

**Kansainvälinen vapaaehtoistyö opettajan ammatillisen  
kasvun välineenä**  
Katariina Tanskanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2020  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Tanskanen, Katariina. 2020. Kansainvälinen vapaaehtoistyö opettajan ammatillisen kasvun välineenä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Luokanopettajakoulutus. 86 sivua.**

Tässä tutkimuksessa tutkin opettajien tekemän vapaaehtoisen kehitysyhteistyökokemuksen yhteyttä ammatilliseen kasvuun. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaista ammatillista kasvua vapaaehtoisjaksolla tapahtui, millä tavoin opettajien kulttuurienväliset kompetenssit kehittyivät sekä millä tavoin opettajat kokivat kehittyneensä globaalikasvattajina. Ammatillisen kasvun on todettu olevan yhteydessä työn mielekkyyteen, mistä syystä aihe on ajankohtainen. Lisäksi kulttuurienväliset kompetenssit ja globaalikasvatus ovat opettajan ammatillisen osaamisen ydintä, mikä osaltaan tekee aiheesta tärkeän tutkia.

Aineisto on kerätty sähköisen kyselylomakkeen ja teemahaastattelun avulla. Haastattelin tutkimustani varten kahdeksaa Opettajat ilman rajoja-verkoston kautta kansainvälisessä vapaaehtoistyössä ollutta opettajaa. Aineiston analysoinnissa sovelsin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Tulosten mukaan vapaaehtoistyökokemuksella oli selkeä yhteys opettajien ammatilliseen kasvuun. Kokemus toimi laukaisualustana ammatillisen identiteetin selkeytymiselle, kulttuurienvälisten kompetenssejen kehittymiselle sekä muovasi opettajien näkemyksiä globaalikasvatuksesta kriittisempään suuntaan.

Tuloksista voidaan päätellä, että vapaaehtoistyökokemuksen myötä tapahtunut kasvu lisäsi opettajien itsearvostusta ammatillisessa mielessä sekä kokemusta työn mielekkyydestä ja rohkaisi heitä edelleen ottamaan vastaan uusia haasteita työelämässä. Lisäksi vapaaehtoistyökokemuksen myötä opettajat saivat uusia taitoja ja valmiuksia omaan työarkeensa.

Asiasanat: kansainvälinen vapaaehtoistyö, opettajuus, kokemuksellinen oppiminen, kulttuurienväliset kompetenssit, globaalikasvatus

# SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>KOKEMUS KASVATTA</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Opettajan ammatillinen kasvu ja identiteetti.....	7
	2.2 Ammatillisen kasvun prosessin laukaisevat tekijät.....	10
	2.3 Kokemuksellinen oppiminen.....	12
<b>3</b>	<b>KULTTUURIENVÄLISET KOMPETENSSIT JA GLOBAALIKASVATUS</b>	
	<b>16</b>	
	3.1 Kulttuurienväliset kompetenssit .....	16
	3.2 Globaalikasvatus ja kehittyminen globaalikasvattajana .....	21
	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>28</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>29</b>
	4.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	29
	4.2 Opettajat ilman rajoja-verkosto kulttuurienvälisen kompetenssien ja globaalikasvatuksen kehittämisen kontekstina.....	30
	4.3 Tutkimukseen osallistuneet opettajat .....	31
	4.4 Aineiston keruu.....	32
	4.4.1 Kyselylomake.....	32
	4.4.2 Haastattelu .....	33
	4.5 Aineiston analyysi .....	35
	4.6 Eettiset ratkaisut.....	37
<b>5</b>	<b>KANSAINVÄLISEN VAPAAEHTOISTYÖN TARKASTELU</b>	
	<b>AMMATILLISEN KASVUN NÄKÖKULMASTA</b> .....	<b>39</b>

5.1	Vapaaehtoistyökokemus ammatillisen kasvun laukaisevana tekijänä.	39
5.1.1	”Kirkastumiset”	40
5.1.2	Vuorovaikutustaitojen ja itsetuntemuksen kehittyminen	45
5.1.3	Vapaaehtoistyökokemuksen vaikutus työarkeen	49
5.2	Kulttuurienvälisten kompetenssien kehittyminen	54
5.2.1	Kyky tiedostaa, kyky analysoida	54
5.2.2	Kulttuurisesti responsiivisen opetuksen kehittyminen	57
5.3	Kohti kriittisempää globaalikasvatusta	59
5.3.1	Kompleksisuuden ymmärrys	60
5.3.2	Kokonaisvaltaisen globaalikasvatuksen toteuttaminen	62
5.4	Tulosluvun anti	66
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b>	<b>68</b>
7.1	Opettajien ammatillinen kasvu vapaaehtoisjakson myötä: tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	68
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	73
7.3	Jatkotutkimushaasteet	75
	<b>LÄHTEET</b>	<b>77</b>

# 1 JOHDANTO

Tutkin kandidaatintutkielmassani opettajien kokemuksia kansainvälisestä vapaaehtoistyöstä ja tuolloin minua alkoi kiinnostaa kansainvälinen vapaaehtoistyö opettajan ammatillisen kasvun välineenä. Tuloksista kävi ilmi, että vapaaehtoistyökokemuksella oli vaikutus opettajien henkilökohtaiseen ja ammatilliseen kasvuun. Tässä tutkimuksessa halusin tarkemmin tutkia, millaista ammatillista kasvua tapahtuu, kun opettajat lähtevät vapaaehtoisesti työskentelemään kansainväliseen ympäristöön ja millaista lisäarvoa tällainen asetelma ja omakohtainen kokeminen tuovat ammatilliseen kasvuun. Opettajien kokemuksia kansainvälisestä työskentelystä ja sen yhteydestä ammatilliseen kasvuun on tutkittu aiemmin, lähinnä opettajaksi opiskelevien näkökulmasta (esim. Quezada 2004; Cushner & Mahon 2002; Clement & Outlaw 2002). Tutkimuksessani uutta on se, että suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista on tehnyt pitkän uran kasvatusalalla tai jo eläköitynyt, mistä syystä on mahdollista olettaa, että he pystyvät työ- ja elämäkokemuksensa ansiosta erittelemään kokemustaan vielä tarkemmin suhteessa ammatilliseen kasvuunsa, yksityiskohtia ja käytäntöä myöten.

Opettajien ammatillista kasvua on tutkittu paljon ja sen on todettu olevan yhteydessä työn mielekkyyteen ja työssä jaksamiseen (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 28), mikä tekee aiheesta jatkuvasti ajankohtaisen. Opettajan ammatillinen kasvu edellyttää aikaa ja mahdollisuuksia reflektointiin sekä oman ammatillisen identiteetin uudelleenmäärittelyyn (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 28). Opetusalan ammattijärjestön teettämän työbarometrin (2017) mukaan yhä useampi opettaja kuitenkin kokee työelämän vaatimusten ja työperäisen stressin kasvaneen (OAJ 2017), jolloin oman ammatillisuuden kehittäminen voi jäädä sivuosaan (Ruohotie 2002, 50). Tästä syystä on tärkeää tutkia, millaisen mahdollisuuden vapaaehtoinen kehitysyhteistyö luo ammatillisen identiteetin uudelleenmäärittelylle ja sitä kautta ammatilliselle kasvulle.

Useat tutkimukset osoittavat, että opettajan kulttuurienväliset kompetenssit kehittyvät erityisen tehokkaasti kansainvälisessä kontekstissa ja

oman kokemuksen kautta (Cushner & Mahon 2002; Quezada 2004; DeMello 2011; Kaowiwattanakul 2016; DeVillar & Jiang 2012). Kulttuurienvälisistä taidoista on puhuttu jo vuosikymmeniä ja tänä päivänä voidaan sanoa, että ne ovat opettajan ydinsaamisaluetta ja tärkeä ammatillisen kasvun osa-alue (Dervin 2016, 87–96). Tästä syystä tutkimuksessani on tärkeää selvittää, millä tavoin kokemus kehittää opettajalle välttämättömiä kulttuurienvälisiä taitoja.

Opettajan ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen velvoittaa myös perusopetuksen opetussuunnitelma tavoitteillaan. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa globaalikasvatuksen teemat sekä maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvattaminen ovat saaneet aiempaa enemmän painoarvoa (OPS 2014, 18). Aikaisempien tutkimusten mukaan opettajan kansainvälinen työkokemus on yhteydessä heidän kasvuunsa globaalikasvattajina (esim. Leutwyler 2014; Brugar 2014; DeMello 2011) ja tästä syystä haluan tutkimuksessani myös selvittää, millainen vaikutus kokemuksella on globaalikasvatukseen liittyvän ammatillisen osaamisen kehittymiseen. Lisäksi tutkimuksen yhteistyötaholla, Kirkon Ulkomaanavun koordinoimalla Opettajat ilman rajoja-verkostolla on selkeä tavoite ohjelmaan osallistuneiden ammatillisesta kasvusta ja siitä, että opettaja saa kokemuksesta eväitä omaan työhönsä ja globaalikasvatukseen (<https://www.opettajatilmanrajoja.fi/>). Tutkimuksessani on mielenkiintoista selvittää, toteutuuko tämä tavoite.

Tutkimukseni keskiössä on kokemuksen kautta vapaaehtoisessa kehitystyössä tapahtuva ammatillinen kasvu. Teoreettisen viitekehyksen muodostavat opettajan ammatilliseen kasvuun liittyvä käsitteistö, Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoria sekä kulttuurienvälisiin kompetensseihin ja kriittiseen globaalikasvatukseen liittyvä käsitteistö. Tätä seuraa tutkimuksen tavoitteiden ja toteutuksen tarkastelu, jonka jälkeen esittelen tulokset. Tulosluku jakautuu kolmeen alalukuun tutkimuskysymysten mukaan. Lopuksi pohdin tulosten merkityksellisyyttä ja luotettavuutta sekä hahmottelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

## 2 KOKEMUS KASVATTA

Tässä luvussa käsitellään opettajan ammatillista identiteettiä, jonka uudelleenmäärittely on keskeinen edellytys opettajan ammatilliselle kasvulle. Ammatillisen identiteetin uudenmäärittelyn ja urarutiinin murtumisen puolestaan oletetaan lähtevän liikkeelle kasvun laukaisevista tekijöistä sekä erityisesti opettajan henkilökohtaisista kokemuksista, jotka eri tutkimusten mukaan ovat merkittävässä roolissa opettajan ammatillisessa kasvussa etenkin kansainvälisessä kontekstissa (esim. Cushner & Mahon 2002; Clement & Outlaw 2002; Martin 2012). Lisäksi luvussa esitellään Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoria, jonka avulla kokemuksen kautta tapahtunutta oppimista voidaan arvioida.

### 2.1 Opettajan ammatillinen kasvu ja identiteetti

Opettajan työssä vain muutos on varmaa, mikä pakottaa jokaisen opettajan arvioimaan ja jäsentämään aina uudelleen omaa ydintehtäväänsä sekä ammatillista osaamistaan ja identiteettiään (Luukkainen 2004, 192). Opettajan ammatillista kasvua on kirjallisuudessa tarkasteltu useiden eri näkökulmien ja mallien kautta, mutta yleensä kaikille näkökulmille yhteistä on se, ammatillinen kasvu käsitetään opettajan oppimisena ja opitun tiedon siirtämisenä käytäntöön edesauttamaan oppilaiden kasvua (Avalos 2011, 10). Patton, Parker ja Tannehill (2015) ovat määritelleet kahdeksan ydintekijää, jotka ovat yhteydessä tehokkaaseen ammatilliseen kehitykseen sekä siihen sitoutumiseen. Heidän mukaansa ammatillisen kehittymisen tulisi pohjautua opettajien omiin tarpeisiin ja intresseihin, olla sosiaalista ja tapahtua vuorovaikutuksessa muiden opettajien kanssa sekä olla jatkuvaa ja koko ajan ylläpidettyä. Lisäksi opettajien tulisi itse olla aktiivisia osallistujia ja oppijoita. Ammatillisen kehittämisen tulisi myös tukea opettajien pedagogisia taitoja ja ainesisältöjen tuntemusta, ja prosessia tulisi johtaa huolellisesti ja johdonmukaisesti. Lopulta sen tulisi tähdätä

oppilaiden oppimistulosten parantamiseen ja kehittämiseen. (Patton, Parker & Tannehill 2015, 28–36.)

Ammatillinen kasvu on opettajalle väistämätön ja jatkuva oppimisprosessi (Clarke & Hollingsworth 2002, 947–948). Eräs tapa ymmärtää opettajan ammatillista kasvua on tarkastella sitä ammatillisen identiteetin käsitteen kautta. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2008) tarkoittavat ammatillisella identiteetillä yksilön käsitystä itsestään ammatillisena toimijana. Tämä tarkoittaa sitä, millaiseksi yksilö mieltää itsensä suhteessa omaan työhönsä ja ammatillisuuteensa sekä millaiseksi hän haluaa ammatissaan tulla. Lisäksi ammatilliseen identiteettiin liitetään yksilön käsitykset siitä, mihin hän kokee samaistuvansa sekä mitä hän pitää tärkeänä, mihin sitoutuu työssään ja millaisia arvoja ja tavoitteita hänellä on. Identiteetti ymmärretään dynaamisena ja jatkuvasti muuntuvana, joka rakentuu läpi elämän omien kokemusten ja tilanteiden pohjalta sekä ihmisten kohtaamisissa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 26). Kysymykset, kuten kuka olen opettajana, mikä on merkitykseni kasvatustyössä, miten haluan kehittyä ja mihin pyrin ammatissani, ovat tärkeitä ammatillisen identiteetin muodostamisessa ja kehittämässä (Niemi 1990, 84). Näiden kysymysten voidaan olettaa nousevan esiin myös haastateltavien opettajien pohdinnoissa. Ammatillisen identiteetin näkökulmasta yksilön henkilökohtaiset kokemukset ovat merkittävässä roolissa. Kerby (1991) käsittää ammatillisen identiteetin muodostamisen jatkuvana prosessina, jossa yksilö tulkitsee ja tarkastelee jatkuvasti omia henkilökohtaisia kokemuksiaan. Myös Cooper ja Olsen (1996, 78–80) esittävät, että opettajan ammatillinen identiteetti muotoutuu oman henkilöhistorian, sosiaalisten suhteiden ja kokemusten kautta. Tämä näkemys on olennainen tässä tutkimuksessa, sillä voidaan olettaa, että kokemus kansainvälisestä vapaaehtoistyöstä on jollain tapaa yhteydessä opettajien ammatillisen identiteetin muovautumiseen.

Ammatillinen identiteetti rakentuu sosiaalisen ja persoonallisen yhteisvaikutuksesta (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 43–44; Niemi 1990, 85). Jako näihin ulottuvuuksiin on mielekästä etenkin opettajan ammatillista identiteettiä ja kasvua tarkastellessa, sillä opettajan työssä tunteet sekä minuus



ovat vahvasti päivittäin läsnä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 28). Myös Loughranin (2006) mukaan ammatissa, jossa oma persoona nivoutuu tiukasti ammatillisuuteen, henkilökohtaista ja ammatillista ulottuvuutta ei voida erottaa toisistaan (Loughran 2006, 112). Opettajan oma persoonallisuus toimii hänen tärkeänä työvälineenään (Niemi 1990, 84) ja tästä syystä opettajan työssä vaaditaan erityisesti omaan persoonaan sitoutunutta ammatillista kasvua (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 29). Myös tässä tutkimuksessa opettajan ammatillisen identiteetin ajatellaan muodostuvan ammatillisen ja henkilökohtaisen kasvun yhteisvaikutuksesta, mistä johtuen niitä käsitellään tiiviisti rinnakkain, toisiinsa vahvasti kytkeytyneinä ulottuvuuksina. Tutkimukset osoittavat, että etenkin kansainvälisen työkokemuksen kontekstissa ammatillisen kasvun voidaan jopa olettaa tapahtuvan ensisijaisesti henkilökohtaisen kasvun, itsetuntemuksen ja merkittävien kokemusten kautta (esim. Kaowiwattanakul 2016; Martin 2012).

Opettajien kansainvälistä työskentelyä selvittäneissä tutkimuksissa on havaittu, että haasteista selvittyään opettajat kokevat olevansa valmiimpia kohtaamaan yllättäviä tilanteita niin henkilökohtaisessa elämässä kuin ammatillisestikin (Clement & Outlaw 2002). Uudessa ympäristössä ja kulttuurissa toimiminen ilman tukiverkostoa on haaste, josta selviäminen tuottaa onnistumisen kokemuksia sekä kasvattaa itseluottamusta ja itsetuntemusta. (Cushner & Mahon 2002; Quezada 2004; DeMello 2011.) Ihannetilanteessa ammatillisen identiteetin rakentaminen jatkuu koko työuran ajan ja työntekijä kokee, että työ tarjoaa jatkuvasti uusia mahdollisuuksia kehittyä (Ruohotie 2002, 49). Nämä mahdollisuudet oman ammatillisen identiteetin kehittämiseen ja sen myötä ammatilliseen kasvuun ovat tärkeitä monesta syystä. Ilman niitä työntekijä alkaa kokea voimattomuutta ja uupumusta, jolloin sitoutuminen työhön heikkenee. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 28.) Työmotivaation kadotessa työ myös menettää merkitystään ja tehtävien hoito muuttuu rutiininomaiseksi (Ruohotie 2002, 50). Työssä oppiminen ja ammatillisen identiteetin uudelleenmäärittely vaatii aikaa ja mahdollisuuksia reflektoida omaa työtoimintaa, mikä taas on yhteydessä kokemukseen työn mielekkyydestä.

Kokemus siitä, että on suoriutunut haasteellisista tavoitteista ja tehtävistä johtaa onnistumisen kokemuksiin, jotka puolestaan vahvistavat omanarvontunnetta ja ammatillista identiteettiä sekä työhön sitoutumista. (Ruohotie 2002, 54–56.)

Opettajan ammatillisen identiteetin jatkuva uudelleenmäärittely ja sen myötä ammatillinen kasvu on siis sekä välttämätöntä että tärkeää. Kiire ja työn kasvavat vaatimukset eivät aina mahdollista reflektointia ja pohdintaa, mitkä toimivat perustana ammatillisen identiteetin rakentamiselle sekä ammatilliselle kasvulle (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 28). Tässä tutkimuksessa voidaan olettaa, että työskentely kehitysyhteistyön parissa on saattanut tarjota opettajille yhden mahdollisuuden ammatillisen identiteetin uudelleenmäärittelyyn sekä rutiinien murtamiseen ja tätä kautta ammatilliseen kasvuun. Parhaassa tapauksessa tämä tuottaa onnistumisen kokemuksia ja vahvistaa edelleen työmotivaatiota ja kokemusta omasta osaamisesta myös vapaaehtoisjakson jälkeen.

## **2.2 Ammatillisen kasvun prosessin laukaisevat tekijät**

Clarke ja Hollingsworth (2002) toteavat, että on tärkeää ymmärtää niitä prosesseja ja olosuhteita, jotka saavat liikkeelle ja tukevat opettajan ammatillista kasvua (Clarke & Hollingsworth 2002, 947–948). Jotta ammatillista kasvua tapahtuisi, tarvitaan usein niin kutsuttuja ammatillisen kasvun prosessin laukaisevia kasvutekijöitä, jotka katkaisevat urarutiinin (Hall 1986, 141). Kasvuun sysäävät taustatekijät eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan pikemminkin toisiinsa liittyviä ja linkittyviä osa-alueita. (Clarke & Hollingsworth 2002, 947–948.) Hall (1986) on ammatillista kasvua kuvaavassa mallissaan (model of midcareer subidentity development) eritellyt ammatilliseen kasvuun vaikuttavia, kasvun laukaisevia tekijöitä. Näitä ovat organisatoriset kasvutekijät, työrooliin liittyvät kasvutekijät sekä henkilökohtaiset kasvutekijät (Hall 1986, 141). Tämän tutkimuksen kontekstissa etenkin työrooliin liittyvien sekä henkilökohtaisten kasvutekijöiden voidaan olettaa olevan merkityksellisiä haastateltavien kannalta.

Ruohotie (1995) kirjoittaa kasvutarpeesta, millä tarkoitetaan yksilön halua ottaa vastaan uusia haasteita, oppia uutta sekä kehittää itseään työssään (Ruohotie 1995, 128). Myös Clarke ja Hollingsworth (2002) esittävät, että opettajan oma halu kehittyä ammatissaan on merkittävä kasvun laukaiseva tekijä (Clarke & Hollingsworth 2002, 947–948). Työ itsessään voi tarjota mahdollisuuksia henkiseen kasvuun ja näin vastata yksilön kasvutarpeeseen. Työn uudelleen muotoilulla voidaan lisätä näitä mahdollisuuksia, ja muutoksia voidaan tehdä esimerkiksi liittyen työn sisältöön tai sen jäsentymiseen käsitteellisellä tasolla. (Ruohotie 1995, 128.) Lisäksi erilaisten työhön liittyvien koulutusten on todettu sysäävän ammatilliseen kasvuun (Clarke & Hollingsworth 2002, 947–948). Ne yksilöt, joilla on vahva kasvutarve, reagoivat usein myönteisesti kasvumahdollisuuksiin, joita työ tarjoaa. (Ruohotie 1995, 128.) Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla voidaan olettaa olevan vahva halu kehittää itseään ja oppia uutta, sillä he ovat lähteneet vapaaehtoisjaksolle vapaaehtoisesti. Vapaaehtoistyö on mahdollisesti muotoillut heidän työnsä ominaisuuksia uudella tapaa, mikä on edelleen edesauttanut urarutiinin murtumista ja vastannut opettajan mahdolliseen kasvutarpeeseen. Lisäksi vapaaehtoisjaksoon liittyvien koulutusten voidaan ajatella toimivan yhdellä tapaa ammatilliseen kasvuun sysäävänä laukaisevana tekijänä.

Myös muutokset henkilökohtaisen elämän vaiheissa niissä vaikuttavat siihen, millaista ihmisen urakäyttäytyminen kulloinkin on. Ruohotie (1995, 129–130) lainaa teoksessaan Hallia, joka on eritellyt useita henkilökohtaisen kasvun laukaisevia tekijöitä. Näitä voivat olla muun muassa perheessä tapahtuvat muutokset, terveys ja ikä. Myös tietynlaiset yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet voivat vaikuttaa siihen, lähteekö ammatillisen kasvun prosessi liikkeelle: esimerkiksi itseluottamus, halu riskinottoon ja itsetuntemus, kuten omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen, ovat yhteydessä ammatillisen identiteetin kehittymiseen. Lisäksi eräs tämän tutkimuksen kannalta olennainen kasvun laukaiseva tekijä on muuttuvaan yhteiskuntaan ja sen vaatimukseen vastaaminen (Clarke & Hollingsworth 2002, 947–948). Kulttuurienväliset kompetenssit ovat tänä päivänä osa opettajan ydinosaamista,

mikä osaltaan on saattanut toimia opettajille alkusysäyksenä hakeutua kansainvälisiin tehtäviin.

Hallin (1986) mukaan urarutiinit murtuvat kasvua laukaisevien tekijöiden vaikutuksesta, mikä puolestaan aktivoi niin kutsutun eksploraatio-oppimissyklin: yksilö alkaa pohtia omaa uravalintaansa ja sen eri vaihtoehtoja. Ulkoinen palaute ja kannustus voivat tällöin vahvistaa yksilön valintatietoisuutta. Eksploraatio voi koostua itsearvioinnista, kuten arvojen ja taitojen arvioinnista, uusien uramahdollisuuksien ja vaihtoehtojen etsintänä tai nykyisen työn uudelleenarvioinnista. Prosessin seurauksena yksilö tekee valinnan, jonka seurauksen hän joko jää entiseen rooliin tai omaksuu uuden. Uuden roolin omaksuminen voi johtaa identiteetin muutokseen, joka johtaa vanhasta roolista luopumiseen ja uusien tietojen, taitojen ja asenteiden oppimiseen. (Hall 1986, 141.) Tällaisella prosessilla on vaikutusta itsearvostukseen: vaikka uuteen rooliin voi aluksi liittyä epävarmuutta, kehitys kuitenkin johtaa usein vahvaan tietoisuuteen omasta uramuutosvoimasta sekä lisää todennäköisyyttä tuleviin uraoppimissykleihin (Ruohotie 1995, 130).

### **2.3 Kokemuksellinen oppiminen**

Oma elämänhistoria ja aiemman kokemukset ovat ammatillisen identiteetin olennaisia rakennuspalikoita (Eteläpelto, Hökkä, Vähäsantanen, Paloniemi & Mahlakaarto 2013, 71). Kun tämä perusta muuttuu, murtuu tai vahvistuu, myös opettajuus on muutokselle altis (Kari 2016, 106). Tässä tutkimuksessa opettajan henkilökohtaiset kokemukset ovat merkittävässä roolissa, kun tarkastellaan ammatillista kasvua ja ammatillisen identiteetin uudelleenmäärittelyä. Opettajien kansainvälistä työskentelyä selvittävässä tutkimuksessa on havaittu, että oma kokemus kulttuurienvälisistä teemoista on opettajalle tärkeä ensinnäkin oman ymmärryksen vuoksi, mutta myös opetuksen ja oppilaiden takia: opettajat kokevat, että oman kokemuksen myötä kulttuurienvälisyyteen liittyvät teemat eivät jää opetustilanteessa ainoastaan teoreettiselle tasolle, vaan heidän on mahdollista elävöittää opetustaan esimerkkien ja tarinoiden kautta, jolloin

opiskelijat hyötyvät opetuksesta enemmän (DeMello 2011). Ruohotie (2005) siteeraa teoksessaan Deweyta, jonka mukaan kaikki kasvaminen tapahtuu kokemuksen kautta (Ruohotie 2005, 138). Kohosen (1988) mukaan käytännön kokemus on ikään kuin ”tarttumapinta”, joka mahdollistaa teoreettisten mallien kiinnittymisen. Tarttumapinnan eli omakohtaisten käytännön kokemusten puuttuessa teoria jää usein käytännölle vieraaksi ja etäiseksi käsitteiden oppimiseksi. Teoreettinen tieto tulisikin aina pyrkiä yhdistämään käytännön kokemukseen, jolloin tieto edesauttaa kokemusaineiston jäsentymistä. Teoreettiset käsitteet sisäistyvät ja muuttuvat omakohtaisiksi vasta, kun ne on ensin koettu merkityksellisellä tavalla henkilökohtaisten elämysten kautta. Henkilökohtaiset kokemukset ja tunteet ovat Kohosen mukaan raaka-ainetta, johon tiedon on mahdollista kiinnittyä. (Kohonen 1988, 42.)

Kokemuksellinen oppiminen on keskeisessä roolissa erityisesti silloin, kun puhutaan opettajan kulttuurienvälisen kompetenssien kehittämisestä. Opettajan ammattiin ja elämään liittyvät merkittävät tapahtumat, kokemukset ja tunteet ohjaavat häntä tarkastelemaan omia arvojaan ja ovat yhteydessä etenkin kulttuurienvälisen kompetenssien kehittymiseen (Jokikokko 2010; Jokikokko & Uitto 2017; Talib 2002, 96). Omien elämäkokemusten ja tapahtumien tarkastelu kriittisesti laajentaa ymmärrystä, ja reflektio ja tapahtumien syvälinen pohdinta auttaa yksilöä kehittämään identiteettiään sekä kyseenalaistamaan käsityksiään ja uskomuksiaan. (Talib 2002, 96; Moon 2004, 100–101). Opettajan kulttuurienvälisen taitojen kehittyminen tapahtuu tehokkaimmin oman kokemuksen kautta oppimisena (Talib 2005, 50). Eri tutkimuksissa esitetään, että kulttuurienvälisen taitojen ja osaamisen saavuttaminen vaatii opettajalta omaa kokemusta uudesta kulttuurista ja toiseuden tunteesta sekä siitä oppimisesta (esim. Jokikokko & Uitto 2017; Cushner & Mahon 2002, 44; De Villar & Yang, 2012). Kokemus kansainvälisessä ympäristössä työskentelystä voi vaikuttaa opettajan kulttuurienvälisen taitojen kasvuun jopa tavalla, joka ei ehkä olisi mahdollista kotimaassa (De Villar & Jiang 2012). Toisaalta kulttuurienvälisiä taitoja on tutkimusten mukaan myös pystytty kehittämään muun muassa opettajankoulutuslaitoksissa, vaikka esimerkiksi ulkomaille ei olisi ollut

mahdollista lähteä (esim. Acquah 2005; Posti-Ahokas, Janhonen-Aburuah ja Johnson Longfor 2016). Tällöin yksilön on kuitenkin muulla tavoin altistettava itsensä kokemuksille, joissa ollaan tekemisissä esimerkiksi uusien kulttuurien kanssa.

Vaikka henkilökohtainen kokemus on osa kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista, pelkät kokemukset eivät kuitenkaan sinänsä takaa oppimista. Jotta oppimista tapahtuisi, kokemusta on tärkeää havainnoida, pohtia ja käsitteellistää esimerkiksi teorian tai kuvausmallin kautta. (King, Perez & Shim 2013; Posti-Ahokas, Janhonen-Aburuah & Johnson Longfor 2016.) Kolb (1984, 40) kuvaa kokemuksellisen oppimisen teoriassaan (theory of experiential learning) oppimisen tapahtuvan neljän vaiheen kautta, jotka etenevät seuraavassa järjestyksessä: konkreettinen kokemus, reflektiivinen havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeilu. Prosessin jokaisessa vaiheessa tarvitaan erilaisia kykyjä. Ensimmäisessä vaiheessa (konkreettinen kokemus) tärkeää on kyky heittäytyä avoimesti mukaan uuteen kokemukseen ilman ennakkoluuloja. Toisessa vaiheessa (reflektiivinen havainnointi) on osattava reflektoida ja havainnoida kokemusta eri näkökulmista. Kolmannessa vaiheessa (abstrakti käsitteellistäminen) taas vaaditaan kykyä luoda käsitteitä, joiden avulla havainnot voidaan yhdistää teoriaan. Viimeisessä vaiheessa (aktiivinen kokeilu) puolestaan uudet käsitteet ja teoria sovelletaan käytäntöön ja ongelmanratkaisuun. (Kolb 1984, 30). Kokemuksellinen oppiminen on tämän tutkimuksen kontekstissa aiheellista huomioida, sillä voidaan olettaa, että vapaaehtoisjaksolla oppimista ja kasvua on tapahtunut ainakin osittain opettajien omien henkilökohtaisten kokemusten myötä.

Kirjallisuudessa tärkeäksi osaksi kokemuksellista oppimista mielletään reflektointi (esim. King, Perez & Shim 2013; Moon 2004; Conlon 2004; Kolb 1984; Boud 1985). Kokemusten pohtiminen eli reflektointi toimii eräänlaisena siltana, joka yhdistää käytännön kokemuksen ja teorian (Kohonen 1988, 42). Reflektoinnin kautta opimme myös uutta (Moon 2004, 80). Smith ja Pearson (1985) jakavat reflektointiprosessin kolmeen eri vaiheeseen, jotka voidaan tiivistää kysymyksiksi: mitä tapahtui (what happened?), miltä kokemus tuntui

(how did the participants feel?) ja mitä kokemus merkitsee (what does it mean?) (Smith & Pearson 1985, 72). Ensimmäisessä vaiheessa palataan tilanteeseen, kuvaillaan sitä sekä pohditaan rehellisesti, mitä tapahtui. Prosessin toisessa vaiheessa tarkastellaan, millaisia tunteita kokemus herätti ja pyritään analysoimaan niitä johdonmukaisesti. Kolmannessa vaiheessa etsitään merkityksiä ja kokemusta pyritään tarkastelemaan etämmältä sekä liittämään se aikaisempiin kokemuksiin ja miellehtymiin. Tähän liittyy itsekriittisyys ja omien ennakkoluulojen, asenteiden ja käsitysten tarkastelu ja kyseenalaistaminen, jolloin arkiajattelusta siirrytään kohti ammatillista ajattelua ja syvempää ymmärtämistä. Kokemusta pyritään myös tarkastelemaan sopivan teoreettisen viitekehyksen avulla, jolloin kokemus avaa uusia näkökulmia ja edesauttaa työn jäsentämistä ja kehittämistä. Tämä puolestaan lisää työhön sitoutumista, itsetuntemusta sekä työn ja oman persoonan tietoista hallintaa. (Smith & Pearson 1985, 72; Moon 2004; Kohonen 1988, 43–44). Myös tässä tutkimuksessa voidaan lähtökohtaisesti olettaa, että reflektointiprosessi johtaa parempaan työhön sitoutumiseen, työn hallintaan sekä itsetuntemukseen.

### **3 KULTTUURIENVÄLISET KOMPETENSSIT JA GLOBAALIKASVATUS**

Tässä kappaleessa käsitellään kulttuurienvälisiä kompetensseja ja globaalikasvatusta sekä esitellään aiempaa tutkimusta koskien opettajien kansainvälistä työskentelyä ja sen kautta saavutettua ammatillista kasvua. Kulttuurienväliset taidot ja globaalikasvatus ovat valikoituneet mukaan tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, sillä ne ovat tänä päivänä opettajan ammatillisen osaamisen ydinaluetta (OPS 2014, 16). Lisäksi aiempi tutkimus osoittaa, että työskentely kansainvälisessä kontekstissa kehittää opettajan kulttuurienvälisiä taitoja (esim. Quezada 2004; DeMello 2011; Kaowiwattanakul 2016; DeVillar & Jiang 2012) ja lisää valmiuksia toimia globaalikasvattajana (esim. Brugar 2014; DeMello 2011; Leutwyler 2014). Näistä syistä johtuen on tärkeää ottaa nämä ulottuvuudet tarkasteluun myös tässä tutkimuksessa.

#### **3.1 Kulttuurienväliset kompetenssit**

Kulttuurienväliset kompetenssit ovat kiistatta osa opettajan ydinosuamista ja ammatillisen kasvun olennainen osa-alue. Useat opettajien kansainväliset vaihto- ja opetusjaksoja koskevat tutkimukset osoittavat, että työskentely kansainvälisessä kontekstissa on yhteydessä opettajan kulttuurienvälisten kompetenssien kehittymiseen ja sen myötä ammatilliseen kasvuun (esim. Quezada 2004; Cushner & Mahon 2002; Clement & Outlaw 2002; DeMello 2011; Kaowiwattanakul 2016). Lisäksi kulttuurienvälisten kompetenssien kehittyminen on yhteydessä opettajan käytännön työhön ja kulttuuriseen responsiivisuuteen opetuksessa (esim. Quezada 2004; Aquah 2015; DeMello 2011; Kaowiwattanakul 2016; DeVillar & Jiang 2012). Tässä kappaleessa käsitellään kulttuurienvälisiin kompetensseihin liittyviä keskeisiä käsitteitä, jotka ovat olennaisia tutkittavan ilmiön kannalta. Lisäksi esitellään aiempaa



tutkimusta liittyen kulttuurienvälisen kompetenssin ja globaalikasvattajuuden kehittämiseen kansainvälisessä kontekstissa.

Kulttuurienvälisyys käsitteenä on hyvin monitulkintainen (Dervin & Keihäs 2013, 29). Kulttuurienvälisistä taidoista käytetään eri yhteyksissä erilaisia käsitteitä, kuten interkulttuurinen kompetenssi (intercultural competence) ja monikulttuurinen kompetenssi (multicultural competence). Tässä tutkimuksessa on päädytty käyttämään kulttuurienvälisyys käsitettä, sillä sen määritelmä ei korosta kulttuurieroja, eikä siihen liity negatiivisia mielleyhtymiä, joita esimerkiksi monikulttuurisuuden käsitteeseen toisinaan liitetään (Dervin & Keihäs 2013, 41; Mikander, Zilliacus & Holm 2018, 47). Kulttuurienvälisyys voidaan jakaa kiinteään, notkeaan ja kaksikasvoiseen. (Dervin 2010; Dervin & Keihäs 2013, 35–37). Perinteinen kiinteä kulttuurienvälisyys käsittää yksilöt kulttuuriensa tuotteina ja vuorovaikutuksen varsin yksioikoiseksi, huomioimatta vuorovaikutuskontekstia tai yksilöiden monimuotoisuutta. Notkea kulttuurienvälisyys pyrkii sen sijaan huomioimaan monimuotoisuuden ja vuorovaikutustilanteisiin vaikuttavat erilaiset tekijät. Siinä tavoitellaan jokaisen yksilön ainutlaatuisuuden ja monimuotoisuuden kunnioitusta sekä pyritään ottamaan huomioon eri vuorovaikutustilanteiden erilaisuus. Lisäksi notkeassa kulttuurienvälisyudessa kyseenalaistetaan puhe erilaisuuden hyväksymisestä, joka usein viittaa maahanmuuttajiin. Koulukontekstissa tämä tarkoittaa esimerkiksi puhetta monikulttuuristuvasta koulusta. Kaksikasvoinen kulttuurienvälisyys puolestaan on sekoitus kiinteää ja notkeaa kulttuurienvälisyyttä. Siinä puhe kulttuurista on ristiriitaista: yksilöiden moninaisuus otetaan huomioon, mutta toiminnan määrää kuitenkin kulttuuri. (Dervin 2010; Dervin & Keihäs 2013, 35–37.)

Dervin ja Keihäs (2013) esittävät myös ajatuksen uudesta kulttuurienvälisyydestä. Heidän mukaansa uusi kulttuurienvälisyys on notkeaa kulttuurienvälisyyttä, joka kyseenalaistaa yleistyksiä kulttuureista sekä pyrkii kriittisesti analysoimaan kulttuureihin liittyviä diskursseja. Siinä korostetaan toisen ihmisen kohtaamista ilman ennakkokäsityksiä hänen kulttuuristaan tai yksilön omasta kulttuurista. Uudessa kulttuurienvälisyudessa ajatellaan, että

onnistuneeseen kulttuurienväliseen kommunikaatioon ei ole yhtä oikeaa tapaa, vaan jokainen vuorovaikutustilanne rakentuu eri tavoin viestijöiden yhteistyön tuloksena. Keskeistä uudessa kulttuurienvälisyydessä on itsereflektio ja kyseenalaistaminen. (Dervin & Keihäs 2013, 120–121.)

Kulttuurienväliset kompetenssit ovat sekä kognitiivisia että emotionaalisia, ja niihin kuuluu useiden tekijöiden tiedostaminen ja kriittinen tarkastelu (Dervin & Keihäs 2013, 122–123). Jokikokon (2010) mukaan kulttuurienvälisiä kompetensseja tulisi tarkastella kokonaisvaltaisena tapana suhtautua ihmisiin, elämään ja moninaisuuteen. Niitä ei tulisi käsittää ainoastaan joukkona ohjeita tai kykyjä, joiden avulla selviydytään kulttuurienvälisistä vuorovaikutustilanteista. (Jokikokko 2010.) Dervinin ja Keihään (2013) mukaan kulttuurienvälisiin kompetensseihin kuuluu puolestaan ymmärrys siitä, että identiteetit rakentuvat vuorovaikutuksen yhteydessä, jolloin on olennaista tarkkailla tätä vuorovaikutusprosessia ja -suhdetta. Lisäksi tulisi opetella tunnistamaan ja erittelemään erilaisia representaatioita ja omia ennakkoluuloja. (Dervin & Keihäs 2013, 122–123.) Stereotyyppisen ajattelun ja käyttäytymisen tiedostaminen ja vähentäminen ovat kulttuurienvälisen kasvatuksen olennaisia tavoitteita, ja esimerkiksi opettajilla on työssään eettinen vastuu kyseenalaistaa negatiivisia stereotypioita ja pyrkiä työssään yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen (Dervin & Keihäs 2013, 100). Kulttuurienvälisiin kompetensseihin kuuluu myös oman itsen ja toisten moninaisuuden tiedostaminen ja tunnistaminen. Lisäksi toisten leimaamista tulee välttää. Jokaisella ihmisellä tulisi olla oikeus määrittellä oma taustansa ja identiteettinsä itse. (Dervin & Keihäs 2013, 123.) Jokikokko (2010) toteaa, että opettajan kulttuurienvälisen kompetenssien keskiön muodostavat avoimuus sekä kyky kuunnella, oppia muilta ihmisiltä ja välittää muista ihmisistä.

Dervin (2010) jakaa kulttuurienväliset kompetenssit kolmeen ryhmään, joiden kautta on myös osittain mahdollista tarkastella opettajien kulttuurienvälisen kompetenssien kehittymistä vapaaehtoisen kehitystyön myötä. Taidot jaetaan kyvyiksi tiedostaa, kyvyiksi analysoida sekä kyvyiksi käyttäytyä. Kaikki taidot liittyvät toisiinsa ja muodostavat näin ollen

kokonaisuuden. Keskeistä niissä on moninaisuuden arvostaminen sekä pyrkimys eettiseen käyttäytymiseen. Jokainen yksilö on itse vastuussa näiden taitojen kehittämisestä. Kyky tiedostaa pitää sisällään identifioitumisen ymmärtämisen sekä leimaamisen välttämisen. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että otetaan huomioon toisen yksilön moninaisuus, eikä pyritä yksinkertaistamaan häntä stereotyyppiöiksi. Vastaavasti pyritään välttämään stereotyyppiöiden vahvistamista myös omassa toiminnassa. Kyky analysoida puolestaan viittaa huomion kiinnittämisen diskursseihin: siinä yksilö pyrkii tietoisesti kiinnittämään huomiota kuulemiinsa diskursseihin, jotka ovat esimerkiksi etnosentrisiä, eksotisoivia tai rasistisia. Hänellä on myös keinoja lievittää tai välttää tällaista puhetta. Kyky käyttäytyä taas liittyy tunteiden ja puheiden hallintaan. Tämä tarkoittaa sitä, että haastavissa vuorovaikutustilanteissa yksilö pitää mielessään sen, että tunteet vaikuttavat käyttäytymiseen ja vuorovaikutustilanteet ovat tilannesidonnaisia. Tästä syystä yksinkertaistettujen ja nopeiden johtopäätösten tekemistä vaikeissa tilanteissa tulisi välttää. (Dervin 2010.)

Opettajan kulttuurienvälinen kompetenssi tukee kulttuurisesti responsiivisen opetuksen toteutusta. Gayn (2013) mukaan kulttuurisesti responsiivinen opetus on sellaista, jossa oppilaiden kulttuurista tietoa, aiempia kokemuksia, viitekehyksiä ja oppimistapoja käytetään niin, että oppiminen on heille merkityksellistä ja tehokasta. (Gay 2013, 49–50). Kulttuurisesti responsiivinen opetus parantaa moninaisista kielellisistä ja kulttuurisista taustoista tulevien oppilaiden oppimistuloksia ja samalla erilaisten taustojen, kokemusten ja näkökulmien hyödyntäminen opetuksessa kehittää kaikkien oppilaiden kulttuurienvälisiä taitoja. (Gay 2013, 67.) Lisäksi se vahvistaa oppilaan motivaatiota ja kiinnostusta ainesisältöjä kohtaan, vahvistaa oppilaan käsitystä itsestään kykenevänä oppijana sekä parantaa itseluottamusta koetilanteissa (Aronson & Laughter 2016).

Opettajan rooli ja vastuu kulttuurisesti responsiivisessa opetuksessa on suuri. Opettajan tulisikin omassa toiminnassaan ymmärtää ja huomioida kulttuurisen moninaisuuden merkitys oppimiselle. Kulttuurisesti

responsiivisessa opetuksessa kulttuurit käsitetään voimavarana ja resursseina, oppimisympäristöissä otetaan huomioon ja arvostetaan erilaisia kulttuurisia taustoja, haastetaan kulttuureihin liitettyjä stereotypioita ja ennakkoluuloja sekä pyritään lisäämään oikeudenmukaisuutta niin luokkahuoneessa kuin yhteiskunnassa ylipäätään. (Gay 2013, 50). Lisäksi kulttuurisesti responsiivinen opetus sisältää oppilaiden kulttuurien integroimista opetukseen sekä aitoa kiinnostusta oppilaiden taustoja ja kokemuksia kohtaan sekä niiden hyödyntämistä opetuksessa. Kulttuurisesti responsiivinen opetus edellyttää sitä, että opettaja kyseenalaistaa omia käsityksiään, reflektoi itseään sekä kriittisesti tarkastelee omaa opetustaan. (Gay 2000, 244 – 245.)

Tutkimusten mukaan kansainvälinen työskentely on yhteydessä muun muassa siihen, kuinka hyvin opettaja tiedostaa kulttuurienvälisiin kompetensseihin liittyviä kysymyksiä ja tämän myötä osaa samaistua eri taustoista tulevien oppilaiden ja heidän vanhempiansa tilanteisiin (Quezada 2004; Cushner & Mahon 2002). Kansainvälinen työskentely näyttää tutkimusten mukaan myös olevan opettajalle eräänlainen mahdollisuus tarkastella oman kotimaan kulttuuria etäältä, ikään kuin ulkopuolisen silmin. Tämä on tutkimuksissa yhdistetty omien ennakkoluulojen lisääntyneeseen kyseenalaistamiseen ja reflektointiin, mikä puolestaan on johtanut omien käsitysten ja ajatusmallien muutokseen (Martin 2012; Cushner & Mahon 2002; DeVillar & Jiang 2012.) Martinin (2012) tutkimuksessa opettajat asettivat myös omat stereotypiansa kyseenalaiseksi (Martin 2012). Kyseenalaistaminen ja itsereflektio on kirjallisuudessa liitetty osaksi kulttuurienvälisiä taitoja (Dervin & Keihäs 2013, 122 – 123) sekä kulttuurisesti responsiivista opetusta (Gay 2013, 50).

Kaowiwattanakulin (2016) tutkimuksessa kulttuurienvälisen kompetenssien sekä oman ymmärryksen lisääntyminen maailmasta ylipäätään herätti opettajissa halun rohkaista myös opiskelijoita kunnioittamaan erilaisia kulttuurisia taustoja. Lisäksi opettajat muokkasivat kansainvälisen kokemuksen jälkeen opetustaan niin, että se tukisi myös oppilaiden kulttuurienvälisen tietoisuuden ja osaamisen kehittymistä. (Kaowiwattanakul 2016.) Useissa tutkimuksissa opettajat myös kokivat, että kansainvälinen työskentely oli

antanut heille paremmat valmiudet kulttuurisesti responsiiviseen opetukseen ja kohtaamiseen (esim. Quezada 2014; DeMello 2011; DeVillar & Jiang 2012; Martin 2012). Opettajat raportoivat, että jo pelkästään kokemus uudessa kulttuurissa oleskelusta rikastutti heidän omaa elämäänsä tavalla joka vaikutti heidän opetukseensa kotimaassa. (De Villar & Jiang 2012). Opettajat kokivat muun muassa ymmärtävänsä ja arvostavansa monikielisten- ja kulttuuristen maahanmuuttajaoppilaiden taustoja paremmin ja huomioivansa heidät opetuksessa tehokkaammin (esim. DeMello 2011; DeVillar & Jiang 2012; Martin 2012). De Villarin ja Jiangin (2012) tutkimuksesta selvisi myös, että omien kokemusten jakaminen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa oli eräänlainen tapa rakentaa siltoja opettajan ja oppilaan välille.

### **3.2 Globaalikasvatus ja kehittyminen globaalikasvattajana**

Perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustassa korostuu kasvatus globaaliin tietoisuuteen sekä sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen (OPS 2014, 18), mikä velvoittaa opettajia sitoutumaan näihin arvoihin ja toteuttamaan globaalikasvatusta omassa työssään. Vaikka globaalikasvatuksen tulisi opetussuunnitelman mukaan olla osa koulun arkea, silti monet opettajat kokevat sen toteutuksen haasteellisena (Kivistö 2009, 108–112). Tutkimusten mukaan kuitenkin opettajat, jotka ovat työskennelleet kansainvälisessä ympäristössä, kokevat saaneensa uusia eväitä globaalikasvatuksen toteuttamiseen sekä antaneensa sille uusia merkityksiä (esim. Brugar 2014; DeMello 2011; Leutwyler 2014). Tässä kappaleessa kuvataan globaalikasvatuksen keskeisiä käsitteitä ja pohditaan globaalikasvatuksen toteuttamista opettajan kompetenssien näkökulmasta.

Globaalikasvatus -käsitettä on pyritty määrittelemään hyvin eri tavoin ja eri näkökulmista käsin. Sen käytössä ilmenee usein päällekkäisyyksiä ja epä johdonmukaisuuksia, mikä tekee yksiselitteisestä määrittelystä haastavaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 21). Globaalikasvatukseen on usein viitattu eri yhteyksissä ja aikoina erilaisilla alakäsitteillä, jotka voidaan kuitenkin lukea

globaalikasvatuksen osa-alueiksi. Näitä käsitteitä ovat muun muassa monikulttuurisuuskasvatus (multicultural education), kehityskasvatus (development education), interkulttuurisuuskasvatus (intercultural education), rauhankasvatus (peace education), ihmisoikeuskasvatus (human right education) ja ympäristökasvatus (environmental education). (Council of Europe 2019, 20.) Tässä tutkimuksessa puhutaan perusopetuksen opetussuunnitelmaa mukaillen globaalikasvatuksesta, mutta seuraavissa kappaleissa eri määritelmiä tarkastellessa käytetään tekijöiden alun perin käyttämiä käsitteitä.

Gloaalikasvatuksen tehtävä on sen poliittisen määritelmän mukaan ”avata ihmisten silmät ja mieli maailman todellisuudelle ja herättää heidät toimimaan kaikille kuuluvien ihmisoikeuksien sekä oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta”. Sitä on luonnehdittu myös kehitysyhteistyön, kestävän kehityksen sekä kulttuurienvälisen ymmärryksen edistämiseksi. (Council of Europe 2002, 24.) Unesco (2017) taas määrittelee globaalikasvatuksen tehtäväksi pyrkimyksen rakentaa oikeudenmukaisempaa, suvaitsevampaa, turvallisempaa ja kestävään kehitykseen sitoutunutta maailmaa (Unesco 2017, 1). Globaalikasvatuksen tehtäviä ja tavoitteita on usein myös pyritty hahmottamaan jakamalla ne erilaisiin osa-alueisiin ja teemoihin. Eurooppalaisessa globaalikasvatuksen julistuksessa globaalikasvatus jaetaan viiteen eri osa-alueeseen: ihmisoikeus- ja tasa-arvokasvatukseen, kehityskasvatukseen, kulttuurikasvatukseen, rauhan- ja turvallisuuskasvatukseen sekä ympäristökasvatukseen. Kaikki osa-alueet pitävät sisällään erilaisia tavoitteita ja sisältöjä. (Council of Europe 2019, 21.) Kehitysyhteistyöjärjestöjen yhteistyöjärjestö Fingo, joka vastaa myös järjestöjen tekemän globaalikasvatuksen koordinaatiosta, puolestaan jakaa globaalikasvatuksen kestävään kehitykseen, moninaisuuteen, mediaan, ympäristöön, ihmisoikeuksiin sekä rauhaan (<https://www.fingo.fi/>).

Gloaalikasvatusta on myös pyritty määrittelemään erilaisten kompetenssien kautta (esim. Hartmeyer 2011; Council of Europe 2019; OECD 2018; Boix Mansilla & Jackson 2011). Hartmeyer (2011) määrittelee globaalikasvatuksen ja globaalien oppimisen ensisijaiseksi tavoitteeksi erilaisten

kompetenssien kehittämisen (Hartmeyer 2011, 44). Council of Europe (2019) puolestaan linjaa, että yksi globaalikasvatuksen tehtävistä on poliittisten, taloudellisten, sosiaalisten, kulttuuristen ja ympäristöön liittyvien kompetenssien kehittämisen (Council of Europe 2019, 17). Jääskeläinen (2011) sen sijaan toteaa, että globaalikasvatuksessa painottuvia kompetensseja ovat kulttuurienvälinen osaaminen, kestävä elämäntapa, maailmankansalaisen yhteiskunnallinen ja taloudellinen osaaminen sekä globaalivastuu ja kehityskumppanuus (Jääskeläinen 2011, 74). OECD:n (2018) mukaan globaalien kompetenssin (global competence) kehittäminen ja opettaminen on välttämätöntä muun muassa työllistymisen sekä eri kulttuurien yhteistyön ja vuorovaikutuksen näkökulmasta (OECD 2018, 10–11). Globaalikasvatukseen liitetty teemoittelu ja kompetenssiajattelu on saanut osakseen myös kritiikkiä. On esitetty, että globaalikasvatus on tehokkaampaa, kun se käsitetään eri oppisisältöihin integroituna ja kokonaisvaltaisena lähestymistapana, eikä niinkään yksittäisen ihmisen saavuttamina kompetensseina tai toisistaan erillisinä kokonaisuuksina. (Conolly, Lehtomäki & Scheunpflug 2019, 5.)

Suomalaisen globaalikasvatuskeskustelun juuret juontavat 1970-luvulle, jolloin käynnistettiin YK:n ihmisoikeuksiin perustuva kansainvälisyyskasvatus. Tähän mennessä globaalikasvatuksen nimikkeellä kulkevaa tutkimusta on kuitenkin Suomessa tehty toistaiseksi melko vähän. Suomalainen tutkimus lähestyy globaalikasvatusta sekä maailmankansalaisuutta että vaikuttamista painottavista näkökulmista käsin. Tutkimus on kuitenkin etenemässä kohti kriittisempiä lähestymistapoja. (Rajala & Lehtomäki 2019, 428–429.) Cantell (2014) kirjoittaa globaalikasvatuksen kasvatuksellisista periaatteista ja näkemyksistä, jotka antavat suuntaviivoja globaalikasvatuksen pedagogiikalle suomalaisessa koulussa. Hänen mukaansa globaalikasvatuksessa olennaista on ohjata oppilasta ottamaan kantaa rakentavasti ja vahvistaa oppilaiden kohtaamistaitoja, joilla viitataan sekä konkreettisiin vuorovaikutustaitoihin että asennetasolla ilmenevään kohtaamiseen. Globaalien vastuun teemat ovat usein ristiriitaisia ja monimutkaisia, ja siksi valmiiden vastauksien antaminen ei ole tarkoituksenmukaista. Sen sijaan oppilaita tulisi ohjata asioiden monipuoliseen

tarkasteluun sekä muiden ihmisten kuulemiseen ja ristiriitojen käsittelyyn. Myös Andreotti (2010; 2006) toteaa, että yksinkertaistuksien sijaan tulisi painottaa eri ilmiöiden kompleksisuutta (Andreotti 2010, 234; Andreotti 2006, 40). Opettajan tehtävä on kehittää oppilaiden valmiuksia ilmaista, perustella, kuunnella ja kunnioittaa erilaisia näkemyksiä. Globaalikasvatuksen perimmäinen tarkoitus on Cantellin mukaan kehittää kykyä kohdata toinen ihminen yhdenvertaisena. (Cantell 2014, 42–43.)

Globaalikasvatukseen liittyvässä kirjallisuudessa on usein havaittavissa tietynlainen juhlapuhemaisuus. Uudempi tutkimus puolestaan tarkastelee globaalikasvatusta kriittisemmästä näkökulmasta. Bourn (2014) käyttää kirjoituksessaan käsitettä kehityskasvatus (development education), joka voidaan myös luokitella globaalikasvatus käsitteen alaisuuteen. Bournin näkemyksessä olennaista on kriittinen ajattelu, reflektiivisyys ja globaalien teemojen syvälinen ymmärtäminen sekä sosiaalinen oikeudenmukaisuus, joka muodostaa perustan kehityskasvatukselle. Reflektointi, kriittinen ajattelu ja dialogi nähdään avaimena omien näkemysten kyseenalaistamiseen ja toisten näkökulmien ymmärtämiseen. (Bourn 2014, 4–5.) Kriittinen ajattelu voi hänen mukaansa olla esimerkiksi sitä, että tarkastellaan eri aiheita erilaisten näkökulmien, ”linssien” kautta ja tarkastellaan esimerkiksi sitä, millaisia mielikuvia eri maista esitetään. Bourn esittää, että kehityskasvatuksessa ainoastaan tunteilla reagoiminen ei riitä, vaan esimerkiksi köyhyyteen ja epätasa-arvoon johtavia syy-seuraussuhteita ja niitä vahvistavia yhteiskunnallisia rakenteita tulisi ymmärtää syvälinisemmin. Opetuksen tulisi haastaa stereotyyppioita ja käsityksiä kehittyvistä maista pelkkinä avutarvitsijoina ja tuottaa laajempaa ymmärrystä epätasa-arvosta ja niistä prosesseista, joilla muutosta voi saada aikaan. (Bourn 2014, 37–38.)

Kuten Bourn (2014), myös Andreotti (2006; 2010) esittää, että kasvatus maailmankansalaisuuteen (global citizenship education) vahvistaa usein jo olemassa olevia valtasuhteita ja näin ollen ylläpitää epäoikeudenmukaisuutta (Andreotti 2010, 233; Andreotti 2006, 40). Andreotti (2006) rinnastaa globaalikasvatuksen kolonialismiin ja esittää, että hyvää tarkoittavat aiheet ovat



usein yhteydessä juuri niihin ongelmiin, joihin globaalikasvatuksella pyritään puuttumaan (Andreotti 2006, 40). Hänen mukaansa globaalikasvatuksella tulisi pyrkiä dekolonisaatioon, jossa keskitytään analysoimaan ja syvällisesti ymmärtämään niitä prosesseja, joiden kautta epätasa-arvo on syntynyt sekä niitä keinoja, joilla sitä voidaan purkaa (Andreotti 2010, 234; Andreotti 2006, 40.) Andreotti (2006) on esitellyt mallin, jossa vertaillaan pehmeää globaalikasvatusta (soft global citizenship education) ja kriittistä globaalikasvatusta (critical global citizenship education). Pehmeä globaalikasvatus tarjoaa usein yksinkertaisia ratkaisuja monimutkaisiin ongelmiin, kun taas kriittiselle globaalikasvatukselle ominaista on asioiden monimutkaisten syy-seurassuhteiden ja epätasa-arvon tiedostaminen. Toisin kuin pehmeä globaalikasvatus, kriittinen globaalikasvatus myös haastaa oppijoita valtasuhteiden ja oman toiminnan kriittiseen tarkasteluun, mikä puolestaan johtaa vastuullisempaan, eettisempään ja tiedostavampaan päätöksentekoon. (Andreotti 2006, 45 – 46.)

Sekä Bournin (2014) että Andreottin (2010) mukaan kriittisestä globaalikasvatuksesta puhuttaessa tulisi kiinnittää huomio kasvattajiin ja opettajiin. Ilman syvällistä ymmärrystä paikallisten ja globaalien prosessien monimutkaisuudesta, riippuvuussuhteista ja epätasa-arvosta opettajat eivät kykene suunnittelemaan opetusta, joka olisi tarkoituksenmukaista nykyisiä yhteiskuntia ja oppijoita ajatellen. Syvällistä ymmärrystä on kuitenkin mahdollista saavuttaa ainoastaan niin, että opettaja itse oppii kokemuksen kautta. (Andreotti 2010, 241 – 244.) Tästä syystä opettajille tulisi valmiiden sisältöjen sijaan antaa aikaa ja tilaa kokea itse, reflektoida kokemuksiaan sekä etsiä uusia keinoja tehdä opetuksesta merkittävämpää. (Andreotti 2010, 241 – 244; Bourn 2004, 40.) Myös Eidoon ym. (2011) mukaan kriittisen globaalikasvatuksen toteutuminen opetuksessa edellyttää sitä, että opettajilla on mahdollisuuksia itsereflektioon sekä omien kokemusten ja näkemysten jakamiseen muun muassa kollegoiden kanssa.

Mikander, Zilliacus ja Holm (2018) kritisoivat niin ikään artikkelissaan interkulttuurisuuskasvatusta (intercultural education), joka on mielletty yhdeksi globaalikasvatuksen muodoksi (Council of Europe 2019, 20). He kyseenalaistavat

interkulttuurisuuden ja monikulttuurisuuden käsitteet, sillä heidän mukaansa ne eivät tarjoa tarpeeksi näkökulmia kysymyksiin oikeudenmukaisuudesta ja valtasuhteista. Lisäksi etenkin monikulttuurisuuden käsite saa osakseen kritiikkiä, sillä se on laajasti yhdistetty ongelmakouluihin ja huonosti menestyviin oppilaisiin. He esittävät, että oikeudenmukaisuuden näkökulman paremmin huomioon ottava käsite voisi olla esimerkiksi oikeudenmukaisuuskasvatus (social justice education), jossa painotus kulttuurien sijasta on oikeudenmukaisuudessa. (Mikander, Zilliacus & Holm 2018, 44–46.) Sleeterin (2014) mukaan että oikeudenmukaisuuteen painottuvan pedagogiikan toteutuminen edellyttää ensisijaisesti sitä, että opettajien tulisi ensin itse tunnistaa epäoikeudenmukaisuutta vahvistavia rakenteita ja prosesseja, astua pois mukavuusalueeltaan ja kyseenalaistaa omia käsityksiään. Lisäksi opettajien tulisi kiinnittää huomiota kulttuurisesti responsiiviseen opetukseen sekä oppijälähtöisyyteen, mikä mahdollistaa useampien näkökulmien huomioimisen opettamisessa. Oppilaat tulisi myös aktivoida itse pohtimaan, analysoimaan ja haastamaan kohtaamaansa syrjintää ja epäoikeudenmukaisuutta. (Sleeter 2014.)

Samoihin globaalikasvatuksen ongelmiin on kiinnitetty huomiota myös opetussuunnitelman tasolla. Zilliacus, Holm ja Sahlström (2017) ovat tutkineet suomalaisen opetussuunnitelman kehitystä monikulttuurisuuskasvatuksen (multicultural education) osalta, joka voidaan myös liittää globaalikasvatuksen alaisuuteen (Council of Europe 2019, 20). Heidän mukaansa ongelmallista on opetussuunnitelmien pinnallisuus ja konservatiivisuus. Sen sijaan, että monikulttuurisuuskasvatuksen avulla pyrittäisiin Bournin (2014) ja Andreottin (2010) peräänkuuluttamaan kriittisyyteen ja monimutkaisten syy-seurassuhteiden syvälliseen ymmärtämiseen, keskitytään painottamaan muun muassa kulttuurieroja, kulttuurieroista oppimista ja sitä, kuinka eri maista kotoisin olevien ihmisten kanssa tullaan toimeen. Painotus on usein maahanmuuttajissa ja muissa vähemmistöryhmissä. Kuitenkin laajemmat kysymykset esimerkiksi sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta ja valtasuhteista jäävät käsittelemättä, jolloin syvällistä ymmärrystä ja oppimista ei tapahdu.

Kriittisessä monikulttuurisuuskasvatuksessa huomioidaan ja tiedostetaan kulttuurien ja identiteettien todellinen moniulotteisuus sekä keskitytään syrjintää ja epätasa-arvoa koskeviin kysymyksiin. Olennaista on, että asioita ei pyritä yksinkertaistamaan ja niitä tarkastellaan useista eri näkökulmista. (Zilliacus, Holm & Sahlström 2017, 232 – 233.)

Opettajien kansainvälisen työkokemuksen ja globaalikasvatuksen välistä yhteyttä ei toistaiseksi ole tutkittu paljon. Olemassa oleva tutkimus kuitenkin osoittaa, että kansainvälinen työkokemus vaikuttaa opettajien näkemyksiin globaalikasvatuksesta. Brugarin (2014) tutkimuksessa kuitenkin selvisi, että kansainvälinen työkokemus oli yhteydessä opettajien kehitykseen globaalikasvattajina. Opettajat oppivat muun muassa huomioimaan tehokkaammin erilaisia näkökulmia ja näkemyksiä sekä käsittelemään ja kyseenalaistamaan oikeudenmukaisuuteen liittyviä kysymyksiä sekä henkilökohtaisella tasolla, että oppilaiden kanssa. Myös DeMellon (2011) tutkimuksessa toteaa, että opettajien näkemykset globaalikasvatuksesta kehittyivät, he saivat uusia ideoita ja oppivat näkemään ympärillään enemmän mahdollisuuksia globaalikasvatuksen toteutukseen (DeMello 2011). Myös Leutwyler (2014) tutkimuksessa todetaan, että kansainväliset kokemukset ovat mahdollisesti yhteydessä siihen, kuinka sitoutuneita opettajat ovat globaaleihin teemoihin ja globaalikasvatukseen (Leutwyler 2014). Muun muassa näistä syistä myös tämä tutkimus on erityisen tärkeä, ja se tuottaa tietoa, jota voidaan Suomessa käyttää globaalikasvatuksen kehittämiseen.

## TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millä tavoin kokemus vapaaehtoisesta kehitysyhteistyöstä on yhteydessä opettajan ammatilliseen kasvuun, kulttuurienvälisten taitojen kehittymiseen sekä kehitykseen globaalikasvattajana. Kulttuurienvälisten taitojen ja globaalikasvatuksen ajatellaan tutkimuksessa olevan osa opettajan ammatillisen osaamisen ydintä. Laadullista tutkimusotetta hyödyntäen pyritään saamaan tietoa opettajien käsityksistä ja kokemuksista. Keskeiset tutkimuskysymykset ovat:

1. Millä tavoin opettajat käsittävät Opettajat ilman rajoja-vapaaehtoisjakson vaikuttaneen heidän ammatilliseen kasvuunsa?
2. Kuinka opettajat kokevat vapaaehtoiskokemuksen kehittäneen heidän kulttuurienvälistä kompetenssiaan?
3. Kuinka opettajat kokevat vapaaehtoiskokemuksen vaikuttaneen heidän käsityksiinsä globaalikasvatuksesta?

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen. Laadulliselle tutkimukselle ominaista on prosessimainen eteneminen, jossa tutkijan näkemykset ja tulkinnat voivat kehittyä tutkimuksen edetessä (Aaltola & Valli 2010, 81; Bogdan & Knopp Biklen 2006, 6). Kentältä saadun aineiston merkitys korostuu teoreettisen tiedon jäsentämisessä ja tutkittavaa ilmiötä käsitteellistetään vähitellen tutkimuksen edetessä (Aaltola & Valli 2010, 74). Myös omassa tutkimuksessani eteneminen oli prosessimaista ja aineisto oli merkittävässä roolissa teoreettisen tiedon muodostamisessa. Lisäksi ilmiön käsitteellistäminen tapahtui pikkuhiljaa tutkimuksen edetessä, ja tutkimuksen eri vaiheet olivat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään.

Laadullisen tutkimukselle on tyypillistä kuvaileva ote, ja aineistoa pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan mahdollisimman tarkasti kaikkine vivahteineen ja yksityiskohtineen (Bogdan & Knopp Biklen 2006, 5). Aineistoa kerätessään tutkija usein keskustelelee tutkittavien kanssa heidän kokemuksistaan ja käsityksistään koskien tutkittavaa aihetta tai ilmiötä ja pyrkii tätä kautta ymmärtämään tutkittavien kokemusmaailmaa ja merkityksenantoja (Patton 2002, 47). Myös omassa tutkimuksessani pyrin laadulliseen ymmärrykseen ja annoin opettajien itse tulkita vapaaehtoistyökokemuksen merkitystä ja vaikutuksia. Tätä kautta pyrin edelleen tunnistamaan, millainen yhteys kansainvälisellä vapaaehtoistyöllä on opettajien ammatilliseen kasvuun sekä kulttuurienvälisen kompetenssien kehittymiseen ja käsityksiin globaalikasvatuksesta.

Aloitin tutkimukseni aihepiirin valitsemisella sekä siihen tutustumisella, aiheen rajaamisella sekä tutkimussuunnitelman laatimisella (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 64–65). Koin että tutkimuksen aihepiiri on varsin moniulotteinen, joten tutkimusaihetta tarkemmin rajatessani päätin, että lopullinen aihe sekä tutkimuskysymykset saavat laadulliselle tutkimukselle

tyypilliseen tapaan muotoutua ja elää tutkimuksen edetessä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Myös tutkimukseni teoreettinen viitekehys oli väljä ja muotoutui osin samanaikaisesti tutkimuksen edetessä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 150). Teorian muodostuksessa aineistolähtöisyys antaa mahdollisuuden tutkimuskohteelle tyypillisen käsitteistön huomioon ottamisen tutkimuskohteen abstrahoinnissa (Aaltola & Valli 2010, 76).

## **4.2 Opettajat ilman rajoja-verkosto kulttuurienvälisen kompetenssien ja globaalikasvatuksen kehittämisen kontekstina**

Tähän tutkimukseen haastatellut opettajat työskentelivät kehitysyhteistyötehtävissä kansainvälisen Opettajat ilman rajoja-verkoston kautta. Opettajat ilman rajoja on opettajille ja kasvatustieteen ammattilaisille suunnattu verkosto, joka tarjoaa mahdollisuuksia opetusalan kehitystyöhön 3-12 kuukauden vapaaehtoisjaksoilla. Kirkon Ulkomaanavun koordinoima verkosto on perustettu vuonna 2014 ja Suomessa sen tekemää työtä johtaa eri asiantuntijoista rakentuva ohjausryhmä. ([https://www.opettajatilmanrajoja.fi/.](https://www.opettajatilmanrajoja.fi/))

Opettajat ilman rajoja-verkoston tavoitteena on tukea ja kehittää kehittyvien maiden opettajien pedagogista osaamista sekä laadukkaasti opetuksen toteutumista. Opettajat työskentelevät pääasiassa Kirkon Ulkomaanavun kehitysyhteistyön ja humanitaarisen avun hankkeissa, joissa tarvitaan tukea opetustyön laadun kehittämiseksi. Lisäksi Opettajat ilman rajoja-verkoston tavoitteena on kehittää Suomessa tapahtuvaa globaalikasvatusta kehittämällä kouluihin muun muassa sopivia materiaaleja, malleja ja menetelmiä. Myös verkoston vapaaehtoisilta odotetaan sitoutumista globaalikasvatukseen ja sen kehittämiseen suomalaisissa kouluissa vuoden ajan vapaaehtoisjakson jälkeen. ([https://www.opettajatilmanrajoja.fi/.](https://www.opettajatilmanrajoja.fi/))

Opettajat ilman rajoja-verkoston vapaaehtoisten tulee olla kasvatus- ja/tai opetusalan ammattilaisia. Vapaaehtoisten työtehtävät liittyvät muun muassa

opettajien koulutuksen ja ohjauksen sekä opinto-ohjauksen kehittämiseen. ([https://www.opettajatilanrajoja.fi/.](https://www.opettajatilanrajoja.fi/))

### 4.3 Tutkimukseen osallistuneet opettajat

Tutkimukseen osallistui Opettajat ilman rajoja-verkoston eri puolilla maailmaa työskennelleitä vapaaehtoisia. Kaikille vapaaehtoisille lähetettyyn kyselylomakkeeseen vastasi ensin 20 vapaaehtoisena työskennellyttä opettajaa, jonka jälkeen näistä vastaajista haastatteluun osallistui kahdeksan omat yhteystietonsa haastattelua varten jakanutta opettajaa. Kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat olivat olleet vapaaehtoisjaksolla 3-12 kuukautta. Tämä oli sattumaa, mutta ihanteellista, sillä voidaan olettaa, että pitkän vapaaehtoisjakson aikana mahdollista ammatillista kehitystä ehtii tapahtua todennäköisemmin kuin esimerkiksi muutaman viikon kestäväällä vapaaehtoisjaksolla. Kaikki vapaaehtoiset opettajat olivat haastattelujen aikaan palanneet takaisin kotimaahan.

Haastatteluun osallistuneet opettajat olivat taustoiltaan, koulutuksiltaan ja iältään moninaisia, mutta heitä kaikkia yhdistivät pedagogiset opinnot ja kokemus opetustyöstä. Opetustyökokemuksen määrä oli kuitenkin vaihteleva, muutamista kuukaudesta useisiin kymmeneen vuosiin. Kyselylomakkeeseen vastanneisiin opettajiin viitataan numeroilla V1-V20 ja haastatteluun osallistuneisiin opettajiin numeroilla H1-H8. Myös vapaaehtoisten opettajien kohdemaat sekä kohdemaassa suoritettavat tehtävät olivat vaihtelevia. Tehtäviin sisältyi kuitenkin pääasiassa kohdemaan opettajien koulutusta sekä hallinnollisia tehtäviä. Tässä tutkimuksessa ei tuoda tarkemmin esille haastateltavien vapaaehtoisjakson kohdemaita ja työtehtäviä, sillä ne eivät ole tutkimuksen kannalta olennaisia. Tällä tavoin halusin myös suojella tutkittavien yksityisyyttä.

Opettajat ilman rajoja-verkoston yleisiä hakukriteerejä vapaaehtoisjaksolle ovat muun muassa vähintään 25 vuoden ikä, opetusalan tutkinto sekä kahden vuoden työkokemus suomalaisessa koululaitoksessa, hyvä englannin kielen

taito, kulttuurienvälinen osaaminen sekä hyvät stressinhallintataidot. Rekrytointiprosessi alkaa sähköisen hakulomakkeen täyttämällä, jota seuraa kaksivaiheinen haastattelu. Vapaaehtoisiksi valitut osallistuvat kahden päivän lähtövalmennukseen, jossa käsitellään muun muassa stressinhallintaa, kehitystyötä ja kulttuuritietoisuutta. Lisäksi valittujen opettajien kanssa keskustellaan kohdemaata koskevista asioista. ([https://www.opettajatilmanrajoja.fi/.](https://www.opettajatilmanrajoja.fi/))

## **4.4 Aineiston keruu**

Tutkimukseni aineiston keruu tapahtui kahdessa vaiheessa, kyselylomakkeella ja haastatteluilla. Menetelmätriangulaation tarkoituksena oli lisätä tutkimuksen luotettavuutta sekä saada kattavampi kuva tutkimuskohteesta (Eskola & Suoranta 2014, 69). Seuraavissa alaluvuissa kuvaan tarkemmin kyselylomakkeen ja haastattelujen toteutusta ja antia.

### **4.4.1 Kyselylomake**

Aloitin aineiston keruun marraskuussa 2018 sähköisen kyselylomakkeen (ks. liite 1) avulla, jonka tarkoituksena oli tavoittaa mahdollisimman moni Opettajat ilman rajoja-verkoston vapaaehtoinen. Päädyin käyttämään kahta aineistonkeruumenetelmää tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi sekä kattavamman kokonaiskuvan saamiseksi. Menetelmätriangulaatiossa tutkimuskohdetta tutkitaan useilla eri aineistonhankintamenetelmillä ja sen käyttö on perusteltua luotettavuusvirheiden korjaamiseksi. (Eskola & Suoranta 2014, 69.) Kyselylomakkeessa kartoitettiin aluksi yleisemmin opettajien kokemusta ammatillisesta kasvusta sekä sitä, millä tavoin vapaaehtoistyökokemus on vaikuttanut heidän työuraansa.

Kyselylomake lähetettiin Opettajat ilman rajoja-verkoston kautta vapaaehtoisille kaksi kertaa. Kyselyyn tuli vastauksia kuitenkin vain 20, joten alkuperäinen ajatus kaikkien vapaaehtoisten tavoittamisesta ei toteutunut. Sen sijaan kyselylomakkeen merkitys haastattelun ydinteemojen muotoutumiselle



oli olennainen. Kyselylomakkeesta nousi esiin kiinnostavia teemoja, joiden ohjaamana aloin muodostaa haastattelukysymyksiä. Kyselylomakkeen vastauksissa nousi esille esimerkiksi kulttuurienvälisten kompetenssien kehitys sekä opettajien globaalikasvatusta koskevien käsitysten muovautuminen vapaaehtoistyökokemuksen myötä, vaikka kyselylomakkeessa ei suoraan kysytty näistä teemoista. Kyselylomakkeen kysymykset painottuivat yleisesti ammatilliseen kasvuun, mutta näiden teemojen noustessa vastaajien aloitteesta luonnollisesti esille koin, että ne olisi tärkeää sisällyttää haastatteluun. Lisäksi kyselylomake antoi tärkeitä esitietoja esimerkiksi haastateltavien aiemmasta työkokemuksesta ja nykyisestä elämäntilanteesta, mikä auttoi relevanttien haastattelukysymysten muodostamisessa. Kyselylomakkeen vastauksia on myös hyödynnetty tulososiossa, sillä siihen annetut vastaukset vastaavat hyvin asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Vaikka kyselylomakkeen annetut kirjalliset vastaukset ovat erittäin täsmällisiä, ne ovat kuitenkin suppeita. Haastatteluista sen sijaan oli mahdollista saada kuvailevampaa ja moniulotteisempaa ymmärrystä.

Vaikka kyselylomakkeen alkuperäinen tehtävä mahdollisimman monen Opettajat ilman rajoja-verkoston vapaaehtoisen tavoittamisesta ei toteutunut, on yllä kuvattu sitä, millainen merkitys sillä tutkimukseni kannalta kuitenkin lopulta oli. Tällainen aineistonkeruuseen liittyvä vaihtelu on perinteisesti mielletty ongelmalliseksi tutkimuksen reliabiliteetin kannalta. Toisaalta sitä ei kuitenkaan voida pitää puutteena, vaan tutkimusprosessiin luontaisesti liittyvänä elementtinä, jolloin tutkijalta vaaditaan joustavaa muuntumista tutkimuskohteen mukaisesti. (Aaltola & Valli 2010, 81.) Koen, että tässä suhteessa joustavuus alkuperäisten suunnitelmien muuttamisen suhteen oli täysin perusteltua.

#### **4.4.2 Haastattelu**

Haastatteluun käytettävissä olevat opettajat saivat jättää kyselylomakkeeseen yhteystietonsa, minkä avulla tavoitin ja sain sovittua haastattelut kahdeksan opettajan kanssa. Kyselylomakkeen pohjalta hahmottuneiden ydinteemojen

pohjalta toteutin puolistrukturoidut teemahaastattelut (ks. liite 2). Haastatteluissa selvitettiin opettajien käsityksiä siitä, millä tavoin vapaaehtoistyö jakso on vaikuttanut heidän ammatilliseen kasvuunsa sekä kulttuurienvälisen kompetenssien kehittymiseen ja käsityksiin globaalikasvatuksesta. Haastatteluissa oli nämä kolme ennakkoon määrättyä teemaa sekä niiden varaan rakennettuja tarkentavia kysymyksiä, joihin haastateltava sai vastata vapaasti omin sanoin (Eskola & Suoranta 2014, 87.)

Haastattelut olivat tutkimukseni kannalta perusteltu aineistonkeruumenetelmä. Vapaaehtoisten opettajien taustat ja nykyiset elämäntilanteet olivat hyvin kirjavat, joten haastattelu mahdollisti tilanteen edellyttämän joustavuuden sekä haastateltavien myötäilyn tarpeen tullen. Haastattelun mahdollistama joustavuus oli yksilöllisten elämäntilanteiden ja taustojen takia tärkeää myös siksi, että kysymyksiä oli mahdollista haastattelutilanteessa muokata haastateltavalle sopivampaan muotoon tai jättää kokonaan pois. Lisäksi haastattelu mahdollisti selventävien kysymysten tekemisen sekä saatujen tietojen syventämisen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205.)

Haastattelin vapaaehtoiset opettajat touko-, kesä-, heinä-, ja elokuussa 2019. Yksi haastattelu tapahtui kasvokkain ja loput Skypen välityksellä, sillä haastateltavat opettajat asuivat eri puolilla Suomea. Haastattelut kestivät noin 60 minuuttia ja ne nauhoitettiin matkapuhelimen äänitallentimen avulla. Haastatellesani minulla oli haastattelukysymykset ja teemat esillä. Tämä antoi sopivasti raameja vuorovaikutukselle haastateltavan kanssa sekä mahdollisti myös omien muistiinpanojen ja avainsanojen kirjoittamisen. (Seale, Gobo, Gubrium & Silverman 2004, 17–18.) Lähetin kysymykset myös haastateltaville ennen haastattelua, jotta he saivat tutustua haastatteluteemoihin ja kysymyksiin etukäteen. Tämä on suotava menettely, jotta itse haastattelutilanteessa saataisiin mahdollisimman paljon tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Haastattelutilanteissa opettajat olivat hyvin motivoituneita kertomaan omista kokemuksistaan ja käsityksistään koskien vapaaehtoistyökokemustaan. Alkuperäinen ajatukseni oli, että haastattelut kestäisivät enintään 45 minuuttia,

mutta lähes jokainen haastattelu venyi yli tunnin mittaiseksi, sillä opettajat kertoivat kokemuksistaan innokkaasti ja yksityiskohtaisesti. Haastattelutilanteissa oli vapautunut tunnelma, mikä ehkä osaltaan innosti haastateltavia kertomaan avoimesti kokemuksistaan. Lisäksi minulle syntyi vaikutelma, että haastattelukysymyksiin vastaaminen oli myös opettajille mielenkiintoinen tilaisuus reflektoida omia kokemuksiaan ja käsityksiään. Vapaaehtoistyökokemus oli kaikille opettajille selvästi merkittävä kokemus ja vaikutti siltä, että sen esille tuominen oli heille tärkeää.

## 4.5 Aineiston analyysi

Tutkimuksessani on sovellettu laadullista sisällön analyysiä, jolla voidaan viitata mihin tahansa laadullisen aineiston järjestämiseen (Patton 2002, 453). Tekemäni sisällön analyysi voidaan jakaa karkeasti neljään vaiheeseen: aineistoon tutustumiseen, aineiston koodaamiseen ja pelkistämiseen, erilaisten luokkien muodostamiseen sekä tulosten raportoimiseen (Bengtsson 2016, 11–13; Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–112; Elo ym. 2014, 1). Tutkimuksessani sisällön analyysissä on edetty yksittäisistä huomioista yleisempiin havaintoihin, mitä voidaan kutsua induktiiviseksi päättelyksi (Patton 2002, 55–56; Braun & Clarke 2006, 83–84; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Induktiivisessä analyysissä aineistosta pyritään hahmottamaan teemoja sekä erilaisia kategorioita ja luokkia, joten havainnot nousevat esiin aineistosta itsestään. (Patton 2002, 453.)

Aineiston analyysin keskeinen tehtävä on kehittää kerätystä aineistosta mielekkäitä ydinteemoja (Aaltola & Valli 2010, 80; Bengtsson 2016, 10). Laadullisen sisällön analyysin eräs haaste on se, kuinka valtava aineisto saadaan järjestettyä tällaisiksi loogisiksi kokonaisuuksiksi (Patton 2002, 432; Bogdan & Knopp Biklen 2007, 173). Myös omassa tutkimuksessani analysoitavaa aineistoa oli paljon, sillä olin teettänyt sekä sähköisen kyselylomakkeen että teemahaastattelut. Aineistosta on aluksi tärkeää saada hyvä kokonaiskuva (Patton 2002, 440; Braun & Clarke 2006, 87; Bengtsson 2016, 11), joten aloitin aineiston analyysin haastattelujen litteroinnista, jonka jälkeen tulostin litteroidut

haastattelut ja aloin käydä aineistoa läpi lukemalla sitä useaan otteeseen. Sen jälkeen tein muistiinpanoja jokaisesta haastattelusta.

Hyvän kokonaiskuvan saatuaani aloin alleviivaamaan haastatteluja erivärisillä kynillä, pyrkimyksenäni nostaa esiin tutkimuskysymysten kannalta olennaisia ilmauksia ja niitä valaisevia teemoja (Eskola & Suoranta 2014, 175–176; Bogdan & Knopp Biklen 2007, 173). Tätä vaihetta kutsutaan aineiston koodaamiseksi (Maguire & Delahunt 2017; Bourn & Clarke 2006, 88–89; Bengtsson 2016, 12). Teemahaastattelun teemat muodostivat jo alkuvaiheessa eräänlaisen jäsenyyksen, josta oli helppo lähteä liikkeelle. Teemahaastattelurungon rakentamisessa oli käytetty teoreettisia näkemyksiä, jolloin sen avulla oli mahdollista seuloa niitä aihepiirejä, joista oletin löytyvän vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tässä vaiheessa minulle alkoi myös selkeytyä, että haen aineistosta samanlaisuutta ja tyypillisiä kertomuksia. (Eskola & Suoranta 2014, 152–153; Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.)

Kun olin hahmottanut aineistosta kolme tutkimuskysymyksiin liittyvää teemaa ja alleviivannut aineistosta tutkimuskysymyksiin vastaavia ilmauksia, aloin pelkistää näitä lauseita yksittäisiksi ilmauksiksi. Aivan aluksi kirjoitin pelkistettyjä ilmauksia litteroidun aineiston sivujen reunoille, tutkimuskysymyksiin liittyvien ja värikoodien avulla teemoiteltujen lauseiden viereen. Tämän jälkeen aloin edelleen ryhmittelemään pelkistettyjä ilmauksia yhtäläisten ilmauksien joukoiksi tutkimuskysymysten ohjaamana. Yhtäläisten ilmauksien ryhmittely tapahtui käytännössä tarralappujen avulla, joihin olin kirjoittanut pelkistetyt ilmaukset. Yhtäläiset, samaa tarkoittavat ilmaukset yhdistin oman tulkintani mukaan samaan kategoriaan, joista syntyi alaluokkia. Samaan teemaan liittyvistä alaluokista puolestaan muodostin yläluokkia, joiden kautta muodostui pääluokkia, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101–112; Bogdan & Knopp Biklen 2007, 173.) Koko tämän prosessin ajan pyrin palaamaan tutkimuskysymyksiini säännöllisesti tarkistaakseni, että tutkimuskysymykset ovat edelleen relevantteja ja toisaalta varmistaakseni, että analyysin suunta on oikea ja tutkimuskysymysten kannalta tarkoituksenmukainen (Tracy 2013, 192–193).

Kyselylomakkeen ensimmäinen, hieman väljempi analyysi tapahtui jo ennen haastattelurungon muodostamista, sillä kyselylomakkeesta oli mahdollista poimia kiinnostavia teemoja, jotka lopulta muodostivat haastattelurungon ydinteemat. Tämä ensimmäinen, alustava analyysi tapahtui lukemalla kyselylomakkeen vastaukset moneen kertaan, jotta saisin aineistosta kattavan kokonaiskuvan. Sen jälkeen tein muistiinpanoja, joiden myötä aineistosta nousi esiin selkeästi kolme teemaa, jotka muodostivat haastattelurungon. Kyselylomakkeen vastaukset eivät olleet laajoja, joten kokonaiskuva ja esiin nousevat teemat oli helppo hahmottaa lukemalla ja muistiinpanoja tekemällä. Tämän jälkeen kyselylomake jäi hetkeksi sivuun, kun toteutin ja analysoin haastattelut. Kun haastattelut oli analysoitu, palasin kyselylomakkeeseen. Haastatteluista oli tässä vaiheessa hahmottunut yllä kuvatun mukaisesti kolme teemaa, joiden ohjaamana aloin analysoida myös kyselylomaketta ja etsiä teemoja tukevia ilmaisuja. Päätin siis, että sähköisen kyselylomakkeen täsmälliset, mutta suppeat vastaukset saisivat toimia haastatteluista esiin nousseiden teemojen tukena.

#### **4.6 Eettiset ratkaisut**

Tutkimuksen eettisyys on erittäin keskeisessä roolissa, kun arvioidaan laadullisen tutkimuksen laatua (Tracy 2013, 242). Tästä syystä olen pyrkinyt ottamaan huomioon eettisyyden tutkimukseni jokaisessa vaiheessa. Tutkimukseni eettiset ratkaisut liittyvät muun muassa tutkimuslupiin, tutkimusaineiston keräämiseen, tietojen käsittelyyn ja haastateltavien kohteluun, erityisesti anonymiteetin säilyttämiseen (Patton 2002, 407). Tutkittavilta henkilöiltä saatiin ensinnäkin asianmukaiset tutkimusluvut, ja haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkimuspyynnössä kerrottiin tutkimuksen aihe ja tavoitteet, jolloin tutkittavat tiesivät tarkalleen, mihin olivat osallistumassa. (Bogdan & Knopp Biklen 2006, 48). Haastattelin tutkittavat henkilöt rauhallisissa paikoissa ilman ulkoisia häiriötekijöitä, jotta haastateltavat saavat halutessaan mahdollisuuden jakaa myös arkaluonteista tietoa.

Haastattelussa kerroin selkeästi, milloin nauhoitus alkoi ja loppui. En jakanut haastattelunauhoja missään vaiheessa eteenpäin ja litteroinnin jälkeen poistin ne matkapuhelimestani kokonaan.

Haastateltavien anonymiteetin säilyttäminen ja heidän yksityisyydestään huolehtiminen on yksi tärkeimmistä laadullisen tutkimuksen eettisyyteen liittyvistä tekijöistä (Bogdan & Knopp Biklen 2006, 48; Tracy 2013, 243). Myös tämän tutkimuksen eräs tärkeimmistä eettisistä ratkaisuista liittyy haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseen, sillä Opettajat ilman rajoja-verkoston kautta vapaaehtoisena työskennelleitä opettajia ei toistaiseksi ole montaa. Tästä syystä haastateltaviin viitataan numeroilla H1-H8, eikä heidän koulutustaustaansa, kohdemaata, vapaaehtoisjakson pituutta, tai tehtäviä kohdemaassa tuoda ilmi. Haastattelutilanteessa keräsin haastateltavilta näitä taustatietoja oman ymmärrykseni lisäämiseksi, mutta tutkimusongelman kannalta tiedot eivät ole olennaisia.

Lisäksi olen tutkimuksessani pyrkinyt noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tämä pitää sisällään muun muassa rehellisyyden ja yleisen huolellisuuden sekä tarkkuuden tutkimustyössä. Lisäksi tutkimuksessa tulee soveltaa tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus-, ja arviointimenetelmiä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Myös muiden tutkijoiden työ ja saavutukset tulee kunnioittaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6), minkä olen ottanut huomioon käyttänyt asianmukaisia lähdeviitteitä viitatessani aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Myös tulosten tallentaminen ja esittäminen sekä niiden arviointi rehellisesti kuuluu olennaisesti eettisesti kestävään tutkimukseen (Bogdan & Knopp Biklen 2006, 50; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6), minkä olen niin ikään pyrkinyt ottamaan huomioon omassa tutkimuksessani.

## 5 KANSAINVÄLISEN VAPAAEHTOISTYÖN TARKASTELU AMMATILLISEN KASVUN NÄKÖKULMASTA

Tässä kappaleessa tulokset jakautuvat kolmeen alakappaleeseen tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ensimmäinen tulosluvun alakappale vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Siinä käsitellään opettajien käsityksiä siitä, millä tavoin vapaaehtoistyökokemus on vaikuttanut heidän ammatilliseen kehitykseensä. Toinen alakappale vastaa toiseen tutkimuskysymykseen. Siinä eritellään opettajien kokemuksia kulttuurienvälisen kompetenssien kehittymisestä vapaaehtoistyökokemuksen myötä. Kolmannessa alakappaleessa puolestaan vastataan kolmanteen tutkimuskysymykseen, ja siinä esitetään, kuinka opettajat kokevat vapaaehtoistyökokemuksen vaikuttaneen heidän käsityksiinsä globaalikasvatuksesta. Tuloksista on tärkeää mainita se, että vaikka ne on esitetty kolmessa eri alakappaleessa, ne ovat kuitenkin osittain päällekkäisiä ja toisiinsa yhteydessä.

### 5.1 Vapaaehtoistyökokemus ammatillisen kasvun laukaisevana tekijänä

Tässä kappaleessa tulokset jakautuvat vielä kolmeen alakappaleeseen, sillä tuloksista oli selkeästi havaittavissa nämä ammatilliseen kasvuun liittyvät erilliset teemat. ”Kirkastumiset” viittaavat etenkin oman ammatillisen identiteetin selkeytymiseen ja kirkastumiseen. Vuorovaikutustaidot ja itsetuntemuksen kehittyminen taas liittyvät enemmän opettajan henkilökohtaiseen kasvuun. Ne ovat kuitenkin vahvasti yhteydessä myös opettajan ammatilliseen kasvuun, sillä opettajan työssä oma persoona on vahvasti läsnä. Viimeisessä alakappaleessa on puolestaan pyritty kokoamaan ja

analysoimaan sitä, millä tavoin vapaaehtoistyökokemuksen kautta saavutettu ammatillinen kasvu opettajien työn arjessa näkyy.

### 5.1.1 ”Kirkastumiset”

Tuloksista oli havaittavissa, että haastateltavat kokivat ammatillisen identiteettinsä vahvistuneen vapaaehtoisjakson myötä. Muutamissa haastatteluissa ammatillisen identiteetin uudelleenmäärittelyn jälkeistä kasvua kuvattiin sanalla ”kirkastuminen”, mikä kuvaa haastatteluaineistoa erinomaisesti. Opettajat olivat kokemuksen myötä saaneet tilaa ja mahdollisuuksia reflektoida omaa ammatillista toimijuuttaan sekä uudelleen määrittellä ja selkeyttää ammatillista identiteettiään. Tämä puolestaan johti haastattelujen perusteella monella tapaa oman työn mielekkyyden kasvuun (Ruohotie 2002). Lisäksi opettajien kertomuksista oli tulkittavissa, että vapaaehtoistyökokemus oli aktivoinut Hallin (1986) eksploraatio-oppimissyklin, jossa he arvioivat omia arvojaan ja taitojaan ja tulivat entistä tietoisemmiksi omasta uramuutosvoimastaan.

Mulle oli henkilökohtaisesti tosi tärkeää se, että mä tein sen irtioton - -. Eli tota mulla oli suuri motiivi siihen, että mä haluan nähdä asioita uudesta näkökulmasta. - - Mä siis nautin työstäni ja pidän siitä, mut ehkä mä oon hakenu vähän semmosta buustia siihen, et mä lähen toimimaan jollain tavalla joissain asioissa toisin ja niinku rohkeemmin. Ja ehkä just se uudistuminen ja kehittyminen ja kehittäminen on mulle jollain tavalla nyt niinku enemmän näpeissä. Et ehkä se et mä olin vähän jotenkin urautunut ehkä siinä aikasemmin. (H3)

Kirkastumiseen eli ammatilliseen kasvuun johtavia kasvutekijöitä olivat tämän tutkimuksen kontekstissa muun muassa etäisyys: vapaaehtoisjakso mahdollisti opettajan ammatillisen identiteetin sekä koko suomalaisen koulujärjestelmän reflektoinnin ulkopuolisen silmin. Esimerkiksi kouluttamiseen ja luennointiin valmistautuminen toimi itsessään tapana tarkastella omaa työtä laajemmasta näkökulmasta. Lisäksi koulutuksiin, luentoihin ja esiintymisiin valmistelu pakotti opettajat todella paneutumaan siihen, kuinka suomalainen koulujärjestelmä toimii sekä millä tavoin Suomessa opetus toteutuu. Tämän seurauksena omaan työhön liittyvät tavoitteet ja pyrkimykset, toisin sanoen



oman työn ydin, selkeni ja kirkastui, mikä koettiin kehittävänä ja antoisana (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008; Niemi 1990).

No silloin ku periaatteessa lähtee muita kouluttamaan, niin silloin sitä joutuu paljon tarkemmin perehtymään siihen, että mikä tavallaan on se opsi ja mitkä on ne tavoitteet. - - siellä päässä ku tää on kaikki vielä aika uutta, niin tää ammatillinen kehittyminen tulee kans siitä, että sinne on tehty Suomen päässä tämmönen tavallaan opetusmateriaali ja manuaali, mutta eihän kaikki se tavara, mitä siinä on, semmosenaan soveltu sinne kontekstiin. Että pitää niinku muistaa, että heitä, ketä me koulutettiin, niin eihän he koskaan aikaisemmin oo törmänny kouluajanansa mihinkää opinto-ohjaukseen. Elikkä niinku paljo tällasia uusia termejä, ylipäättään tää ajattelutapa. Et mä koen, että mun piti toisaalla olla aika sisällä siinä, mitä me lähetään tekemään. (H2)

Mä pääsin semmoseen tilanteeseen, jossa mä sain katsoa jollain tavalla sitä Suomen koulujärjestelmää ja sitä myöskin sitä omaa opettajuutta niinku ulkopuolisen näkökulmasta, koska mä menin ulkomaille, ja - - me tehtiin siellä tämmönen Suomen koulutusjärjestelmää esittelevä koulutuspäivä näille viranomaisille. Niin siinä sai asettua ja sitä sai sillä tavalla katsoa, et mitä me oikeesti Suomessa tehdään. Meidän piti todella tehdä ajattelutyötä siihen ja koota se kaikki siihen semmoseen kivaan, hyvään muotoon. Ja mä oon tosi iloinen ja tyytyväinen siitä työstä, mitä me tehtiin siellä, koska itselle se oli todella virkistävää ja antoisaa tehdä. (H3)

Lisäksi etäisyys ja mahdollisuus tarkastella suomalaista koulujärjestelmää ja omaa opettajuutta ulkopuolisen näkökulmasta vaikutti olevan yhteydessä työhön liittyvien arvojen selkiytymiseen sekä siihen, mitä opettaja pitää työssään erityisen tärkeänä ja merkityksellisenä (Niemi 1990). Nämä kysymykset yhdistetään ammatilliseen identiteettiin (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008; Niemi 1990). Se, että opettajat pohtivat näitä kysymyksiä, voidaan tulkita ammatillisen identiteetin uudelleenmäärittelyksi ja edelleen tärkeiden oivallusten myötä sen vahvistumisenä.

- - mulle itselleni jollain tavalla kirkastui siinä niinku ammatillisessa näkökulmassa, että nimenomaan näähän ne (suomalaisen koulun arvot) on. Kun on itse niinku jollain tavalla tehnyt sitä työtä siinä, niin siitä saa jonkunlaisen sellasen, että hei aivan, näähän on näitä, joita mä itsekin arvostan ja nää on niitä asioita, mihin mä haluan jatkossakin kiinnittää huomiota. Kirkastuminen ainaki tavallaan, niiden hyvien asioiden kirkastuminen siinä. (H3)

- - ehkä se että vahvistu käsitys ohjaamisen merkityksestä, ja kyllähän jos itse koet, että työsi on arvokas, niin kyllähän sä teet sit toisella tapaa - -. Että koen, että oon aina kokenu, että sillä (työllä) on merkitystä, mutta ehkä se on niinku kirkastunu - -, et ohjauksella on merkitystä. (H1)

Lisäksi osa opettajista kertoi alkaneensa kokemuksen myötä tarkastelemaan itseään ammatillisena toimijana kriittisemmin ja joutuneensa perustelemaan sekä itselleen että muille, miksi toimii työssään niin kuin toimii. Tämän kyseenalaistamisen myötä opettajat ovat joutuneet selvittämään oman

ammattillisen toimintansa tavoitteita ja pyrkimyksiä (Niemi 1990), uudelleenmäärittelemään omaa ammatillista identiteettiään, minkä seurauksena se on mahdollisesti vahvistunut.

Vahvistu ymmärrys, miten tärkeä esimerkiksi tässä tapauksessa ohjaus on. Ja tottakai, kun kulttuuri, jossa ohjauksen kulttuuria ei oo, niin täytyy miettiä, että mitä ohjaus on, eli siinä mielessä ammatillinen kasvu, että joutu perustelevaan niin itselleen kuin muille, et miks tää on niinku oleellista. Niin kyllähän se tietysti siinä suhteessa on heijastunu siihen omaan (työhön), kun on tullu takasin. - -. (H1)

- - paljo sellasta myös kriittisyyttä on oppinu siinä matkan varrella, että sekä niinku itseensä ja omaa osaamista kriittisesti reflektoi koko ajan niinku enemmän. Ja sit sitä sellasta, et miks näitä asioita tehdään ja et jotenki osaa, tai haluaa perustella sen itselleen sitte ainakin hyvin. (H7)

Ammatillista kasvua on todettu tapahtuvan tehokkaasti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opettajakollegoiden kanssa. Ammatillisen kasvun tulisi myös lähteä opettajien omista mielenkiinnonkohteista. (Patton, Parker & Tannehill 2015.) Tässä tutkimuksessa eräs ammatillisen kasvun laukaiseva tekijä oli mahdollisuus keskusteluihin ja vuorovaikutukseen opettajakollegoiden kanssa, jotka olivat kiinnostuneet ja sitoutuneet samaan aiheeseen. Tämä mahdollistui muun muassa vapaaehtoisjaksoon liittyvien lisäkoulutuksien kautta. Niin ikään lisäkoulutukset ovat yksi opettajien ammatillista kasvua laukaiseva tekijä (Clarke & Hollingsworth 2002). Opettajat saivat siis mahdollisuuden kehittää itseään ryhmissä, jossa kaikilla oli kehittymisen ja kasvun suhteen samat intressit, mikä osaltaan laajensi haastateltavien näkökulmia eri asioihin ja auttoi jäsentelemään kokemusta ja uutta tietoa sekä kasvamaan ammatillisesti.

- - meillä oli semmoset omat koulutukset siihen alle, ennen kuin lähdettiin matkaan. Ja se, että mä sain kohdata Suomessa siinä koulutuksessa erilaisia opettajia, eri ikäisiä opettajia ja eri niinku koulutusasteilla toimivia opettajia, niin se jo itsessään tietysti antaa, koska saa keskustella ja puhua itseä kiinnostavista asioista. - - tää oli ikään kuin tämmönen lisäkoulutus, tämä - - vapaaehtoistyöreissu. Et se niinku anto itelle semmosta perspektiiviä siihen opetustyöhön. (H5)

Et sellasta just kokonaisvaltaista siinä mielessä, et koko ajan käsittelee myös niitä työasioita sit siellä niitten kollegoiden kanssa, mikä on myös tosi antoisaa itselle, koska meilläkin on tosi paljon erilaisista taustoista olevia vapaaehtoisia ja muita tällasia vakituksia työntekijöitä, et heiltä oppii paljon. Ja sitte taas se on itselle antoisaa, että pääsee myös purkaan niitä ajatuksia sit niitten muitten kanssa. (H7)

Uudet työtehtävät vapaaehtoistyössä opettivat paljon. En ollut aiemmin joutunut ajattelemaan suomalaista opetusta ja koulua "ulkopuolelta". Sain uusia ideoita ja näkökulmia ammatilliseen kehittymiseen kollegoiden kautta. (V14)

Eräs haastateltaville kirkastunut asia oli myös oman koulutuksen ja ammattitaidon laadukkuus, mikä ilmeni kasvaneena luottona omaan ammatilliseen osaamiseen sekä ammattiympärytenä, joka myös vaikutti lisänneen kokemusta työn mielekkyydestä. Kuva itsestä ammatillisena toimijana vahvistui. H2 toi myös esille sen, kuinka kasvanut luotto omaan ammatilliseen osaamiseen on myös vahvasti yhteydessä henkilökohtaiseen kasvuun. Koska opettajan työssä persoonana on vahvasti läsnä (esim. Eteläpelto & Vähäsantanen 2008; Niemi 1990; Loughran 2006), ammatillisesta osaamisesta saatu palaute ja onnistumisen kokemukset vahvistavat itseluottamusta myös henkilökohtaisella tasolla.

- - varmaan kaikki, jotka lähtee vapaaehtoiseks mieltii etukäteen, että onko mulla mitään annettavaa. - - siellä tajus esimerkiks sen, miten kovalaatuinen koulutus meillä kaikilla suomalaisilla on. - - Et (ymmärsi) mitä suomalainen koulu ja tietyllä tapaa sen arvostus. Että toki oon ollut iloinen ja onnellinen opo, tykänny työstäni, mutta tietyllä tapaa vielä sitten ehkä se on ollu sellanen, että miten rautanen meidän koululaitos on - - - - että se on niinku, kirkastui oikein niinku kunnolla. (H1)

Ja sitten se, että sitten kun meni havainnoimaan niitä opettajia siellä (kohdemaana), niin huomasi sen, että kyllä oikeesti meidän se ammatillinen koulutus täällä Suomessa, opettajankoulutus, on ihan loistava. (H5)

Mä sain tosi hyvää palautetta mun omasta osaamisesta niinku meidän yhteistyötasojen kanssa - -, ja onhan se semmonen niinku vahvistus itelle. Koska kyllähän mäkin lähin sinne niinku tietyllä tämmösellä epäilyksillä, että riittääköhän mulla nyt tää tieto ja riittääköhän mulla. - - Niin jotenki se vahvistuminen niinku siitä, että kyllä mun osaaminen on niinku ihan sitä tasoa, mitä sinne tarvittiin. Ja se mikä mua ilahdutti oli se, että se palaute, minkä mä sain, niin se liittyi siihen, että mulla oli niin vahva tämmöinen psykologinen näkemys asioihin. - - Ja tottakai sitte, ku tulee se ammatillinen palaute siitä, niin kyllä sä kasvat ihmisenäkin. (H2)

Nimenomaan ammatillisesti, ammatillisena toimijana, nii kyl mul on niinku semmonen olo, että mä oon ihan hyvä tyyppi ja että ei mun tarvii kenenkään edessä niinku nöyristellä. - - jotenki tuli ehkä enemmän varmuutta siihen, että ei mun tarvii alkaa niinku, et mä voin sanoo tän näkemyksen ja jos se jonkun mielestä on ihan skeidaa, nii mitä sitte. Että mä voin luottaa siihen, että mä sanon sen jo tietyllä kokemuksen äänenpainolla. - - mäkin voin tuoda oikeesti jotain merkittävää tähän yhteiseen pöytään. - - et kyllähän mut valittiin myös sinne sen takia, että mulla on työkokemusta ja mulla on nimenomaan, mulla oli jotain annettavaa. Mä koin oikeesti itse, et mä annan jotakin - -. (H3)

Eräs opettajien ammatillista identiteettiä vahvistanut tekijä oli myös se, että kokemusten myötä opettajat kokivat myös tunnistavansa paremmin omat vahvuusalueensa sekä kehityskohteensa ammatillisena toimijana. Etenkin H8 oli hyvin konkreettisesti oman kokemuksen myötä oppinut, mitkä ovat hänen

vahvuutensa pedagogisessa mielessä. Myös omien vahvuusalueiden ja kehityskohteiden parempi hahmottaminen saattaa olla seurausta etäisyyden saamisesta omaan työhön ja arkeen, jolloin oma osaaminen näyttäytyy uudessa valossa.

Omat vahvuusalueet selkiytyivät. (V8)

Koen että sain todella hyvää palautetta jaksostani joka taas antoi luottoa omaan osaamiseeni. Tiedän myös mitä minun ehkä tulisi kehittää. (V10)

- - mä oon oppinu ymmärtämään oman arvoni sillai, ettei mun tarvii saada muilta sitä sellasta kehumista tai semmosta. Tottakai se tuntuu hyvältä, sitäki on oppinu ottamaan vastaan paremmin. Mut sen että mä tiedän jo niitä asioita, missä mä oon hyvä ja mun ei tarvii siitä saada muilta sellasta tukea ja kannustusta, että näin on. (H6)

Mä vaan tajuan, että mä oon hyvin pätevä. Joo, mä opin sen. Mä pystyn aika nopeasti, - -, kun mä nään unitin, tai mitä ne nyt onkin ne osiot, joita opetetaan. Mä pystyn hyvin nopeasti hahmottamaan siitä, miten tää opetetaan. Joo, hyvin äkkiä. - - et sä nappaat ne menetelmät, et täähän menee näin. Ja sit sillai toiminnallisesti, jos on tarkoitus opettaa aktivoivia menetelmiä, niin mä osaan myös aktivoida ne osallistujat hyvin nopeasti. (H8)

Vapaaehtoisjakson myötä opettajat saivat mahdollisuuden haastaa omaa osaamistaan. Onnistumisen kokemus ja sen kautta kasvanut itsevarmuus sekä oman osaamisen kirkastuminen puolestaan vaikutti siihen, että osa opettajista harkitsi uusia vastaavanlaisia tehtäviä. Onnistumisen kokemukset voivat johtaa uusien haasteiden vastaanottamiseen, mikä puolestaan lisää todennäköisyyttä uusiin ammatillisen kasvun prosesseihin (Ruohotie 2002). Kokemus oli myös avannut toisille aivan uusia tulevaisuuden näkymiä työelämän suhteen. Opettajat toivat esimerkiksi esille, että vapaaehtoistyökokemus on parantanut heidän työmahdollisuuksiaan, auttanut työnhaussa sekä laajentanut käsitystä siitä, millaisissa tehtävissä tulevaisuudessa olisi mahdollista työskennellä.

Vapaaehtoisuus on ollut iso meriitti työnhaussa, työnantajat ovat arvostaneet vapaaehtoiskokemustani maailmalla. (V9)

Tavoitteenani on edelleen jatkaa tätä uraa; olen odottamassa uusia OIR-reissuja. (V7)

- - kyllä se on varmaan vaan vahvistunu, et tää mun osaaminen on todella laatuluokkaa, ja se että mulla on niin monta semmosta koulutusta, jotka tukee sitä työtä, mitä mä olin tekemässä. - - Niin kyllä se semmonen vahvistuminen. - - Et kyllä mä oon ylpee tästä mun osaamisesta, ja sanotaanko, että mä oon ihan varteenotettava tekijä, jos mä hakisin uusia, jopa vähän vaativampia tehtäviä. (H2)

Jos mä ajattelisin tavallaan sitä, et millasia näköaloja mulla on mun vaikka tulevaisuuden uralle, tai tällaselle toimijuudelle tässä ammatissa, niin kyllä se on laajentunut tosi paljon

se näköala. -- tai et just tällä hetkellä mä teen kuitenkin ihan jotain muuta, mihin mä nyt alun perin olin kouluttautunu -- -- tää tuntuu tosi hyvältä ja on jotenki sellanen olo myös, että niitä mahdollisuuksia on ihan älyttömästi, mitä voi tehdä tällä (tutkinnolla). -- . Et se on aika inspiroivaa myös ollu itselle ja tosi motivoivaa, et on niinku paljon heränny kiinnostusta ihan uusiin juttuihin. (H7)

Haastattelujen perusteella kokemus on mahdollistanut etäisyyden omaan arkeen, mikä on antanut opettajille tilaa reflektoida omaa ammatillista osaamistaan, omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan sekä heidän omaan opettajuuteensa liittämäänsä arvoja sekä opettajan työn merkitystä laajemmassa mittakaavassa. Mahdollisuus tähän paitsi vahvistaa opettajien ammatillista identiteettiä, myös lisää ammattitilpeyttä ja työn mielekkyyttä, millä edelleen voi olla vaikutuksia opettajien tekemään käytännön työhön myös vapaaehtoisjakson jälkeen. Lisäksi vapaaehtoisjaksoon kuuluvat lisäkoulutukset ja kollegoiden kanssa käydyt keskustelut ovat toimineet eräänlaisina kasvun laukaisevina tekijöinä. Ammatillisen identiteetin uudistuminen ja vahvistuminen näyttäytyy tämän tutkimuksen kontekstissa ”kirkastumisena”, minkä ansiosta opettajat ovat saaneet vahvistusta sille, keitä he ovat opettajina ja ammatillisina toimijoina.

### **5.1.2 Vuorovaikutustaitojen ja itsetuntemuksen kehittyminen**

Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, jossa vuorovaikutustaidot ovat avainasemassa ja oma persoona vahvasti läsnä. Opettajien kertomuksista voi tulkita, että vapaaehtoisjakson kokemukset ovat vahvasti yhteydessä haastateltavien itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen kehittymiseen, mikä puolestaan on yhteydessä sekä haastateltavien henkilökohtaiseen että ammatilliseen kasvuun. Myös aiemmissa tutkimuksissa opettajien kansainvälisen työskentelyn on havaittu olevan yhteydessä itsetuntemuksen lisääntymiseen (Clement & Outlaw 2002). Myös tällainen henkilökohtainen kasvu saattoi olla seurausta etäisyydestä, jota opettajat kokivat vapaaehtoisjakson aikana saaneensa. Uusi ympäristö on mahdollisesti johtanut oman toiminnan ja persoonan tarkempaan tarkasteluun. H2 ja H6 kuvasivat etäisyyden tunnetta tähän tapaan:

Semmonen oma henkilökohtainen kasvu varmaan liittyy siihen, että sai niinku etäisyyttä siihen omaan elämäänsä. - - et mä mietin tosi paljon sitä, et mikä on mun tehtävä sitte, tai mikä on mun rooli sitte näissä kaikissa jutuissa, missä mä oon täällä kotona mukana. (H2)

Et täs on niinku semmonen, niinku ennenki huomannu, et kun on ulkomailla, niin opin ennen kaikkee itsestäni ja suomalaisesta kulttuurista jostaki syystä. Se tulee hyvin voimakkaana esille, koska kaiken aikaa vähä niinku peilaa siihen todellisuuteen, mikä siel on. (H6)

Vuorovaikutustaitojen kehittymistä opettajat kuvasivat muun muassa kuuntelutaitojen parantumisena, oman viestinnän selkeytymisenä sekä kykynä ottaa toiset ihmiset paremmin huomioon. Lisäksi esiin nousi kiireettömyyden merkitys vuorovaikutuksessa. Varmaa syytä sille, miksi juuri uudessa ympäristössä ja kulttuurissa työskentely kehitti näitä vuorovaikutustaitoja, ei ole. Eräs mahdollisuus on kuitenkin juuri opettajien kokema etäisyys omasta elämästä ja samanaikaisesti koetut uudet ihmissuhteet ja työtehtävät, jotka mahdollisesti ovat laukaisseet prosessin, jossa opettaja alkaa reflektoida itseään ja omia toimintatapojaan sekä henkilökohtaisella että ammatillisella tasolla.

Joo no mä ajattelin - -, et sekä ammatillinen että henkilökohtainen kasvu kulkee aika lailla yhdessä, kun on tämmönen ammatti, opettajan ammatti, jota on pakko tehdä persoonalla, tai jota mä teen persoonallani. Mut että yks mikä oli, että kuuntelemisen taidot kehitty, ja sitte mä opin selkeyttä ja kärsivällisyyttä ennen kaikkee. Ja sitte mä opin kans sen edelleen, et nää tota jokainen meistä kaipaa sitä, että tulee nähdyksi ja kuulluksi. Ja sen, että turha kiire pois. - - täytyy oppii karsimaan, et mitkä asiat on niitä tärkeimpiä, ja ne on eri ihmisten kanssa aina vähän eri asiat. (H6)

- - ymmärsin et pitää olla semmonen aktiivinen kuuntelija, eikä niin tuoda sitä tätä meidän, et kuule nyt tää suomalainen koulujärjestelmä on niin hyvä että - - - niinku oppi sen aktiivisen kuuntelijan roolin näiden suhteen - -. (H8)

Ja mä tosi paljon puhuin siitä siellä (kohdemaassa), että me emme voi tietää, kenellä on ongelmia tai haasteita - -. Ja tää on varmaa niinku semmonen asia, mitä mä oon tuonu myös enemmän tänne mun omaan työhön. Että vaikka joku opiskelija kolme ensimmäistä minuuttia sanoo, että kaikki on hyvin, niin mä oon oppinu sen, vielä enemmän varmistu tuolla (kohdemaassa), että jokasella ihmisellä on joku juttu, mistä ne haluaa puhua. Että semmonen maltti ja odottaminen, että jos on vaikka annettu 20 minuuttia kohtaamisaika, niin käyttää sen 20 minuuttia, eikä sano, että no me ollaan valmiita, että sä voit lähteä - -. (H2)

Opin nimenomaan sen, sitä kansainvälisyyttä ja ottamaan huomioon niitä erilaisia ihmisiä. Että mun mielestä me kaikki kolme, jotka oltiin siellä pakolaisleirillä, niin todettiin että tää kasvatti meitä ja tää opetti meitä. (H8)

Vuorovaikutustaitoihin liittyvät myös ryhmätyötaidot, joiden on aiemmissa tutkimuksissa havaittu kehittyvän kansainvälisen työskentelyn myötä (esim. Martin 2012; Cushner & Mahon 2002; De Villar & Jiang 2012). Erityisesti opettajan työssä ryhmätyötaidot ovat hyvin tärkeitä ja tästä syystä niiden kehittymistä

vapaaehtoisjakson myötä voidaan pitää merkittävänä asiana. Ryhmätyötaitojen kehittyminen liittyy mahdollisesti opettajan muiden vuorovaikutustaitojen, kuten kuuntelutaitojen ja toisten huomioimisen, kehitykseen vapaaajan aikana. Ryhmätyötaitojen kehittymisestä vapaaehtoisjakson myötä H8 kertoi näin:

Sen minkä mä oon huomannu, et musta on kauheen mukava tehdä töitä yhdessä muitten kanssa ja miettii ja pohtii asioita muitten kanssa. Ja sit välillä tietysti tullu sellanenki, et mullahan ois tässä niin hyvä, noi on ihan eri mieltä. - - ehkä mä oisin aikasemmin enemmän puskenu sitä omaa mielipidettäni sieltä ja nyt mä pystyn sitte, sitä mä oon oppinu ehkä kans vähä enemmän, et mä annan muittenkin mielipiteille arvoa. Et ei tuu sellasta oloa, et hyvä on, tehään nyt sit noin niinku te haluutte. (H8)

Aineistosta myös selvisi, että itse kokemus ja etenkin siihen liittyvät vahvat tunteet olivat yhteydessä siihen, mitä opettaja vuorovaikutuksesta ylipäättään ajattelee. Kokemuksen aikaansaama tunnereaktio on mahdollisesti toiminut tässä oppimisen ja kasvun liikkeelle panevana voimana.

Nii jotenki mua liikutti, kun niitä tuli sitte ja mä otin niitä (oppilaita) syliin ja sitte mä niitten kanssa juttelin, eihän ne tietysti ymmärtäny mun kieltä, mutta kuitenkin. Että sellasia, niin se oli niin voimakkaasti semmonen tunne-efekti siinä niis tilanteissa, niin sekin niinku vaikuttaa ylipäättään ajatukseen kasvatuksesta ja niinkun vuorovaikutuksesta ja läsnäolosta ja kaikesta tämmösestä. (H4)

Opettajat myös oppivat vapaaehtoisjakson aikana lisää omasta persoonastaan, minkä voi tulkita kasvaneena itsetuntemuksena. Opettajat tunnistivat itsessään muun muassa sopeutuvaisuutta, joustavuutta ja hyvää stressinsietokykyä. Itsetuntemuksen kasvaminen johtui mahdollisesti siitä, että omaa persoonaa ja toimintaa oli mahdollista tarkastella uudessa ympäristössä ja ulkopuolisin silmin. Lisäksi opettajat olivat myös kokemuksen myötä kokeneet oppineensa näitä taitoja. Eräs selvästi opettajan persoonaan liittyvä ja sen kautta ammatilliseen kasvuun vaikuttava asia oli kärsivällisyyden ja joustamisen taidon kehittyminen, mikä johtui muun muassa siitä, että esimerkiksi opetustilanteet ja heidän pitämänsä koulutukset eivät aina olleet toimineet suunnitelmien mukaan.

No varmaan oppi eniten, että huomasi että on kyllä ite tosi sopeutuvainen ja joustava luonne, että just niinku sanoin, niin se konteksti - - ei oo mikään helppo paikka olla. - - et huomasi et itte joutu opettelemaan siihen, et nyt niinku asioissa pitää vaan joustaa ja tää nyt on tää tilanne ja näitten kanssa eletään, ja aika hyvin siinä sit loppuen lopuksi pärjäs. (H7)

No itsestäni opin kyllä sen, että mulla on semmonen hyvä stressinsietokyky ja hyvä niinku ymmärrys, että mä en niinku hätkähdä mitään tilannetta. (H6)

Mä ehkä toivoisin, että mä olen oppinut kärsivällisyyttä - -. Elikkä se että pitää antaa vähän löysiä välillä, että ei tarvii mennä niin tiukasti sit sen kellon kanssa välttämättä - -. Ja sit toisaalta semmonen niinkun asioihin vähän rennompi suhtautuminen, et ei se nyt oo niin maailman vakavin asia, jos joku ei meekkään niinkun on suunniteltu, vaan siitä omasta katsannosta voi joustaa. (H5)

Sit tietysti mulla, mä oon tämmönen aktiivinen hosupekka, mä haluan että asiat tapahtuu nopeasti, niin tota kyllähän mä siellä sain tätä omaa kärsivällisyyttäni harjotella. Että siellä ei välttämättä asiat toimi ihan niinku Suomessa. (H2)

Haastateltavat myös kokivat, että vapaaehtoisjakson olosuhteista ja uudesta ympäristöstä selviäminen tuotti heille henkilökohtaisella tasolla onnistumisen kokemuksia. Tämän voi tulkita johtaneen myös vahvistuneeseen itseluottamukseen ja tunteeseen siitä, että selviää haastavista elin- ja työolosuhteista, millä voi tulevaisuudessa mahdollisesti olla yhteys sekä henkilökohtaiseen elämään että työhön.

- - mulla on tällanen niinku tosi luja ajatus siitä, että ihminen kehittyy ihan niinku koko elämän, uransa ja koko elämänkaarensa. Ja myöskin koko ajan mietin, mitä uutta voi niinku oppiaa, mikä on oppimiskyvyt, sopeutumiskyvyt. Ja tuota, kyllä mä niinku koin tosi suurta iloa siitä, että mä sain olla aika alkeellisissa olosuhteissa ja sain asua ja elää kohtuullisen alkeellisissa olosuhteissa, ja elin ja olin siellä moittimatta ja valittamatta. - - kaikki tämmönen, että voittaa tällaset vieraat olosuhteet, selviää niissä ja pystyy vielä kumminki toimimaan, niin se anto hirveesti semmosta niinku voi sanoa iloa ja itseluottamusta. Ja sai niinku koko ajan oppia uutta itsestäänkin. (H4)

- - mä oon ajatellu aikasemminki, et mä oon aika mukautuvainen tilanteeseen ku tilanteeseen - -. Mut et tosi kasvattavaa ja jotenki nii, sellasta et oppii niinkun just itsestään sitä, että voi olla niinku oikeesti aika, tai elää erilaisissa tilanteissa kyllä ihan hyvinki. (H7)

Tuloksista voidaan todeta, että kokemus jopa pakotti opettajat tarkastelemaan omaa persoonaa ja vuorovaikutustaitoja kriittisestikin, mikä johti oppimiseen ja oman toiminnan kehittämiseen. Vapaaehtoisjakso auttoi opettajia myös kasvattamaan itsetuntemustaan, mihin johti mahdollisesti vapaaehtoisjakson kautta saatu etäisyys omaan elämään. Vuorovaikutustaitojen kehittyminen ja itsetuntemuksen kasvaminen voidaan liittää opettajan kasvuun etenkin henkilökohtaisella tasolla. Toisaalta vuorovaikutus ja itsetuntemus ovat myös opettajan tekemän käytännön työn keskiössä, mistä voidaan vetää johtopäätös, että tällä opettajan henkilökohtaiseen kasvuun johtaneella kokemuksella on yhteys myös opettajan työhön.



### 5.1.3 Vapaaehtoistyökokemuksen vaikutus työarkeen

Vapaaehtoisjakson kokemusten yhteys opettajien käytännön työhön jakson jälkeen oli selvästi havaittavissa. Opettajat antoivat useita konkreettisia esimerkkejä siitä, kuinka kokemus heidän opetusmenetelmissään- ja käytännöissään ilmenee. Tämä on osoitus siitä, kuinka kokemus on saanut aikaan Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teorian mukaisen oppimisprosessin: itse kokemus on reflektiivisen havainnoinnin ja käsitteellistämisen kautta päätynyt aktiivisen kokeilun vaiheeseen, jossa pyritään soveltamaan opittua käytäntöön, vaikuttamaan ihmisiin sekä muuttamaan asioita (Kolb 1984, 30).

Aineistosta kävi ilmi, että esimerkiksi opetuksen toiminnallisuuden ja monikanavaisuuden merkitys oppimisessa ja opettamisessa oli oivallettu uudesta näkökulmasta ja niihin haluttiin panostaa entistä enemmän omassa opetuksessa. Tähän vaikutti kokemus siitä, ettei kohdemaassa opetuksen toiminnallisuutta tai monikanavaisuutta syystä tai toisesta ollut juuri esiintynyt, jolloin niiden merkitys opetuksen ja oppimisen mielekkyyden kannalta kirkastui opettajille entistä paremmin. Lisäksi vapaaehtoisjaksoa ennen käydyt koulutukset oli koettu hedelmällisiksi uusien opetuskäytänteiden omaksumisen ja uusien ideoiden suhteen, mikä on hyvin konkreettisesti yhteydessä käytännön työhön myös vapaaehtoisjakson jälkeen.

Opetukseni on muuttunut toiminnallisemmaksi. (V7)

Olen myös oppinut tasapainoisemmin arvostamaan sekä teoreettista että käytännöllistä opetusta - -. (V20)

Teoria on yhtä tärkeää kuin käytäntö, tai toisinpäin. Eli kumpaakaan ei opetuksessa väheksyä. (V13)

Ehkä haluan korostaa nykyään, kun opetan ryhmiä, niin entistä enemmän semmosta kokemuksellisuutta ja elämyksellisyyttä siinä opettamisessa. - -. Niin se ehkä isoimpana semmosena, et mitä mä ajattelen oppimisesta, niin se on eniten vaikuttanu ehkä siihen miten mä opetan. - - ehkä myös semmosen monikanavaisuuden ymmärtäminen, et siellä (kohdemaassa) kun opettaja opettaa, niin se perustuu hyvin pitkälti auditiivisuuteen sen opettaminen. - -. Ja tota niin, ehkä sit heräs siihen, että apua, mun pitää oikeesti ottaa itekki huomioon se, - - et tavallaan ois ne kaikki aistit käytössä siinä oppimisessa. (H5)

Opetusmenetelmistä voin sanoa sen verran, että ehkä sitä semmosta toiminnallisuutta tulen, haluaisin lisätä vielä enemmän sitten jatkossa. (H3)

Ja sitte tietysti ihan semmosia niinkun menetelmällisiä juttuja (opin), koska siellä käytiin läpi siinä meidän omassa koulutuksessa, et mitä kaikkia opetusmenetelmiä voitaisiin viedä sinne (kohdemaan nimi). Ja hyvin semmosia toiminnallisia menetelmiä, et sieltä saa niinku itelleen uusia välineitä. (H5)

Yksi esimerkki kokemuksen yhteydestä omiin opetuskäytänteisiin oli tunnetaitojen opettamisen ja turvallisuudentunteen luomisen merkityksen korostuminen omassa työssä. Eräs opettaja kuvaili kohdemaansa vaikeaa tilannetta, jonka uskoi heijastuvan myös lapsiin. Tämä kokemus, johon hänellä liittyi myös vahvoja omakohtaisia tunteita, oli kuvauksen perusteella saanut hänet näkemään tunnetaitojen ja turvallisuudentunteen luomisen uudesta näkökulmasta ja entistä merkityksellisempänä. Huomio on merkittävä ottaen huomioon sen, että turvallisuuden tunteen luominen kouluun ja luokkahuoneeseen on yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä (Salovaara & Honkonen 2011, 20–21).

- - oon ymmärtänyt oppilaiden turvallisuuden tunteen ihan erilailla, koska siellä se alue just millä olin, - - siellä on tämmönen psyykinen uhka, painaa aika raskaasti heidän harteilla - - ja mä oon saanu nyt tän kevään aikana siinä työssä, mitä mä oon tehny, oon saanu vahvistusta tälle asialle, et miten paljon se minun opettajana, pedagogina, käytänteet, mihin mä kiinnitän huomiota nimenomaan siinä, et luonko mä, pystynkö mä luomaan semmoset turvalliset olosuhteet - -, selkeät raamit, rajat, struktuurin - -. Niin ne on luomassa sitä turvallisuutta oppilaalle ja niiden merkityksen mä oon ymmärtänyt ihan erilailla. (H3)

- - yks iso asia, mikä liittyy niihin kirkastuneisiin asioihin, mitä tuolla sanoin aikasemmin, niin se että tunnetaitoja oon pitänyt tosi tärkeinä pitkään jo omassa opetustyössäni. Ja ne ei oo pelkästään opetustunteja tai tunnetunteja, vaan ne on jatkuvasti siinä kohtaamisessa tapahtuvaa arjen sanottamista ja tunteiden sanottamista. - -. Ja tota, sen sellasen tunne-elämän ikään kuin läpikäymisen joka paikkaan. Elikkä tulen vaikuttamaan varmasti siis opetuskäytännöissäni tähän asiaan enemmän. (H3)

Opettajan eräitä keskeisiä työtehtäviä ovat arviointi ja palautteenanto, jonka opettajat kokivat myös kehittyneen kokemuksen myötä. Alla olevissa esimerkeissä opettajat kuvaavat, kuinka he olivat oppineet positiivisesta palautteenannosta ja sen merkityksestä sekä siitä, millainen rooli omalla viestinnällä on palautteenantotilanteessa. Lisäksi kokemus johti entistä oppijalähtöisempään opetukseen. Opettajat joutuivat uudessa ympäristössä ja kulttuurissa mahdollisesti kuuntelemaan ja reagoimaan vastapuolen tarpeisiin

entistä herkemmin, mikä puolestaan saattaa olla yhteydessä palautteenannon ja oppijalähtöisen opetuksen kehittymiseen.

Ja että tollasel niinku positiivisella kannustuksella, et mä haen sieltä aina niitä asioita, jotka meni kauheen hyvin ja alotan niistä, koska sillä se myös se kuuntelukanava siltä toiselta puolelta avautuu paremmin. (H6)

Ja sitte on oppinu jotenki vielä enempi sitä positiivista vahvistamista, niin sellanen kehitty. Että mähän en sillä tavalla oo enää työelämässä, näin niinku kirjaimellisesti, mutta niin kyl mä sen tajusin siinä. (H8)

- - mä suunnittelen kyllä työtäni, mut sitte mä varaan siihen enemmän tilaa sille, niinkun tavallaan sille lähtötasolle, et missä ollaan, minkälaiden oppilaiden, minkälaiden ihmisten kans on tekemisis, et mitkä on oikeestaan niitten tarpeet. Ja sitte niitten ihmisten kanssa, kenen kanssa mä teen yhteistyötä, niin lähetään kartottaan sieltä, että minkälaiden juttujen kautta mennään. (H6)

Vähäiset resurssit kohdemaassa olivat yhteydessä myös opettajien luovuuden kehittymiseen ja sen myötä aiempaa luovempien opetusmenetelmien käyttöön. Tämä on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. DeVillar & Jiang 2012; Martin 2002; Quezada 2004; Clement & Outlaw 2002). Opettajat kertoivat, että vähäiset resurssit pakottivat käyttämään luovuutta opetuksessa, millä oli vaikutus heidän opetukseensa myös vapaaehtoistyökokemuksen jälkeen.

Siellä ei oo joka luokkaan edes opettajaa. Jokasella lapsella ei oo kynää eikä vihkoa. Elikkä ne resurssit on ihan höpöhöpö juttuja, etteikö Suomessa olis resursseja. - - . - - ja sitten ehkä sen, minkä henkilökohtaisella tasolla oppi myös, niin se luovuus, et luovuutta voi käyttää opetustyössä ihan hurjasti. Et sielläki me - - otettiin kivet ja kepit käyttöön ja niillä matematiikkaa. Ja otettiin savea ja muovailtiin eläimiä niistä. Ja sitä käytettiin, mitä siinä ympärillä oli. - - Mutta et sen (opin), että aika vähällä pärjää, niinku opetustyössä, et luovuutta, ja sitte että ei tarvii olla kaikenmaailman hienoja laitteita ja vehkeitä, et niinku se ois laadukasta se opettaminen. (H5)

- - mut tuolla varsinki huomaa kyllä, et ei ne asiat siitä valittamalla parane, et sit vaan niinku tehään niillä mitä on tarjolla. Et - - se siinä työssäki sitten asetti niitä vaikeuksia, ku ei saakaan jotain materiaalia, kun yhtäkkiä kattoo jostain netistä hakee, vaan pitää sit pärjätä sillä mitä siellä on. (H8)

- - samoin opettaminen kontekstissa, jossa mm. resursseja on vähemmän saatavilla kuin Suomessa ja luokkien oppilasmäärät ovat erittäin suuria, vaati itseni haastamista ajattelemaan luovasti vaihtoehtoisia ratkaisuja erilaisiin tilanteisiin - -. (V2).

Kirjallisuudessa esitetään, että teoreettiset käsitteet sisäistyvät vasta merkityksellisten ja omakohtaisten elämysten ja kokemusten myötä (Kohonen 1988, 42). H5 pohti, että hänen kohdallaan teoria oli saanut uusia merkityksiä ja ”tarttumapintoja” vapaaehtoisjakson kokemusten myötä. Kun ymmärrys omasta

alasta syvenee ja jäsentyy kokemusten myötä, on sillä mahdollisesti yhteys myös käytännön opetustyöhön.

- - sillä tavalla ammatillisesti kasvatti paljonkin nähdä se niinku sieltä toisenlaisesta näkökulmasta tää koulumaailma ja myöskin niinku tavallansa ammentaa sitten siitä, siitä siihen tavallaan omaan asiantuntijuuteen asioita. Et se ainaki on kasvattanu ammatillisesti. Pystyy puhumaan asioista oikeesti, ettei vaan tarvii sillai luetun perusteella asioista puhua, vaan voi puhua omien kokemusten kautta ja lisätä niihin sit tavallansa sen teoriapohjan, niin sillon se paketti on paljon parempi kuin vaan sillon, jos mä lähtisin sen pohjalta, mitä mä oon lukuun, niin puhumaan asioista. - - et tavallaan ollu tässä nyt semmonen ajatus siitä, että kerää oikeesti niitä kokemuksia. Että sitten voi puhua asioista sekä kokemuksen että sen teorian kautta. (H5)

Lisäksi toinen opettaja toi esille, että ilman vapaaehtoisjakson kokemuksia hän tuskin olisi edes päätenyt nykyiseen työhönsä, sillä hänen työtään olisi haastavaa tehdä ilman kokemuksen tuomaa ymmärrystä kohdemaasta. Etenkin tällaisessa tapauksessa teorian yhdistyminen käytäntöön omakohtaisten kokemusten tasolla on erittäin merkittävässä asemassa.

No tietty se (kokemus vapaaehtoisjaksolta) on nyt tosi vahvasti siinä (työssä) läsnä koko ajan, koska mä oon kuitenkin sitä kautta päätenyt tähän työhön - -, et se koko jakso on tavallaan opettanu mulle uusia taitoja, joita mä pystyn nyt hyödyntään tässä. - - - - et en mä varmaan tätä työtä olis nyt saanu, ellei olis niitä aiemmin sitte päässyki tekeen ja oppinu niistä lisää. - -. Joo ja sit tietty musta tuntuu, et se on hirveen tärkeetä just se kontekstin tuntemus ja ymmärrys, et tätä työtä ois tosi vaikee kuvitella et sitä tekis ilman, et olis ollu siellä maassa - -. (H7)

Opettajan työhön kuuluu olennaisena osana ihmisten kohtaaminen ja aito läsnäolo sekä opetustilanteessa että muussa vuorovaikutuksessa. Aineistosta kävi ilmi, että vapaaehtoisjakson kokemusten myötä opettajat oppivat entistä paremmin ymmärtämään läsnäolon merkityksen opettajan työssä. Tämä oli edelleen oli yhteydessä opettajan omaan toimintaan sekä työ- että henkilökohtaisessa elämässä vapaaehtoisjakson jälkeen. Läsnäolon merkitys ja siitä oppiminen vapaaehtoistyökokemuksen myötä nousi aineistosta esiin hyvin vahvasti. Opettajien oppimiseen vaikutti muun muassa se, miten he näkivät kohdemaassa kollegoiden toimivan esimerkiksi opetustilanteissa sekä millaista kohtelua he itse saivat henkilökohtaisesti. Kertomuksista tuli esille lämmin ja välittävä tapa suhtautua muihin ihmisiin, joka oli tehnyt vaikutuksen opettajiin. Tässä etenkin tunteilla vaikutti olevan suuri rooli oppimisen laukaisevana tekijänä.

Varmasti tuo niinku tällanen, sellanen ikään kuin läsnäolon tila, tavallaan vois kysyä aina iteltään, et olenko mä nyt läsnä, koska siellä se oli niinku pakollista se läsnäolo. Ehkä se enemmän heidän kulttuuriin kuuluu, että ne on läsnä. Että miten opettaja voi olla läsnä niinkun välillä sadalle lapselle! (H4)

- - mehän niinku pidimme sitä koulutusta, siellä ei ollu edes sähköä niissä tiloissa, missä pidettiin niitä kurssseja. Ei tosiaan minkäänlaisia powerpoint sulkeisia voitu siellä pitää. Kaikki tehtiin, ikään kuin mallattiin sitä maailmaa, missä ne opettajatkin eli. - - Ja siellä tuli tämä niinku etu vastaan monta kertaa, että tässä minun täytyy kouluttajana koko ajan kohdata, olla kasvokkain näitten nuorten opettajien kanssa. - - mitään tämmöstä tekniikan tuomaa fleksiä ei ollu välissä, vaan me oltiin täysin kasvokkain. Ja tätä kasvokkain olemista niin tekis mieli niinku sanoa, et yhä enemmän pidän sitä tärkeänä, että niiden oppilaiden kanssa ollaan kasvokkain ja lähellä. Ja et me ollaan se energia, josta lapsille tulee jotakin ja meidän pitää sanoa niille jotakin niinku hyvin lähellä olevana persoonana. (H4)

Ja ehkä se, että kun se kulttuuri missä olin, niin siel on ihmisten kohtaaminen tärkeää. Että siellä niinkun ei tota, vaikka ihan nykyaikaiset somet ja netit olivat käytössä, niin se on vielä tärkeempää, että istutaan alas ja juodaan yhdessä kahvit tai teet ja näin että niinku kohdataan se ihminen ja tutustutaan siihen toiseen ihmiseen ja jaetaan itsestä jotain. - - niin tavallaan oppilaiden huoltajien tai lasten huoltajien kanssa tuon rohkeammin ehkä itsestänikin esille asioita, otan itseni esimerkiksi jossakin vaikka avunpyytämisessä - - - et mä tuun ehkä lähemmäs ihmisiä. (H3)

- - jotenki tuli selväks myös se, että kuinka kylmä kulttuuri meillä on Suomessa, niinku välittämisen kulttuuri. Että sitte ku siellä päin maailmaa, niin siellähän todella välitetään. - -. Että se semmonen sydämellisyys. Et sitä olisin, tai jotenki haluaa enemmän ja enemmän tuoda tähän omaan käyttäytymiseen tänne, että ei välttämättä oo niin tarkeeta, jos kaikki kengät ei oo rivissä. Että kyllä ne kohtaukset, ihmiskohtaukset on kuitenkin paljo tärkeempiä. (H2)

Toisten kohtaaminen. Se että on oikeesti aikaa ihmisille. Sitä me varmaan voitais sieltä oppia. Välitetään ihmisistä, toisistamme. Sit semmosta niinku yhteisöllisyyttä. Sitä varmasti voitais (oppia). (H5)

Kokemuksella oli vaikutus opettajien työarkeen monella tapaa. Opettajien kertomusten mukaan kokemus vahvisti opettajien aiempia käsityksiä muun muassa toiminnallisuuden ja monikanavaisuuden sekä tunnetaitojen ja turvallisuudentunteen merkityksestä. Opettajat kokivat oppineensa vapaaehtoisjaksolla myös entistä enemmän positiivisen palautteen annosta ja positiivisesta vahvistamisesta sekä erityisesti läsnäolosta ja muiden ihmisten kohtauksesta. Opettajat eivät ainoastaan olleet tiedostaneet näiden asioiden tärkeyttä paremmin, vaan myös kertoivat toimivansa nykyisessä työssään näiden havaintojen pohjalta. Lisäksi käytännön kokemus oli vaikuttanut merkittävästi opettajien kykyyn elävöittää opetustaan omien kokemusten kautta, ja toisaalta osalle käytännön kokemus oli jopa edellytys tämänhetkiselä työlle.

## 5.2 Kulttuurienvälisten kompetenssien kehittyminen

Tulosluvun toinen kappale on jaettu kahteen alakappaleeseen, sillä aineistoa analysoitaessa oli havaittavissa, että kulttuurienvälisen kompetenssien kehittyminen jakautui kahteen erilliseen teemaan, kykyyn tiedostaa ja analysoida sekä kulttuurisesti responsiivisen opetuksen kehitykseen. Ensimmäisessä alakappaleessa fokus on opettajien omien käsitysten ja ajatusmallien muovautumisessa. Nämä muovautuneet ajatusmallit koskivat erilaisia ennakkoluuloja, stereotyyppioita ja ihmisten kohtaamista. Toinen kappale taas painottuu siihen, kuinka opettajien oma tapa opettaa muuttui vapaaehtoistyökokemuksen myötä kulttuurisesti responsiivisempaan suuntaan.

### 5.2.1 Kyky tiedostaa, kyky analysoida

Kun opettajat pohtivat oman kokemuksensa yhteyttä ammatilliseen kasvuunsa, kävi ilmi, että kokemus oli saanut heissä aikaan Kolbin (1984) mallin mukaisen oppimisprosessin: kokemus uudesta kulttuurista ja siinä työskentelystä käynnisti reflektointiprosessin (Smith & Pearson 1985), jonka yhteydessä opettajat tarkastelivat kriittisesti omia käsityksiään ja ajatusmallejaan. Tämä puolestaan johti omien ennakkoluulojen ja kulttuureihin liittyvien stereotyyppien kyseenalaistamiseen ja niiden parempaan tiedostamiseen. Omien ennakkoluulojen tiedostaminen sekä itsereflektio ja kyseenalaistaminen liitetään kirjallisuudessa kulttuurienvälisiin taitoihin, erityisesti kykyyn tiedostaa ja kykyyn analysoida (Dervin 2010; Dervin & Keihäs 2013). Lisäksi sitä pidetään yhtenä edellytyksenä kulttuurisesti responsiiviselle opetukselle (Gay 2000). Opettajien kohdalla ennakkoluulojen kyseenalaistaminen ei ainoastaan jäänyt tiedostamisen tasolle, vaan kertomuksista oli tulkittavissa, että uusia taitoja kokeillaan aktiivisesti ja sovelletaan oman työn käytäntöön ja työyhteisöön sekä henkilökohtaiseen elämään (vrt. Kolb 1984).

H1 kertomuksessa tuli esille, kuinka itsereflektio ja omien käsitysten kriittinen tarkastelu johti melko voimakkaasti ennakkoluulojen kyseenalaistamiseen sekä mahdollisesti moninaisuuden, sekä oman itsen että

muiden ihmisten, parempaan tiedostamiseen ja arvostamiseen. Moninaisuuden arvostaminen ja leimaamisen välttäminen liitetään niin ikään kulttuurienvälisiin taitoihin (Dervin 2010; Dervin & Keihäs 2013).

Just se semmonen, että ymmärtää, että se missä minä pikku leikkikehässä leikin, niin on kyllä niin pikkuleikkikehä, että sitten niitä muita leikkikehiä on tuolla muualla vähä enemmän. - - minä ajattelen näin, en missään kirkossa esimerkiksi käy tai oo uskonnollinen, mutta se että hyvä luoja, puoli maailmaa on! Yli puoli maailmaa. Esimerkiksi tää semmonen konkreettinen seikka. - - Et nehän on maailman mittakaavassa mainstreamia, mä oon se outo. (H1)

- -minun on hirvittävän helppo arvioida, että nuo hörhöt tuolla grillaa käärmettä, tai käy kumartamassa Buddhaa, että siinä äärimmäisen helposti oot siinä tilanteessa, että suhtaudut vähä sillee mhmhm, niinku vähätellen. Ja se on niinku asia, mikä pitää tuoda aikuisen tänne kouluun. Et meillä ei oo varaa silleen, semmoseen kulttuuri-idealismiin, että me ollaan hyväksiä ja muut on... No nyt mä rupesin paasaamaan. (H1)

H2 kuvaili joutuneensa kokemuksen aikana luopumaan ”turistilaseista”, mikä edelleen mahdollisesti johti omien käsitysten ja ajatusmallien kriittisempään tarkasteluun ja itsereflektioon. Omien käsitysten muokkautuminen kriittisen ja rehellisen tarkastelun myötä puolestaan oli yhteydessä siihen, että opettaja halusi omassa työssään edelleen kyseenalaistaa ja haastaa muita työyhteisön jäseniä ja opiskelijoita reflektoimaan omia käsityksiään ja näin ollen ehkä muuttaa asioita.

- - sehän on ihan eri juttu olla turistina jossain maassa, ja sitten niinku tavallaan olla siellä tekemässä töitä ihmisten kanssa, jotka siellä asuu. Elikkä sä joudut heittämään ne turistilasit aika nopeesti roskikseen, ja meillekin sanottiin, että nyt pitää rueta ymmärtämään tätä yhteiskuntaa sisältäpäin. - - Että myös näille nuorille ja kollegoillekin, että maailma on vähän isompi. Ja semmonen ymmärrys tavallaan siihen, että vaikka mä asun köyhissä oloissa - -, niin siel on paljon iloa ja onnea ja ihmiset välittää. Et ehkä se semmonen niinku tiettyjen ennakoasenteiden muokkaaminen, nii se on varmaan ollu se juttu. (H2)

Eräänlainen ajatusmallien ja ennakkokäsitysten muokkautuminen oli tapahtunut myös siinä tavassa, jolla opettajat suhtautuivat kohdemaan erilaisiin käytäntöihin sekä ihmisten ammatilliseen osaamiseen. Tämä saattoi mahdollisesti johtua sekä siitä, että opettajien oli pakko sopeutua uusiin käytäntöihin ja tapoihin, jolloin omat, tutut tavat asetettiin kriittisen tarkastelun alaiseksi. Kuten eräs haastateltavista totesi, kokemus osoitti, että ”asioita voi tehdä monella tapaa”. Osa opettajista kuvaili tätä eräänlaisena perspektiivin tai ymmärryksen laajenemisena, minkä ajateltiin niin ikään johtavan tiedon

soveltamiseen ja aktiiviseen kokeiluun niin työ- kuin henkilökohtaisessa elämässä.

Ja se että niinku ymmärtää sen, että asioita voi tehdä monella tapaa - -. (H1)

Ehkä mä oon oppinu sen näiden reissujen ansiosta, että meidän tapa elää täällä ei oo ainut oikea tapa elää. - - et miten niinku ymmärrys lisääntyy, kun käy vähän Suomen ulkopuolella. Se ehkä se tärkein, mitä voi hyödyntää sitten henkilökohtaisessa elämässä sekä työssä molemmissa. (H5)

- - kyllä just tää tällanen perspektiivin kasvu ja laajeneminen on kyllä varmasti tapahtunu. - - Et tavallaan vois sanoo, et pieni vaaramomentti jokaselle lähtijälle, että sä tulet sieltä erilaisena pois, mitä sä olet sinne mennyt. - - Mutta kyllä mä uskon, - - että se tekee hyvää. Jos on vahva persoona, voi tuoda jotain uutta siihen omaan yhteisöön ja semmosia raikkaita näkemyksiä ja vähä suhteuttaa niinku. (H4)

Siis tottakai pitää olla ylpee siitä, mitä Suomi on saanu aikaseks ja just niinku sanotaan koulutuksen saralla, mutta kyllä osaamista on muuallakin. Joo, on kiva olla Suomessa ja syntynyt Suomessa, mutta mekin voitais oppia muilta niin paljon, jos me oltais vähän enemmän avarakatseisempia. (H2)

Ja sitte (kokemus) opetti sen, että miten hemmetin taitavia ne ihmiset on. - -. Ja sitte kyl senki se opetti, että ei meikäläiset pärjäis 120 tai minimissään jotain 70 oppilasta per luokka, niin ei me pärjättäs ja ne pärjää. - - että kyllä se opetti paljon semmosta kunnioitusta näitä - - pakolaisleiriopettajia kohtaan. (H8)

H6 kuvaili sitä, kuinka kokemuksensa aikana oli oppinut paljon toisten ihmisten kuuntelemisesta, avoimesta kohtaamisesta sekä kommunikointitaidoista. Dervinin ja Keihään (2013) mukaan nämä taidot ovat olennaisia uudessa kulttuurienvälisyydessä, jossa toinen ihminen pyritään kohtaamaan ilman lukkoon lyötyjä ennakkokäsityksiä. Opettajan kuvauksessa on myös viitteitä siitä, että vuorovaikutustilanteet ymmärretään erilaisina ja niiden annetaan rakentua viestijöiden yhteistyössä. Myös nämä taidot on yhdistetty kirjallisuudessa uuteen kulttuurienvälisyyteen ja osaksi kulttuurienvälisiä taitoja. (Dervin & Keihäs 2013, 120–123.) Samaan tapaan kuvaili oppimiaan taitoja myös H5. Hänen mukaansa kokemuksen myötä syntynyt tärkein oivallus oli, että jokaisen ihmisen voi kulttuurista riippumatta kohdata samalla tavalla avoimesti ilman ennakkokäsityksiä.

Kärsivällisyyttä mä oon kyllä oppinu aika paljon ja sitä sellasta, että minulla ei oo läheskään kaikki tieto ja mun on turha kuvitellakaan, et mulla on kaikki tieto. Vaikka mä jostain tietäisin paljon, niin kun se suhteutetaan siihen todellisuuteen, niitten ihmisten historiaan, niin se mun tieto onkin aika pintapuolista ja vähäistä. Et toi kuuntelemisen taito, että oppii kuulemaan sanojen taakse ja maltan antaa ihmisen vastata, en yritä syöttää niille valmiita vastauksia ja johdattelevia kysymyksiä. Ihmissuhdetaidot on varmaan kehittyneet. (H6)



Ehkä yhtenä tärkeimpänä mä itte koen, että mun rohkeus kohdata ihmisiä on niinkun kasvanu. - - Et se ihmisten kohtaaminen on ihan samanlaista, oltiin me missä päin maailmaa tahansa. Ja sen kun muistaa, niin mun mielestä työnteko on silloin helppoa, kun kohtaa jokaisen samalla tavalla. Ei tarvii tehdä eroa siinä, että onko se nyt kenialainen vai suomalainen vai kiinalainen. Niin se on ehkä semmonen tärkein oivallus mun mielestä. (H5)

H1 toi selvästi esille sen, kuinka kokemuksen myötä huomio oli erityisesti kiinnittynyt diskursseihin ja niiden merkityksen tunnistamiseen ja tiedostamiseen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja esimerkiksi koulussa opettajan asemassa. Tämä viittaa kehittyneeseen kykyyn analysoida (Dervin & Keihäs 2013). Myös muiden opettajien kertomuksissa tuli esille, että omiin ja toisten diskursseihin oli kiinnitetty enemmän huomiota ja niiden merkitys vuorovaikutustilanteissa oli paremmin tiedostettu.

(Opettajan) Semmonen oma ei-rasistinen asenne ja oman käytöksen miettiminen, että miten puhut asioista, mitä termejä käytät. Ne on mun mielestä sellanen ensimmäinen askel johonki päin. - - . Mietin sen, miten puhun ihmisistä. Ja koulussa ehkä sellanen täysin nollatoleranssi sille, joka pitäs olla itsestäänselvyys, mutta se on niinku korostunu, että miten toisista puhutaan. (H1)

Kulttuurienvälisiin taitoihin liittyviä tuloksia tarkastellessa on huomioitava, että kokemus vapaaehtoisjaksolta ei välttämättä ole ollut ainoa tekijä, joka on vaikuttanut opettajien kulttuurienvälisen taitojen kehittymiseen. Kyse saattaa olla myös jo aiempien ajatusten ja kokemusten vahvistumisesta, johon viimeisin kokemus on tuonut uusia sävyjä ja syvyyttä. Kuitenkin yhteenvetona voi sanoa, että aineistosta löytyy uuteen, notkeaan kulttuurienvälisyyteen viittavia piirteitä (Dervin 2010).

### 5.2.2 Kulttuurisesti responsiivisen opetuksen kehittyminen

Kirjallisuuden mukaan kulttuurisesti responsiivisessa opetuksessa huomioidaan muun muassa monikielisten- ja kulttuuristen oppilaiden taustat ja aiemmat kokemukset sekä integroidaan niitä opetukseen (Gay 2013). Usein tätä edesauttaa se, jos opettaja on jollain tapaa ollut tekemisissä uuden kulttuurin kanssa tai saanut muulla tavoin mahdollisuuden käsitellä uusia kulttuureja koskevia kysymyksiä (Aquah 2015; Gay 2000). Opettajien kertomuksista kävi ilmi, että kokemuksen myötä he kokivat saaneensa uusia valmiuksia opettaa ja

työskennellä moninaisista kielellisistä ja kulttuurisista taustoista tulevien oppilaiden kanssa. Tämä johtui siitä, että opettajat oppivat kokemuksensa myötä tuntemaan paremmin heidän taustojaan ja uusia kulttuureja. Opettajat kuvailivat tätä kulttuurisen tietoisuuden ja ymmärryksen lisääntymisenä tai kulttuurisensitiivisyyden oppimisena.

Mut aina se on niinku, ymmärtää sitä toiseuden tunnetta paremmin, kun itsekin asuu vähä jossain muualla ja kokee sitä, et millasta on olla vieraassa kulttuurissa. Et en voi ku suositella. (H7)

Ja sit jos mä aattelen semmosta ammatillista kehitystä, - - niin se semmonen kulttuuritietoisuus - - lisäänty. Sekä niitten, ku siellä oli siis niitä (kansallisuus) ja sitten nää (toinen kansallisuus) opettajat, niin siinä tuli niinku tuplahyöty tavallansa. - - että sain niinku ymmärrystä, kulttuurista ymmärrystä ja osaamista sieltä niinkun vapaaehtoisjaksolta. (H5)

Ja jotenki tuntuu, et se kokemus mikä mulla on, niin ehkä tietyllä tavalla se, et se oma tietämys ja jonkinlainen ymmärrys aiheesta on lisääntyny ihan älyttömästi. - - . Ja sit kun ollu niitä kohtaamisia ihmisten kanssa, - - , et en voi sanoo et mä ymmärrän nyt kaikki tän kokemuksen kautta, tai aina ne on yksilöllisiä ne kaikkien kokemukset, mutta kuitenkin sellanen sensitiivisyys siihen on kasvanu tosi paljon, et voisin kuvitella, et se helpottais sitä omaa, niinku lähtökohtasesti sitä työskentelyä - -. (H7)

- - kyllä senkin huomaa, kun lähtee tuonne vähän isompiin ympyröihin, että kuinka pienissä ympyröissä niinku Suomessa eletään. Et semmonen tietty ymmärrys toisista kulttuureista - -. (H2)

Ja sit tällasta, musta tuntuu sellasta kulttuurista sensitiivisyyttä (opin) entistä enemmän - - - sellasta, et miten työskennellään hyvin erilaisten ihmisten kanssa. Ja varsinkin (kohdema), joka on poliittisesti tosi sensitiivinen konteksti ja tavallaan vaikee konteksti, et siellä joutu sellasia diplomaattisia taitoja myös hyvin paljon opetteleen, et miten asioista puhutaan. (H7)

Kertomusten perusteella on mahdollista olettaa, että lisääntynyt tietoisuus uusista kulttuureista ja erilaisista taustoista saattaa viedä opetusta kulttuurisesti responsiivisempaan suuntaan, jolloin oppilaiden taustat ja kokemukset huomioidaan tehokkaammin ja integroidaan osaksi opetusta tai muuta yhteistyötä. Erityisesti opettajat toivat esille erilaisten taustojen ymmärtämisen tärkeyden opetuksessa, johon juuri itse kokeminen ja näkeminen vaikuttavat valmentavan. Opettajien kertomuksista oli myös tulkittavissa, että moninaisten kielellisten ja kulttuuristen taustojen parempi tuntemus auttaa heitä rakentamaan eräänlaisia siltoja oppilaiden kanssa sekä opetustilanteissa että muissa vuorovaikutustilanteissa.

Kyllä maahanmuuttajia opettaessani ymmärrän paremmin heidän vaikeutensa. Osaan myös paremmin sitoutua tehtävääni. (V15)

Vapaaehtoisjakso on antanut paremman valmiuden kohdata tiettyjä maahanmuuttajataustaisia oppilaita. (V14)

Kaiken kaikkeaan kokemus toi kokonaisvaltaisesti näkökulmaa omaan työhön ja paloa jo aiemmin vahvana olleeseen tahtoon edistää globaaleja kasvatuskysymyksiä, kulttuurisensitiivistä opetusta ja jokaisen ihmisen oikeutta laadukkaaseen koulutukseen. (V6)

Ehkä osaan paremmin ottaa huomioon erilaiset taustat, mistä ihmiset tulee. - - Et se niinku auttaa ymmärtämään näitten elämää ja taustoja, mun mielestä niinku nykytyössä, mitä mä teen maahanmuuttaneiden kanssa. (H5)

No se (kokemus) näkyy mun työn arjessa, kun mä opetan maahanmuuttajia, että mä oon vähän niinku heidän taustaansa kartottanu ja sitte sitä, että mitä ne on kokenu siellä. Et nyt mulle tuli ymmärrys siitä - -. Ja ymmärrän, et miten mun täytyy lähestyä sitä ihmistä - -. (H8)

- - mut sitte nyt entistä enemmän, kun on ollu tällanen kehitysyhteistyö ja kehitysmää konteksti, niin sitte tuntuu, et on sellasta halua ja ehkä sellasta, et pystyy paremmin kohtaamaan ihmisiä myöski, kun on itsellä jonkinlainen kokemus siitä kontekstista kuitenkin. (H7)

Ehkä semmonen mikä tulee, että näitten oppilaiden motivaatioon, et kun mä kerron sit joitakin pieniä pätkiä näistä mun kokemuksista, kun mä oon välillä ollu sitte sijaistamassa näitä suomi 2 oppilaita ja kertomassa heille. Niin sit ku heil on et aijaa, hei sä ootki sieltä ja mä osaan, käytän sit ehkä joitakin sanoja, tervehdyksiä heidän omalla kielellään. Nii siinä tulee taas se se semmonen, aa toi onki kiinnostunu meistä ja tämmösiä, niin sillon he saattaa rueta kuuntelemaan tarkemmin. (H6)

Kulttuurisesti responsiivisen opetuksen on todettu parantavan moninaisista kielellisistä ja kulttuurisista taustoista tulevien oppilaiden oppimistuloksia (Gay 2013), mistä syystä opettajien kokemukset siitä, että vapaaehtoistyökokemus on kehittänyt heidän valmiuksiaan tällaiseen opetukseen, ovat merkittäviä. Tulosten mukaan vapaaehtoistyökokemus toimii siis eräänlaisena kulttuurisesti responsiivisen opetuksen kehittymisen laukaisualustana

### 5.3 Kohti kriittisempää globaalikasvatusta

Tulosluvun kolmas kappale jakautuu kahteen alakappaleeseen, kompleksisuuden ymmärtämiseen ja kokonaisvaltaisen globaalikasvatuksen toteuttamiseen. Ensimmäisessä alakappaleessa, kompleksisuuden ymmärtämisessä, painottuu opettajien oma reflektioprosessi, joka on saanut aikaan käsitysten muutoksen koskien globaalikasvatusta. Toisessa kappaleessa,

globaalikasvatuksen kokonaisvaltaisessa toteutuksessa taas painottuu enemmän se, kuinka opettajien omien käsitysten muutos heijastuu siihen, millä tavoin he globaalikasvatusta toteuttavat käytännössä.

### 5.3.1 Kompleksisuuden ymmärrys

Kirjallisuudessa on esitetty, että kriittisen globaalikasvatuksen toteutuminen edellyttää opettajilta omaa kokemusta sekä tilaa ja aikaa itsereflektioon ja omien käsitysten kyseenalaistamiseen (esim. Andreotti 2010; Bourn 2014). Opettajien kertomuksista oli havaittavissa, että heidän omat näkemyksensä globaalikasvatuksesta olivat muotoutuneet kriittisempään suuntaan. Kokemus oli opettajissa saanut aikaan reflektointiprosessin, jonka tuloksena he olivat alkaneet kyseenalaistaa muun muassa eräänlaista "paremmuuden tunnetta", asioiden yksinkertaistamista ja sitä tapaa, jolla kehittyvät maat toisinaan esitetään (vrt. Andreotti 2010; Bourn 2014, Cantell 2014).

Opettajien puhuessa globaalikasvatuksesta he painottivat oppineensa sitä, ettei asioihin ole olemassa vain yhtä oikeaa vastausta, vaan eri ilmiöt maailmassa muodostavat hyvin kompleksisen kokonaisuuden. He puhuivat eri näkemyksistä sekä tulkintatavoista ja siitä, ettei asioita voi yksinkertaistaa, vaan niitä on katsottava useammasta eri näkökulmasta. Opettajat toivat esille sen, että usein länsimaalaisena ihmisenä kokee tietynlaista ylemmyyden tunnetta ja olettaa, että itse tietää parhaiten, mikä on oikein ja väärin. Kokemuksen myötä he kuitenkin tiedostivat paremmin sen, kuinka subjektiivisesti ja kontekstista riippuen eri ilmiöitä ja asioita tarkastellaan, ja että mikään näistä näkemyksistä ei yksiselitteisesti ole oikein tai väärin. Samalla oli havaittavissa "paremmuuden" tunteen kyseenalaistaminen ja tietynlaisen valta-asetelman parempi tiedostaminen. Tämä on kirjallisuudessa liitetty kriittiseen tapaan tarkastella globaalikasvatusta (esim. Andreotti 2010; Bourn 2014).

- - ehkä just tuo ymmärrys siitä, että muuallakin tehdään hyviä asioita. - - Siis tää on varmaan tää punanen lanka tässä, mutta joo, meidän kannattaa Suomessa olla ylpeitä asioista, mitä me opitaan koulutuksissa ja muissa. Mut se on yks näkemys, et voi olla muitakin näkemyksiä. - - Me voidaan myös globaalikasvatuksessa viedä tätä meidän tietoa ja osaamista, mut se pitää muistaa, et ne on värjätty meidän silmälaseilla. (H2)

Mun mielestä se (globaalikasvatus) liittyy enemmänki ihmisenä, opettajana, - - , aikuisena oloon kuin siihen, että mä oppitunnilla pystyisin... - - varmaan semmonen oma asenne on ehkä se ainut - -. Että siihen ymmärrys, että maailmassa on niin paljon kaikkee, niin se on ehkä se viesti. Tai että me ei olla oikeessa eikä väärässä, vaan että me ollaan meikäläisiä ja sitte toiset tulkitsee tilannetta eri tavalla ja ne on ihan yhtä oikeessa. (H1)

Pari opettajaa kuvailivat, kuinka olivat kohdemaassa tavanneet vaikeissa tilanteissa ja olosuhteissa olevia ihmisiä. Kokemus yhdistyi laajemmin syy-seuraussuhteiden ymmärtämiseen sekä oivallukseen siitä, ettei monisyyisiä asioita voi yksinkertaistaa. Syy-seuraussuhteiden syvällinen ymmärrys on kirjallisuudessa liitetty kriittiseen globaalikasvatukseen ja sitä pidetään yhtenä kriittisen globaalikasvatuksen toteutumisen kulmakivenä (Andreotti 2010; Cantell 2014).

Ja sitte kun meni sinne (kohdema), missä sit tapaa ihmisiä, jotka sit oikeesti miettii, tai että heidän todellisuus on se, et he henkensä uhalla joutuu sieltä pakenemaan, niin sitte et tavallaan se oma näkökulma siihe laajenee ja ehkä entistä enemmän ymmärtää niitä syy-seuraussuhteita sitte asioille myös ja että ne ei oo vaan mitään sellasia jotenki numeroita pakolaiset, joku yks homogeeninen ryhmä, joita vaan tulee jostain, vaan että he on oikeesti oikeita ihmisiä - -. (H7)

Kyllä se (käsitys globaalikasvatuksesta) varmaan on muuttunu, koska siellä kun näkee livenä sen niinku vaikka pakolaisuuden, mitä täällä näkyy niinku niin pienenä hiukkasena, toki näkyy täälläkin. Mut sitte siellä se kuivuus ja pakolaisleirit ja ihmisten ahdinko ja kaikki, se tulee niin - - ... Oikeesti tavallansa silmille sieltä. Et kyllähän se nyt on, väistämättä jollain tavalla vaikuttaa itseän. - - kyllä ehdottomasti ainaki jonkunlainen ymmärrys on lisääntyny näitten reissujen jälkeen. (H5)

Vaikka opettajat näkivät myös vaikeissa olosuhteissa eläviä ihmisiä, he olivat kuitenkin alkaneet kyseenalaistaa ja kritisoida niitä mielikuvia ja stereotypioita, joita kehittyvistä maista usein esitetään ja vahvistetaan. Opettajien mukaan nämä mielikuvat ovat toisinaan yksipuolisia, eivätkä aina edusta todellisuutta. Lisäksi vastakkainasettelua länsimaiden ja kehittyvien maiden välillä kritisoitiin, mikä on niin ikään osoitus valtasuhteiden paremmasta tiedostamisesta. Opettajat painottivat, että globaalikasvatuksessa tulisi nostaa esiin myös hyviä esimerkkejä, eikä ainoastaan esittää kehittyviä maita avuntarvitsijoina.

- - ainaki mulle tulee mieleen se, - - että kuinka paljon me nähdään maailma vähä sillä tavalla mustavalkosena, että on nämä vuraat ja sit on nämä köyhät ja kurjat. - -. Että toki niissä (kehittyvissä maissa) on paljon työtä ja varmasti kannattais kaikenlaista kehitysapua ja esimerkiks vaikka tätä opetusalan tukea viedä, mut et samalla tietää, et siel on kuitenkin koko ajan se oma, omat vanhat - - kulttuurit, omat kielet. Ja sitten myöski joku semmonen, sellasia elämäntapoja, viittasin vähä iloon ja tällaseen, nii voi oikeestaan me niinku kadehtia. (H4)

- - siinä tulee aika helposti se kolonialismin perintö. Ja siinä pitää olla supervarovainen myöskin. - - se on se riski, et tavallaan ei me täällä tiedetä täydellisesti tätä maailmaa, eikä tämän maailman tarvi olla semmonen, mitä me täältä Suomesta päin sanotaan, tai katsotaan. Et haluaisin, et niitten ihmisten ääni ympäri maailmaa kuuluis paremmin. - - me voidaan nostaa myös hyviä esimerkkejä. Ei (kohdemaan nimi) kaikki ihmiset oo niitä nälkää näkeviä lapsia. Niitä on siellä paljon, mutta on siellä kaikkee muutaki. Et nostettas erilaisia esimerkkejä. Se ois ehkä tärkeätä, sillon siitä tulee todenmukaisempi siitä kuvasta. (H5)

Opettajien kertomuksista oli havaittavissa, että omien näkemysten muovautuminen kriittisempään suuntaan globaalikasvatuksessa ei aina välttämättä ollut tiedostettua, eikä kukaan varsinaisesti puhunut kriittisestä globaalikasvatuksesta. Silti huomattavaa oli, kuinka opettajat olivat vapaaehtoisjakson jälkeen alkaneet kyseenalaistaa omia käsityksiään ja suhtautua kriittisemmin asioiden yksinkertaistamiseen ja mielikuviin, joita kehittyvistä maista välitetään. Suhtautuminen maailmaan ylipäätään oli muuttunut niin, että eri asioiden monisyiset syy-seuraussuhteet tiedostettiin paremmin ja vastausten tilalle oli tullut enemmän kysymyksiä.

### 5.3.2 Kokonaisvaltaisen globaalikasvatuksen toteuttaminen

Opettajat eivät ainoastaan itse olleet alkaneet paremmin tiedostaa esimerkiksi monimutkaisia syy-seuraussuhteita, valtasuhteita ja yksioikoisia mielikuvia, vaan he myös puhuivat näkemyksistään koskien muun muassa globaalikasvatuksen pedagogiikkaa ja kuinka sitä tulisi toteuttaa. Opettajat painottivat näkemyksissään sitä, että myös oppilaiden tulisi oppia kriittistä ajattelua sekä ymmärtää erilaisten ilmiöiden yhteyksiä. Lisäksi kykyä itsereflektointiin pidettiin tärkeänä. Myös argumentaatiotaitojen oppimisen merkitystä korostettiin ja oppilaita haluttiin aktivoida itse ajattelemaan ja analysoimaan omassa ympäristössä ja yhteiskunnassa vallitsevia negatiivisia käsityksiä ja stereotyyppioita (Cantell 2014; Sleeter 2014). Tällaiset näkemykset osoittavat sen, että opettajien ote globaalikasvatukseen oli muotoutunut kriittisemmäksi myös käytännössä.

- - ihan et opettajilla olis niitä työkaluja toteuttaa tätä ja sitte oppilaat oppis sitä kokonaisvaltaista ajattelutapaa, et miten nää kaikki asiat oikeesti linkittyy toisiinsa, et me ei missään omassa kuplissamme ainakaan toivottavasti tulevaisuudessa eletä. (H7)

-- mä haluan, että mun opiskelijat rupee ite ajattelemaan ja ne ajattelee omilla aivoillaan, eikä vanhempien tai meidän opettajien. Niin kyl mä niinku oon tehny paljo semmosia itsereflektointiharjoitteita heidän kanssa. - - Et jotenki näkisin, et mulle on tullu yhä enemmän se, että jokaselle löytys se oma tie kuljettavaksi. Et varmaan se reflektointi. (H2)

Se on mun mielestä globaalikasvatusta se, sellaseen loogiseen, järjelliseen ajatteluun ohjaaminen. Ja perusteluihin, niin että sun on perusteltava sun kanta. - - Ja se et globaalikasvatus mielletään, että se on oikeestaan sisällytetty jo kaikkiin oppiaineisiin, ja ruvettais entistä enemmän korostamaan sitä argumentaatiota. Et se argummetaatio olis se, että heti otettais tuolta lehdistöstä ja muualta esimerkkejä näistä tolkkuttomista maahanmuuto ja sitten näitä muita kansallisuuksia ja stereotyyppioita ja väittämiä ja ruvettais niinku kattoon, että mikä niiden pohja on ja miten ne voidaan haastaa. (H8)

Opettajat toivat globaalikasvatuksen pedagogiikkaa koskien esille myös ajatuksiaan siitä, että globaalikasvatuksen tulisi olla kokonaisvaltaista ja ulottua kaikille elämän osa-alueille. Opettajat pohtivat, että globaalikasvatuksen tulisi olla integroituna oppiainesisältöihin ja näin ollen näkyä koulun arjessa sekä opetuskäytänteissä. Opettajat painottivat etenkin sitä, että he kokevat tärkeäksi sen, että oppilaat ymmärtävät syy-seuraussuhteita, asioiden laajoja yhteyksiä ja maailman kompleksisuutta.

- - nyt koko ajan enemmän ja enemmän se (globaalikasvatus) on sellanen, et musta se on hirveen tärkeä tavallaan sellanen just kokonaisvaltainen teema, mikä pitäis sit olla siellä niinku, tai toki se on siellä opsissa jo, mutta et se saatas siihen käytäntöön opettajille. (H7)

Kokonaisuudessaan vapaaehtoistyö, kohteen yhteiskunnalliset olot, ympäristöolosuhteet ym vaikuttivat ammatilliseen ajatteluuni niin, että globaalikasvatus on vielä lähempänä sydäntäni kuin ennen. Työni on jatkossa väritynyt yhä vankemmin kestäväen elämäntavan, kestävien valintojen ja kestäväen ajattelun kautta. Minulle globaalikasvatus on koko elämä, ei vain viherpiiperrystä tai vihersmoothie. (Kyselylomake)

- - mun mielestä se (globaalikasvatus) liittyy niinku oikeestaan koko, jos sanotaan tosi laajasti, et koko opsiin. - - . (H1)

Globaalikasvatus niinku kaikkiaastan on mun mielestä tosi tärkeä, et kyllä meillä pitää niinku olla ymmärrys tästä maapallosta ja sen toiminnoista, nyt ja tulevaisuudessa entistä enemmän. - - Ja tota se on ehkä sillä tavalla vahvistunu se mun ajatus siitä, että meillä pitäis kouluissa jotenkin monipuolisemmin käsitellä asioita. (H5)

Mutta varsinkin, kun meille tulee ihmisiä muualta ja sitten täältä monet lähteekin, niin että ymmärtäs sen, että minkälaiset olosuhteet eri puolilla, eri maanosissa ja muualla on. Niinku kaiken kaikkiaan musta sen (globaalikasvatuksen) rooli vaan kasvaa ja kaikki yhteydet ikään kuin lyhenee näihin muihin ja ollaan hirveen paljon enemmän kansainvälisten asioiden kanssa tekemisissä. - - mun mielestä se globaalikasvatus on tavallaan kaiken aikaa läsnä. - - et ei voida ajatella, et me eletään täällä semmoses pienessä lintukodossa ja meidän toiminta ei vaikuta muihin tai muiden toiminta ei vaikuta meihin. (H6)

Et on äärimmäisen tärkeä, että edes pieninä pisaroina koulu tuottaa ulospäin sitä, että maailmassa on niin paljon kaikkee. - -. Et se on niinku mun mielestä yks sitä globaalikasvatuksen hommaa, että et ymmärtää, et me ollaan aika pikku marginaali - -. (H1)

Opettajat kritisoivat globaalikasvatuksen pinnallisuutta ja mainitsivat, että globaalikasvatuksen tulisi olla syvällisempää, eikä jäädä irralliseksi laajoista kokonaisuuksista tai esimerkiksi teemapäivien tasolle. Opettajien näkemysten mukaan globaalikasvatusta ei tulisi "pilkkoa" osiin eikä siihen liittyviä kokonaisuuksia yksinkertaistaa. Toisaalta tällainen toteuttaminen myös koettiin haastavana.

Niin kyllähän tämmönen globaalikasvatus niinku myös olis se, että se ois koko koulun juttu. Ja se ei oo vaan sitä, että käydään vaihdossa jossain ja sit katotaan, et miten ympäristö täällä toimii, tai mites täällä nyt nää jätevuoret, tai miten täällä tuotetaan näitä vaatteita tai muuta. Et se on mun mielestä jotenki vielä isompi juttu. Ja edelleen mä oon sitä mieltä, että globaalikasvatus lähtee niillä sun omilla teoilla siinä sun pienessä omassa aarkiympäristössä. (H2)

Mulle globaalikasvatus on ennen kaikkea kestävää elämäntapaa - - - - tää tarkoittaa kestävää elämäntapaa monella eri tasolla, myös kansojen tasolla. Ja sitte niinku myös, joka liittyy sit niinku eri kansojen, eri maiden tilanteisiin, minkälaisia ratkaisuja siellä tehdään, on ne sitten poliittisia, on ne sitten ympäristöön liittyviä, on ne koulutukseen liittyviä. niin niiden pitäis olla kestäviä. - - et se ei oo mulle pelkästään roskien lajittelua - - . (H3)

- - helposti mä edelleen huomaan ajattelevani, et meil on niinku vaikka teemapäiviä. (H3)

Tietty se on aina eri asia sit toteuttaa käytännössä jotain, et se varmasti helposti jää sellaseks, et se on siellä ylhäällä se sellanen sana ja et miten sitä sit toteuttaa, niin se on eri asia. (H7)

Opettajille oli myös syntynyt ajatuksia ja ideoita siitä, millä tavoin globaalikasvatusta voisi koulussa ja luokkahuoneessa käytännön tasolla toteuttaa. H5 mainitsi ilmiöoppimisen sekä sen mahdollistaman kokonaisvaltaisen tarkastelutavan sekä syy-seuraussuhteiden ymmärtämisen syvällisemmällä tasolla. H4 puolestaan piti oppilaan kehitysvaiheen mukaisia satuja ja tarinoita tärkeänä globaalikasvatuksen toteuttamisen keinona. Lisäksi useat opettajat korostivat sitä, että aitoja yhteyksiä, keskustelua ja vuorovaikutusta uusien kulttuurien kanssa voisi koulussa järjestää internetin, esimerkiksi Skypen välityksellä. Myös kansainvälisyysohjelmia pidettiin hyvänä globaalikasvatuksen keinona, sillä niissä oppilailla on usein mahdollisuus sekä itse päästä uuteen ympäristöön, että vastaanottaa vierailijoita uusista kulttuureista.

Ja nyt on ihanaa, kun on tää ilmiöoppiminen, koska se avaa mun mielestä mahdollisuuden myös siihen, et käsitellään yhtä teemaa vähän niinku eri näkökulmista ja



laajemmin, jopa yhtäaikaaisesti. Elikkä se tavallaan mahdollistaa mun mielestä tän globaalikasvatuksen. - - globaalikasvatus on just semmonen, missä voidaan käsitellä isoja ilmiöitä, et sen takia se on äärimmäisen tärkeä opetuksessa. (H5)

- - yhä enemmän tää, että ihan vaikka alakoulun lapsille, ihan pienille alkuopetuksessa, niin yhä enemmän satuja, tarinoita eri puolilta maapalloa. - - et vaikkapa afrikkalaisia satuja löytyy aivan valtavan hienoja. Ja niinku vähä tällasta, et lapsilla ois alun perin jo vähä sellanen maailma laajempi - - - se ois varmaan yks sellanen globaalikasvatuksen keino koulussa, et ylläpitää sellasta kulttuurikasvatusta, joka on lapsen kehitysvaiheelle luontaista - -. (H4)

Nyt kun on mahdollista, just skype ja muut, löytää yhteyksiä muualle ja keskustella, saada just niinku lapset keskustelemaan toisten lasten kanssa, kertomaan siitä omasta elämästään ja arjestaan. (H6)

Matkaan vaan, ja sitten näitä kansainvälisiä ohjelmia. Ja nyt kun pääsee netin välityksellä, niin ihan alusta asti vaan lapset, ku ne niitä kieliä opiskelee, niin näitten skypen ja muun välityksellä, niin entistä enempi vaan sitä harjottelua. Ja siinä tulee kieliharjottelua. (H7)

Että tietyllä tapaa vaikka siihen kotikansainvälisyyteen tai siihen, että jotkut lähtee muualle tai muualta tulee tänne näin, niinku äärimmäisen tärkeitä seikkoja. (H1)

Omalla paikkakunnalla vapaaehtoinen voisi vetää jonkinlaisia globaalikasvatusteemaisia työpajoja, joihin koulujen opetushenkilöstö voisi osallistua tai vapaaehtoinen voisi mennä kertomaan kouluille globaalikasvatusteemoista. (V18)

Opettajat kokivat, että kokemus oli antanut uusia näkökulmia sekä tarttumapintaa teorialle myös globaalikasvatuksen kannalta, mikä edelleen edesauttoi elävöittämän heidän opetustaan vapaaehtoisjakson jälkeen. Opettajat kertoivat, että oma kokemus ja esimerkiksi sen myötä saadut elävät esimerkit ja uudet näkökulmat rikastuttavat opetusta. Kokemus oli myös edelleen innostanut ja motivoinut opettajia itseään globaalikasvatuksen toteutukseen.

Vapaaehtoisjakso antoi todella paljon eväitä ammatilliseen kehittymiseeni, osaan puhua monikulttuurisuus-asioista paremmin ja kokemuspohjaisemmin. (V2)

- - kyllähän luo niinku itelle semmosta ymmärrystä tästä maailmasta, kun käy kattomassa vähä muitten elämää. Ja mun mielestä se vapaaehtoisjakso, molemmat, - -, ne on ollu niinku semmosia hyviä ikkunoita siihen erilaiseen maailmaan ja todellisuuteen, missä ne ihmiset elää. Et niinku kyllä sieltä ammentaa paljon tähän päivään, esimerkkejä. Ja sit semmosta, kun käy just luennoimassa, niin sit voi aina kertoa niistä kokemuksista ja tuoda jonkun uuden näkökulman. (H5)

- - mä pystyn myöskin varsinki isommille oppilaille sitten jo laajentamaan sitä perspektiiviä. - - Et luodaan sitä, tavallaan me rakennetaan siltoja siitä tulevaisuudesta oppilaille. Ja tota, maalataan jollain tavalla niitä niinku mielikuvia tulevaisuudesta oppilaille, niin kyllähän se on mulla rikastunut se tulevaisuuden kuva, kun mä pystyn niinku omastakin elämäkokemuksesta jakamaan. Ja saati sit justiin tästä, mihin mun elämäkokemukseen liittyy tämä ulkomaan vapaaehtoisjakso. (H3)

Et ehkä niinku se merkitys, mitä mä annan nykyään (globaalikasvatukselle) on se innon ja mielenkiinnon herättämiseen semmonen voimakas palo, minkä huomaan itsessäni. Et mä haluan näyttää, et kattokaa miten hieno maailma meille on ja mitä kaikkee meidän

maailmas on. Mun täytyy sanoa, et se on kyl ollu mulla jokseenkin ennenkin, mutta ehkä siitä on tullu käytännönläheisempää, koska mä voin niinku osoittaa ja kertoa niitä erilaisia tapoja eri kulttuureissa vaikkapa. (H3)

Opettajat esittivät globaalikasvatuksen pedagogiikkaan liittyen näkemyksiä, joiden voidaan tulkita olevan melko kriittisiä. Opettajat olivat itse reflektoineet kokemuksiaan, mikä oli kehittänyt ja mahdollisesti muokannut heidän näkemyksiään globaalikasvatuksesta kriittisempään suuntaan. Opettajien kertomuksista oli myös tulkittavissa, että kokemus oli johtanut reflektoinnin lisäksi myös aktiiviseen kokeiluun (Kolb 1984): omia näkemyksiä sovitettiin yhteen käytännön työn kanssa ja pohdittiin, miten globaalikasvatuksen pedagogiikkaa voisi kehittää. Opettajien näkemysten kriittinen sävy ei välttämättä ollut tiedostettua, mutta niissä oli paljon samaa kirjallisuudessa esitettyjen kriittisen globaalikasvatuksen piirteiden kanssa.

#### 5.4 Tulosluvun anti

Tulokset osoittavat, että vapaaehtoistyökokemus toimi eräänlaisenä laukaisualustana ammatilliseen kasvuun. Etenkin vapaaehtoisjakson mahdollistama etäisyys ja sen myötä tapahtunut reflektointi johti siihen, että opettajien oma ammatillinen identiteetti selkeytyi ja kirkastui, mikä johti kokemukseen vahvasta ammatillisesta osaamisesta. Lisäksi opettajien itsetuntemus ja vuorovaikutustaidot kehittyivät vapaaehtoistyön myötä, millä oli vaikutusta sekä henkilökohtaiseen että ammatilliseen kasvuun. Ammatillisella kasvulla oli myös merkittävä vaikutus opettajien työarkeen.

Lisäksi vapaaehtoistyökokemus kehitti opettajien kulttuurienvälisiä kompetensseja. Etenkin kyky tiedostaa ja kyky analysoida olivat kehittyneet (Dervin 2010; Dervin & Keihäs 2013), mikä mahdollisesti johti myös siihen, että opettajien valmiudet kulttuurisesti responsiivisen opetukseen olivat kehittyneet.

Opettajien näkemykset globaalikasvatuksesta olivat muovautuneet kriittisempään suuntaan. Suurin muutos oli mahdollisesti tapahtunut siinä, kuinka opettajat olivat alkaneet nähdä erilaisia syy-seuraussuhteita

kirkkaammin ja tämän myötä ymmärsivät maailman kompleksisuutta paremmin. Nämä muutokset näkyivät vahvasti myös siinä, kuinka opettajat työssään toteuttavat, tai haluaisivat toteuttaa globaalikasvatusta.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Opettajien ammatillinen kasvu vapaaehtoisjakson myötä: tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tutkittiin opettajien tekemän kansainvälisen vapaaehtoistyön yhteyttä heidän ammatilliseen kasvuunsa. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, millaisen mahdollisuuden kansainvälinen vapaaehtoistyö tarjoaa opettajalle oman ammatillisen identiteetin uudelleenmäärittelyyn ja tätä kautta ammatilliseen kasvuun. Lisäksi tutkittiin, kuinka opettajat kokevat kansainvälisen vapaaehtoistyön kehittäneen heidän kulttuurienvälisiä kompetenssejaan ja millä tavoin vapaaehtoistyökokemus vaikuttaa heidän käsityksiinsä globaalikasvatuksesta.

Vapaaehtoistyökokemuksen voi tiivistää johtaneen Hallin (1986) eksploraatio-oppimissykliin. Opettajat punnitsivat omia arvojaan, taitojaan, uusia uramahdollisuuksia ja vaihtoehtoja sekä uudelleenarvioivat nykyistä työtään hyvin monella tasolla. Tämä puolestaan johti tulosten perusteella uusien taitojen ja asenteiden omaksumiseen. Eksploraatioprosessin vaikutus oli selkeästi nähtävissä myös siinä, kuinka opettajien ammatillinen itsearvostus kasvoi. Itsearvostuksen kasvu puolestaan vaikutti olevan yhteydessä kokemukseen työn mielekkyydestä sekä uusien haasteiden vastaanottamiseen työelämässä (vrt. Ruohotie 2002). Ammatillisen identiteetin selkeytymisestä ja kirkastumisesta osoituksena voidaan pitää opettajien pohdintoja, jotka koskivat heidän opettajan työssään tärkeinä pitämiään arvoja, tavoitteita ja pyrkimyksiä. Lisäksi opettajat pohtivat oman työnsä merkityksellisyyttä sekä oppivat tiedostamaan paremmin omia vahvuuksiaan ja kehityskohteitaan. Nämä kysymykset ovat tärkeitä eheän ammatillisen identiteetin kannalta (esim. Eteläpelto & Vähäsantanen 2008; Niemi 1990).

Vapaaehtoistyökokemus toimi siis eräänlaisena laukaisualustana ammatillisen identiteetin tarkasteluun ja kasvuun. Kokemus antoi opettajille hyvän mahdollisuuden reflektoida omaa ammatillista identiteettiään sekä omaa

ammattillista toimijuuttaan, mitkä toimivat perustana ammatillisen identiteetin kehittämiseksi ja tämän myötä ammatilliselle kasvulle (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008). Kasvun laukaisevia tekijöitä tämän tutkimuksen kontekstissa olivat erityisesti mahdollisuus tarkastella suomalaista koulujärjestelmää ja koulua sekä omaa opettajuutta etäältä, ikään kuin ulkopuolisen silmin. Tämä on havaittu myös muissa opettajien kansainvälistä työskentelyä selvittäneissä tutkimuksissa (esim. Martin 2012; Kaowiwattanakul 2016; Cushner & Mahon 2002). Lisäksi erilaiset vapaaehtoisjaksoon liittyvät koulutukset ja mahdollisuus keskusteluihin ja vuorovaikutukseen opettajakollegoiden kanssa toimivat kasvun laukaisevina tekijöinä. Kirjallisuus tukee tätä havaintoa (Clarke & Hollingsworth 2002).

Opettajat kokivat vapaaehtoisjakson myötä itsetuntemuksensa ja vuorovaikutustaitojensa kehittyneen, mikä näkyi tuloksissa monella tasolla. Itsetuntemuksen on myös aiemmissa tutkimuksissa todettu lisääntyvän kansainvälisen työskentelyn myötä (esim. Clement & Outlaw 2012; Cushner & Mahon 2002), mutta tämän tutkimuksen tuloksissa uutta oli vuorovaikutustaidot, joita opettajat kuvailivat oppineensa. Tutkimuksessa esiintulleita, kokemuksen myötä kehittyneitä vuorovaikutustaitoja olivat kuuntelutaitojen paraneminen, oman viestinnän selkeyden kehittyminen sekä toisten huomioiminen. Näiden vuorovaikutustaitojen kehittymisen voi tulkita olevan myös vahvasti yhteydessä opettajan kasvuun henkilökohtaisella tasolla. Sillä opettajan työ on ihmissuhdetyötä, jossa vuorovaikutusosaaminen ja itsetuntemus ovat avainasemassa, näiden tuloksien voidaan myös tulkita olevan yhteydessä opettajan ammatilliseen kasvuun ja työhön vapaaehtoisjakson jälkeen.

Kokemuksen myötä opettajien opetusmenetelmät olivat muovautuneet entistä toiminnallisemmiksi ja erilaiset oppijat huomioiviksi. Etenkin tässä tuli esille Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teorian eri vaiheet, jossa kokemus aikaansaa reflektioprosessin ja lopulta opittua kokeillaan aktiivisesti käytäntöön. Lisäksi oppilaslähtöisyyden merkitys oli ymmärretty uudella tavalla ja huomioitu opetuksessa paremmin. Eräs tärkeä tulos oli myös se, että opettajat

ymmärtäneet oppilaiden aidon kohtaamisen merkityksen aivan uudella tapaa, sillä he olivat itse tulleet kohdemaassa kohdatuiksi tavalla, joka oli tehnyt heihin vaikutuksen. Nämä olivat tuloksia, joita ei tässä tutkimuksessa esiteltyissä selvityksissä tullut esille. Kävi ilmi, että kokemus toimi opettajille teorian ”tarttumapintana” (Kohonen 1988). Tieto siis jäsenyi tehokkaasti kokemuksen myötä ja siitä koettiin olevan hyötyä työssä esimerkiksi työskennellessä kulttuurienvälisen teemojen parissa. Myös tämä havainto vahvistaa aiempaa tutkimusta (DeMello 2011).

Kokemuksella oli yhteys opettajien kulttuurienvälisen taitojen kehitykseen ja tätä kautta kulttuurisesti responsiivisempaan opetukseen. Kokemukset uudesta kulttuurista lisäsivät opettajien ymmärrystä oppilaiden moninaisista kieli- ja kulttuuritaustoista, mistä heille oli hyötyä käytännön työssä myös vapaaehtoisjakson jälkeen. Tämä voidaan tulkita siten, että vapaaehtoisjakso kehitti opettajien valmiuksia toteuttaa kulttuurisesti responsiivisempaa opetusta. Tulos vahvisti aiempaa tutkimusta (esim. Quezada 2004; DeMello 2011; Kaowiwattanakul 2016; DeVillar & Jiang 2012). Lisäksi selvisi, että työskentely uudessa kulttuurissa sai opettajat reflektoimaan ja kyseenalaistamaan tehokkaasti omia käsityksiään ja stereotyyppioita, mikä liitetään osaksi kulttuurienvälisiä taitoja (Dervin & Keihäs 2013). Myös kulttuurienvälisessä kasvatuksessa yksi tärkeimmistä tavoitteista on negatiivisten stereotyyppien kyseenalaistaminen (Dervin & Keihäs 2013), joten on mahdollista olettaa, että opettajat ovat saaneet valmiuksia kulttuurienväliseen kasvatukseen. Kulttuurienvälisen taitojen kehityksessä kokemuksellisen oppimisen vaiheet näkyivät selkeästi: kokemus sysäsi reflektointiprosessiin, jolloin kriittisesti tarkasteltiin omia ennakkoluuloja ja käsityksiä sekä kyseenalaistettiin niitä (Smith & Pearson 1985). Lopulta opittua pyrittiin aktiivisesti soveltamaan omiin työkäytänteisiin ja -yhteisöön (Kolb 1984). Kokemuksellisen oppimisen teoriassa omien käsitysten kriittinen tarkastelu on olennaisessa osassa ja ehkä tästä syystä itse kokemus toimii kulttuurienvälisistä taidoista puhuttaessa erityisen tehokkaana oppimisen ja kasvun tapana.

Opettajien näkemykset globaalikasvatuksesta olivat kokemuksen myötä muuttuneet kriittisempään suuntaan. Kokemuksellisen oppimisen mallin (Kolb 1984) mukaisesti kokemus vaikutti saaneen aikaan reflektointiprosessin, jonka myötä omia ajatusmalleja ja käsityksiä alettiin kriittisesti tarkastella. Tämän seurauksena opettajat muun muassa kyseenalaistivat ”paremmuuden” tunteensa, mikä edelleen johti valtasuhteiden parempaan tiedostamiseen. Lisäksi opettajille oli kokemuksensa ansiosta syntynyt parempi mielikuva eri asioiden syy-seuraussuhteista, minkä seurauksena he kritisoivat monimutkaisten asioiden yksinkertaistamista. Myös tavat ja mielikuvat, joilla kehittyviä maita usein esitetään, alettiin kyseenalaistaa. Kirjallisuudessa tällaiset piirteet liitetään kriittiseen globaalikasvatukseen (esim. Andreotti 2010; Bourn 2004).

Opettajien kokemukset olivat henkilökohtaisen reflektointiprosessin ja siitä oppimisen myötä muuttuneet myös aktiiviseksi toiminnaksi (Kolb 1984). Tästä osoituksena oli se, että opettajat osasivat eritellä käytännössä esimerkkien kautta sitä, kuinka omat näkemykset on sovellettu tai sovellettavissa omaan opetukseen. Opettajat pitivät globaalikasvatuksessa tärkeänä muun muassa sitä, että oppilaat oppivat ymmärtämään asioiden välisiä laajoja yhteyksiä, argumentointitaitoja sekä kyseenalaistamaan ja haastamaan negatiivisia stereotyyppioita ja yhteiskunnassa tapahtuvaa syrjintää. Opettajien mukaan globaalikasvatuksen tulisi laajasti integroitua kaikkiin oppiaineisiin ja koulun arkeen, eikä rajoittua ainoastaan teemapäiviin tai ”roskien lajitteluun”. Tähän mahdollisesti vaikutti se, että opettajille oli oman kokemuksen myötä kirkastunut eri asioiden monimutkaiset syy-seuraussuhteet ja se, ettei kaikkeen ole olemassa helppoja vastauksia. Tätä näkemystä he halusivat mahdollisesti välittää eteenpäin laajassa mittakaavassa myös oppilaille.

Kirjallisuudessa esitetään, että kriittisen globaalikasvatuksen toteutuminen edellyttää sitä, että opettaja ensin itse oppii syvällisesti ymmärtämään ja tunnistamaan maailmassa vallitsevia valtasuhteita, epäoikeudenmukaisuutta sekä asioiden välisiä suhteita. Tällaiseen kehittymiseen vaaditaan omaa kokemusta sekä aikaa ja tilaa kokemuksen reflektointiin. (Andreotti 2010.) Kokemus kansainvälisestä vapaaehtoistyöstä vaikuttaa olevan erinomainen

tilaisuus tähän: uusi kulttuuri ja ympäristö sekä uudet ihmissuhteet ja niiden mukanaan tuomat erilaiset näkemykset lähes pakottavat opettajan arvioimaan uudelleen omia ennakkokäsityksiään ja ajatusmallejaan, mikä tulosten perusteella edesauttaa laajemman perspektiivin ja ymmärryksen kehittymistä maailmasta. Oma ymmärrys asioiden kääntöpuolista ja monimutkaisuudesta on tuloksien perusteella yhteydessä opettajien kriittisiin globaalikasvatusta koskeviin näkemyksiin sekä kriittisemmän globaalikasvatuksen toteuttamiseen.

Tutkimus osoittaa, että kansainvälinen vapaaehtoistyö oli opettajille erittäin hyvä mahdollisuus ammatilliseen kasvuun. Ammatillisen identiteetin vahvistuminen, kulttuurienvälisen kompetenssien sekä globaalikasvattajuuden kehitys vaatii tilaa ja aikaa reflektointiin sekä ärsykejä, joiden myötä opettaja alkaa kyseenalaistaa ja tarkastella kriittisesti omia näkemyksiään. Vapaaehtoisjakson kokemukset toimivat hyvinä ärsykeinä, kasvun laukaisevina tekijöinä, jotka antoivat alkusysäyksen reflektointiprosessiin ja tämän myötä opitun aktiiviseen soveltamiseen käytäntöön ja omaan työhön. Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallissa olennaista on, että yksilö heittäytyy ensimmäiseen vaiheeseen, kokemukseen, avoimin mielin ja ilman ennakkoluuloja (Kolb 1984). Opettajille kansainvälinen kehitystyö oli vapaaehtoista, mikä mahdollisesti on yhteydessä positiivisiin tuloksiin: opettajat ovat luultavasti lähteneet kokemukseen mukaan avoimesti ja halukkaina oppimaan, mikä lisää todennäköisyyttä ammatilliseen kasvuun.

Tutkimustulokset vahvistavat monelta osin kirjallisuutta ja aiempaa tutkimusta. Tässä tutkimuksessa saatiin kuitenkin uutta tietoa siitä, millainen mahdollisuus juuri tällainen kokemus ja konteksti ovat opettajille ammatillisen kasvun näkökulmasta. Tutkimus myös tuottaa tietoa globaalikasvatuksesta, jota voidaan hyödyntää globaalikasvatuksen kehittämiseen. Lisäksi se, että yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikilla opettajilla oli pitkä työura takana ennen vapaaehtoisjaksolle lähtöä, näkyi tuloksissa odotetulla tavalla: opettajat pystyivät peilaamaan kokemustaan aiempaan työkokemukseensa ja uraansa, mistä johtuen pohdinnoissa oli syvyyttä ja konkreettisia esimerkkejä. Aiempaan tutkimukseen verrattuna tämä oli uutta, sillä suurin osa opettajien kansainvälistä



työskentelyä selvittäneistä tutkimuksista on tutkinut opettajiksi opiskelevia tai vasta muutaman vuoden työskennelleitä opettajia.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on erityisen tärkeää silloin, kun sisällön analyysi on aineistolähtöistä ja tutkimustulokset pohjautuvat tutkimuksen aineistoon (Elo ym. 2014, 2). Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tärkeitä arvioitavia tekijöitä ovat muun muassa tutkimuksen aihe ja siihen liittyvät rajoitteet, tutkimuksen kesto, tutkimuksen tiedonantajat ja tutkijan suhde heihin, aineistonkeruumenetelmät sekä tutkijan rooli ja objektiivisuus. Lisäksi luotettavuutta arvioitaessa tulee kiinnittää huomiota myös tutkimuksen raportointiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141; Elo ym. 2014, 2–3; Nowell ym. 2017, 7.)

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa tulee ensinnäkin ottaa huomioon tutkimusasettelma ja aihe (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141; Elo ym. 2014, 2–3). Tutkimusasettelmani oli melko laaja, eikä aiempaa tutkimusta täysin vastaavanlaisesta asetelmasta ollut saatavilla. Tästä syystä jouduin tutkijana yhdistelemään useita eri aiheita ja soveltamaan saatavilla olevaa tutkimusta, mikä ei kokemattomalle tutkijalle ole helppoa. Aiheenvalinta on siis mahdollista nähdä eräänlaisena tutkimuksen rajoitteena, vaikka toisaalta mahdollisuus tuottaa aiheesta uutta tietoa oli myös yksi tutkimuksen vahvuuksista. Lisäksi eräs tutkimuksen rajoitus oli siihen käytettävän ajan määrä. Vaikka aloitin tutkimukseni teon hyvissä ajoin, oli siihen käytettävissä oleva aika rajallinen muiden opintojen ja töiden ohella. Tutkimusasettelmani ollessa näin laaja, myös aikaa olisi voinut käyttää jokaisen aihepiirin tutkimiseen vielä enemmän.

Tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä arvioitaessa tulee myös pohtia haastateltavien määrää sekä aineistonkeruumenetelmiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140; Elo ym. 2014, 2). Tutkimuksen luotettavuutta lisätäkseni pyrin käyttämään kahta erilaista aineistonkeruumenetelmää saavuttaakseni suuremman joukon Opettajat ilman rajoja-verkoston kautta työskennelleitä

vapaaehtoisia. Kyselylomake ei kuitenkaan tuottanut tässä mielessä toivottua tulosta, joten otos jäi tutkimuksessa melko pieneksi. Haastattelut edustavat kahdeksan opettajan kokemuksia ammatillisesta kasvusta vapaaehtoistyökokemuksen myötä, ja jotta tuloksia olisi mahdollista luotettavammin vertailla ja yleistää, tulisi aiheesta tehdä enemmän tutkimusta. Toisaalta vaikka kyselylomakkeen alkuperäinen tehtävä ei toteutunut, toimi se kuitenkin eräänlaisena esitietolomakkeena, jonka ansiosta haastattelussa oli mahdollista keskittyä tutkimuksen kannalta olennaisiin teemoihin, mikä oli selvästi tämän tutkimuksen vahvuus aineiston keruun kannalta. Lisäksi olen tutkimuksessani selkeästi tuonut esille sen, millaista vaihtelua aineistonkeruumenetelmissäni on tapahtunut (Aaltola & Valli 2010, 81).

Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on otettava huomioon se, kuinka vapaasti ja rehellisesti opettajat kertoivat minulle kokemuksistaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). On mahdollista, että haastatteluihin liittyi jonkinlaista sosiaalista suotavuutta, tai että opettajat kokivat minun odottavan heiltä tietyn tyyppisiä, positiivissävytteisiä vastauksia. Myös se, että he olivat olleet vapaaehtoisina tunnetun järjestön kautta, voi lisätä opettajien painetta vastata tietynlaisella tavalla. Toisaalta minulle muodostui haastatteluissa sellainen kuva, etteivät opettajat peitelleen mitään, vaan kertoivat kokemuksistaan avoimesti ja rehellisesti.

Eräs luotettavuuteen vaikuttava, tarkastelun alaiseksi asetettava omaa tutkijan rooliani koskeva tekijä on myös se, kuinka objektiivisesti onnistuin tietoa tutkielmassa käsittelemään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141; Elo ym 2014, 4; Nowell 2017, 3). Oma lähtöoletukseni aiheesta oli hyvin positiivinen ja olin siitä todella kiinnostunut, mikä on saattanut vaikuttaa myös haastatteluaineiston käsittelyyn ja sen kautta myös tuloksiin. Pyrin kuitenkin tiedostamaan ja muistuttamaan itseäni tästä läpi koko tutkielmaprosessin, mikä on mahdollisesti edesauttanut tutkijan objektiivisessa roolissa pysymistä. Myös haastattelutilanteissa pyrin pysymään neutraalina, enkä yrittänyt esittää haastateltaville johdattelevia kysymyksiä.

Keskeisenä luotettavuuden osa-alueena voidaan pitää myös itse tutkimusraporttia (Aaltola & Valli 2010, 83; Tuomi & Sarajärvi 2009, 141; Elo ym. 2004, 6). Tutkimusraportti on aina tutkijan tulkinnallinen konstruktio, ja tutkija tekee omia tulkintoja aineistoa raportoidessaan. (Aaltola & Valli 2010, 83). Olen raportoinnissani pyrkinyt kuvaamaan mahdollisuuksien mukaan tarkasti tutkimuksen eri vaiheita, jolloin lukijalla on välineitä itse arvioida tutkimusraportin ja tulkintani uskottavuutta (Aaltola & Valli 2010, 83; Tuomi & Sarajärvi 2009, 141; Elo ym. 2014, 6). Tulososiossa merkittävänä tekijänä luotettavuuden kannalta voidaan pitää haastateltavien suoria lainauksia, joita olen ottanut mukaan tulkintani tueksi (Elo ym 2014, 6).

### 7.3 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksessani on potentiaalia jatkotutkimushaasteita ajatellen. Tutkimusta tehdessäni huomasin, että opettajan ammatillista kasvua kansainvälisessä kontekstissa tarkastellessa olisi tutkimuksessa voinut keskittyä ainoastaan ammatillisen identiteetin, kulttuurienvälisten kompetenssien tai globaalikasvatuksen kehittymiseen. Jokaisessa aihealueessa olisi ollut ainesta kokonaiseksi tutkielmaksi, joten jatkotutkimusta ajatellen voisi olla hedelmällistä rajata aihetta tiukemmin ja näin saada edelleen tarkempaa tietoa. Toisaalta myös huomasin, että aihealueet kietoutuvat vahvasti yhteen, joten tiukka raja-  
aus voi myös olla haastavaa.

Ammatillisen identiteetin ja sen myötä ammatillisen kasvun tarkempi tutkiminen voisi tarjota lisää tietoa esimerkiksi opettajien kansainvälistä liikkuvuutta edistävillä ohjelmilla tai järjestöillä siitä, millä tavoin toimintaa voisi edelleen tehostaa opettajien oman ammatillisen kasvun näkökulmasta. Mielenkiintoinen jatkotutkimus haaste voisi olla myös se, soveltavatko opettajat uusia näkemyksiään globaalikasvatuksesta käytäntöön pysyvästi ja millä tavoin.

Pro gradun tekeminen aiheesta, joka oli osittain minulle melko tuntematon ja johon en aiemmin opinnoissani ollut kunnolla syventynyt, oli minulle haaste. Teoreettisen viitekehyksen kokoaminen erilaisista palasista ei ollut helppoa ja

kokemattomana tutkijana otin sen suhteen myös pienen riskin. Toisaalta opin aiheesta hyvin paljon ja varmistuin siitä, että kansainvälinen vapaaehtoistyö on mielenkiintoinen ja ammatillisesti kasvattava kokemus, jonka haluan joku päivä myös itse kokea.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Avalos, B. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. 2011. *Teaching and Teacher Education* 27, 10–20.
- Aquah, E. 2015. Responding to changing student demographics in Finland: a study of teachers' developing cultural competence. Osoitteessa: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/117775/AnnalesB412Aaquah.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Andreotti, V. 2010. 'Glimpses of a postcolonial and postcritical global citizenship education'. In G. Elliot, C. Fourali, and S. Issler (eds), *Education and social change: Connecting local and global perspectives*. New York: Continuum, 238–50.
- Andreotti, V. 2006. Soft vs. critical global citizenship education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 3, 40–51.
- Aronson, B. & Laughter, J. 2016 *The Theory and Practice of Culturally Relevant Education: A Synthesis of Research Across Content Areas*. *Review of Educational Research*, 86(1), 163–206.
- Bengtsson, M. 2016. How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open. International Journal of Nursing Practice, Research and Education*, 2, 8–14.
- Bogdan, R. & Knopp Biklen, S. 2007. *Qualitative Research for Education. An introduction to Theories and Methods*. Boston: Pearson Education.
- Boix Mansilla, V. & Jackson, A. 2011. *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. New York, NY: Asia Society.
- Boud, D. 1985. *Debriefing in Experience-based learning*. London: Kogan Page.
- Bourn, D. (2014a) 'The Theory and Practice of Global Learning.' Development Education Research Centre: Research Paper No.11 for the Global Learning Programme. London: Development Education Research Centre, Institute of Education in partnership with the Global Learning Programme.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

- Brugar, K. 2014. Experiencing the Local to Become Global: A Portrait of Teaching and Learning Abroad. *Journal of International Social Studies*, 4(2), 23 – 36.
- Cantell, H. 2014. Globaalikasvatuksenilmiöitä luokkahuoneessa Suomessa ja maailmalla. Opettajat ilman rajoja-verkkójulkaisu. Osoitteessa: <https://www.opettajatilmanrajoja.fi/materiaalit/oppi-ja-virikemateriaalit/opettajat-ilman-rajoja-julkaisu/>
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. 2002. Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8).
- Clement, M. & Outlaw, M. 2002. Student Teaching Abroad: Learning about teaching, culture and self. *Kappa Delta Pi Record*, 38(4), 180 – 183.
- Conlon, T.J. 2004. A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 28(2/3/4), 283-295. doi.org/10.1108/03090590410527663.
- Conolly, J., Lehtomäki, E. & Scheunpflug, A. 2019. Measuring Global Competencies: A Critical Assessment. ANGEL Briefing Paper. Osoitteessa: [https://gene.eu/wp-content/uploads/GE-competencies-Conolly-Lehtom%C3%A4ki-Scheunpflug\\_revised\\_29042019.pdf](https://gene.eu/wp-content/uploads/GE-competencies-Conolly-Lehtom%C3%A4ki-Scheunpflug_revised_29042019.pdf)
- Cooper, K., and M.R. Olson. 1996. The multiple 'I's' of teacher identity. In *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*, ed. M. Kompf, W.R. Bond, D. Dworet, and R.T. Boak, 78–89. London: Falmer Press.
- Council of Europe. 2002. The Maastricht global education declaration. European strategy framework for improving and increasing global education in Europe to the year 2015. Osoitteessa: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168070e540>
- Council of Europe. 2019. Global Education Guidelines. Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers. Osoitteessa: <https://rm.coe.int/prems-089719-global-education-guide-a4/1680973101>
- Cushner, K. & Mahon, J. 2002. Overseas student teaching: affecting personal, professional, and global competencies in an age of globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6(1), 44 – 53.
- DeMello, M. 2011. *The Impact of Study Tours in Developing Global-Mindedness among PK-12 Educators in Southeastern Massachusetts*. Väitöskirja, Northeastern University Boston.

- Dervin, F. 2010. Assessing intercultural competence in language learning and teaching: a critical review of current efforts. Teoksessa F. Dervin & E. Suomela-Salmi (toim.) *New approaches to assessment in higher education*. Bern: Peter Lang, 155–172.
- Dervin, F. 2016. *Interculturality in Education : A Theoretical and Methodological Toolbox*. London: Macmillan Publishers.
- Dervin, F. & Keihäs, L. 2013. *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- DeVillar, R. & Jiang, B. 2012. From Student Teaching Abroad to Teaching in the U.S. Classroom: Effects of Global Experiences on Local Instructional Practice. *Teacher Education Quarterly*, 39(3), 7–24.
- Eidoo, S., Ingram, L., MacDonald, A., Nabavi, M., Pashby, K., Stille, S. 2011. "Through the Kaleidoscope": Intersections Between Theoretical Perspectives and Classroom Implications in Critical Global Citizenship Education. *Canadian Journal of Education*, 34(4), 59-85.
- Elo, S. Kääriäinen, M. Kanste, O. Pölkki, T. Utriainen, K. Kyngäs, H. 2014. *Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness*. Sage Open. DOI: 10.1177/2158244014522633
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. 2008. Ammatillinen identiteetti ja elämäkerta. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*, 26–49. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S. & Mahlakaarto, S. 2013. Opettajan ammatillinen identiteetti ja toimijuus: haasteita ja ratkaisuja. Teoksessa Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, AM., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino
- Fingo. Osoitteessa: <https://www.fingo.fi/>
- Gay, G. 2000. *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York and London: Teachers College Press.
- Gay, G. 2013. Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70.

- Hall, D. T. 1986. Breaking career routines: Midcareer choice and identity development. Teoksessa D.T. Hall (toim.) *Career Development in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 120 – 159.
- Hartmeyer, H. 2011. What Does the World Challenge Us to Learn? Becoming a Global Citizen. Proceedings of the International Symposium on Competencies of Global Citizen. Espoo. Osoitteessa:  
[https://gene.eu/wp-content/uploads/Gene\\_SymposiumEspooFinland2011BecomingAGlobalCitizen-FinalDraft.pdf](https://gene.eu/wp-content/uploads/Gene_SymposiumEspooFinland2011BecomingAGlobalCitizen-FinalDraft.pdf)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Jokikokko, K. 2010. Teacher's intercultural learning and competence. Oulu: University of Oulu.
- Jokikokko, K. & Uitto., M. 2017. The significance of emotions in Finnish teachers' stories about their intercultural learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 15-29.
- Jääskeläinen, L. 2011. Mitä maailmankansalaisen kompetenssit voisivat olla? Teoksessa L. Jääskeläinen & T. Repo (toim.) *Koulu kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee? Oppaat ja käsikirjat 2011:16*, 74 – 75.
- Kari, J. 2016. Hyvä opettaja. Luokanopettajaopiskelijat liikuntakokemustensa ja opettajuutensa tulkitsijoina. Jyväskylän yliopisto. Osoitteessa:  
[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48692/978-951-39-6523-5\\_vaitos20160212.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48692/978-951-39-6523-5_vaitos20160212.pdf?sequence=1)
- Kaowiwattanakul, S. 2016. Role of international study experiences in the personal and professional development of university lecturers in the Humanities and Social Sciences fields in Thailand. *The International Education Journal*, 15(1), 58 – 71.
- Kerby, A. (1991). *Narrative and the self*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kivistö, J. 2009. Koulun arjen ja globaalivastuun yhteensovittamisen haasteita. Teoksessa J. Lampinen & M. Melen-Paaso (toim.) *Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen*. Opetusministeriön julkaisuja 40, 108–112.
- King, P. M., Perez, R. J., & Shim, W. J. 2013. How college students experience intercultural learning: Key features and approaches. *Journal of Diversity in Higher Education*, 6.
- Kohonen, V. 1988. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa S.



- Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja No 4.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Leutwyler, B. 2014. Between Myths and Facts: The Contribution of Exchange Experiences to the Professional Development of Teachers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(2), 106 – 117.
- Loughran, J. 2006. *Developing a pedagogy of teacher education. Understanding teaching and learning about teaching.* New York: Routledge.
- Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väitöskirja.* Tampereen yliopisto. Osoitteessa: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf>
- Maguire, M. & Delahunt, B. 2017. Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9(3).
- Martin, L. 2012. International student teaching in non-Western cultures: Impact on first year teachers. Väitöskirja, Iowa State University. Osoitteessa <https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3406&context=etd>
- Mikander, P., Zilliacus, H., Holm, G. 2018. Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, 9(1), 40 – 56.
- Moon, J. 2004. *A Handbook of Reflective and Experiential learning. Theory and Practise.* London: RoutledgeFarmer.
- Niemi, H. 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa Ojanen, S. (toim.) *Akateeminen opettaja*, 65 – 99. Täydennyskoulutusjulkaisuja; 4. Helsingin yliopisto: Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Nowell, L., Norris, J., White, D. & Moules N. 2017. Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods* 16, 1 – 13.
- Opettajat ilman rajoja. Osoitteessa: <https://www.opettajatilmanrajoja.fi/>
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. 2017. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. Osoitteessa: [https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri\\_final\\_0905\\_sivut.pdf](https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf)
- OECD (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World.* New York: Asia Society. Osoitteessa:

<http://www.oecd.org/education/teaching-for-globalcompetence-in-a-rapidly-changing-world-9789264289024-en.htm>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. Kansainvälisyyskasvatus 2010-ohjelman arviointi. Kansainvälisyyskasvatus 2010 -ohjelman arviointi, Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:13.

Osoitteessa:

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75478/tr13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Patton, M. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. SAGE Publications.

Patton, K., Parker, M., Tannehill, D. 2015. Helping Teachers Help Themselves: Professional Development That Makes a Difference. *NASSP Bulletin*, 99(1), 26 – 42.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 96. Helsinki: Next Print Oy. Osoitteessa:

<https://www.oph.fi/ops2016/perusteet>

Posti-Ahokas, H., Janhonen-Abuquah, H., & Johnson Longfor, R. 2017. GET OUT! Developing Pedagogical Practice for Extended Learning Spaces in Intercultural Education. Teoksessa T. Itkonen, & F. Dervin (toim.) *Silent Partners in Multicultural Education*, 147 – 172.

Quezada, R. 2004. Beyond Educational Tourism: Lessons Learned While Student Teaching Abroad. *International Education Journal*, 5(4), 458 – 465.

Rajala, A. & Lehtomäki, E. Kasvatus 50.vuosikerta 2019, numero 5: Globaalikasvatuksen teemanumero.

Salovaara, R & Honkonen, T. 2011. *Rakenna hyvä luokkahenki*. Ps-kustannus. Porvoo.

Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. & Silverman, D. 2004. *Qualitative Research Practice*. SAGE Publications.

Sleeter, C. 2014. Deepening social justice teaching. *Journal of Language & Literacy Education*. Osoitteessa: [http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2014/01/SSO\\_Feb2015\\_Template.pdf](http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2014/01/SSO_Feb2015_Template.pdf)

Smith, D. & Pearson, M. 1985. Debriefing in Experience-based learning. Teoksessa Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (toim.) *Reflection: TUrning experience into Learning*, 73. London: Kogan Page.

Ruohotie, P. 2002. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: Sanoma Pro Oy.

- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Talib, T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Talib, T. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Turku: Painosalama Oy.
- Tracy, S. 2013. Qualitative Research Methods. Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Osoitteessa: [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Unesco. 2017. The ABCs of global citizenship education. Programme and meeting document. Osoitteessa: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248232>
- Zilliacus, H., Holm, G., & Sahlström, F. 2017. Taking steps towards institutionalising multicultural education – The national curriculum of Finland. *Multicultural Education Review*, 9(4), 231–248.

## LIITTEET

### Liite 1. Kyselylomake

1. Minä vuonna aloitit (ensimmäisen) vapaaehtoistyösi OIR -verkostossa?
2. Kuinka kauan vapaaehtoisjaksosi kesti?
3. Mikä on nykyinen ammattinimikkeesi (tai edellinen, mikäli olet tällä hetkellä työtön, perhevapaalla jne.)?
4. Kuinka monta vuotta olit ollut työelämässä ennen vapaaehtoisjaksoa?
5. Mitkä olivat ensisijaiset syysit hakeautua vapaaehtoiseksi?
6. Millä tavoin vapaaehtoisjakso on vaikuttanut työuraasi ja tavoitteisiisi?
7. Millä tavoin olet hyödyntänyt kokemusta työssäsi vapaaehtoisjakson jälkeen?
  - Opetuskäytänteet
  - Opetuksen sisällöt
  - Koulutusten/työpajojen pitäminen
  - Uudet ideat globaalikasvatukseen toteuttamiseen
  - Muulla tavoin, miten?
8. Millä tavoin vapaaehtoisjakso on vaikuttanut ammatilliseen kehitykseesi? Onko kokemus esimerkiksi yhteydessä ammatillisten ajatusmalliesi tai käytäntöjesi uudistumiseen?
9. Onko kokemus vaikuttanut työssä jaksamisesi? Millä tavoin?
10. Mitä toivoisit Opettajat ilman rajoja -verkostolta? Laita seuraavat tärkeysjärjestykseen:
  - Opetusmateriaalit globaalikasvatukseen

- Vapaaehtoisten tapaamiset
- Mahdollisuus kertoa omasta vapaaehtoisjaksosta
- Mahdollisuus osallistua uusien vapaaehtoisten koulutukseen
- Jotain muuta (kirjoita ehdotuksesi seuraavaan vastauslaatikkoon)

#### 11. Toiveesi ja terveisesi Opettajat ilman rajoja -verkostolle:

Hei!

Olen viidennen vuoden luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja olen tekemässä haastattelututkimusta Opettajat ilman rajoja –verkoston vapaaehtoisten kokemuksista.

Tutkimuksen aiheena on kokemuksen vaikutus vapaaehtoisen ammatilliseen kehitykseen sekä se, millä tavoin kokemusta on hyödynnetty omassa työssä.

Tutkimukseni aineistonkeruu jakautuu kahteen osaan, kyselylomakkeeseen sekä haastatteluun. Kyselylomake on tarkoitettu kaikille teille vapaaehtoisille, ja toivon saavani paljon vastauksia!

Haastatteluosioon pyrin sen sijaan löytämään opettajia, jotka ovat vapaaehtoisjakson jälkeen palanneet takaisin kouluun opettamaan. Haastattelut pyritään tekemään vuoden 2019 alussa Skypen kautta.

### **Liite 2. Haastattelurunko**

#### 1. Vapaaehtoisjakso ja ammatillinen kasvu / henkilökohtainen kasvu:

- Millaista ammatillista kehitystä vapaaehtoisjaksolla tapahtui kohdallasi? Mitä opit?
- Millaista henkilökohtaista kasvua vapaaehtoisjaksolla tapahtui kohdallasi? Mitä opit itsestäsi?

- Millä tavoin jaksolla tapahtunut henkilökohtainen kasvu ja ammatillinen kehitys ovat yhteydessä toisiinsa?
- Onko käsitys itsestäsi ammatillisena toimijana muuttunut vapaaehtoisjakson jälkeen? Millä tavoin?

## 2. Vapaaehtoisjakson ja uuden kulttuurin yhteys pedagogisiin menetelmiin / luokkahuonekäytänteisiin / työarkeen

- Millä tavoin kokemuksesi näkyy oman työsi arjessa?
- Millä tavoin sovellat oppimaasi opetuksessasi? Miten tietosi ja taitosi tukevat oppilaiden oppimista?
- Millä tavoin kokemus on vaikuttanut käyttämiisi opetusmenetelmiin ja/tai luokkahuonekäytäntöihin? Oletko muuttanut opetuskäytänteistäsi jollain tapaa, miten?
- Mitä sellaista uudessa kulttuurissa työskenteleminen on käytännön työhösi tuonut, jota et olisi muuten oppinut?
- Miten muuten olet työssäsi hyödyntänyt kokemusta uudessa kulttuurissa?

## 3. Vapaaehtoisjakso ja globaalikasvatus

- Onko käsityksesi globaalikasvatuksesta muuttunut jakson myötä? Millä tavoin?
- Millaisia merkityksiä annat (nykyään) globaalikasvatukselle?
- Millä tavoin käsittelet globaalikasvatuksen teemoja esimerkiksi luokkahuoneessa?
- Onko vapaaehtoisjaksolla yhteys siihen, millaisia merkityksiä annat globaalikasvatukselle ja millä tavoin toteutat sitä työssäsi?
- Mitä vinkkejä haluaisit jakaa muille kasvatusalan ammattilaisille liittyen globaalikasvatukseen?