

**Äikkähän on oppiaine, joka syleilee maailmaa – äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta ja sen toteuttamisesta**

**Kandidaatintutkielma  
Ella Jokela  
Suomen kieli  
Kieli- ja viestintätieteiden laitos,  
Jyväskylän yliopisto  
2018**

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Ella Jokela	
Työn nimi – Title Äikkähän on oppiaine, joka syleilee maailmaa – Äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta ja sen toteuttamisesta	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2018	Sivumäärä – Number of pages 37 ja liitteet
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimuksessani olen selvittänyt yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta ilmiönä sekä sen toteuttamisesta osana äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta. Tutkimuksen aineisto on kerätty kolmelta vuosina 2013–2015 valmistuneelta opettajalta teemahaastatteluin. Teoreettisen viitekehyksen tälle tutkimukselle muodostavat globaalikasvatuksen käsite sekä fenomenografia analyysimenetelmänä. Sidon tutkimukseni myös perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Pyrkimykseni oli selvittää, onko globaalikasvatuksen käsite opettajille entuudestaan tuttu ja miten he sen ymmärtävät. Myös opettajien näkemykset globaalikasvatuksen ja äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen rajapinnoista nousivat tutkimukseni yhdeksi painopisteeksi. Lisäksi selvitin opettajien näkemyksiä ja kokemuksia konkreettisista työtaavoista, joilla käsitellä globaaleja teemoja äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen puitteissa.</p> <p>Tutkimustulokset osoittavat, että, opettajat ovat epävarmoja termistä globaalikasvatus, mutta ymmärtävät ilmiön sen alle lukeutuvien teemojen kautta sekä oppilaan ja maailman välisen suhteen vahvistamisena. Globaalikasvatus nähdään hyödyllisenä välineenä äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjen käsittelyssä. Se liitetään myös vahvasti kouluarkeen ja kouluissa näkyvään monikulttuurisuuteen. Opettajien käsitys globaalikasvatuksen toteuttamisesta rakentuu näkemykselle globaalikasvatuksen ja äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöjen lukuisista yhtymäkohdista. Erityisesti äidinkielen oppiaineen sisältöihin sopivat opettajien mielestä kulttuurikasvatuksen, rinnakkaiselon, tasa-arvo- ja ihmisoikeuskasvatuksen sekä vaikuttamisen ja argumentaation teemat. Näiden teemojen käsittelyssä painottuvat erityisesti keskustelut sekä erilaiset tekstit, joita hyödynnetään keskustelujen tukena ja taustana. Myös kirjallisuus ja kirjoittaminen sekä argumentaatio ovat tavanomaisia käsittelytapoja. Globaalikasvatus mielletään osaksi arkea ja koulun toimintakulttuuria. Opettajat näkevät itsellään suuren vastuun globaalien teemojen käsittelyssä, toisaalta teemat nousevat esiin myös opettajan suunnittelematta. Näille tilanteille ja keskusteluille opettajat haluavat olla herkkiä ja antaa tilaa. Monialaiset projektit ovat opettajien käsitysten mukaan yksi globaalikasvatuksen toteuttamisen kulmakivistä.</p>	
Asiasanat – Keywords: globaalikasvatus, fenomenografia, äidinkieli ja kirjallisuus, aineenopettajat, teemahaastattelut, käsitykset	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Kieli- ja viestintätieteiden laitos; JYX-julkaisuarkisto	
Muita tietoja – Additional information	

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>1</b>
<b>2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS</b>	<b>3</b>
2.1 Fenomenografia	3
2.2 Globaalikasvatus	4
2.3 Globaalikasvatus peruskoulun opetussuunnitelmassa	6
<b>3 AINEISTO JA MENETELMÄT</b>	<b>9</b>
3.1 Aineiston kuvaus	9
3.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmä	10
3.3 Fenomenografia analyysimenetelmänä	11
<b>4 ANALYYSI</b>	<b>13</b>
4.1 Käsitukset globaalikasvatuksesta	13
4.1.1 Epävarmuus käsitteestä	14
4.1.2 Oppilas suhteessa maailmaan	16
4.1.3 Globaalikasvatuksen teemat	20
4.1.4 Koulun käytänteet	22
4.1.5 Koontia	23
4.2 Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat globaalikasvatuksen toteuttajina	23
4.2.1 Globaalikasvatuksen perustelua osana oppiaineen arkea	24
4.2.2 Globaalikasvatus opetuskäytänteissä	25
4.2.3 Mitä käsitellään	27
4.2.4 Työtavat	28
4.2.5 Koontia	31
<b>5 PÄÄTÄNTÖ</b>	<b>32</b>
5.1 Resursseja globaalikasvatukseen sekä jatkotutkimusaiheita	32
5.2 Tulosten arviointi ja suhteuttaminen aiempaan tutkimukseen	33
<b>LÄHTEET</b>	<b>37</b>
<b>LIITTEET</b>	

# 1 JOHDANTO

Tutkielmani käsittelee kolmen yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajan käsityksiä globaalikasvatuksesta sekä sen toteuttamisesta osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. Globaalikasvatuksella tarkoitan kasvatusta ja koulutusta, jossa korostuvat maailmankansalaisen etiikka ja vastuullinen toiminta osana globaalia ympäristöä sekä maapallon resurssien rajallisuuden tunnustaminen. Määrittelen käsitettä lisää luvussa 2.2. Tutkimus ei anna tietoa opettajien todellisista opetuskäytänteistä luokassa, vaan heidän henkilökohtaisista kokemuksistaan ja käsityksistään. Aineisto on kerätty teemahaastatteluilla ja analysoitu fenomenografista analyysimenetelmää käyttäen.

Pyrin selvittämään opettajien käsityksiä globaalikasvatus-käsitteestä kuten teemoista, joita siihen liitetään sekä globaalikasvatuksen yhtymäkohdista äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen. Tarkastelen sitä, koetaanko globaalit teemat osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden yläkoulun opetussuunnitelman sisältöjä ja miten ne opettajien mielestä näkyvät heidän omassa opetuksessaan käytänteinä. Lisäksi pyrin selvittämään, kokevatko opettajat, että heillä on tarpeeksi resursseja globaalien teemojen käsittelyyn: onko heillä siis tietoa aiheesta ja tukevatko opettajankoulutus, oppikirjat tai työyhteisö näiden sisältöjen käsittelyä.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Miten yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajat ymmärtävät globaalikasvatuksen?
- 2) Miten äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajat mielestään toteuttavat globaalikasvatusta osana opetusta?

Ensimmäisen tutkimuskysymykseni pureutuu äidinkielen opettajien käsitykseen globaalikasvatuksesta. Miten he kielentävät termiä ja onko se mahdollisesti entuudestaan tuttu? Toisen tutkimuskysymykseni alle jäsenyivät globaalikasvatuksen toteuttamismuodot omassa oppiaineessa sekä oppiainerajat ylittävinä projekteina. Päättäessä palaan vielä niihin seikkoihin, jotka opettajien kokemuksen mukaan estävät ja mahdollistavat globaalikasvatuksen toteuttamista. Tarkastelen havaintojani perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (OPS 2014) vasten, sillä ne ohjaavat kaikkea peruskoulun opetusta ja toimintaa, täten myös globaalikasvatusta.

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan ensimmäistä kertaa globaalikasvatus nimeltä (OPS 2014:18) ja tästä alkaen sen voidaan tulkita liittyvän kaikkien peruskoulun opettajien työhön. Tutkielmassani lähestyn aihetta nimenomaan tästä lähtökohdasta. Globaalikasvatus on nyt monella tapaa ajankohtainen ja tärkeä teema. Opettajien käsityksillä on suuri merkitys, sillä vaikka käsitykset eivät kerro suoraan opettajan toiminnasta luokkahuoneessa, ne toimivat lähtökohdana konkreettiselle opetustyölle. Muutos opetusarjessa ja globaalikasvatuksen asemassa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kehityksessä lähtee liikkeelle nimenomaan opettajien käsitysten muuttamisesta. Käsitysten muuttamista varten taas tarvitaan tietoa siitä, millä tavalla opettajat tällä hetkellä näkevät globaalikasvatuksen. Työstäni on siis mahdollisesti hyötyä sekä opettajille ja opettajaopiskelijoille että opettajankoulutusta tai täydennyskoulutuksia järjestäville tahoille.

Vaikka globaalikasvatusta on viime vuosina nostettu opetusalan keskusteluihin entistä aktiivisemmin, aineenopettajien käsityksiä ilmiöstä ei juuri ole aiemmin tutkittu. Parviainen tutkii pro gradu tutkielmassaan (2017) globaalikasvatusta tietoisesti opetuksessaan korostavien luokanopettajien merkityksenantoja globaalikasvatukselle ja työkäytäntöjä sen toteuttamisessa. Pudas on puolestaan tehnyt laajan tutkimuksen vuonna 2015 valmistunutta väitöskirjaansa varten globaalikasvatuksen tilasta suomalaisissa alakouluissa. Yläkoulukontekstissa ei juuri ole tehty tutkimusta aiheesta. Joitakin katsauksia globaalikasvatuksen esiintymisestä oppikirjoissa ja opetussuunnitelmissa on kuitenkin tehty. Pro gradu -tutkielmassaan esimerkiksi Häme (2011) tutkii globaalikasvatuksen ilmenemistä kotitalouden koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Kortelainen (2013) puolestaan vertailee pro gradu -työssään suomalaisten ja meksikolaisten lukion aineenopettajien näkemyksiä globaalikasvatuksesta sekä globaalikasvatusta ilmiönä kahdessa eri kulttuurissa. Tässä työssä pääpaino on kuitenkin kulttuurisessa vertailussa ja yksittäisten aineiden näkökulma on häivytetty. Itse olen kiinnostunut eritoten globaalikasvatuksen ja äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen rajapinnoista äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien näkemysten ohella ja niiden kautta.

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu fenomenografisista lähtökodista globaalikasvatuksen käsitteen sekä peruskoulun opetussuunnitelman ja globaalikasvatuksen sisällöllisten yhteneväisyyksien ympärille. Tutkimuksellinen lähestymistapa sekä analyysimenetelmä nousevat fenomenografiasta, sillä tutkimuskohteena ovat opettajien käsitykset niin globaalikasvatuksesta ilmiönä kuin sen konkreettisesta toteuttamisesta. Opetussuunnitelma puolestaan tarjoaa näkökulman aiheenvalintaan ja sen puitteissa tutkimukseni asetelma on perusteltu.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

### 2.1 Fenomenografia

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys on fenomenografinen. Huusko ja Paloniemi (2006) määrittelevät fenomenografian käsitysten tutkimukseksi, jossa merkittävänä pidetään perustavanlaatuisia suhtautumista käsityksiin tutkimuskohteina. Fenomenografia ei pääse pureutumaan itse ilmiöön, ainoastaan ihmisten käsityksiin siitä. (Huusko & Paloniemi 2006: 164.) Fenomenografisesti ilmiötä lähestyttäessä ajatellaan, että ei ole olemassa subjektiivista ilmiötä ihmisten kognitiivisina prosesseina ja objektiivista ilmiötä todellisuudessa. Sen sijaan on olemassa yksi ja sama ilmiö, tapojen kokoelma, jota voidaan käsittää ja kokea usein eri tavoin. (Niikko 2003: 13.)

Fenomenografiassa käsitys nähdään mielipidettä laajempänä ja syvempänä terminä. Käsitys on merkityksenantoprosessi sekä suhde ihmisen ja ympäristön välillä. (Huusko & Paloniemi 2006: 164.) Käsittäminen nähdään siis arkista kielen käyttöä laajemmassa merkityksessä. Se on syvää, perustavanlaatuisia ymmärrystä sekä näkemys ja kokemus ilmiöstä. Ihmisen ajatellaan voivan muokata tietoa siinä kehyksessä, jonka hän käsityksellään luo itsensä ja ympäröivän maailman välille. Fenomenografiassa käsitys on siis abstrakti tapa liittää itsensä ympäröivään maailmaan. (Niikko 2003: 25–26.)

Tässä tutkimuksessa suhtautumiseni käsityksiin on fenomenografinen, minkä lisäksi hyödynnän analyysissäni myös käsitysten sanakirjamääritelmää. Kielitoimiston sanakirja jakaa käsityksen merkityksen kahteen osaan. Käsitys voi viitata havaintoon, kokemukseen, tai ajatteluun perustuvaan mielikuvaan tai tietoon. Toisekseen käsitys voidaan nähdä ajatuksina, ajattelutapoina, näkemyksinä, mielipiteinä, asenteina, vakaumuksina, luuloina, arveluina ja vaikutelmina. (KS 2018.) Näistä jälkimmäinen ja laajempi merkitys lähenee fenomenografista käsitteen määrittelyä, kun ensimmäinen puolestaan on hyvin arkikielinen ja suppea.

Tutkimuksessani lähestyn globaalikasvatusta käsitysten kautta, Huuskon ja Paloniemen (2006) sekä Niikon (2003) esittämistä lähtökohdista. Lähestyn globaalikasvatusta nimenomaan äidinkielenopettajien merkityksenantojen kautta välillisesti. Tällöin en saa tietoa siitä, miten äidinkielenopettajat toteuttavat globaalikasvatusta omassa työssään. Saan kuitenkin arvokasta tietoa heidän käsityksistään, jotka tavalla tai toisella ovat kytköksissä siihen, mitä luokkahuoneessa tapahtuu.

## 2.2 Globaalikasvatus

Globaalikasvatus-termillä ei ole vakiintunutta, selvärajaista määritelmää, ja siitä onkin käytössä useita hieman eri tavoin jäsenneiltyjä variaatioita. Yhteistä niille kaikille on näkemys käsitteen laajuudesta. Termejä on ollut myös useita käytössä rinnakkain globaalikasvatuksen kanssa. Englanninkielisinä vastineina termille on käytetty mm. ilmauksia *multicultural education*, *global learning*, *development learning* ja *cosmopolitan education*. (Pudas 2015: 15.)

Vuonna 2002 Maastrichtissa järjestettiin Euroopan neuvoston kongressi, jossa määriteltiin globaalikasvatuksen sisällöiksi kehityskasvatus, ihmisoikeuskasvatus, kestävä kehityksen kasvatus, rauhankasvatus, konfliktien ehkäisy ja monikulttuurinen kasvatus. Kongressijulkaisussa globaalikasvatus määriteltiin kasvatukseksi ja koulutukseksi, joka avaa ihmisen silmät ja mielen maailman todellisuuksiin ja herättää heidät toimimaan ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta. Tämä julistus on Euroopan unionin laajuisena merkittävä, sillä kongressissa oli laajalti edustettuina hallituksia ja parlamentteja sekä alueellisia viranomaisia ja kansalaisjärjestöjä unionin jäsenvaltioista. (Council of Europe 2002.)

Tässä työssä hyödynnän myös Kehitysyhteistyön kattojärjestö Kepa ry:n internetsivustoa ja määritelmää globaalikasvatukselle, sillä suomenkielisenä ja tuoreempaan se täydentää ja päivittää Euroopan neuvoston määrittelyä. Kepa ry edustaa yli 300 kansalaisjärjestöä, jotka toimivat kehitysyhteistyön, globaalikasvatuksen ja vaikuttamistyön kentällä. Järjestöllä on vakiintunut asema globaalin kehityksen asiantuntijana. (Kepa ry 2018.) Kepa ry:n jäsenjärjestöt ovat olleet aktiivisesti vaikuttamassa vuoden 2014 opetussuunnitelmaan sekä tehneet yhteistyötä oppikirjakustantajien kanssa, jotta globaalikasvatus saataisiin näkyvämmäksi osaksi koulumaailman arkea (Kepa.fi 2018).

Kepa ry syventää mukaillen Euroopan neuvoston määrittelemiä globaalikasvatuksen osa-alueita ylläpitämälläan [globaalikasvatus.fi](http://globaalikasvatus.fi) -sivustolla. Kepa ry:n (2018) mukaan teemat jäsentyvät kestäväksi kehitykseksi, ympäristöksi, moninaisuudeksi, rauhaksi, ihmisoikeuksiksi ja mediaksi. Nämä teemat linkittyvät ja limittyvät toisiinsa vahvasti ja monelta osa-alueelta, mutta kaikki niistä tarjoavat hieman erilaisen näkökulman ympäröivän maailman tutkimiseen. (Kepa ry 2018) Seuraavaksi avaan hieman jokaista teemaa käyttäen lähteenä Kepa ry:n [Globaalikasvatus.fi](http://globaalikasvatus.fi) -sivustoa.

*Kestävä kehityksen kasvatus* on usein käytössä miltei globaalikasvatuksen synonyymina. Kestävä kehityksen kasvatuksessa pohditaan oman toiminnan vaikutuksia maailmanlaa-

juisesti kestävä kehityksen neljän eri osa-alueen näkökulmasta. Se kasvattaa aktiiviseen maailmankansalaisuuteen ja vastuun ottamiseen. *Ympäristökasvatuksessa* keskitytään kestävään elämäntapaan juuri ekologisuuden näkökulmasta. Tavoitteena on lisätä ympäristötietoisuutta ja vastuullista ympäristökäyttäytymistä sekä ymmärrystä oman toiminnan ympäristövaikutuksista.

*Moninaisuuskasvatus* pyrkii takaamaan jokaiselle yhdenvertaiset mahdollisuudet hyvään elämään ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen sekä vaikuttamiseen. Omia käsityksiä ja ennakkoluuloja muita ihmisryhmiä kohtaan tarkastellaan kriittisesti ja ahtaita yhteiskunnan normeja pyritään tekemään näkyviksi sekä purkamaan. Moninaisuuskasvatus antaa valmiuksia kohdata moninaisuutta kunnioittavasti ja arvostaen, yhdessä eläen. Yhdessä elämisen taitoja sekä empatiakykyä ja rauhankulttuuria vahvistaa myös *rauhankasvatus*. Se ohjaa tarkastelemaan väkivallan syitä ja ratkaisemaan ristiriidat rauhanomaisesti. Keskiössä ovat sovittelun ja neuvottelun taidot sekä kyky asettua toisen asemaan.

Myös *ihmisoikeuskasvatus* on tärkeä globaalikasvatuksen osa-alue. Siinä pyritään edistämään ihmisoikeuksien toteutumista ja tarjoamaan tapoja edistää oikeuksien toteutumista omassa elämässä. Ihmisoikeuskasvatuksella myös vahvistetaan ihmisoikeuksia ylläpitäviä arvoja ja asenteita sekä toisaalta opetetaan ihmisoikeuksien arvoista, normeista ja mekanismeista. *Mediaa* järjestö pitää globaalikasvatusta läpileikkaavana teemana, sillä eri mediat muokkaavat käsityksiämme ympäröivästä maailmasta. Mediakasvatuksessa korostuvat mediaviestien kriittinen tarkastelu, viestinnän vallan näkyväksi tekeminen sekä medialukutaidon vahvistaminen.

Gloaalikasvatuksen käsitteen ja sen sisältöjen vakiintumattomuudesta kertoo rinnakkain käytössä olleiden termien lisäksi se, että tutkimukseni aikana Kepa ry on muokannut määritelmänsä globaalikasvatuksesta ja tarkentanut sen sisältöjä sekä jakoa teemakokonaisuuksiksi. Vielä haastatteluaineistoa kerätessäni Kepa ry:n määritelmä verkossa rakentui suoremmin Euroopan neuvoston nimeämien osa-alueiden varaan. Järjestö kuitenkin avasi ja syvensi näitä osa-alueita hieman (ks. Liite 1). Haastattelutilanteessa opettajilla oli käytössään tämä aiempi määritelmä ja teemajaottelu.

Suurimpana eroavaisuutena jakojen välillä on median nostaminen kuudenneksi teemakokonaisuudeksi uudempaan määritelmään. Lisäksi aiemmassa jaossa puhutaan kulttuurikasvatuksesta, uudemmassa puolestaan moninaisuuskasvatuksesta. Sisällöllisesti nämä vastaavat toisiaan, joskin moninaisuus käsitteenä on kattavampi. Uudempi määritelmä myös avaa joikaista teemaa aiempaa yksityiskohtaisemmin. Uudempaa määritelmää käytettäessä erityisesti



media-teeman esiin nostaminen sekä esimerkiksi rauhankasvatusta avaavat sanamuodot olisivat saattaneet vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Tähän palaan vielä tutkimuksen päätännössä.

Putaan (2015) väitöskirjaa voidaan pitää globaalikasvatuksen saralla merkittävimpanä tutkimuksena Suomessa. Pudas käyttää tutkimuksessaan Opetusministeriön vuonna 2007 julkaiseman Global education 2010:n määritelmää globaalikasvatuksessa (Opetusministeriö 2007: 11). Tämäkin määritelmä perustuu Euroopan neuvoston vuoden 2002 teemajakoon. Opetusministeriö on lisännyt määritelmään median ja kriittisyyden teemat, mikä luultavasti on ollut osaltaan vaikuttamassa myös Kepa ry:n uudistettuun teemojen jäsentämiseen.

### 2.3 Globaalikasvatus peruskoulun opetussuunnitelmassa

Pudas (2015) analysoi tutkimuksessaan vuoden 2004 opetussuunnitelmaa globaalikasvatuksen näkökulmasta. Päätuloksissaan hän toteaa, että globaalikasvatuksen käsite on opettajille tuntematon ja aihe epämääräinen. Globaalikasvatusta ei ole liitetty systemaattisesti osaksi perusopetusta. Putaan mukaan ongelma kumpuaa jo opetussuunnitelmatasolta, sillä vuoden 2004 opetussuunnitelmassa globaalikasvatus ei eksplisiittisesti ole mukana. Tästä syystä sitä ei nähdä peruskoulun velvoitteena ja toteuttamisen resursseista on usein pulaa. Pudas pitää opetussuunnitelman ja globaalikasvatuksen suhdetta merkityksellisenä globaalikasvatuksen toteuttamisen kannalta. (Pudas 2015.)

Perusopetuksen valtakunnallinen opetussuunnitelma 2014 puolestaan linkittyy monilta osin globaalikasvatuksen sisältöihin. Erityisesti luvut 2 ja 3, *perusopetus yleissivistyksen perustana* sekä *perusopetuksen tehtävä ja yleisen tavoitteet* nivoutuvat globaaleihin teemoihin. Ne myös toimivat opetussuunnitelmassa alustuksena ja kivijalkana kaikille oppiaineille. Tästä syystä on mielestäni perusteltua väittää, että globaalikasvatus kuuluu jokaiselle opettajalle oppiaineesta ja luokka-asteesta riippumatta. Opetussuunnitelmauudistuksen myötä voisi myös olettaa, että opettajat ovat aiempaa tietoisempia globaalikasvatuksesta.

Ihmisoikeudet ja erityisesti lapsen oikeudet toimivat perusopetuksen opetussuunnitelman perustana, ja perusopetuksen kuvataankin rakentuvan elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle. Perusopetus ohjaa ihmisoikeuksien puolustamiseen ja ihmisarvon loukkaamattomuuteen. Sen tehtävä on kasvattaa aktiivisia kansalaisyhteiskunnan toimijoita. Perusopetusta kehitetään yhdenvertaisuusperiaatteen ja tasa-arvon mukaisesti. (OPS 2014: 14-15.)

Arvoperustassa nostetaan esiin oppilaan maailmankuvan ja -katsomuksen, ihmiskäsityksen sekä identiteetin rakentaminen. Tähän liittyy oppilaan suhde itseensä, toisiin ihmisiin,

yhteiskuntaan, luontoon ja kulttuureihin. (OPS 2014: 15) Samoille arvoille ja pyrkimyksille rakentuvat pitkälti myös globaalikasvatuksen osa-alueet, erityisesti ihmisoikeuskasvatus, ympäristökasvatus, kehityskasvatus ja kulttuuri- ja moninaisuuskasvatus. Globaalikasvatuksen tulisi siis näkyä koulun käytänteissä jatkuvasti. Tästä esimerkkinä peruskoulun henkilöstön on suhtauduttava avoimen kunnioittavasti erilaisiin kasvatusnäkemysihin, katsomuksiin, uskontoihin ja perinteisiin (OPS 2014: 15). Kuten perusopetuksen avopohjassa todetaan (OPS 2014: 15), koulussa käydään arvokeskusteluja ja ohjataan sekä rakentamaan omaa arvoperustaa että pohtimaan kriittisesti, tunnistamaan ja nimeämään kohtaamia arvoja ja arvostuksia. Näin siis perusopetuksen ja globaalikasvatuksen ytimessä olevia arvoja tulisi käsitellä myös eksplisiittisesti oppilaiden kanssa sen lisäksi, että ne näkyvät arjen käytänteinä.

Perusopetuksen arvopohjaan on erikseen nostettu alaotsikkotasolle kulttuurien moninaisuus rikkautena sekä kestävä elämäntavan välttämättömyys. Näissä osioissa on luonnollisesti hyvin pitkälti yhtäläiset sisällöt kulttuurikasvatuksen ja kehityskasvatuksen kanssa. Opetussuunnitelmassa korostuu oppilaan aktiivinen toimijuus omassa yhteiskunnassa ja kulttuurissa, mutta myös kiinnostus ja arvostus muita kulttuureja kohtaan sekä vuorovaikutus niiden kanssa. Perusopetus opettaa näkemään asioita toisten näkökulmasta sekä ohjaa ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja toimintaan myönteisten muutosten aikaansaamiseksi. Opetussuunnitelmassa tuodaan esiin erityisesti ekososiaalisen sivistyksen merkitystä ja perusopetuksen velvollisuutta ohjata oppilasta kohti kestävä elämäntapaa. Elämäntapaa korjaavia ratkaisuja etsitään ja sukupolvien yli ulottuva globaali vastuu tuodaan näkyväksi. (OPS 2014: 16) Nämä arvot ja päämäärät ovat yhteisiä perusopetukselle ja globaalikasvatukselle.

Perusopetuksen tehtävässä (OPS 2014, 18) tuodaan esiin sukupuolten välisen tasa-arvon teemoja sekä sukupuolten moninaisuuden ymmärtämistä, eriarvoistumisen ehkäisemistä ja kulttuurista ymmärrystä ja osaamista. Seuraava lainaus osoittaa perusopetuksen tehtävään kirjatun yhteyden globaalikasvatukseen:

Koulua ympäröivän maailman muutos vaikuttaa väistämättä oppilaiden kehitykseen ja hyvinvointiin sekä koulun toimintaan. Perusopetuksessa opitaan kohtaamaan muutostarpeita avoimesti, arvioimaan niitä kriittisesti ja ottamaan vastuuta tulevaisuutta rakentavista valinnoista. Perusopetuksen globaalikasvatus luo osaltaan edellytyksiä oikeudenmukaiselle ja kestäväälle kehitykselle YK:n asettamien kehitystavoitteiden suuntaisesti. (OPS 2014: 18)

Näiden yllä esitettyjen yhtymäkohtien lisäksi globaalikasvatus kietoutuu myös laaja-alaisiin osaamiskokonaisuuksiin. Laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet (L1-L7) vastaavat ympäröivän maailman muutoksiin ja ne toimivat koko opetussuunnitelmaa ja kaikkia aineita läpileikkaavina teemoina. Ne rakentuvat perusopetuksen arvoperustan, oppimisen näkemyksen ja

toimintakulttuurin varaan. (OPS 2014: 20) Seitsemästä laaja-alaisesta kokonaisuudesta globaalikasvatus liittyy selvästi ainakin neljään, tulkinnan laajuudesta riippuen useampaankin. Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7) sekä kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2) ovat sisällöiltään hyvin tiiviisti yhteydessä globaalikasvatuksen teemoihin. Lisäksi monilukutaito (L4) sekä ajattelun taidot ja oppimaan oppiminen (L1) ovat tärkeitä, globaalikasvatuksessakin korostettuja taitoja. Esimerkiksi median yhteys globaaleihin teemoihin sekä mediakasvatuksessakin painoarvoa saavat kriittinen ajattelu ja viestintään liittyvä valta ovat myös monilukutaidon ja ajattelun taitojen tärkeitä osa-alueita.

## 3 AINEISTO JA MENETELMÄT

### 3.1 Aineiston kuvaus

Tutkimukseni aineistona ovat kolmen yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajan haastattelut. Viitataan opettajiin lyhenteillä O1, O2 ja O3. Olen kerännyt aineistoni teemahaastattelujen avulla hyödyntäen haastattelutilanteessa tekstimateriaalia. Haastattelut toteutettiin joulukuussa 2017 sekä tammikuussa 2018. Kaikki haastateltavat työskentelevät äidinkielen ja kirjallisuuden opettajina Uudenmaan alueella ja ovat valmistuneet vuosina 2013–2015. Tutkimustulokset siis luultavasti myös heijastelevat jossain määrin globaalikasvatuksen käsittelyä äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajakoulutuksessa viime vuosina.

Yläkoulunopettajat valikoituivat haastateltaviksi siitä syystä, että käsityksiä globaalikasvatuksesta ei aikaisemmin ole tutkittu heidän näkökulmastaan. Yläkoulu- ja lukiomaailma myös kiinnostaa minua kovasti niin opiskelijoiden ikäryhmän kuin globaalikasvatuksen mahdollisuuksienkin valossa. Yläkoulun opettajia haastatellessani työni muodostaa jatkumon Parviaisen (2017) pro gradu -tutkielmalle. Lisäksi oletan, että yläkoulun aineenopettajilla on lukion aineenopettajia enemmän varaa valita opetuksessaan painottuvia sisältöjä, sillä he mm. toimivat saman opetusryhmän kanssa lukion opettajia pidempään eivätkä ole tiukasti kurssimuotoiseen opetukseen sidottuja. Lukio-opetuksen kurssimuotoisuus saattaa hankaloittaa globaalien teemojen käsittelyä tai opettajan halukkuutta nostaa niitä esiin muiden sisältöjen kustannuksella (Ks. esim. Kortelainen 88). Nämä seikat teoriassa mahdollistavan globaalien teemojen käsittelyn yläkoulussa lukioympäristöä vaivattomammin.

Haastattelutilanteissa tukeuduttiin Euroopan neuvoston ja Kepa ry:n globaalikasvatuksen määritelmiin. Haastateltavat saivat hyödyntää vastaustensa tukena myös muutamia katkelmia perusopetuksen opetussuunnitelmasta. Minulla ei ollut etukäteen tietoa siitä, kuinka tuttu aihe globaalikasvatus haastateltavilleni on. Tarkoitus olikin haastatella satunnaisesti muutamia hiljattain valmistuneita opettajia ja tutkia heidän käsityksiään globaalikasvatuksesta. Esimerkiksi Parviaisen (2017) tutkimuksesta poiketen en siis valinnut haastatteluun globaalikasvatuksesta kiinnostuneita tai tietoisia opettajia. Näin pääsin tarkastelemaan asiaan vihkiytymättömän opettajan näkökulmasta globaalikasvatuksen tematiikkaa osana jokaiselle opettajalle kuuluvaa vastuuta. Haastattelutilanteessa kuitenkin selvisi, että Opettaja 2 oli vastikään käynyt globaalikasvatuskoulutuksessa. Tämä ei kuitenkaan ole este aineiston käytölle, pikemminkin se tuo erilaisen, kiinnostavan näkökulman käsitysten erovaisuutta tutkiessa.

Aloitin haastattelutilanteen kysymällä haastateltavilta termistä globaalikasvatus. Pyrin selvittämään, onko käsite opettajille tuttu, miten he mieltävät sen sisältöä ja minkälaisia teemoja he liittävät aihepiiriin. Haastattelurunko on kuvattu liitteessä 2. Myöhemmin tarjosin haastateltaville nähtäväksi kahta määritelmää globaalikasvatuksesta (liite 1). Pyrin kuitenkin haastattelutilanteissa tuomaan ilmi termin vakiintumattomuuden sekä sen, etteivät määritelmät ole oikeita vastauksia, eikä tutkimuksessa ole tarkoitus arvioida sitä, kuinka hyvin haastateltava on itse sanoittanut käsitettä tai osannut nimetä sen sisältöjä.

Fenomenografian näkökulmasta tällaista valmiin määritelmän tarjoamista saatettaisiin kyseenalaistaa, sillä haastattelussa tulisi painottaa haastateltavan maailmaa, hänen uskomuksiaan ja käsityksiään, arvojaan ja mielikuviaan. Haastattelun olisi tarkoitus edetä haastateltavan vastausten suuntaisesti. (Niikko 2003: 32). Näissä haastatteluissa ratkaisu oli mielestäni kuitenkin perusteltu, sillä haastattelujen painopiste siirtyi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöjen ja globaalikasvatuksen rajapintoihin sekä opettajien omiin kokemuksiin globaalikasvatuksen teemojen käsittelystä. Kuten oli odotettavissakin, valmiit määritelmät laajensivat opettajien näkemyksiä siitä, mitä kaikkea globaalikasvatuksen alle voi kuulua. Näin he saivat myös kirkkaamman ja kokonaisvaltaisemman käsityksen siitä, mitä kaikkea aihepiirin ympäriltä mahdollisesti ovat tietoisesti ja tietämättään tehneet. Haastattelun jatkon ja syvyyden näkökulmasta oli siis perusteltua tarjota opettajille muutamia määritelmiä käsitteestä.

Haastattelutilanteet kestivät 1, 1,5 ja 2 tuntia. Haastattelukysymykset oli suunniteltu etukäteen, mutta opettajilla oli tilanteessa suuri mahdollisuus vaikuttaa siihen, mihin halusivat keskittyä ja mihin aihepiireihin käyttää eniten aikaa. Valmiista määritelmistä huolimatta haastattelutilanteissa painoutuivat opettajien oma maailma ja ymmärrys, heillä oli tilaa jäädä kuvaamaan ja refleктоimaan kokemuksiaan. Haastattelijana pyrin antamaan heille tilaa ja haastattelut olivatkin paikoitellen hyvin keskustelunomaisia.

### **3.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä**

Haastattelututkimuksessa ihminen nähdään aktiivisena, merkityksiä luovana osapuolena (Hirsjärvi & Hurme 2000: 35), mikä oli itselleni tutkimuksessa tärkeä lähtökohta aineistonkeruun menetelmä valitessani. Haastattelussa pystyin vastaamaan haastateltavien kysymyksiin ja esittämään havaintojeni perusteella tarkentavia, syventäviä kysymyksiä heille haastattelurungon ulkopuolelta ja näin sain esimerkiksi kyselytutkimusta laajempia ja tarkempia vastauksia. Teemahaastattelussa onkin olennaista, että haastattelu etenee ennalta päätettyjen teemojen

varassa, yksityiskohtien sijaan suurempiin linjoihin keskittyen (Hirsjärvi & Hurme 2000: 48). Lisäksi pyrkimykseni oli päästä käsiksi opettajien todelliseen tietämykseen aiheesta ja omaan käsitykseen globaalikasvatuksesta. Kyselyä käyttäessä olisi ollut mahdollista, että opettajat olisivat etsineet aiheesta tietoa etukäteen tai samalla kyselyyn vastatessaan. Näin kyselyn vastaukset eivät olisi heijastaneet heidän oma käsityksiään globaalikasvatuksesta ja sen yhtymäkohdista äidinkielen oppiaineeseen. Tämän mahdollisuuden pystyin haastattelututkimuksessa poistamaan, sillä opettajat eivät etukäteen tienneet tarkemmin tutkimukseni aihetta.

### 3.3 Fenomenografia metodina

Fenomenografisessa haastattelussa tutkija pyrkii antamaan haastateltavalle turvallisen tilan reflektoida tutkimuskohteena olevan ilmiön eri puolia. Tilanne on dialoginen ja avoin niin, että haastateltavalla on vapaus ja tila kuvata ja reflektoida käsityksiään. Haastateltavan maailma, hänen uskomuksensa, arvonsa, mielikuvansa, tunteensa, käsityksensä sekä kokemuksensa korostuvat. (Niikko 2003: 31–32) Tähän itsekin haastattelussa pyrin. Tutkijan on tärkeää myös tiedostaa omat lähtökohtansa suhteessa ilmiöön ja pyrkiä sulkeistamaan eli sivuuttamaan omat ennako-oletuksensa, uskomuksensa, sekä tietonsa ilmiöstä, aiemmista tutkimustuloksista ja teoreettisista rakenteista (Niikko 2003: 35). Omakehtainen kokemukseni globaalikasvatuksesta tekee tästä haastavaa, mutta analyysissäni olen erityisesti pyrkinyt kiinnittämään huomiota siihen, että olen tulkinnut merkityksellisiä ilmauksia omissa konteksteissaan opettajien puheessa. Olen pyrkinyt tiedostamaan ja välttämään käsitysteni liiallista vaikutusta merkityksellisten ilmausten tulkinnassa.

Fenomenografia analyysimenetelmänä muistuttaa osin sisällön analyysia ja sillä on lukuisia kvalitatiivisille ihmistieteille ominaisia piirteitä. Analyysissä häivytetään rajat tutkittavien väliltä ja huomio kiinnitetään aineistosta nouseviin ilmauksiin, ei niiden tuottajiin. Pyrkimyksenä on kaivaa haastateltavien näkemykset esille kielellisten ilmaisujen takaa. Ilmausten kontekstin merkitys korostuu, eikä toisiinsa liittyvien merkityksellisten ilmausten yhteyksiä katkaista. (Niikko 2003: 33–34.) Tämä osoittautui haasteelliseksi omassa analyysissäni. Toisinaan haastateltavien tarkoittamat viittaussuhteet eivät käy aineistosta ilmi. Monia ilmauksia on voinut tulkita liittyväksi useampaan asiakokonaisuuteen. Näitä tulkinnanvaraisuuksia olen kuitenkin pyrkinyt tekemään näkyväksi.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luin koko aineiston läpi useaan otteeseen, jotta ongelmanasettelun kannalta tärkeät ilmaukset löytyivät. Nämä ilmaukset olivat laajuudeltaan

hyvin erilaisia. Tästä eteenpäin kutsun aineistosta analyysin kohteiksi nostettuja ilmauksia merkityksellisiksi ilmauksiksi. Toisessa vaiheessa lajittelin ja ryhmittelin merkitykselliset ilmaukset tutkimusongelmien mukaisesti. Tässä vaiheessa pyrin etsimään samankaltaisuuksia, eroja ja yhtäläisyyksiä, rajatapauksia ja poikkeuksia. Kolmannessa analyysivaiheessa tarkastelin yksittäisiä, lyhyitä merkityksellisiä ilmauksia eli merkitysyksiköitä koko aineistoa vasten. Tästä nousevat eroavaisuudet ja teemat transformoin kategorioiksi eli luokiksi. Kategorioilla tulee olla selkeät suhteet toisiinsa ilman limittäisyyksiä. Tämä vaatii kategorioiden rajojen tarkkaa määrittelyä ja eksplisiittistä selittämistä. Toisin kuin teoriaohjaavassa sisällön analyysissä, fenomenografiassa kategoriat lähtevät aineistosta, syntyvät analyysiprosessin edetessä, eikä niitä voi päättää etukäteen. Neljännessä analyysivaiheessa yhdistelin kategorioita laajemmiksi kuvauskategorioiksi, jotka näin muodostavat ylätason kategorijoukon ja tutkimuksen päätulokset. (Niikko 2003: 33–36.)

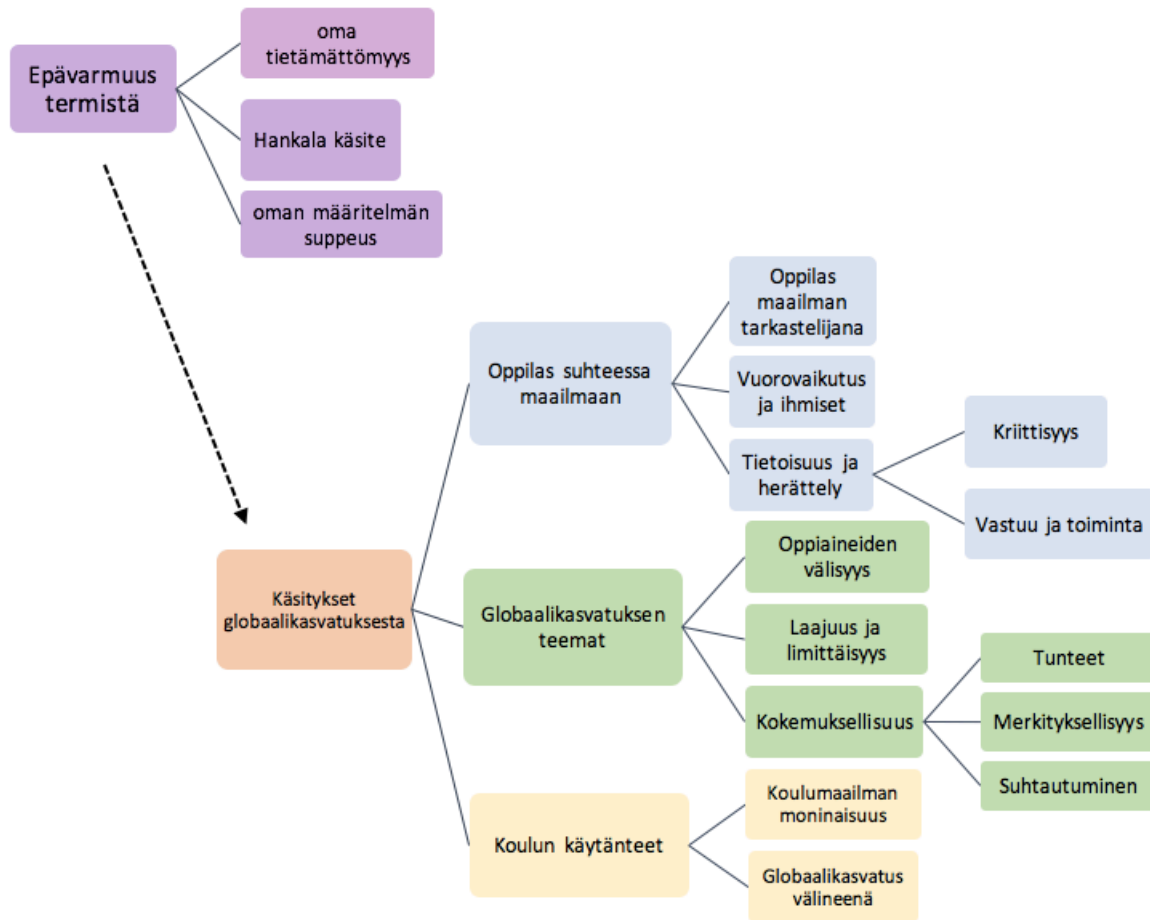
## 4 ANALYYSI

### 4.1. Käsitteet globaalikasvatuksesta

Ensimmäiseen tutkimuskysymyksiin liittyvistä merkityksellisistä ilmauksista olen muodostanut kahdeksan luokkaa. Niitä yhdistelemällä olen luonut ylemmän tason kuvauskategoriat eli *oppilas suhteessa maailmaan, globaalikasvatuksen teemat sekä koulun käytänteet*. Jotkin luokat rakentuivat selkeästi useammasta kategoriasta, nämä olen analyysissäni selittänyt auki. Kuvio 1 havainnollistaa kuvauskategorioita ja niiden jakautumista luokiksi. Olen järjestänyt luokat horisontaalisesti eli sijoittanut ne ikään kuin saman arvoisiksi analyysin kannalta (Huusko & Paloniemi 2006: 169). Kuvauskategorioita kuitenkin lähestyn myös vertikaalisesta näkökulmasta, niiden yleisyyden ja keskeisyyden kautta suhteessa toisiinsa arvottaen (Huusko & Paloniemi 2006: 169). Kolmen varsinaisen kuvauskategorian lisäksi aineistosta nousee selkeästi opettajien epävarmuutta ilmaiseva kategoria. Epävarmuus globaalikasvatuksen käsitteestä luo näkökulman, josta analyysissäni lähdän tarkastelemaan myös kolmea aiemmin esittelemääni sisällöllistä kuvauskategoriaa.

Analyysissäni pyrin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastatessani painottamaan niitä seikkoja, jotka tulevat aineistosta esiin ennen kuin opettajat saivat nähtäville Euroopan neuvoston ja Kepa ry:n määritelmät globaalikasvatuksen käsitteestä. Näistäkin heille toki nousi ajatuksia, joita myös hyödynnän ja otan huomioon käsitteitä täydentäen.





Kuvio 1. Luokat ja kuvauskategoriat, jotka rakentavat opettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta.

#### 4.1.1. Epävarmuus käsitteestä

Aivan haastattelun alussa esitin jokaiselle haastateltavalle kysymyksen globaalikasvatuksesta ja siitä, miten he termin käsittävät ja ymmärtävät. Jokaisen opettajan vastauksista kävi tavalla tai toisella ilmi epävarmuus käsitteen sisällöstä. Tämä epävarmuus toimii tutkimukseni lähtökohtana ja luo perustan, mistä käsin analysoin opettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta. Merkityksellisistä ilmauksista muodostuu kaksi toisistaan eroavaa näkökulmaa, jotka kertovat paljonkin opettajien ennakkotiedoista eli siitä pohjasta, jolle he käsityksiään rakentavat. Ensimmäinen näkökulma on oman tiedon puutteellisuus, toinen käsitteen hankaluus. Nämä näkökulmat kertovat opettajien erilaisista lähtökohdista, sillä ennakkotieto aiheesta toki vaikuttaa siihen, miten opettaja ilmiötä käsittää ja kielentää. Opettaja 2:n ilmauksissa (esimerkki (1)) näkyy muita varmempi ja vahvempi koulutuksesta omaksuttu ennakkotieto aiheesta, sillä hän pitää käsitettä vaikeana sanoittaa tai tiivistää.

1) Miten sen nyt sanois. Tosi vaikee termi, hirveen vaikee sanottaa, ja enkä oikeestaan niinkun huomaat että olin siel koulutuksessa enkä vieläkään osaa sitä tiivistää mitä se tarkoittaa (O2)

Opettaja 2 korostaa termin sanoittamisen hankaluutta, millä tulee samalla ilmaiseeksi, että ymmärtää kyllä globaalikasvatuksen sisällöllisen laajuuden ja tuntee ilmiön. Opettajien 1 ja 3 epävarmuuden ilmaukset puolestaan viittaavat opettajan oman tietämyksen puutteeseen. Esimerkiksi *kuulostaa*-verbillä (esimerkki (2)) ja arvelua ilmaisevalla konditionaalilla (esimerkki (3)) luodaan ilmauksiin epävarmuuden tuntua. Esimerkissä (4) opettaja 1 kertoo sanan olevan tuttu, vaikka se ei olekaan hänellä käytössä. Tästä voi päätellä sanan merkityksen olevan hänelle epäselvä.

2) No se kuulostaa siltä että se on, jos sitä on koulussa ni... (O1)

3) Semmoset vois olla teemat mitkä liittyis myös siihen. (O3)

4) No joo siis on, on se tutun kuulonen termi, mut en oo niinku sillä, en oo ite sitä ehkä käyttäny. Koskaan mut et, kyllähän se on tuttu sana. (O1)

Epävarmuudesta kertovat myös ne muutamat merkitykselliset ilmaukset, joilla opettajat myöhemmin globaalikasvatuksen määritelmiin perehdyttäessä kommentoivat omaa käsitystään termistä sekä niitä tapoja, joilla he haastattelun alussa ilmiötä sanoittivat.

5) Joo ehkä mä olin ite, just sillee vähän jäässä näin aluks, lähin suppeesti liikkeelle (O3)

Esimerkistä (5) on tulkittavissa paitsi ajatus oman määritelmän riittämättömyydestä, myös oikean vastauksen olemassaolosta (vrt. määritelmien vakiintumattomuus ja erilaiset tavat jäsentää ilmiötä).

Nämä kolme näkökulmaa – oma tietämättömyys, termin haastavuus sekä oman määritelmän suppeus ilmaisevat opettajien epävarmuutta globaalikasvatus-termiä kohtaan. Tästä lähtökohdasta käsin analysoin sitä, minkälaisia merkityksiä he termille antavat. Analyysini aikana olen kuitenkin todennut, että vaikka opettajat korostavat epävarmuuttaan globaalikasvatuksen käsitteen kohdalla, he tuntuvat toteuttavan globaalikasvatuksen sisältöjä työssään varsin laajalti ja osittain myös tietämättään.

#### 4.1.2 Oppilas suhteessa maailmaan

Ensimmäinen varsinainen opettajien käsityksiä kuvaava yläkategoria on *oppilas suhteessa maailmaan*. Se rakentuu kolmesta luokasta, jotka ovat *oppilas maailman tarkastelijana*, *vuorovaikutus ja ihmiset*, sekä *tietoisuus ja herättely*. *Oppilas maailman tarkastelijana* sekä *vuorovaikutus ja ihmiset* ovat toisiinsa tiiviisti liittyvät luokat. Ne oikeastaan avaavat globaalikasvatukseen saman näkökulman, josta *oppilas maailman tarkastelijana* pysyy abstraktimmalla tasolla ja *vuorovaikutus ja ihmiset* taas tuovat maailman tarkastelun hieman lähemmäs käytäntöä. Lisäksi luokat eroavat toisistaan siinä, että ensimmäisessä puhutaan oppilaan suuntautumisesta maailmaan, *vuorovaikutus ja ihmiset* taas nimensä mukaisesti kertoo oppilaan suhtautumisesta ihmisiin maailmassa. *Tietoisuus ja herättely* -luokkaan olen jäsentänyt kuuluvaksi myös kriittisyyden sekä vastuun ja toiminnan teemoja.

Merkityksellisiä ilmauksia tähän kuvauskategoriaan liittyen oli aineistossa suuri määrä. Kategoriaan kuuluvat merkitykselliset ilmaukset ovat myös usein aivan ensimmäisiä opettajien vastauksista. Kategoria edustaa siis opettajien päällimmäisiä käsityksiä globaalikasvatuksesta.

*Oppilas maailman tarkastelijana* -luokan ilmaukset korostavat oppilaan suhdetta ympäröivään maailmaan tarkastelun ja havainnoinnin näkökulmasta. Ilmauksissa puhutaan näkökulmista ja omasta paikasta maailmassa.

6) Et erilaisia tapoja on katsella maailmaa (O2)

7) Kuulostaa siltä että siinä tullaan tietoiseksi omasta paikasta maailmassa (O1)

8) Et osalle se saattaa olla semmonen niinku, että ei niinku, elinpiirissä hirveesti katella ympärille ni silloin opettajan ja koulun tehtävä mun mielestä on aika isosti, tarkoitus niinku näyttää sitä ympäröivää maailmaa. (O3)

Näissä ilmauksissa oppilas jää kuitenkin passiiviseksi havainnoijaksi ja tarkastelijaksi, sillä aktiivisuus ja toimijuus puuttuvat, mikä näkyy mm. passiivin käytössä esimerkissä (7). Esimerkeissä (6) ja (7) oppilaat ovat mukana näkökulmassa vain implisiittisesti, sillä heitä ei mainita lainkaan. Toisaalta esimerkkeihin on mahdollista tulkita oppilaiden lisäksi mukaan myös opettaja tai miksei joukko muitakin ihmisiä koulumaailman ulkopuolelta. Haastattelussa kouluympäristö kuitenkin korostui, ja siksi tulkitsen esimerkkien viittaavan nimenomaan oppilaisiin. Esimerkissä (8) oppilaiden rooli tarkastelijoina korostuu, kun opettaja ja koulu saavat aktiivisen roolin maailman esittelijöinä. Globaalikasvatus saa näissä ilmauksissa merkityksen opettajan apuvälineenä, jonka avulla oppilaat pääsevät katselemaan maailmaa.

*Vuorovaikutus ja ihmiset* -luokan ilmaukset kertovat opettajien käsityksistä globaalikasvatuksesta vuorovaikutuksena ihmisten välillä ja avaavat näkökulman ihmisten elämään. Ne sitovat globaalikasvatuksen nimenomaan osaksi ihmisiä, kulttuureja, yksilöitä ja hyvinvointia.

9) Kuulostaa siltä että siinä tullaan tietoisiksi omasta paikasta maailmassa, tutustutaan muiden maailman kolkkien kulttuureihin ja, ja tota, muiden niinku tavallaa, ihmisten elämään muualla maailmassa. Niitten ongelmiin, niitten iloihin ja suruihin. (O1)

10) Et erilaisia tapoja kasella – – miten täällä ihmiset on suhteessa toisiinsa ja miten ne voi ja sille semmosia. (O2)

11) Miten meillä menee ja miten muilla menee (O3)

Useiden muiden ilmausten tapaan ilmauksessa (9) luodaan rajaa meidän ja muiden välille. Tutustutaan ihmisiin ja kulttuureihin muualla maailman kolkissa, ei niinkään esimerkiksi omassa elinpiirissä. Kuten ilmauksessa 10 puhutaan ”ihmisistä täällä”, eli tässä yhteisessä maailmassa, ei luultavasti kuitenkaan esimerkiksi täällä Suomessa, sillä ihmisiin viitataan *me*-pronominin sijaan etäännyttävällä pronomiinilla *ne*. Toisaalta ilmauksessa (11) näkökulma myös *meistä* ja *meidän* hyvinvoinnistamme pääsee esiin ja esimerkissä (12) *me* saattaa viitata laajalti vaikkapa kaikkiin ihmisiin maailmassa. Tämä on aineistossa harvinaista.

Ilmauksissa käytetään hieman ’tarkastelua’ aktiivisempia verbejä, kuten ’tutustua’ (esimerkissä (9)). Tutustumisen voi toki ymmärtää eri tavoin: tutustua voi luokkahuoneessa neljän seinän sisällä lukien oppikirjasta, millaisia kulttuureja on vaikkapa Kaakkois-Aasiassa. Toisaalta tutustuminen voi olla oppilaiden näkökulmasta paljon aktiivisempaakin tekemistä. Se voi olla keskusteluja, vuorovaikutusta, vierailuja ja ihmisten kohtaamista.

Tällaiseen oppilaiden aktiiviseen rooliin viittaisi se, että globaalikasvatus nähdään vahvasti myös vuorovaikutuksellisenä. Merkityksellisissä ilmauksissa puhutaan vuorovaikutuksesta ja sen merkityksellisyydestä, mikä tietysti liittyy tiiviisti maailman ihmisiin, heidän vointiinsa ja kulttuureihinsa tutustumiseen. Seuraavat esimerkit on nostettu haastattelujen jälkipuoliskolta niin, että opettajilla on ollut valmiit määritelmät nähtävillä jo jonkin aikaa. Mielestäni näissä ilmauksissa kiteytyy käsitys globaalikasvatuksen olemuksesta keskusteluna.

12) Me ei eletä missään pullossa tai lukitussa kaapissa et, pitää olla vuorovaikutusta. Vuorovaikutusta moneen suuntaan ja sen niinku esittelemistä (O3)

13) Hiljaisia ryhmiä jotka on sit ehkä ollu niinku muutenki ku tän globaalikasvatuksen näkökulmasta sillee haastavia et heillä ei oo oikeen ollu mihinkään mitään sanottavaa (O3)

Esimerkistä (12) tai sen kontekstista ei selviä, kuinka laajan mittakaavan vuorovaikutuksesta puhutaan. Pitääkö vuorovaikutusta olla valtioiden, ihmisryhmien tai yksilöiden, esimerkiksi oppilaiden vai kenties kaikkien edellisten välillä? Jälleen implisiittisesti ilmaukseen sisällytetty opettaja saa esittelijän ja tien näyttäjän roolin, mutta vuorovaikutuksen merkitystä korostetaan toistolla. Esimerkistä 13 taas selvästi havaitaan, että vuorovaikutus ja keskustelu liitetään ainakin luokkatilanteeseen ja oppilaiden kanssa keskusteluun. Opettajat kaipaavat ryhmiltä aktiivisuutta ja globaalikasvatuksesta haluttaisiin kovasti keskustella. Keskustelut ovatkin yksi tärkeimmistä työtavoista globaalikasvatuksen toteuttamisessa (ks. luku 4.2.4).

*Tietoisuus ja herättely* -luokan ilmauksissa toistuvat luokan nimeenkin nostamani sanat *tiedostuminen* ja (ajatusten) *herättely* hieman eri muodoissaan.

14) Saatetaan oppilaat tietoisiksi meistä maailmassa (O3)

15) Jotenki sitä pohdintaa ja globaaliin heräämiseen ohjaamista (O3)

Opettajan rooli on ilmaisuisissa jälleen vahva, sillä hän saattaa oppilaat tietoisiksi (esimerkki (14)) ja ohjaa heräämään (esimerkki (15)). Ilmaukset luovat asetelman, jossa tieto globaalista maailmasta on opettajalla. Tietoisuudestaan käsin opettaja ikään kuin ravistelee oppilaat heille ja saattaa heidät luokseen tietoisuuteen, jolloin oppilaan rooliksi jää seurata ja hyväksyä. Toisaalta Kielitoimiston sanakirja antaa saattamiselle mukana kulkemisen, opastamisen ja apuna kulkemisen merkityksiä (KS 2018), missä saatettavalla nähdään kuitenkin jollain tasolla aktiivinen rooli matkan kulkijana. Opettajalla on siis aktiivinen toimijuus näissä ilmauksissa, mutta myös oppilaat nähdään jossain määrin aktiivisina.

*Tietoisuus ja herättely* -luokan alle olen jäsentänyt *vastuu ja toiminta* sekä *kriittisyys* -luokat. *Vastuu ja toiminta* -ilmauksissa siirretään vastuu ja aktiivisuus oppilaille tai opettajan ja oppilaiden yhteiseksi asiaksi. Opettaja 1 nosti oman määritelmänsä ja valmiiden määritelmien suurimmaksi eroksi asioiden muuttamisen ja toiminnan roolin. Hän itse oli lähtenyt määrittelemään globaalikasvatusta nimenomaan maailman kuvaamisen ja tarkastelun näkökulmasta, ilmiöitä kuvaillen. Euroopan neuvosto ja Kepa ry puolestaan keskittyvät hänen huomioidensa mukaan muutokseen, oppilaiden aktiivisuuteen ja vastuunkantoon. Sama näkökulmaero mielestäni hahmottuu myös muiden opettajien vastauksista Esimerkissä (16) opettaja sivuaa ensimmäisen ja ainoan kerran globaalin vastuun tematiikkaa ennen valmiiden määritelmien lukemista. Määritelmien esittämisen jälkeen hän kommentoi niitä esimerkissä (17) aktiivisuuden, vaikuttamisen ja etiikan näkökulmasta.

16) Mietitään, miten me vaikutetaan maailmaan (O1)

17) Siis ja opetussuunnitelmassahan on myös siis se moraalinen näkökulma. Että ei siellä pelkästään mietitä että ”pitäisiköhän meidän tehdä näille ongelmille jotain, hmm ihmisoikeudet, onkohan ne tärkeitä?” (O1)

Ilmauksen (16) kontekstista tulkitsen, että maailmalla tässä yhteydessä tarkoitetaan paitsi ympäristöä, myös maailman ihmisiä, sillä opettaja on aiemmin korostanut nimenomaan ihmisoikeuksien ja vuorovaikutuksen sekä tasa-arvon näkökulmia. Esimerkissä siis myös otetaan vastuuta omasta toiminnasta ja osittain näin häivytetään jakoa meihin ja muihin. Jo haastattelun alkupuolella heti Euroopan neuvoston ja Kepa ry:n määritelmät luettuaan opettaja liittyy globaalikasvatukseen tiiviisti Opetussuunnitelman perusteisiin (esimerkki (17)). Esimerkissä (18) opettaja 2 siirtää ymmärtämisen kautta vastuun tulevaisuudesta nuorille.

18) Jotenki ymmärtää että kyse on. Vaikka ympäristö kysymyksessä niin myös siitä että minkälaisessa maa- maailmassa he tulee niinku elämään viidenkymmenen vuoden päästä (O2)

Ilmaukset eivät suoraan kerro siitä, että opettajat käsittäisivät globaalikasvatuksen aktiivisena toimintana ja vaikuttamisena. Näissäkin ilmauksissa opettajat käyttävät verbejä *mieltää* ja *ymmärtää*, jotka kuvaavat enemmän mielen sisäisiä prosesseja kuin suoraa toimintaa. Heidän käsityksissään korostuu globaalikasvatuksen merkitys juuri oppilaiden ymmärtämisen laajentamisessa ja tietopohjan rakentamisessa. He kyllä liittävät aktiivisuuden ja vaikuttamisen osaksi globaalikasvatusta, mutta näkevät sen pikemminkin globaalikasvatuksen tuloksena. Globaalikasvatus nähdään tietoisuutena ja herättelynä, joka johtaa toimintaan asioiden parantamiseksi.

Myös kriittisyys kytkeytyy tiiviisti osaksi tietoisuutta ja herättelyä. Opettaja 3 kuvaa globaalikasvatusta kriittiseen ajatteluun koulumisena jo heti haastattelun alussa, muut käsittelevät kriittisyyttä vastauksissaan myöhemmin, käsitteen määritelmien sekä OPS-katkelmien äärellä.

19) Jos ajattelee omaa toimintaa, omia valintoja ni sitte, tai muiden toimintoja ja valintoja, ni sitte. Ni kriittisyys siinä että. Että mitkä toiminnat ja valinnat on parempia ku toiset ja miten ne vaikuttaa tohon globaaliin oikeudenmukaisuuteen – – Kriittinen ajattelu, liittyy näihin kaikkiin, näihin kaikkiin liittyy semmosia juttuja että jos halua edistää globaalikasvatuksen tavoitteita nii on jotain mihin pitää sanoa vastaan. (O1)

Esimerkissä (19) Opettaja 1 nivoo omat valinnat ja vastuun omasta toiminnasta yhteen kriittisyyden kanssa. Myös kriittinen lukutaito nousee aineistosta esiin. Opettaja 1 näkee, että kuva globaalista maailmasta on tekstejä, jota toki on osattava lukea. Odotettavaa onkin, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat jäsentävät kriittisyyden tärkeäksi osaksi globaalikasvatusta,

sillä teema on osa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen ydintä. Eroja opettajien välillä tosin ilmeni haastattelutilanteessa siinä, tuliko tämä puoli globaalikasvatuksesta esiin ennen vai jälkeen valmiiden määritelmien lukemista.

#### 4.1.3. Globaalikasvatuksen teemat

Toinen kuvauskategoria keskittyy niihin teemoihin, joita opettajat mieltävät kuuluvan globaalikasvatuksen oppisisältöihin. Tämän kuvauskategorian muodostumiseen ohjattiin haastattelussa kysymällä suoraan, minkälaisia asioita globaalikasvatukseen voisi kuulua. Katteoria rakentuu kolmesta luokasta: *oppiaineiden välisyys, laajuus ja limittäisyys* sekä *kokemuksellisuus*. *Kokemuksellisuus* pitää sisällään *tunteet, merkityksellisyyden ja suhtautumisen*.

Teemoja, joita opettajat nimeävät ilman Euroopan neuvoston tai Kepa ry:n jäsentelyä ovat muun muassa tasa-arvo esimerkiksi sukupuolten välillä ja maailmantaloudellisesti, vastuun kantaminen, ympäristönäkökulma ja kestävyys, globaali oikeudenmukaisuus sekä pakolaisvirrat. Nämä teemat ovat linjassa opettajille annettujen määritelmien kanssa. Euroopan neuvoston ja Kepa ry:n määrittelyt ovat opettajien määritelmiä laajempia lähinnä rauhan- ja turvallisuuskasvatuksen sekä kulttuurikasvatuksen (tai moninaisuuskasvatuksen) osalta. Opettajien käsityksessä globaalikasvatuksen teemoista korostuu ihmisoikeuskasvatus ja tasa-arvo, sillä niitä sivuavia ilmauksia on määrällisesti eniten.

Opettajat näkevät globaalikasvatuksen aiheena, joka on ”väkisinkin oppiaineiden välistä”. He korostavat teemojen liittyvän kaikkiin oppiaineisiin ja kuvaavat syventämisen mahdollisuuksia ”loputtomiksi”. Opettaja 1 mainitsee, että hänestä globaalikasvatusta ei voi määrittellä tyhjentävästi. Huomio kertoo siitä, miten laajoista teemoista globaalikasvatuksessa puhutaan, ja samasta aihepiiristä löytyy aineistosta useita muitakin merkityksellisiä ilmauksia. Opettajat ovat tietoisia teemojen limittäisyydestä ja laajuudesta (mm. esimerkit (20) ja (21)). Seuraavat esimerkit ovat ilmauksia, joita Euroopan neuvoston ja Kepa ry:n määritelmät ovat opettajissa herättäneet.

20) tosi laaja näkökulma. Kun tässä on tota, ihmisten kulttuurit, sitte on koko maailman ympäristö. Kansainväliset suhteet. Sitte on ne moraaliasiatkin. (O1)

21) moni näistä niinku myös nivoutuu. Kiinni toisiinsa et siel on just niinkun just tommonen niinkun ihmisoikeudet tasa-arvo, jos miettii kehitysyhteistyötä niin ne liittyy siihen. Myös sit niinku rauha. Rauhan rakentaminen, kulttuurikasvatus liittyy sit taas tasa-arvoon ja jotenki kyl noi niinkun ympäristöasiatki sitte, yhdellä ja samalla pallolla kaikki ollaan että. Et vaikuttaa myös siihen et kaikilla ois mahdollisuuksia. (O3)

*Kokemuksellisuus*-luokan ilmauksissa opettajat kertovat yksityiskohtaisesti niistä tilanteista ja tavoista, joilla he globaalikasvatusta käsittelevät. Nämä esimerkit ja konkreettiset työtavat paljastavat käsityksiä, arvotuksia ja suhtautumisia globaalikasvatusta kohtaan. Siksi käsittelen opettajien kokemuksia näiden teemojen läpi käymisestä jo ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla.

Opettajien sekä oppilaiden suhtautuminen aiheeseen muodostaa suuren joukon merkityksellisiä ilmauksia. *Suhtautuminen*-luokassa aiheiden kuvataan jäävän positiivisina mieleen ja omaa kiinnostusta korostetaan. Myös oppilaiden kiinnostus tulee esille muun muassa ilmauksissa (22) ja (23).

22) Oppilailla on itelläkin intoa ihan omaehtoisesti lähtee valitsemaan tän tyyppisiä aiheita.

23) Niinku mä vähän sanoin ki ne on semmosia juttuja mitä on itsessään kiinnostavia. Oppilaiden mielestä, ainaki mun kokemuksen mukaan.

*Merkityksellisyys*-luokka on ilmausten lukumäärää tarkasteltaessa yksi aineiston korostu-neimmista luokista. Käsitukset globaalikasvatuksesta rakentuvat yllättävänkin vahvasti merkityksellisyyden teemojen ympärille, vaikka tätä opettajat eivät aluksi omissa määritelmässään tuo ilmi. Euroopan neuvoston ja Kepa ry:n luonnehdinnoista sen sijaan nousi pohdintaa globaalikasvatuksen merkityksellisyydestä (esimerkit (24) ja (25)). Myös myöhemmin haastattelun aikana aiheiden tärkeyttä tuodaan esiin.

24) Tietyllä tapaa sellanen olo että tässä tehään jotain merkityksellistä – – jos siellä jonkun tekstin avulla vaikka pääsee keskustelemaan jostain, niinkun siitä että. Niinku et miks ois hyvä että ihmisillä olis rauha keskenää ja et miten sitä ylläpidetään ni sit ne on ehkä semmosia aika merkityksellisiä hetkiä tavallaan. Et et ne on sit niitä, mi- mitkä ne tai no ei ne välttämättä muista mutta ehkä ne on niinku. Niistä voi sitten itää ehkä joskus tulevaisuudessa jotain. Tai niinku syvempään ihmisyyteen ja semmoseen liittyvää (O2)

25) Myös sitte oon saanu ihan omiakin oivalluksia ja näkökulmia oppilaiden puheista. Et ehdottoman-mun mielest jokainen keskustelu mitä on käyty ni on kannattanu käydä. (O3)

Merkityksellisyyden lisäksi toinen näkökulma, jonka opettajat liittävät omiin kokemuksiinsa, on tunteiden herättäminen. *Tunteet*-luokan ilmausten perusteella teemoja pidetään mukavina, sillä niiden kautta on helppo saada tunnekokemuksia aikaan ja toisaalta oppilaiden reaktiot ovat ennalta-arvaamattomia ja vaikeasti ennustettavissa. Opettajien kokemuksen mukaan aiheen ympäriltä on herännyt monenlaisia reaktioita suuntaan ja toiseen. Tämän korostetaan kuitenkin luovan hyvää keskustelua ja tervetullutta dialogisuutta opetukseen.



#### 4.1.4. Koulun käytänteet

Tämä kuvauskategoria muodostuu kahdesta luokasta: *koulumaailman moninaisuus* sekä *globaalikasvatus välineenä*. Opettajien ilmauksissa näkyy heidän työskentely-ympäristönsä monikulttuurisuus ja oppilaiden moninaiset lähtökohdat, minkä he myös sanoittavat ääneen (esimerkit (26) ja (27)). Kouluissa kulttuurit ovat siis läsnä, joskin välillä vain pienessä osassa (esimerkki (28)).

26) ympäristö jossa mäkin esimerkiks työskentelen ni siel on niinku hyvin monenlaisista lähtökohdista tulevia oppilaita (O3)

27) Et jollakin saattaa sit olla jo tämmöset pohjатаidot niinku just, lapsesta asti opittuja jotka on niinkun sit linjassa tän kanssa et jos miettii niinku oppilaiden taustaa ni voihan jollekin olla tosi sellanen, moninainen tausta. (O3)

28) Jos vertaa johonki pääkaupunkiseudun muihin alueisiin ni ei sillä lailla kovin näkyvää. Mun mielestä. Mut tota. Et kyl muut kulttuurit on sillee läsnä. Mutta. Aika pienessä roolissa. (O1)

Monikulttuurisuus on globaalikasvatuksen teema, jonka opettajat liittävät myös oman koulunsa arjen toimintakulttuuriin ja ympäristöön. Haastatteluissa keskustelimme useaan otteeseen oppilaiden erilaisista taustoista sekä lähtötiedoista. Tämä kytkeytyi myös *oppilas maailman tarkastelijana* –kategoriaan ja opettajien ja koulun tehtävään näyttää maailmaa, jos sitä kodin puolesta ei tehdä (ks. esimerkki (8)).

Viimeinen merkitysluokka koostuu ilmauksista, joissa pohditaan äidinkielen oppiaineen ja globaalikasvatuksen suhdetta. Äidinkielen oppiainetta saatetaan pitää välineenä ja työtapana muiden aiheiden käsittelyyn, esimerkiksi globaalikasvatuksen teemojen läpikäymiseen. Globaalikasvatuksen toivotaan olevan myös jatkumo peruskoulun aiemmilta luokilta ja päiväkodista asti. Tästä näkökulmasta globaalikasvatus ei olisi lainkaan sidottu oppiaineisiin, vaan se nähtäisiin niitä läpi leikkaavana teemana. Tällöin sitä voisi pitää näkökulmana tai välineenä myös äidinkielen sisältöjen käsittelyyn. Esimerkissä (29) Opettaja 1 näkee, että äidinkielen oppiaineen sisältöjen tulisi nimenomaan antaa välineitä globaalikasvatuksen teemojen käsitteelyyn, mikä ei hänen näkemyksensä mukaan kuitenkaan toteudu.

29) Monesti sellanen, äikänopettajalla se menee monesti vähän toisin päin että se saattaa olla se väline jolla saa mietittyä asioita siihen tekstiinsä. Eikä toisin päin. Aika ahdistava ajatus (O1)

Toisaalta Opettaja 1 jää pohtimaan, miten erottaa välineenä ja sisältönä toimiminen toisistaan (ilmaus (30)). Esimerkiksi globaalikasvatuksen teemoista argumentoidessa rajaa voi olla hankala asettaa selvästi mihinkään.

30) Koska ne, koska jos argumentaatio on meidän sisältö, niin kyllä kai sitä nyt pitää osata argumentoida, ainaki jos on hyvä argumentoida ni myös näistä aiheista. Et nää tavallaan sisältyy siihen. (O1)

Ehkäpä globaalikasvatuksen ja äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjen suhteen voi nähdä kummin päin tahansa: molemmat voivat toimia välineinä toisen aihepiirien käsittelyssä.

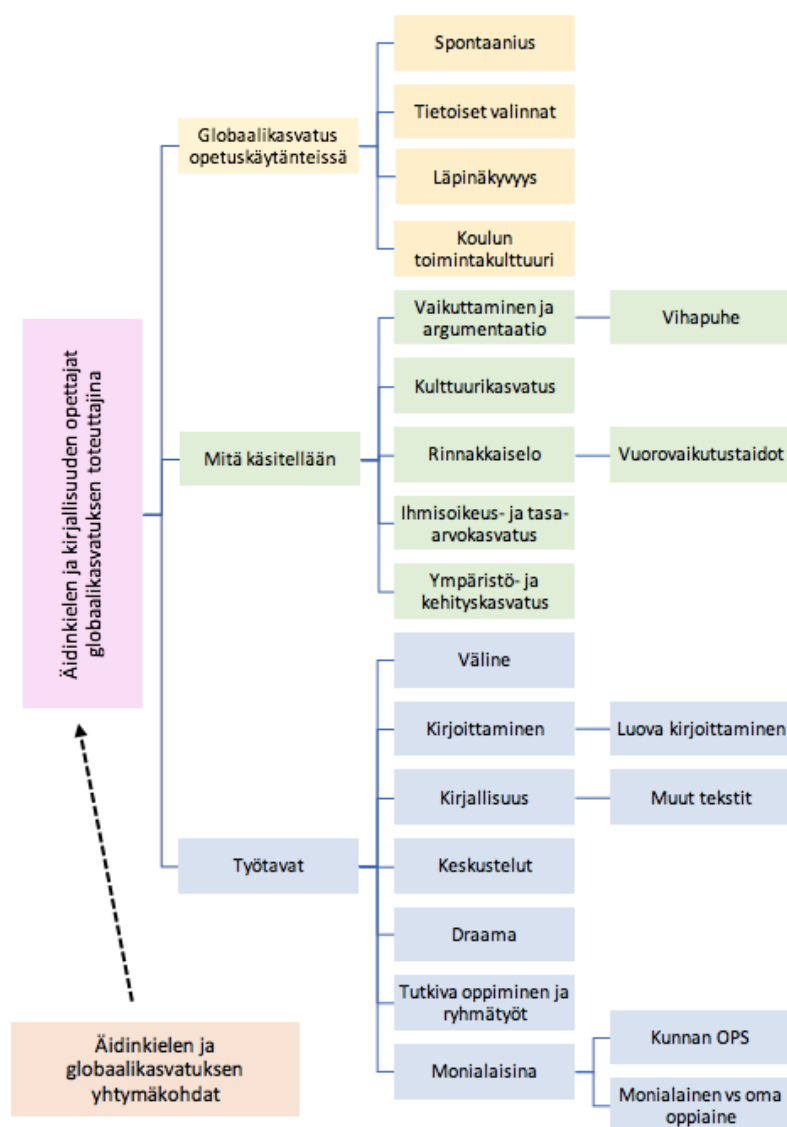
#### 4.1.5 Koontia

Tutkimuksessani epävarmuus globaalikasvatus-termistä oli opettajien ilmauksissa korostunut tekijä, mutta sen ohella opettajat jäsentävät globaalikasvatusta kolmen näkökulman avulla. Globaalikasvatus nähdään oppilaan ja maailman välisen suhteen ja ymmärryksen avaamisena ja vahvistamisena. Se käsitetään maailman esittelyä ja tarkasteluna, toisaalta ihmisten välisen vuorovaikutuksen opettamisena ja ymmärtämisenä. Käsityksissä korostuvat myös kriittisyys sekä oppilaiden vastuu tulevaisuudesta ja aktiivisuuteen kannustaminen.

Gloaalikasvatuksen nähdään rakentuvan useista laajoista ja limittäisistä teemoista, joista opettajilla on omakohtaista kokemusta. He suhtautuvat globaalikasvatukseen myönteisesti ja pitävät sen käsittelyä merkityksellisenä. Opettajat liittävät käsitteen tiiviisti koulumaailman arkeen ja sen monikulttuurisuuteen, mutta näkevät yleisen suhtautumistavan globaalikasvatukseen olevan lähinnä oman oppiaineen sisältöjen käsittelyn väline. Toisaalta myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta pidetään välineenä muiden asiakokonaisuuksien, esimerkiksi globaalikasvatuksen teemojen käsittelyyn.

## 4.2 Äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajat globaalikasvatuksen toteuttajina

Olen jakanut toiseen tutkimuskysymykseni vastaavat merkitykselliset ilmaukset kolmeen kuvauskategoriaan: *globaalikasvatus opetuskäytänteissä, työtavat* sekä *mitä käsitellään*. *Gloaalikasvatus opetuskäytänteissä* -kategoria keskittyy opettajien asenteisiin ja lähestymistapoihin, kun taas *työtavat*-kategorian merkitykselliset ilmaukset ovat enemmän käytäntöön sidottuja esimerkkejä siitä, mitä konkreettisia keinoja opettajilla mielestään on yhdistää globaalikasvatuksen teemoja äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöihin. *Mitä käsitellään* -kategorian ilmaukset yhdistävät äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöt ja globaalikasvatuksen teemat toisiinsa. Lisäksi käsittelen tämän analyysiluvun alussa sitä, näkevätkö äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat oppiaineensa linkittyvän globaalikasvatuksen teemoihin.



Kuvio 2. Luokat ja kuvauskategoriat, jotka rakentavat opettajien käsityksiä globaalikasvatuksen toteuttamisesta.

#### 4.2.1 Globaalikasvatuksen perustelua osana oppiaineen arkea

Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseen on lähdettävä liikkeelle selvittämällä, toteuttavatko äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat työssään globaalikasvatusta. Kun haastatteluisia olimme edenneet siihen pisteeseen, että opettajat olivat lukeneet Euroopan neuvoston ja Keparin globaalikasvatuksen määritelmät, puhuimme äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöjen yhteyksistä globaalikasvatuksen teemoihin sekä opettajien omasta kokemuksesta globaalikasvattajina.

Opettajien mukaan globaalikasvatus näkyy kyllä heidän omassa opetuksessaan, joskin epäsuorasti ja hieman liian vähän. Globaalikasvatuksen kuvataan pilkahtelevan ”vähän siellä

täällä”. Opettajat joko kuvaavat globaalikasvatuksen näkyvän tasaisesti tai vaihtoehtoisesti sen jäävän kouluarjessa piiloon. Ensimmäisenä mainitaan tekstinäytteet sekä monialaiset kokonaisuudet, joissa nämä teemat näkyvät vahvasti. Kysyttäessä opettajat korostavat globaalikasvatuksen teemojen monipuolista linkittymistä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen. Opettajien käsityksen mukaan globaalikasvatuksen sisällöt kuuluvat ehdottomasti myös äidinkielen ja kirjallisuuden opettajalle. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine nähdään uuden opetussuunnitelman valossa maailmaa syleilevänä, ja globaalikasvatuksen teemojen kuuluminen myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen perustellaan Opetussuunnitelman perusteiden johdanto-osan avulla. Toisaalta haastatteluissa mainitaan muutamaan otteeseen oppiaineen sisältöjen laajuus hieman kriittiseenkin sävyyn. Globaalikasvatuksen teemat nähdään kuitenkin itsearvoisina, mistä hyvänä esimerkkinä ilmaus (31).

31) Näiden teemojen osalta tunnu siltä et kukaan ois koskaan ollu sillee et tää on niinku täysin turhaa, et jos sit vertaa että mä opetan jotai moduksia tai ne tekee niihin liittyviä juttuja ni sit se on et ”mihin me näit tarvittaa?” Mut tavallaa nää niinku ehkä sit jotenki onnistuu perustelevaan itse itsensä, ikään kuin nää aiheet. (O2)

Opettaja 3 kärjistää äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineiden sisällön ja globaalikasvatuksen teemojen limittäisyyttä niin, että kuvaa globaalikasvatuksen teemojen välttelyn käyvän työlämmäksi kuin niiden käsittelyn omassa opetuksessa.

#### 4.2.2. Globaalikasvatus opetuskäytänteissä

Globaalikasvatuksen teemoja käsitellään äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa opettajien näkemyksen mukaan ainakin osittain spontaanisti ja suunnittelematta.

32) Hyvä et äikänopeettaja suunnittelee. Suunnittelee et millasessa tilanteessa näit aiheita on hyvä käydä läpi. Mut sit toisaalta must on vähintäänki yhtä tärkeätä se että on niinku herkkä semmosille mahdollisuuksille. Mitä tulee vastaan jopa niinku ihan vahingossakin. (O3)

Esimerkiksi ilmauksessa (32) korostuu opettajan herkkyys ja joustavuus. Opettajat pitävät tärkeänä sitä, että tarpeen vaatiessa tuntisuunnitelman voi unohtaa, ja arjen keskeltä annetaan tilaa oppilaiden mieltä askarruttaville aiheille ja heitä puhuttaville teemoille. Keskustelu ajautuu toisinaan sivuraiteille ja joskus on tarkoituksenmukaisempaa keskustella koko lopputunti. Usein aiheet tulevat siis tunneilla esille oppilaiden aloitteesta, opettajalle yllätyksenä.

*Tietoiset valinnat*-luokka liittyy tiiviisti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällölliseen laajuuteen ja osittain myös herkkyyteen tunnustella oppilasryhmää. Luokan ilmaukset

korostavat opettajalla olevan valintojensa kautta suuri vaikutusvalta käsiteltäviin teemoihin. Opettajat näkevät siis globaalikasvatuksen teemojen käsittelyn ja niiden tuomisen luokkahuoneeseen vahvasti valintana ja siten opettajan vastuuna (esimerkki (33)). Materiaalista ja mahdollisuuksista ei heidän mukaansa ole puutetta (esimerkki (34)).

33) Lähinnä täytyy tehdä se valinta et mitä otetaan sinne käsitteeseen. Valitaan semmosia teemoja (O2)

34) Äidinkieli sekä tarjoaa mahdollisuuden tosi hyvin käsitellä kaikkii näitä. Tai no tehä nostoja, mut sit myös kyl jotenki tuntuu että aika hyvin niinku ollaan kuitenkin ehkä ajan hermoilla. (O2)

Läpinäkyvyydestä ja oman mielipiteen ja maailmankuvan tuputtamisen välttämisestä globaalien teemojen käsittelyssä myös puhutaan aineistossa jonkin verran. Opettaja 3 kuvaa tasapainoilua perusopetuksen arvoperustasta lähtevän tasa-arvon edistämisen, toisaalta sitoutumattoman perusopetuksen ja omien mielipiteiden esiin tuomisen välillä esimerkeissä (35) ja (36).

35) Opettaja on niinkun persoona ja persoonallahan työtä niinkun tehdään ja sit pitää olla sille läpinäkyvää et jos joku kysyy mun mielipidettä ni sen voisin sit perustellusti kertoa. (O3)

36) Ei pidä niinku omaakaan mielipidettä tai maailmankuvaa välttämättä tuputtaa mut sit jos ite pysyy sen kaiken ylä ja ulkopuolella ni on seki vähän semmosta et ei ota kantaa mihinkään. Et esimerkiks semmoset hyvin rasistiset ja ikävät kommentit niin kyl niihin pitää puuttua. (O3)

Koulun toimintakulttuuriin ja sen välittämiin globaalikasvatuksen arvoihin kiinnittää huomiota erityisesti Opettaja 2, mihin varmasti on suuresti vaikuttanut hiljattain käyty Globaalikasvatus osaksi koulun toimintakulttuuria -koulutus. Erityisesti oman toiminnan tiedostaminen korostuu hänen haastattelussaan (esim. (37) ja (38)).

37) Mut sitte tavallaan et, et jotenki sit siinä toiminnassa ja muussa. Et ei kukaan nyt pyri vaik tietosesti mitään ihmisoikeuksia tai tasa-arvoa loukkaamaan tietenkään mut sit et just vaikka tämmönen konkreettinen esimerkki ku arviointi — — Tai niinku oppilaiden käytökselle nyt annetaan vielä, numerot. — — et täytyy siinäki keskustelussa niinku aktiivisesti muistuttaa jotenki itseään ja osallistua ja näin että, että että, tavallaan et miten kohdella mahdollisimman reilusti ja tasa-arvoisesti niitä kaikkia oppilaita — — Tai niinku no tämmösii tosi arkisia jotenki, pieniä toimintakulttuurien ja tämmöseen arviointiin liittyviä asioita. (O2)

38) Sä voit lätistä ihan mitä vaan siellä, mut jos sä ite toimit jotenki toisin siinä ja ne oppilaat huomaa sen ni sit se tekee niinku kaiken tavallaan tyhjäksi. Et parhaiten niinku sillä. Itse jotenki, tiedostamalla. (O2)

### 4.2.3. Mitä käsitellään

Opettajat liittävät globaalikasvatuksen äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöihin vahvasti vaikuttamisen kautta. Erityisesti kahdeksannen vuosiluokan sisällöt argumentaatio ja mielipiteen muodostaminen mielletään työtavoiksi, joiden avulla globaalikasvatuksen teemojen käsittely on luontevaa ja vaivatonta. Globaalikasvatuksen teemat nähdään jopa suoraan argumentoinnin sisältönä (esimerkki (39)).

39) Koska jos argumentaatio on meidän sisältö, niin kyllä kai sitä nyt pitää osata argumentoida, ainaki jos on hyvä argumentoimaan ni myös näistä aiheista. Et nää tavallaan sisältyy siihen. (O1)

Gloaalikasvatuksen teemat näkyvät erilaisissa argumentoinnin harjoituksissa, kuten puheissa, pohtivissa esseissä ja mielipideteksteissä. Myös vihapuhetta (esimerkki (40)) ja kestävä perustelua (esimerkki (41)) on käsitelty osana argumentointia.

40) Vihapuhetta on käsitelty, aika paljon että. Seki on tavallaan menee siihen argumentaatiopakettiin. (O1)

41) Jos jollain on joku ristiriita tai et jos on selkeesti eri mieltä tämmösestä globaalista aiheesta niin just se että se kritiikki on jotenki kestävä. Ja myös niinku perusteltavissa. (O1)

Euroopan neuvoston ja Kepa ry:n nimeämistä teemoista opettajat vahvimmin yhdistävät äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöt kulttuurikasvatukseen. Siihen liittyviä merkityksellisiä ilmauksia löytyy aineistosta selvästi muita teemoja enemmän. Oppiaineen sisällöistä erityisesti vähemmistökielet nähdään kulttuurikasvatuksena (esimerkki (42)).

42) Kulttuurikasvatus ni kylhän se on niinku liittyy siihen mitä äidinkielessä tavallaan, opetellaan. Et jos mä mietin vaikka niinku semmonen konkreettinen esimerkki vaikka se et, että tavallaan esimerkiks ysi-luokalla ni opitaan tuntemaan noita niinku vähemmistökieliä ja muita kaikki saamelaiset ja semmoset nii onhan se myös niinku tota kulttuurikasvatusta. (O2)

43) Ja onhan siellä oppisisällöissä on selkeesti tota kulttuurikasvatusta. Mietin noita muita että, että tota onks ne sillee ydinsisällöissä äikässä, tulisko ne jotenki muuten ku työtapoina. Okei rauhanomainen rinnakkaiselo. Esimerkiks keskustelutaidot, on semmonen juttu mikä liittyy siihen että ihmiset pystyy ole keskenään tekemisissä. (O1)

Vuorovaikutustaidot liitetään sekä kulttuuri- että rauhankasvatuksen teemoihin. Kuten esimerkiksi (43) nähdään, juuri rauhankasvatus ja kulttuurikasvatus nähdään osana äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen ydinsisältöjä. Myös ihmisoikeus- ja tasa-arvokasvatus nousee aineistosta vahvasti esiin osana oppiainetta. Toisaalta nämä ovat todella limittäisiä teemoja, ja opettajat käyttävätkin vähemmistökieliä ja saamelaisia esimerkkinä puhuessaan sekä kulttuu-

ri- että tasa-arvo- ja ihmisoikeuskasvatuksesta Esimerkit (44) ja (42)). Toki oppiaineen sisällöissä korostuvat näkökulmat sekä saamen kielistä että saamelaiskulttuurista. Ihmisoikeus- ja tasa-arvokasvatukseen liitetään nimenomaan vuorovaikutuksen sisältöihin esimerkissä (45).

44) Ää, ihmisoikeuksista ja tasa-arvosta, no esimerkiksi vähemmistökielet on semmoset mitä käsitellään äikässä. Ja vaikkapa saamelaisten oikeudet. (O1)

45) Tietysti ihmisoikeus tasa-arvokasvatus siin mielessä että et ku opetellaan vuorovaikutusta ja muuta. (O 2)

Oppiaineen sisällöistä siis vuorovaikutustaidot, vähemmistökielet ja kulttuurit nähdään globaalikasvatuksen teemoihin eniten limittyväksi. Opettajat löytävät yhtymäkohtia näistä sisällöistä rauhan- kulttuuri- sekä ihmisoikeus- ja tasa-arvokasvatukseen. Eroja löytyy siinä, miten opettajat nämä yhteydet tarkalleen jäsentävät. Teemat ovat kuitenkin niin limittäisiä, että varsinaisia näkemyseroja aineistosta ei voi löytää. Ympäristö- ja kehityskasvatuksen teemat puolestaan nähdään kaikista vähiten äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöihin liittyviksi. Opettaja 2 referoikin omaa kokemustaan koulutuksesta ja parhaiten mieleen jääneistä asioista ilmauksessa (46).

46) Ja sit a aika hauska et tässä ehkä näkee sen mitä on tavallaan ite poiminu sieltä koulutuksesta. Että tavallaan just et se ihmisoikeus tasa-arvo ne on sellaset kysymykset mitkä ehkä omassa oppiaineessa tietyllä tapaa näkyy niinku aktiivisesti, kun sitte taas just semmoset ympäristökysymykset ja muut vaikka semmosissa materiaaleissa mitä ite käyttää niin ei ehkä niin paljon tuu sit sieltä ni tavallaan on just jääny se tietty osa-alue mieleen sitte. (O2)

Toisaalta ympäristöteemasta puhutaan oppilaiden lukemien nuortenkirjojen, erityisesti scifin yhteydessä. Tähän palaan vielä seuraavassa luvussa työtapojen yhteydessä.

#### 4.2.4. Työtavat

Tässä luvussa esittelen opettajien nimeämiä konkreettisia työtapoja, joilla he kertovat tuoneensa globaalikasvatuksen teemoja omaan opetukseensa. Näitä työtapoja ovat kirjoittaminen, tekstit, keskustelut, ryhmätyöt ja draama, tutkiva oppiminen sekä monialaiset kokonaisuudet.

Työtavoista puhuttaessa keskusteluihin liittyviä merkityksellisiä ilmauksia oli selvästi kaikista eniten. Tämä on odotettavaakin, sillä keskustelut ja vuorovaikutus korostuivat vahvasti opettajien kielentäessä käsityksiään globaalikasvatuksesta (ks. luku 4.1.2). Merkityksellisissä ilmauksissa lukuisten muiden konkreettisten esimerkkien seuralaisena esiintyvät toistuvasti keskustelut. Opettajat puhuvat keskustelukulttuurin edistämisestä, kirjallisuuskeskusteluista ja opettajajohtoisista keskusteluista. Keskustelut nähdään osoituksena aktiivisuudesta

ja osana ajattelun kehittymistä. Niitä jopa kuvataan ”parhaaksi mahdolliseksi opetuksiksi”, juuri keskustelukulttuurin omaksumisen kautta ja yksi opettajista näkee, että oppilaat odottavatkin, että koulussa keskustellaan globaalikasvatuksen aiheista. Keskusteluissa tärkeänä voimavarana nähdään myös nuorten vilpittömyys ja suorasukaisuus kommentoissaan (mm. esimerkki (47)).

47) Maaperältään tämmösten kysymysten käsittely on, hyvässä ja pahassa vilpitön suhtautuminen ja aika suoriakin mielipiteitä, siit on hyvä lähtee keskustelemaan ja jos päästään sit jonkinnäköseen yhteisymmärrykseen viel porukalla, porukalla nimenomaan niin et opettaja ei kerro miten tän asian pitäis mennä, vaan luokastakin saattaa tulla eriäviä mielipiteitä, ja sit jutellaan. (O3)

Esimerkissä (47) korostuu myös keskustelujen vastavuoroisuus. Merkityksiä rakennetaan yhdessä, opettaja ei sanele, miten asia tulisi käsittää tai ymmärtää.

Keskustelujen jälkeen seuraavaksi eniten aineistosta pinnalle nousee kirjallisuuden merkitys globaalikasvatuksen teemojen käsittelyssä. Opettajat liittävät erityisesti nuortenkirjallisuuden ja scifi-genren globaalikasvatukseen. Scifissä dystopiatarinoiden kautta erityisesti ympäristöteemat korostuvat (esim. ilmaus (48)). Myös tasa-arvokasvatus tulee kirjallisuuden käsittelyn kautta luontevaksi osaksi sisältöjä (esimerkki (49)).

48) nää tulee tavallaan kirjallisuudessa sit hyvin paljo. Tai niinku. Et just miettii vaikka jotain, et mäki oon luetuttanu jonkun verran Emmi Itärannan sitä Teemestarinkirjaa et siellä tulee niinku tämmösiä ympäristö – – Nii just vaikka et scifikirjallisuudessa ni siin tulee sit näitä teemoja. Tietysti jos oikeen laajasti aattelee ni kylhä ne kaikki vois liittyä siihen. (O2)

49) Et jos esimerkiks tasa-arvokasvatuksen näkökulmasta aina pysähdytään hetkeks Minna Canthin kohdalle ja otetaan sit sieltä historiasta ja sieltä niinku no sellanen klassikkokysymys on just et mihin asioihin Minna Canth ottais tänä päivänä kantaa jos hän kirjottais et esimerkiks sitä kautta sit on saatu pitkiä tarinoita. (O3)

Romaanien ja muun kaunokirjallisuuden lisäksi opettajat hyödyntävät lukuisia muitakin tekstilajeja tehtävien aineistona ja keskustelujen herättäjinä. Tässä erityisesti uutiset ja muut mediatekstit saavat merkittävän roolin. Esimerkiksi Opettaja 3 on käyttänyt opetuksessaan kasvissyönnistä, kulttuurieroista ja seksuaalivähemmistöistä kertovia kolumneja. Tärkeänä pidetään myös tekstiaineistojen puhuttelevuutta. Myös romaanien lisäksi muut kaunokirjalliset tekstit, kuten kappaleiden sanat ja lyhyet novellit ovat johdattaneet globaalikasvatuskeskusteluihin. Opettaja 2 kertoo joskus pureutuneensa ihmisoikeuksien julistukseen oppilaiden kanssa niin sisällön tasolla kuin tekstinäkin.

Myös erilaisia kirjoitustehtäviä opettajat nimesivät useitakin. Erityisesti mielipideteksteissä korostuivat tasa-arvo- ja ympäristökysymykset sekä kulttuurierot. Argumentaatiota on



harjoiteltu kirjoittamalla puheita ja pohtivia esseitä. Yhdeksännen luokan aineistoessee on myös uusi ja haastava tekstilaji, jossa tämän kaltaiset aiheet nousevat usein esiin. Myös luovan kirjoittamisen kautta aiheista kiinnostuneet oppilaat ovat käsitelleet globaalikasvatuksen teemoja (esimerkki (50)), joskaan tällöin opettajalla ei ole ollut kovinkaan aktiivista roolia aihevalintoihin ohjaamisessa.

50) Monet jotka on näistä aiheista kiinnostuneita niin tykkää myös tämmösistä niinkun. Et ne on semmoisia symbolisia. Et kirjottaa niinku symbolisia kirjo- tekstejä että vaikka just niinkun mitä mä sanoisin esimerkiksi fantasiakirjallisuuden keinoin. Et vetää nyt ne globaalit ongelmat tavallaan ihan toiseen maailmaan. (O3)

Ryhmätöistä ja draamakasvatuksellisista toteutustavoista oli aineistossa joitakin mainintoja. Erilaiset esiintymistilanteet, kuten puheet ja paneelikeskustelut tai ryhmätöiden esittelyt myös nousivat esille. Tutkivan oppimisen näkökulmaa korostaa Opettaja 1 esimerkissä (51). Hän oli teetättänyt muun muassa kiinnostavaa kielitietoisuuteen ja siten kulttuurikasvatukseen liittyvää haastattelutehtävää oppilaillaan.

51) haastattelutehtävä missä pitää haastatella ihmistä jonka äidinkieli ei ole suomi, nii mun mielestä, tota. Samalla ku tutustuu oman kielen ominaispiirteisiin ni tutustuu myös muiden kielten ominaispiirteisiin.

Monialaiset kokonaisuudet puhuttivat opettajia haastatteluissa paljon, ja yllättävän suurelta osin heidän käsityksensä omasta globaalikasvattajuudestaan perustuu juuri monialaisten kokonaisuuksien ympärille. Erään opettajan koulussa toteutetaan joka vuosi kunnan opetussuunnitelman tasolta ohjattu maailmankansalaisuus-temainen monialainen projekti. Oppilaat toteuttavat valmiista teemoista projekteja itse valitsemiensa tutkimuskysymysten ympäriltä. Monialaisten kokonaisuuksien puitteissa äidinkielen ja kirjallisuuden osuuden nähdään usein jäävän vähäiseksi ja supistuvan välineineen rooliin, kun sisällöt tulevat muista oppiaineista. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta kokonaisuuksiin tulevat tuotosten tekstilajit, joissa äidinkielen opettaja ohjaa (esimerkki (52)). Myös projekteissa harjoiteltavia ryhmätyötaitoja pidetään oppiaineen sisältönä.

52) Jos valitaan tuotettavaksi tekstilajiksi vaikka sarjakuva, nii, tai artikkeli tai haastattelu ni sitte äidinkielen opettaja ohjaa siinä tekstilajissa. — — Mutta tavallaan että siinä ei oo ollu semmosia että ois vaikka, jotenki niinku vaikka kielen keinojen kautta käsitelty vihapuhetta. (O1)

Siitä huolimatta, että monialaiset kokonaisuudet herättivät paljon keskustelua ja olivat opettajien mielessä ensimmäisinä globaalikasvatuksen toteuttamisesta puhuttaessa, pidetään oman

oppiaineen sisällä globaalikasvatuksen käsittelemistä huomattavasti helpompana, kuten esimerkiksi (53) käy ilmi.

53) Itse haluaisin vielä enemmän sit ottaa oppiaineen, mä olin itse vastuussa siitä suunnittelusta ni mul on helppo ajaa sinne sisään kaikkea mutta niinku oppiainerajat ylittäen lähtee tekemään ni siin on aina haasteensa. (O3)

Helpompana nähdään myös globaalikasvatuksen teemojen käsittely tasaisesti oman oppiaineen lomassa, ei yksittäisille teemaviikoille keskittyen. Oman oppiaineen parissa opettajilla on selvästi enemmän valtaa tehdä globaalikasvatusta huomioivia valintoja.

#### 4.2.5 Koontia

Opettajien käsitys toteuttamastaan globaalikasvatuksesta rakentuu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen ja globaalikasvatuksen lukuisten yhtymäkohtien varaan. Helpoimmin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöihin näyttäisi opettajien mielestä istuvan kulttuurikasvatuksen, rinnakkaiselon, tasa-arvo- ja ihmisoikeuskasvatuksen sekä vaikuttamisen ja argumentaation teemat. Opettajien käsityksen mukaan näiden aiheiden käsittelyssä painottuvat keskustelut ja erilaisten tekstien kautta aiheiden käsittely. Myös kirjallisuus ja kirjoittaminen ovat tavanomaisia käsittelytapoja. Erilliset ryhmätyöt aiheista sekä draama ja tutkiva oppiminen mainitaan aineistossa käytettyinä työtapoina, mutta ne jäävät hyvin pieneen rooliin.

Esiin nousi useita suhtautumistapoja globaalikasvatuksen käsittelyyn opettajien omassa opetuksessa. Esiin nousevat globaalikasvatus osana arkea ja toimintakulttuuria, sekä läpinäkyvyys globaalikasvatuksessa. Opettajat näkevät itsellään suuren vastuun globaalien teemojen käsittelyyn liittyen, sillä esimerkiksi tekstivalinnoin he voivat ohjailta keskusteluja kohti näitä sisältöjä. Toisaalta paljon painoarvoa annetaan kaikille hetkille, jolloin globaalit teemat nousevat spontaanisti luokkatilanteessa esiin keskustelua synnyttäen. Näille tilanteille opettajat haluavat olla herkkiä ja antaa tilaa: suunnittelemattomuus nähdään globaalikasvatuksessa miltei tärkeämpänä kuin aiheiden tarkoituksellinen esiin nostaminen.

Yksi globaalikasvatuksen toteuttamisen kulmakivi ovat äidinkielen opettajien käsitysten mukaan monialaiset projektit. Niissä globaalikasvatusta käsitellään laajemmin ja syvemmin kuin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kehityksessä.

## 5 PÄÄTÄNTÖ

### 5.1 Resursseja globaalikasvatukseen sekä jatkotutkimusaiheita

Opettajat kokevat, että globaalikasvatuksen käsittely on jokseenkin helppoa, mutta silti näkevät sen valitettavan pienenä osana omaa opetustaan. Puhuimme haastatteluissa paljon niistä resursseista, joita opettajilla globaalikasvatuksen toteuttamista varten on käytössään. Opettajien kokemuksen mukaan uudemmissa oppikirjoissa otetaan globaalikasvatus huomioon ja annetaan sen sisällöille painoarvoa. Tästä huolimatta opettajat käyttävät paljon aikaa etsiessään materiaaleja oppikirjojen ulkopuolelta.

Opettajankoulutuksessa globaalikasvatus näkyy opettajien mielestä liian pienessä roolissa. Toisaalta sen sisältöjen pariin pystyy heidän kokemuksensa mukaan hakeutumaan kiinnostuksen perusteella. Opettajien toive jonkin laisesta pakollisesta globaalikasvatusta käsittelevä osuudesta osana opettajaopintoja vaikuttaa perustellulta. Täydennyskoulutuksiin muun muassa tämän aihepiirin äärelle kyllä pääsee, mutta opettajat näkevät käytännön järjestelyissä paljon parannettavaa. Koulutuksiin toivotaan lisää konkretiaa ja opettajat kielentävätkin lähinnä omissa *taidoissaan* olevan puutteita: konkreettiset tavat aiheiden käsittelyyn puuttuvat, sen sijaan tarvittava *tieto* on olemassa tai helposti saatavilla.

Resursseista kipeimmin opettajat kaipaavat lisää aikaa globaalikasvatuksen aiheille, mutta myös rahalliset resurssit antaisivat toteuttamiseen lisää mahdollisuuksia. Tällä hetkellä globaalikasvatus ja erityisesti sitä käsittelevät monialaiset projektit näyttävät työtaakkana, joka haukkaa suuren osan opettajan omaa aikaa ja jaksamista. Tulevaisuudessa globaalikasvatusta olisi opettajien mielestä hyvä saada liitettyä tiiviimmin osaksi koulun arkea niin, että työyhteisönkin asenteet sitä kohtaan olisivat entistä myönteisemmät. Asenteisiin varmasti vaikuttaisi teemojen vakiinnuttaminen osaksi opetusta ja koulun toimintakulttuuria.

Tutkimustulokseni eivät ole yleistettävissä, sillä sen lisäksi, että haastattelin vain kolmea opettajaa, he edustivat nuoria ja hiljattain valmistuneita opettajia hyvin pieneltä alueelta Suomesta. Tutkimustulokseni ei siis kerro laajassa mittakaavassa kaikkien äidinkielen opettajien käsityksistä. Samankaltaista selvitystä olisi kiinnostava toteuttaa laajemmässäkin mittakaavassa. Myös lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsityksiä globaalikasvatuksesta ja sen toteuttamisesta olisi mielenkiintoista tutkia ja verrata tämän tutkimuksen tuloksiin. Tutkimuksestani puuttuu myös opiskelijoiden näkökulma. Miten oppilaat ja opiskelijat kokevat globaalikasvatuksen teemojen näkyvän äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa? Jälleen

on huomioitava, ettei tutkimukseni anna tietoa opetukseen realisoituvasta globaalikasvatuksesta. Yksi jatkotutkimusvaihtoehtoista olisi laajentaa tutkimusta havainnoinnin kautta myös tähän suuntaan ja verrata opettajien käsityksiä sekä opetuksessa konkretisoituvaa globaalikasvatusta.

## 5.2 Tulosten arviointi ja suhteuttaminen aiempaan tutkimukseen

Gloaalikasvatuksen määritelmän vakiintumattomuus loi tutkimukseeni haasteita. Kepa ry:n uusi jäsenyys termistä oli hieman haasteellinen tutkimukseni kannalta, sillä opettajien näkemyksissä olisi todennäköisesti painottuneet hieman eri asiat, mikäli yhdistyksen uusi, laajempi teemajakoon perustuva määritelmä olisi annettu opettajille haastattelussa tutkittavaksi.

Erityisesti oletan, että mediakasvatus olisi noussut vahvemmin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta ja globaalikasvatusta yhdistäväksi tekijäksi, sillä uudessa määritelmässä media on nostettu omaksi teemakseen. Toisaalta opettajat toivat myös medianäkökulmaa hieman esiin ja pohjasivat ajatuksiaan vahvasti omaan tietopohjaansa sekä Opetussuunnitelman perusteisiin, eivätkä pelkästään globaalikasvatuksen määritelmään. Tämä huomataan siitä, että mediatekstit, uutiset sekä kriittinen ajattelu tuodaan aineistossa kyllä esiin. Uudesta määritelmästä käsin mediateemat varmasti olisivat nousseet esiin entistä korosteisemmin.

Opettajat puhuivat myös vuorovaikutustaitojen merkityksestä globaalikasvatuksessa ja löysivät tästä yhtymäkohdan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöihin. Vanhemmassa määritelmässä puhutaan kyllä rauhanomaisesta rinnakkaiselosta, mutta uudessa määritelmässä sovittelun ja neuvottelun taidot nimetään rinnakkaiselon avaimiksi. Näilläkin sanavainnoilla olisi voinut olla vaikutusta tutkimukseni tulokseen ja vuorovaikutusteeman korostamiseen, mikäli haastatteluissa olisi ollut käytössä uudempi määritelmä. Olisin mielelläni käyttänyt tutkimuksessa Kepa ry:n tuoreempaa teemajakoa ja aihepiirien ryhmittelyä, jos se aika-tilallisesti olisi ollut mahdollista.

Fenomenografisessa tutkimuksessa kuvauskategoriat sekä tutkittavien käsitykset muodostuvat pitkälti tutkijan tulkinnan tuloksena. Fenomenografiaa onkin kritisoitu läpinäkyvyydestä. Kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensä, fenomenografiassa yhdistyvät tutkijan ja tutkittavien arvomaailmat. Suotavaa olisi antaa lukijalle mahdollisuus tehdä aineistosta oma tulkintansa. Siksi tutkimuksenteon vaiheita on selitettävä auki ja analyysiin nostetaan lukuisia otteita aineistosta. (Huusko & Paloniemi 2006: 169–170) Näin olen myös omassa tutkimuksessani pyrkinyt tekemään, jotta tutkimustulos olisi mahdollisimman luotettava.

Myös päätökseni käyttää globaalikasvatuksen määritelmiä haastattelun tukena saatetaan nähdä tutkimuksen epäluotettavuutta lisäävänä tekijänä. Se oli kuitenkin välttämätöntä toisen tutkimuskysymyksen kannalta. Tästä saattoi kuitenkin aiheutua opettajille tunne siitä, että heidän käsityksensä ilmiöstä ovat vääriä tai haastattelukysymyksiin ylipäättään oli olemassa oikeat vastaukset. Kuten haastattelututkimuksessa aina, tässäkin tutkimuksessa on mahdollista, että haastateltavat kertoivat asioista siten kuin olettivat tutkijan haluavan niistä kuulla. Tämän mahdollisuuden pyrin haastattelutilanteessa minimoimaan luomalla parhaani mukaan rentoa ja epävirallista tunnelmaa, korostamalla jokaisen näkökulman ja kokemuksen arvokkuutta sekä eksplisiittisesti sanoittamalla, että kysymyksiin ei ole oikeita vastauksia.

Tässä tutkimuksessa havaitsin, että opettajat ovat epävarmoja käsitteen sisällöstä, eikä globaalikasvatus sanana ole kovinkaan tuttu, vaikka sen sisällöt opetuksessa näkyisivätkin. Samankaltaisia tuloksia alakoulumaailmasta on saanut myös Pudas (2015: 142), joka toteaa käsitteen tuntemattomuuden ja epämääräisyyden olevan suurimpia ongelmia globaalikasvatuksen toteuttamisessa.

Parviainen (2017: 39–44) kirjoittaa luokanopettajien pyrkimysten ja päämäärien globaalikasvatuksen hyödyntämisessä sisältävän ihmisenä olemisen taidon ja omien arvojen pohjalta toimimisen, vastuullisuuden ja kestävän tulevaisuuden rakentamisen, ymmärryksen lisäämisen ja monimuotoisuuden ymmärtämisen sekä valveutuneisuuden ja kriittisen ajattelun. Omassa tutkimuksessani samankaltaiset asiat nousivat esille opettajien määritellessä globaalikasvatuksen olemusta. Ihmisenä olemisen taito vertautuu *oppilas suhteessa maailmaan* -kategoriaan. Myös kriittisen ajattelun ja vastuun korostuminen on tuloksissamme yhteneväistä.

Tärkeä oli myös havaintoni siitä, kuinka vahvasti opettajat korostavat globaalikasvatuksen limittyvän äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöihin. He ovat vahvasti sitä mieltä, että globaalikasvatuksen teemat kuuluvat opetussuunnitelman perusteiden nojalla myös äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille. Tämä ei sinänsä ole tutkimustuloksena yllättävä, sillä itse tulkitsin opetussuunnitelman perusteita samoin ja lisäksi myös Parviainen (2017: 47) toteaa, että luokanopettajien oli erityisen helppo tuoda globaalikasvatuksen sisältöjä myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen.

Tutkimuksessani selvisi, että opettajat näkevät globaalikasvatuksen keskeisenä osana koulun arkea ja omaa opetustaan. Vaikka erilaisista tavoista toteuttaa globaalikasvatusta nousivat monialaiset projektit usein ensimmäisenä mieleen, on opettajilla vahva näkemys siitä, että globaalien teemojen tulisi olla pieni mutta tiheästi toistuva osa tavallisia oppitunteja. Sa-

man suuntaisia tuloksia löytyy Kortelaisen tutkimuksesta, missä lukion opettajat korostivat, että globaalikasvatuksen tulisi nivoutua osaksi opetuksen arkea (Kortelainen 2013: 137).

Monialaisiin projekteihin liittyy opettajien kokemuksen mukaan useita haasteita, muun muassa opettajien yhteistyömalleja tulisi selkiyttää ja projektiin osallistuvien oppiaineiden määrää vähentää. Myös laajempia mahdollisuuksia toivotaan toteuttamiseen, esimerkiksi aiheen valintaan ja siihen, mitä sisältöjä mistäkin oppiaineesta projekteissa tulisi käsitellä. Näin projektit aiheineen voisivat lähteä aidosti oppilaiden kiinnostuksesta. Omaan oppiaineeseen puolestaan koetaan olevan paljon vaikutusvaltaa ja siksi vaivatonta liittää globaalikasvatuksen sisältöjä osaksi arkea.

Tämä näkökulma eroaa Kortelaisen esittelemästä tutkimustuloksesta, missä lukion aineenopettajat toivoivat globaalikasvatusta opetettavan mahdollisimman projektimuotoisesti ja kokemuksellisuuden kautta (Kortelainen 2013: 138). Toisaalta omassa tutkimuksessani haastatellut opettajat eivät hekään pitäneet projektimuotoisuutta huonona tapana opiskella globaalikasvatusta, pikemminkin he toivoivat tarkennuksia työkäytäntöihin. On hyvä muistaa myös, että projektimuotoisuuttakin voi toteuttaa yhden opettajan johdolla äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällä, vaikka tällaisia toteutustapoja ei näissä haastatteluissa erikseen sanallistettu, vaan projekteista puhuttiin juuri monialaisuuden ja oppiainerajojen ylittämisen yhteydessä. Globaalikasvatuksen ja äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjen yhtenäinen linja sekä lukuisat yhtymäkohdat toimivatkin lähtökohtana opettajien käsityksille globaalikasvatuksen toteuttamisesta.

Tutkimukseni tuloksista voi olla hyötyä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille ja opettajaopiskelijoille. Tutkimus voi lisätä tietoisuutta globaalikasvatuksesta ilmiönä, mutta toivottavasti myös ymmärrystä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen ja globaalikasvatuksen rajapinnoista. Parhaassa tapauksessa tällä tutkimuksella on globaalikasvatusta korostava vaikutus joidenkin opettajien arjen käytänteissä. Lisäksi tutkimuksen perusteella olisi mahdollista vaikuttaa opettajankoulutuksen sisältöihin. Vastavalmistuneetkaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat eivät ole kovin tietoisia globaalikasvattajia, mikä kertoo aiheen mitättömästä näkyvyydestä opettajankoulutuksessa. Toki sisältö on varsin uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin. Uskon ja toivon, että opettajankoulutuksen sekä yksittäisten opettajien käytänteisiin vaikuttamisen kautta tutkimukseni osaltaan edesauttaa globaalikasvatuksen asemaa ja näkyvyyttä kouluarjessa.

Itse pidän globaalikasvatuksen teemoja valtavan tärkeänä osana peruskoulun sisältöjä. Kuten eräs haastattelemani opettaja totesi, äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine syleilee maailmaa uuden opetussuunnitelman valossa. Olen opettajien kanssa samoilla linjoilla siitä, että

äidinkielellä ja kirjallisuudella on suuri merkitys oppiaineena oppilaiden globaalien tietoisuuden ja ymmärryksen kasvattamisessa. Eräs opettajista totesikin, että kuva globaalista maailmasta on tekstejä. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajalla on suuri vastuu auttaa ja opettaa ymmärtämään näitä erilaisia tekstejä. Opettajilla on mahdollisuus ja velvollisuus olla mukana kasvattamassa oppilaista vastuullisia, empaattisia ja aktiivisia maailmankansalaisia ja sitä kautta muuttaa maailmaa.

## LÄHTEET

- Council of Europe 2002: The Maastricht global education declaration: European strategy framework for improving and increasing global education in Europe to the year 2015.  
<https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/global-education> 20.4.2018
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000: *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006: Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. – *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 37 (2) s.162-173.
- Häme, Sallaroosa 2011: Globaalikasvatus kotitalousopetuksessa: kestävä kehityksen ilmeneminen kotitalouden koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
- Kepa ry: Globaalikasvatus.fi, Teemat — <https://www.gloaalikasvatus.fi/mika-gloaalikasvatus/teemat> 21.3.2018
- Kepa ry: Kepa ry — <https://www.kepa.fi/kepa-ry> 21.3.2018
- Kepa ry: Globaalikasvatus — <https://www.kepa.fi/vaikuttamistyo/gloaalikasvatus> 27.3.2018
- Kortelainen, Kimmo 2013: Globaalikasvatus Suomen ja Meksikon lukioissa: opettajien näkökulmia. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö.
- KS = Kielitoimiston sanakirja 2018: Käsitys. — <http://www.kielitoimistonanikirja.fi/> 21.3.2018
- KS = Kielitoimiston sanakirja 2018: Saattaa. — <http://www.kielitoimistonanikirja.fi/> 21.4.2018
- Niikko, Anneli 2003: *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- OPS= Opetushallitus 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2014. Helsinki: Opetushallitus  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetusministeriö 2007: Global education 2010 – Publications of the Ministry of Education, Finland.  
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79503/opm12.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 21.4.2018
- Parviainen, Minna 2017: *Alakoulun opettajien merkityksenannot globaalikasvatukselle ja työkäytännöt sen toteuttamisessa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Pudas, Anna-Kaisa 2015: *A moral responsibility or an extra burden? A study on global education as part of Finnish basic education*. Oulu: Oulun yliopisto.



## LIITE 1: GLOBAALIKASVATUKSEN MÄÄRITELMÄ

The Council of Europe's North-South Centre definitions of Global Education (2002):

Global Education is education that opens people's eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all.

Global Education is understood to encompass:

- Development Education
- Human Rights Education
- Education for Sustainability
- Education for Peace and Conflict Prevention
- Intercultural Education

being the global dimensions of Education for Citizenship.

(Lähde: Council of Europe 2002)

Gloaalikasvatus kannustaa eri-ikäisiä ihmisiä ryhtymään aktiivisiksi maailmankansalaisiksi. Se pureutuu tietoihin, taitoihin ja asenteisiin. Gloaalikasvatus lisää ymmärrystä siitä, miten jokainen meistä on kytköksissä maailmanlaajuisiin kysymyksiin ja miten omalla toiminnalla ja valinnoilla voi vaikuttaa globaalin oikeudenmukaisuuden edistämiseen.

Gloaalikasvatus pitää sisällään monta teemaa, jotka kytkeytyvät maailmanlaajuisiin kysymyksiin. Eurooppalainen gloaalikasvatuksen julistus jakaa sen viiteen osa-alueeseen:

**Ihmisoikeus- ja tasa-arvokasvatus** lisää tietoa ihmisoikeuksista ja edistää niiden toteutumista Suomessa ja kansainvälisesti. Se käsittelee keinoja, joiden avulla ihmisoikeuksia voidaan valvoa ja joilla ihmisoikeusloukkauksiin voidaan puuttua.

**Kehityskasvatus** etsii kestäviä elämäntapoja ja tutkii erilaisia tulevaisuuden mahdollisuuksia. Maailman eri osat kytkeytyvät toisiinsa talouden, kulttuurin ja ympäristökysymysten kautta.

**Kulttuurikasvatus** rakentaa maailmaa, jossa ihmiset tuntevat toinen toistensa kulttuureita ja ovat kiinnostuneita murtamaan omia ennakkoluulojaan. Erilaiset toiminnalliset menetelmät tarjoavat ihmisille mahdollisuuden kohtaamiseen ja vuoropuheluun.

**Rauhan- ja turvallisuuskasvatus** kannustaa ihmisiä rauhanomaiseen rinnakkaiseloon ja etsimään vaihtoehtoja voimankäytölle. Rauhankasvatus pureutuu konfliktien ja väkivallan syihin sekä väkivallan vaikutuksiin yhteiskunnassa.

**Ympäristökasvatus** havahduttaa ihmisen huomaamaan, että olemme riippuvaisia luonnosta, ja tarjoaa keinoja toimia luonnon puolesta. Ympäristökasvatus kehittää ihmisten ymmärrystä, taitoja ja arvomaailmaa siten, että yksilö voi toimia omassa elämässään ympäristön hyväksi.

(Lähde: gloaalikasvatus.fi 10.12.2017)

## **LIITE 2: HAASTATTELURUNKO**

### **Taustoja:**

- Minä vuonna olet valmistunut?
- Mitä pää- ja sivuaineita luit?
- Missä kaikkialla olet työskennellyt?
- Kuvaile muutamalla sanalla, millainen opettaja olet.

### **Gloaalikasvatus:**

- Mitä termi globaalikasvatus sanoo sinulle? Mitä globaalikasvatus omasta mielestäsi on?
- Mitä kaikkea se sisältää?

### **Opettajalle kirjallinen määritelmä (Kepa ry ja Euroopan neuvosto)**

- Minkälaisia ajatuksia tämä määritelmä ja tämä jaottelu sinussa herättää?

### **Gloaalikasvatus äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa, oma globaalikasvat-tajuus:**

- Liittyvätkö nämä teemat mielestäsi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöihin yleisesti?
- Näkyykö globaalikasvatus omassa opetuksessasi? Miten?
- Oletko käsitellyt oppilaiden kanssa globaaleja teemoja äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla?
- Mitä teemoja ja miten? Minkälaisen vastaanoton sai oppilaiden keskuudessa? Minkälainen oma kokemus jäi?
- Entä oletteko järjestäneet oppiainerajoja ylittäviä kokonaisuuksia, jotka käsitelisivät globaaleja teemoja? Minkälaisia? Millä tavoin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine on ollut näissä mukana?

### **Resurssit:**

- Onko globaalikasvatus arkipäivää, viikoittaista tai kuukausittain toistuvaa asiaa vai esimerkiksi vain kerran vuodessa tehtävä projekti? Kuinka paljon globaalit teemat siis näkyvät äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa? Näkyvätkö teemat tunteina, kokonaisuuksina vai hetkinä?

- Onko globaaleja teemoja helppo tai vaikea käsitellä?
- Näkyykö globaalikasvatus koulu yhteisössä? Miten työyhteisössä suhtaudutaan tällaisiin teemoihin?
- Koetko, että sinulla on tarvittavat resurssit globaalikasvatuksen teemojen käsittelyyn? Esim. opettajan koulutuksesta saadut eväät, oppikirjat, vierailijat, omat tiedot ja taidot jne.
- Mitä resursseja toivoisit tai tarvitsisit lisää? Mikä helpottaisi työtäsi globaalikasvattajana?

**OPS:**

**Opettajalle kirjalliset katkelmat OPSista**

- Miten globaalikasvatus ja sen teemat mielestäsi suhteutuvat uuteen OPSiin?