

**Kasvatusalan asiantuntijoiden käsityksiä oman alan  
vapaaehtoistyöstä Afrikassa**

Karoliina Hannula ja Artturi Vehmer

Pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2021  
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Hannula, Karoliina & Vehmer, Artturi. 2021. Kasvatusalan asiantuntijoiden käsityksiä oman alan vapaaehtoistyöstä Afrikassa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Luokanopettajakoulutus. 76 sivua.**

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme suomalaisten kasvatusalan asiantuntijoiden näkemyksiä oman alan kansainvälisestä vapaaehtoistyöstä Afrikassa. Tarkastelimme ilmiötä maailmankansalaisuuden, globaalikasvatuksen sekä vapaaehtoisuuden ja siihen liitettävien motiivien kautta. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda tietoa kansainvälisellä kentällä tapahtuneesta opetustoiminnasta globaalikasvatuksen näkökulmasta ja tarjota käytännön ratkaisuja kasvatusalan globaalikasvatuksen koulutuksen sekä opettajankoulutuksen kehittämiseen.

Tutkimuksemme edustaa metodisesti laadullista lähestymistapaa. Aineisto kerättiin seitsemällä avoimella haastattelulla vuonna 2019. Haastateltavat olivat suomalaisia joko kasvatusalan opiskelijoita tai valmistuneita asiantuntijoita. Aineisto analysoitiin ongelmalähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen keskeiset tulokset voitiin jakaa vapaaehtoistyön haasteisiin ja motiiveihin. Haasteiden suuri määrä ja saturaatio viittasivat Afrikassa tapahtuvan kasvatusalan kansainvälisen vapaaehtoistyön olevan paikallista kouluyhteisöä heikosti kehittävää toimintaa. Kokonaisuudessaan vapaaehtoisten motiivit olivat luonteeltaan vastavuoroisen altruismin mukaisia. Vapaaehtoisten motiivit muuttuivat jakson aikana kohdattujen haasteiden johdosta alun altruistisista motiiveista vapaaehtoisia itseään hyödyttäviin motiiveihin.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että globaaleihin tietoverkkoihin tottuneelle sukupolvelle voisi olla hedelmällistä sisällyttää kriittisen globaalikasvatuksen käsittely osaksi opettajan opintoja, sillä tutkimuksen tulosten perusteella voitiin todeta vapaaehtoisilla kasvatusalan asiantuntijoilla ilmenneen luontaista taipumusta kriittisen globaalikasvatuksen mukaiseen ajatteluun.

Asiasanat: Vapaaehtoistyö, globaalikasvatus, maailmankansalaisuus, motiivit, opettajankoulutus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>VAPAAEHTOINEN MAAILMANKANSALAINEN</b> .....	<b>8</b>
	2.1 Globalisaatio .....	9
	2.2 Maailmankansalaisuus .....	11
	2.3 Globaalikasvatus .....	14
	2.4 Globaalikasvatuksen asema opettajankoulutuksessa .....	18
<b>3</b>	<b>VAPAAEHTOISTYÖ</b> .....	<b>21</b>
	3.1 Vapaaehtoistyön määritelmä .....	21
	3.2 Motiivi vapaaehtoistyöhön .....	22
	3.3 Vapaaehtoisuuden tutkiminen Suomessa .....	24
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>26</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>28</b>
	5.1 Tutkimuskonteksti .....	28
	5.2 Tutkimukseen osallistujat .....	30
	5.3 Tutkimusaineiston keruu .....	31
	5.4 Aineiston analyysi .....	33
	5.5 Eettiset ratkaisut .....	36
<b>6</b>	<b>VAPAAEHTOISTYÖN HAASTEET</b> .....	<b>40</b>
	6.1 Kulttuuri .....	41
	6.2 Opetus .....	46
	6.3 Toiminta vapaaehtoisena .....	48
<b>7</b>	<b>VAPAAEHTOISTYÖN MOTIIVIT</b> .....	<b>52</b>
	7.1 Työn vaikutukset .....	53
	7.2 Oma hyöty .....	58

<b>8</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>62</b>
	Tutkimuksen luotettavuus .....	69
	Jatkotutkimuskysymykset .....	75
<b>9</b>	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>77</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>89</b>

# 1 JOHDANTO

*Globalisaatio, glocalisaatio, maailmankansalainen, globaalikasvatus, interkulttuurinen opetus, kansainvälinen vapaaehtoistyö, vastavuoroinen altruismi, tietoyhteiskunta, informaatiotulva, neoliberalismi, transformatio... Mitä tämä kaikki oikein tarkoittaa?*

Kaksituhattaluvun nuoret ovat syntymästään asti altistuneet kiihtyvälle globalisaatiolle ja tietoyhteiskunnan alati laajeneville tietoverkoille sekä informaatiotulvalle, mitkä ovat tuoneet koko maailman käsien ulottuville osaksi arkipäivää (Murray & Buchanan 2018, 1; Männistö 1997, 70). Jatkuvan informaatiotulvan keskellä mietimme, kuinka tätä informaatiota tulisi käsitellä ja miten globalisoituvan maailman monimutkaiset ilmiöt tulisi kohdata.

Globalisaatiota on tutkittu jo paljon ennen 2000-luvun vaihdetta ja se pitää sisällään monia yhteiskunnan muutokseen liittyviä ulottuvuuksia (esim. Appadurai 1990; Arnason 1990; Hobsbawn 1994; Männistö 1997). Uusimmissa tutkimuksissa on vahvistunut näkökulma, jonka mukaan globalisaatio aiheuttaa ylikansallisten ilmiöiden lisäksi myös paikallisten yhteisöjen identiteetin korostumista eli lokalisaatiota ja tätä samanaikaista kehitystä on kuvattu glocalisaatio-termillä (Featherstone 2020, 178–179; Patel & Lynch 2013, 223). Esimerkiksi COVID-19 kriisi ilmentää glocalisaatiota, kun globaali pandemia vaikuttaa vahvasti paikallisten yhteisöjen identiteettiin ja toimintaan (Featherstone 2020, 177; Steger & James 2020, 187). Stegerin ja Jamesin (2020) mukaan globalisaation tutkimus vaatii uutta käsitteellistä viitekehystä, joka keskittyy yksittäisten globaalisaation ulottuvuuksien sijaista ilmiön moninaisiin toisiinsa liittyviin suhteisiin. Pro gradu -tutkielmassamme keskitymme tarkastelemaan globalisaatiota Keohanen ja Nyen (2000) ulottuvuuksien kautta, sillä ne auttavat hahmottamaan laajaa ilmiötä, joka pitää sisällään maailmankansalaisuuden ja globaalikasvatuksen ilmiöt.

Maailmankansalaisuus on termi, jolla kuvataan globalisoituvan maailman vaikutusta ihmisten käsitykseen kansalaisuudesta ja identiteetistä (Gaudelli 2009, 69; Oxley & Morris 2013, 301; Pudas 2015, 36; Roudometof 2005, 114). Tässä

tutkimuksessa käsittelemme maailmankansalaisuutta Oxfamin (2015a; 2015b) määritelmän mukaan huomioiden Uematsu-Ervastin (2019) erittelemät diskurssisuuntaukset Gaudellin (2009) teorian pohjalta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPS 2014) velvoittavat antamaan perustan maailmankansalaisuuteen, joka rohkaisee toimimaan myönteisen muutoksen puolesta. Eriytyisen suuren haasteen tämä asettaa tuleville opettajille, joiden pitäisi pystyä antamaan oppilaille valmiuksia selvitä ja vaikuttaa tulevaisuudessa yhä muuttuvassa globaalissa yhteiskunnassa.

Gloaalikasvatus on tiivistettynä maailmankansalaiseksi kasvattamista. Pashbyn, da Costan, Steinin ja Andreotin (2020) artikkeli globaalikasvatuksen tytopologioiden meta-analyysistä kuitenkin kuvastaa kansainvälisen tieteellisen yhteisön monipuolisia ja osittain ristiriitaisia käsityksiä ilmiön luonteesta. Käsitteenä globaalikasvatus on suhteellisen uusi, mikä selittää osaltaan sen määrittelyyn liittyviä eriäviä mielipiteitä ja näkökulmia. Tässä tutkimuksessa käsittelemme globaalikasvatusta pääosin Andreotin (2006) pehmeän ja kriittisen globaalikasvatuksen teorian mukaisesti.

Gloaalikasvatus ei ilmene systemaattisesti Suomalaisissa peruskouluissa ja sekoittuu interkulttuuriseen kulttuurisesti eriarvoisessa asemassa oleville ryhmille kohdistuvaan opetukseen (Layne 2016, 20; Pudas 2015, 5). Suomalaisille opettajille globaalikasvatukseen liittyvät termit ovat osoittautuneet vieraisiksi ja niiden ymmärtäminen ja liittäminen osaksi opetusta on haaste opetussuunnitelman mukaisen opetuksen toteuttamiselle (Pudas 2014, 5). Gloaalikasvatuksen tarkoituksen ymmärtäminen vaatii monipuolisia kykyjä käsitellä monimutkaisia globaaleja teemoja ja kulttuurien välisiä valtasuhteita (Andreotti 2006, 41). Se edellyttää opettajalta termien tuntemisen lisäksi sitoutumista ymmärtämään laajoja asiayhteyksiä sekä henkilökohtaista kiinnostusta ja tietoisuutta aiheesta (vrt. OPS 2014).

Gloaalikasvatusta Suomessa on tutkittu suhteellisen vähän (vrt. Layne 2016; Pudas 2015; Uematsu-Ervasti 2019). Vaikka tutkimuksemme rakentuu kansainvälisessä kasvatusalan vapaaehtoistyössä olleiden opettajien haastattelujen ympärille, tutkimuksemme tarkoitus ei varsinaisesti ole tutkia kansainvälisen opetusjakson antamia valmiuksia globaalikasvatukseen. Sen tarkoitus on tuottaa

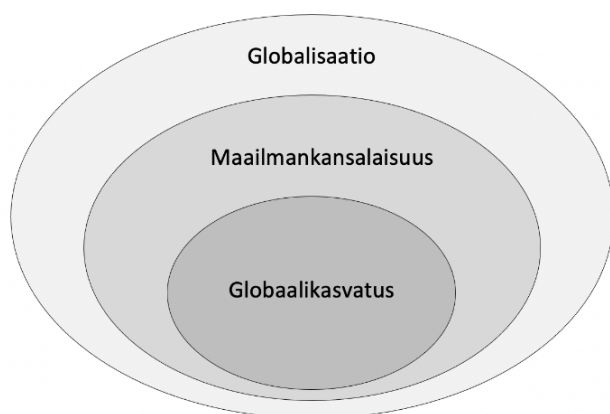
syvällistä tietoa ilmiöstä, siihen liittyvistä haasteista sekä motiiveista ja miten niiden ilmenemistä kansainvälisellä kentällä voidaan hyödyntää ilmiön syvässä ymmärtämisessä osana opettajankoulutusta. Pudas (2015) esittää globaalikasvatuksen aseman parantamiseksi peruskoulussa muun muassa käsitteiden avaamista ja opettajankoulutuksen kehittämistä. Alan tutkimuksissa käy myös ilmi opettajaopiskelijoiden mielipide globaalien teemojen tärkeydestä osana tulevaa ammattia (Uematsu-Ervasti 2019, 5). Tämän tutkimuksen näkökulmasta tarkasteltuna tutkimustietoa ilmiöstä on hyvin vähän tai ei ollenkaan, jonka takia tämä tutkimus tuo arvokasta tietoa alan tutkimuskentälle sekä opettajankoulutuksen kehittämiseen globaalikasvatuksen kannalta.

Lähdimme luokanopettajaopiskelijoina perehtymään globaalikasvatukseen kandidaatin tutkielmamme kautta, jota varten haastattelimme suomalaisia kasvatustieteen kansainvälistä vapaaehtoistyötä tehneitä asiantuntijoita. Aineiston monipuolisuus ja potentiaali sytytti kipinän aiheen syvämpään tutkimiseen pro gradu -tutkielman muodossa. Emme koe saaneemme luokanopettajaopinnoissa juurikaan valmiuksia globaalien teemojen käsittelyyn ja näin ollen olemme yhdessä sitoutuneet kehittämään globaalien teemojen ja erityisesti globaalikasvatuksen koulutusta osana opettajien koulutusta Suomessa. Koemme tärkeäksi tarjota opettajaksi opiskeleville työkaluja globalisoituvan maailman ilmiöiden tarkasteluun luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella.

Lähdimme tarkastelemaan ilmiötä kahden tutkimuskysymyksen avulla: ”Minkälaisia haasteita kasvatustieteen asiantuntijat kohtaavat oman alan vapaaehtoistyöjakson aikana Afrikassa?” ja ”Minkälaisia motiiveja kasvatustieteen asiantuntijoilla ilmenee oman alan vapaaehtoistyöjakson aikana Afrikassa?”.

## 2 VAPAAEHTOINEN MAAILMANKANSALAINEN

Globalisaatio pitää sisällään globaalin maailman verkostoitumisen kaikkine monimuotoisuuksineen muinaisista kauppareiteistä modernin maailman innovaatioiden, kuten internetin luomiin monimutkaisiin verkostoihin, jossa tieto ja kulttuuri leviävät lähes jokaiseen maailman kolkkaan (Keohane & Nye 2000, 108). Maailmankansalaisuus kuvastaa yhä globalisoituvamman maailman muokkaamaa käsitystä kansalaisuudesta (Scholte 2000, 44). Se yhdistää ihmiset globalisoituvassa maailmassa ikään kuin yhdeksi solidaariseksi yhteisöksi, joita yhdistää globalisaation seurauksena syntynyt monimuotoinen verkosto (Scholte 2000, 179). Globaalikasvatus on tulkintamme mukaan syntynyt globalisaation ja maailmankansalaisuuden herättämästä tarpeesta sivistää ja kouluttaa ihmisiä käsittelemään globaalissa modernissa maailmassa vallitsevia ilmiöitä, jotka ohjaavat koko ihmiskunnan kehityksen suuntaa. Kuvio 1. havainnollistaa miten ymmärrämme globalisaation, maailmankansalaisuuden ja globaalikasvatuksen käsitteiden suhteet.



KUVIO 1. Globalisaatio, maailmankansalaisuus ja globaalikasvatus

Vaikka globaalikasvatus määritellään maailmankansalaiseksi kasvattamiseksi (esim. Andreotti 2006; 2012; Camicia & Zhu 2011; Oxfam 2005b; Oxley & Morris



2013) eli ikään kuin maailmankansalaisia syntyisi globaalikasvatuksen tuloksena, olemme asettaneet sen maailmankansalaisuus käsitekehän sisään, koska tulkitsemme globaalikasvatus-käsitteen syntyneen jo olemassa olleiden maailmankansalaisten yhteistyön ja vastuuvollisuuden tuloksena.

## 2.1 Globalisaatio

Globalisaatio on sosiaalimaantieteellinen muutos, joka kuvaa ylikansallisten tilojen ja ilmiöiden kasvua (Scholte 2000, 8). Se koskettaa lähes kaikkia ihmisiä maapallolla ja vaikuttaa laajasti yhteiskunnan eri osa-alueisiin (Mackay 2004, 44; Scholte 2000, 8). Globalisaatiolla viitataan yleensä viimeaikaiseen globalismin kasvuun, jolla puolestaan on ilmiönä pitkälle historiaan ulottuvat juuret (Keohane & Nye 2000, 108). Vaikka globalismi on käsitteenä niin koherentti, että sen ulottuvuuksien erottelu toisistaan on jokseenkin mielivaltaista, niin Keohane ja Nye (2000) näkevät hyödylliseksi tarkastella sitä jakamalla se neljään eri muotoon: taloudellinen, sotilaallinen, ympäristöllinen sekä sosiaalinen ja kulttuurinen (Keohane & Nye 2000, 108). Vaikka tämä tutkimus keskittyy kasvatukseen, on tärkeää ymmärtää miten kokonaisvaltaisesti globalisaatio vaikuttaa yhteiskunnallisiin rakenteisiin, jotta ymmärretään maailmankansalaisuuden ja globaalikasvatukset taustalla vaikuttavat tekijät (vrt. OPS 2014).

Taloudellinen globalismi käsittää tavaroiden ja palveluiden, sekä markkinavaihtoon ja pääomaan liittyvien tietojen ja näkemyksien kansainvälisen liikkuamisen (Kelly & Prokhovnik 2004, 86; Keohane & Nye 2000, 106). Sotilaallinen globalismi viittaa keskinäisen riippuvuuden verkostoihin, jotka sisältävät voimankäytön uhan tai lupauksen (Keohane & Nye 2000, 106). Ympäristöllinen globalismi viittaa materian liikkumiseen ilmakehässä ja merissä sekä ihmisen terveydelle haitallisiin ympäristömuutoksiin kuten esimerkiksi ilmastonmuutokseen (Cochrane & Payne 2004, 14–15; Keohane & Nye 2000, 106–107; Mann 2000, 143).

Sosiaalinen ja kulttuurinen globalismi sisältää ideoiden, tiedon ja ihmisten liikkumisen, mikä johtaa yhteiskuntien ja markkinoiden muuttumiseen. Syvällisimmällä tasollaan se vaikuttaa yksilöiden tietoisuuteen ja asenteisiin kulttuuria,

politiikkaa ja identiteettiä kohtaan. Tärkeää on, että erilaiset tahot rajoittavat yhteiskunnan käytäntöjä ja instituutioita. (Keohane & Nye 2000, 107.) Sosiaalinen ja kulttuurinen globalismi on kytköksissä muihin globalismin muotoihin, mutta nykyaikana esimerkiksi internetin leviämisen myötä ideoiden liikkuvuus on jatkuvasti itsenäisempi muista globalismin muodoista (Castells 2000, 76; Herman & McChesney 2000, 216; Keohane & Nye 2000, 107).

Globalisoituvan maailman voidaan nähdä vievän merkitystä kansallisvaltioilta ja kansakunnilta, sillä ne sulautuvat osaksi tai ainakin joutuvat määrittämään roolinsa osana ylikansallista maailmanjärjestystä (Arnason 1990, 224; Hobsbawm 1994, 208). Nationalismi on 1900-luvulla menettänyt asemansa poliittisena muotona, jota ei ohjaa mikään ylempi taho, sillä ylikansalliset ja valtiosta riippumattomat instituutiot ovat alkaneet valvoa ja puuttua kansallisvaltioiden ihmisoikeuksia rikkovaan toimintaan (Hobsbawm 1994, 208; Osterhammel 2013, 707). Globalisaation suhde nationalismiin ei ole kuitenkaan yksiselitteinen, sillä kansallisidentiteetti korostuu ja osittain jopa vahvistuu, kun kulttuurien välinen kansainvälistyminen kasvaa (Arnason 1990, 224; Hobsbawm 1994, 208–209). Tätä ilmiötä, jossa globalisaation ja lokalisaation samanaikainen vahvistuminen yhdistyy, kutsutaan glocalisaatioksi (Featherstone 2020, 178–179).

Globalisoituvan maailman voidaan nähdä aloittaneen uuden tietoyhteiskunnan aikakauden, jonka olemukseen kuuluu nopeat laajat kulttuurien väliset verkostot ja kanavat, joissa harjoitetaan yhä enemmän informaation vaihdantaa ja kauppaa. Viestintä- ja informaatioteknologiat kytkevät uudella tavalla yhteiskuntia toisiinsa, jonka seurauksena kansallinen kulttuuri tulee jatkuvasti vertailuksi globaalien kulttuurien kanssa. Kulttuurien ja sivilisaatioiden välinen ja sisäinen vuorovaikutus avaa ihmisille uusia mahdollisuuksia rakentaa yksilö- ja ryhmäidentiteettejä, jotka heijastavat globaalin maailman yhtenäisyyttä. (Männistö 1997, 77.)

## 2.2 Maailmankansalaisuus

Maailmankansalaisuus symbolisoi ihmisen siirtymistä nationalistisesta kansalaisuuskäsityksestä kohti globaalimpaa kansalaisuutta, mitä voidaan pitää seurauksena yhä globalisoituvammasta yhteiskunnasta (Gaudelli 2009, 69; Oxley & Morris 2013, 301; Pudas 2015, 36; Roudometof 2005, 114). Maailmankansalaisuudesta käytetään synonyyminä kosmopoliitti-termiä, joka erottaa sen valtioon liitettävistä kansalaisuuskäsityksestä ja viittaa ihmisen arvoihin, jotka vaikuttavan niin paikallisella kuin globaalillakin tasolla (Olofsson & Öhman 2007, 877; Osler 2004, 207–208). Lisäksi se linkittää konseptin klassiseen kreikkalaiseen filosofiaan, josta sen nähdään alun perin johtuvan (Oxley & Morris 2013, 305).

Kosmopolitanismi voidaan nähdä elämään kohdistuneina yksilön omaa asemaa maailmassa laajentavina asenteina, jotka eivät ole sidonnaisia tiettyjä valtiota kohtaan (Olofsson & Öhman 2007, 879; Todd 2009, 2). Hannerz (1996) kuvaa kosmopolitanismin voivan olla myös kulttuurista osaamista, joka ilmenee esimerkiksi kykynä päästä sisään muihin kulttuureihin (Hannerz 1996, 103). Usean eri valtion tai kansan kanssa vuorovaikutuksessa, ilman varsinasta omaa kansalaisuutta kasvaneita ihmisiä, saatetaan kutsua maailmankansalaisiksi, mutta nykykirjallisuudessa transnationalismi erotetaan kosmopolitanismista omaksi käsitteekseen (Roudometof 2005, 114).

Maailmankansalaisuuden lähestymistapojen ja terminologian lisääntyminen heijastaa sen monimuotoista luonnetta ja sosiopoliittisia konteksteja, joissa se ymmärretään (ks. Oxley & Morris 2013). Globaalikasvatuksen edelläkävijänä pidetty kansainvälinen hyväntekeväisyysjärjestö Oxfam (2015a; 2015b) on luonut yhteistyössä kasvatusalan ammattilaisten kanssa opetussuunnitelman maailmankansalaisuudesta, jonka mukainen maailmankansalaisuuden määritelmä on yleisesti tunnettu alalla (ks. taulukko 1) (Gaudelli 2017, 70; Ibrahim 2010, 108). Oxfamin (2015b) oppaan ”Maailmankansalaisuus luokkahuoneessa: opas opettajille” mukaan maailmankansalaisuus käsitteen ymmärtäminen on tärkeää opettajille, koska globaali maailma ei ole jossain tuolla, vaan se on osa jokapäiväistä elämäämme. Maailmankansalainen arvostaa moninaisuutta, hänellä on käsitys maailman toiminnasta ja hän on aktiivinen yhteisön jäsen, joka työskentelee oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman maailman puolesta (Oxfam

2015a, 5). Maailmankansalaisuus tarkoittaa siis sitä, että yksilöllä on valmiudet ottaa globaalit kysymykset mukaan ajatteluprosessiin ja huomioida oman yhteiskunnan toiminnan vaikutus osana maailmanlaajuista kokonaisuutta (Oxfam 2015a, 5, Ibrahim 2010, 180).

TAULUKKO 1. Maailmankansalaisen piirteitä Oxfamia (2015b) mukaellen

Tieto ja ymmärrys	Taidot	Arvot ja asenteet
Sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo	Kriittinen ja luova ajattelu	Tunteiden tunnistaminen ja itsetunto
Identiteetti ja monimuotoisuus	Empatia	Sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon sitoutuminen
Globalisaatio ja keskinäinen riippuvuus	Itsetietoisuus ja reflektointi	Kunnioitus ihmisiä ja ihmisoikeuksia kohtaan
Kestävä kehitys	Kommunikointi	Arvojen monimuotoisuus
Rauha ja konflikti	Yhteistyö ja konfliktin ratkaisu	Huoli ympäristöstä ja kestävään kehitykseen sitoutuminen
Ihmisoikeudet	Kyky hallita monimutkaisuus ja epävarmuus	Osallistamiseen ja inklusioon sitoutuminen
Valta ja hallinto	Tiedotettu ja reflektioiva toiminta	Usko ihmisten kykyyn tuoda muutosta

Gaudelli (2009) on luonut teorian maailmankansalaisuuden diskurssin heuristika, joka jakautuu: marxistiseen, nationalistiseen, neoliberalistiseen, kansainvälisiin ihmisoikeuksiin ja lakisäätelyyn sekä kosmopoliittiseen diskurssisuuntaukseen (Gaudelli 2009, 70). Uematsu-Ervasti (2019) käsittelee väitöskirjassaan Gaudellin teoriaa tiivistäen edellä mainittujen diskurssin suuntia. Käytämme Uematsu-Ervastin käsitteellistämistä tutkielmamme teoreettisessa viitekehyksessä (Uematsu-Ervasti 2019, 63–70).

Nationalistinen suuntaus esiintyy maailmankansalaisuusdiskurssissa liittämällä kansallisten valtioiden kehittämisen ja kansalaisuuden tiettyyn valtioon,

mutta sen käyttö on kuitenkin vähentynyt (Uematsu-Ervasti 2019, 65–66). Nationalistisen diskurssin voima muuttaa käytänteitä on sidonnainen sijaintiin ja kontekstiin, jossa diskurssi toteutuu ja on olennaista ymmärtää diskurssin monimuotoisuutta eri alueiden ja yhteisön välillä (Camicia & Zhu 2011, 603).

Neoliberaali diskurssisuuntaus viittaa yksilön työllistymisen, taloudellisen kasvun, pääoman kasvun ja vapaan markkinan puolesta puhumiseen (Uematsu-Ervasti 2019, 65; Pudas 2015, 35; Worth & Kuhling 2004, 32–33). Neoliberalismi on levinnyt laajalti koko maailmaan modernin taloudellisen globalisaation, internetin ja muiden medioiden lisääntymisen seurauksena, mikä ilmenee muun muassa vapaan kaupan poliittisena puskemisena sekä valtavina monikansallisina yhtiöinä (Kelly & Prokhovnik 2004, 86; Metcalf 2017). Kasvatussektorilla neoliberalismiin liitetään koulutuksen markkinallistaminen, desentralisaatio, yksityistäminen, kilpailu, mitattavat tulokset ja suorituskeskeinen kulttuuri (Teng, Abu Bakar & Layne 2020, 459). Neoliberalismin voidaan nähdä edustavan yleisesti hyväksyttyä globalisaation hegemoniaa, jonka vastahegemoniaa edustavat sosialistiset aatteet näkevät sen palvelevan vain dominoivien yhteiskuntaluokkien ja erityisesti länsimaista valtavirtaideoologiaa edustavien valtioiden etua (Scholte 2000, 35; Worth & Kuhling 2004, 32–33).

Tämän tutkimuksen kannalta yksi oleellinen diskurssisuuntaus on humanistinen suuntaus. Se edistää kansainvälisiä ideoita, jotta inhimillisessä kehityksessä saavutettaisiin eettisiin arvoihin ja ihmisten käytökseen liittyviä muutoksia (Uematsu-Ervasti 2019, 66). Humanistinen suuntaus tunnistaa ja peräänkuuluttaa toimia apua tarvitsevien hyväksi ja on kansainvälisten organisaatioiden pohjana humanitääriselle toiminnalle (Uematsu-Ervasti 2019, 67). Humanistista diskurssisuuntausta on kuitenkin kritisoitu siitä, että sitä ylläpitää länsimaalaiset teollisuusvaltiot, eikä siinä oteta huomioon globaalien ongelmien epäoikeudenmukaisuutta ja niiden rakenteellisia syitä (Andreotti 2012, 243; Camica & Zhu 2011, 614; Pashby 2011, 429).

Vastapainona humanistiselle suuntaukselle, tutkimuksellemme olennainen kriittisempää diskurssisuuntautumista edustava transformationaalinen suuntaus haastaa vallan ja varallisuuden epätasaisen jakautumisen globaalissa talou-

dessa (Uematsu-Ervasti 2019, 68). Transformationaalinen suuntaus sisältää neo-liberalistisen hegemonian vastapainona esiintyviä sosialistisia vastahegemonisia aatteita, jotka kuuluvat Gaudellin (2009) teorian sisältämään Marxistiseen diskurssiin (Uematsu-Ervasti 2019, 64). Sen mukaan opettajien tulisi olla tietoisia kapitalistisen markkinatalouden seurauksista ja pyrkiä purkamaan sosiaalista epätasa-arvoa luovia hierarkkisia yhteiskunnallisia rakenteita (Uematsu-Ervasti 2019, 71).

Vaikka maailmankansalaisuuden diskurssista on eriteltävissä eri arvoihin perustuvia diskurssisuuntauksia niin globaalin maailman eri sijainnit ja kontekstit vaikuttavat ja saavat vaikutteita maailmankansalaisuuden diskurssista eri tavoilla. Se johtaa moninaiseen ja dynaamiseen maailmankansalaisuusdiskurssiin muokaten maailmankansalaisuuden käsitettä ja siihen liittyvää diskurssia. (Camicia & Zhu 2011, 603.)

Käytämme tutkimuksessamme Uematsu-Ervastin (2019) käsitteellistämisen lisäksi Oxfamin (2015a; 2015b ks. myös taulukko 1) määritelmää maailmankansalaisuudesta. Tämän tutkimuksen kannalta tärkeitä diskurssisuuntauksia ovat Uematsu-Ervastin (2019) esittelemät neoliberalistinen, humanistinen ja transformationaalinen suuntaus. Ne ilmentävät Andreotin (2006) esittelemien pehmeän ja kriittisen globaalikasvatuksen välisiä diskurssisuuntauksien eroavaisuuksia, jotka tulee ottaa huomioon näitä kahta globaalikasvatuksen näkökulmaa vertailtaessa.

## 2.3 Globaalikasvatus

Gloaalikasvatus määritellään yleisesti maailmankansalaisuuteen kasvattamisena (Oxfam 2015a; 2015b; Unesco 2017). Englanninkielisessä kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa globaalikasvatuksesta puhutaan suurelta osin termillä "global citizenship education" (esim, Andreotti 2006; 2012; Camicia & Zhu 2011; Ibrahim 2010; Oxfam 2015a; 2015b; Unesco 2017), mutta käytössä on myös "Global education" termi, jota esimerkiksi Euroopan neuvosto (Council of Europe, Global education) käyttää. Globaalikasvatuksen ytimessä on globaalien ja kan-

sallisten ongelmien ratkaiseminen, joka johtaa inklusiivisempaan ja rauhanomaisempaan maailmaan (Unesco 2017). Euroopan neuvosto määrittelee globaalikasvatuksen paremman tasa-arvon, rauhan ja ihmisoikeuksia kunnioittavan maailman ymmärtämiseksi (Council of Europe 2019, 17). Lisäksi se kuvaa globaalikasvatuksen koostuvan kehityskoulutuksesta, ihmisoikeuskasvatuksesta, kestäväan kehitykseen tukemisesta, kulttuurien välisestä ja rauhaa edistävästä koulutuksesta. Oxfam (2015a) määrittelee globaalikasvatuksen olevan toimintaa, joka antaa oppilaille mahdollisuuden elää kriittisesti ja aktiivisesti muuttuvassa maailmassa kehittäen heidän ymmärrystänsä ja antaen keinoja olla aktiivisia toimijoita globalisoituvassa yhteiskunnassa (Oxfam 2015a, 3). Oxfam (2015b) on julkaissut "Maailmankansalaisuus luokkahuoneessa: opas opettajille" -oppaan lisäksi oppaan (2015a) "Globaalikasvatus: opas kouluille". Oppaan mukaan koulu voi tarjota kaikkien oppijoiden tarvitseman turvallisen tilan, jossa käsitellä globaalin maailman monimutkaisia ja kiistanalaisia ilmiöitä, joita he kohtaavat median ja omien kokemustensa kautta (Oxfam 2015a, 6). Suomessa Opetusministeriö (2010) on määritellyt globaalikasvatuksen tehtäväksi monikulttuurisuuden, ihmisoikeuksien, rauhan, kestäväan kehityksen ja kehityspolitiikan edistäminen kasvatuksen koulutuksen ja ohjauksen keinoilla (Opetusministeriö 2010, 8).

Gloaalikasvatuksen tutkimuksen kasvavasta tarpeesta kertoo vuonna 2017 perustettu kansainvälinen "Academic Network of Global Education and Learning" ANGEL-verkosto, jonka tarkoitus on vahvistaa globaalikasvatuksen tutkijoiden ja akateemisten instituutioiden yhteistyötä (ANGEL). Suomalaisten tutkijoiden aktiivisuus näkyy ANGEL-verkoston kanssa yhteistyössä toimivan Global education research in Finland GERIF-verkoston perustamisena vuonna 2018 (GERIF).

Tyen (2014) eri maiden globaalikasvatukseen liittyvässä tutkimuksessa rakennetaan eri maiden globaalikasvatus-käsitysten pohjalta yhtenäistä määritelmää. Siinä globaalikasvatus tarkoittaa valtioiden rajat ylittävien ongelmien ja kulttuuristen, ekologisten, taloudellisten, poliittisten sekä teknologisten järjestelmien yhteen liitettävyyden oppimista ja opettamista (Tye 2014, 856). Bournin (2014) mukaan globaalikasvatus voidaan nähdä osana laajempaa oppimisprosessia ja kehityskasvatusta. Siinä olennaista on sosiaalinen oikeudenmukaisuus,

kriittinen ja reflektiivinen ajattelu sekä globaalien teemojen syvällinen ymmärtäminen. (Bourn 2014, 4, 12).

Andreotti (2006) erittelee tutkimuksissaan globaalikasvatuksen olettamuksien ja seurauksien viitekehykset pehmeään ja kriittiseen globaalikasvatukseen (ks. taulukko 2) (Andreotti 2006; 2012). Pehmeä globaalikasvatus juontaa juurensa valtakursseista, joissa kolmannen maailman ongelmana on kehityksen ja koulutuksen puutteesta johtuva köyhyys (Andreotti 2006, 46; Andreotti 2012, 241). Pehmeä globaalikasvatus voi pahimmissa tapauksessa vahvistaa vallalla olevia valtasuhteita ja lisätä kulttuurien välisiä stereotypioita (Andreotti 2006, 40). Kriittinen globaalikasvatus puolestaan pureutuu globaaleihin valtasuhteisiin, riistoon ja epäoikeudenmukaisuuteen, joka vaikuttaa kolmannen maailman valtioiden kehitykseen (Andreotti 2006, 46–47). Kriittisessä globaalikasvatuksessa on tarkoitus ymmärtää ongelmiin johtaneet tekijät ja ettei ongelmiin ole yhtä oikeaa vastausta, vaan ongelmat ovat aina sidoksissa kontekstiin (Andreotti 2006, 46; Andreotti 2012, 245–246).

TAULUKKO 2. Globaalikasvatuksen erittelyä Andreottia (2006) mukaellen.

	<b>Pehmeä globaalikasvatus</b>	<b>Kriittinen globaalikasvatus</b>
<b>Ongelma</b>	Köyhyys, avuttomuus	Epätasa-arvo, epäoikeudenmukaisuus
<b>Ongelman tausta ja luonne</b>	Kehityksen puute, koulutus, resurssit, taidot, kulttuuri, teknologia yms.	Monimutkaiset rakenteet, järjestelmät, olettamukset, valtasuhteet ja asenteet, jotka luovat ja ylläpitävät hyväksikäyttöä sekä vallan yliotetta ja lisäksi pyrkivät tukahduttamaan erilaisuutta.
<b>Etuoikeutetun aseman oikeuttaminen</b>	Kehitys, historia, koulutus, kova työ, parempi organisointi, parempi resurssien hyödyntäminen, teknologia.	Epäoikeudenmukaisista ja väkivaltaisista systeemeistä ja rakenteista hyötyminen sekä niiden kontrolloiminen.



TAULUKKO 2. Globaalikasvatuksen erittelyä Andreottia (2006) mukaellen.

	<b>Pehmeä globaalikasvatus</b>	<b>Kriittinen globaalikasvatus</b>
<b>Auttamisen lähtökohdat</b>	Yleisen hyvän tekeminen, välittäminen, jakaminen, ihmisyys, vastuu toisen puolesta (ja toisen opettamisesta).	Oikeudenmukaisuus/osallisuus vahinkoon. Vastuu toiselle (oppia toisten kanssa) – tilivelvollisuus.
<b>Toiminnan perusta</b>	Humanitäärinen/moraalinen (perustuu ajatuksen ja toiminnan normatiivisille periaatteille).	Poliittinen/eettinen (perustuu suhteiden normatiivisiin periaatteisiin)
<b>Keskinäisen riippuvuuden ymmärtäminen</b>	Me olemme kaikki tasavertaisesti kytketty toisiimme, me haluamme samaa asiaa ja me pysytymme samoihin asioihin.	Epäsymmetrinen globalisaatio, epätasa-arvoiset valtasuhteet, pohjoinen ja eteläinen eliitti asettaa omat oletukset universaaleiksi.
<b>Minkä pitää muuttua</b>	Rakenteiden, instituutioiden ja yksilöiden, jotka ovat kehityksen esteenä.	Rakenteiden, käsitysten, järjestelmien, oletusten, instituutioiden, kulttuurien, ihmisten, suhteiden
<b>Minkä vuoksi</b>	Jotta kaikki saavuttavat kehityksen harmonian, sietokyvyn ja tasa-arvon.	Jotta epäoikeudenmukaisuudet käsitellään, enemmän tasa-arvoisia perustoja dialogille ja ihmisillä on enemmän itsemääräämisoikeutta määrittelemään omaa kehitystä.
<b>Miten muutos tapahtuu</b>	Ulkoa sisälle	Sisältä ulos
<b>Gloaalikasvatuksen tavoite</b>	Voimaannuttaa yksilöitä toimimaan (tai tulemaan aktiivisiksi kansalaisiksi) sen mukaan, mikä on heille määritelty hyväksi elämäksi tai ideaaliksi maailmaksi.	Voimaannuttaa yksilöitä reflektoidaan kriittisesti heidän kulttuuriansa perintöä ja prosessia, jotta he voivat kuvitella erilaisia tulevaisuuksia ja ottaa vastuu päätöksistä ja teoista.
<b>Mahdolliset ongelmat</b>	Tuntea itseoikeutusta, itsetärkeyttä ja/tai kulttuurista ylivaltaa, kolonialistisen asetelman ja suhteiden vahvistuminen, etuoikeuden vahvistaminen, osittainen vieraantuminen, epäkriittinen toiminta	Syällisyys, sisäinen konflikti ja jähmettyminen, kriittinen vetäytyminen ja avuttomuuden tunne.

Uematsu-Ervastin (2019) erittelemät Gaudellin teoriaan pohjautuvat maailmankansalaisuuden eri diskurssisuuntaukset näkyvät myös Andreotin (2006) esittelemässä globaalikasvatuksen viitekehysten vastakkainasettelussa (Uematsu-Ervasti 2019, 67–68). Globaalikasvatus vaatii uusia pedagogisia käytänteitä, jotta nuoret ymmärtäisivät miten kohdata globalisaation tuomat haasteet. Käytänteet edellyttävät opettajilta kykyä suunnitella menetelmiä, jotka antavat oppilaille mahdollisuuden toimia moniulotteisessa ympäristössä, vaalia moninaisuutta ja puuttua eriarvoisuuteen. (Elliot, Fourali & Issler 2012, 221–222.) Andreotin (2012) mukaan kriittisen globaalikasvatuksen suuntaisen diskursiivisen käynnöksen myötä opettajilla on mahdollisuus ja velvollisuus luoda muutosta ja uudenlaista pohjaa kasvatukselle, joka antaa oppijoille mahdollisuuden tarkastella maailmaa eri konteksteihin sopivien sosiaalisten, historiallisten ja kulttuuristen tekijöiden mukaisten näkökulmien kautta “yhden oikean” näkökulman sijaan (Andreotti 2012, 240–242, 246–248).

## **2.4 Globaalikasvatuksen asema opettajankoulutuksessa**

Neoliberalismin asema vallitsevana poliittisena paradigmana maailmassa on aiheuttanut kansainvälisesti huolta kasvatussociologian tutkijoiden keskuudessa (Brunila 2014, 7; Teng ym. 2020, 459). Tämä huoli näkyy argumentointina kasvatuksen kohtaamasta kriisistä, jossa neoliberalismin mukaiset arvot kuten markkinallistaminen, kilpailukeskeisyys ja yksilön vastuu selviytymisestä haastavat kasvatuksen syvällisempiä arvoja (Teng ym. 2020, 459). Oxfamin (2015a; 2015b) ja Andreotin (2006) mukaisen maailmankansalaisuuteen kasvattamisen ja kriittisen globaalikasvatuksen voidaan nähdä tarjoavan opettajaopiskelijoille valmiuksia tunnistaa vallitsevia arvoparadigmoja. Andreotti (2012) ehdottaakin kasvatustalan ammattilaisuuden profiilin nostamista lisäämällä intellektuellia sitoutumista ja autonomiaa, johon globaalikasvatus parhaimmillaan tarjoaa avaimet (Andreotti 2012, 238). Globaalikasvatuksen merkitys opettajankoulutuksessa on sidoksissa laajoihin globaaleihin poliittisiin ilmiöihin. Perusopetuksen opetussuunnitelma (OPS 2014) edellyttää niiden ymmärtämistä asettaessaan tavoitteet

perusopetukselle perustana ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja myönteiseen yhteiskunnan muutosvoimaan kansallisesti ja kansainvälisesti (OPS 2014, 16, 18).

*Perusopetus antaa perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta. (OPS 2014, 16.)*

*Perusopetuksen globaalikasvatusta luodaan osaltaan edellytyksiä oikeudenmukaiselle ja kestäväälle kehitykselle YK:n asettamien kehitystavoitteiden suuntaisesti. Työtä tehdään mahdollisuuksien mukaan yhdessä muissa maissa toimivien koulujen ja opetuksen kehittäjien kanssa. Perusopetus vaikuttaa myönteisenä ja yhteiskuntaa rakentavana muutosvoimana kansallisesti ja kansainvälisesti. (OPS 2014, 18.)*

Opetussuunnitelman (OPS 2014) sisältämät velvoitteet opettajille ovat tutkimustiedon perusteella opettajien mielestä vaikeasti lähestyttäviä ja sisäistettäviä laajoja arvokokonaisuuksia, joiden jalkauttaminen perusopetukseen vaatii resursseja. Pudaksen (2015) väitöskirjatutkimusten mukaan globaalikasvatusta ei ole systemaattisesti huomioitu peruskoulussa, koska se nähdään epämääräisenä käsitteenä eikä sillä ole selkeitä osaamistavoitteita. Lisäksi kentällä ongelmaksi muodostuu se, että globaalikasvatusta ei liitetä kiinteästi kaikkeen koulun toimintaan, vaan se nähdään ylimääräisenä satunnaisena lisänä, jolla ei ole keskeistä roolia kouluissa (Pudas 2015, 5).

Vaikka opetussuunnitelma on uusittu Pudaksen (2015) väitöskirjatutkimuksen jälkeen, niin voidaan olettaa tutkimustuloksissa nousseiden ongelmien olevan edelleen relevantteja. Pudas (2015) suosittelee globaalikasvatuksen selkeyttämistä ilmiönä ja konseptina osana kasvatusta. Hän korostaa globaalikasvatuksen lyhyen aikavälin tavoitteiden ymmärtämistä osana muutosprosessia, johon globaalikasvatus tähtää. Globaalikasvatuksen selkeä konkreettinen määrittäminen antaa työkaluja opettajille kehittää ja valmistella paikallisia opetustapojaan ja uudistaa niitä koskevia arviointikäytänteitä. (Pudas 2015, 195.)

Kansainväliset järjestöt ja tutkijat ovat nostaneet esiin opettajien roolin maailmanlaajuisten tavoitteiden saavuttamisessa (Andreotti 2006; 2012; Okkolin, Koskela, Engelbrecht, & Savolainen 2018, 422). Jyväskylän yliopisto on vastannut globalisoituvan maailman haasteisiin nostamalla kulttuurisesti moninaisen maailman asiantuntijuuden ja globaaleihin osaamistarpeisiin vastaavan opetustarjonnan uuden koulutuksenkehittämishjelman (2019–2030) päätavoitteiksi (Jyväskylän yliopisto, strategia 2030). Suomalaiset opettajaopiskelijat pitävät myös

globaaleja näkökulmia merkittävänä osana tulevaa ammattiaan ja viittaavat perusteluissaan kulttuurien väliseen ymmärrykseen. He näkevät opettajankoulutusohjelman olevan tärkeässä roolissa globaalien näkökulmien kehittymiselle ja opetussuunnitelman ymmärtämiselle. (Uematsu-Ervasti 2019, 5.)

Suomen kouluissa moninaisuuden lisääntyminen edellyttää opettajalta yhä enemmän taitoja antaa tasa-arvoista globaalikasvatusta. Tämä tarkoittaa oman toiminnan taustalla olevien arvojen tunnistamista ja tiettyjen arvojen tietoista varjelemista opetuksessa. Layneen (2016) väitöskirjatutkimuksen mukaan tällä hetkellä globaalikasvatus ilmenee suomalaisissa peruskouluissa interkulttuurisena ja monikulttuurisena opetuksena, joka rakentuu kulttuurisesti eriarvoisessa valtasuhteessa olevien ryhmien ympärille. Ilmiötä tulisi tutkia perusteellisesti ja selkiyttää sen määrittelyä ja siihen liittyviä osaamistavoitteita osana peruskoulutusta, jotta globaalikasvatus ilmenisi peruskoulussa maailmankansalaiseksi kasvattamisena eikä toiseutta korostavana interkulttuurisena opetuksena (vrt. Derwin, Gajardo & Lavancy 2011; Layne 2016; OPS 2014). Kriittisen globaalikasvatuksen eräs tavoite on purkaa kulttuurien välisiä eriarvoisia valtasuhteita (Andreotti 2006; 2012), joten sen syvällinen ymmärtäminen ja jalkauttaminen osaksi opettajankoulutusta on ensiarvoisen tärkeää, jotta peruskoulussa ilmenevä opetus olisi opetussuunnitelman mukaista (vrt. OPS 2014).

Aikaisemmissa tutkimuksissa käy ilmi, että opettajan kokemus kansainvälisestä opetustoiminnasta on lisännyt heidän valmiuksiaan toimia globaalikasvattajina (esim. Brugar 2014; DeMello 2011; Leutwyler 2014; Willard-Holt 2001). Kokemus kansainvälisestä opetustoiminnasta on myös kasvattanut osaamista paikallisesta kulttuurista, kasvattanut opettajia henkisesti sekä ammatillisesti ja lisännyt heidän tietosuuttaan omasta opetuksestaan (ks. taulukko 3) (Clement & Outlaw 2002, 182–183; Cushner & Mahon 2002, 49–55). Kansainvälisellä opetusjaksolla on havaittu olevan pitkän ajan päästäkin vaikutuksia opettajien ymmärrykseen ja kärsivällisyyteen oppilaita kohtaan, jolla on ongelmia oppimisen kanssa tai oppimisvaikeuksia (Willard-Holt 2001, 515). Aikaisempien tutkimusten perusteella on perusteltua tutkia globaalikasvatusta ilmiönä kansainvälisellä opetus kentällä toimineiden opettajien näkökulmasta.

### 3 VAPAAEHTOISTYÖ

Nylundin (2008) mukaan Suomen kielessä vapaaehtoistoiminnalle on käytössä useita erilaisia käsitteitä esimerkiksi: talkoo ja talkootyöt, hyväntekeväisyys, vapaa huoltotyö, vapaaehtoistoiminta ja vapaaehtoistyö. Vapaaehtoistoiminta ja vapaaehtoistyö ovat tällä hetkellä vallalla olevia käsitteitä, vaikka vapaaehtoistyö-termi nähdään joissakin yhteyksissä ongelmallisena ”työ” sanaan liitetyn palkkatyödiskurssin vuoksi (Nylund 2008, 26). Tässä tutkimuksessa käytämme termiä vapaaehtoistyö, koska tutkittavat vapaaehtoistyöntekijät ovat olleet ajallisesti tarkkaan rajatun ajan vapaaehtoisina kasvatusalan työtehtävissä.

#### 3.1 Vapaaehtoistyön määritelmä

Vapaaehtoistyö on laaja, moniulotteinen ja tutkimustraditioltaan poikkitieteellinen ilmiö, jota tutkimalla on kuitenkin mahdollista hahmottaa kokonaiskuva vapaaehtoistyöstä (Marjovuori, 2014, 14). Vapaaehtoisuus määritellään omasta vapaasta tahdosta tapahtuvaksi toiminnaksi, josta vapaaehtoistyöntekijän sijaan hyötyy joku muu eikä vapaaehtoisuuden motiivina ole taloudellinen hyöty (Devereux, 2008, 358–359; Rochester ym 2010, 10–11).

Nylund (2008) esittelee vapaaehtoisuuden neljä nykytrendiä: lyhytaikainen vapaaehtoisuus, yritysten vapaaehtoistoiminta- projektit, virtuaalivapaaehtoisuus ja ylikansallinen vapaaehtoisuus (Nylund 2008, 34). Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoiset nykytrendit ovat lyhytaikainen eli episodinen vapaaehtoisuus ja ylikansallinen vapaaehtoisuus, koska tutkimukseemme osallistuneiden vapaaehtoisten toiminta sisältää piirteitä molemmista. Episodinen vapaaehtoisuus on lyhytaikaista toimintaa, joka jaetaan kolmeen eri ulottuvuuteen: hetkelliseen vapaaehtoisuuteen, harjoitteluvapaaehtoisuuteen ja satunnaiseen vapaaehtoisuuteen (Cnaan, Heist & Storti 2017, 85; Macduff 2005, 51; Nylund 2008, 34–35; Nylund & Yeung 2005, 28). Harjoitteluvapaaehtoisuus liittyy johonkin koulutukseen tai kuuluu perusopetuksen tai yliopiston opinto-ohjelmaan. Hetkellinen vapaaehtoisuus on vapaaehtoistoimintaa, jota tehdään itselle sopivan ai-

kaa. (Macduff 2005, 52; Nylund 2008, 34.) Satunnainen vapaaehtoisuus on ajallisesti säännöllistä toimintaa, jotka tehdään esimerkiksi kerran vuodessa (esim. Nälkäpäiväkeräykset) (Macduff 2005, 53; Nylund 2008, 34).

Ylikansallinen vapaaehtoisuus -muutostrendissä korostuu episodinen vapaaehtoisuus ja se kuvaa toiseen maahan matkustamista vapaaehtoistyön takia (Nylund 2008, 35). Ylikansalliseen vapaaehtoisuuteen liitetään vapaaehtoisuusturismi, joka on paljon tutkittu ja kasvava ilmiö (Nylund 2008, 35–36). Vapaaehtoisuusturismi tarkoittaa organisoitua vaihtoehtoista turismia, johon kuuluu paikallisen yhteisön auttamiseen ja kehitykseen osallistuminen, tieteellinen tutkimus tai korjaava ekologia (Coghlan & Fennel 2011, 379; Guttentag 2009, 538; Wearing 2004, 217). Viiden tutkimukseemme osallistuneen vapaaehtoisen toimintaa voi kuvata ylikansallisena vapaaehtoisuutena, joka sisältää episodisen vapaaehtoisuuden harjoitteluvapaaehtoisuus-ulottuvuuden. Kahden maisteriksi valmistuneen vapaaehtoistyöntekijän toimintaa kuvaa ylikansallinen hetkellinen vapaaehtoisuus, koska vapaaehtoistyöjaksot ovat olleet ajallisesti tarkasti rajattuja kertaluontoisia tapahtumia.

Kasvatusalan vapaaehtoistyö Afrikassa kohdistuu tällä hetkellä pääsääntöisesti erilaisiin opetustehtäviin, kuten luokanopettajan, erityisopettajan, opinto-ohjaajaan tai ammatillisessa koulutuksessa toimimiseen (Kansainvälinen vapaaehtoistyö ry, Long term volunteering; Opettajat ilman rajoja, avoimet paikat). Järjestöt tarjoavat sekä lyhyitä vapaaehtoisleirejä että pitempiaikaisia vapaaehtoisjaksoja (Kansainvälinen vapaaehtoistyö ry, vapaaehtoistyön mahdollisuudet ulkomailla).

### **3.2 Motiivi vapaaehtoistyöhön**

1980-luvulla vapaaehtoisuutta tutkivissa tutkimuksissa oli tapana erotella motiivit altruistisiin ja egoistisiin (esim. Frisch & Gerrard 1981; Gillespie & King 1985; Smith, D. 1981). Altruismi on muille hyvän tekemistä henkilökohtaiseen hyvän tahtoisuuteen pohjautuen ja vapaaehtoisuuden motiiveja erittelevissä tutkimuksissa vapaaehtoiset nostavat toistuvasti esiin altruistisia motiiveja (Milton 2012, 222; Rochester 2010, 16, 121; Scott & Seglow 2007,1; Unger 1991, 72). Egoistisia

motiiveja ovat itseensä liittyvät motiivit, joiden tarkoitus on edistää omaa etua (Batson & Ahmad 2002, 433; Philips & Philips 2010, 67).

Uudemmassa tutkimuksessa vapaaehtoisuuteen liitettävien altruististen motiivien nähdään olevan luonteeltaan moniulotteisia, itseään hyödyttäviä ja altruistisia tekijöitä sisältäviä yhdistelmiä (esim. Bierhoff, Schülken & Hoof 2007; Butt, Hou, Soomro & Acquardo Maran 2017; Clary & Snyder 1999, Esmond & Dunlop 2004; Nylund 2000; Söderman & Snead 2008; Tiessen 2012; Yeung 2004). Vastavuoroisen altruismin tai vastavuoroisen auttamisen käsitteillä on kuvattu itselle hyötyä tavoittelevaa vapaaehtoisuutta, joka on nostanut suosiotaan varsinkin uuden sukupolven vapaaehtoistyöntekijöiden keskuudessa ja korostuu ylikansallisessa vapaaehtoisuustrendissä (Guttentag 2009, 540; Nylund 2008, 35; Söderman & Snead 2008, 124). Tiessenin (2012) tutkimuksen tulos vapaaehtoisuuden tärkeintä motivaation lähdettä kysyttäessä on hyvin mielenkiintoinen, koska altruistiset motiivit olivat kymmenestä vaihtoehdosta vasta seitsemännellä sijalla. Toisaalta tutkimus tukee käsitystä vastavuoroisesta altruismista, mutta haastaa käsityksen altruismista ylikansallisen vapaaehtoistyön motivaation lähdekohtana (Tiessen 2012, 11).

Vapaaehtoisuuden motiiveja kysyttäessä vapaaehtoiset kokevat painetta antaa sosiaalisesti hyväksytty vastaus, mutta samaan aikaan he eivät halua vaikuttaa liian hyväntahtoisilta (Musick & Wilson 2008, 70–71; Rochester 2010, 121). Näin ollen kyselytutkimuksista johdetut käsitykset vapaaehtoisuuden motiiveista eivät yksinään anna tarpeeksi luotettavaa tietoa ja syvemmän ymmärryksen saavuttamiseksi vapaaehtoisten motiiveja tulisi tutkia myös ilman, että niitä kysytään suoraan (Musick & Wilson 2008, 71; Rochester 2010, 121–122).

Claryn ja Snyderin (1999) kehittämä funktionaalinen motiiviteoria on vapaaehtoisuuden motiivien tutkimuksessa laajasti käytössä ja sitä on myös varioitu ja muunneltu alan tutkijoiden keskuudessa (Butt ym. 2017, 595). Teorian mukaan vapaaehtoistyön motiivit voidaan jakaa kuuteen eri osa-alueeseen: arvoihin, ymmärrykseen, itsearvostukseen, uraan, sosiaalisiin ja protektiivisiin (ks. taulukko 3) (Clary & Snyder 1999, 157). Tutkimuksissa on käynyt ilmi, etteivät nämä kuusi osa-alueita ole tarpeeksi kattavia kuvaamaan vapaaehtoistyön taustalla olevia motiiveja, jonka vuoksi osa tutkijoista on lisännyt uusia osa-alueita

funktionaaliseen motivaatioteoriaan. Lisäyksiä teoriaan on tehty useissa tutkimuksissa, joissa yleisimpinä esiintyivät esimerkiksi uskonnollisuus, nauttiminen sekä sosiaalinen ja poliittinen vastuu (esim. Allison, Okun & Dutridge 2002; Bierhoff ym. 2007; Esmond & Dunlop 2004; Gage & Thapa 2012; Rokach & Wanklyn 2009).

TAULUKKO 3. Funktionaalinen motiiviteoria Clarya ja Snyderia (1999) mukaellen

Funktio	Arvot	Ymmärrys	Henkinen kasvu	Ura	Sosiaalinen	Protektiivinen	Poliittinen ja sosiaalinen vastuu
Käsitteellinen määrittelmä	Vapaaehtoisuutta tehdään, jotta voidaan ilmaista tai toimia itselle tärkeiden arvojen pohjalta, kuten esimerkiksi humanismin	Vapaaehtoinen haluaa oppia enemmän maailmasta ja käyttää taitoja, jotka usein jäävät käyttämättä	Vapaaehtoinen voi kokea henkistä kasvua ja kehitystä vapaaehtoisuuden aikana	Vapaaehtoinen toivoo saavansa työuraa hyödyttäviä kokemuksia	Vapaaehtoisuus mahdollistaa uusien ihmisten luomisen ja olemassa olevien ihmisten vahvistamisen	Vapaaehtoisuuden avulla pae-taan epämiellyttäviä tunteita	Vapaaehtoisuudella halutaan vaikuttaa yhteiskunnallisiin ongelma-kohtiin

Andreotti (2006) esittää kriittisen globaalikasvatuksen viitekehyksessä toiminnan perustaksi sosiaaliseen ja poliittiseen vastuuseen liittyviä motiiveja, jotka näin ollen ovat tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoisin lisäys Claryn ja Snyderin (1999) kehittämään teoriaan. Käytämme tutkimuksemme tulosten analysoinnissa ja tulkinnassa Claryn ja Snyderin (1999) funktionaalista motiiviteoriaa lisäämällä poliittisen ja sosiaalisen vastuun ulottuvuuden kuten Bierhoff, Schülken ja Hoof (2007).

### 3.3 Vapaaehtoisuuden tutkiminen Suomessa

Vapaaehtoistoiminnalla on pitkät perinteet Suomessa. Tästä huolimatta tutkimusalan vapaaehtoistoiminta on suhteellisen tuore, sillä vasta 1990-luvun laman synnyttämä kiinnostus vapaaehtoistoimintaa kohtaan herätti alan tieteelli-



sen tutkimuksen (Marjovuori 2013, 26). Nylundin (2000) väitöskirja on ensimmäinen suomalainen vapaaehtoisuutta käsittelevä väitöskirja ja Yeung (2002) toteutti ensimmäisen koko Suomea koskevan vapaaehtoistutkimuksen (Nylund, 2000; Yeung 2002). Yeung (nykyisin Pessi) (2005; 2004) on luonut kansallisesti laajassa käytössä olevan timanttimallin kuvaamaan vapaaehtoisten motiiveja. Motivaatiot jaetaan kahdeksaan ääripäähän, joista toiminta, läheisyys, uuden etsintä ja antaminen kuvaavat vapaaehtoistoiminnan ulospäin suuntautuneisuutta. Saaminen, jatkuvuus, etäisyys ja pohdinta kuvaavat vapaaehtoistyöntekijään suuntautuneita motiiveja. (Yeung, 2005, 108.) Timanttimallilla kuvataan motiivien ulottuvuuksien vuorovaikutusta, jossa motiivit ovat päällekkäisiä ja asettuvat eri kohdille timanttimallin ulottuvuuksissa (Yeung 2005, 108, 118; Yeung 2004).

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksemme tavoitteena on kehittää kasvatustieteen globaalikasvatuksen koulutusta Suomessa nostamalla esiin globaalilla kentällä työskennelleiden opettajien näkemyksiä omasta vapaaehtoistyöjaksostaan. Tutkimuksen tavoitteena on lisäksi tuottaa tietoa siitä, mitä maailmankansalaisuuteen ja globaalikasvatukseen liittyviä tekijöitä kasvatustieteen asiantuntijoiden vapaaehtoistyöjaksoon liittyy. Tutkimuksessamme verrataan vapaaehtoistyöntekijöiden käsityksiä omasta työjaksostaan maailmankansalaisuuteen ja Andreotti (2006) esittelemään pehmeän ja kriittisen globaalikasvatuksen teoriaan. Tarkastelemme ja luokittelemme haastateltavien kohtaamia haasteita ja motivoivia tekijöitä paikallisessa kouluympäristössä vapaaehtoistyöjakson aikana. Tutkimme lisäksi vapaaehtoistyöntekijöitä motivoivia tekijöitä Claryn Snyderin (1999) funktionaalisen motiiviteorian kautta.

Suomalaiset ovat tutkineet eri näkökulmista vapaaehtoisuutta noin kahdenkymmenen vuoden ajan. Suomalaisten kasvatustieteen vapaaehtoistyöntekijöiden kansainvälisellä vapaaehtoistyöjaksolla kohtaamia haasteita eikä pehmeän ja kriittisen globaalikasvatuksen (Andreotti 2006) ilmenemistä kansainvälisellä vapaaehtoistyöjaksolla työskennelleiden näkökulmasta ole kuitenkaan tutkittu. Kasvatustieteen asiantuntijoiden motiiveja lähtöä kansainväliseen vapaaehtoistyöhön on tutkittu, mutta ei suoraan motiiveja kysymättä (vrt. Musick & Wilson 2008; Rochester 2010). Tutkimustietoa kasvatustieteen asiantuntijoiden kansainvälisestä vapaaehtoistyöstä sekä siihen liitettävistä motiiveista tarvitaan, sillä kasvattajilta ja opettajilta vaaditaan yhä enemmän taitoja antaa laadukasta globaalikasvatusta (vrt. Andreotti 2006; 2012; Pudas 2015). Lisäksi opettajien koulutuksessa tulisi huomioida entistä paremmin globalisoituvan ja moninaistuvan maailman asettamat haasteet kasvatustieteen alalla työskenteleville asiantuntijoille (vrt. Teng ym. 2020). Näihin tarpeisiin tutkielmamme pyrkii osaltaan vastaamaan.

Tavoitteidemme perusteella tutkimuskysymyksiksemme muotoutui:

1. Minkälaisia haasteita kasvatustieteen asiantuntijat kohtaavat oman alan vapaaehtoistyöjakson aikana Afrikassa?
2. Minkälaisia motiiveja kasvatustieteen asiantuntijoilla ilmenee oman alan vapaaehtoistyöjakson aikana Afrikassa?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksemme toteuttamiseen liittyvät ratkaisut ovat pitkälti laadullisten tutkimuskäytänteiden ohjaamia (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998 11–20). Tutkimuskonteksti on globaalien teemojen vuoksi laaja, jonka vuoksi rajaamme sen koskemaan opettajankoulutusta. Haastateltavien tavoittaminen ja aineiston keruu tapahtui aikaisemmin kandidaatin tutkielman yhteydessä (Hannula & Vehmer 2019). Teimme kuitenkin tähän tutkielmaan uuden analyysin Krippendorfin (2013) ongelmalähtöisellä sisällönanalyysimenetelmällä (ks. luku 5.4), joka oli meille uusi ja hedelmällinen lähestymistapa rikkaaseen aineistoomme.

### 5.1 Tutkimuskonteksti

Laadullista tutkimusta on haastava määritellä yksiselitteisesti, sillä tutkimusmenetodit ja tutkimustraditiot ovat monimuotoisia. Alan tutkimuksissa on kuitenkin havaittavissa tiettyjä toistuvia piirteitä, joita voidaan pitää laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkeinä (ks. esim. Denzin & Lincoln 2000 6–7, Eskola & Suoranta 1998, 12, 20; Eskelä-Haapanen 2012, 47.) Laadulliselle tutkimukselle on ominaista halu tutkittavan ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen haastateltavien näkemysten kautta (Eskola & Suoranta 1998, 13–15; Patton 2015, 13; Tuomi & Sarajärvi 2017, 81). Tämä edellyttää usein tutkittavien harkinnanvaraista otantaa, millä tarkoitetaan tutkittavien tarkoituksenmukaista valikoimista tutkimusaiheen perusteella (Eskola & Suoranta 1998, 13–15). Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan asioita, joita ei voi konkreettisesti mitata ja tutkimustuloksista ei ole tarkoituksena tehdä empiirisesti yleistettäviä päätelmiä, koska tutkimuksen kohteena on ihmisten henkilökohtaiset käsitykset (Denzin & Lincoln 2000, 8; Eskola & Suoranta 1998, 48; Tuomi & Sarajärvi 2017, 81).

Tutkimuksessamme käsitämme tiedon relationaalisen ontologian pohjalta, jonka mukaan subjekti ei tarkkaile maailma ulkopuolisena olevaisena vaan osana sitä ja sen merkitystä. Sen mukaan tieto on tietoa maailman kohtaamisesta jossain tietyssä suhteessa ja se minkälaisena maailma näyttäytyy, on riippuvainen siitä,

minkälaiseen suhteeseen ympäröivän maailman kanssa tarkkailija asettuu. (Karvonen 1997, 172.) Relationaalinen tietokäsitys merkitsee, että tietoa ei tarvitse tarkastella vain todellisuuden kuvauksena, vaan osana sosiaalista ja kulttuurista todellisuutta, joka vaikuttaa keskeisesti ihmisten toimintaan (Karvonen 1997, 174). Pragmaattinen metodologinen relationalismi kuvaa tapaa tehdä tutkimusta ja hankkia tietoa, jossa ei ole kyse todellisuuden eri tasojen tai olemassa olevien olioiden paljastamisesta vaan laajojen tietoaineksien integroimisesta johdonmukaiseksi käsitysten verkoksi (Kivinen & Ristelä 2001, 253). Relationaalinen tietokäsitys ja pragmaattinen metodologinen relationalismi kuvaavat tutkimuksemme tietokäsitystä ja suhdetta tieteen ja tiedon kehittämiseen, sillä tulkitsemme haastateltavien suhdetta laajaan ilmiöön, jonka keskiössä on globaalit tieto- ja uskomusverkostot sekä niiden vaikutukset ihmisten toimintaan.

Tutkimuksemme kontekstina on kasvatustieteen vapaaehtoistyön toteuttaminen Afrikassa ja globaalikasvatuksen rooli opettajankoulutuksessa. Kasvatustieteen vapaaehtoistoimintaa on mahdollista suorittaa erilaisten järjestöjen kautta, esimerkiksi Opettajat ilman rajoja ja Kansainvälinen vapaaehtoistyö ry (<https://www.opettajatilmanrajoja.fi/>, <https://www.kvtfinland.org/>). Usein Afrikassa tapahtuvat kasvatustieteen vapaaehtoistyökäytännöt sijoittuvat itäiseen Afrikkaan (esim. Kansainvälinen vapaaehtoistyö ry 2021; Opettajat ilman rajoja 2021), mikä näkyy myös tutkimukseemme osallistuneiden vapaaehtoisten kohdemaiden sijainnissa. Jyväskylän yliopisto tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden suorittaa opintoihin kuuluvan opetusharjoittelun ulkomailla (Jyväskylän yliopisto, kansainvälistyminen ja opiskelijavaihto).

Ulkomailla opiskeluvaiheessa tai jo valmistuneena tapahtuva vapaaehtoistyö edellyttää työntekijältä monipuolisia globaalikasvatuksen taitoja. Lisäksi opetussuunnitelma (OPS 2014) velvoittaa perusopetuksen antamaan globaalikasvatusta ja antamaan perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen. Näihin tavoitteisiin tarvittavia globaalikasvatuksen valmiuksia tämänhetkinen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen opetussuunnitelman mukainen opetus ei konkreettisesti opettajaksi opiskelevalle tarjoa (Jyväskylän yliopisto Luokanopettajan kandidaatti- ja maisterikoulutus, OPS 2020–2023

2020). Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan kuuluvissa opiskeltavissa ja tutkittavissa ilmiöissä puhutaan kulttuurisista muutoksista kasvatuskäytännöissä, jotka ilmenevät laajemmin globalisoitumisen kautta (Jyväskylän yliopisto Luokanopettajan kandidaatti- ja maisterikoulutus, OPS 2020–2023 2020). Jyväskylän yliopiston luokanopettajien uusimmassa opetussuunnitelmassa (2020–2023) ei kuitenkaan mainita pakollisten kandidaatin ja maisterin opintojen kohdalla osaamistavoitteiksi globaalikasvatusta, vaikka maisteriohjelman tavoitteena on kyetä toimimaan oman alan kansainvälisissä viestintä ja vuorovaikutustilanteissa (Jyväskylän yliopisto, luokanopettajan kandidaatti- ja maisterikoulutus, OPS 2020-2023 2020).

## **5.2 Tutkimukseen osallistujat**

Haastatteluihin osallistuneiden valintakriteereinä olivat kasvatustieteen opintojen suorittaminen tai kasvatustieteen tutkinto, kasvatustieteen vapaaehtoistyöjakso ulkomailla, Suomen kansalaisuus sekä vapaaehtoisuus tutkimukseen osallistumiseen. Saavutimme kaksi haastateltavaa henkilökohtaisten kontaktiemme kautta ja loput viisi löytyivät suljetusta kasvatustieteen Facebook-yhteisöstä. Haastateltavat olivat ympäri Suomea joko jo valmistuneita kasvatustieteen asiantuntijoita tai alan opiskelijoita. Tutkimukseen valitsimme seitsemän haastateltavaa, jotta saisimme monipuolisen kuvan ilmiöstä.

TAULUKKO 4. Tutkimuksemme haastateltavat (nimet muutettu pseudonyymeiksi, ks. Kuula 2015, 148)

Haastateltava	Jakson kesto kk	Kohdema Afrikassa	Toimenkuva Suomessa	Koulutus
Liisa	2	Uganda	erityisopettaja	opiskelija
Maija	2	Uganda	erityisopettaja	opiskelija
Paula	12	Tansania	erityisopettaja	erityisopettaja KM
Pirjo	1	Tansania	luokanopettaja	opiskelija
Risto	1	Uganda	erityisopettaja	opiskelija
Soila	2,5	Uganda	erityisopettaja	opiskelija
Venla	2	Ghana	luokanopettaja	luokanopettaja KM

Kaikki haastateltavat olivat olleet vapaaehtoisina Afrikassa eri mittaisilla vapaaehtoistyöjaksoilla, jotka kestivät yhdestä kuukaudesta vuoteen (ks. taulukko 4). Suurin osa suoritti vapaaehtoistyöjakson Itä-Afrikassa paitsi Venla, jonka kohdema Ghana sijaitsi Läntisessä-Afrikassa. Kuuden haastatellun vapaaehtoistyöjaksot ajoittuivat aikavälille 2017 – 2018 poikkeuksena Paula, jonka vapaaehtoistyöjakso ajoittui vuodelle 2008. Haastateltavat olivat vapaaehtoisjaksojen aikana 21 – 30 -vuotiaita. Kasvatustieteiden maisteriksi valmistuneita lukuun ottamatta haastatteluihin osallistuneet tekivät yliopiston kautta omiin opintoihin liitettävää opetusharjoittelua, joka yhdistettiin vapaaehtoistoimintaan kohdemaassa. Haastateltavista kaksi henkilöä oli samaan aikaan samassa kohteessa vapaaehtoisina.

### 5.3 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineistona toimii vuonna 2019 maaliskuussa suorittamamme yksilöhaastattelut, jotka keräsimme Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksen kandidaatintutkielmaamme (Hannula & Vehmer 2019), Suomalaisten kasvatustieteiden vapaaehtoistyöntekijöi-

den kokemukset oman työn vaikutuksista Afrikassa, varten. Toteutimme haastattelut sekä kasvotusten että puhelimen välityksellä. Haastattelut nauhoitettiin yliopistolta lainatuilla ääninauhureilla ja aineistoa säilytettiin tietoturvallisesti yliopiston suojatussa U-asemalla. Haastattelut olivat kestoaltaan 1–1,5 tuntia ja litteroitua aineistoa (riviväli 1,5, fontti 12) tuli noin 105 sivua. Rajasimme pois litteroidusta aineistosta haastatteluissa ilmenneet lyhyet kohdat, jotka eivät liittyneet mitenkään haastattelujen teemaan. Muutoin litteroimme haastatteluista sanatar-kasti kaiken.

Valitsimme haastattelun tavaksi avoimen haastattelun, jotta saisimme mahdollisimman rikkaan aineiston ja mahdollisimman perusteellisen kuvan ilmiöstä (Patton 2015, 11; Tuomi & Sarajärvi 2017, 73). Roolimme haastattelijoina oli ohjata keskustelua mahdollisimman vähän, mutta tarvittaessa kannustaa haastateltavia kertomaan avoimesti omista kokemuksistaan. Tarkoitus oli toteuttaa haastattelu avoimelle haastattelulle tyypilliseen tapaan luonnollisen keskustelun kaltaisena tilanteena, jossa haastattelijoina toimimme keskustelussa mukana kysyen syventäviä lisäkysymyksiä esille nousseista tutkimuksen kannalta mielenkiintoisista asioista (Tuomi & Sarajärvi 2017, 73). Olimme valmistelleet ennen haastatteluja kolme teemaa, jotka olimme valinneet vastamaan kandidaatin tutkielman tutkimuskysymykseen. Teemat olivat yhteisö-, yksilö- ja koulutasolla vaikuttaminen. Ohjasimme keskustelua hellävaraisesti avoimilla kysymyksillä näihin teemoihin tai tutkimuksen työotsikkoon, jos keskustelu uhkasi lähteä tutkimuksen kannalta epärelevanttiin suuntaan (Tuomi & Sarajärvi 2017, 73).

Keskustelu haastatteluissa muistutti kahden ihmisen välistä luontevaa keskustelua: haastattelut toteutuivat hyvin vapaamuotoisena kertomuksena haastateltavien kokemuksista työjaksolla. Haastattelijoina ohjasimme keskustelua ennalta valittuihin teemoihin hienovaraisesti ja mahdollisimman vähän, jotta haastattelutilanteen luonne ei muuttuisi luonnollisen keskustelunomaisesta kysymys-vastaus asetteluun. Haastateltavien puhetavassa oli eroja siltä osin, että toiset kertoivat laajasti ajastaan vapaaehtoisena Afrikassa ilman suurempaa keskustelun ohjausta, kun taas jotkut olivat vähäsanaisempia ja vaativat aktiivisempaa roolia haastattelijalta. Neljä haastatteluista tehtiin kasvokkain julkisissa tiloissa,



kuten esimerkiksi kahviloissa. Kasvokkain tehtyjen haastatteluiden toteutumisessa oli eroja. Yksi haastateltavista oli muita vähäsanaisempi ja hänelle piti esittää enemmän apukysymyksiä kuin muille haastateltaville. Kolme haastattelua tehtiin puhelimen välityksellä, eikä haastatteluissa ollut havaittavissa variaatiota haastateltavien välillä.

Haastattelutyypiksi valikoituneen avoimen luonteensa ansiosta, aineistosta tuli varsin laaja ja monipuolinen (Patton 2015, 24; Tuomi & Sarajärvi 2017, 73). Haastatteluissa nousi esiin asioita, jotka rajautuivat kandidaatin tutkielman aihepiirin ulkopuolelle. Runsaan ja monipuolisen aineiston vuoksi, päätimme käyttää samaa aineistoa pro gradu -tutkielmassa. Olimme tuoneet kandidaatin tutkielmassamme myös esille tarpeen tutkia aineistoa lisää eri näkökulmasta.

#### **5.4 Aineiston analyysi**

Käytimme tutkielmamme aineiston analysointimenetelmänä Krippendorfin (2013, 357) esittelemää ongelmalähtöistä sisällönanalyysiä, sillä halusimme lähestyä hyvin vähän tutkittua ilmiötä aineistolähtöisesti tutkimuskysymyksen kautta. Laadullisella aineistollamme oli vielä annettavaa ilmiömme tarkasteluun, emmekä olleet saavuttaneet sen analyysin kanssa saturaatiopistettä eli kylläntymistä (Eskola & Suoranta 1998, 50). Lisäksi kandidaatin tutkielman laajuuden puitteissa emme pystyneet tarttumaan kaikkiin aineistossa esiintyviin ilmiöihin. Lähdimme paneutumaan aineistoon uudestaan näitä aineiston tarjoamia ilmiöitä käsittelevillä tutkimuskysymyksillä. Aloitimme analysointiprosessin ongelmalähtöisen analyysitavan mukaisesti keskustelemalla yhdessä tutkimuskysymyksestä, jolloin alustavaksi tutkielman aiheeksi muodostui ”Kasvatusalan asiantuntijoiden näkemyksiä oman alan kasvatustyöstä Afrikassa”. Tätä aihetta lähdimme aluksi tarkastelemaan kysymyksen avulla: Minkälaisia näkemyksiä kasvatusalan asiantuntijoilla on oman alan vapaaehtoistyöstä Afrikassa? Laadulliselle tutkimukselle on kuitenkin ominaista, että tutkimuskysymys voi muuttua tutkimusprosessin aikana (Patton 2015, 254).

Jatkoimme lukemalla aineiston läpi, vaikka aineisto oli meille ennestään tuttu, sillä edellisestä aineistoon tutustumisesta oli kulunut jo aikaa, näin tarkka

kokonaiskuva aineistosta ei ollut selkeä (Bengtsson 2016, 11). Aineistoon perehtymisen jälkeen keskustelimme jälleen yhdessä. Kiinnitimme huomiomme aineistosta esiin nousseisiin kummallekin merkityksellisiin seikkoihin. Tässä vaiheessa varmistuimme siitä, että tutkimuskysymyksen ja aineiston välille muodostui pysyviä yhteyksiä (Krippendorf 2013, 360). Samalla varmistuimme siitä, ettei aineistoa tarvitse rajata, koska keskustelumme tuloksena päädyimme siihen, että kaikki haastattelut olivat tutkimuskysymyksen kannalta relevantteja (Krippendorf 2013, 362–363).

Lähdimme analysoimaan litteroitua aineistoa korostamalla tekstistä tutkimuskysymykseen liittyvät kohdat (Krippendorf 2013, 362; Vaismoradi, Jones, Turunen & Snelgrove 2016, 103). Korostamisen teimme manuaalisesti tekstinkäsittelyohjelmassa yliviiwaamalla merkityksellisiä tekstipätkiä omaa työskentelyä helpottavien värikoodien avulla. Tämän työvaiheen teimme erillämme jakaen aineiston niin, että toinen meistä analysoi kolme haastattelua ja toinen neljä. Kiinnitimme huomioita siihen, että korostamamme tekstipätkät olivat laajoja ja kuvaavia, jolloin analyysistä ei tulisi pinnallinen (Krippendorf 2013, 365). Aikaisemmin totesimme, että kaikki haastattelut vastaavat tutkimuskysymykseemme, joten erillisten yksittäisten ilmausten otto ei ollut tässä tutkimuksessa relevantti työvaihe (Krippendorf 2013, 365).

Keskustelimme yhdessä selkeistä koodauskategorioista, joiden mukaan joko valikoimme tekstistä korostetut osat mukaan tutkimukseen tai rajaamme ne tutkimuksen ulkopuolelle (Bengtsson 2016, 12; Krippendorf 2013, 366; Patton 2015, 554). Näin ollen varmistuimme siitä, että analysointitapamme ovat mahdollisimman yhtenäisiä. Yhdessä sopimamme koodauskategoriat olivat jaksolla kohdatut haasteet ja motivoivat tekijät. Rajasimme tutkimuksen ulkopuolelle haastateltavien kertomukset koulukontekstin ulkopuolelta, sillä tutkimuksemme keskittyi opettajankoulutukseen. Suoritimme aineiston koodaamisen itsenäisesti yhdessä sovittujen koodauskategorioiden mukaisesti koodaamalla molemmat kategoriat yhtä aikaa. Muodostimme korostetuista tekstipätkistä lyhennetyt kuvaavat ilmaukset helpottamaan aineiston käsittelyä ja analysointia (Bengtsson

2016, 11–12; Tuomi & Sarajärvi 2017, 104). Tästä eteenpäin jatkoimme työskentele-  
lyä yhdessä analyysiprosessin loppuun asti, jotta analyysiprosessi olisi mahdol-  
lisimman yhtäläinen ja laadukas (Krippendorf 2013, 366).

Seuraavaksi pohdimme yhdessä ohjaajamme kanssa, millä tavoin lähti-  
simme luokittelemaan aineistoa. Aineistojen yhtäläisyyksien, keskustelujen sekä  
tutkimusteoreettisen näkökulman selkeytymisen myötä, tutkimuskysymyk-  
semme tarkentui kahteen täsmällisempään tutkimuskysymykseen. Tutkimusky-  
symyksiksi muodostuivat: “Minkälaisia haasteita kasvatusalan asiantuntijat koh-  
taavat oman alan vapaaehtoistyöjakson aikana Afrikassa?”, ja “Minkälaisia mo-  
tiiveja kasvatusalan asiantuntijoilla ilmenee oman alan vapaaehtoistyöjakson ai-  
kana Afrikassa?”.

#### TAULUKKO 5. Luokitteluprosessi

Aineistoesimerkki	Kuvaava ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
<i>Mut tietenkin siis tässäkin on sellainen haaste aina siinä oman työn vaikuttavuudessa, että ku menee noin lyhyeks aikaa niin saattaa olla, että paljon työtä tulee tehtyä, joka sit häviää sen mukana, ku lähtee pois.</i>	Pysyvä toiminnan muuttaminen hankalaa	Toiminnan lyhytnäköisyys	Toiminta vapaaehtoisena	Haasteet
<i>Mut jotenki siin vuorovaikutusleikissä silitellyn ja hassuttelun ja leikin kautta tuli tosi paljon enemmän sit sitä et se rupes vahvistumaan jotenki ihan ryhti muuttu, ku se oli ihan kasassa alkuun, ku me alotettiin ja ruvettiin pikkuhiljaa et saisko katsekontaktia.</i>	Oppilaat ottivat kontaktia	Oppilaiden tukeminen	Työn vaikutukset	Motiivit
<i>Tuntu et niil oli aika semmone tosi suuri hierarkia sen johtajan ja niitten välillä, et niinku ehkä vähän jopa pelkäs sitä jollain tasolla tai silleen.</i>	Suuri hierarkia johtajan ja opettajan välillä	Rakenteet	Opetus	Haasteet

Koska tutkimuskysymysten ja koodatun aineiston välillä oli suora ja selkeä yhy-  
teys (Krippendorf 2013, 369), muodostimme alaluokkia lyhennettyjen kuvaavien  
ilmausten sisältämien yhtäläisyyksien mukaan (Bengtsson 2016, 12; Krippendorf

2013, 366). Analysoimme kumpaankin tutkimuskysymykseen vastaavia lyhennettyjä kuvaavia ilmauksia yhtä aikaa. Prosessin aikana alaluokkien nimet muuttuivat, sillä päivitimme nimet kuvaamaan mahdollisimman hyvin luokkien sisältöjä. Muodostimme *alaluokkien* yhtäläisyyksien mukaan niitä kuvaavia *yläluokkia* ja kaksi *pääloukkaa* (ks. taulukko 5), jotka muodostuivat aineistoista kahden selkeästi nousseen teeman ympärille teorialähtöisesti eli haasteiden ja motivaation (Bengtsson 2016, 12; Patton 2015, 536; Vaismoradi ym. 2016, 101). Tulkitsimme luokkia Andreotin (2006) pehmeän ja kriittisen globaalikasvatuksen sekä mukaelun Claryn ja Snyderin (1999) funktionaalisen motiiviteorian valossa, mutta itse luokat muodostimme pääosin aineiston yhtäläisyyksien mukaan.

Tässä vaiheessa lähetimme ohjaajalle ensimmäisen version, jossa olimme luokitelleet lyhennetyt kuvaukset. Ohjaajalta saatujen neuvojen myötä muodostimme lisää alaluokkia, jotta analyysin tulokset antaisivat vielä paremmin oikeutuksen rikkaalle aineistolle ja alaluokat olisivat tarkemmin rajattuja.

Lopuksi laskimme kaikki aineistossa esiintyvät ilmaukset, jotta tulosten väliset suhteet olisivat selkeämpiä (ks. kuvio 2 ja kuvio 3). Määrittelimme ilmauksen yksittäiseksi kohdaksi aineistossa, jossa haastateltava mainitsee johonkin alaluokkaan liittyvän käsityksen selkeästi ( $n =$  yksi alaluokkaa kuvaava ilmaus aineistossa). Jos useiden virkkeiden pituinen kohta aineistossa kuvasi yhtä käsitystä, laskimme sen yhdeksi ilmaukseksi. Saman käsityksen ilmetessä useassa eri kohdassa haastattelua tai eri näkökulmasta kerrottuna laskimme ne erillisiksi ilmauksiksi.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Lähetimme keväällä 2019 haastateltaville sähköisesti Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen ja psykologian laitoksen tietosuojailmoituksen ja suostumuslomakkeen. Kirjallinen informointi ja vapaaehtoinen suostumus vaaditaan, kun aineisto kerätään suoraan tutkittavilta ja tallennetaan sellaisenaan (Kuula 2015, 83). Muokkasimme lomakkeet virallisiksi asiakirjoiksi, jotka kuvaavat tutkimuksemme käytänteitä, tutkimuskohteita, aineiston käsittelyä ja anonymisointia. Näin varmistimme, että haastateltavat ymmärtäisivät tutkimuksen luonteen ja

että heidän suostumuksensa tutkimukseen olisi tietoon perustuvaa (Kuula 2015, 75). Suhteemme tutkittaviin on muodostunut kiinnostuksestamme heidän kokemuksiaan kohtaan, eikä meillä ei ole henkilökohtaisia sidoksia haastateltaviin, joka voisi vaikuttaa haastattelun sisältöön ja tutkimuksen luotettavuuteen (ks. luku 8). Tutkittavat antoivat kirjallisesti luvan haastattelujen käytölle kandidaatin tutkielmaan ja tulevaan pro gradu -tutkielmaan.

Tutkimusaihe on noussut omasta mielenkiinnosta ja vastuuvollisuudesta, mutta sille on myös suuri yhteiskunnallinen tarve ja kansainvälinen tiedeyhteisö on osoittanut globaalikasvatuksen tutkimuksen olevan ajankohtaista ja tärkeää (ANGEL; GERIF; Jyväskylän yliopisto, kestävyys ja vastuullisuus 2020). Tutkijoina motiivimme tämän tutkimuksen tekemiseen ovat lähtökohtaisesti eettisiä, sillä olemme sitoutuneita kehittämään itseämme tutkijoina ja sitoutuneita kehittämään ymmärrystämme globaalien teemojen yhteydestä opettajankoulutukseen. Vaikka oma henkilökohtainen kehityksemme voidaan nähdä tarkoituksellisena tutkimuskohteen hyväksikäyttönä, niin ammatillinen kehitys tutkijana ja opettajankoulutuksen kehittäminen ovat eettisesti vakaammalla pohjalla kuin esimerkiksi taloudellisen hyödyn tavoittelemisenä.

Tutkimuksen eettisyyttä voidaan nähdä tukevan aineistonkeruumenetelmänä käyttämämme avoin haastattelu, sillä tutkittavilla on ollut aidosti mahdollisuus kertoa kokemuksistaan omasta näkökulmasta ilman, että heillä olisi tunne vastata kysymyksiin sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla (Musick & Wilson 2008, 70–71; Rochester 2010, 121). Esimerkiksi aineistosta laajasti esiin nousseiden vapaaehtoistyöhön liittyvien haasteiden tutkiminen on koko prosessin kannalta toteutettu eettisesti, sillä haastateltavilta ei ole kysytty missään vaiheessa suoraan heidän kohtaamistaan haasteista vaan koko näkökulma on noussut haastateltavien omasta tarpeesta kertoa niistä tutkijoille. Tutkittavien oma-aloitteisuus vapaaehtoistyöhön liittyvien haasteiden ja kehityskohtien esiin nostaminen viestii myös tutkittavien altruistisista motiiveista kehittää kasvatusalan vapaaehtoistyötä ja opettajankoulutusta antamalla vapaaehtoisesti kokemuskertomuksia globaalilla kentällä toimimiseen liittyvästä problematiikasta (Kuula 2015, 106–107).

Tutkimusmenetelmänä käyttämämme sisällönanalyysi tarkoittaa eettisestä näkökulmasta osaltamme suurta vastuuta aineiston tulkinnassa. Tekemiemme tulkintojen eettisyyttä tukee se, että olemme aineiston analyysivaiheessa toimineet yhdessä jatkuvasti keskustellen näkökulmistamme ja tulkintojemme mielekkyydestä (ks. luku 8).

Tutkimuksen tekemisessä on tärkeää tuntea tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset ja niihin liittyvä problematiikka (Eskola & Suoranta 1998, 38). Tutkimuksemme kannalta erittäin tärkeässä roolissa on tutkittavien anonymisointi, koska tutkittavat edustavat spesifiä ryhmää rajatulla ajanjaksolla. Muutimme haastateltavien nimet peitenimiksi eli pseudonyymeiksi, mikä on eniten käytössä oleva anonymisoinnin keino, lisäksi peitenimien käyttö säilyttää aineiston sisäisen koherenssin (Kuula 2015, 148). Aineistossa ei esiinny tutkittavien kannalta arkaluonteista tietoa ja mahdolliset tunnistetiedot, kuten paikkakunta missä vapaaehtoistyöjaksot tehtiin, ovat jätetty pois tai anonymisoitu. Olemme säilyttäneet keräämämme aineistoa tietoturvallisesti Jyväskylän yliopiston U-aseamalla, joka on yliopiston alla oleva henkilökohtainen verkkoasema. Tutkielman valmistuttua tuhoamme aineiston omilta verkkoasemiltamme. Aineiston rikkauden vuoksi, sitä ei kuitenkaan kannata tuhota kokonaan, vaan se siirretään Jyväskylän yliopiston suojatulle asemalle.

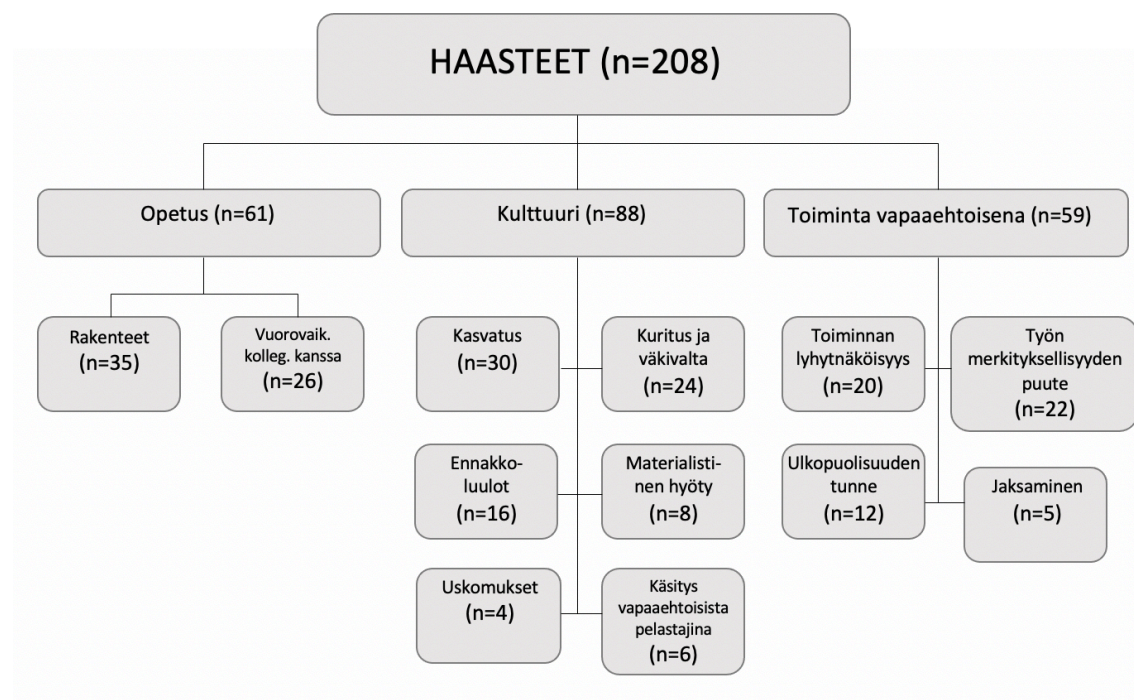
Tarjosimme haastateltaville mahdollisuuden valita heille mieluinen paikka ja ajankohta haastattelulle, jotta haastattelutilanne olisi mahdollisimman eettisesti järjestetty (Eskola & Suoranta 1998, 67). Ennen virallista haastattelua kerroimme haastateltaville lisää tutkimuksestamme ja siihen liittyvästä luottamuksellisuudesta, kuten tutkimuksen tarkoituksesta, osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja kuinka aineistoa käsitellään ja säilytetään (Eskola & Suoranta 1998, 68; Kuula 2015, 82; Patton 2015, 497). Annoimme heille todenmukaisen kuvan tutkimuksen tavoitteista, vaikutuksista sekä mahdollisista hyödyistä ja haitoista (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019, 9, 15). Korostimme tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta ja kerroimme haastateltaville heidän oikeudestaan keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa ilman mitään seurauksia (Tut-

kimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019, 8). Lisäksi annoimme heille mahdollisuuden esittää kysymyksiä tutkielmastamme tai haastattelun kulusta ennen nauhoittamisen aloittamista.

## 6 VAPAAEHTOISTYÖN HAASTEET

Tarkastelimme ensimmäisessä tutkimuskysymyksessämme niitä haasteita, joita kasvatusalan asiantuntijat kohtaavat oman alan vapaaehtoistyöjaksonsa aikana Afrikassa (jatkossa nimityksellä 'vapaaehtoiset' viittaamme kasvatusalan vapaaehtoiseihin asiantuntijoihin vapaaehtoistyöjaksollaan). Kaikissa haastatteluissa nousi esiin paljon näitä haasteita ja tämä pääluokka on kahdesta muodostamamme pääluokasta sisällöltään runsaampi. Erityisopettajan, aineenopettajan ja luokanopettajan tehtävissä toimineiden vapaaehtoisten kohtaamista haasteista löytyi yhtäläisyyksiä riippumatta siitä, missä maassa vapaaehtoistyöjakso oli tehty, millainen pohjakoulutus haastateltavilla oli ja kuinka kauan jakso oli kestänyt.

Olemme muodostaneet alaluokat aineiston tekstilainauksista tekemistämme pelkistetyistä ilmauksista. Muodostimme kolme yläluokkaa alaluokkien (N=14) sisältämien yhtäläisyyksien mukaan ja nimesimme ne sen mukaisesti (ks. kuvio 2.). Muodostimme yläluokista lopuksi kaksi pääluokkaa, jotka kokoavasti kuvaavat yläluokkien sisältöjä.



KUVIO 2. Haasteisiin liittyvät yläluokat ja alaluokat

n = yksi alaluokkaa kuvaava ilmaus aineistossa (ks. luku 5.4)



Haasteet-pääluokka jakaantuu kolmeen yläluokkaan, jotka kuvaavat vapaaehtoisten kokemia haasteita vapaaehtoisjakson aikana. Kulttuuri-yläluokka sisältää eniten ilmauksia (n = 88), Opetus-yläluokka toiseksi eniten (n = 61) ja Toiminta vapaaehtoisena -yläluokka vähiten (n = 59).

## 6.1 Kulttuuri

Kansainvälisessä ympäristössä tehty työjakso lisää opettajien tietoisuutta omasta ja vieraasta kulttuurista (Clement & Outlaw 2002, 182–183; Cushner & Mahon 2002, 49–55). Käsitksistä voitiin tunnistaa haasteita, jotka aiheuttivat vapaaehtoisille hämmentyneisyyttä ja joihin heidän oli vaikea reagoida. Haasteet liittyivät erilaisiin kulttuuritekijöihin.

Eniten Kulttuuri-yläluokassa esiintyi käsityksiä (n = 30), jotka liittyivät kasvatuskulttuurin eroihin. Käsitksistä nousi esiin myös paikallisten opettajien fyysisen auktoriteetin kulttuuri. Ilmeni myös käsityksiä, jotka kuvastivat erilaisia uskomuksia erityisen tuen tarpeen oppilaita kohtaan. Lisäksi haastatteluista nousi esiin käsityksiä vastakkainasettelusta paikallisten ja länsimaalaisten välillä. Vapaaehtoiset kohtasivat vapaaehtoistyöjaksonsa aikana paikallisten opettajien ennakkoluuloja heidän työskentelyään kohtaan. Ilmeni myös muutamia käsityksiä siitä, että vapaaehtoisista haluttiin hyötyä rahallisesti. Lisäksi kahden vapaaehtoisen käsitys oli, että heidät nähtiin ikään kuin pelastajina ja ongelman ratkojina. Vapaaehtoisten näkemykset kulttuurierojen tuomista haasteista kuvaavat Andreotin (2006) kriittisen globaalikasvatuksen ajatusta ongelmien sidonnaisuudesta kontekstiin.

Muodostimme **Kasvatus**-alaluokan käsityksissä ilmenneiden kasvatuskulttuurien eroavaisuuksien perusteella. Eroavaisuuksia ilmeni siinä, miten lapsiin suhtaudutaan, millaisia opetusmetodeja käytetään ja miten kasvatus ymmärretään. Erilaiset käsitykset kasvatuksesta olivat haaste sekä vapaaehtoisille että paikallisille kollegoille rakentaa kummankin osapuolen näkökulmat yhdistävää uudenlaista tapaa suhtautua lapsiin ja kasvatukseen.

Käsitksistä käy ilmi paikallisten opettajien toiminnan rutiininomaisuus, vaikeus sanoittaa kasvatuskäytänteitään ja niiden taustalla olevia arvoja. Lisäksi

vapaaehtoisille jäi epäselväksi, että ymmärsivätkö paikalliset heidän perustelujaan toisenlaisille kasvatustavoille. Paikallisilla opettajilla ei ollut valmiuksia keskustella kasvatustavoista tai syistä miksi toimittiin jollain tietyllä tavalla. Arvokeskustelun puute muodostui haasteeksi pedagogisesti kehittäväälle yhteistyölle kollegoiden kanssa.

On kuitenkin selvää, et meil on aika erilaiset niinku taustat ja varmasti niinku kulttuurierot vaikuttaa, ja ylipäätään se lasten kasvattaminen siellä ja lasten kasvattaminen täällä ja miten valmiita siitä ollaan puhumaan ja miten tottuneita he ovat niinkun sanottamaan sitä, mitä lasten kasvatusta on vai tuleeks se niinku vaan selkäytimestä. (Maija)

Kasvatus-alaluokka sisältää lisäksi käsityksiä, joissa kuvataan vanhempien ennakko-ajatuksia vapaaehtoisten opetustoimintaa kohtaan. Vanhemmat eivät ymmärtäneet keskusteltavaa opetustyyliä, koska he olivat tottuneet kirjallisiin tehtäviin ja ulkoa opetteluun kulttuuriin.

Ja sitten meidän aikanakin esimerkiksi me saatiin semmoisia tai terveisiä koulujohtajalta. Oo vanhemmat oli soittaneet hänelle ja sitten, muutamien vanhemmat, niin soittaa koulujohtajalle ja sanoo, mitä ihmettä siellä tapahtuu, ku ei koulussa opita. Ja tämä, tämä oli siitä, koska lapsella ei ollut muistiinpanoja kuten ennen, niinku moni sivuisia kotiin vietäväksi ollut. (Venla)

Vapaaehtoistyöntekijöiden oli haastavaa perustella paikallisille omaa pedagogiikkaansa ja kasvatustavojaan, sillä kasvatuskulttuuri oli lähtökohtaisesti niin erilainen, että yhteistä ymmärrystä oli vaikea saavuttaa.

**Kuritus ja väkivalta** -alaluokka kuvastaa syviä kasvatuskulttuuriin liittyviä eroja. Se sisältää oppilaiden fyysiseen kurittamiseen ja opettajan fyysiseen auktoriteettiasemaan liittyviä käsityksiä. Niistä käy ilmi paikallisten opettajien antaneen oppilaille fyysisiä rangaistuksia huonosta käyttäytymisestä tai heikon koulumenestyksen vuoksi. Vapaaehtoiset kokivat fyysisen väkivallan käytön kouluympäristössä ahdistavana ja vastustivat sitä. He yrittivät keskustella siitä paikallisten kollegoiden kanssa, kuitenkin muutosta väkivallan käyttämiseen ei tapahtunut vapaaehtoistyöjakson aikana.

Must tuntu siellä oli aika semmonen millähän sitä kuvais et se auktoriteetti nojas semmoisiin ulkosiin asioihin, et aikuinen on fyysisesti isompi tai rajaa ja keksii keinoja tai käyttää jopa väkivaltaa tietyllä tavalla, että jotenki se et me yritettiin sit koko ajan avata sitä, että puhumalla saa asioita ratkottua. (Maija)

Siellä oli esim kans ruumiillista kuritusta käytössä ja sanoin siitä sille johtajalle ja opettajille ni ei se harjoittelun aikana ainakaa edenny et tommosia esimerkkejä...

...Just tää kuritusteema tuntuu olevan aika semmonen syvä kulttuuriero. (Risto)

Pelolla kasvatettujen oppilaiden käyttäytyminen näkyi haluttomuutena kysyä ja osallistua vapaaehtoisten pitämään opetukseen.

Se oli just, huomas sen, mäkinhän näin monta kertaa, kun ne opettajat hakkas niitä lapsia, että kun ne on kasvatettu pelolla ja semmosella, niin niin, ei sitä niinkö muuteta, varsinkin lyhyessä ajassa. (Pirjo)

Fyysiseen kuritukseen perustuva auktoriteettikäsitys oli haaste toiminnallisen ja osallistavan opetuksen järjestämiselle, koska se vaatii opettajan ja oppilaan välisen luottamussuhteen ja oppilailta uskallusta osallistua osallistavaan opetukseen.

**Ennakkoluulot**-alaluokka koostuu käsityksistä, joissa kerrotaan paikallisten opettajien ennakkoluuloista vapaaehtoisia kohtaan. Ennakkoluulot kohdistuivat opetustoiminnan lisäksi vapaaehtoisten sukupuoleen ja vapaaehtoisten asemaan, joka ilmeni paikallisten kollegoiden ylikunnioittavana käytöksenä.

Käsityksistä käy ilmi paikallisten opettajien haluttomuus tulla seuraamaan vapaaehtoisten pitämiä tunteja sekä heidän negatiivinen suhtautumisensa vapaaehtoisten pitämiin tunteihin erilaisten opetusmetodien takia. Paikallisten opettajien asenne haastateltuja opettajia kohtaan nähtiin haasteeksi omalle opetustoiminnalle ja pedagogisten työvälineiden jakamiseen.

Joo, ja kyllä se siis ihan niinku semmosii nehä melkeen nauro meidät pihalle ne muuttamat opettajat ja niitä tuli sinne kattomaan sinne luokkatilaan. Tulkaa ny, ne oikeen haki niitä kollegoita. (Venla)

Käsitysten mukaan paikallisten opettajien ennakkoluulot näkyivät siinä, minkälaisessa asemassa he pitivät vapaaehtoisia. Vapaaehtoiset kokivat paikallisten kollegoiden nostavan heidät korkeampaan asemaan vuorovaikutustilanteissa.

Semmosessa asetelmassa että toinen pitää itseään vähän niinkun sellasena ehkä alempiarvosena enkä mä tiiä onko tää nyt ylitulkintaa mun puolelta et mä tulkitsen heidän puolestaan et mä olin heidän mielestään ylempänä. Siinä oli jo se semmonen et se tunne siitä sanon mä mitä tahansa ni joojoo kyllä kyllä. Eiku ihan oikeesti et nyt mä haluan puhua sulle ku ihminen ihmiselle, että siinä oli jotenkin se on niin se. Näki siellä mielenkiintolla tavalla sen valkosen ihmisen kunnioituksen mikä oli aika karua. (Liisa)

He oli kiitteli ja kumarteli kovasti aina ku joku tuli tilaan et jotenki se oli aika raskasta siinä. (Maija)

Käsitys korotetusta asemasta näkyi paikallisten opettajien yltiökohteliaana käytöksenä vapaaehtoisia kohtaan. Paikallisten opettajien käytös oli vapaaehtoisten mielestä raskasta ja teki ammattilaisten välisen rakentavan yhteistyön hankalaksi, koska heidän välisensä kohtaamiset eivät olleet tasavertaisia.

Kummastelivat sitä, että opiskelen opettajaks ja varmasti se, että olin miesopettaja niin varmasti herätti kummastusta. (Risto)

Lisäksi haastateltavista ainut miespuolinen sai osakseen kyseenalaistusta ja ihmettelyä siitä, että hän on miehenä opiskelemassa opettajan ammattiin. Vapaaehtoisten kohtaamat ennakkoluulot haastoivat heidän työskentelyään, sillä he eivät tunteneet kuuluvansa tasavertaisina yksilöinä opetusalan ammattilaisina paikalliseen työyhteisöön.

Muodostimme **Materialistinen hyöty** -alaluokan käsityksistä, joiden mukaan vapaaehtoistyöntekijät epäilivät paikallisten haluavan hyötyä heistä materialistisesti. Käsityksistä käy ilmi epäilyksiä koulun johtajan vilpillisyydestä. Lisäksi hoitaessaan työhön liittyviä asioita koulun ulkopuolella vapaaehtoiset kohetasivat suoraa hyödyn tavoittelua.

Mietitti, että kuinka paljo hänellä menee sitä rahaa omaan taskuun et oisko se sitten kuitenkaan en myöskään nyttien tiiä jos ne rahat on mennyt sinne että onko se mitään tulostinta hommannu tai tehny niitä kuvia tai ylipäätää onko ne kuvat siellä vielä käytössä. (Soila)

Yllä Soila kertoo epäilevänsä koulun johtajan käyttävän vapaaehtoisten tukirahoja väärin tarkoituksiin. Ajatus johtajan mahdollisesta vilpillisyydestä vaikutti luottamussuhteen rakentumista. Vapaaehtoiset tunsivat vilpillisyyden kyseenalaistavan heidän pedagogisen työnsä tarkoituksen, koska siitä syntyi vaikutelma, että heistä halutaan hyötyä vain rahallisesti.

Kopiointiliikkeessä oli jotain et me tulostettiin jotain tavaraa ja se kopiointiliikkeen henkilö sano, että voiksä antaa hei ton läppärin mulle et sul on varmaan useempi. Ei en voi antaa mut se ajatus siitä et tottakai sul on rahaa ku oon länsimaalainen ja valkonen et sul on puhelimia ja vempelitä senkun jaat et tommosissa tuli se et niinku mm. että tää ei toimi tää systeemi. On olemassa se ajatus et meillä on rahaa ja ite tulee sinne vielä vahvistaa sitä ajatusta, että niin tosiaan mulla on rahaa sulla ei mulla on puhelimet ja systeemit. (Liisa)

Se kulttuuri on siellä ainakin semmoinen vähän sutkikas, että on vähän semmoista epärehellisyyttä, valehtelua ja tämmöistä kieroilua niin just vähän semmoista, et toi vois tehdä tai hoitaa tän asian mun puolesta. Et siellä kyllä oppi niinku, yks asia kyllä minkä niinku oikeesti oppi siellä, taidon sanoa ei. (Pirjo)

Käsityksistä kävi ilmi myös se, että kyseinen pyytämisen kulttuuri ei rajoittunut vain kouluympäristöön, vaan heiltä pyydettiin paikallisten toimesta kouluympäristön ulkopuolella esimerkiksi elektroniikkaa ja rahaa. Vapaaehtoiset kokivat erilaisen kulttuurin haastavana ja stereotyyppioita kasvattavana, koska paikalliset ajattelivat vapaaehtoisten olevan varakkaita länsimaalaisia.

**Käsitys vapaaehtoisista pelastajina** -alaluokan muodostimme omaksi alaluokaksi, koska kahden erityispedagogiikan opiskelijan käsityksistä nousi esiin paikallisten kollegoiden näkemys vapaaehtoistyöntekijöistä pelastajina ja ihmeiden tekijöinä.

Se oli kyl tosi mukava se koulun johtaja ja anto tosi vapaat kädet mut must tuntu et se näki meijät jollain tavalla rahan tuojina ja ihmeitten tekijänä. (Soila)

Pääosin se oli semmosta aika sokeaa ns. waaau. Te ootte niin hyviä ihmisiä ja se oli vähän kiusallista, et siin oli niinku semmonen, et ei ollu tarkotus esiintyä täällä tällasena pelatusenkelinä oikein...

...Siinä oli alusta asti vähän sellanen asetelma et okei nyt te tuutte te länsimaalaiset hyvän koulutuksen saaneet pistämään tän mejän paikan kuntoon. (Liisa)

Käsitysten mukaan paikalliset kollegat näkivät vapaaehtoiset ikään kuin koulun pelastajina, jotka ratkovat koulun ongelmat. Vapaaehtoiset eivät tietoisesti halunneet luoda kyseistä kuvaa itsestään, vaan paikallisten käsityksen takana on kulttuurisia tekijöitä. Vapaaehtoiset odottivat menevänsä työskentelemään tasa-vertaisina kollegoina paikallisten kanssa yhteistyössä, mutta haasteeksi nousi heidän lähtökohtainen korottamisensa ihmeidentekijän ja pelastajan asemaan.

**Uskomukset**-alaluokka koostuu käsityksistä, jotka käsittelevät paikallisten opettajien ja vanhempien uskomuksia ja tämän hetken tutkimustiedon mukaan vääristä käsityksistä erityisen tuen tarpeen oppilaista.

Jos sulla on joku erityisen tuen tarve joku autismi tai kehitysvamma niin se on tosi iso tabu. Et se ei oo mikään ok juttu, et tollaseen paikkaan on vaikea saada ammattilaisia. (Liisa)

Vapaaehtoisten mukaan, kehitysvammaisuus ja autismi on paikallisessa kulttuurissa suuri tabu ja häpeä perheelle. Paikallisen kulttuurin suhtautuminen erityisen tuen tarpeen oppilaita kohtaan näyttäytyi pätevien ammattilaisten vähäisenä määränä, joka haastoi vapaaehtoisten toimintaa.

Se suhtautuminen autismiin on vielä niin silleen et on paljon väärää tietoa ja uskomuksia, jotka ei sit kuitenkaan ehkä pidä paikkaansa et hän kerto et oli seitsemän kertaa vaihtanu uskontoa ennenkun hyväksy et ei oo uskon asiasta kyse. (Maija)

Erityispedagogiikan vapaaehtoistyötä tehneet vapaaehtoiset nostivat esiin sen, että syvällä kulttuurissa piileviä kehitysvammaisuuteen ja autismiin liittyviä vääriä käsityksiä ja uskomuksia on olemassa. Kulttuurin tietämättömyys ja asenne erityisen tuen tarpeen oppilaita kohtaan oli haaste kehittävälle pedagogiselle työlle oppilaiden parissa. Osa vapaaehtoisista onnistui lisäämään paikallisten opettajien tietoa autismin kirjjon oppilaista ja heidän opettamisestaan.

## 6.2 Opetus

Käsityksissä esiintyi paljon (n = 61) erilaisia opetukseen ja sen toteuttamiseen liittyviä haasteita. Tämä kertoo osittain vapaaehtoisten heikoista valmiuksista globaalikasvatuksen toteuttamiseen globaalissa ympäristössä. Aikaisemmissa tutkimuksissa käy kuitenkin ilmi kansainvälisen opetusjakson lisäävän opettajien globaalikasvatustaitoja (esim. Brugar 2014; DeMello 2011; Leutwyler 2014; Willard-Holt 2001).

Opetustoiminnan rakenteellisia haasteita ilmentävät käsitykset (n = 35) olivat eniten edustettuina. Esiintyi myös runsaasti käsityksiä (n = 26), jotka liittyivät vuorovaikutuksen haasteisiin paikallisten kollegoiden kanssa. Kummassakin alaluokassa esiintyi yhtäläisyyksiä riippumatta siitä, oliko kyseessä erityispedagogiikan tai luokanopettajan vapaaehtoistyöjakso.

**Rakenteet**-alaluokka koostuu käsityksistä, jotka liittyvät koulun sisäisiin rakenteisiin. Tämä alaluokka oli ilmausten määrältään kaikista alaluokista suurin. Konkreettisia rakenteellisia haasteita oli esimerkiksi ruuan ja opetusvälineiden puute. Vapaaehtoiset kokivat, etteivät voineet omalla toiminnallaan vaikuttaa näihin rakenteellisiin haasteisiin.

Se koulubussi lähti aina sitten aina iltapäivällä, niin tuota, niinku tämmöinen, jos kotoa ei annettu rahaa, niin et sä nyt syönyt. Ja sitten jos, tai se laps ei syönyt, sitten tota sen kyllä näki heti siellä oppitunneilla saman tien. (Venla)

Käsityksissä eniten esiintynyt rakenteellinen haaste liittyi opettajien välisen yhteistyön toteuttamiseen. Alla olevassa sitaatissa tulee ilmi, ettei koulun johtaja

pitänyt tärkeänä vapaaehtoisten ja paikallisten opettajien yhteistä aikaa ja keskustelua.

Yritettiin sille johtajalle sanoa, että voisko järjestää vaik jotain opekokouksia et oltais kaikki niinkun sekä paikalliset opettajat, että me vapaaehtoset ni istutaan yhdessä alas ja sovitaan vaik jotain tavoitteita niille koska nehän myöskin tuntee eri tavalla ne lapset et se ois jotenki semmost niinku kauaskantoisempaa se juttu, ei. Se meitä hämmästytti et se ihan niinku sivuutettiin koko juttu et me yritettiin kyl useempaan kertaan sitä että ihan oikeesti et me ei voida tehdä mitään yhteisiä tavoitteita. (Liisa)

Käsitysten mukaan johtajat eivät ymmärtäneet vapaaehtoisten tarvetta opettajien väliselle yhteistyöajalle. Lisäksi koulujen johtajiin liittyviä haasteita ilmeni koulujen johtajien vahvoina mielipiteinä yhteistyön toteuttamisesta ja suurena hierarkiana opettajien ja johtajien välillä.

Rehtori ei pitänyt kovin tärkeinä semmosia yhteisiä opettajapalavereja missä olis ollu paikallisia ja me. Hän halus keskustella meidän kanssa ja välitti sit heille sen mitä välitti et mekään ei oikein tiedetty et mikä kaikki tuli sit käännettyä. (Maija)

Tuntu et niil oli aika semmone tosi suuri hierarkia sen johtajan ja niitten välillä et niinku ehkä vähän jopa pelkäs sitä jollain tasolla tai silleen. (Soila)

Lähes kaikki vapaaehtoiset korostivat kollegoiden välisen yhteisen ajan ja keskustelun puutetta suurena ongelmana vapaaehtoistyöjakson kokonaisuuden ja kehittävän toiminnan kannalta. Vapaaehtoiset kokivat, ettei jakson aikana ollut tilaisuutta vastavuoroiselle pedagogisten taitojen jakamiselle kollegoiden kanssa. Vapaaehtoiset nostivat esiin yhteistyön jääneen tästä syystä pinnalliseksi, mikä koettiin ongelmaksi kehittävien ja pysyvien opetuksellisten muutosten kannalta. Rakenteellisten yhteistyötä hankaloittavien tekijöiden lisäksi, käsityksissä nousi esiin vuorovaikutukseen liittyviä haasteita.

**Vuorovaikutus paikallisten kollegoiden kanssa** -alaluokka käsittelee erilaisia haasteita paikallisten kollegoiden kanssa käydyssä vuorovaikutuksessa. Erityisesti erityispedagogiikan opiskelijat kokivat haasteena kollegoiden välisen vuorovaikutuksen, sillä heidän työnkuvassaan opettajien välinen yhteistyö on suuremmassa roolissa kuin luokanopettajilla. Haasteina nähtiin epätasavertaisuus paikallisten kollegoiden kanssa, paikallisten opettajien haluttomuus ottaa kontaktia, yhteisten keskustelujen sivuuttaminen ja opettajien välinen kieli-

Neki oli kyllä aika ujoja ne muut opettajat just sillä tavalla et niitten kanssa ei ehkä ihan hirveesti päässy sillä tavalla juttelemaan varsinkaan sillä tavalla pedagogisesti ja jos anto vai kehotuksia ni ne vaa nyökkäili hiljaa, että joo joo joo. (Soila)

Käsityksissä vuorovaikutuksen epätasavertaisuus nousi esiin paikallisten opettajien tapana keskustella vapaaehtoisille lyhyesti, myötäillen ja niiaillen. Vapaaehtoiset kokivat, että paikallisten opettajien käsitys heidän välisestään hierarkkisesta erosta teki tasavertaisesta ja kehittävästä keskustelusta vaikeaa.

Ne ei hirveesti aluks ottanu kontaktia muhun ja jotenki alusta asti koin sen niinku hankalaks. (Risto)

Yllä olevassa sitaatissa käy ilmi, ettei osa paikallisista opettajista ei ottanut kontaktia vapaaehtoisiin. Riston mielestä vuorovaikutus ja kontaktin ottaminen tuntuivat alusta asti hankalalta, mutta hän ei osannut sanoittaa mistä ongelma johtui. Vapaaehtoiset kokivat, että vuorovaikutustilanteiden vaikeudet hankaloittivat pedagogista yhteistyötä koulussa.

### 6.3 Toiminta vapaaehtoisena

Muodostimme tämän yläluokan käsityksistä, jotka liittyvät yleisesti ja laajasta näkökulmasta katsottuna Afrikassa tapahtuvan kasvatustalouden vapaaehtoistoiminnan toimivuuteen, toiminnan organisointiin ja työssä jaksamiseen. Haastatteluissa nousi esiin paljon käsityksiä (n = 22), joissa vapaaehtoiset näkivät työkuuvansa toimimattomuuden ja kuinka toimintaa voisi kehittää. Vapaaehtoiset nostivat esiin myös runsaasti käsityksiä (n = 20) liittyen vapaaehtoistoiminnan kehityksen jatkuvuuden puutteeseen. Vapaaehtoisten näkemyksien mukaan Andreetin (2006) pehmeän globaalikasvatuksen ajatusten mukainen luonteeltaan ulkoa sisälle päin tapahtuva muutos ei näyttänyt jatkuvuuden merkkejä paikallisissa kouluyhteisöissä (ks. luku 2.2). Lisäksi muutamien käsitysten (n = 12) mukaan vapaaehtoiset tunsivat olonsa ulkopuoliseksi paikallisessa työyhteisössä. Yksi vapaaehtoinen kertoi vapaaehtoisjakson olleen hänelle raskas kokemus, joka haastoi hänen omaa työssä jaksamistaan.

**Työn merkityksellisyyden puute** -alaluokka kuvastaa vapaaehtoisten ajatuksia työmallin toimivuudesta ja mielekkyydestä. Vapaaehtoisten näkivät oman toimintansa kouluympäristössä vaikuttaneen oppilaisiin yksilötasolla. Työtä ei



kuitenkaan nähty koulujärjestelmän kannalta erityisen kehittävänä, mikä näkyi siinä, ettei aikaisempien vapaaehtoistyöntekijöiden toiminnasta ollut jäänyt pysyviä jälkiä. Toiminta vapaaehtoistyöjaksolla tuntui merkityksettömältä ja vapaaehtoistyöntekijöiden mielestään suurempia ja pitkäkestoisempia vaikutuksia saisi aikaan opettajia kouluttamalla.

Niinkö, et sen ensin sais muutettua jotain järjestelmiä tai tapoja toimia ja sit mä lähden pois, vaan että tommosella ei hirveesti oo mun mielestä muutosta tai merkitystä. No joo, nille lapsille voi jäädä muisto, että heillä oli joskus tällöinen suomalainen harjoittelija, mutta mä en tiedä sitten jääkö niillä mitään sen suurempaa siitä kätee. Et enemmän, jos just niinkö kouluttais niitä opettajia tai muita, et se jäis niinkö pyörimään sinne se työ ja se merkitys ja tieto. (Pirjo)

Vapaaehtoiset nostivat esiin haastatteluissa vapaaehtoisjakson lyhytaikaisuuden haasteena työn merkityksellisyydelle. He ymmärsivät työjakson jälkeen, miten iso kokonaisuus liittyy vieraan kulttuurin koulujärjestelmään. Näin ollen lyhyen ajanjakson vuoksi vapaaehtoiset kokivat, ettei heillä ollut mahdollisuuksia tehdä suuria muutoksia paikallisissa kouluissa.

Jälkikäteen on tajunnu et se on niin valtava se kokonaisuus et siel on se ihan oma kulttuuri kaikki mahdolliset niinku ihan kaikki on niin jotenki se on jotenki niin iso se kokonaisuus et ei oo mitenkää mahdollista et voisin tehdä jonkun kauheen ison muutoksen siihen noin lyhyessä ajassa et sit se täytyis jotenkin ihan eri tavalla. (Liisa)

Olis voinu tulla paljon enemmän tai pysyvämpiä vaikutuksia jos ois enemmän tehny näitten opettajien kanssa. (Soila)

Vapaaehtoisten kokemaan oman työn merkityksellisyyden puutteeseen vaikutti kollegoiden välisen yhteisen ajan puute. Lähes kaikki olivat vapaaehtoisjakson jälkeen sitä mieltä, että paikallisten opettajien kanssa käytyyn vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön panostamalla olisi saatu vapaaehtoisten tekemästä työstä enemmän hyötyä paikalliselle kouluyhteisölle.

**Toiminnan lyhytnäköisyys** -alaluokka kuvastaa vapaaehtoisten käsityksiä vapaaehtoistoiminnan työn pysyvyyden puutteesta. Käsitysten mukaan aikaisempien vapaaehtoisten kehittämät struktuurit ja toimintamallit eivät olleet jääneet pysyviksi muutoksiksi.

Kyllä niinkun sen keskuksen johtajan kans kenen kans tein yhteistyötä ni keskusteltiin ja oli myös aiemmat harjoittelijat tuoneet asioita ilmi mut ei ne kyllä harmikseni huomasin et ei ollu säilyny. (Risto)

Vapaaehtoiset olivat sitä mieltä, että kokonaisuuden kannalta työn tekemisestä puuttui kauaskantoinen näkökulma järjestelmän ja koulun toimintamallien kehittämistä.

Must tuntuu et se johtaja näki sil on tosi paljon hyviä visioita mut siltä puuttu sellanen kauaskantoinen ajatus siitä toiminnasta ylipäättää. (Liisa)

Käsitykset ilmentävät, ettei vapaaehtoiset kokeneet voivansa saada pidempiaikaista muutosta, jos paikalliset eivät itse ole valmiita työskentelemään muutoksen eteen.

Mut tietenk in siis tässäkin on sellainen haaste aina siinä oman työn vaikuttavuudessa, että ku menee noin lyhyeks aikaa niin saattaa olla, että paljon työtä tulee tehtyä, joka sit häviää sen mukana, ku lähtee pois...

...Et tavallaan siinäkin on vähän se, että mikäli niinkun paikalliset ihmiset ei voimaudu tekemään sitä muutosta ja saa niitä työkaluja, nii sit se muutos saattaa jäädä aika sellaseks lyhytkestoseks. (Paula)

Vapaaehtoiset nostivat esiin, ettei heidän mielestään vapaaehtoistoiminta ole nykyisessä muodossaan kouluyhteisöä eteenpäin vievää toimintaa. Kouluyhteisöt ajattelivat vapaaehtoiset lisäresursseiksi eivätkä niinkään toiminnan kehittäjiksi, jonka vuoksi vapaaehtoiset näkivät, etteivät saaneet pitkäkestoista kehitystä aikaan.

Mitä mä ajattelen vapaaehtoistyöstä tai tommoisesta, että öööh (huokaus) se on bisnes kehitysmaissa varsinkin tommonen. Opettajan työhön ei sinäänsä ole suorittavaa työtä, mutta tommonen, että otetaan vaan, et joku tekee meidän työt ja me sillä aikaa istutaan vaan jossain ja levätään, tai niinku, että ei tehdä mitään. Niin se ei niinku tavallaan edistä sitä järjestelmää mitenkään, et mä oon, en lähtis uudestaan ton tapaseen vapaaehtoistyöhön, mutta harjoitteluun lähtisin niinku kouluttamaan niitä opettajia. (Pirjo)

**Ulkopuolisuuden tunne** -alaluokka käsittelee vapaaehtoisten tunteita ulkopuolisuudesta ja paikallisten opettajien työhön puuttumisesta. Vapaaehtoiset kokivat olevansa ulkopuolisia vieraassa kulttuurissa ja työympäristössä. Lisäksi he pohtivat omaa asemaansa ja omia oikeuksiaan puuttua paikalliseen kasvatuskulttuuriin.

Mut sitte jotenki kuitenkin tuntu sillä tavalla, et kuinka paljon sitä voi oikeastaan mennä puuttumaan toisten työhön ja tekemiseen et kuitenkin me ollaan vaan silleen vapaaehtoisina siellä ja se on niitten se työ et me ollaan vaan silleen käymässä siellä ja tekee sitä koko ajan, niin niin oli ehkä vähän arka puuttumaan siihen. (Soila)

Vapaaehtoiset kokivat arkuutta puuttua asioihin paikallisessa koulussa, koska tunnistivat olevansa vierailijoita ja erilaisen kulttuurin edustajia. He kunnioittivat paikallisten opettajien työtä ja kokivat vaikeana puuttua toisen tapaan tehdä työtä.

Toisaalta oli samaan aikaan semmoinen fiilis, et voinko mä nyt tulla ulkopuolelta tuomaan mun mallia johonki toiseen maahan koska ei se nyt kuitenkaan oo samanlainen ympäristö mitä meillä suomessa on et jotenki se oli vähän semmoinen eettinen kysymys mitä pohti tosi paljon siellä. (Maija)

Vapaaehtoistyö herätti eettisiä kysymyksiä omien toimintamallien ja arvojen tuomisesta ulkopuolelta paikalliseen kulttuuriin. Vapaaehtoiset pohtivat omia arvojaan suhteessa paikallisten arvoihin ja kokivat haastavana kehittää paikallisia toimintamalleja puuttumatta liikaa vieraan kulttuurin arvoihin. Pohdinta kumpusi siitä ajatuksesta, että onko vapaaehtoistyöntekijöiden toimintatapa ainut ja oikea.

**Jaksaminen**-alaluokka kuvastaa yhden vapaaehtoisen näkemyksiä vapaaehtoisjakson henkisestä kuormittavuudesta. Hän koki koulu yhteisössä olevansa vain resurssi ja kouluilmapiirin olevan iso haaste pedagogisesti kehittävälle toiminnalle.

Tuntu, että minun kaikki niinkö, että minun työllä ei ole mitään merkitystä, et se oli niin erilaista siellä, että tuntu, että minä olen vain resurssin lähde niille opettajille ja ne halus vaan, että minä teen heidän työt et: "voikko korjata nämä 50 oppilaan monen eri oppiaineen tehtävät, voitko tehdä meille kokeet..." ja niinku (huokaus) hirveästi tuli semmoista niinku yritettiin käyttää tavallaan niinku hyväksi...

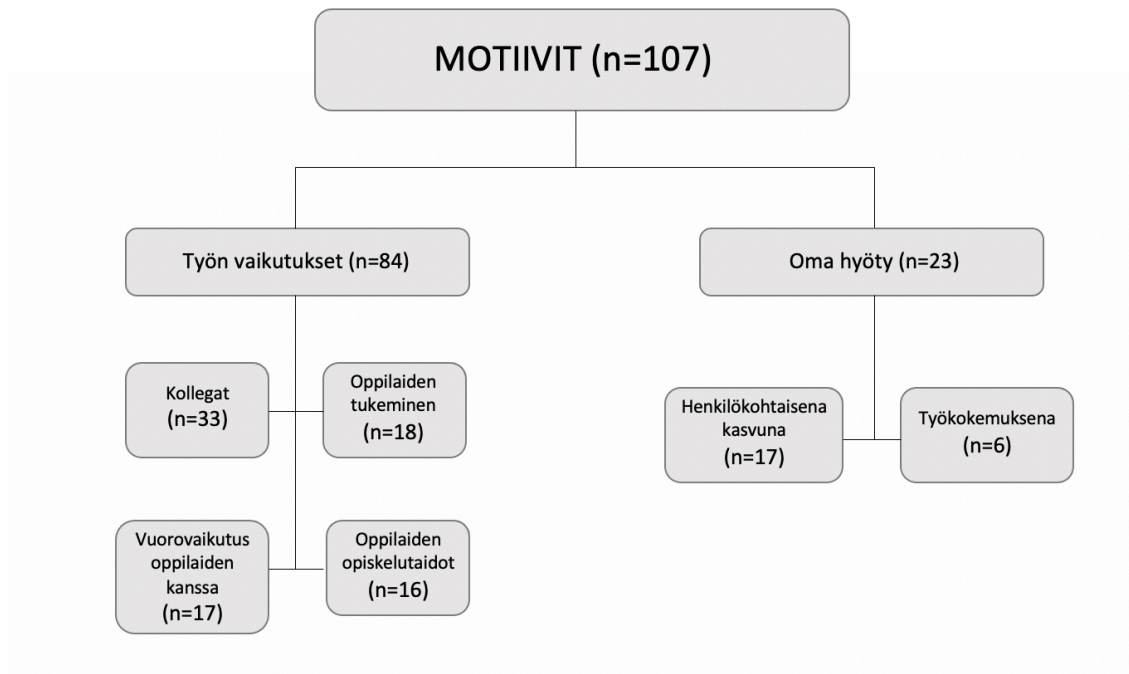
... Se oli vaan semmoista selviytymistä, ku 50 3-luokkalaista huutaa siellä ja tuntui, et ne ei ymmärrä mitään, vaik se oli englanninkielinen koulu, mut silti tuntu (huokaus) se oli jotenkin semmoista selviytymistä. (Pirjo)

Pirjo koki vapaaehtoistyöhön liittyvien erilaisten haasteiden kasaantuvan niin, että kuvaili työssä jaksamista tässä koulussa selviytymiseksi. Hän koki oman henkisen hyvinvointinsa huonoksi ja työympäristön niin haastavana, että päätyi lopulta vaihtamaan koulua kahden viikon jälkeen.

## 7 VAPAAEHTOISTYÖN MOTIIVIT

Tarkastelimme toisessa tutkimuskysymyksessämme erilaisia motiiveja, joita ilmeni vapaaehtoistyöntekijöiden työjaksolla Afrikassa. Käyttämämme Claryn ja Snyderin (1999) mukailtu funktionaalinen motiiviteoria koostuu seitsemästä eri ulottuvuudesta, joista viittä esiintyy tutkielman tuloksissa. Tuloksissa näkyy merkkejä uusien vapaaehtoisuutta tutkivien tutkimuksien luonnehtimista vapaaehtoisuuteen liitettävistä vastavuoroisista altruistisista motiiveista (esim. Bierhoff ym. 2007; Butt ym. 2017; Clary & Snyder 1999, Esmond & Dunlop 2004; Nylund 2000; Söderman & Snead 2008; Tiessen 2012; Yeung 2004). Jokainen vapaaehtoinen kertoi vaikuttaneensa omalla työllään paikalliseen kouluympäristöön. Tulkitsemme nämä seikat altruistisiksi motiiveiksi. Vastavuoroiset altruistiset motiivit pitävät sisällään myös vapaaehtoisia itseään hyödyttävät motiivit (Guttentag 2009, 540; Nylund 2008, 35; Söderman & Snead 2008, 124), joita nousi esiin myös tämän tutkielman haastateltavilla. Näistä erilaisista tekijöistä syntyi kokonaiskuva kasvatustieteilijöiden motiiveista vapaaehtoistyöjaksolla Afrikassa.

Muodostimme aineiston tekstilainauksista tehdyistä pelkistetyistä ilmauksista ensin alaluokat ja nimesimme ne sisällön mukaisesti. Syntetisoimme alaluokat (N = 6) jakamalla ne kahteen yläluokkaan, jotka sisältävät joko altruistisia tai itsekeskeisiä vapaaehtoisia motivoivia tekijöitä (ks. kuvio 3).



KUVIO 3. Motivaation tutkimustulokset ala- ja yläluokittain  
 n = yksi alaluokkaa kuvaava ilmaus aineistossa (ks. luku 5.4)

Käsityksiltään monimuotoisempi työn vaikutukset -yläluokka eli altruistisia käsityksiä sisältävä luokka, kuvaa vapaaehtoisten näkemyksiä heidän positiivisista saavutuksistaan jakson aikana. Lisäksi lähes kaikki vapaaehtoiset nostivat haastatteluissa henkilökohtaisia hyötyä kuvaavia käsityksiä, jotka luokittelimme itseään hyödyttäväksi motiiveiksi.

## 7.1 Työn vaikutukset

Työn vaikutukset -yläluokka sisältää käsityksiä, joiden mukaan vapaaehtoiset kokivat vaikuttaneensa kouluympäristössä vapaaehtoistyöjakson aikana. Vaikka vapaaehtoiset nostivat haastatteluissa esiin paljon paikallisen koulujärjestelmän kehittämiseen liittyviä haasteita (ks. luku 6), niin yksittäiset onnistumisen kokemukset toimivat vapaaehtoisille motivoivina tekijöinä. Paikallisen koulujärjestelmän kehittämiseen liittyvät haasteet kertovat työn poliittiseen ja sosiaaliseen vastuuseen liittyvistä motiiveista, koska vapaaehtoiset ovat pyrkineet vaikuttamaan

yhdeiskunnallisiin ongelmakohtiin (ks. taulukko 3). Poliittinen ja sosiaalinen vastuu motiivina vapaaehtoistyölle viittaa Andreotin (2006) esittämän kriittisen globaalikasvatuksen mukaiseen toimintaan.

Käsitysten mukaan vapaaehtoistyöntekijät vaikuttivat eniten oppilaiden henkiseen tukemiseen. Lisäksi käsityksistä nousi esiin paikallisiin opettajiin ja johtajiin vaikuttaminen. Vapaaehtoiset kokivat jakson aikana kehittäneensä myös oppilaiden opiskelutaitoja. Lisäksi käsityksistä ilmeni vapaaehtoisten vaikuttaneen oppilaiden vuorovaikutustaitoihin. Vapaaehtoisten käsitykset vaikuttamisen kohteista viittaavat toiminnan ymmärrys- ja arvopohjaisiin motiiveihin, sillä vapaaehtoiset pyrkivät toimimaan itselleen merkityksellisten arvojen pohjalta uniikissa tilanteessa (Clary & Snyder 1999, 157). Vapaaehtoistyön ei koettu vaikuttaneen suuresti koulujärjestelmätasolla, mutta yksittäisiin henkilöihin kohdistuvia vaikutuksia käsityksistä nousi esiin paljon, mikä selittää Kollegat-alaluokka olevan alaluokista suurin (n = 33). Kaikki alaluokat ovat sisällöltään vahvoja ja käsityksiä nousi esiin aineistosta monipuolisesti. Haastateltavista neljä teki vapaaehtoistyötä erityissisäoppilaitoksissa, joka selittää oppilaiden henkisen tukemisen olevan alaluokista sisällöllisesti toiseksi suurin (n = 18).

**Kollegat**-alaluokka kuvastaa vapaaehtoisten vaikutuksia paikallisiin opettajiin ja koulujen johtajiin. Käsityksistä käy ilmi, että vapaaehtoiset ovat onnistuneet tuomaan uusia näkökulmia johtajien käsitykseen oppilaslähtöisestä toiminnasta koulussa.

Ja ehkä just siihen koulun johtajaan pysty vaikuttamaan et osaa ottaa paremmin sitä niinku oppilaitten näkökulmaa huomioon tai niinku sitä, että se koulu on niitä oppilaita varten et niitten oppilaittenkin täytyy tietää, mitä me tehdään siellä ja sen tekemisen pitää olla sillä tavalla niinku mielekästä oppilaittenki näkökulmasta. Et se vie sitä oppilaitten oppimista eteenpäin eikä vaan semmosta et nyt ollaan koulussa ja tehdään semmosia juttuja mitä koulussa nyt pitää tehdä. (Soila)

Vapaaehtoiset ovat onnistuneet näyttämään paikallisille kollegoille erilaisia tapoja toimia ja tuomaan uusia ideoita opetuksen järjestämiseen. Vapaaehtoiset kokivat tärkeäksi ja motivoivaksi näyttää paikallisille opettajille mallia ja konkreettisia esimerkkejä pedagogisista käytänteistä.

Niin me annettiin myös malli siitä ja annettiin ajattelua ruokittiin sen aiheen ympäriltä, että on niinkun yhteisopettajuutta ja samanaikaisopettajuutta. Että, me kerrottiin niinku siitä mallistakin, että miten se voi toimia ja annettiin siitä ihan niinku koko ajan konkreettista esimerkkiä. Niin, se on mun mielestä ehkä semmoinen tärkeä myöskin tuoda sinne. (Venla)

Käsityksistä käy ilmi vapaaehtoisten pitäneen tärkeänä kohottaa paikallisten opettajien ammatti-identiteettiä, koska paikallisessa kulttuurissa opettajan ammatti ei ole yhtä arvostettu kuin Suomessa. He jakoivat tietoa suomalaisesta opettajankoulutusjärjestelmästä, jonka uskoivat kohottavan paikallisten opettajien arvostusta omaa ammattia kohtaan.

Ehkä se toi vähän semmoista oman työn arvostusta enemmän, koska siellä ei todellakaan opettajia arvostettu ja opettajan koulutus oli joku kaks vuotta ja niinku tosi, silleen, huono palkkanen ja niinku semmoinen, et ei kukaan niinku halua opettajaksi tyyliin. Niin ehkä ne sai semmoista oman työn arvostusta, kun mä menin kertomaan siellä, et kuinka paljon niinku opettajia arvostetaan Suomessa ja niinkö, ehkä jotenkin nostatin jollain tavalla heidän ammatti-identiteettiä. (Pirjo)

Oppilaslähtöisten näkökulmien tuominen, yhteisopettajuuden mallintaminen ja paikallisten opettajien ammatti-identiteetin kohottaminen koettiin motivoivana. Käsityksistä voidaan tulkita niiden olevan paikallista koulujärjestelmää kehittäviä tekijöitä.

**Oppilaiden tukeminen** -alaluokka kuvastaa vapaaehtoisten vaikutusta oppilaiden henkiseen tukemiseen, itsetunnon ja itseluottamuksen kasvattamiseen ja kykyyn luoda luottamussuhde aikuiseen. Vapaaehtoiset kokivat onnistuneensa oppilaiden tukemisessa, ja onnistumisen kokemus toimi heille motivoivana tekijänä. Vaikka suurin osa tämän alaluokan käsityksistä nousi esiin erityispedagogiikan työtehtävissä toimineiden haastatteluista niin myös luokanopettajan työtehtävissä toimineet nostivat esiin oppilaiden tukemisen.

Siit jäi jotenki semmonen olo jälkikäteen, et sen lapsen kanssa oli sellanen niinku luottamus, että niinku puolin ja toisin, et ollaan molemmat hyviä tyypppejä. Se oli kans niinku jotenki ehkä kiva koska jäi myös semmonen, et ehkä se sen takii ottiki enemmän aikaa, koska se lapsiki vähä niinku kuulosteli, et hänen kanssaan ei ollu toimittu aikasemmin sillä lailla. (Maija)

Käsitysten mukaan vapaaehtoistyöntekijät ovat vaikuttaneet toiminnallaan oppilaiden kykyyn luottaa muihin ihmisiin. Antamalla esimerkin luotettavan aikuisen toiminnasta, oppilaiden koettiin muuttaneen käytöstään ja kyenneen muodostamaan uudenlaisen luottamussuhteen aikuiseen.

Niin ömm, siis meidän loppupäässä, mikä se merkitys myöskin mistä huomaa, niin voin sanoa uskallus kysymiseen, uskallus vastaamiseen. Ja ilman pelkoa, vaan nimenomaan semmoisesta mielenkiinnosta, uteliaisuudesta lapsenomaisesta tiedonjanosta eikä niinkö pelon takia. (Venla)

Vapaaehtoistyöntekijöiden antama tuki ja heidän luomansa avoin ilmapiiri rohkaisi oppilaita kysymään avoimesti heitä askarruttavia kysymyksiä. Oppilaiden uskallus kysyä opettajalta asioita mielenkiinnon ja uteliaisuuden ansiosta kertoo oppilaiden rohkeuden kasvaneen kouluympäristössä.

Et ehkä se tärkein mitä se sai oli ehkä kuitenkin semmonen itseluottamus jollain tavalla, et sai sitä niinku et hän ei oo niinku tyhmä tai mikään semmonen pikkulapsi vaan aikuinen mies ja pystyy oppimaan asioita ja juttelemaan meidän kanssa. (Soila)

Osoittamalla oman uskonsa oppilaiden kykyihin suoriutua tehtävistä vapaaehtoiset kasvattivat oppilaiden itseluottamusta.

Mut jotenki siin vuorovaikutusleikissä silitellyn ja hassuttelun ja leikin kautta tuli tosi paljon enemmän sit sitä et se rupes vahvistumaan jotenki ihan ryhti muuttu, ku se oli ihan kasassa alkuun, ku me alotettiin ja ruvettiin pikkuhiljaa et saisko katsekontaktia. (Maija)

Käsitysten mukaan erityisesti nuoremmille oppilaille turvallisen aikuisen antama huomio oli käänntekeväää oppilaan itsetunnolle. Konkreettisesti nähdyt muutokset oppilaiden rohkeudessa, itsetunnossa ja itseluottamuksessa nousivat esiin vapaaehtoistyöntekijöitä suuresti motivoivina tekijöinä.

**Vuorovaikutus oppilaiden kanssa** -alaluokan muodostimme käsityksistä, jotka kuvaavat vapaaehtoisten vaikutusta oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehitykselle ja vuorovaikutuksen kautta oppilaiden kehitykseen. Vapaaehtoiset kokivat motivoivana laajentaa oppilaiden käsitystä oppilaan ja opettajan välisestä vuorovaikutussuhteesta. Käsitysten mukaan kohtaamalla oppilaan yksilönä vuorovaikutustilanteissa, vapaaehtoiset kasvattivat oppilaiden ymmärrystä aikuisen ja lapsen välisestä kehittävästä vuorovaikutuksesta.

Ja kyllä se ihan semmosetki sitten, että oliko merkitystä niillä mitä me opetettiin ihan siis jo semmoinen, niinku ööm hyvin tärkeessä roolissa oli esimerkiksi tämä aikuisen ja lapsen välinen suhde ja siitä, sen opettaminen. Tai niinku, opettaminen on hyvin semmoinen niinku kuulostaa aika jyrkältä sellaiselta kerronnalliselta, mutta niinku yhteinen ymmärrys ja sen kasvattaminen ja laajentaminen siitä, mitä voikaan olla vuorovaikutussuhde koulukontekstissa aikuisen ja lapsen välillä. (Venla)

Käsityksistä kävi myös ilmi vapaaehtoistyöntekijöiden vaikuttaneen myös oppilaiden vuorovaikutus- ja ryhmätaitojen kehittymiseen. Vapaaehtoisten harjoittamat vuorovaikutusharjoitukset ja oppilaiden kanssa käydyt vuorovaikutustilanteet kehittivät oppilaiden kykyä toimia vuorovaikutustilanteissa aktiivisena toimijana.



Olikohan yhteensä kuusi lasta meillä tais olla kahden pareina semmoses niinku vuorovai-  
 kutusleikkityyppisessä oppimistuokiossa aina mukana, että tehtiin tosiaan niinku parina  
 töitä sit siin oli niinku kaks lasta mukana koska he ei ollu alkuun kauheesti vuorovaiku-  
 tuksessa ja lähettiin sitä kautta luomaan niitä taitoja. Siinä näki kyl niis lapsissa ihan val-  
 tavan kehityksen lyhyessäkin ajassa. (Maija)

Vapaaehtoiset kokivat oppilaiden ja heidän välisensä vuorovaikutustilanteet ja  
 vuorovaikutusharjoitukset motivoivana huomatessaan oppilaiden vuorovaiku-  
 tustaitojen kehittyneen niiden avulla.

Vaikkakin väliaikainen niin semmonen hyvä suhde aikuiseen ja eri kulttuurin edustaja.  
 (Risto)

Että mä toisaalta niinku altistan ne oppilaat vähän erilaisille, niinku tavallaan erilaiselle  
 kulttuurille, erilaiselle katsontatavalle. (Paula)

Lisäksi käsitysten mukaan vapaaehtoiset laajensivat oppilaiden maailmankuvaa  
 vuorovaikutuksen kautta altistamalla oppilaat erilaisen kulttuurin edustajalle.  
 Tämä johti siihen, että vapaaehtoiset kokivat motivoivana oppilaiden innostuk-  
 sen uutta ja heille vierasta kulttuuria kohtaan.

**Oppilaiden opiskelutaidot** -alaluokkaa kuvaa vapaaehtoisten vaikutusta  
 oppilaiden opiskelutaitojen kehittymiseen erilaisilla pedagogisilla keinoilla.  
 Tämä alaluokka painottui ilmausten määrän perusteella luokanopettajan tehtä-  
 vissä toimineiden vapaaehtoisten käsityksiin, sillä heidän työnkuvaansa kuuluu  
 oleellisesti oppilaiden opiskelutaitojen kehittäminen. Vapaaehtoiset käyttivät  
 erilaisia opetusmetodeita, jotka oppilaat kokivat motivoiviksi ja omaa oppimista  
 kehittäväksi. Vapaaehtoiset kokivat uusien oppimistyylien käyttämisen motivoi-  
 vana huomatessaan niiden vaikuttaneen oppilaiden opiskelutaitojen ja opiskelu-  
 motivaation kehitykseen.

Niin sitten, tietyllä tavalla kun, osasi ku meitä oli kaks opettajaa, kohdistaa sitä tukee,  
 niin se motivaatio kyllä, kun se oppilas tajus kerrankin oppivansa jotain. Kun me päätet-  
 tiin tehdä eri tavalla, kuin kirjoittamalla, kun ne ei osaa kirjoittaa, vaan me vaikka piirret-  
 tään tai joku pieni näytelmä, tai tällöinen. Niin sitten, tai joku arvausleikki, leikin  
 kautta opetettiin heille paljon, niin sitten kyllähän se niinku motivaatio siitä, ku saa niitä  
 kokemuksia, että oppi, niin varmasti kasvaa. (Venla)

Käsityksistä ilmeni vapaaehtoisten kehittäneen oppilaiden kykyä soveltaa oppi-  
 maansa tietoa pinnallisen ulkoa opetteluun sijaan. Tähän kehitykseen vaikutti va-  
 paaehtoisen käyttämät monipuoliset opetusmenetelmät, joiden tarkoituksena on tu-  
 kea syvällistä tiedon ymmärrystä ja kykyä soveltaa opittua tietoa.

Silloin kun me aloitettiin ne niinkun toisti papukaijana niitä asioita, mitä niinku, me annettiin niille tehtäväks, että lue teksti ja kerro siitä omin sanoin. Niin ihan aluks tuntui, että ne vaan silleen papukaijana toisti niitä samoja lauserankenteita, mitä siellä tekstissä oli ja silleen. Ja sitten niinkun siinä kun opeteltiin sitä, niin pikkuhiljaa jotenkin alko tulemaan sitä, että ne pystyi omin sanoin kuvailemaan sitä ja selittämään sitä, mistä siinä on kyse. (Paula)

Vapaaehtoisjakson aikana erityispedagogiikan opiskelijat kokivat saaneensa luotua koululuokkaan struktuuria, joka mahdollistaa erityisesti erityisen tuen tarpeen oppilaiden oppimisen ja opiskelutaitojen kehittymisen (vrt. esim Deris & Di Carlo 2013, 53; Kern & Clemens 2007, 65).

Se oli semmonen ensimmäinen mitä pyrittiin saamaan sinne joku strukturi. Jotenki sitä et on tosi tärkeätä et saatais niinku ne lapset mukaan siihen, että he tietävät et on heidän arjestaan kyse se, että miten paljon tuli sitte ehkä siinä mä mietin sitä oman työn vaikuttavuutta tai miten koki et sil oli niin niille lapsille varmasti kyllä. (Maija)

Lisäksi erityispedagogiikan opiskelijat nostivat tärkeäksi asiaksi kuvallisen viestinnän käyttämisen osana erityisen tuen tarpeen oppilaiden oppimisen tehostamista. Motivoivaa vapaaehtoisille oli huomata erityisen tuen tarpeen oppilaiden reagoivan positiivisesti visuaaliseen viestintään. Käsitusten mukaan se nähtiin oppilaiden kommunikaatiota ja oppimista hyödyttävänä tukikeinona.

Ehkä sillee isoimpia juttuja mitkä on ollu sillä tavalla siellä ni esim. ne kuvat oli aika iso juttu siellä et esiteltiin et tämmösiä voi ylipäätään käyttää ja ne on hyödyllisiä ja ne myös ymmärs sen et ne on hyödyllisiä ja saattavat niitä ehkä joskus käyttääkin. (Soila)

Vapaaehtoisten käyttämät pedagogiset keinot tukivat oppilaiden oppimista, ja käsityksissä nousi esiin erityisesti oppilaat, joilla oli haasteita oppimisen kanssa. Koska paikallisilla opettajilla ei ollut käytössään eriyttäviä ja monipuolisia opetusmenetelmiä, vapaaehtoistyöntekijöiden käyttämien opetuskeinojen vaikutus oppilaiden oppimisessa korostui. Vapaaehtoistyöntekijöiden mielestä oli motivoivaa nähdä totutuista opetusmenetelmistä poikkeavien tapojen synnyttämä oppimisen ilo paikallisissa oppilaissa.

## 7.2 Oma hyöty

Haastatteluista nousi esiin käsityksiä, joista kävi ilmi vapaaehtoistyöntekijöiden henkilökohtaisiin hyötyihin liittyviä motiiveja. Aikaisemmissa tutkimuksissa kuvataan kansainvälisen opetustoiminnan antaneen opettajille henkistä ja ammatil-

lista kasvua kehittäviä kokemuksia sekä kykyä kohdata erilaisia oppilaita (Clement & Outlaw 2002, 182–183; Cushner & Mahon 2002, 49–55; Willard-Holt 2001, 515). Käsitteiden mukaan vapaaehtoistyöjakso toimi vapaaehtoisilla osana ammatillista kasvua ja urakehitystä, joka kertoo työuraa hyödyttävistä kokemuksista motiivina (ks. taulukko 3). Lisäksi he nostivat esiin vapaaehtoistyöjakson aikana tapahtuneen henkisen kasvun, johon yhdistyy motiivina ymmärrys ja henkinen kasvu (ks. taulukko 3).

**Henkilökohtaisena kasvuna** -alaluokan muodostimme käsityksistä, joiden mukaan yksi haastateltavia motivoiva tekijä oli heidän kokemansa henkinen kasvu vapaaehtoistyöjakson aikana. Vapaaehtoiset kertoivat vapaaehtoistyöjakson olleen kokemuksena rankka mutta palkitseva. He hyötyivät itse kokemuksesta päästä vaikuttamaan ja toimimaan osana erilaista kulttuuria ja ympäristöä.

No kyl mä sanoisin, että tosi hyvä kokemus tosi rikastuttava kokemus ehdottomasti teki sin uudestaan. Oli samaan aikaan tosi rankkaa mutta myös tosi palkitsevaa et se mitä ehkä paljon pohtii et vapaaehtoistyöstä varmaan saa se työntekijä eniten et jotenki pääsee näkemään toista tapaa toimia, pääsee ehkä vaikuttamaan ja saa ne kokemukset mukaansa siitä mut ehdottomasti kyllä hyvä kokemus (Maija)

Vapaaehtoistyöntekijöiden oma ajattelu kehittyi keskustelun ja kulttuurivaihdon kautta. Erilaisessa kulttuuriympäristössä toimiminen laajensi haastateltavien omaa ajattelun tapaa ja maailmankuvaa.

Siinä tuli taas puolin ja toisin jotain semmosta niinku kulttuurivaihtoa. Joskus puhuttiin politiikasta ja niinkö historiasta ja tämmösistä, että kyl mä luulen, että ehkä jollain tavalla rikastutti niinku itelläkin tämmöset kokemukset rikastuttaa jollain tapaa sitä ajattelun maailmaa. (Pirjo)

Vapaaehtoistyöjakso ja toisenlaisen kouluympäristö lisäsivät vapaaehtoisten arvostusta suomalaista koulujärjestelmää kohtaan. Vapaaehtoistyöntekijöiden ymmärrys suomalaisen koulutuksen korkeasta tasosta kasvoi ja he saivat perspektiiviä koulutukseen liittyvistä haasteista globaalilla tasolla.

Suomalainen koulutusjärjestelmä on sen verran kehittynyt, et ihan pelkästään siinä, että oot käynyt lukion, niin sulla saattaa olla paremmat pedagogiset valmiudet opettaa siellä, kun monella kouluttautuneella opettajalla. (Paula)

Kokonaisuudessaan vapaaehtoistyöjakso koettiin motivoivana, vaikka odottamattomia haasteita ilmeni paljon. Vapaaehtoistyöntekijät kokivat itse kasvaneensa vapaaehtoistyöjakson aikana ja se avarsi heidän ajatteluansa. Se syvensi heidän ymmärrystään erilaisia lähtökohtia ja kulttuuritekijöitä kohtaan.

**Työkokemuksena**-alaluokka sisältää käsityksiä vapaaehtoisten ammatillisesta kehityksestä ja vapaaehtoistyöjaksosta omaa uraa hyödyttävänä kokemuksena. Vapaaehtoiset nostivat esiin vapaaehtoistyöjakson olevan tärkeä työkokemus, joka ansioluettelon osana hyödyttää heitä itseään tulevaisuudessa.

Nii se on mun kokemus mä hyödyin ihan hirveesti jos ajatellaan tälleen itsekkäästi et mä sain tosi hienon kokemuksen. Rankan mutta antoisan niinkun kaikin puolin kaikkine puolineen hienon kokemuksen CV merkinnän. Voin kertoa, että oon käynny vapaaehtoisuudessa WUHUU mitä ne sai ne paikalliset? En mä usko mä luulet, että tässä yhteydessä mä olin se, joka jäi voitolle niinku karusti sanottuna oikeesti. (Liisa)

Käsityksistä ilmeni myös vapaaehtoisten saama kokemus aivan erilaisesta koulumaailmasta. He näkivät kokemuksen itselleen ammatillisesti hyödylliseksi ja silmiä avaavaksi. He saivat kokemuksen erilaisesta kouluympäristöstä nykyiseen Suomalaiseen koulujärjestelmään nähden, mikä auttaa heitä ymmärtämään paremmin koulujärjestelmiemme monimuotoisuutta.

Mä kuvaan sitä silleen, et mä oon saanut niinku kokemuksen siitä, että millaista on olla joku kansakoulun opettaja tai niinku se oli niinku niin sieltä jostain back in do the days. Et siellä niinku opettajat löi karttakepillä ja oli vaan liitutauluja ja tälleen. Se oli niinku, et mä oon jossain vanhassa kansakoulussa tai tälleen. (Pirjo)

Käsityksistä nousi esiin myös näkökulma ihmisten erilaisten lähtökohtien ymmärtämisestä. Vapaaehtoiset saivat valmiuksia kohdata erilaisista taustoista Suomeen saapuvia ihmisiä. Näin ollen he pystyvät hyödyntämään jaksolla kasvanutta ymmärrystä erilaisista kulttuuritaustoista osana ammatillista kasvuaan.

Semmonen silmiä avaava et jotenki koen, että se on hyödyllinen itselle niinku tässä työssä myös suomessa et vähän pystyy ehkä ajattelemaan et minkälaisista lähtökohdista sieltä joku voi tulla suomeen. (Maija)

Vapaaehtoisten saama kokemus vapaaehtoistyöstä motivoi vapaaehtoisia monipuolisen työkokemuksen näkökulmasta. He kokivat myös motivoivana sen, että vapaaehtoistyöjakso lisäsi heidän ammatillista asiantuntijuuttaan ja kasvatti heidän osaamistaan globaalikasvattajina.

Yhteenvetona voimme todeta, että Claryn ja Snyderin (1998) funktionaalisen motiiviteorian osa-alueista tuloksissa ilmeni arvot, ymmärrys, henkinen kasvu ja ura sekä lisäämäämme poliittisen ja sosiaalisen vastuu. Mielenkiintoinen tulos on vapaaehtoisten suhtautumisen muuttuminen vapaaehtoistyötä kohtaan jakson aikana. Vapaaehtoiset eivät nähneet vapaaehtoistyön olevan nyky-muodossaan organisoituna ja toteutettuna linjassa heidän omien tavoitteidensa kanssa. Näin ollen vapaaehtoistyöjakson loppua kohden uraa ja henkistä kasvua koskevat motiivit korostuivat.

## 8 POHDINTA

Tässä tutkielmassa tarkastelimme suomalaisten kasvatustieteilijöiden käsityksiä oman alan vapaaehtoistyöstä Afrikassa. Tutkielman tavoitteena oli tuoda lisää tietoa globaalikasvatuksesta kasvatustieteilijöiden kansainvälisen vapaaehtoistyön näkökulmasta. Lisäksi tavoitteena oli, että tutkielman tuottamaa tietoa voisi hyödyntää globaalikasvatuksen koulutuksen kehittämisessä osana opettajien koulutusta. Tutkielmamme tuottamaa tietoa voidaan käyttää myös kasvatustieteilijöiden kansainvälisen vapaaehtoistyön organisoinnin kehittämiseen. Haastattelemiemme vapaaehtoisten käsitykset jakautuivat selkeästi kahteen teemaan: vapaaehtoisten työjaksolla kohtaamiin haasteisiin ja vapaaehtoistyön motiiveihin. Vertaamalla kasvatustieteilijöiden näkemyksiä omasta vapaaehtoistyöstä Afrikassa Andreotin (2006) pehmeän ja kriittisen globaalikasvatuksen erittelyyn saamme tietoa globaalikasvatuksen käytännössä ilmenevästä tilasta kansainvälisellä kentällä, ja suomalaisten kasvatustieteilijöiden kyvystä toteuttaa kriittistä globaalikasvatusta. Lisäksi vertasimme haastateltavien motiiveja Claryn ja Snyderin (1999) (mukaellen) funktionaaliseen motiiviteoriaan saadaksemme lisää tietoa vapaaehtoisten motiiveista kansainvälistä globaalikasvatusta kohtaan.

Suomalaisten kasvatustieteilijöiden vapaaehtoistyöntekijöiden kohtaamia haasteita vapaaehtoistyöjaksolla kansainvälisellä opetuskentällä ei ole tutkittu, joten tutkimuksemme tulokset tarjoavat uutta tietoa alan tutkimuskentälle. Tutkimuksen merkittävin tulos oli se, että vapaaehtoiset kertoivat avoimesti kohdanneensa paljon haasteita, vaikka haastattelujen teemoihin (ks. luku 5.3) ei liittynyt vapaaehtoistyöjakson haasteet. Haasteissa oli haastateltavien kesken huomattava määrä yhtäläisyyksiä, jotka viittaavat ongelmien yleisyyteen Afrikassa tapahtuvassa kasvatustieteilijöiden vapaaehtoistyössä. Haasteissa oli havaittavissa selkeä yhteys Andreotin (2006) kriittisen globaalikasvatuksen tavoitteisiin, auttamisen lähtökohtiin, ongelmiin sekä niiden taustoihin ja luonteeseen.

Tutkimuksemme tulokset antoivat konkreettisia esimerkkejä siitä, miten humanistinen, transformationaalinen ja neoliberalistinen maailmankansalaisuusdiskurssi esiintyy opettajien kokemuksissa kansainvälisellä kentällä. Rakenteelliset haasteet ja paikallisten kollegoiden ennakkoluulot viittaavat humanistisen diskurssisuuntauksen mukaiseen käsitykseen maailmankansalaisuudesta ja vapaaehtoistyön asemasta. Vapaaehtoiset edustivat transformationaalista diskurssisuuntausta osoittamalla toivottujen toimintamallien ja vapaaehtoistyön tavoitteiden olevan linjassa kriittisen globaalikasvatuksen arvojen kanssa (ks. luku 2.2). Materialistinen hyöty -alaluokka viittasi myös neoliberalistisen diskurssin esiintymiseen kansainvälisellä kasvatusalan kentällä. Tulokset vapaaehtoistyön haasteista osoittivat humanistisen diskurssisuuntauksen kritiikin olevan aiheellista (Andreotti 2012, 243; Camica & Zhu 2011, 614; Pashby 2011, 429).

Kasvatusalan vapaaehtoistyö on hyvin usein järjestöjen kautta organisoitua humanistisen diskurssisuuntauksen mukaista toimintaa (Uematsu-Ervasti 2019, 66–67). Humanistinen diskurssisuuntaus liittyy oleellisesti pehmeään globaalikasvatukseen, joka näkyi tutkimuksen tuloksissa paikallisten opettajien ja johtajien suhtautumisena vapaaehtoistyöhön. Paikallisten johtajien ja opettajien vähäisiä valmiuksia osallistua ja kehittää kriittistä globaalikasvatusta voidaan selittää järjestöjen kautta tulleilla pehmeän globaalikasvatuksen ajatuksella. Sen mukaan vapaaehtoistyön tarkoituksena on tarjota apua ulkoa sisälle päin huomioimatta moninaisia rakenteellisia ongelmia ja paikallisten voimaannuttamista tekemään itse muutosta (Andreotti 2006, 46–48; Andreotti 2012, 243; Camica & Zhu 2011, 614; Pashby 2011, 429; Uematsu-Ervasti 2019, 67).

Haasteissa oli havaittavissa selkeä yhteys Andreotin (2006) kriittisen globaalikasvatuksen tavoitteisiin, auttamisen lähtökohtiin, ongelmiin sekä niiden taustoihin ja luonteeseen. Tutkimuksen tulokset kansainvälisen kasvatusalan vapaaehtoistyön kehittävydestä paikallisen koulujärjestelmän näkökulmasta olivat linjassa kriittisen globaalikasvatuksen idean kanssa ongelmien sidonnaisuudesta kontekstiin ja muutoksen tapahtumisesta sisältä ulospäin (ks. taulukko 2). Tämän näkökulman ymmärtäminen on tärkeä osa globaalikasvatuksen tarkoituksen ymmärtämistä, sillä se ilmentää humanitäärisen diskurssin mukaista tasa-arvoisen ihmisoikeuksiin perustuvan koulutuksen globaalin kehittämisen

epäonnistumista globalisaation tuomien monimutkaisten haasteiden edessä (Andreotti 2012, 238, 248; Camica & Zhu 2011, 614; Pashby 2011, 429; Uematsu-Ervasti 2019, 67).

Vapaaehtoiset yrittivät vapaaehtoistyöjakson aikana jalkauttaa paikallisiin kouluihin kriittistä globaalikasvatusta, mutta kohtasivat valtavasti haasteita, joihin heillä ei ollut valmiuksia löytää ratkaisuja. Kaikki haastateltavat korostivat vapaaehtoistyön ongelmana työn lyhytnäköisyyttä, ja ettei vapaaehtoistyö ole nykyisessä muodossaan koulujärjestelmää ja -yhteisöä kehittävää toimintaa. Andreetin (2006) mukaan kriittinen globaalikasvatus vaatii paljon valmiuksia opettajilta. Kohdattujen haasteiden ylitsepääsemättömyys ja vaikutus vapaaehtoistyöhön suhtautumiseen viittaa siihen, että vapaaehtoisilla ei ollut tarvittavia valmiuksia kriittiseen globaalikasvatukseen ja siihen liittyvien ongelmien kohtaamiseen kansainvälisellä kentällä.

Vapaaehtoisten valmiuksien puute viittaa siihen, että opettajien koulutuksessa tulisi käsitellä globaalikasvatukseen liittyviä ongelmia ja niiden kohtamista. Toisaalta kohdatut haasteet olivat linjassa kriittisen globaalikasvatuksen määrittelemiin ongelmiin, niiden taustoihin ja luonteeseen, jotka ovat äärimmäisen monimutkaisia rakenteita (Andreotti 2006, 46–48). Ei voida olettaa, että opettajankoulutus pystyisi yksin antamaan tarvittavia valmiuksia ja vastaamaan monimutkaisiin globaaleihin valta- ja arvorakenteisiin liittyviin ongelmiin, mutta haasteiden kohtaamisen voidaan olettaa helpottuvan koulutuksen myötä. Tulosten mukaan haasteiden ylitsepääsemättömyyteen liittyi myös tekijöitä, jotka eivät johtuneet suoranaisesti vapaaehtoisten valmiuksien puutteesta. Tällaisia tekijöitä olivat esimerkiksi kouluyhteisön rakenteelliset haasteet.

Tulokset osoittivat paikallisten johtajien epäilyttävän käytöksen vapaaehtoistyön rahoitukseen liittyen, ja vapaaehtoisten näkemyksen vapaaehtoistyöstä bisneksenä. Paikallisten johtajien välinpitämättömyyttä vapaaehtoisten jatkuviin ehdotuksiin opettajien välisestä yhteistyöajasta voi tämän tuloksen perusteella osaltaan selittää neoliberalistisella ajattelulla ja vapaaehtoistyöstä taloudellisesti hyötymisellä (vrt. Uematsu-Ervasti 2019, 65; Pudas 2015, 35; Worth & Kuhling 2004, 32–33). Kriittiseen globaalikasvatukseen aktiivisen osallistumisen sijasta



johtajia tuntui kiinnostavan enemmän järjestöjen kehitysyhteistyöhön ja vapaaehtoistoimintaan osallistumisen tuoma taloudellinen hyöty ja työvoimaresurssi. Vapaaehtoisten kyky huomata taloudellisen hyödyn tavoittelua epäilyttävänä osana kasvatustalouden toimintaa kertoo kriittisen globaalikasvatuksen mukaisen ajattelun tarjoavan valmiuksia tunnistaa neoliberalistisen diskurssisuuntauksen ilmenemistä ja kyseenalaistaa sen eettisyyttä osana kasvatukseen liittyvää arvoa maailmaa (Andreotti 2006; 2012; Teng ym. 2020, 459).

Vapaaehtoisten motiiveista oli odotetusti havaittavissa altruistisia ja omaa hyötyä tavoittelevia motiiveja (esim. Bierhoff ym. 2007; Butt ym. 2017; Clary & Snyder 1999, Esmond & Dunlop 2004; Nylund 2000; Söderman & Snead 2008; Tiessen 2012; Yeung 2004). Claryn ja Snyderin (1999) funktionaalisen motiiviteorian osa-alueista tuloksissa ilmeni arvot, ymmärrys, henkinen kasvu, ura sekä lisäämämme poliittinen ja sosiaalinen vastuu. Kokonaisuudessaan vapaaehtoisten motiivien voidaan nähdä edustavan vastavuoroista altruismia, koska motiivien eri osa-alueet ilmenevät osana kokonaisuutta (Guttentag 2009, 540; Nylund 2008, 35; Söderman & Snead 2008, 124).

Tiessenin (2012) vapaaehtoisia tutkineessa motiivitutkimuksessa käy ilmi, että vapaaehtoisilla tärkeimmät motiivit kansainväliseen vapaaehtoistyöhön ovat itseään hyödyttäviä vastavuoroisia altruistisia motiiveja. Tutkimustuloksemme kuitenkin poikkeavat Tiessenin (2012) tuloksista, sillä motiiveina korostui vapaaehtoistyön positiiviset vaikutukset verrattuna itseään hyödyttäviin motiiveihin. Vapaaehtoistyön vaikutuksien korostunutta määrää selittää todennäköisesti se, että alkuperäisen tutkimuksen (kandidaatin tutkielma, 2019) aihe, jota varten aineisto kerättiin, käsitteli vapaaehtoisten kokemuksia oman työn vaikutuksista vapaaehtoistyöjaksolla Afrikassa. Lisäksi tulokseen voi vaikuttaa osaltaan se, että vapaaehtoisilla on paine antaa itsestään sosiaalisesti hyväksyty kuva, vaikkei motiiveja kysyttäisi suoraan (Musick & Wilson 2008, 70–71; Rochester 2010, 121).

Vapaaehtoisilla oli työjaksolle lähdeettäessä toiminnan vallitsevina motiiveina arvot, ymmärrys sekä poliittinen sosiaalinen vastuu, jotka ilmenivät kriittisen globaalikasvatuksen mukaisina tavoitteina ja aitona haluna kehittää paikallista kouluyhteisöä (Andreotti 2006). Koetut haasteet vaikuttivat vapaaehtoisten

suhtautumiseen kansainvälistä kasvatusalan vapaaehtoistyötä kohtaan ja nykyisessä muodossaan sitä ei nähty enää jakson loppuvaiheessa yhtä motivoivana toimintana paikallisen koulujärjestelmän ja -yhteisön kehittämisen kannalta kuin vapaaehtoistyöjakson alussa. Vapaaehtoisissa oli havaittavissa kriittisen globaalikasvatuksen mahdollisten ongelmien mukaista kriittistä vetäytymistä ja avuttomuuden tunnetta (Andreotti 2006, 48). Tuloksissa käy ilmi, että jakson alussa vapaaehtoisten motiivit liittyivät pääosin työn vaikuttavuuteen, kun taas jakson loppupuolella korostuneemmassa asemassa olivat vapaaehtoisia itseään hyödyttävät motiivit (vrt. Bierhoff ym. 2007; Butt ym. 2017; Clary & Snyder 1999, Esmond & Dunlop 2004; Nylund 2000) Osa vapaaehtoisista oli sitä mieltä, että loppulta jakson päätyttyä he itse olivat ainoat, jotka hyötyivät vapaaehtoistyöstä, koska he eivät onnistuneet tekemään pysyviä muutoksia vapaaehtoiskohteeseen.

Tutkimustuloksissa ilmentynyt mielenkiintoinen tulos oli ristiriidassa Andreotin (2006) ajatuksen kanssa länsimaalaisista pehmeän globaalikasvatuksen ideaa ylläpitävinä toimijoina. Tuloksista käy ilmi vapaaehtoisten pyrkinen toimimaan kriittisen globaalikasvatuksen tavoitteiden mukaisesti, mutta paikallisessa kouluuyhteisössä ei oltu valmiita osallistumaan yhdessä kriittisen globaalikasvatuksen mukaiseen toimintaan. Paikallisten koulujen johtajien asenteet opettajien välistä yhteistyötä kohtaan olivat hyvin kriittisiä, vaikka yhdessä oppiminen on kriittisen globaalikasvatuksen auttamisen lähtökohta. Pehmeän ja kriittisen globaalikasvatuksen välinen asetelma ei näyttäisi välttämättä olevan niin yksinkertaisesti selitettävissä pohjoinen-etelä vastakkainasettelulla niin kuin Andreotti (2006; 2012) asian esittää.

Vapaaehtoisten luontaista halua antaa kriittistä globaalikasvatusta selittää osin se, että he ovat kasvaneet maailmankansalaisiksi 1990-luvun jälkeisessä kansallisvaltiot ylittävässä globalisoituvassa maailmassa (Gaudelli 2009, 69; Hobsbawm 1994, 208–209; Oxley & Morris 2013, 301; Pudas 2015, 36; Roudometof 2005, 114). Mahdollisesti globaalien tietoverkkojen kautta saadun tiedon ansiosta, heidän suhtautumisensa ja ymmärrys globaaleja asioita kohtaan saattaa olla laajempaa kuin aikaisempien sukupolvien. Vapaaehtoiset kohtasivat omasta näkökulmastaan vanhoja ajatusmalleja liittyen globaalikasvatukseen ja kehitysyh-

teistyöhön, joka on tuntunut haasteelta, koska he ovat luontaisesti tottuneet ajattelemaan kriittisen globaalikasvatuksen mukaisella tavalla. Tämä selittää osittain tutkielman tulosta, joka on ristiriidassa Andreotin (2006) ajatuksen kanssa länsimaalaisista pehmeän globaalikasvatuksen mukaisen ajattelun ylläpitäjinä.

Pudaksen (2015) tutkimuksen tulokset globaalikasvatuksen ja maailmankansalaisuuden käsitteiden tuntemattomuudesta ja epämääräisyydestä suomalaisten opettajien keskuudessa eivät tämän tutkimuksen teoreettisen pohjan kannalta yllätä, sillä maailmankansalaisuuden eri diskurssisuuntauksien lisäksi käsitteiden taustalla on globalisaatioon liittyvät monimutkaiset rakenteet. Opettajankoulutuksessa maailmankansalaisuuden käsitteen selkeyttämisen kannalta humanistisen maailmankansalaisuusdiskurssin mukaisen käsityksen laajentaminen on tärkeää, jotta ymmärretään kriittisen globaalikasvatuksen tavoite purkaa postkolonialistisen länsimaisen kulttuurin ylivallan rakenteiden alisteista vaikutusta erilaisia kansoja ja tietämystä kohtaan (Andreotti 2012, 243). Suomalaiset opettajaopiskelijat viittaavat kulttuurien väliseen ymmärrykseen nostamallaan globaalit näkökulmat merkittäviksi osiksi tulevaa ammattiaan (Uematsu-Ervasti 2019, 5). Länsimaisen kulttuurin ylivaltaisen aseman ymmärtäminen globaalissa kontekstissa on ensiarvoisen tärkeää, jotta voidaan saavuttaa syvällistä ymmärrystä eri kulttuurien välisistä suhteista globalisoituvassa maailmassa (Andreotti 2012, 245–246).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) arvoperusteisiin kuuluu ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen kasvattaminen. Vaikka globaalikasvatuksen toteuttamisen suurimmaksi haasteeksi Suomessa nousee käsitteiden tuntemattomuus (Pudas 2015, 5), niin maailmankansalaisuuteen kasvattaminen vaatii muutakin kuin globaalikasvatukseen liittyvien käsitteiden ymmärtämistä. Jotta opettaja pystyisi täyttämään opetussuunnitelman (2014) tavoitteet, tulee hänen ymmärtää globaalikasvatukseen ja maailmankansalaisuuteen liittyviä laajoja globaaleja teemoja. Näiden ymmärtäminen auttaa opettajaa ymmärtämään millaisia kriittisen globaalikasvatuksen keinoja ja aiheita on tärkeää tuoda opetukseen. Opettajankoulutuksen kehittämisessä tulisi ottaa huomioon globaalikasvatuksen idean sisäistämiseen vaadittava ymmärrys

globaaleista valtasuhteista ja kulttuurien välisistä epätasa-arvoisista suhteista (Andreotti 2012).

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan nähdä viitteitä uuden globaaleihin tietoverkkoihin tottuneen sukupolven luontaisista valmiuksista käsitellä kriittisen globaalikasvatuksen mukaista ajattelua (Andreotti 2006). Tämä merkittävä tulos viittaa siihen, että Andreotin (2012) esittämä kriittisen globaalikasvatuksen suuntainen diskursiivinen käänös (ks. luku 2.3) näkyy tietoyhteiskunnassa kasvaneiden nuorten kasvatustieteen asiantuntijoiden ajattelussa. Vaikka kansainväliseen kasvatustieteen vapaaehtoistyöhön lähteneiden opiskelijoiden voidaan olettaa ajattelevan kasvatukseen liittyviä globaaleja teemoja keskimääräistä kasvatustieteen opiskelijaa enemmän, niin Uematsu-Ervastin (2015) tutkimuksen mukaan myös muut opettajaopiskelijat nostavat globaalit teemat tärkeäksi osaksi tulevaa ammattiaan ja pitävät koulutusohjelmiaan merkittävinä globaalien näkökulmien kehittymiselle.

Tuloksista voi todeta vapaaehtoisten omaavan valmiuksia käsitellä laajoja globaaleja teemoja sekä kulttuurien välisten erojen merkitystä kasvatuksessa ja sen kehittämisessä. Edellä mainitut Uematsu-Ervastin (2015) tutkimustulokset tukevat lisäksi myös muiden, kuin vain kansainvälisellä kentällä opettajien opettajaksi opiskelevien tarvetta kehittää ajatteluaan liittyen globaaleihin teemoihin. Opettajankoulutuksessa globalisaatioon, maailmankansalaisuuteen ja globaalikasvatukseen perehtyminen voi siis tarjota kaikille opettajaksi opiskeleville hedelmällistä ajattelun kehittymistä ja tärkeitä työkaluja toteuttaa opetussuunnitelman mukaista opetusta tulevassa ammatissaan riippumatta siitä, että onko kiinnostunut osallistumaan opetustehtäviin kansainvälisellä kentällä.

Tämän tutkimuksen tuottamaa tietoa voi hyödyntää käytännön implikaationa opettajankoulutuksessa esimerkiksi luomalla sen pohjalta globaalikasvatuksen tietopakettia tai opetusaineiston. Opetusaineistoa kehitettäessä tulisi eritellä tämän tutkimuksen tuloksista tarkemmin, miten Andreotin (2006) pehmeän ja kriittisen globaalikasvatuksen ominaisuudet ilmenevät kansainvälisellä opetuskentällä, sillä pro gradu -tutkielmamme puitteissa sitä ei ole esitelty yksityiskohtaisesti. Globaalikasvatuksen ja postkolonialistisen länsimaisen kulttuurin

ylivallan aseman syvällisen ymmärtämisen saavuttamiseksi opettajankoulutuksessa on tärkeää laajentaa humanistisen maailmankansalaisuusdiskurssin mukaisia käsityksiä kohti transformatiivista diskurssisuuntausta. Kansainvälisten kasvatustieteen vapaaehtoistyöntekijöiden näkemykset tarjoavat opettajaksi opiskeleville samaistuttavan ja konkreettisen linkin ilmiön ja käytännön välille, joka helpottaa monimutkaisten taustatekijöiden hahmottamista. Näin ollen näemme kokonaisuuden hahmottamisen ja ilmiön syvällisemmän ymmärryksen saavuttamisen helpottuvan tarkastelemalla pehmeän ja kriittisen globaalikasvatuksen (Andreotti 2006) ilmenemistä kansainvälisten kasvatustieteen vapaaehtoistyöntekijöiden näkemysten kautta. Opetusaineiston tulisi kuitenkin lopulta käsitellä sitä, miten globaalikasvatus ja maailmankansalaisuus liittyy suomalaisen peruskoulun toimintaan ja opettajan ammattitaitoon.

Gloaalikasvatuksen käsitteet ja rooli ovat opetuskentällä tuntemattomia ja epäselviä, jonka vuoksi globaalikasvatus ilmenee peruskoulussa lähinnä interkulttuurisena opetuksena (vrt. Layne 2016; Pudas 2015). On siis perusteltua soveltaa tämän tutkimuksen pohjalta tehtyä opetusaineistoa Pudaksen (2015) ehdotuksen mukaan myös koulujen johtajien ja ammatissa toimivien opettajien koulutuksessa. Tällöin tulisi pohtia ratkaisuja siihen, miten maailmankansalaiseksi kasvattava globaalikasvatus voi ilmetä kiinteästi osana koko koulun toimintaa (vrt. OPS 2014). Erityisesti globalisaation näkökulmaa (ks. luku 1) tulisi korostaa koulujen johtajien koulutuksessa, koska he ovat ensisijaisesti vastuussa oman koulunsa toiminnan kehittämisestä ja näin ollen vaikuttavat koulunsa ympärille muodostuvan paikallisen yhteisön toimintaan.

## **Tutkimuksen luotettavuus**

Laadullisessa tutkimusperinteessä luotettavuudelle ei ole olemassa yhtenäisiä arviointikriteerejä (Tuomi & Sarajärvi 2017, 15). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tarkastellaan tutkimusprosessia kokonaisuudessaan, sillä tutkijoiden oma tulkinta kattaa kaikki tutkimuksen eri vaiheet (Eskola & Suoranta 1998, 13 & 152). Tyypillistä analyysitavan tarkka kuvaus ja sen roolin korostaminen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa (Elo, Kääriäinen, Kanste,

Pölkki, Utriainen & Kyngäs 2014, 2). Näin ollen analyysin kattavuus edustaa tutkimuksemme luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 155; Eskelä-Haapanen 2012, 169).

Pyrimme tarkastelemaan tutkimusaihetta mahdollisimman luotettavasti, joka edellyttää oman suhtautumisensa ja suhteen tiedostamisen tutkittavaan aiheeseen (Eskola & Suoranta 1998, 212). Olemme sitoutuneita kehittymään tutkijoina, mutta tiedostamme olevamme vasta hyvin alkutaipaleella akateemisella tutkijapolulla. Se on otettava huomioon tarkasteltaessa tutkimuksemme luotettavuutta. Tämän pro gradu -tutkielman tekeminen on kuitenkin polun tärkeä askel. Sitoutumisemme tutkijoina kehittymiseen näkyy perusteellisena ja huolellisena työnä, jota on ohjannut autenttinen mielenkiintomme tutkimuksen aihetta kohtaan. Mielenkiintomme ja sitoutumisemme globaalikasvatuksen tutkimiseen näkyy myös siinä, että tämä tutkimus on saanut alkunsa kandidaatintutkielmasamme (2019) esitetyistä jatkotutkimuskysymyksistä, jotka pureutuvat aineistosta nousseisiin käsittelemättä jääneisiin ilmiöihin.

Käytimme tässä tutkielmassa samaa aineistoa kuin kandidaatintutkielmassa (2019) myös sen vuoksi, että se oli sisällöltään rikas ja laajuudeltaan sopiva myös pro gradu -tutkielmaan (ks. luku 5.3). Perehdyimme aineistoon perusteellisesti ennen analyysiprosessia, sillä aineisto ei ollut enää tuoreessa muistissa ja halusimme käydä aineiston läpi uusien tutkimuskysymysten valossa. Lisäksi perehdyimme aiheen teoreettiseen taustaan ja aikaisempiin tutkimuksiin huomattavasti syvällisemmin ja laajemmin, mikä tekee tutkimuksesta luotettavamman ja relevanttimman aiheen tutkimuskentällä. Käytimme tässä tutkielmassa meille uutta analyysimenetelmää, ongelmälähtöistä sisällönanalyysia (Krippendorf 2013), minkä seurauksena analysoimme aineiston alusta lähtien uudestaan. Näin kandidaatintutkielmassa tehty analyysiprosessi ei vaikuttanut tämän tutkielman tuloksiin.

Meillä ei ole henkilökohtaista kokemusta ulkomailla tapahtuvasta kasvatustalouden vapaaehtoistyöstä, joka auttaisi meitä itseämme luomaan neutraalin suhteen aineistoon tai toisaalta voisi johtaa myös subjektiiviseen tarkasteluun. Tiedostamme kuitenkin meille kandidaatin tutkielman ja oman kiinnostuksen myötä aiheesta muodostuneen käsityksen. Pyrimme aktiivisesti tiedostamaan

omat asenteemme ja uskomuksemme, olemaan mahdollisimman objektiivisia ja välttämään omien ennakkokäsitystemme vaikuttamista tutkimukseen (Eskola & Suoranta 1998, 27; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Tutkimusilmiömme olemus on luonteeltaan sellainen, jonka tavoittamiseen avoin haastattelu on omiaan antamaan merkityksellistä ja syvällistä tietoa, erityisesti vapaaehtoisten kokemusten ja näkemysten avulla (vrt. Patton 2015, 14). Puolet tutkimukseemme haastatelluista haastateltiin kasvotusten ja puolet puhelimen välityksellä. Emme näe kuitenkaan tämän asetelman vaikuttaneen haastatteluihin, sillä haastattelutilanteista luotiin molemmissa tavoissa mahdollisimman luonnollisia keskustelua muistuttavia tilanteita. Haastattelun keskustelunomaisuutta lisäsi valintamme yhden haastattelijan käytöstä haastattelutilanteessa. Koska kummatkin suorittivat itse puolet haastatteluista, on syytä ottaa huomioon haastattelijan persoonan ja lähestymistavan mahdollinen vaikutus haastateltaviin. Kuitenkin ennen haastattelutilanteita harjoittelimme haastattelun kulkua, jotta toimintamme olisi mahdollisimman yhtenäistä haastattelutilanteissa.

Avoimilla haastatteluilla hankitun aineiston luotettavuutta pohdittaessa tulee ottaa huomioon tutkijoiden ja tutkittavien roolien lisäksi ympäristö, sekä muut mahdolliset vaikuttavat tekijät haastattelutilanteessa (Eskola & Suoranta 1998, 66–67). Valitsemamme haastattelumuoto antoi haastateltaville mahdollisuuden kertoa avoimesti asioista, jotka he itse kokivat merkityksellisiksi. Strukturoidulla haastattelulla ja selkeillä haastattelukysymyksillä olisi kuitenkin voitu mahdollisesti saavuttaa tarkempaa ja kohdennetumpaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä, mutta toisaalta emme olisi osanneet kohdentaa tarkkoja kysymyksiä ilmiöstä, jos emme olisi ensin saaneet avoimella haastattelulla kerättyä rikasta aineistoa analysoitavaksemme. Lisäksi avoimen haastattelun ansiosta haastateltaville ei ole välttämättä tullut painetta antaa sosiaalisesti hyväksyttävä kuva omista motiiveistaan vapaaehtoistyöjaksoon liittyen, koska emme kysyneet suoraan heidän motiiveistaan (Musick & Wilson 2008, 70–71; Rochester 2010, 121). Näin ollen keräämäämme aineistoa voidaan pitää luotettavana ja osaltaan tärkeänä vertailukohteena aikaisemmille tutkimuksille (Tiessen 2012, Musick & Wilson 2008, Rochester 2010).

Tutkijan oma tulkinta korostuu avoimen haastattelun aineistoa tulkittaessa. Olemme tutkijoina kiinnostuneita siitä tiedosta, jonka teksti sisältää tutkimastamme ilmiöstä ilman, että se on sanottu suoraan (Krippendorf 2013, 360). Tehdävämme on siis ikään kuin lukea rivien välistä tutkimaamme ilmiöön liittyvää tietoa ja rakentaa siitä kokonaiskuva, joka muutoin saattaisi jäädä tekstistä huomaamatta. Tämä tarkoittaa siis tekstin analysointivaiheessa osaltamme jatkuvaa eettistä pohdintaa siitä, minkälaisia johtopäätöksiä voimme tekstistä tehdä. Meidän tulee pohtia sitä, ettemme tulkitse tekstiä liikaa, mutta toisaalta myös, ettemme rajaa tärkeää tekstin sisältämää informaatiota tutkimuksen ulkopuolelle. Tulkintamme saavat tukea aiemmista ilmiötä tarkastelevista tutkimuksista, mikä lisää tutkimuksemme vahvistettavuutta eli tulkinnan ja aineiston vastaavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 153; Lincoln & Guba 1985, 318–327). Lisäksi tulkintaa – niin kuin koko tutkimusprosessia – tehtiin yhteistyössä, joka viittaa tutkijatriangulaatioon (ks. Eskola & Suoranta 1998, 52) analyysin osalta.

Tutkimuksemme relationaalisen ontologian tietokäsityksen johdosta ei ole mielekästä pohtia tutkimuksen objektiivisuutta, koska relationaalista tietoa tulee käsitellä huomioimalla oma suhde todellisuuteen, eikä pyrkiä yleispätevään objektiiviseen näkökulmaan (Karvonen 1997, 180). Vastineeksi objektiivisuudelle tarkastelemme luotettavuutta pohtimalla tutkielman esittämän tiedon pätevyyttä siinä suhteessa, jossa olemme tietoa tulkinneet (ks. luku 5.1; myös Karvonen 1997, 73). Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, ettei meillä ole henkilökohontaista kokemusta kasvatusalan ylikansallisesta vapaaehtoistyöstä. Omat kokemuksemme eivät siis ohjaa käsityksiämme tutkittavasta ilmiöstä, vaan perustamme ymmärryksemme aineiston tulkintaan ja teoreettiseen taustatyöhön. Tiedostamme oman mielenkiintomme aiheita kohtaan vaikuttavan meidän ja ilmiön välisen suhteen olemukseen, mikä on oleellista tutkimuksen tiedon pätevyyden kannalta.

Ongelmalähtöinen sisällönanalyysimenetelmä edellyttää tekstin tulkitsemista ymmärtämällä ja etsimällä kokonaisuuksia ja asioita, jotka eivät ole kirjaimellisesti tekstissä (Krippendorf 2013, 360). Vaikka pyrkisimme neutraalisti tutkimaan aineiston suhdetta ilmiöön niin omat käsityksemme ja alitajuiset arvomme ohjaavat väistämättä tulkintaamme. Näin ollen meidän tulee tietoisesti



ja kriittisesti pohtia omaa suhdettamme aiheeseen, koska olemme itse tutkijoina luoneet tutkimusasetelmamme, jota tulkitsemme omista lähtökohdistamme käsin (Tuomi & Sarajärvi 2017, 140). Olemme kirjoittaneet omat taustasitoumuksemme tarkemmin auki luvussa 1.

Tutkielmamme luotettavuutta lisää aineisto-otteiden kattavuus ja tasapuolinen esittäminen kaikkien haastateltavien esittämistä näkemyksistä. Näissä näkemyksissä nousi esiin toisiinsa nähden vastaavia kokemuksia, joten aineiston kylläntymistä eli saturaatiopisteen löytymistä voidaan pitää todennäköisenä (Eskola Suoranta 1997, 47; Tuomi & Sarajärvi 2017, 82). Tutkimustulostemme siirrettävyys, eli tulosten soveltamista toiseen toimintaympäristöön (Eskola & Suoranta 1998, 50), on rajallista, koska haastattelimme spesifiä ihmisryhmää, emmekä ole tehneet kenttätutkimusta. Siirrettävyyden puuttuminen ei näin ollen heikennä tulostemme luotettavuutta. Tutkimukseemme osallistuneiden määrä (N=7) on suhteellisen pieni, mutta riittävä laadulliseen tutkimukseen, sillä laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaisesta jonkin ilmiön ymmärtäminen sekä siihen liittyvän syvällisen tiedon tuottaminen tilastollisten yhteyksien etsimisen sijaan (Eskola & Suoranta 1998, 13–15; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Patton 2015, 13; Tuomi & Sarajärvi 2017, 81). Aineiston sisäinen saturaatio tuki myös aineiston kattavuuden riittävyttä.

Totesimme analyysivaiheessa parityöskentelyn hedelmällisen vaikutuksen litteroidun tekstin tulkintaan, sillä vuorovaikutuksessa toisen ihmisen kanssa ajatusten vaihtaminen selkeytti omaa ajattelua. Ennen kaikkea se tarjosi näkökulmia tekstiin, jotka olisivat saattaneet itsenäisessä työskentelyssä jäädä huomaamatta. Eettisestä ja luotettavuuden näkökulmasta vuorovaikutus oli hedelmällistä myös siltä kannalta, että pystyimme tarjoamaan toisillemme tietynlaisen turvan tulkinnan vapaudelle osoittamalla toisillemme ne hetket, jolloin toinen lähtee tulkinnassaan liian pitkälle. Toimintamme tarjosi laajan näkökulmien variaation tulkintaan rajaten kuitenkin liialliseen henkilökohtaiseen intuitioon pohjautuvat tulkinnat tulosten ulkopuolelle. Näin ollen tutkimukseemme liittyvä tekstin tulkinta on aidosti kahden ihmisen ajattelun tulos, joka on luotettavuuden suhteen vakaammalla pohjalla, kuin yhden ihmisen tekemä tulkinta (Eskola &

Suoranta 1998, 155; Tuomi & Sarajärvi 2017, 147). Voidaan puhua siis tutkijatriangulaation vaikutuksesta luotettavuuden parantumiseen (ks. Richardsson & Pierre 2000).

Tutkimuksen yhtenä rajoitteena on se, että aineisto kasvatustieteen vapaaehtoisuudesta käsittää vain vapaaehtoisten näkemykset. Lisäksi rajoitteena oli se, että suurin osa tutkittavista oli alan opiskelijoita, jolloin ammattiin valmistuneiden käsitykset jäivät vähäisiksi. Lisäksi muissa kuin opetustehtävissä kuten asiointitehtävissä, koulutusmateriaalin kehittämisessä sekä opetuksen suunnittelussa toimineiden käsitykset jäivät kokonaan tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimuksen kohdejoukkoa olisi siis voinut laajentaa ottamalla mukaan enemmän ammattiin valmistuneita tai laajemmin kasvatustieteen eri tehtävissä toimineita vapaaehtoisia. Emme kuitenkaan pro gradu -tutkielman puitteissa laajentaneet kohdejoukkoa, sillä keskityimme opetustyötehtävissä toimineiden vapaaehtoisten näkemyksiin ja aineistomme oli jo valmiiksi kattava. Olisi kuitenkin hedelmällistä saada useiden eri tahojen näkemyksiä aiheesta, sillä esimerkiksi tuloksissa ilmenneet haasteet saattavat esiintyä eri tavalla toisen osapuolen näkökulmasta.

Lisäksi vapaaehtoisten vapaaehtoisjaksosta oli kulunut jo hieman aikaa, ennen kuin suoritimme haastattelut. Tämä saattaa vaikuttaa vapaaehtoisten muistikuviiin omista kokemuksistaan niin positiivisesti kuin negatiivisesti. Lisäksi tutkimuksemme yhtenä rajoitteena on se, ettei paikallisten näkemyksiä vapaaehtoistyöntekijöiden globaalikasvatuksen kautta saavutetusta kouluyhteisön kehityksestä tule ilmi. Vapaaehtoisten ja paikallisten näkemykset voivat poiketa toisistaan suuresti ja tulevissa tutkimuksissa olisikin tärkeää verrata paikallisten ja vapaaehtoistyöntekijöiden näkemyksiä työn merkityksestä globaalikasvatuksen kehitykselle, mutta tämän tutkimuksen kannalta mahdolliset eriävät näkemykset eivät vähennä tutkimuksemme luotettavuutta.

Tutkimuksemme tavoitteena oli myös kehittää globaalikasvatuksen koulutusta Suomessa (vrt. luku 4). Tutkimuksemme rajoitteena kyseisen tavoitteen kannalta on kansainvälinen opetuskenttä kontekstina. On hyvä kyseenalaistaa se, miten suomalaista opettajien koulutusta voidaan kehittää tutkimalla vapaaehtoisten kokemuksia Afrikassa tapahtuneesta globaalikasvatuksesta. Toisaalta

globaalikasvatuksen luonne kansainvälisenä ilmiönä edellyttää asian käsittelyn erilaisissa konteksteissa. On tärkeää huomioida globaalikasvatuksen tutkimisessa ja sen koulutuksen kehittämisessä aina käsiteltävän kontekstin merkitys, koska kriittisessä globaalikasvatuksessa tarkoituksena on ymmärtää tiettyyn kontekstiin liittyvien taustatekijöiden rooli ja soveltaa sitä ymmärrystä muissa konteksteissa ilmenevien ongelmien ymmärtämisessä ja ratkaisemisessa (vrt. Andreotti 2006; 2012).

## **Jatkotutkimuskysymykset**

Tämän tutkimuksen pohjalta meille on herännyt monia mielenkiintoisia jatkotutkimuskysymyksiä, jotka suuntautuvat eri suuntiin, esimerkiksi maailmankansalaisuuden muotoutumiseen, globaalikasvatuksen kehittämiseen opettajankoulutuksessa, ammatissa toimivien opettajien lisäkoulutuksessa ja koulun johtajien koulutuksessa. Lisäksi heräsi jatkotutkimuskysymyksiä kansainvälisen kasvatustalan vapaaehtoistyön organisoinnin kehittämisen kannalta. Näissä suuntauksissa on tämän tutkimuksen perusteella paljon kehitettävää ja tarvetta kerätä lisää tutkimusaineistoa.

Eräs tämän tutkimuksen tuloksista noussut mielenkiintoinen jatkotutkimuskysymys liittyy uusien tietoyhteiskunnassa kasvaneiden sukupolvien luontaisiin käsityksiin maailmankansalaisuudesta ja globaalikasvatuksesta. Niitä olisi hedelmällistä verrata aikaisempien sukupolvien käsityksiin, jolloin saataisiin lisää tietoa ja ymmärrystä siitä, miten nykyaikaisten globaalien tietoverkkojen alaisuudessa kasvaminen vaikuttaa käsityksiin identiteetistämme osana maailmaa. Maailmankansalaisuuden tutkimisen jatkaminen kansainvälisellä tutkimuskentällä on tärkeää sen monimuotoisen ilmenemisen takia globaalissa kontekstissa (ks. luku 2.2). Paikallisesti opettajien koulutuksen näkökulmasta uusien sukupolvien luontainen tapa käsitellä maailmankansalaisuutta on tärkeä ymmärtää, jotta voidaan suunnitella ja toteuttaa perusopetusta niin, että se tukee oppilaan luontaista tapaa käsitellä aihetta (vrt. myös OPS 2014, 18).

Vaikka Pudas (2015) ja Layne (2016) ovat väitöskirjoissaan tutkineet globaalikasvatuksen tilaa Suomen kouluissa, uutta tutkimustietoa tarvitaan jatkuvasti

ilmiön kasvavan ja ajankohtaisen luonteen vuoksi. Aikaisemmat tutkimukset kuvaavat globaalikasvatuksen termistön monimutkaista luonnetta, joka koetaan haasteena globaalikasvatuksen toteuttamiselle (Pudas 2015). Tulevaisuudessa olisi tärkeää tutkia opettajaopiskelijoiden ja työelämässä olevien opettajien sekä koulujen johtajien käsityksiä globaalikasvatuksesta ja maailmankansalaisuudesta Andreotin (2006) kriittisen ja pehmeän globaalikasvatuksen teorian kautta, jotta ymmärrettäisiin paremmin suomalaisten opettajien maailmankansalaisuus-käsitysten diskurssisuuntausten jakautumista. Eri diskurssisuuntaukset sisältävät keskenään ristiriitaisia arvoja ja kasvatusalan koulutuksen kehittämisen tulisi vaalia kasvatukselle perinteisiä arvoja (ks. luku 2.2). On tärkeää ymmärtää ammattikunnan käsityksiä, jotta voidaan yhtenäistää ja perustella minkälaisen diskurssisuuntauksen pohjalta maailmankansalaisuuteen kasvattavaa globaalikasvatusta peruskoulussa tulisi harjoittaa ja miten sen koulutusta tulisi suunnitella ja kehittää. Lisäksi tulisi tutkia sitä kuinka kriittinen globaalikasvatus ilmenee luokkahuonetasolla suomalaisissa kouluissa. Tutkimuksista saatu konkreettinen tieto opettajien ymmärryksestä globaalikasvatuksen luonteesta ja globaalikasvatuksen tilasta luokkahuonetasolla on tärkeässä roolissa suunniteltaessa kriittisen globaalikasvatuksen toteutusta osana opetusta.

Tutkimuksemme tulosten perusteella myös kansainvälistä kasvatusalan vapaaehtoistyötä ja sen organisointia tulisi kehittää. Tulostemme mukaan tulisi tarkastella kansainvälisen kasvatusalan vapaaehtoistyön vaikutuksia paikalliseen kouluyhteisöön ja miten kehittävää nykyisessä muodossaan kouluissa toteutettava vapaaehtoistoiminta on. Vapaaehtoistyötä ohjaavien tahojen kuten organisaatioiden johtajien, vallanpitäjien ja koulutusta ohjaavien asiakirjojen käsityksiä kasvatusalan vapaaehtoistyön tavoitteista tulisi myös tutkia, koska tutkimuksemme tuloksissa toistui ristiriita paikallisten koulujen johtajien ja vapaaehtoistyöntekijöiden käsityksistä toiminnan tavoitteista ja toteuttamisesta.

## 9 LÄHTEET

- Academic Network on Global Education & Learning (ANGEL). 2021  
Internetsivusto. <https://angel-network.net/>. (Luettu 2.3.2021.)
- Allison, L. D., Okun, M. A., & Dutridge, K. S. 2002. Assessing volunteer motives: A comparison of an open ended probe and Likert rating scales. *Journal of Community & Applied Social Psychology* 12 (4), 243–255. DOI: 10.1002/casp.677
- Andreotti, V. 2006. Soft vs. critical global citizenship education. *Policy and Practice: A Development Education Review* 3, 40–51. Saatavilla: <https://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/Issue3.pdf>.
- Andreotti, V. 2012. Glimpses of a postcolonial and postcritical global citizenship education. Teoksessa G. Elliot, C. Fourali & S. Issler (toim.) *Education and social change: Connecting local and global perspectives*. New York: Continuum, 238–250.
- Appadurai, A. 1990. Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. *Theory, culture & society* 7(2–3), 295–310. DOI: 10.1177/026327690007002017
- Arnason, J. 1990. Nationalism, Globalization and Modernity. *Theory, Culture & Society* 7(2–3), 207–236. DOI: 10.1177/026327690007002013
- Batson, C. D., Ahmad, N., & Tsang, J. 2002. Four motives for community involvement. *Journal of Social Issues* 58 (3), 429–445. DOI: 10.1111/1540-4560.00269
- Bengtsson, M. 2016. How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open* 2, 8–14. DOI: 10.1016/j.npls.2016.01.001
- Bierhoff, H.-W., Schülken, T., & Hoof, M. 2007. Skalen der Einstellungsstruktur ehrenamtlicher Helfer (SEEH). *Zeitschrift Für Personalpsychologie* 6(1), 12–27. DOI: 10.1026/1617-6391.6.1.12
- Bourn, D. 2014. *The Theory and Practice of Global Learning*. London: Development Education Research Centre, Institute of Educationin

partnership with the Global Learning Programme. Saatavilla:

[https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1492723/1/DERC\\_ResearchPaper11-TheTheoryAndPracticeOfGlobalLearning\[2\].pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1492723/1/DERC_ResearchPaper11-TheTheoryAndPracticeOfGlobalLearning[2].pdf).

- 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.
- Brunila, K. 2014. The Rise of the Survival Discourse in an Era of Therapisation and Neoliberalism. *Education Inquiry* 5 (1), 7–23. DOI: 10.3402/edui.v5.24044
- Butt, M., Hou, Y., Soomro, K. & Acquardo Maran, D. 2017. The ABCE Model of Volunteer Motivation. *Journal of Social Service Research* 43 (5), 593–608. DOI: 10.1080/01488376.2017.1355867
- Camicia, S. & Zhu, J. 2011. Citizenship education under discourses of nationalism, globalization, and cosmopolitanism: Illustrations from China and the United States. *Frontiers of Education in China* 6 (4), 602–619. DOI: 10.1007/s11516-011-0147-x
- Castells, M. 2000. *The Network Society*. Teoksessa. D. Held & A. McGrew (toim.) *The Global Transformations Reader*. Cambridge : Polity Press, 76–81.
- Clary, E. G. & Snyder, M. 1999. The Motivations to Volunteer: Theoretical and Practical considerations. *Current Directions in Psychological Science* 8 (5), 156–159. DOI: 10.1111/1467-8721.00037
- Clement, M. C. & Outlaw, M. E. 2002. Student teaching abroad: Learning about teaching, culture, and self. *Kappa Delta Pi Record* 38 (4), 180–183. DOI: 10.1080/00228958.2002.10516370
- Cnaan, R., Heist D. & Heinlein Storti, M. 2017. Episodic Volunteering at a Religious Megaevent. *Nonprofit Management & Leadership* 28 (1), 85–104. DOI: 10.1002/nml.21268
- Cochrane, A. & Pain, K. 2004. *A globalizing society?* Teoksessa. D. Held. *A globalizing world? : culture, economics, politics*. London: Routledge in association with the Open University, 5–43.

- Coghlan, A. & Fennel, D. 2009. Myth or substance: An examination of altruism as the basis of volunteer tourism. *Annals of leisure research* 12 (3-4), 377-402. DOI: 10.1080/11745398.2009.9686830
- Council of Europe. 2019. Global Education Guidelines. Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers. <https://rm.coe.int/prems-089719-global-education-guide-a4/1680973101>. (Luettu 20.5.2021.)
- 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), 44-58. DOI: 10.1177/1028315302006001004
- DeMello, M. 2011. The Impact of Study Tours in Developing Global-Mindedness among PK-12 Educators in Southeastern Massachusetts. Väitöskirja, Northeastern University Boston. Saatavilla: <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:1163/fulltext.pdf>.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research: second edition*. Thousand Oaks: Sage, 1-28.
- Deris, A. R. & Di Carlo, C.F. 2013. Back to basics: working with young children with autism in inclusive classrooms. *Support for learning* 28 (2), 52-56. DOI: 10.1111/1467-9604.12018
- Dervin, F., Gajardo, A., & Lavanchy, A. 2011. *Politics of interculturality*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Devereux, P. 2008. International volunteering for development and sustainability: outdated paternalism or a radical response to globalisation? *Development in Practice* 18 (3), 357-370. DOI: 10.1080/09614520802030409
- Elliot, G., Fouralli, C. & Issler, S. 2012. *Learning and Pedagogy*. Teoksessa G. Elliot, C. Fourali & S. Issler (toim.) *Education and social change: Connecting local and global perspectives*. New York: Continuum, 221-223.

- Elo, S. Kääriäinen, M. Kanste, O. Pölkki, T. Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. Sage Open 4 (1), 1–10. DOI: 10.1177/2158244014522633
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alaluokilla. Väitöskirja, Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. 47, 168–174.
- Esmond, J., & Dunlop, P. 2004. Developing the volunteer motivation inventory to assess the underlying motivational drives of volunteers in Western Australia, A research project funded by lotterywest. Perth, WA: CLANWA.  
<http://trove.nla.gov.au/work/19906943?selectedversionDNBD28586139>.  
(Luettu 6.3.2021)
- Euroopan neuvosto. 2021. Global education.  
<https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/global-education>.  
(Luettu 22.5.2021.)
- Featherstone, M. 2020. Whither Globalization? An Interview with Roland Robertson. Theory, culture & society 37 (7–8), 169–185. DOI: 10.1177/0263276420959429
- Frisch, M. & M. Gerrard. 1981. Natural Helping Systems: Red Cross volunteers. American Journal of Community Psychology 9, 567–579. DOI: 10.1007/BF00896477
- Gage, R. L. I., & Thapa, B. 2012. Volunteer motivations and constraints among college students: Analysis of the volunteer function inventory and leisure constraints models. Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly 41 (3), 405–430. DOI: 10.1177/0899764011406738
- Gaudelli, W. 2009. Heuristics of global citizenship discourses towards curriculum enhancement. Journal of Curriculum Theorizing 25 (1), 68–85. Saatavilla: <https://www-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/scholarly-journals/heuristics-global-citizenship-discourses-towards/docview/868432078/se-2?accountid=11774>.



- Gillespie, D. and King A. 1985. Demographic Understanding of Volunteerism. *Journal of Sociology and Social Welfare* 12 (4), 798–816. Saatavilla: <https://www-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/scholarly-journals/demographic-understanding-volunteerism/docview/61063567/se-2?accountid=11774>.
- Global Education Research in Finland (GERIF). Internetsivusto. <https://gerif.home.blog/>. (Luettu 2.3.2021.)
- Guttentag, D. 2009. The possible negative impacts of volunteer tourism. *International journal of tourism research* 11 (6), 537–551. DOI: 10.1002/jtr.727
- Hannerz, U. 1996. *Transnational Connections: culture, people, places*. Lontoo & New York : Routledge.
- Hannula, K. & Vehmer, A. 2019. Suomalaisten kasvatusalan vapaaehtoistyötä tehneiden kokemukset omat työn vaikutuksista Afrikassa. Kandidaatintutkielma, Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
- Herman, E. & McChesney R.. 2000. *The Global Media*. Teoksessa. D. Held & A. McGrew (toim.) *The global transformations reader : an introduction to the globalization debate*. Cambridge: Polity, 216–230.
- Hobsbawm, E. 1994. *Nationalismi*. Tampere: Vastapaino.
- Ibrahim, T. 2010. Global citizenship education: Mainstreaming the curriculum. *Cambridge Journal of Education* 35 (2), 177–197. DOI: 10.1080/03057640500146823
- Jyväskylän yliopisto, kestävyys ja vastuullisuus. 2020. Internetsivusto. <https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/organisaatio-ja-johtaminen/johtosaanto-ja-periaatteet/kestavyys-ja-vastuullisuus>. (Luettu 12.4.2021.)
- Jyväskylän yliopisto, Luokanopettajan kandidaatti- ja maisterikoulutus, OPS 2020-2023. Internetsivusto. <https://opinto-opas.jyu.fi/2020/fi/koulutus/luokandimaisterikou/>. (Luettu 13.4.2021.)
- Jyväskylän yliopisto, kansainvälistyminen ja opiskelijavaihto. Internetsivusto. <https://www.jyu.fi/fi/opiskelijalle/kansainvalistyminen>. (Luettu 13.4.2021.)

Jyväskylän yliopisto, strategia 2030. Osaava ja hyvinvoiva ihminen.

Internetsivusto. <https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/strategia/koulutus>.

(Luettu 21.3.2021.)

Kansainvälinen vapaaehtoistyö ry. Long term volunteering. Internetsivusto.

<http://www.longterm.lteg.info/index.php/project/publicIndex>. (Luettu

28.5.2021.)

Kansainvälinen vapaaehtoistyö ry. Vapaaehtoisuuden mahdollisuudet

ulkomailla. Internetsivusto. <https://www.kvtfinland.org/vapaaehtoistyo-ulkomailla/>. (Luettu 28.5.2021.)

Karvonen, E. 1997. Kohti relationaalista tietokäsitystä. Teoksessa K. Stachon

(toim.) Näkökulmia tietoyhteiskuntaan. Tampere: Tammer-Paino Oy, 171–204.

Kelly, B. & Prokhovnik, R. 2004. Economic globalization? Teoksessa D. Held

(toim.) A globalizing world? : culture, economics, politics. London: Routledge in association with the Open University, 82–122.

Keohane R. O. & Nye Jr. J.S. 2002. Globalization: What's New? What's Not?

(And so What?). Teoksessa. D. Held & A. McGrew (toim.) The global transformations reader : an introduction to the globalization debate. Cambridge: Polity, 75–83.

Kern, L, & Clemens, N. H. 2007. Antecedent Strategies to Promote Appropriate

Classroom Behavior. *Psychology in the Schools* 44, 65–75. DOI: 10.1002/pits.20206

Kivinen, O. & Ristelä, P. 2001. Pragmatistisia näkökulmia tiedonhankintaa ja toimintaan: Metodologinen relationalismi käytännön toiminnassa.

*Sosiologia* : Westermarck-seuran julkaisu 38 (42), 249–259. Saatavilla:

[https://www.researchgate.net/publication/264500531\\_Pragmatistisia\\_na\\_kokulmia\\_tiedonhankintaa\\_ja\\_toimintaan\\_metodologinen\\_relationalismi\\_kaytannon\\_toiminnassa](https://www.researchgate.net/publication/264500531_Pragmatistisia_na_kokulmia_tiedonhankintaa_ja_toimintaan_metodologinen_relationalismi_kaytannon_toiminnassa).

Krippendorff, K. 2013. Content analysis: An introduction to its methodology

(3rd ed.). Los Angeles; Lontoo: SAGE.

Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys.

Tampere: Vastapaino.

- Layne, H. 2016. "Contact Zones" in Finnish (intercultural) education. Väitöskirja, Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos.
- 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. DOI: 10.5430/jct.v3n2p106
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. California: Sage.
- Macduff, N. 2005. Societal Changes and the Rise of the Episodic Volunteer. Teoksessa J. Brudney (toim.) *Emerging Areas of Volunteering*. Indianapolis: Arnova Occasional Paper Series, 51–64.
- Mackay, H. 2004. The globalization of culture? Teoksessa D. Held. *A globalizing world? : culture, economics, politics*. London: Routledge in association with the Open University, 44–81.
- Mann, M. 2000. Has Globalization Ended the Rise and Rise of the Nation-State? Teoksessa. D. Held & A. McGrew. *The global transformations reader: an introduction to the globalization debate*. Cambridge: Polity, 136–147.
- Marjovu A. 2014. *Vapaaehtoistyön ytimessä: järjestömuotoinen vapaaehtoistyö sosiaalisten representaatioiden näkökulmasta*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto, valtiotieteellinen tiedekunta.
- Metcalf, S 2017. Neoliberalism: the idea that swallowed the world. *The Guardian*.  
<https://www.theguardian.com/news/2017/aug/18/neoliberalism-the-idea-that-changed-the-world>. (Luettu 18.03.2021.)
- Milton, C. 2012. Altruism. *Nursing Science Quarterly* 25 (3), 222–224. DOI: 10.1177/0894318412447553
- Murray, T. & Buchanan, R. 2018. The Internet is all around us: How children come to understand the Internet. *Digital Culture & Education*, 10.  
<http://www.digitalcultureandeducation.com/cms/wp-content/uploads/2018/07/Murray%20and%20Buchanan.pdf>. (Luettu 22.5.2021.)
- Musick, M. & Wilson, J. 2008. *Volunteers: a social profile*. Bloomington : Indiana University Press.

- Männistö A. 1997. Ehjä, ekologinen informaatioaika? Teoksessa. K. Stachon (toim.) Näkökulmia tietoyhteiskuntaan. Tampere: Tammer-Paino Oy, 68–88.
- Nylund, M. 2000. Varieties of Mutual Support and Voluntary Action: A Study of Finnish Self-Help Groups and Volunteers. The Finnish Federation for Social Welfare and Health.
- Nylund, M. 2008. Vapaaehtoisuuden arvot ja motiivit. Teoksessa. O. Hakkarainen & T. Kontiainen. (toim.) Vapaaehtoisuus kehitysyhteistyössä. Helsinki: Kepa, 24-38.
- Nylund, M. & Yeung, A. B. 2005. Vapaaehtoisuuden anti, arvot ja osallisuus murroksessa. Teoksessa. M. Nylund & A. B. Yeung. Vapaaehtoisuuden anti, arvot ja osallisuus. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- Okkolin, M.-A., Koskela, T., Engelbrecht, P., & Savolainen, H. 2018. Capability to be educated: inspiring and inclusive pedagogical arrangements from Finnish schools. *Journal of Human Development and Capabilities* 19 (4), 421–437. DOI: 10.1080/19452829.2018.1474858
- Opettajat ilman rajoja. Avoimet työpaikat. Ineternetsivusto.  
<https://www.opettajatilmanrajoja.fi/hae-vapaaehtoiseksi/avoimet-paikat/>. (Luettu 29.5.2021.)
- Opetusministeriö. 2010. Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen. Globaalivastuuprojektin ohjausryhmän loppuraportti. Opetusministeriön julkaisuja 2010:9. Helsinki: Yliopistopaino.
- OPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Osler, A. 2004. The view from below (setting the tone): migrants with mindsets. Teoksessa G. Hernes, M. Martin & E. Zadra (toim.) Planning for diversity: Education in Multi-Ethnic and Multicultural Societies. UNESCO: International Institute for Educational Planning Policy Forum, 203-229.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139016e.pdf>. (Luettu 7.3.2021.)

- Osterhammel, J. 2013. Nationalism and Globalization. Teoksessa J. Breuilly (toim.) *The Oxford handbook of the history of nationalism*. Oxford : Oxford University Press, 694–712
- Oxfam. 2015a. *Education for global citizenship– A guide for schools*. Oxfam Education. Iso-Britannia.
- Oxfam. 2015b. *Global citizenship in the classroom: A guide for teachers*. Oxfam Education. Iso-Britannia.
- Oxley, L. & Morris, P. 2013. Global Citizenship: A Typology for Distinguishing Its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies* 61 (3), 301–325. DOI: 10.1080/00071005.2013.798393
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S. & Andreotti, V. 2020. A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative education* 56 (2), 144–164. DOI: 10.1080/03050068.2020.1723352
- Pashby, K. 2011. Cultivating global citizens: Planting new seeds or pruning the perennials? Looking for the citizen-subject in Global Citizenship Education theory. *Globalisation, Societies and Education* 9 (3–4), 427–442. DOI: 10.1080/14767724.2011.605326
- Patel, F. & Lynch H. 2013. Glocalization as an Alternative to Internationalization in Higher Education: Embedding Positive Glocal Learning Perspectives. *International journal of teaching and learning in higher education* 25 (2), 223–230. Saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016539.pdf>.
- Patton, M. Q. 2015. *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice* (4rd ed.). Thousand Oaks: SAGE publishing.
- Phillips, L. & Phillips, M. 2010. Functional preferences and reward effectiveness in volunteer motivation. *Journal of business and Retail management Research* 4 (2), 65–76.
- Pudas, A.-K. 2015. *A moral responsibility or an extra burden? A study on global education as part of Finnish Basic Education*. Väitöskirja, Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Richardsson, L & Pierre, E. 2000. *Writing: A Method of Inquiry*. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 1410–1444.

- Rochester, C., Payne, A. & Howlett, S. 2010. *Volunteering and society in the 21st century*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, UK; New York: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1177/0094306110373351t
- Rokach, A. & Wanklyn, S. 2009. Motivation to volunteer: Helping empower sick children. *Psychology and Education Journal* 46 (1), 7–25
- Roudometof, V. 2005. Transnationalism, Cosmopolitanism and Glocalisation. *Current Sociology* 53 (1), 113–35. DOI: 10.1177/0011392105048291
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Internetsivusto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>. (Luettu 28.3.2021.)
- Scholte J. A. 2000. *Globalization: a critical introduction*. New York: St. Martin's Press.
- Scott, N. & Seglow, J. 2007. *Altruism*. New York: Open University Press.
- Smith, D. H. 1981. Altruism, Volunteers and Volunteerism. *Journal of Voluntary Action Research* 10 (1), 21–36. DOI: 10.1177/089976408101000105
- Steger, M. & James, P. 2020. Disjunctive Globalization in the Era of the Great Unsettling. *Theory, culture & society* 37 (7–8), 187–203. DOI: 10.1177/0263276420957744
- Söderman N, Snead S. 2008. Opening the gap: the motivation of gap year travellers to volunteer in Latin America. Teoksessa K. Lyon & S. Wearing (toim.) *Journeys of Discovery in Volunteer Tourism: International Case Study Perspectives*. Wallingford, UK; Cambridge, MA: CABI, 118–129.
- Teng, S. S., Abu Bakar, M. & Layne, H. 2020. Education reforms within neoliberal paradigms: A comparative look at the Singaporean and Finnish education systems. *Asia Pacific journal of education* 40 (4), 458–471. DOI: 10.1080/02188791.2020.1838884
- Tiessen, R. 2012. Motivations for Learn/Volunteer Abroad Programs: Research with Canadian Youth. *Journal of Global Citizenship & Equity Education* 2 (1), 1–21.
- Todd, S. 2009. *Toward an Imperfect Education: Facing Humanity, Rethinking Cosmopolitanism*. Boulder: Paradigm Publishers.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2017. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Saatavilla: [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakkoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf).
- Tye, K. E. 2014. Global Education: a worldwide movement. An Update. Policy Futures in Education 12 (7), 855–871. DOI: 10.2304/pfie.2014.12.7.855
- Uematsu-Ervasti, K. 2019. Global perspectives in teacher education: a comparative study of the perceptions of finnish and japanese student teachers. Väitöskirja, Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Unger, L. 1991. Altruism as a motivation to volunteer. Journal of economic psychology 12 (1), 71–100. DOI: 10.1016/0167-4870(91)90044-T
- Unesco. 2017. The ABCs of global citizenship education. Programme and meeting document. Osoitteessa: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248232>
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H. & Snelgrove, S. 2016. Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. Journal of Nursing Education and Practice 6 (5), 100–110. DOI: 10.5430/jnep.v6n5p100
- Willard-Holt, C. 2001. The impact of a short-term international experience for preservice teachers. Teaching and Teacher Education 17 (4), 505–517. DOI: 10.1016/S0742-051X(01)00009-9
- Wearing S. 2004. Examining best practice in volunteer tourism. Teoksessa R. A. Stebbins & R. T. Graham (toim.) Volunteering as leisure/Leisure as volunteering. Wallingford, UK: CABI, 209–224.
- Worth, O. & Kuhling, C. 2004 Counter-hegemony, anti-globalisation and culture in International Political Economy. Capital & Class 28 (3), 31–42. DOI: 10.1177/030981680408400103
- Yeung, A. B. 2002. Vapaaehtoistyö osana kansalaisyhteiskuntaa – ihanteita vai todellisuutta? Tutkimus suomalaisten asennoitumisesta ja osallistumisesta vapaaehtoistoimintaan. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus YTY ry.

Yeung, A. B. 2004. *Individually Together. Volunteering in Late Modernity: Social Work in the Finnish Church*. Helsinki: The Finnish Federation for Social Welfare Health.



## LIITTEET

### Liite 1. Aineiston ilmausten määrät per henkilö

Haasteet (n = 208)

	Maija	Soila	Risto	Liisa	Venla	Paula	Pirjo
<b>Opetus</b>	7	7	6	19	8	7	6
Rakenteet	5	2	0	9	8	6	5
Vuor. vaik. kollegoiden kanssa	2	5	6	10	1	1	1
<b>Kulttuuri</b>	7	8	5	36	12	7	12
Kasvatus	2	2	2	7	4	6	7
Kuritus ja väkivalta	2	0	2	11	6	0	3
Ennakkoluulot	1	1	1	10	2	1	0
Uskomukset	2	1	0	1	0	0	0
Materialistinen hyöty	0	3	0	3	0	0	2
Käsitys vapaaehtoisista pelastajina	0	1	0	5	0	0	0
<b>Toiminta vapaaehtoisena</b>	6	10	4	17	4	4	14
Toiminnan lyhytnäköisyys	2	3	4	4	1	2	4
Työn merkityksellisuuden puute	1	5	0	8	2	1	5
Ulkopuolisuuden tunne	3	2	0	5	1	1	0
Jaksaminen	0	0	0	0	0	0	5

Motiivit (n = 107)

	Maija	Soila	Risto	Liisa	Venla	Paula	Pirjo
<b>Työn vaikutukset</b>	13	16	4	16	17	9	9
Oppilaiden tukeminen	5	5	0	4	2	1	1
Kollegat	7	8	0	6	5	2	5
Oppilaiden opiskelutaidot	0	2	1	1	6	4	2
Vuorovaikutus oppilaiden kanssa	1	1	3	5	4	2	1
<b>Oma hyöty</b>	3	0	0	4	4	7	6
Työkokemuksena	1	0	0	1	2	2	1
Henkilökohtaisena kasvuna	2	0	0	3	2	5	5