulisi olla läsnä kaikessa ja sen nähtiin olevan viitekehys kaikessa opetuksessa.

"Että kaikissa oppiaineissa se pitäis tulla. Ne tärkeimmät teemat. Ja sitten vaan että silloin tällön jotakin järjestetään erillistä, mut et sen ei pitäis olla erillistä, sen pitäis olla osa sitä meidän kasvatustehtävää koko ajan." (H3)

Opettajat korostivatkin ottavansa globaalikasvatusta tietoisesti mukaan opetukseensa. Muutamit opettajista sanoivat tuovansa globaalikasvatuksen teemoja luokkaan silloinkin, kun niitä ei ole oppikirjoissa ujutettuna. Osa taas kertoi korostavansa ja käyttävänsä enemmän aikaa globaalikasvatusteemoihin, joita tulee esille oppikirjoissa.

"Mun työssä se näkyy tietysti, tietysti sillä tavalla että mä tuon niitä globaalikasvatuksen teemoja myös, niinkun tavallaan, siihen luokkaan silloinkin kun niitä ei oo siellä oppikirjassa ujutettuna." (H3)

Puhtia teemapäivistä

Vastauksissa nousi vahvasti esiin myös erilaisten teemapäivien ja tapahtumien järjestäminen, ja niihin osallistuminen, mutta useat vastaajista korostivat, etteivät yksittäiset teemapäivät tai tapahtumat voi korvata pitkäkestoista globaalikasvatustyötä. Teemapäiviä pidettiin kuitenkin merkittävinä korostamaan ja tukemaan globaalikasvatuksen teemoja, joita tulee esiin eri oppiaineiden yhteydessä. Unesco-kouluissa globaalikasvatukseen liittyviä teemoja on koulussa kiinteänä koko vuoden ympäri.

"Hyvin pitkälle se on kyllä kaikessa läsnä mut sit sitä tukee nämä teemapäivät ja kun vaikkapa Eurooppa-päivää vietetään tai muuta niin se tulee siellä tota sit niissä korostetusti, mutta kyllä se siellä kaikessa on läsnä --- se korostuu tietysti tai saa sitä ryhtiä niistä teemapäivistä mutta kyllä se koko ajan siellä on läsnä." (H2)

Teemapäivien ja tapahtumien koettiin tukevan ja ryhdittävän globaalikasvatusta, kun samalla oltiin vahvasti sitä mieltä, että globaalikasvatuksen tulisi olla osa kasvatustehtävää koko ajan.

”Kyllä mun mielestä on hyvä että koulun toimintakulttuuriin kuuluu kiinteänä osana ympäri lukuvuoden semmosia teemoja tai tapahtumapäiviä. et koskaan yksi teema, tapahtumapäivä ei ole niin tärkeä kuin semmonen pitkäkestosempi, ympäri lukuvuoden niitä teemoja tulee eri oppiaineitten yhteydessä.” (H4)

6.2.3 Globaalikasvatuksen toteuttamistavat ja menetelmät

Tässä alaluvussa esitellään toimintatapoja ja menetelmiä, joita opettajat liittävät globaalikasvatuksen toteuttamiseen omassa työssään. Toimintatavoista ja menetelmistä muodostuivat alaluokat kansainvälisyys, monipuolinen, toiminnallinen ja osallistava oppiminen, yhteistyökumppanit sekä arvokasvatus.

Gloaalikasvatus ja kansainvälisyys käsi kädessä

Yleisesti globaalikasvatuksen koettiin tulevan opetuksessa ja koulussa esiin muun muassa kansainvälisyytenä, kotikansainvälisyytenä ja kansainvälisinä projekteina. Useat opettajista kuvailivat, kuinka luokassa käy kansainvälisiä harjoittelijoita, vierailijoita ja vaihto-oppilaita. Opettajat myös kertoivat kotikansainvälisyyden olevan koko ajan läsnä, sillä osa oman luokan tai koulun oppilaista on eri kieli- tai kulttuuritaustaisia. Yksi opettajista kertoi luokkansa olevan ystävyysluokka koulun valmistavan luokan kanssa.

”Toki se on myös sitten tätä ihan kotikansainvälisyyttä koulussa. Eri kansallisuuksia, eri kulttuureita jota koulussa on, niin heidän niinkun tietämyksen lisäämistä siitä heidän tilanteestaan --. Ja myös vierailijoita, vierailijoita käymässä, kun on vaihto-opiskelijoita paikkakunnalla, toisissa oppilaitoksissa, niin he on käyny meillä vierailee.” (H2)

”Meidän koulussa mielletään kansainvälisyys ja globaalikasvatus siten että ne kulkee käsi kädessä, eikä niitä erotella.” (H7)

Gloaalikasvatusta kuvailtiin myös kansainvälisiksi yhteyksiksi ulkomaille, joita useimmilla luokilla oli paljon. Kaikki kansainvälinen toiminta miellettiin vahvasti globaalikasvatukseksi ja niiden ajateltiin kulkevan hyvin suuressa määrin käsi kädessä.

Monipuolista, toiminnallista ja osallistavaa oppimista

Gloaalikasvatusta toteutettiin hyvin monenlaisin keinoin. Opetusmenetelmistä opettajat nostivat esiin erilaiset projektit, aktiviteetit, keskustelut, draamapajat, pelit ja leikit, elokuvat ja yhteydet ulkomaille. Monet kuvailivat projekteja, jotka löivät läpi useisiin eri oppiaineisiin ja mahdollistivat asioiden laajan ja monipuolisen käsittelyn. Opettajat kertoivat hyödyntävänsä paljon tietotekniikkaa ja virtuaalisia oppimisympäristöjä (Skype, sähköpostit, eTwinning, äänitiedostot), jotka helpottivat muun muassa yhteydenpitoa ulkomaille.

”Me ollaan tehty kymmeniä projekteja eri ikästen oppilaiden kanssa jossa tehdään tavallisia asioita, millon jaetaan ideoita, tai äänitiedostoja tai skannattuja piirroksia tai mitä vaan. ja siinä on ollu eurooppalaisia mut nyt se on laajentunu se organisaatio tonne itään. --- oppilailla on se semmonen kynnys kohdata vierasmaalainen, muun maalaisia ihmisiä, ni mataloitunu koska on tullu niin paljon sellassii niinku joo et mehän ollaan ihan samanlaisii ja jatkuvasti jos on ollu jotain skype- yhteyksiä nii niillä on saman joukkueen paitoja päällä ja kaikkee tällast.” (H1)

Toiminnallisuus ja tekemällä oppiminen koettiin hyvänä ja mieluisana keinona oppia. Luokan ulkopuolella tapahtuvaa toimintaa kuvailtiin esimerkiksi näyttelyiden järjestämisenä ja vierailuina erilaisiin kohteisiin esim. Unescon maailmanperintökohteisiin.

Yhteistyökumppanit

Useat opettajat liittivät globaalikasvatukseen toteuttamiseen paljon yhteistyökumppaneita. Yhteistyökumppanit saattoivat olla eri järjestöjä, vanhempia, läheisiä yläasteita ja lukioita, vaihto-opiskelijoita, kummiluokkia, Plan-kummeja, Unicef-lähettiläitä ja Unesco-kouluja. Usein yhteistyökumppanien kanssa tehtäviä asioita kuvailtiin kouluvierailuina, jolloin esimerkiksi eri järjestöt tulivat esittelemään toimintaansa koululle ja samalla käsittelemään jotain globaalikasvatukseen liittyvää aihepiiriä. Vaihto-opiskelijoiden kuvailtiin kertovan omasta maastaan ja kulttuuristaan ja tätä kautta lisäämään oppilaiden kulttuuritietoisuutta. Lähikoulujen ja esimerkiksi

korkeakoulujen opettajaopiskelijat saattoivat tulla luokkaan pitämään oppilaille erilaisia draamapajoja.

”Se lähtee siitä unesco-koulun statuksesta, siitä yhteistyöstä, me tehään --- paljon yhteistyötä, sovitaan yhteisiä teemoja ja sitten toimintatapoja joita sitten eri kouluissa tehdään omalla tavalla ja sitten jaetaan niitä yhdessä. Meillä on ollu tässä jo niinku semmoset pitkät perinteet. Ja toki myös niinkun Suomen unesco koulujen toimintaan osallistutaan, kun ne yhteistyöverkostot on, eri tahot, tämmöset eri järjestöt, niiden apu on aivan korvaamatonta ja sitten myös nää verkostot, nää yhteistyötahot mitä meillä on niin et heidän kanssa yleensä tehään sitä.” (H2)

Useat opettajista kokivat yhteistyön hyvin merkittävänä ja etenkin Unesco-koulujen opettajat korostivat yhteistyön ja järjestöjen merkitystä toiminnassaan ja yksi opettajista totesi sen olevan korvaamatonta.

Arvokasvatus

Gloaalikasvatus nähtiin myös arvokasvatuksena, joka lähtee kaikesta pienestä arkisesta. Ristiriitatilanteet, muihin kohdistuvat asenteet ja arvostus sekä näistä asioista keskusteleminen koettiin tärkeäksi arvokasvatukseksi. Arvokasvatus tulee esille opettajien toimintatavoissa, puheissa sekä keskusteluissa oppilaiden kanssa.

”Pitkäjänteisellä asioiden käsittelyllä voidaan mun mielestä vaikuttaa myös arvojen ja asenteiden muuttumiseen. Nehän todistetusti muuttuu hitaasti.” (H7)

”Gloaalikasvatuksen mä jotenkin nään sen semmosena toisaalt tämmösenä arvojen kasvattamisena, mut sit toisaalt ylipäättään sellasena kansainvälisyytenä.” (H1)

Osa opettajista korosti juuri oman esimerkin tärkeyttä. Oma esimerkki koettiin tärkeäksi kaikessa toiminnassa ja sillä uskottiin olevan merkitystä oppilaiden näkökulmien ja arvojen muodostumisessa.

6.2.4 Globaalikasvatuksen toteutuksen haasteita ja mahdollisuuksia

Tässä alaluvussa käsitellään opettajien vastauksissa esiin tulleita haasteita ja mahdollisuuksia globaalikasvatuksen toteuttamiselle. Yleisesti ottaen suurin osa opettajista ei kokenut globaalikasvatustyötä haastavaksi, mutta kuten tuloksissa tulee ilmi, olisi materiaaleissa, yhteistyössä ja resursseissa kuitenkin parantamisen varaa globaalikasvatustyön helpottamiseksi.

Materiaalit

Osa opettajista koki haastavaksi sopivan materiaalin löytämisen ja materiaalin etsimiseen kuluvan ajan. Materiaalien kohdalla haasteena nähtiin olevan se, että oppikirjoissa ei ole tarpeeksi globaalikasvatukseen suuntaavia teemoja ja tehtäviä, jolloin sopivan materiaalin etsiminen ja löytäminen voi viedä paljonkin aikaa. Yksi opettajista totesi myös, että materiaalin etsimisessä tulee olla hyvin tarkka, ettei vahingossa anna yksipuolista tai virheellistä kuvaa käsiteltävistä asioista.

”No ehkä opettajana, luokanopettajana se että ei aina sitten hoksaa tai löydä hyvää materiaalia tai hyviä nettisivuja, mistä lähtis etsimään tietoa. Että sitä globaalikasvatusta voisi olla vielä enemmänkin monessa luokassa. että ehkä se sopivan materiaalin löytäminen, että oppikirjat ei ainakaan tällä hetkellä kovin suuntaa globaalikasvatukseen. Se on sitten itse etittävä ja löydettävä niitä hyviä materiaaleja.” (H4)

Suurin osa opettajista oli kuitenkin sitä mieltä, että globaalikasvatustyö ei ole työlästä, jos hankkii valmiita materiaaleja ja paketteja. Usein materiaaleja löytyy myös oman kiinnostuksen mukaan ja useat opettajista mainitsivat, että yleensä kiinnostava materiaali tulee jotain kautta itsestään vastaan. Materiaaleja opettajat etsivät eri järjestöjen sivuilta, internetin ja sosiaalisen median väylistä, englanninkielen kirjoista, kaunokirjallisuudesta ja itse keksimällä. Suosituin sivusto, joka tuli esille usean opettajan vastauksissa, oli maailmankoulun sivusto, jonne on koottu yhteen pedagogisesti mietittyä ja helppokäyttöistä materiaalia oppitunneille (maailmankoulu.fi).

”Oikeestaan aika usein mulle käy myöskin niin päin että se tulee se materiaali jotenkin vastaan, niin sitten mä haluan välttämättä viedä sitä luokkaan. Mulle käy aika usein niinkin päin. Että tota niin netistä tai sitten, me ollaan käytetty aika paljon erikin yhteyksissä teemapäivistä, semmoista näitä maailmankoulumateriaaleja.” (H3)

Eräs opettajista myös totesi, että mikäli haluaa olla aktiivinen globaalikasvatuksen saralla, on se hyvin helppoa esimerkiksi liittymällä Facebookissa ”Gloaalikasvatus kouluissa” -ryhmään, josta aina saa tarvittaessa vinkkejä ja neuvoja sen toteuttamiseen. Monet opettajista myös tilasivat tai saivat materiaaleja eri järjestöiltä.

”Oikeestaan kyse on vaan opettajan omasta mielikuvituksesta ja integrointitaidosta. Oppilaat innostuu hyvin motivoituina kaikesta.” (H7)

Yhteistyö

Suurin osa opettajista oli tyytyväisiä kouluissa tehtävään yhteistyöhön. Muutama opettajista koki haasteelliseksi kodin ja koulun välisen yhteistyön ja mahdolliset ristiriitatilanteet esimerkiksi silloin, jos globaalikasvatuksen arvot eivät kohdanneet kodin arvojen kanssa. Koulun sisällä jotkut opettajista kokivat haasteelliseksi muiden opettajien mukaan saamisen ja innostumisen samoista aihepiireistä. Muutama opettaja totesi kollegoidensa pitävän globaalikasvatustyötä turhana ja ylimääräisenä, jolloin opetuksen koettiin olevan epätasa-arvoista koulun sisällä ja hankalaa kun esimerkiksi projekteja ei voinut yhdessä suunnitella.

”Että sitte kaikki, et muutkin oppilaat sais mahdollisuuden niinkun pohtia niitä asioita ja just et se ois jonkinlainen yhteinen agenda ja että muutkin opettajat ois sitte sitä mieltä et tää on niinkun ihan hyödyllistä ja tätä kannattaa tehdä., että just ku tuntuu tosiaan et siellä on muutama jotka on sitä mieltä että toi on niinkun ihan turhaa ja miks te niinkun teette tommosia juttuja.” (H6)

Suurta osaa opettajista, etenkin Unesco-koulujen, helpotti koululla tehtävä yhteistyö, jolloin vinkkejä ja ideoita pystyi jakamaan helposti muiden opettajien kanssa. Opettajat kokivat, että yksittäinen opettaja voi tehdä jo paljon omassa luokassaan, mutta yhteistyö ja asioiden suunnittelu ja ideoiminen yhdessä helpottaa globaalikasvatustyötä.

”Me ollaan niin pieni koulu et kyllä siellä aina kaikki lähtee mukaan kaikkeen ja sit toisaalta jos mul on joku kansainvälinen juttu -- niin silloin yleensä enemmän tai vähemmän kaikki mukana ja kaikkee omia teemapäiviä ja tämmösiä järjestetään. mut sit se sellanen niinku vähän vakavampien asioiden globaalikasvatus, se on sit tietysti enemmän sellasta opettajakohtasta. mut et kyl me ollaan niinkun hyvin sellasia arvoiltamme samanlaisia ihmisiä kyllä. me ollaan jotenki aina ku jollain on joku hyvä idea ni kyl kaikki siihen lähtee mukaan.” (H1)

Resurssit ja suunnitelmat

Kaksi opettajista totesi globaalikasvatuksen vievän paljon aikaa ja vaativan lisätyötä, mutta suurin osa oli sitä mieltä, että globaalikasvatuksen suunnitteluun kuluva aika menee normaalien oppituntien suunnittelusta.

”Must tuntuu et se lisätyö tulee, tai se on alkanu mennä siihen et sä suunnittelet mitä sä teet. jos esimerkiksi toteuttaa globaalikasvatusta niin et vaan käyttää jotain valmista materiaali, tilaa jotain jostain tai jotain valmiit nettisivuja, ni eihän se nyt sit kauheen työlästä välttämättä oo, et sitä mä yritän aina puhuukin opettajille et asioita voi tehdä niin monella tasolla, et tee ees jotain, ees joku tällanen valmis juttu. (H1)

Opettajat totesivat, että globaalikasvattajana toimiminen vaatii edes hieman perehtymistä asioihin, omaa kiinnostusta globaaleja aiheita kohtaan ja erityisesti asennetta. Yhdelle opettajista haasteellista oli omasta jaksamisestaan huolehtiminen: ettei väsyä itseään liikaa, kun on innostunut niin useista eri asioista. Osa koki, että globaalikasvatustyö tulee itsestään eikä vaadi erityisen suuria ponnistuksia. Monet toivat esiin sen, että koko ajan sähköistyvä ja pienenevä maailma tekee globaalikasvatuksen toteuttamisesta huomattavasti helpompaa ja internet mahdollistaa globaalikasvatuksen toteuttamisen aivan eri tavalla kuin aikaisemmin.

”Toki se vaatii sillä tavalla perehtymistä mutta mikä on kaikkein tärkein oikeestaan aiheessa kuin aiheessa, tai aineessa kuin aineessa, on se oma kiinnostus ja asenne siihen, että silloin kun asernoituu että haluaa niinkun tätä asiaa tuoda esille omassa opetuksessaankin, silloinhan se, sitä niinkun etsii ja silloin ne löytyy ne linkit ja ne tulee.” (H2)

”No nyt tässä alati sähköistyvässä maailmassa, maailma pienentyy niin paljon kun voidaan olla Skypen välityksellä tai nopeesti sähköpostien välityksellä ihan eri puolelle maailmaa, että se tulee vaan koko ajan helpommaksi. ja se että oppilaat alkaa olee myöskin, oppilaat matkustelee paljon ja ja heillä voi olla kansainvälisiä ystäviä että se on jotenkin hyvin helppoa mun mielestä toteuttaa ihan tässä koulun arjessa.” (H4)

Osa opettajista koki, että koululla on hyvä olla yhtenäinen suunnitelma globaalikasvatukselle: on mietitty mitä tehdään, tehdäänkö jotain yhdessä ja millä tavalla. Koettiin että on hyvä, jos globaalikasvatus kuuluu koulun toimintakulttuuriin ja monet toivoivat parannusta tähän asiaan. Uudesta vuonna 2016 voimaan tulleesta opetussuunnitelmasta oltiin kahta eri mieltä: toiset kokivat sen vahvasti velvoittavan jokaisen opettajan ja koulun globaalikasvatukseen, kun taas toiset kokivat, että se ei edelleenkään velvoita siihen millään tavalla. Muutamat opettajista totesivat, että uuden OPS:n päämäärien toteutumisessa tulee olemaan valtavasti haasteita siinä, miten ja mihin oppiaineisiin globaalikasvatus yhdistetään, mitä kouluissa sitten oikeasti tehdään ja opetetaan ja mistä opettajat löytävät tarvittavat ja sopivat materiaalit. Kaiken kaikkiaan opettajat pitivät kuitenkin globaalikasvatusta enemmän mahdollisuutena kuin haasteena ja totesivat sen olevan kaikkien vastuulla.

7 POHDINTA

Tässä luvussa esitellään johtopäätökset tutkimuksen toteutuksesta ja tutkimustuloksista. Ensin esitellään yhteenveto tuloksista ja verrataan niitä aikaisempaan tutkimukseen. Tämän jälkeen tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja ehdotetaan jatkotutkimushaasteita.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä alaluvussa kuvataan tutkimuksen päätuloksia ja niiden suhdetta aikaisempaan tutkimukseen ja teoriaan. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää miksi opettajat pitävät globaalikasvatusta tärkeänä osana opetustaan, mihin sillä pyritään ja miten opettajat toteuttavat globaalikasvatusta omassa työssään. Näihin tutkimuskysymyksiin vastattiin tulosluvussa 6. Taulukkoon 1 on koottu tutkimuksen keskeiset tulokset.

TAULUKKO 1. Yhteenveto tutkimustuloksista.

TUTKIMUSKYSYMYKSET	PÄÄLUOKAT	ALALUOKAT
1. Miksi globaalikasvatus on tärkeää ja mihin sillä pyritään?	Perusteet	Globalisoitunut maailma Kestävä tulevaisuus
	Pyrkimykset ja päämäärät	Ihmisenä olemisen taito ja omien arvojen pohjalta toimiminen Ymmärryksen lisääminen ja monimuotoisuuden ymmärtäminen Valveutuneisuus ja kriittinen ajattelu Vastuullisuus ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen

2. Miten alakoulun opettajat toteuttavat globaalikasvatusta työssään?	Teemat opetuksessa	Ihmisoikeudet, Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus, Suvaitsevaisuus, Kestävä kehitys, Tasa-arvo
	Sisällyttäminen opetukseen	Integrointi jokaiseen oppiaineeseen, Osa kasvatustehtävää koko ajan, Lisänä teemapäivät ja projektit
	Toteuttamistavat ja menetelmät	Kansainvälisyys, Yhteistyö, Toiminnalliset ja osallistavat menetelmät, Arvokasvatus ja oma esimerkki
	Haasteet ja mahdollisuudet	Materiaalit, Yhteistyö, Resurssit ja suunnitelmat

7.1.1 Globaalikasvatuksella kohti kestävää tulevaisuutta

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen ensimmäisessä osassa selvitettiin miksi opettajat pitävät globaalikasvatusta tärkeänä osana työtään. Tällä kysymyksellä tuli esiin erilaisia perusteita ja merkityksenantoja globaalikasvatukselle. Koska tutkimukseen oli valittu tietoisesti globaalikasvatusta opetukseensa sisällyttäviä opettajia, oli oletettavaa, että he pitivät sitä tärkeänä. Syyt, joiden takia globaalikasvatusta pidettiin tärkeänä, olivat vahvasti yhteydessä globaalikasvatuksen yhteiskunnallisiin ja yhteisöllisiin tavoitteisiin ja ne olivat linjassa niin OPS:n (2014) arvoperustan kuin myös Kansainvälisyyskasvatus 2010-ohjelman kanssa.

Kestävä tulevaisuus ja valmiudet toimia globaaleissa ympäristöissä ovat globaalikasvatuksen tavoitteita. Globalisoitunut maailma ja sen mukanaan tuomat haasteet sekä kestävä kehitys ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen nousivat perusteiksi globaalikasvatuksen tärkeyttä määriteltäessä. Nämä perusteet ovat linjassa myös Opetusministeriön tekemiin projekteihin (mm.

Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen), joissa globaalikasvatuksen tehtävänä nähdään olevan kansalaisten kasvun tukeminen globaaliin vastuuseen hyvän elämän ja kestävän tulevaisuuden puolesta. (Melén-Paaso & Kaivola 2009.) Oppilaista tulee tulevaisuuden osajia ja päätöksentekijöitä, jotka vaikuttavat omalta osaltaan maailman tilaan. Kestävän tulevaisuuden kannalta on siis tärkeää saada oppilaille arvoja, jotka ohjaavat heitä toimimaan kestävän tulevaisuuden puolesta. Myös Virtasen ja Rohwederin (2009) mukaan globaaliin vastuuseen kasvaminen viittaa globaalien ongelmien ratkaisemiseen, eettisesti kestävään toimintaan ja siihen tähtäävään ajatteluun sekä valmiuksiin toimia globaaleissa ympäristöissä ja ymmärrykseen toiminnan globaaleista vaikutuksista.

7.1.2 Päämääränä globaalisti kompetentit oppilaat

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen toisessa osassa selvitettiin globaalikasvatuksen pyrkimyksiä ja päämääriä, sitä mihin opettajat globaalikasvatuksella tähtäävät. Opettajien pyrkimykset globaalikasvatuksen toteuttamisessa vastaavat aika lailla globaalikasvatuksen sekä OPS:n (2014) tavoitteita; aktiivista osallistumista ja maailmankansalaisen taitoja. Päätuloksiksi muodostuivat ihmisenä olemisen taito ja omien arvojen pohjalta toimiminen, ymmärryksen lisääminen ja monimuotoisuuden ymmärtäminen, valveutuneisuus ja kriittinen ajattelu sekä vastuullisuus ja kestävä kehitys. Näiden voidaan nähdä olevan niin sanottuja globaaleja kompetensseja - tietoja, taitoja ja asenteita - joita oppilaille halutaan välittää opetuksen kautta.

Globaalikasvatusta on määritelty kasvatukseksi ja koulutukseksi, joka avaa ihmisten silmät ja mielet maailman todellisuuksiin, lisää syvällistä ja todellisuuteen perustuvaa tietoisuutta ja herättää heidät toimimaan vastuullisesti (vrt. Maastricht, 2002, Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen 2009). Tulokset ovat hyvin linjassa globaalikasvatuksen tavoitteisiin ja sisältävät edellä mainitun globaalikasvatuksen määrittelyn, vaikka tulokset on jaoteltu eri tavoin.

Honkanen ym. (2009) viittaavat globaaleilla taidoilla muun muassa oikeudenmukaisuuden ja eettisten periaatteiden, kokonaisvaltaisen ja globaalin sekä kriittisen ja refleктоivan ajattelutavan sekä yhteisöllisen ja vuorovaikutteisen toimintatavan osaamiseen. Taidot ovat osittain linjassa tulosten kanssa ja vaikka tuloksia ei ole luokiteltu juuri näitä ilmauksia vastaaviin kategorioihin, ovat ne pääpiirteittäin samat. Ihmisenä olemisen taito ja omien arvojen pohjalta toiminen, voidaan nähdä oikeudenmukaisuutena, kun taas ymmärryksen lisääminen ja monimuotoisuuden ymmärtäminen voidaan liittää kokonaisvaltaisen ajattelutavan sekä yhteisöllisen ja vuorovaikutteisen toimintatavan osaamiseen. Valveutuneisuus ja kriittinen ajattelu kuvastavat yhtä lailla kriittistä ja refleктоivaa ajattelutapaa sekä vastuullisuus ja kestävä kehitys eettisiä periaatteita.

Useiden, etenkin ulkomaisten tutkijoiden mukaan (vrt. Hunter ym. 2006, Bennett 1993) kulttuurienvälisen kompetenssin nähdään lähinnä olevan kommunikaatiota ja käyttäytymistä kulttuurienvälisissä kohtaamisissa. Vaikka varsinaisesti tämän tutkimuksen tuloksissa globaalikasvatuksen päämääränä ei suoranaisesti nähty olevan käyttäytyminen ja kommunikaatio kulttuurienvälisissä kohtaamisissa, on selvää, että ymmärryksen lisääminen (niin omasta kuin muiden kulttuureista) ja monimuotoisuuden ymmärtäminen sekä yhdessä elämisen taito viittaavat juuri siihen, että osataan käyttäytyä ja kommunikoida kohdatessa eri kulttuuritaustaisia henkilöitä.

Voisi todeta, että opettajilla oli hyvä käsitys globaalikasvatuksen pyrkimyksistä yleisellä tasolla, sillä heidän kuvailemansa päämäärät vastasivat hyvin globaalikasvatuksen pyrkimyksiä ja globaaleja kompetensseja, joita pyritään saavuttamaan globaalikasvatuksella.

7.1.3 Monipuolista, kaikessa läsnä olevaa arvokasvatusta

Menetelmiä, joilla opettajat sisällyttävät globaalikasvatusta opetukseensa ei ole aikaisemmin tutkittu paljoa. Putaan (2015) tulokset osoittavat, että globaalikasvatusta ei ole systemaattisesti huomioitu Suomen perusopetusta

antavissa kouluissa, vaikka monia globaalikasvatukseen kuuluvia aihealueita pidetäänkin perusopetukselle tärkeinä.

Aihealueet, jotka esiintyivät tämän tutkimuksen tuloksissa, olivat suvaitsevaisuus, monikulttuurisuus, tasa-arvo, ihmisoikeudet ja kestävä kehitys. Nämä teemat voidaan nähdä yleisesti globaalikasvatuksen eri ulottuvuuksina. Maastrichtissa (2002) on määritelty globaalikasvatuksen käsittävän kehityskasvatuksen, ihmisoikeuskasvatuksen, kestävän kehityksen kasvatuksen, rauhankasvatuksen, konfliktien ehkäisyn ja monikulttuurisen kasvatuksen. Myös Suomessa Melén-Paaso ja Kaivola (2009) ovat määritelleet globaalikasvatuksen ulottuvuuksien sisältävän ihmisoikeuksien, monikulttuurisuuden, kehityspolitiikan ja kestävän kehityksen teemat, sekä rauhan edistämisen ja konfliktien ehkäisemisen.

Tuloksissa tuli vahvasi esille, että globaalikasvatus tulisi sisällyttää jokaiseen oppiaineeseen, ja sen tulisi olla läsnä kaikessa opetuksessa. Putaan (2015) tulokset ovat sen sijaan osoittaneet, että opettajat näkevät globaalikasvatuksen ylimääräisenä satunnaisena lisänä, jolla ei ole keskeistä roolia kouluissa. Tulokset poikkeavat varmastikin osin tämän tutkimuksen tutkimusjoukon takia, sillä tutkittavat olivat aktiivisia globaalikasvatuksen toteuttajia. Laaja-alainen, kaikkeen läpilyövä oppiminen tuli esille useissa vastauksissa, mikä heijasti hyvin POPS 2014 toimintaperiaatteita ja laaja-alaisia osaamistavoitteita. Opettajat näkivät globaalikasvatuksen oppiainerajat ylittävänä ilmiönä ja tehtävänä, jota tuli sisällyttää kaikkeen opetukseen. Myös Peterson ja Warwick (2014) ovat sitä mieltä, että globaali oppiminen pitäisi ottaa huomioon kaikessa koulutuksessa ja prosessi alkaa siitä, että globaaleja aihepiirejä ja näkökulmia otetaan mukaan oppiainesisältöihin.

Opettajien käyttämät menetelmät ja opetuksen järjestäminen vastasivat yleisesti melko hyvin POPS:ssa (2014) kuvattuja työskentelytapoja ja opetuksen tavoitteita, vaikka haastattelujen aikoihin opetussuunnitelmaa ei vielä varsinaisesti ollut otettu käyttöön kouluissa. Kuten myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa, korostui tuloksissa kansainväliset yhteydet, yhteistyö eri toimijoiden kanssa sekä toiminnalliset ja osallistavat kaikkeen läpilyövät

oppimismenetelmät. Myös Loukolan (2009) mukaan hankkeiden lisäksi hyvä tapa oppia kansalaisyhteiskunnan toimintatapoja ovat järjestöjen kanssa tehtävä yhteistyö, kansainväliset kouluverkostot, koulukampanjat, ystävyyskoulut ja kansainväliset hankkeet sekä virtuaaliset oppimisympäristöt ja internet. Myös Kaivola ja Melén-Paaso (2007) korostavat luokkahuoneopetuksessa kokemuksia, kulttuurienvälistä kohtaamista ja dialogia ja heidän mukaansa erilaisia roolileikkejä, draamaa, väittelyitä vierailijoita eri kulttuureita ja vaihto-ohjelmia on tärkeää käyttää monipuolisen lukemisen ja tiedon lisäksi. Myös Petesonin ja Warwickin (2014) mukaan monitieteiset lähestymistavat, joissa globaaleja aiheita tutkitaan projektipohjaisen oppimisen kautta yli oppiainerajojen, tarjoavat elinvoimaisia ja sitouttavia oppimismahdollisuuksia.

Vastauksissa korostui kansainvälisyyden lisäksi arvokasvatus ja oma esimerkillinen toiminta. Honkanen ym. (2009) toteavat opettajan olevan yhteiskunnallinen vaikuttaja, joka omalla esimerkillään ja toiminnallaan voi vaikuttaa siihen, että oppijoista tulee itsensä kehittämiseen kykeneviä, ammatillisesti osaavia ja eettisesti toimivia, vuorovaikutustaitoisia, globaalisti vastuullisia yhteiskunnan toimijoita.

7.1.4 Menestyksekkään globaalikasvatuksen edellytykset

Haasteena globaalikasvatukselle nähtiin olevan sopivan materiaalin löytäminen ja materiaalin etsimiseen kuluva aika, yhteistyön haasteellisuus niin kodin, kollegojen ja ulkopuolisten toimijoiden välillä sekä opetuksen suunnitteluun liittyvät kysymykset ja opettajien omat resurssit. Myös Putaan (2015) tutkimuksen mukaan globaalikasvatuksen toteuttamiseen ei katsottu olevan riittävästi resursseja. Honkanen ym. (2009) toteavat että sen lisäksi että opettajalta vaaditaan sisällön hallintaa, oppimisen edistämistä ja oppimiseen ohjaamista, vaaditaan myös eettisten, yhteiskunnallisten ja tulevaisuusnäkökulmien hallintaa sekä jatkuvaa, elinikäistä oppimista ja siihen ohjaamista. Myös tässä tutkimuksessa opettajat totesivat, että globaalikasvattajana toimiminen vaatii perehtymistä asioihin ja oikeaa asennetta.

Yhteistyö nähtiin sekä haasteena että mahdollisuutena. Monet korostivat hyvän yhteistyön merkitystä ja myös Honkanen ym. (2009) toteavat että uudet oppimisympäristöt mahdollistavat laajemman yhteistyön kehittymisen sekä oppilaitoksen sisällä, että ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Haasteena yhteistyössä joidenkin osalla olivat kollegat ja yleinen ilmapiiri globaalikasvatuksen turhuudesta. Myös Jokikokko (2010) on huolissaan opettajien ennakkoluuloisista asenteista ja epätasa-arvoisista käytännöistä, joita hänen tutkimissaan kouluissa ilmeni. Räsänen (2009) mukaan opettajat tarvitsevat työssään yhteistyöhaluisia kollegoita, kannustavia ja tukevia johtajia. Putaan (2009) mukaan menestyksekkäs globaalikasvatuksen toteutus riippuu siitä, tunnustetaanko globaalikasvatuksen tavoitteet ja kompetenssit tavoittelemisen arvoiseksi ja todelliseksi osaamiseksi suomalaisessa yhteisössä. Olisi siis tärkeää, että globaalikasvatus saataisiin sisällytettyä koko koulun ja ympäristön toimintakulttuuriin.

Haasteena nähtiin olevan myös yhteiset säännöt sille, kuinka globaalikasvatusta sisällytetään ja mihin oppiaineisiin. Osa vastaajista koki uuden OPS:n velvoittavan globaalikasvatukseen, kun taas osa oli sitä mieltä, että se ei edelleenkään velvoita ketään. Uusi OPS (2014) on joustava ja antaa mahdollisuuden ja rohkaisee kuntia ja kouluja laatimaan omat käytännön opetussuunnitelmansa. Uudella OPS:illa on siis mahdollisuudet integroida globaalikasvatus kaikkiin koulun aktiviteetteihin (Pudas 2009), ja sopii toivoa, että jokainen koulu tarttuisi tähän haasteeseen. Putaan (2009) mukaan menestyksekkäs globaalikasvatus riippuu vahvasti siitä, miten koulut ja yksilölliset opettajat ottavat tämän haasteen vastaan. Vapaus koulutuksellisessa päätöksenteossa saa aikaan sen, että hallitukselliset ohjenuorat yksinään eivät auta, jos rehtoreilla ja opettajilla on negatiivinen suhtautuminen globaalikasvatukseen. (Pudas 2009.) Myös Peterson ja Warwick (2014) toteavat että jos koulut eivät ole sitoutuneita globaaliin oppimiseen institutionaalisella tasolla, lähestymistavat opetussuunnitelmassa ja sen lisänä tulevat olemaan eristyneitä ja lokeroituja. Ainoastaan kun koulut ottavat kokonaisvaltaisen

lähestymistavan, voi globaali oppiminen oikeasti tapahtua. (Peterson & Warwick 2014.)

Materiaalin etsiminen vei opettajilta välillä liikaa aikaa. Myös Guon (2014) tutkimat tulevat opettajat kaipasivat parempia materiaaleja globaalikasvatukseen ja toivoivat listausta muun muassa nettisivustoista, jotka listaisivat hyväksi havaittuja materiaaleja. Materiaalin etsimistä ja oikeanlaisen materiaalin löytämistä voisi helpottaa myös oppikirjauudistukset, joissa globaaleja teemoja käsiteltäisiin entistä enemmän. Kaivolan ja Melén-Paason (2007) mukaan globaalikasvatuksessa ei ole kyse erilaisista metodeista ja tekniikoista, vaan globaalikasvatus on kokonaisvaltainen filosofia ja tapa katsoa maailmaa. Tällaisen kattavan lähestymistavan ottaminen vaatii muutoksia käytänteissä, tavoitteissa, opetussuunnitelmassa, sisällöissä, menetelmissä, oppimateriaaleissa, asenteissa, opettajankoulutuksessa ja koko koulutuskulttuurissa. (Kaivola & Melén-Paaso 2007.)

Tulosten kannalta voisikin todeta, että globaalikasvatuksen sisällyttämiselle opetukseen tulisi olla selkeämmät ohjenuorat, sen pitäisi toteutua yhtä lailla jokaisessa peruskoulussa ja luokassa ja sen tulisi olla koko koulun yhteinen toimintaperiaate. Globaalikasvatuksen merkitystä sekä sen eri ulottuvuuksien huomioimista pitäisi korostaa opettajaopinnoissa ja antaa valmiuksia ja käytännön vinkkejä globaalikasvatuksen aihepiirejä ja arvoja edistävään opetukseen. Useat tutkijat (Pudas 2009, 2015, Räsänen 2009, Jokikokko 2010) ovat ehdottaneet globaalikasvatuksen systemaattisempaa huomioon ottamista myös opettajankoulutuksessa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja siihen vaikuttavia tekijöitä sekä pohditaan jatkotutkimushaasteita.

7.2.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat koko tutkimuksen johdonmukainen ja tarkka kuvaaminen sekä tiedon uskottavuus, siirrettävyys ja yleistettävyys. Eskolan ja Suorannan (2014, 210-212) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on jatkuvasti pohdittava tekemiään ratkaisuja ja otettava kantaa sekä analyysin kattavuuteen kuin työn luotettavuuteen. Pääasiallinen luotettavuuden kriteeri laadullisessa tutkimuksessa on tutkija itse, jolloin luotettavuuden arviointi keskittyy koko tutkimusprosessiin. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus koostuu tutkimuksen uskottavuudesta, siirrettävyydestä, varmuudesta ja vahvistuvuudesta. (Eskola & Suoranta 2014, 210-212.)

Tuomen ja Sarajärven (2009, 140-141) mukaan tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on hyvä muistaa seuraavat asiat: tutkimuksen kohde ja tarkoitus, omat sitoutumiset tutkijana, aineiston keruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkijatiedonantaja-suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuksen raportointi. Tärkeintä luotettavuuden arvioinnissa on koko tutkimuksen arviointi kokonaisuudessaan, jolloin johdonmukaisuus painottuu. Tutkimusprosessin tarkka kuvaus on tärkeää ja tutkimustulokset tulevat ymmärrettävimmiksi, kun prosessi kerrotaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Tällöin myös lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimuksen luotettavuutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141.)

Tutkimuksen etenemistä pyrittiin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti koko tutkimusprosessin ajan, jotta tutkimusprosessi pysyisi selkeänä lukijalle. Tutkimusprosessin etenemistä ja eettisiä ratkaisuja on kuvattu luvussa 5. Analyysiosiossa on tuotu esille analyysin etenemistä ja esimerkkejä taulukoiden muodossa. Taulukoista voi nähdä tutkijan tekemiä valintoja ja päätelmiä, ja ne lisäävät luotettavuutta antamalla lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkijan tekemiä valintoja ja ajatusprosessia. Tulosluvussa 6 on esitelty tutkimuksen

tulokset, joiden yhteyteen on liitetty runsaasti aineistositaatteja, jotka omalta osaltaan myös lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Aineistositaattien pohjalta lukijan on mahdollista arvioida, onko hän samaa mieltä tutkijan tekemistä tulkinnoista (Eskola & Suoranta 2014, 212). Tässä luvussa arvioidaan luotettavuutta niiden kriteerien kautta, joita ei ole aikaisemmissa luvuissa tullut esille.

Uskottavuus luotettavuuden kriteerinä kertoo vastaavatko tutkijan tulkinnat ja käsitteellistämiset tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 2014, 212). Vaikka laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulkinnan myönnetään aina tavalla tai toisella vaikuttavan itse tutkimustuloksiin, pyrin koko tutkimusprosessin ajan olemaan mahdollisimman objektiivinen ja pitämään mielessäni, että tutkimuksen tarkoituksena ei ole testata aiempia teorioita vaan luoda aitoa kuvaa globaalikasvatuksesta ilmiönä. Uskottavuutta lisää, että tutkimus tehtiin aineistolähtöisenä, jolloin sekä haastattelut että analyysi tehtiin ennen teoria-osion muotoutumista, enkä ollut näissä tutkimuksen vaiheissa vielä juurikaan perehtynyt aiempiin tutkimuksiin. Myös tuloksia kirjoittaessa pyrin olemaan mahdollisimman aineistolähtöinen ja kuvaamaan tulokset ilman tulkintaa. Tätä helpotti, että globaalikasvatus ilmiönä ja käsitteenä oli minulle tutkijana melko uusi ja tuntematon, mistä syystä mielessäni ei ollut minkäänlaista valmista kuvaa tai luokittelua, minkä pohjalta lähdin tuloksia tulkitsemaan ja luokittelemaan.

Tutkimustuloksia verrattiin aikaisempaan tutkimukseen ja teoriaan pohdintaluvussa 7.1. Pohdintaosiossa peilatessani omia tuloksiani aiempiin tutkimuksiin, pyrin edelleen ymmärtämään tuloksia tutkittavien näkökulmasta, sellaisena kuin he ovat sen tarkoittaneet, vaikka ne eivät olisi linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa. Pohdinnassa tuotiinkin esiin erilaisia käsitteitä ja luokitteluja samoista asioista kuten myös eri tuloksia aikaisemmista tutkimuksista.

Tutkimustulosten siirrettävyydellä tarkoitetaan Eskolan ja Suorannan (2014, 212) mukaan tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin, vaikka yleistyksiset eivät yleensä olekaan mahdollisia. Siirrettävyyttä lisää tutkimusprosessin ja -

kohteen mahdollisimman tarkka kuvaus, jotta sen toteuttaminen toisessa kontekstissa mahdollistuisi. Tutkimusprosessi on kuvattu tutkimuksen toteutusluvussa 5 ja se on pyritty kuvamaan niin tarkasti, että toinenkin tutkija voisi sen toteuttaa. Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli tuoda esiin globaalikasvatuksen toteuttamismenetelmiä ja -mahdollisuuksia. Tutkimus toi esiin käytäntöjä ja menetelmiä opetukseen, jotka ovat siirrettävissä myös muihin konteksteihin. Tutkimuksen tulosten mukaan globaalikasvatuksen toteuttaminen on mahdollista jokaisessa oppiaineessa, minkä vuoksi myös globaalikasvatuksen toimintatavoista ja menetelmistä voi jokainen (alakoulun) opettaja ottaa vinkkejä omaan opetukseensa.

Opetussuunnitelman vaihtuminen kesken tutkimuksen tuo oman ulottuvuutensa tutkimukseen ja rajoittaa tiedon siirrettävyyttä. Toisaalta uusi perusopetuksen opetussuunnitelman on julkaistu jo vuonna 2014 ja tutkimukseen osallistuvat opettajat olivat perehtyneet siihen, vaikka opetussuunnitelman varsinainen käyttöönotto oli vasta edessä. Mielestäni tämän tutkimuksen tulokset ovat hyvin siirrettävissä myös uuden opetussuunnitelman aikakauteen ja hyvin linjassa uuden OPS:n (2014) arvopohjan ja oppimistavoitteiden kanssa. Globaalikasvatus ei näyttäytynyt kontekstisidonnaisena tulosten perusteella, vaan sitä voidaan hyödyntää kasvatuksellisissa tilanteissa laajasti. Siirrettävyyttä heikontavana tekijänä voi olla myös globaalikasvatuksen käsitteen tuntemattomuus, joka tämän tutkimuksen opettajilla ei ollut haittana, sillä he toteuttivat globaalikasvatusta tietoisesti. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) tehtävä ja tavoitteet ovat kuitenkin loppujen lopuksi hyvin yhteneväisiä globaalikasvatuksen tavoitteiden kanssa, joten voisi olettaa, että jokaisella opettajalla on mahdollisuus globaalikasvatuksen toteuttamiseen. Vaikka globaalikasvattajana toimiminen vaatii tietoa ja asioiden kriittistä tarkastelua, on jokaisella mahdollisuus toteuttaa sitä edes jossain määrin, asiaa sen syvällisemmin tutkimatta.

Varmuutta saadaan tutkimukseen ottamalla huomioon tutkijan ennakkoletukset (Eskola & Suoranta 2014, 213). Tutkijan ennakkoletuksina olivat omat ajatukseni globaalikasvatuksesta kasvatuksena, joka pyrkii

maailmanparantamiseen ja jolla ei ole koulussa hirveästi sijaa. Peilasin käsitystäni globaalikasvatuksesta omiin kouluaikeihini ja mielessäni oli ainoastaan kansalaisjärjestöjen vierailut kouluilla. Samalla kuitenkin ajattelin globaalikasvatuksen olevan niin pinnalla tällä hetkellä, että ajattelin sen olevan opettajille aiheena tuttu. Itseäni tutkimuksen toteuttamiseen ohjasi järjestössä työskennelleen ystäväni myötä herännyt kiinnostus globaalikasvatusta kohtaan ja tiedottomuus siitä toteutuuko globaalikasvatus kouluissa muilla tavoin, kuin järjestöjen vierailujen kautta. Ennako-oletuksenani on ollut myös, että globaalikasvatusta sen varsinaisessa merkityksessä toteuttavat vain harvat opettajat. Tiesin tutkimuksen kohderyhmänä olevien opettajien tietävän tutkimusaiheesta jonkin verran ja tämä olikin tarkoituksenmukaisen lähestymistapa, sillä tutkimuksessa pyrittiin saamaan tietoa aiheen asiantuntijoilta.

Itse tutkimustilanteissa oli vaihtelua, sillä osa haastatteluista toteutettiin kasvotusten, osa puhelimesta ja yksi Skypea välityksellä. Tutkimustilanteita on kuvattu jo aiemmin tutkimuksen toteutusluvussa 5. Tutkimusaikaa ei ollut tarkemmin määritelty, eikä kenenkään tutkittavan kohdalla aika loppunut kesken, jolloin pystyin antamaan kaikille tutkittaville yhtäläisen mahdollisuuden kertoa asioista vapaasti ja haluamallaan laajuudella. Kuten jo luvussa 5 kerrottiin, haastattelukysymysten esittämisjärjestys vaihteli kunkin haastattelun kohdalla. Varmistin kuitenkin haastattelun lopussa, että olin saanut vastaukset kaikkiin kysymyksiin haastattelun aikana. Jälkeenpäin koin, että olisin voinut teemoitella haastattelukysymykset selkeämmin. Haastattelutilanteet olivat minulle ensimmäisiä, ja vaikka tutustuin erilaisiin ohjeisiin ennen haastatteluja, haastattelut jännittivät alussa ja koin, että ne olisi voitu toteuttaa paremminkin. Yksi konkreettinen virhe, jonka tein ensimmäisissä haastatteluissa, oli liian laajojen kysymysten esittäminen. Myöhemmissä haastatteluissa pilkoin laajaa kysymystä pienempiin osiin, ja keskityin yhteen kysymykseen kerrallaan. Tällöin tutkittavienkin oli helpompi pitää mielessään kysymys, johon oli vastaamassa. Etenkin ensimmäisissä haastatteluissa koin haastavaksi keskittyä tutkittavien vastauksiin, kun samalla pyrin miettimään, mitä kysyn seuraavaksi.

Tästä syystä en huomannut kysyä ensimmäisissä haastatteluissa tarpeeksi tarkentavia kysymyksiä. Mitä pidemmälle haastatteluissa pääsin, sitä avoimemmiksi ja rennommiksi ne muuttuivat.

Tutkimuksen vahvistuvuudella tarkoitetaan Eskolan ja Suorannan (2014, 213) mukaan sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea muista saman aihealueen tutkimuksista. Tulkintoja tehdessä on pohdittu niiden suhdetta aikaisempiin tutkimuksiin ja mietitty millä perusteilla tulkintoja voidaan tehdä. Vahvistavuutta heikentää, että samasta kontekstista ei löydy paljoa kotimaista tutkimusta, jolloin tulkintojen tekeminen suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin on vaikeaa. Tutkimuksen toisessa osiossa tutkittiin käytäntöjä globaalikasvatuksen toteuttamisessa, eikä niinkään niiden toimivuutta tai vaikuttavuutta, jolloin tulkintojen tekeminen verrattaessa muihin tutkimuksiin on edelleen haastavaa, koska tutkimuksessa ei varsinaisesti testata mitään teoriaa.

Haasteena tutkimukselle oli aiheen laajuus ja näkökulman rajaaminen osoittautui haastavaksi. Aiheen rajausta olisi voinut miettiä yhä tarkemmin. Tavoitteena oli kuitenkin kuvata globaalikasvatuksen ilmiötä tietyssä kontekstissa. Aikaisempaa tutkimusta olisi voinut selvittää kattavamminkin, mutta rajoitettu aika vähensi mahdollisuuksia laajempaan tutkimuskirjallisuuteen perehtymiseen. Loppuvaiheessakin tuli vastaan useita mielenkiintoisia tutkimuksia, jotka olisivat voineet olla merkittäviä tutkimuksen kannalta, mutta ajallisesti en pystynyt ottamaan kaikkia näkökulmia huomioon.

Haastatteluissa suurempi otos olisi luultavasti kylläännyttänyt aineistoa enemmän ja tehnyt siten myös tutkimustuloksista luotettavammat. Ajan rajallisuuden vuoksi päätin tyytyä seitsemään tutkittavaan, mitä kuitenkin pro gradu -laajuisessa tutkielmassa pidin riittävänä. Vaikka haastateltavia olisi toivottu tutkimukseen enemmän, oli seitsemän tutkittavan haastatteluista saatu aineisto runsasta ja monipuolista. Sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä palveli tutkimuksen tarkoitusta hyvin ja aineiston pohjalta muodostettujen luokkien avulla pystyttiin kuvaamaan tämän tutkimuksen tunnusmaisimmat piirteet.

7.2.2 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen tavoitteet täyttyivät ja tutkimus onnistui tuottamaan tietoa globaalikasvatuksen toteuttamisesta käytännön tasolla suomalaisissa alakouluissa. Tuloksista voi saada ideoita ja apua opettajien käytännön työskentelyyn, sekä vinkkejä muun muassa siihen mistä materiaaleja on mahdollista etsiä. Olisi kiinnostavaa tutkia laajemmin, miten opettajat hyödyntävät globaalikasvatukseen liittyviä materiaaleja. Tällainen globaalikasvatuksen materiaalien laajempi tutkimus hyödyttäisi opettajia käytännön koulutyössä sekä antaisi vinkkejä materiaalien suunnittelijoille.

Gloaalikasvatus tutkimusaiheena on hyvin laaja ja siitä on mahdollista tehdä tutkimusta hyvin monelta näkökannalta. Globaalikasvatus sisältää useita teemoja, kuten ihmisoikeudet, monikulttuurisuuden, kestävän kehityksen ja tasa-arvon teemat. Näitä teemoja ja niiden esiintymistä alakouluissa olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin, rajaten aiheen tietyn teeman tarkasteluun.

Tulokset globaalikasvatuksen merkityksellisyydestä eivät sinänsä tuota uutta tietoa, mutta voivat herättää opettajia ymmärtämään sen tärkeyden ja antavan kipinän toteuttaa sitä myös omassa opetuksessaan. Aikaisemmat tutkimukset (vrt. Pudas 2015) ovat osoittaneet, että globaalikasvatusta ei toteuteta järjestelmällisesti suomalaisessa peruskoulussa. Tutkimukseni tuloksissa tulee ilmi, että sitä voi sisällyttää ja integroida jokaiseen oppiaineeseen ja globaalikasvatuksen teemoja on helppo tuoda esiin.

Opetussuunnitelmalla ja kansainvälisillä asiakirjoilla on suuri merkitys ja vaikutus opetuksen toteuttamiseen. Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma kannustaa globaalikasvatukseen ja tämän tutkimuksen valmistumisen aikaan, kun OPS (2014) on ollut käytössä yhden lukuvuoden ajan, olisi todella mielenkiintoista tutkia laajemmassa mittakaavassa opettajien asenteita globaalikasvatusta kohtaan opetuksessa ja sitä onko uusi opetussuunnitelma lisännyt globaalikasvatuksen määrää valtakunnallisesti kouluissa ja jos kyllä, niin millä tavoin.

LÄHTEET

- Andreotti, V. 2010. Postcolonial and post- critical 'global citizenship education'.
Teoksessa G. Elliott, C. Fourali & S. Issler (toim.). Education and social
change: connecting local and global perspectives. London: Continuum,
233-245.
- Bennett, M.J. 1993. Towards Ethnorelativism: A developmental model of
intercultural sensitivity. Teoksessa R.M. Paige (toim.) Education for the
intercultural experience. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 215-224.
- Bourn, D. 2014. School linking and global learning – Teachers' reflections.
Research paper 12. London: Development Education Research Centre.
- Council of Europe (COE) 2002. The Maastricht global education declaration.
European strategy framework for improving and increasing global
education in Europe to the year 2015. Viitattu 25.4.2016.
[https://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE/Maastricht_Global_Educa
tion_Declaration_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE/Maastricht_Global_Education_Declaration_EN.pdf)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 10. painos.
Tampere: Vastapaino.
- Guo, L. 2014. Preparing Teachers to Educate for 21st Century Global
Citizenship: Envisioning and Enacting. Journal of Global Citizenship &
Equity Education Volume 4 Number 1 – 2014.
- Halinen, I. 2011. Competence approach and its pedagogical implications.
Teoksessa L. Jääskeläinen & T. Repo. (toim.) Schools reaching out to a
global world. Opetushallituksen julkaisuja 2011:34, 76-81.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria
ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holmström, Z. & Anttalainen, K. 2009. Kestävä kehitys ja kehityspolitiikka
opetusministeriön ohjaustyössä. Teoksessa A. Virtanen & T. Kaivola
(toim.) Globaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa. Kehittämisen ja
seurannan tietopohja. Opetusministeriön julkaisuja 2009:56, 40-45.
- Honkanen, M., Juujärvi, S., Laininen, E., Loukola, M.-L., Rohweder, L., Salmio,
K., Sinkko, A., Suntioinen, S., Tauriainen, S. & Virtanen, A. 2009.
Johtopäätökset ja suositukset. Teoksessa A. Virtanen & T. Kaivola (toim.)
Globaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa. Kehittämisen ja
seurannan tietopohja. Opetusministeriön julkaisuja 2009:56, 199-205.

- Hunter, W. 2004. Knowledge, skills, attitudes, and experiences necessary to become globally competent. UMI Dissertation Services 3147319. Viitattu 17.4.2017. <http://www.globallycompetent.com/research/WDH-dissertation-2004.pdf>
- Hunter, B., White, G.P. & Godbey, G.C. 2006. What Does It Mean to Be Globally Competent? Journal of Studies in International Education. Vol 10, Issue 3, 267 - 285.
- Jokikokko, K. 2010. Teachers' intercultural learning and competence. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kaivola, T. & Melén-Paaso, M. 2007. (toim.) Education for global responsibility - Finnish perspectives. Opetusministeriön julkaisuja 2007:31.
- Loukola, M-L. 2009. Globaalivastuu ja kestävä kehitys yleissivistävässä ja ammatillisessa toisen asteen koulutuksessa. Teoksessa A. Virtanen & T. Kaivola (toim.) Globaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa. Kehittämisen ja seurannan tietopohja. Opetusministeriön julkaisuja 2009:56, 100-104.
- Melén-Paaso, M. & Kaivola, T. 2009. Globaalivastuu viitoittaa tietä oikeudenmukaisempaan maailmaan. Teoksessa A. Virtanen & T. Kaivola (toim.) Globaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa. Kehittämisen ja seurannan tietopohja. Opetusministeriön julkaisuja 2009:56, 13-16.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. 1994. Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. 2. painos. CA: Sage.
- Nieto, S. 1996. Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education. White Plains, NY: Longman.
- North South Centre (NSC) 2004. Global Education in Finland. The European Global Peer Review Process. National Report on Finland. Viitattu 29.5.2017. http://gene.eu/wp-content/uploads/Gene_NationalReport-Finland.pdf
- OECD. 2016. Global competency for an inclusive world. Viitattu 20.5.2017. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 96. Helsinki: Next print Oy. Viitattu 10.4.2017. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetusministeriö. 2006. Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa. Baltic 21E -ohjelman toimeenpano sekä kansallinen strategia YK:n kestäväää

kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä (2005–2014) varten. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:6. Helsinki: Yliopistopaino. Viitattu 4.5.2016.

http://80.248.162.139/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm_9_tr06.pdf?lang=sv

Opetusministeriö. 2007a. Kansainvälisyyskasvatus 2010. Opetusministeriön julkaisuja 2007:11. Helsinki: Yliopistopaino. Viitattu 4.5.2016.

<http://80.248.162.139/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm11.pdf?lang=fi>

Opetusministeriö. 2007b. Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämissuunnitelma 2007–2011. Helsinki: Yliopistopaino. Viitattu 4.5.2016.

<http://80.248.162.139/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm41.pdf?lang=fi>

Opetusministeriö. 2009. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015. Opetusministeriön julkaisuja 2009:21. Helsinki: Yliopistopaino. Viitattu 4.5.2016.

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/77777/opm21.pdf?sequence=1>

Patton, M. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks. CA: Sage.

Peterson, A. & Warwick, P. 2014. Global learning and education: key concepts and effective practice. New York: Routledge 2014.

Pudas, A-K. 2009. Some perspectives on global education in Finnish basic education. Journal of research in International Education 8(3), 262–282.

Pudas, A-K. 2012. Investigating the use of communities of practice to implement global education in Finnish basic education. International Journal of Development and Global learning 4(2), 23–43.

Pudas, A-K. 2015. A moral responsibility or an extra burden? : a study on global education as part of Finnish basic education. Oulu: Oulun yliopisto.

Reynolds, R. & Vinterek, M. 2013. Globalization and Classroom Practice: Insights on Learning about the World in Swedish and Australian Schools. Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education. 2013:1, 104-130.

Räsänen, R. 2009. Opettajat sillanrakentajina ja globaalien vastuun muutosagentteina. Teoksessa J. Lampinen & M. Mélen-Paaso (toim.) Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen. Opetusministeriön julkaisuja 40, 29–42.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- UNESCO. 2013. Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework. Paris, France: UNESCO. Viitattu 20.5.2017.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>
- UNESCO. 2014. Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century. Paris, France: UNESCO. Viitattu 20.5.2017.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>
- Virtanen, A. & Rohweder, L. 2009. Johdanto: Tietopohjahankkeen tausta ja tavoitteet sekä julkaisun sisältö. Teoksessa A. Virtanen & T. Kaivola (toim.) Globaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa. Kehittämisen ja seurannan tietopohja. Opetusministeriön julkaisuja 2009:56, 17-22.

LIITTEET

LIITE 1. Haastattelupyyntö

Tervehdys kaikille! Etsintäkuulutus 4.-6. luokkien opettajille!

Olen kasvatustieteen opiskelija ja teen pro gradu -tutkielmaani globaalikasvatukseen liittyen. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä tietoisuutta globaalikasvatuksesta perusopetuksessa, sen menetelmistä ja merkityksestä opettajien näkökulmasta. Tutkittavina ovat globaalikasvatuksesta kiinnostuneet ja sitä tietoisesti opetukseensa mukaan ottavat opettajat.

Etsin tutkimukseeni peruskoulun 4-6. luokkien opettajia haastateltaviksi. Haastattelut kestävät noin tunnin ja ne olisi mahdollista toteuttaa tilanteesta riippuen kasvokkain, Skypen tai puhelimen välityksellä. Tutkielmaani osallistuminen on täysin luottamuksellista eikä kenenkään henkilöllisyyttä voida tutkimuksesta tunnistaa. Tutkielman tekemisessä noudatetaan muutenkin hyviä tutkimuksenteon tapoja.

Olisi mahtavaa saada täältä ryhmästä opettajia haastateltaviksi, joten mikäli Sinulla olisi mahdollisuus vastata kysymyksiin liittyen globaalikasvatukseen ja sen näkymiseen omassa opetuksessasi, toivon yhteydenottoa yksityisviestillä! Minulta voi myös vapaasti kysyä lisätietoja liittyen aiheeseen.

Ystävällisin terveisin

Minna Parviainen

LIITE 2. Haastattelurunko

Haastattelukysymykset

Käytäntö ja opetus

- Millaista globaalikasvatus on käytännössä?
- Kuinka globaalikasvatus näkyy omassa opetuksessasi?
- Millaisia globaalikasvatukseen liittyviä aiheita käsittelet oppitunneilla?
- Miten sisällytät globaalikasvatuksen omaan opetukseesi?
- Onko globaalikasvatus enemmän viitekehys oppiaineissa vai keskittyvätkö jotkut tunnit erityisesti globaalikasvatukseen?
- Mihin oppiaineisiin globaalikasvatus liitetään erityisesti?

Menetelmät ja materiaalit

- Millaisia menetelmiä ja materiaaleja käytät omassa opetuksessasi?
- Etsitkö itse lisämateriaaleja?
- Mistä etsit materiaaleja?
- Millaiset aiheet ovat esillä materiaaleissa?
- Mitkä ovat keskeisiä sisältöjä?

Vaatimukset

- Mitä globaalikasvattajana toimiminen vaatii opettajalta?
- Ajankäyttö ja resurssit?
- Vaatiiko paljon lisätyötä?
- Mikä helpottaisi työtä?
- Oletko kohdannut haasteita globaalikasvatuksen toteuttamiselle omassa opetuksessasi, ja jos kyllä, niin millaisia?

Merkitys ja pyrkimykset

- Miksi pidät globaalikasvatusta tärkeänä osana opetusta?
- Mikä siinä on tärkeää?
- Mihin globaalikasvatuksella pyritään?
- Millaista tietoa ja millaisia taitoja haluat opettaa oppilaille globaalikasvatuksella?

Velvoitteet ja vastuut

- Onko opetussuunnitelmalla suurta merkitystä opetuksesi sisältöön?
- Vaikuttavatko opetushallituksen (2010) opetussuunnitelmien perusteisiin tekemät lisäykset globaalikasvatuksen määrään opetuksessasi ja millä tavoin?
- Onko globaalikasvatus mielestäsi olennainen osa kasvatustyötä ja mikä siihen velvoittaa?
- Millaisia valmiuksia opettajankoulutus on antanut toimia globaalikasvattajana ja tarvittaisiinko siihen muutosta?
- Mikä on saanut sinut innostumaan globaalikasvatuksesta?
- Linkittykö oma toimintasi globaalikasvattajana kouluyhteisöön vai onko se omasta mielenkiinnostasi lähtöistä?
- Kuinka globaalikasvatus näkyy kouluyhteisössäsi?
- Mikä on järjestöjen/koulun/rehtorin rooli globaalikasvatuksen edistämisessä?
- Kenen vastuulla koet globaalikasvatuksen olevan?