

**Opettajien kokemuksia toimivasta globaalikasvatuksesta
ja globaalikasvatukseen soveltuvista työtavoista**

Anna Vestman

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2021
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Vestman, Anna. 2021. Opettajien kokemuksia toimivasta globaalikasvatuksesta ja globaalikasvatukseen soveltuvista työtavoista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 60 sivua.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittiin opettajien hyväksi havaitsemia työtapoja globaalikasvatuksessa. Niiden pohjalta muodostui ymmärrys siitä, mitä opettajat korostavat toimivassa globaalikasvatuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda tietoa kentällä toteutuneesta globaalikasvatuksesta, ja selvittää mikä globaalikasvatuksessa toimii. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on globaalikasvatuksen pedagogiikka.

Tutkimukseen haastateltiin kuutta globaalikasvatukseen perehtynyttä opettajaa asiantuntijatiedon saamiseksi. Aineisto koostui viidestä haastattelusta ja yhdestä kirjoitelmasta. Analyysimenetelmänä on aineistolähtöinen sisälönanalyysi. Tutkimus vastaa kysymykseen, miten opettaja onnistuneesti lisää globaalia vastuullisuutta oppijoissa.

Aineiston analyysin perusteella globaalikasvatuksen teemojen oppimista toteutettiin vaihtelevin tavoin, mutta työtapoja yhdisti oppimisen elämyksellisyys. Elämysten tavoitteena oli pysyvän mielenkiinnon herääminen kestävän elämäntavan omaksumiseksi. Globaalikasvatuksen monipuolisten ilmiöiden oppimiseen oli luontevaa käyttää ilmiölähtöistä oppimista, joissa korostuu yhteistoiminnallisuus, oppiaineiden integrointi ja oppilaan kokemusmaailmasta lähtevä oppiminen. Toimivassa globaalikasvatuksessa korostettiin reflektiota, kriittistä tarkastelua ja dialogisuutta, toivoa ja yhdessä tekemistä.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että globaalikasvatuksessa on nykyisin nähtävissä aiempaa kriittinen lähestymistapa ja aktiivista vaikuttamistyötä. Laadukasta globaalikasvatusta edistää joustava, yhteisöllinen koulun toimintakulttuuri. Seuraavien kestävän kehityksen tavoitteiden ja välttämättömien muutoksien saavuttamiseksi tarvitaan yhteiskuntaa uudistavan transformatiivisen oppimisen siirtämistä koulutuksen keskiöön.

Asiasanat: globaalikasvatus, kestävä kehitys, työtavat

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	4
2	GLOBAALIKASVATUS	5
	2.1 Globaalikasvatuksen käsite	5
	2.2 Globaalikasvatuksen teemat.....	7
	2.3 Kestävän kehityksen tavoitteet (Agenda 2030)	8
3	GLOBAALIKASVATUS OPETUKSESSA	11
	3.1 Globaalikasvatuksen käytänteet	11
	3.2 Transformatiivinen oppiminen.....	14
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	15
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	16
	5.1 Laadullinen tutkimusote.....	16
	5.2 Tutkittavien valinta	18
	5.3 Aineiston keruu.....	20
	5.4 Aineiston sisällönanalyysi	23
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	27
6	TULOKSET	29
	6.1 Opettajien hyväksi havaitsemat työtavat globaalikasvatuksessa.....	29
	6.1.1 Yksilön toimijuuden vahvistaminen	29
	6.1.2 Elämyksellinen ja kokemuksellinen oppiminen	31
	6.1.3 Maailmanlaajuisten ilmiöiden tutkiminen lähiympäristön avulla.....	32
	6.1.4 Toisen asemaan asettuminen draaman avulla	34
	6.1.5 Visuaalisuuden hyödyntäminen	36
	6.2 Opettajien korostamat ulottuvuudet toimivassa globaalikasvatuksessa	38
	6.2.1 Tavoitteena reflektio ja uudelleenpohtiminen.....	38
	6.2.2 Kriittinen tarkastelu ja dialogisuus	39
	6.2.3 Toivo	41
	6.2.4 Yhteisöllisyys.....	42
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	45
	7.1 Pohdinta	45
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	49
	7.3 Jatkotutkimuksen aiheita	51
	LÄHTEET	54
	LIITTEET	61

1 JOHDANTO

Gloaalikasvatukseen on kiinnitetty kasvavaa huomiota viime vuosikymmeninä. Globaalien tietoverkkojen mahdollistama tiedon reaaliaikainen saatavuus maapallon eri osista on paitsi lisännyt tietoa, myös globaalia vastuuta. Globaaliin vastuuseen kasvamista edistetään globaalikasvatuksella.

Modernin globaalikasvatuksen lähtökohtana on Maastrichtin globaalikasvatuksen julistus (2002). Sen mukaan globaalikasvatus on kasvatusta, joka tähtää ihmisten silmien ja mielen avautumiseen maailman todellisuuksille, ja herättää heidät edistämään oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja ihmisoikeuksia kaikille (Maastricht Global Education Declaration, 2002, s. 2).

Muutosten keskellä olevan nykykoulun tehtävästä opetusministeriöt, opettajankouluttajat ja opettajat voivat olla yhtä mieltä siitä, että koulun tehtävänä on tukea ihmisenä kasvamisen taitoja. Opetus- ja kasvatustehtävän kulmakivi on kasvaminen hyvään ihmisyyteen (POPS 2014, s. 13). Kuitenkin tulevaisuuden globaalit kriisit asettavat kasvatuksen ja koulutuksen merkittävään asemaan näiden kriisien ratkaisemisessa (Laininen, 2018, s. 18). Kestävän tulevaisuuden vahvistamiseksi oppilaiden on ymmärrettävä kestävän kehityksen merkitys, osattava tarkastella sitä kriittisesti ja myös toimittava sen eteen.

Tutkimuksen aloittaessani tiedostin nämä globaalikasvatuksen tavoitteet, ja niiden jakautumisen eri teemoihin. Kokemusta siitä, miten herättää oppilaissa sisäinen motivaatio globaalien aiheiden tutkimiseen, ei juurikaan ollut. Oman kokemuksen perusteella kouluissa todistamani globaalikasvatus oli kuitenkin riittämätöntä siihen nähden, millaista uutisointia vuonna 2018 koulun ulkopuolella kohtasi. Otsikot demokratiaa vaarantavista haasteista Yhdysvaltojen presidentin vaalien jälkeen, IPCC:n kattava ilmastoraportti ja Suomen valinta Euroopan rasistisimmaksi maaksi, selkeyttivät itselleni, että haluan ja koen velvollisuudeksikin kehittyä globaalikasvatuksen tavoitteiden edistämässä. Oli yllättävää, miten vähän globaalikasvatuksen pedagogiikasta löytyi tietoa, jolloin ohjaajan

kanssa käydystä keskustelusta virisi tutkielman nykyinen näkökulma. Tutkielmani tavoitteeksi tuli etsiä vastaus kysymykseen, millaiset käytännön työtavat globaalikasvatuksessa toimii.

Gloaalikasvatusta on tutkittu suomalaisessa kontekstissa voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman myötä aiempaa enemmän, ja sitä koskevan tutkimustiedon odotetaan lisääntyvän tulevaisuudessa. Pudaksen (2015) väitöskirja selvitti globaalikasvatuksen nykytilaa suomalaisissa alakouluissa ja Parviaisen (2017) tutkimuksessa selvitettiin opettajien merkityksenantoja ja työkäytänteitä globaalikasvatuksessa. Palomäen (2021) tuore tutkimus selvitti, miten kriittisestä globaalikasvatuksesta puhutaan opettajankoulutuksessa sekä sen toteuttamisen haasteista ja mahdollisuuksista.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien kokemuksia hyväksi havaituista työtavoista globaalikasvatuksessa. Vastausten perusteella halutaan ymmärtää, mitä ulottuvuuksia opettajat korostavat toimivassa globaalikasvatuksessa. Tutkimuksen avulla pyritään selvittämään, millaisin keinoin on onnistuneesti lisätty globaalia vastuullisuutta oppilaissa. Tutkimus tarjoaa uutta tietoa käytännöllisistä ratkaisuista kentältä, ja lisää osaltaan globaalikasvatuksen tutkimuksen näkyvyyttä.

2 GLOBAALIKASVATUS

2.1 Globaalikasvatuksen käsite

Gloaalikasvatus on käsitteenä hyvin moniulotteinen. Se on nimensä mukaisesti kasvatusta eli tavoitteellista toimintaa, jossa pyritään muuttamaan oppijan ominaisuuksia haluttuja päämääriä kohti. Hirsjärven ja Huttusen (1995, s. 67) mukaan ympäröivän yhteiskunnan ihmis- ja maailmankuva määrittää kunakin aikana ihmisihanteen, johon kasvatuksella pyritään. Teknologian kehitys, globalisoitunut talous ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen ja tietomäärän räjähdysmäinen kasvu ovat asettaneet kasvatukselle ja koulutukselle uudet tavoitteet, joihin globaalikasvatuksella pyritään vastaamaan. Kirkwood (2001) toteaaakin globaalien ajan vaativan globaalia kasvatusta.

Kansainvälisessä viitekehyksessä globaalikasvatuksen juuret ovat vuoden 1948 YK:n Ihmisoikeuksien Yleismaailmallisessa julistuksessa (Universal Declaration of Human Rights, 2019) ja UNESCO:n perusasetuksessa (1945), jonka mukaan *”sodat syttyvät ihmisten mielissä, on myös rauhan rakentaminen aloitettava ihmisten mielistä”* (UNESCO, 2019). Tähän pohjautuu järjestön ydinajatus rohkaista ja tukea jäsenvaltioiden kaikkea toimintaa, jonka tarkoituksena on edistää rauhaa, oikeudenmukaisuutta, vapautta, ihmisoikeuksia ja kestäväää kehitystä (UNESCO, 2019). YK:n arvot ovatkin keskeinen osa globaalikasvatusta, jonka tehtävänä on edistää näiden arvojen omaksumista. Oslerin ja Vincentin (2002, s. 1) mukaan globaalikasvatus perustuu ihmisoikeuksiin ja huoleen sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta, joka johtaa kriittiseen ajatteluun ja vastuulliseen osallistumiseen pedagogisten lähestymistapojen avulla.

Euroopassa globaalikasvatuksen suunnannäyttäjänä voidaan pitää Maastrichtin (2002) konferenssia. Se oli kansainvälisten järjestöjen konferenssi, jossa määriteltiin globaalikasvatus, sen tehtävä ja tavoitteet. Maastrichtin julistuksen (2002) määritelmän mukaan globaalikasvatus on kasvatusta, jonka tavoitteena on avata ihmisten silmät ja mieli maailman erilaisille todellisuuksille, ja herättää heidät edistämään oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja ihmisoikeuksia kaikille (Maastricht Global Education Declaration, 2002, s. 2).

Gloaalikasvatusta on vuosien saatossa edistetty poliittisella päätöksenteolla erityisesti Euroopassa ja pienemmässä mittakaavassa Kanadassa, Japanissa, Australiassa, Uudessa-Seelannissa ja osissa Yhdysvaltoja (Bourn, 2020, s. 4). Kansainvälisen yhteisymmärryksen puute globaalikasvatuksesta käsitteenä on johdannut termin useisiin variaatioihin. Eri julkaisuissa globaalikasvatuksen lähikäsitteinä ovat olleet esillä kehityskasvatus, kansainvälisyyskasvatus, rauhankasvatus ja kasvatus maailmankansalaisuuteen riippuen näkökulmasta ja painotuksesta. Yhteistä kaikille käsitteille on kasvattaa haluun toimia oikeudenmukaisemman maailman puolesta.

Suomessa Opetushallitus (OPH, 2019) määrittelee globaalikasvatuksen kasvatukseksi maailmankansalaisuuteen ja kestävään tulevaisuuden rakentamiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriö (laatumishetkellä vielä Opetusministeriö) määrittelee sen lisäksi kasvattamisena maailmanlaajuiseen vastuuseen (OKM, 2010, s.

7). Tätä näkökulmaa puoltaa myös Cantell (2016), jonka mukaan globaalikasvatuksessa keskeistä on edistää voimaantumista. Tällä tarkoitetaan sitä, että ihminen kokee kuuluvansa omaan ympäristöönsä ja haluaa ja kykenee osallistumaan yhteisiin asioihin.

Kasvatustieteilijöillä on eroavia näkemyksiä, miten globaalikasvatus tulisi nähdä. Marshall (2005), Scheunpflug ja Asbrand (2006) ovat kuvanneet globaalikasvatuksen omaksi koulutusalaksi kasvatustieteessä sen oman historian, pedagogisten lähestymistapojen ja tavoitteiden vuoksi. Tunnetumpaa näkökulmaa ovat esittäneet muun muassa Bourn (2020, s. 19), jonka mukaan globaalikasvatus on uusi pedagoginen lähestymistapa oppimiseen, jolla on tunnusomaisia piirteitä ajatteluun, tutkimiseen, työskentelytapoihin ja menetelmiin liittyen.

Tarkasteltiinpa globaalikasvatusta kansainvälisten, Euroopan tai Suomen laatimien määritelmien mukaan, niille on yhteistä nähdä se kestävän kehityksen edistämisenä kasvatuksellisin keinoin. Tarkoituksena on lisätä ymmärrystä siitä, miten yksilöt ovat kytköksissä maailmanlaajuisiin ongelmiin ja miten yksilö voi valinnoillaan edistää oikeudenmukaisuuden toteutumista maailmassa.

2.2 Globaalikasvatuksen teemat

Suomessa globaalikasvatus jaetaan globaalikasvatusverkoston internet-sivuilla (Gloaalikasvatus.fi) löytyvässä esityksessä eri teemoihin. Ne linkittyvät monilta osin toisiinsa, mutta tarjoavat mahdollisuuden tarkastella globaaleja ongelmia eri näkökulmista. Teemat ovat kestävä kehitys, moninaisuus, media, ympäristö, ihmisoikeudet ja rauha (Gloaalikasvatus, 2021).

Kestävän kehityksen kasvatuksen voidaan katsoa olevan aiempien määritelmien mukaan synonyymi globaalikasvatukselle, mutta kyseisen teeman ominaispiirteenä on aktiiviseen kansalaisuuteen, vaikuttamiseen ja vastuunottoon kasvattaminen. *Moninaisuuskasvatuksessa* edistetään yksilöiden välistä yhdenver-

taisuutta. Pyrkimyksenä on taata yhtäläiset mahdollisuudet kaikille hyvään elämään taustoista, varallisuudesta, sukupuolesta tai muista yksilön ominaisuuksista huolimatta. *Mediakasvatuksessa* kiinnitetään huomiota viestintään liittyvään valtaan. Medialla on suuri rooli muodostaessamme käsityksiä maailmasta, jolloin mediakasvatuksella luodaan edellytyksiä tarkastella mediaa ja sen välittämiä viestejä kriittisesti.

Ympäristökasvatuksen tavoitteena on uudenlaisen elämäntavan opettaminen ja oppiminen. Sen tarkoitus on vahvistaa oppilaan ymmärrystä ja myönteisyyttä luontoa kohtaan. Kuten muissakin teemoissa, pyrkimys vastuulliseen käyttäytymiseen on olennainen osa ympäristökasvatusta. Tässä sitä lähestytään elinvoimaisen luonnon näkökulmasta. *Ihmisoikeuskasvatus* on tullut näkyväksi osaksi suomalaista perusopetusta YK:n ihmisoikeuksien päivän ympärille järjestetyn ihmisoikeusviikon ja aktiivisten kansalaisjärjestöjen ansiosta. Teeman tavoitteena on lisätä tietoa ja edistää YK:n ihmisoikeusjulistuksen toteutumista. Tähän pyritään ihmisoikeuksia ylläpitäviin arvoihin ja asenteisiin vaikuttamalla. *Rauhankasvatus* keskittyy konfliktien sovitteluun. On perusteltua nimetä yhdeksi näkökulmaksi rauha, sillä rauha on kaiken inhimillisen ja hyvinvoivan elämän edellytys. Vahvistamalla empatiakykyä, neuvottelutaitoja ja yhdessä elämisen taitoja opetetaan oppilaita tunnistamaan väkivallan syyt ja annetaan työkaluja ratkaista kiistoja väkivallattomin keinoin (Globaalikasvatus, 2021).

2.3 Kestävän kehityksen tavoitteet (Agenda 2030)

Kestävää kehitystä kohti on ponnisteltu tavoitteellisesti yli 30 vuotta. Vuonna 1987 järjestetystä YK:n kokouksesta, ja sitä johtaneen Norjan pääministerin Gro Harlem Brundtlandin mukaan nimetystä Brundtlandin raportista alkoi poliittinen prosessi, joka vaikutti maailmanpolitiikasta kunnalliselle tasolle asti. Kestävä kehitys alettiin huomioida päätöksenteossa ja toiminnassa (Ympäristöministeriö, 2021). Paljon siteerattu Brundtlandin lause "kestävä kehitys on kehitystä, joka tyydyttää nykyhetken tarpeet viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa" on edelleen kestävän kehityksen määritelmän

ydin (WCED, 1987). Käsitteenä kestävä kehitys on kompleksinen, mutta tutkielmassani viitataan sillä Ympäristöministeriön 1994 laatimaan määritelmään, jossa kestävä kehitys on jatkuvaa ja ohjattua yhteiskunnallista muutosta, jonka päämääränä on turvata nykyisille ja tuleville sukupolville hyvät elämisen mahdollisuudet (Ympäristöministeriö, 2021).

Sittemmin kestävä kehityksen käsite on laajentunut ja monipuolistunut. YK:n Brundtlandin komissio esitti sen jaettavan sosiaaliseen, ekologiseen ja taloudelliseen kestävyteen. Palmbergin, Hofman-Bergholmin, Jerosen ja Yli-Panulan (2017) mukaan kestävä kehitys voidaan tarkastella sosiaalisesta, ekologisesta ja taloudellisesta näkökulmasta, jotka sisältävät kulttuurisia, terveydellisiä ja poliittisia näkökantoja. Palmberg ja kumppanit (2017) näkevät kulttuuristen ja terveydellisten näkökantojen linkittyvän sosiaaliseen ulottuvuuteen ja poliittisen näkökulman esiintyvän usein taloudellista ulottuvuutta käsiteltäessä. Eri näkökulmien tarkastelu on tärkeää, kun siirrytään kestävä kehityksen strategioihin. Esimerkiksi ilmastonmuutos on eittämättä keskeinen kestävä kehityksen haaste. Sen sijaan ilmastonmuutosstrategiat voivat riskeerata sosiaaliseen kestävyteen, kuten ihmisten osallisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen, liittyviä kysymyksiä (Ympäristöministeriö, 2010).

Kehityksen ajatellaan siis olevan kestävä vain, jos se on samanaikaisesti sitä sosiaalisesti, ekologisesti ja taloudellisesti. Sosiaalisella kestävyydellä tarkoitetaan oikeudenmukaisuutta, osallisuutta ja yhdenvertaisuutta. Paikallisesti se voisi tarkoittaa oikeutta terveydenhuoltoon. Ekologinen kestävyys tarkoittaa biodiversiteetin säilyttämistä, luonnonvarojen kestävä käyttöä ja maapallon kantokyvystä huolehtimista. Paikallisella tasolla se voisi näkyä hiilineutraaliuuden pyrkimisenä. Taloudellinen kestävyys tarkoittaa ekotehokkuutta sekä materiaalien ja resurssien ylikulutuksen vähentämistä. Taloudellinen kestävyys edellyttää samalla ekologista kestävyttä (Ympäristöministeriö, 2021).

Brundtlandin raportista ja Rio de Janeiron (UNCED, 1992) konferenssista lähtien kestävä kehitys on ollut kaikkien koulutustasojen tavoitteena. YK julisti kin vuodet 2005–2014 kestävä kehitystä edistävän koulutuksen ja tutkimuksen vuosikymmeneksi (OKM, 2006, s. 12). Tätä seurasi koulujen globaalikasvatusta merkittävästi vauhdittanut **Agenda 2030**.

YK:n jäsenmaat asettivat vuonna 2015 kestäväälle kehitykselle globaalit tavoitteet, joiden ytimenä on poistaa äärimmäinen köyhyys maailmasta vuosina 2016–2030. Tämän ja kuudentoista muun ihmisten hyvinvointia, luontoa ja taloutta koskevan tavoitteen toimintaohjelmaa kutsutaan Agenda 2030:ksi. Jokainen jäsenmaa on poliittisesti sitoutunut Agenda 2030:n asiakirjan tavoitteisiin ja etsimään ratkaisuja tavoitteiden saavuttamiseksi (YK, 2021). Toiminnan aktiivisella seurannalla veloitetaan kaikkia maita keskittymään kotimaisen ja kansainvälisen taloudellisen kehityksen sijaan kestäväan kehitykseen (Ulkoministeriö, 2021).

Kestävän päätöksenteon ohella koulutus on avainasemassa kestäväan tulevaisuuden saavuttamisessa. UNESCO:n (2017) mukaan kestäväa kehitystä ei saavutetaakaan pelkästään teknologisilla ratkaisuilla tai poliittisilla ja taloudellisilla päätöksillä. Meidän täytyy muuttaa tapaamme ajatella ja toimia. Se vaatii laadukasta koulutusta ja kasvamista kestäväan kehitykseen kaikilla tasoilla kaikissa konteksteissa. Agenda 2030 on vauhdittanut globaalikasvatusta, kun viranomaisten kanssa tehtävälle yhteistyölle on löytynyt luonnollinen tarve. Suomessa Agenda 2030 näkyy opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden lisäksi oppimateriaaleissa ja valtakunnallisissa teemapäivissä, joiden käytännön toteutus jää kuitenkin kunkin koulun ja sen yksittäisten opettajien vastuulle (Pudas, 2015).

3 GLOBAALIKASVATUS OPETUKSESSA

3.1 Globaalikasvatuksen käytänteet

Voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman opettajaa ohjaaviksi arvoiksi on kirjattu ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia. Jokainen oppilas nähdään ainutlaatuisena yksilönä, jonka oppimisesta ja hyvinvoinnista huolehditaan. Sivistyksellä tarkoitetaan kykyä tehdä päätöksiä asettuen toisten asemaan, ja suhtautua itseensä, toisiin ja ympäristöön arvostaen. Tasa-arvon ja demokratian arvot taas perustuvat yhdenvertaisuusperiaatteeseen. Sen myötä opetuksen tulee edistää sosiaalista, taloudellista, kulttuurista ja sukupuolten tasa-arvoa. (POPS 2014, s. 13–14).

Näiden sosiaalista kestävyyttä edustavien arvojen lisäksi opetussuunnitelmaan on kirjattu arvot, joilla tavoitellaan ekologista kestävyyttä. Opetussuunnitelma tunnistaa kestävä kehityksen ja ekologisen sivistyksen välttämättömyyden, jonka mukaisesti oppilaita ohjataan kestävään elämäntavan omaksumiseen (POPS 2014, s. 18). Globaalikasvatus on kirjattu osaksi koulun perustehtävää ja siten jokainen opettaja on globaalikasvattaja.

Tarve tulevaisuuden tekijöille, jotka ymmärtävät maailmanlaajuisia ilmiöitä, on todettu jo ympäri maailmaa. Kasvatustieteellisissä julkaisuissa on yleistyneet teemat maailmankansalaisuus, globaali ajattelu (engl. Thinking Globally) ja "globaali luokka" (engl. In the Global Classroom). Huolimatta runsaasta koulutusmateriaalista, globaalikasvatuksen toteuttaminen on jäänyt siitä innostuneille opettajille (Bourn, 2020, s. 4). Opettajan rooli globaalikasvatuksen toteuttajana on suuri. Ensinnäkin opettaja on yksi oppilaille näyttäytyvä esimerkki siitä, miten yhteiskunnassa toimitaan. Opettaja näyttää muun muassa esimerkin, miten itseään ja toisiaan kunnioitetaan. Toisekseen opettajan oppimiskäsitys vaikuttaa suuresti siihen, millaista globaalikasvatusta käytännössä koulussa nähdään. Oppimiskäsitys sisältää perusolettamuksen siitä, miten ihminen oppii, mitkä ovat oppijan ja opettajan roolit ja millaisia tavoitteita toiminnalle asetetaan (Rauste-von Wright & von Wright, 1994, s. 146). Opettajan oppimiskäsitys ohjaa globaalikasvatuksen toteutumista esimerkiksi siten, kuinka pitkälle opettaja

suunnittelee oppimiskokonaisuudet etukäteen, kuinka opettaja uskaltaa heittäytyä dialogiin ja millaiset vaikutusmahdollisuudet oppijoille tarjotaan.

Gloaalikasvatuksen käytänteitä ohjaavat myös opetussuunnitelman esiin nostamat oppimiseen ja motivaatioon vaikuttavat tekijät, jotka pohjautuvat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Niitä ovat oppilaan kiinnostuksen kohteet, oppimis- ja työskentelymenetelmät, oppijan aiemmat tietorakenteet ja käsitys itsestä oppijana (POPS 2014, s. 15). Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä olennaista on, että oppija on aktiivisena toimijana konstruoimassa tietoa eikä ainoastaan vastaanottamassa tietoa. Konstruktivistinen lähestymistapa antaa oppijalle mahdollisuuksia vapaammin ohjata omaa oppimistaan, josta syntynyt autonomia lisää oppimismotivaatiota (Rauste-von Wright & von Wright, 1994).

Koulujen toimintakulttuurin muututtua oppilaat ovatkin entistä aktiivisemmassa roolissa oman oppimisensa suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Oppiainerajojen hälvetessä tilalle on tullut suurempia kokonaisuuksia ja opittujen asioiden yhdistelyä eli opetuksen eheyttämistä (POPS 2014). Tästä on seurannut oppilaslähtöisten, toiminnallisten ja jaettua asiantuntijuutta hyödyntävien pedagogisten menetelmien suosio. Gloaalikasvatuksen teemat sopivatkin hyvin monialaisten oppimiskokonaisuuksien sisällöllisiksi teemoiksi. Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa opitaan opetussuunnitelman perusteiden sisältöjä sekä tulevaisuuden taitoja. Tulevaisuuden taidoiksi katsotaan esimerkiksi lähdekriittisyys, vuorovaikutustaidot ja kokonaisvaltaisen ajattelun taidot (Lonka ym., 2015). Parhaimmillaan gloaalikasvatus herättää oppijassa omiksi koettuja kysymyksiä, joihin kokeilun, ongelmanratkaisun ja vuorovaikutuksen avulla etsitään ratkaisuja.

Perusopetuksen kehittämisen näkökulmasta on tärkeää kiinnittää huomiota opetuksen laatuun. Gloaalikasvatuksen laadun kohdalla opetustoiminnan arvioinnista ja oppilasarvioinnista on vaikeaa esittää mitattavia tuloksia. Gloaalikasvatus on arvoihin pohjautuvaa kasvatusta, joka vaatii pitkäjänteistä työtä. Cantellin (2016) mukaan yksittäiset gloaalikasvatuksen projektit eivät välttämättä näy oppilaiden muuttuneina toimintatapoina, vaan muutos vaatii koko kouluajan kestäväää tavoitteellista toimintaa. Toisin sanoen gloaalikasvatuksen

pohjautuminen arvoihin ja utopiaan siitä, millaisessa maailmassa tulevaisuudessa haluttaisiin elää, tekee sen laadusta ja toimivuudesta pulmallisen mitata. Vaikka globaalikasvatus johtaisi myöhemmin tekoihin, on vaikea arvioida mikä oli juuri globaalikasvatuksen ansiota (Cantell 2016).

Yksi ongelma globaalikasvatuksessa on tällä hetkellä sen jääminen kouluissa yksittäisiksi projekteiksi ja teemapäiviksi (Palomäki 2021). Sen sijaan, että globaalikasvatusta toteutetaan esittelemällä koko maailman ongelmia, tarvitaan matalan kynnyksen aktivismia. Oppilaat ovat sellaisessa asemassa, että heille vaikuttamisen paikkojen tulee lähteä omasta yhteisöstä. Koko maailman ongelmia ei tarvitse ratkaista, vaan kaikkien ihmisten tulisi toimia aktiivisesti omassa lähiympäristössä jonkin asian puolesta.

Toisena globaalikasvatusta jarruttavana tekijänä voidaan nähdä globaaleihin ongelmiin liittyvät tunteet. Tolppanen, Aarnio-Linnanvuori, Cantell ja Lehtonen (2017) kirjoittivat monien opiskelijoiden tuntevan pelkoa, surua, syyllisyyttä, vihaa ja toivottomuutta ilmastonmuutoksen käsittelyssä koulussa (Tolppanen ym., 2017, s. 12). Globaalikasvatusta toteutettaessa onkin vaarana sen kallistuminen liikaan saarnaavuuteen. Negatiivisuuden sijaan globaalikasvatuksella voidaan kuitenkin välittää toivoa. Tolppasen ym. (2017) mukaan toivoon liittyy luottamus ongelmien ratkaisujen olemassaolosta ja niitä kohti menemisestä. Oppilaille voidaan esittää olemassa olevia ratkaisuja ja näyttää, että näitä ongelmia ratkaistaan koko ajan ympäri maailmaa. Tämä edesauttaa sitä, etteivät oppilaat väsy kuulemaan kestävän kehityksen ongelmista. Globaalikasvatuksen tulisikin herättää positiivisia tunteita ja tulevaisuuden tarkastelua myönteisessä valossa. Tällaisia kokemuksia on esimerkiksi luokkien osallistumisesta Amnesty-järjestämään koulujen kirjemaratonin, jossa osoitetaan solidaarisuutta ihmisoikeusloukkauksia kohdanneelle ihmiselle. Siinä missä yhdellä kirjeellä ei saada aikaan muutosta, niin tuhansilla kirjeillä voidaan, samalla kun positiivinen kanssakäyminen ja yhteenkuuluvuudentunne lisääntyy (Amnesty, 2021).

3.2 Transformatiivinen oppiminen

Gloaalikasvatusta käsittelevistä lähdeaineistoista löytyi vähän mainintoja pedagogiikasta tai oppimisprosesseista. Enemmistö globaalikasvatusta koskevasta kirjallisuudesta kuitenkin yhdistää sen sosiaaliseen oppimiseen ja tarkemmin sanottuna transformatiiviseen oppimiseen (Pudas, 2015, s. 72). Mezirowin (2009) teorian mukaan transformatiivisessa oppimisessa käytetään aiempia tulkintoja ja muodostetaan niiden pohjalta uusia merkityksenantoja, jotka ohjaavat tulevaa toimintaa. Tässä oppimisprosessissa oppijan ongelmalliset viitekehykset muuttuvat tehden niistä kattavampia, arvostelukykyisempiä, tarkempia, reflektiivisempiä, avoimempia ja emotionaalisesti muuntautumiskykyisempiä (Mezirow, 2009, s. 22). O'Sullivanin (2002) määritelmässä transformatiivisella oppimisella viitataan oppimiseen, joka perustavanlaatuisesti muuttaa oppijan käsityksiä ihmisenä olemisesta: hänen ajatuksiensa, tunteitansa ja toimintaansa (O'Sullivan ym., 2002).

Transformatiivisessa oppimisessa on mallioppimisen sijaan pohtiva, reflektiiva ja kyseenalaistava ote. Taylor (2009, s. 4) esittää keskeiseksi yksilölliset kokemukset, kriittisen reflektion ja keskustelun. Keskustelulla on tärkeä merkitys, kun asioille ja kokemuksille annetaan merkityksiä, sillä niissä kyseenalaistetaan uskomuksien uskottavuus.

Lainisen (2018, s. 18) mukaan globaalikasvatuksessa oppimisen transformatiivisuutta tarvitaan nykyisen talouskasvulle perustuvan hyvinvointiajattelun kääntämiseksi kohti hyvinvoinnin, työn ja tulojen oikeudenmukaisempaan jakamista. Edelleen Laininen (2018, s. 30) toteaa transformatiivisen oppimisen törmäävän kolmenlaisiin jännitteisiin. Ensimmäinen ristiriita on kestävän kehityksen tavoitteiden ja yhteiskunnan todellisuuden välillä. Toinen ristiriita on koulutukseen kohdistuvissa odotuksissa, jossa opettajan pitäisi siirtää globaalikasvatuksen arvopohjaa, mutta kouluttaa oppilaista talouskasvua edistäviä yhteiskunnan jäseniä. Kolmas jännite on koulun toimintakulttuurin ja ekososiaalisen sivistyksen arvopohjan välillä (Laininen 2018, s. 30). Tuoreet tutkimukset (esim. Saloranta, 2017; Palomäki, 2021) osoittavat, että jos kestävän kehityksen arvojen ja periaatteiden ei nähty heijastuvan koulun toimintakulttuuriin, globaalikasvatuksen toteutus jäi vähäiseksi.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa luokanopettajien kokemuksia hyväksi havaituista työtavoista globaalikasvatuksessa. Olin kiinnostunut erityisesti luokanopettajien oman kokemusmaailman kautta rakentuneesta kuvasta siitä, millaisin keinoin he ovat lisänneet oppilaiden globaalia vastuullisuutta. Saadakseni asiantuntijatietoa, haastattelin aiheeseen perehtyneitä opettajia heidän tekemistään pedagogisista valinnoista. Saatuja aineistoja vertaamalla keskenään oli mahdollista ymmärtää, mitkä ulottuvuudet vastauksissa toistuivat ja korostuivat.

Tutkimus globaalikasvatuksen toteutumisesta suomalaisessa peruskoulussa lisääntyi viime vuosikymmenenä. Samalla ilmastonmuutoksen tuoma paine ympäristö- ja kestävyysongelmien ratkaisuun ja sitä seurannut Agenda 2030 ovat lisänneet tutkijoiden ja pedagogien yhteistyötä. Esimerkkejä tällaisesta yhteistyöstä ovat Open Ilmasto-opas (2016) ja Agenda 2030 teemapäivät - Opettajan opas (2020). Pian valmistuvana luokanopettajana olen kiinnostunut miten voin kehittää itseäni globaalikasvattajana ja edistää globaalikasvatuksen tavoitteiden saavuttamista.

Näiden lähtökohtien perusteella muodostuivat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaiset käytännön työtavat ovat opettajien hyväksi havaitsemia globaalikasvatuksessa?
2. Mitä ulottuvuuksia opettajat korostavat toimivassa globaalikasvatuksessa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Laadullinen tutkimusote

Laadullisella tutkimuksella pyritään rakentamaan merkityksiä ja etsimään vastauksia tutkimuksen kannalta olennaisiin *mitä, miksi ja miten* -kysymyksiin. Pattonin (2002, s. 14) mukaan laadullinen tutkimus kuvaa tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman rikkaasti, jolloin saatu tieto on luonteeltaan syvällistä, avointa ja yksityiskohtaista. Silloin tutkimuksen kohteesta pyritään hankkimaan tietoa mahdollisimman luonnollisissa olosuhteissa, ja tutkia sitä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, s. 160–164). Omiin tutkimuskysymyksiin tavoittelen opettajien kokemusten eri variaatioiden esille tuomista, ja ymmärrystä siitä, mitä he toimivassa globaalikasvatuksessa korostavat. Pattonin (2002, s. 14) mukaan laadullisen tutkimuksen data tyypillisesti kerätään pieneltä joukolta, joka lisää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, mutta vähentää tulosten yleistettävyyttä.

Tutkimuksen taustalla on tehty tieteenfilosofisia valintoja tiedon ja totuuden luonteesta. Tieteenfilosofisilta lähtökohdiltaan tutkimukseni on konstruktivistinen. Konstruktivismin mukaan totuus ja tieto eivät ole sellaisenaan, muuttumattomina totuuksina löydettävissä ja siirrettävissä (Twomey Fosnot, 2005, s. 6). Mahoneyn (2003) mukaan ne rakentuvat yksilön aktiivisen rakentamisen ja sosiaalisten suhteiden myötä. Tutkittavilta saatu aineisto onkin totta ensisijaisesti tutkittaville itselleen ja minulle tutkijana. Tarkoituksena ei ole etsiä yleispätevää tietoa ja kaiken kattavia ratkaisuja.

Tutkimus toteutettiin laadullisen sisällönanalyysin menetelmin. Lähtökohtaisesti sisällönanalyysi on yksittäinen metodi, mutta sen voi nähdä myös väljänä teoreettisena kehyksenä kuten se tässä tutkimuksessa on tehty (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 91). Laadullisessa sisällönanalyysissä valitaan ilmiö, joka tässä on globaalikasvatuksen pedagogiikka, jota kuvaavia näkemyksiä aineistosta etsitään. Toinen tutkimuskysymys siitä, mitä ulottuvuuksia opettajat korostivat, ohjasi hakemaan aineistosta toistuvia samankaltaisuuksia.

Samalla tutkimuksessa on fenomenologishermeneuttiselle perinteelle tyypillisiä piirteitä, jotka ovat ohjanneet tutkimuksen eri vaiheita. En kuitenkaan

viittaa tutkimuskysymyksen ”opettajien kokemuksilla” fenomenologiseen lähestymistapaan. Tutkimuksessani ei ole olennaista, mitä opettajien kokemukset ovat heissä aiheuttaneet, ja mitä tunteita heissä herättäneet, vaikka oppimisprosessin kronologisuutta sivuankin. Tutkimuskohteena on opettajien pedagogiset valinnat ja niihin liittyvät perustelut, kuin kokemukset itsessään.

Fenomenologis-hermeneuttiseen perinteelle tyypilliset piirteet liittyvät tutkimuksessani tutkittavaan kohteeseen, tutkijan asemaan ja määriteltäviin käsitteisiin. Yhtenä tunnusomaisena piirteenä Tuomi ja Sarajärvi (2009, s. 34) nimeävät ihmisen olevan sekä tutkijana, että tutkimuksen kohteena. Fenomenologiassa tutkimuskohteena on ihmisen elämismailma, jota pyritään ymmärtämään kokemusten, ja kokemuksille annettujen merkitysten perusteella. Tästä seuraa läpi tutkimuksen asetelma, jossa tutkijan on oltava sensitiivinen tutkittavien kokemuksille eikä tutkittavien kuvaamien kokemusten luotettavuutta epäillä.

Tutkimuksen hermeneuttinen ulottuvuus näkyy tutkijan ongelmallisessa asemassa sisällönanalyysin eri vaiheissa. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tutkijan tekemät valinnat käsitteissä, menetelmissä ja analyysissä vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 96). Periaatteessa aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aiemmilla havainnoilla tai luetulla teorialla ei tulisi olla vaikutusta tutkijan havaintoihin. Täysin puhtaiden havaintojen tekeminen analyysivaiheessa on mahdotonta, mutta tämä erityispiirre on huomioitu kirjoittamalla auki tutkijan esiymmärrys. Tiedostamalla esiymmärryksen, tutkija siirtää syrjään aiemman tutkimustiedon aineiston analyysin ajaksi, ja palaa niihin johdopäätöksissä vertaillen tuloksia (Laine, 2001, s. 35–26).

5.1.1 Tutkijan esiymmärrys

Tutkimusongelman valikoituminen pohjautui omaan esiymmärrykseen globaalikasvatuksen toteuttamisesta osana muuta opetusta. Omaa esiymmärrystäni voidaan teoriaosuuden perusteella pitää hyvin tyypillisenä. Ymmärsin globaalikasvatuksen YK:n kestävän kehityksen tavoitteisiin, maailmankansalaisuuteen ja ihmisoikeuksiin sitoutumisena, ja vahingollisten toimintatapojen purkamisena.

Tunsin globaalikasvatuksen käsitteen, ja mitä teemoja siinä käsitellään, mutta kokemuksiensa sen toteuttamisesta ei juurikaan ollut kertynyt omilta peruskoulu-ajoilta tai opettajankoulutuksesta. Aiheen tutkimiseen motivoi kiinnostus globaaleihin teemoihin ja yhteiset arvot muiden globaalikasvatusta kehittävien ja tutkivien kanssa.

Olen suorittanut peruskoulun 2000–2009, jolloin kestävään kehitykseen ja globaaliin oikeudenmukaisuuteen liittyviä aiheita sivuttiin, mutta niiden käsittely oli varsin suppeaa. Peruskoulukokemukseni mukaan globaalikasvatus keskittyi tuolloin enemmän tiedonvälittämiseen oppilaille kuin oppijan oman position pohtimiseen maailmanlaajuisissa ongelmissa tai vaikuttamiseen.

Gloaalikasvatukseen liittyvää pedagogiikkaa tai sille ominaisia käytänteitä en tuntenut ennen pro gradu -tutkielman aloittamista. Omat kokemukseni koulumaailmasta muun muassa opettajien sijaisuuksista antoivat kuvan, että opettaja kerää globaalikasvatukseen liittyvän oppimateriaalin itse. Koulun yhteisissä tiloissa ja luokissa oli esillä Agenda 2030 -julisteita, mutta ei niihin kuuluvia oppaita. Omat kokemukseni puhuvat sen puolesta, että globaalikasvatus toteutetaan ”pakollisina teemapäivinä” ja oppiainekohtaisten sisältöjen osuessa kestävään kehityksen aiheisiin. Näiden ennakkoluulojen pohjalta lähdin haastattelemaan tutkimukseen osallistuneita.

5.2 Tutkittavien valinta

Tutkimuksen kohteena ovat onnistuneet globaalikasvatuksen työtavat, jolloin tutkittaviksi valikoitui suomalaisia peruskoulun luokanopettajia ja aineenopettajia, joilla niistä oli kokemusta. Tutkittavat valittiin harkinnanvaraisella otannalla. Tarkoituksena oli kerätä asiantuntijamaista tietoa onnistuneista pedagogisista valinnoista, jolloin tutkittavien joukko rajattiin opettajiin, jotka olivat kiinnostuneita globaalikasvatuksesta. Tutkittavilta ei edellytetty varsinaista asiantuntijuutta globaalikasvatuksen järjestämiseen. Asiantuntijuudella tarkoitan tässä Alastalon, Vaittisen ja Åkermanin (2017) määritelmää, jossa asiantuntijalla

oletetaan olevan rutinoitunutta asiantuntijatieta ja automatisoituneet käyttäytymismallit, jonka vuoksi heitä haastatellaan. Osalla tutkittavista työhistoriaan kuului globaalikasvatukseen liittyvää järjestötoimintaa tai kehitys- ja tutkimustyötä. Loput tutkittavista olivat UNESCO-koulunsa yhteyshenkilöitä, ja sitä kautta kouluttautuneet globaalikasvatuksen teemojen käsittelyyn.

Yhteydenottoa tutkittaviin kuvataan usein aikaa vieväksi vaiheeksi tutkimuksen teossa. Tällä kertaa tutkittavat löytyivät nopeasti. Globaalikasvatusjärjestö Fingon sähköpostilista kokoaa useat teeman parissa toimivat yhteen esimerkiksi kansalaisjärjestöjen, virastojen, kasvatuksen ja tutkimuksen kentiltä. Fingon ilmoittamaan globaalikasvatuksen webinaariin osallistumalla ja heidän teettämien henkilöhaastattelujen asiantuntijoihin yhteyttä ottamalla löysin ison osan tutkittavista. Muita tapoja olivat Facebookin Kansainvälisyys ja globaalikasvatus kouluissa -ryhmän sivuille jätetty haastattelupyyntö sekä Suomen UNESCO-koulun yhteyshenkilöiltä tiedustelu kiinnostuksesta osallistua tutkimukseen. Suosin yhteydenottotapana henkilökohtaisesti kohdennettuja sähköposteja, jota kautta lopulta kaikki tutkittavat löytyivät.

Riittävä tutkittavien määrä vaihtelee tutkimuksen tavoitteiden mukaan. Yhtenä perusteena riittävään aineistoon voidaan pitää sitä, kun tuntuu, että aineisto alkaa toistaa itseään eikä uusien tutkittavien mukaan ottaminen muuttaisi tulosta merkittävästi. Koin aineiston riittäväksi, kun tutkimukseen oli lupautunut kuusi opettajaa. Taustatietoina heistä kerättiin työnkuva ja opetettava luokka-aste. Neljä heistä olivat luokanopettajia ja kaksi aineenopettajia. Tutkittavat osallistuivat eri puolilta Suomea ja olivat minulle entuudestaan tuntemattomia. Tutkimukseen osallistuneiden henkilötiedot pseudonymisoitiin, joten nimitietojen sijaan tutkittavat esiintyivät litteroinneissa ja tutkimuksen julkaisussa tunnustekoodin H1-H6.

Lähetin tutkittaville haastattelupyyntöön suostumisen jälkeen haastattelurungon ja yliopiston tietojenkäsittelyilmoituksen. Haastateltavien oli tarkoitus kuvailla toteuttamansa opetustuokio tai projekti, jolloin uskoin heidän valmistumisensa parantavan aineiston laatua. Tuomen ja Sarajärven (2009, s. 73) mukaan etukäteen lähetetyt kysymykset ovat hyvä valinta silloin, kun tutkittavasta halutaan mahdollisimman paljon tietoa. Kysymysten lähettäminen etukäteen ei

vaikuttanut tulosten luotettavuuteen. Kyseessä oli enemmänkin yhteisen ymmärryksen luominen, jotta molemmat osapuolet tietävät, mistä tutkimuksessa on kyse ja mitä heiltä odotetaan.

Tutkittavilla oli etukäteen tutkittavasta kohteesta paljon tietoa. Miellän jokaisen tutkittavan globaalikasvatuksen asiantuntijaksi, joilla toisaalta oli keskenään hyvin erilaiset työhistoriat globaalikasvatuksen parissa. Osa tutkittavista olivat globaalikasvatukseen perehtyneitä luokanopettajia, osa globaalikasvatusta tutkineita ja osa aineenopettajia vahvalla ympäristö- ja luonnontieteellisellä osaamisella. Kaikkia tutkittavia yhdisti kiinnostus globaalikasvatuksen teemoihin ja sitoutuminen kestävän kehityksen mukaisiin arvoihin. Tutkimuksen kannalta ei ollut merkittävää kerätä taustatietona työkokemuksen määrää vuosina, sillä työkokemus ei ollut kriteeri tutkittavien joukolle, mutta kukaan tutkimukseen suostuneista ei ollut vastavalmistunut tai työuransa alussa.

Tutkijana minua kiinnosti opettajien tekemät pedagogiset valinnat, jolloin olennaista oli kysyä *miten* ja *miksi*. Tutkittaviksi valikoitui lopulta kuusi opettajaa, joilta keräsin aineiston viidellä haastattelulla ja yhdellä kirjoitelmalla.

5.3 Aineiston keruu

Tutkimuskysymysten asettamisen jälkeen pohdin tarkoituksenmukaista aineistonkeruumenetelmää, jolla saisin kerättyä tutkimukselle olennaista tietoa. Käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua kandidaatintutkielmassani, jossa mielenkiinto oli tutkittavien näkökulmassa. Pro gradu -tutkielmani muistuttaessa näkökulmaltaan paljon kandidaatin tutkielmaani, päädyin valitsemaan aineistonkeruumenetelmäksi jälleen teemahaastattelun. Haastattelu on yksi laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä, joka antaa mahdollisuuden tutkia tutkittavien henkilökohtaisia näkemyksiä ja subjektiivisia kokemuksia, sillä haastattelu antaa suoria lainauksia haastateltavan kokemuksista, mielipiteistä, tunteista ja tiedoista (Patton, 2008, s. 4). Edelleen Patton (2002, s. 341) kuvaa tätä toisen ihmisen maailmankuvaan pääsemiseksi, jossa lähdetään oletuksesta, että toisten ihmisten perspektiivit ovat merkityksellisiä ja ilmaistavissa olevia.

Vaikka haastattelussa erilaiset maailmat kohtaavat, luodaan siinä samalla yhteistä ymmärrystä. Tavalliseen arkikeskusteluun Ruusuvuori ja Tiittula (2005) tekevät eron toteamalla haastattelulla olevan aina tietty päämäärä eli puhutaan *tiedon intressistä*. Haastattelussa edetään tutkijan intressien pohjalta, kun hän pyrkii kartuttamaan informaatiota. Osallistujien välisestä vuorovaikutuksesta syntyy verbaalinen materiaali muodostaa lopulta haastatteluaineiston (Ruusuvuori & Tiittula, 2005, s. 22–29).

Toteutin yksilöhaastattelut huhtikuussa 2021. Brinkmann (2013, s. 27) mainitsee, että yksilöhaastattelun etu on haastattelijan mahdollisuus ohjata keskustelun suuntaa tutkimuskysymysten kannalta olennaisiin seikkoihin. Teemahaastattelu oli luonnollinen valinta, sillä tutkin osallistujien kokemuksia siitä, mitkä globaalikasvatuksen työtavat ovat hyväksi havaittuja. Tutkimuskohteena kokemusten kuvaaminen tarkoitti sitä, että en ennen haastattelua tiennyt mistä kestävä kehityksen aihepiiristä tai millaisesta pedagogiikasta kullakin kerralla tulimme keskustelemaan. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2009, s. 208) kuvaavatkin teemahaastattelun eduksi sen joustavuuden. Myöhemmin Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2017) ovat kritisoineet teemahaastattelun ylikorostavan strukturoimattomuutta, vaikka siinä painottuu tutkijan teemajäsennys, joka on mahdollisesti haastateltavaa rajoittava seikka. He tarjoavatkin parempana lähestymistapana Josselsonia (2013) ja Kvalea (2007) mukaillen joustavan reagoinnin haastateltavan puheeseen. Tällöin esiin nousevat teemat ovat haastateltavien itsensä painottamia.

Epämuodollinen ja keskustelunomainen haastattelu tarjosi tarvittaessa mahdollisuuden esittää tarkentavia kysymyksiä ja syventää saatuja tietoja. Tämä oli hyödyllistä yrittäessäni ymmärtää, miten kukin oppimistuokio tai projekti oli toteutettu. Keskustelunomaisuus haastattelussa toteutui myös arkipäiväisissä keskusteluissa ennen ja jälkeen haastattelun. Ruusujärven ja Tiittulan (2005, s. 24) mukaan tämä paitsi lisää luottamusta tutkijan ja tutkittavien välille, se myös helpottaa haastateltavan osallistumista. Varsinaisen haastatteluosuuden alussa kerasin tutkimuksen tavoitteen sekä haastattelun etenemisen. Lisäksi kävimme läpi tutkimuseettisiä asioita kuten haastattelun tallentamiseen liittyvät ehdot. Haastattelut toteutettiin videopuheluilla Teams -viestintäalustassa.

Mahdollisimman laadukkaan haastatteluaineiston saamiseksi lähetin haastattelukysymykset etukäteen. Puolistrukturoitu teemahaastattelu koostui yhdestä avoimesta kysymyksestä ja neljästä tarkentavasta kysymyksestä, joilla halusin syventää avoimen kysymykseen annettua kuvausta. Haastattelussa edettiin haastateltavien ehdoilla, jolloin lisäkysymysten esittämisjärjestys saattoi vaihdella. Jos avoimeen kysymykseen annettu kuvaus vastasi jo lisäkysymyksiin, jätettiin ne esittämättä. Kuitenkin kaikkiin suunniteltuihin teemoihin pyrin saamaan vastauksen, jotta haastatteluaineistot olisivat verrattavissa keskenään. Haastattelut kestivät 30 minuutista tuntiin. Haastattelun kysymysrunko löytyy tutkimuksen liitteestä (liite 1).

Kuten kuvasin, teemahaastattelu on vuorovaikutustilanne, jonka rajaamattomuus antaa haastateltavalle mahdollisuuden vapaasti kertoa itseään koskevista asioista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 205). Suosin haastattelua aineistonkeruumenetelmänä, mutta aikataulullisista syistä ja tutkittavien toiveesta, toisena aineistonkeruumenetelmänä käytin kirjoitelmaa. Olennaista tutkimuksen toteutumiselle oli löytää riittävä määrä osallistujia eikä se olisi toteutunut yksilöhaastatteluilla. Lähetin huhtikuussa 2021 kirjoitelmapyynnöt opettajille, joille haastattelu-aikataulu ei sopinut. Aikarajan kirjoitelman kirjoittamiseen rajasin kolmeen viikkoon. Lopulta tutkimukseen päätyi viittä yksilöhaastattelua täydentämään yksi sivun mittainen kirjoitelma.

Kirjoitelman tehtävänanto oli sama kuin haastattelun avoin kysymys eli "kuvaile yksi globaalikasvatuksen käytännön toteutus, jossa koet onnistuneesi." Sen alla oli haastatteluissakin esitetyt lisäkysymykset, joilla halusin auttaa kirjoittajaa jäsentämään tekstiään. Samalla se yhtenäisti kirjoitelmasta saadut tiedot vastaamaan haastatteluaineistoista löydettäviin tietoihin. Jos vertaan kirjoitelman tehtävänantoa strukturoimattomaan ainekseen esimerkiksi päiväkirjaan, tehtävänanto oli strukturoitu, joka ohjasi spesifeihin kysymyksiin vastaamiseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 219).

Kirjoitelmassa olennaista oli tuoda tutkittavan oma ääni kuuluviin heidän itsensä tuottaman tekstin avulla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, s. 217). Kirjoitelman mukaan ottaminen oli luonnollista, koska haastateltavat itse ilmaisivat tekstin olevan heille tutumpi kerronnan muoto. Tuomi ja Sarajärvi (2009, s. 84)

nostavatkin avainasemaan kirjoittajan kyvyn tuottaa tekstiä ja olla jollain tapaa parhaimmillaan ilmaistessaan itseään kirjallisesti.

Kirjoitelma paljastui yksilöhaastatteluihin verrattuna jäykäksi aineistonkeruumenetelmäksi (Patton 2002, s. 247). Kirjoittamishetkellä tutkittava oli yksin, jolloin tutkija ei voinut ohjata kirjoittamisessa eikä tutkittava voinut esittää kysymyksiä. Hirsjärvi ja Hurme (2000, s. 49) käyttävät tästä, kun haastattelijan läsnäolo vaikuttaa haastatteluvastauksiin, yhteisrakentamisen käsitettä. Kirjoitelman heikkoutena oli yhteisrakentamisen puuttuminen ja mahdollisten epäselvyyksien jääminen selvittämättä. Toisaalta on huomioitava, että tutkimukseen päätyi kokeneen opettajan kirjoitelma, jonka laatu synnytti riittävää tutkimusaineistoa aiheesta. Tutkimukseen otettu yksityinen dokumentti oli käytettävissä laadulliseen sisällönanalyysiin haastattelujen litterointien joukossa.

5.4 Aineiston sisällönanalyysi

Tutkimuksen analyysimenetelmänä on aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Vaikka molemmat tutkimuskysymykset edellyttivät aineistolähtöistä otetta, en halua poissulkea teorian merkitystä aineistonkeruun ja analyysin toteuttamisessa. Teoreettisia kytköksiä on muun muassa käyttämissäni käsitteissä. Kirjoittamani teoriatausta ei kuitenkaan analyysivaiheessa ollut riittävä teoriasidonnaiseen tai -lähtöiseen analyysiin.

Laajasti laadullisen aineiston analysoinnista kirjoittaneen Pattonin (2002) mukaan ei ole yhtä pätevää kaavaa, kun aineistosta ryhdytään tulkitsemaan tuloksia. Jokainen sisällönanalyysi on ainutlaatuinen, sillä lopputulos riippuu aina tutkijan tekemistä valinnoista. Analyysivaiheessa seurasin Tuomen ja Sarajärven (2009, s. 101) aineistolähtöisen sisällönanalyysin konkreettisia ohjeita.

Aloitin sisällönanalyysin haastatteluaineiston valmistelulla. Haastatteluaineistoja kerätessä haastateltavat olivat antaneet luvan ottaa uudelleen yhteyttä, mikäli tutkimuksen edetessä nousisi jotain kysyttävää. Litteroin äänitallenteet heti kunkin haastattelun jälkeen, jolloin yhteydenoton olisi voinut tehdä vielä samana päivänä. Litteroinnin jälkeen tutustuin kirjoitettuun aineistoon enkä huomannut tiedoissa puutteita. Litteroin tekstit sanatarkasti jättäen äänenpainot

huomioimatta, sillä sisällönanalyysissä tärkeintä on analysoida puhuttuja sisältöjä (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2017).

Kun litterointi oli tehty, palasin tutkimuskysymyksiin. Palautin mieleen mikä tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävän asettelu oli. Tämä on tärkeä vaihe, sillä Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan se ohjaa rajaamaan aineistosta kiinnostavan tiedon tutkimuskysymysten kannalta olennaiseen tietoon.

Aineiston analyysi eteni kolmessa vaiheessa. Ensin tein aineiston redusoinnin eli pelkistämisen. Ensimmäinen tutkimuskysymys siitä, mitkä työtavat olivat opettajien hyväksi havaitsemia globaalikasvatuksessa, ohjasi erottamaan ja merkitsemään aineistosta työtapoja. Päätin keskittyä ensimmäisellä lukukerralla pelkästään näihin ja merkitsin yliviivaustussilla kaikki opettajien mainitsemat käytännön työtavat. Aineistolähtöisessä analyysissä aikaisemmilla tiedoilla ei tulisi olla merkitystä, joten tutustuin aineistoon mahdollisimman avoimesti etsiessäni mainintoja työtavoista (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 95). Alkuperäisistä ilmauksista listasin pelkistetyt ilmaukset, jotka esittelen taulukossa 1.

Toinen tutkimuskysymys siitä, mitä ulottuvuuksia opettajat korostivat toimivassa globaalikasvatuksessa, vaati aineiston lukemista useamman kerran. Aineiston redusointi toisen tutkimuskysymyksen osalta eteni taas merkitsemällä aineistossa toistuviin teemoihin liittyvät ilmaukset yliviivaustusseilla ja listamalla pelkistetyt ilmaukset allekkain.

TAULUKKO 1. Esimerkkejä redusoinnista yksilön toimijuuden vahvistamisesta

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
Että ne hahmottaa itsensä tässä osana kaikkea tätä, että voi asioille tehdä jotain	Hahmottaa itsensä osana maailmaa
Oppilaat pääsivät itse selvittämään asioita oman kiinnostuksen mukaisesti	Tiedonhaku oman kiinnostuksen mukaisesti
”Mä oon semmonen, et mua ei huvita mennä tonne k-kauppaan, mut mä voisin piirtää julisteen” et sehän sit myös varmasti on oppimista, että siinä hetkessä just se ihminen ei halunnut lähteä esim. sinne kauppaan, mut halus kuitenkin osallistua jollain tapaa”	Omien vahvuuksien tunnistaminen

Seuraavaksi oli vuorossa aineiston klusterointi eli ryhmittely. Taulukosta 2 nähdään, miten alaluokat muodostuivat pelkistetyistä ilmauksista. Molempien tutkimuskysymysten kohdalla tein klusteroinnin useamman kerran. Globaalikasvatusta on aiheena niin laaja, että sekä opettajien käyttämiä työtapoja että tärkeänä pitämiään asioita oli kymmeniä. Lopulta ryhmittelyn tuloksena oli alaluokat, jotka saivat nimensä pelkistettyjen ilmausten sisällön perusteella (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 110).

TAULUKKO 2. Esimerkkejä klusteroinnista yksilön toimijuuden vahvistamisesta

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Tiedonhaku oman kiinnostuksen mukaisesti Omien vahvuuksien tunnistaminen Oman jutun löytyminen	Oman mielenkiinnon mukainen oppiminen
Ammatinvalintaan vaikuttaa halu tukea sosiaalista kestävyyttä Epäkohtiin tarttuminen	Toimijuus tarttua itse tärkeäksi kokemiin asioihin
Hahmottaa itsensä osana maailmaa Daily action Ymmärtää itsensä yksilönä yhteiskunnassa	Oman roolin pohtiminen

Viimeisenä oli vuorossa käsitteellistäminen eli abstrahointi. Abstrahoinnissa pyritään alkuperäisestä ilmauksesta kohti teoreettista käsitettä niin pitkälle kuin se on mahdollista (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 111). Tutkimukseni analyysimenetelmä on aineistolähtöinen, joten koin vaikeaksi yläluokkien nimeämisen niin, ettei kirjoittamani teoriaosuus vaikuttaisi valintoihini. Lopulliset yläluokat, joita muodostui ensimmäisen tutkimuskysymyksen alle viisi ja toisen tutkimuskysymyksen alle neljä, ovat yhtä lukuun ottamatta itse nimetty. Kirjoitin opettajien korostaneen toimivassa globaalikasvatuksessa toivoa. Tämän yläluokan nimeämiseen koen vaikuttaneen Tolppasen ym. (2017) ilmastokasvatuksen opettamisen malli. Taulukossa 3 esitellään, miten alaluokista muodostui viisi yläluokkaa, joiden pääluokka on opettajien hyväksi havaitsemat työtavat.

TAULUKKO 3. Esimerkki opettajien hyväksi havaitsemien työtapojen abstrahoinnista.

Alaluokat	Yläluokka
Oman mielenkiinnon mukainen oppiminen Toimijuus tarttua itse tärkeäksi kokemuksiin asioihin Oman roolin pohtiminen	Yksilön toimijuuden vahvistaminen
Oppijoiden omien kokemusten arvostaminen Elämysten tarjoaminen Tekemällä oppiminen Luontosuhteen vahvistaminen luonnossa	Elämyksellinen ja kokemuksellinen oppiminen
Ilmiöoppiminen Kokonaisvaltainen tarkastelu Opetuksen eheyttäminen Yhteistoiminnallinen oppiminen	Maaailmanlaajuisten ilmiöiden tutkiminen lähiympäristön avulla
Toisen asemaan asettuminen roolissa Uudet näkökulmat roolihenkilön kautta Hahmottaa vaikuttimet eri henkilöiden päätöksentekoon Neuvottelu- ja päätöksentekotilanteen harjoittelu	Toisen asemaan asettuminen draaman avulla
Kuvat ja video vahva viestinnän keino Ongelmana stereotyyppien vahvistaminen Uuden luominen	Visuaalisuuden hyödyntäminen

Tämän jälkeen saadut sitaattikokoelmat eri alaluokkien ja yläluokkien alle eivät vielä tarkoita tulosten olevan valmis. Analysoinnin päätteeksi sain ensimmäisen tutkimuskysymyksen alle viisi teemaa ja toisen tutkimuskysymyksen alle neljä teemaa. Tulosluvussa tein harkiten nostoja aineistosta, sillä halusin opettajien äänen kuuluviin. Pelkkä kyseinen tulosten kuvaaminen ei riitä, vaan tästä alkaa sisällönanalyysin luova vaihe, kun tuloksia tulkitaan. Aineistolähtöisessä analyysissä syrjään siirretyt teoriat ja aiemmat tutkimukset otetaan johtopäätöksissä ohjaamaan analysointia. Peilattuani johtopäätöksiäni aiemmin tehtyihin tutkimuksiin, perustelin aiheita jatkotutkimuksille.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen tekoon liittyy aina eettisiä kysymyksiä. Kun tutkijana ja tutkimuksen kohteena on ihminen, liittyvät eettiset seikat tiedonhankintatapoihin ja julkaisuun (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 23). Tätä selittää vallan epätasapaino tutkijan ja tutkittavien välillä. Tutkijan vastuulle jää tutkimuksen toteuttaminen hyvien periaatteiden mukaan. Eettistä sitoutuneisuutta ja tutkimusten uskottavuutta lisätäkseen Suomen Akatemian tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut ohjeet *hyövään tieteelliseen käytäntöön* (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 132), jota tässäkin tutkimuksessa on parhaan mukaan noudatettu. Seuraavaksi eritellen, miten eettisyys on huomioitu tehdyissä valinnoissa.

Ensimmäisenä eettisenä valintana pidetään tutkimuksen aihetta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 24). Tutkin globaalikasvatuksen pedagogiikkaa tavoitteenani kuvata kokemuksia onnistuneista pedagogisista valinnoista. Suomessa tehdyt tutkimukset ja julkaisut globaalikasvatuksesta käsittelevät kriittisesti globaalikasvatuksen asemaa, tehtävää, painotettuja teemoja ja tulevaisuutta (Rajala & Lehtomäki, 2019, s. 427). Tutkimusta siitä, millaisilla valinnoilla opettajat ovat onnistuneesti lisänneet globaalia vastuullisuutta oppilaissaan, voi hyödyntää edelleen globaalikasvatuksen laatua tutkittaessa. Toivon tutkimukseni herättävän myös uusia tutkimustehtäviä, koska suomalaiselle globaalikasvatuksen tutkimukselle on tarvetta (Rajala & Lehtomäki, 2019, s. 427).

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009) pitävät lähtökohtana ihmistieteissä ihmisarvon kunnioittamista. Hyvän tutkimuseetiikan mukaista on avoimuus tutkimusaiheesta, johon sisältyy tutkittavan tietoon perustuva suostumus (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 25). Olin tutkittaville avoin tutkimuksen aiheesta ja tavoitteista, jotta oli selvää mitä tutkin. Tätä tukee etukäteen lähettämäni haastattelurunko. Riittävän informaation varmistamiseksi tiedotin kirjallisesti tutkittavia mihin he suostuvat osallistuessaan tutkimukseen. Tämä sisälsi tiedot tutkimuksesta, tutkittavien yksityisyyden suojan turvaamisesta sekä aineiston säilyttämisestä ja tuhoamisesta. Kerroin myös, kuinka kauan osallistuminen tutkimukseen vie heiltä aikaa. Kaikki tutkittavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja heillä oli mahdollisuus keskeyttää tai perua tutkimukseen osallistuminen halutessaan.

Yhtenä tutkimusetiikkaa ohjaavana osa-alueena on yksityisyys ja tietosuoja. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksen mukaan tutkittavien henkilötietoja on käsitelty vastuullisesti ja lainmukaisesti (TENK, 2019, s. 11). Tarvittavat henkilötiedot on pidetty erillään analysoitavasta aineistosta eikä niitä ole luovutettu ulkopuolisille (TENK, 2019, s. 12). Tutkittavien yksityisyyden suoja on huomioitu niin, että tutkittavat eivät ole tunnistettavissa. Tutkittavien työpaikat, asemat työelämässä ja maantieteelliset sijainnit, joista he voisivat olla tunnistettavissa aineistositaateissa, on häivytetty. Lähtökohtana tälle Kuula (2015) pitää tutkittavien suojelua mahdollisilta negatiivisilta vaikutuksilta tutkimukseen osallistumisesta. Asianmukaisella luottamuksellisten tietojen käsittelyllä, ja sillä ettei tutkielmani kokemukset käsitelleet arkaluontoisia aiheita, en usko tutkimuksesta aiheutuneen Kuulan (2015) esittämiä sosiaalisia tai henkisiä vahinkoja. Tutkimustuloksilla en myöskään pyri vaikuttamaan tutkittaviin vaan muodostamaan ymmärrystä yleisestä ilmiöstä heidän kuvailemien kokemusten pohjalta.

6 TULOKSET

Seuraavaksi esittelen tulokset tutkimuskysymys kerrallaan. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä kartoitin hyväksi havaittuja työtapoja, jotka on tulosluvussa jaettu viiteen teemaan. Toista tutkimuskysymystä käsittelevässä alaluvussa tarkastelen mitä ulottuvuuksia opettajat korostavat toimivassa globaalikasvatuksessa. Ulottuvuuksilla tarkoitan opettajien korostamia näkökulmia, jotka voivat esiintyä samaan aikaan toimivassa globaalikasvatuksessa, mutta jotka voivat toimia myös itsenäisinä näkökulmina.

6.1 Opettajien hyväksi havaitsemat työtavat

6.1.1 Yksilöiden toimijuuden vahvistaminen

Tutkittavat olivat yksimielisiä siitä, että globaalikasvatuksen tulee sisältää toimintaa, jossa oppilaat työskentelevät itse tärkeäksi kokemien asioiden parissa. Opettajat, jotka jakoivat vastuuta oppimisesta oppilaille, kuvailivat kokemuksiinsa osallistavista työtavoista ja mielekkästä oppimisesta seuraavalla tavalla:

He ihan selvästi kokivat sen niinku itselleen ajankohtaiseksi, kokivat itsensä osallisiksi siihen, jonka takia sitten nappasivat siitä kiinni ja lähti tosi mielellään juuri tekemään siitä. (H3)

Ne tosi silleen aktiivisesti osallistu siihen ja kaikki jotenkin oikein intohimoisesti niistä omista eri aiheistaan, että mitä he sitten keksi... (H2)

Oman mielenkiinnon mukaisen oppimisen koettiin vahvistavan motivaatiota, oppimisen iloa ja osallisuutta. Kuitenkin Hidin (1990) mukaan mielenkiinto voidaan jakaa henkilökohtaiseen mielenkiintoon ja tilannekohtaiseen mielenkiintoon. Oppilaassa henkilökohtainen mielenkiinto nähdään pysyvänä, jopa intohimonä, ja vahvasti sidoksissa sisäiseen motivaatioon. Tilannekohtainen mielenkiinto taas on ympäristön herättämää ja lyhytkestoisempaa (Hidi, 1990, s. 551). Toisin sanoen opettaja voi aktivoivilla työtavoilla herättää oppilaan tilannekohtaisen mielenkiinnon globaalikasvatuksen teemojen oppimiseen, mutta johtaakseen pysyvään mielenkiintoon, oppimisen tulee olla *merkityksellistä* ja pitkäkes-

toista. Pysyvän mielenkiinnon herättämisen näkevät tärkeänä myös ilmastokasvatusta tutkineet Tolppanen ynnä muut (2017), joista juuri jatkuvuuden kannalta on tärkeää, että oppilaassa herää motivaatio ja hän kokee osallisuutta.

Merkityksellisen ja syvällisen oppimiskokemuksen saavuttamiseksi opettavat asiat tuotiin lähelle oppilaiden kokemusmaailmaa, johon syvennyttään tarkemmin luvussa 6.1.2 Oppilaiden arkielämästä lähtevä toiminta, arvojen selkiyttämistehtävät ja syy-seuraus -suhteiden sanoittaminen muodostivat perustan oppijoiden oman roolin ymmärtämiselle. Se on tärkeää, jotta yksilö tiedostaa mahdollisuutensa vaikuttaa asioihin paikallisesti ja globaalisti (Globaalikasvatus, 2021). Kannustamalla harjoittelemaan demokraattisen vaikuttamisen perustaitoja, opettaja edistää oppilaiden kasvamista aktiivisiksi kansalaisiksi. Aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattamista kuvasi hyvin eräästä haastateltavasta (H4) tilanne, jossa oppilaat keräsivät nimiä adressiin, joka oli määrä luovuttaa päättäjille:

Ne sano et "ei mul oo allekirjotusta." Siis kasi- ja ysiluokkalaiset... Se keskustelu lähtikin siitä, että kyl sul on allekirjotus, sul on ääni. - - Mut kymmenet ihmiset pysähty ja totes, et "mul on sittenkin allekirjoitus", ja se on aika hyvä juttu noin niinku koulupäivän aikana opittua. (H4)

Yhteiskunnallinen osaaminen on osa maailmankansalaisen identiteettiä, jonka omaksumiseen globaalikasvatuksella pyritään. Maailmankansalaiseen identiteettiin kuuluu vahva eettinen sitoutuminen, halu suojella yhteistä maapalloa ja toimia sen hyväksi (OPH, 2021a). Opettajien vastauksissa tiedostettiin, miten tärkeää koulun on motivoida oppilaita vaikuttamaan. Haastateltu (H2) nostikin esiin, miten on "tärkeätä, että kaikkien meidän ei tarvi olla kiinnostuneita samoista asioista, mut on hyvä, että monilla on toimijuutta tarttua semmoseen itse tärkeäksi kokemiin asioihin tai epäkohtiin, mitä he on huomannut." Toisaalta Palmgren ja kumppanit (2017, s. 73) näkevät globaalikasvatuksen haasteena, miten kehittää pedagogiikka, joka tarjoaa yksilöille tietoa siitä miten eri valinnat vaikuttavat yhteiskuntaan. Tutkittavien havainnoimilla syy-seuraussuhteilla ja oppijalähtöisillä työtavoilla vahvistettiin oppilaiden kykyä hahmottaa oman toiminnan vaikutuksia ja uskoa siihen, että yksilöllisiä taitoja kehittämällä voi muuttaa maailman tulevaisuutta parempaan.

6.1.2 Elämyksellinen ja kokemuksellinen oppiminen

Opettajien hyödyntämiä työtapoja yhdisti oppimisen elämyksellisyys ja kokemuksellisuus. Tämä näkyi sekä oppijoiden omien kokemusten arvostamisena että uusien elämysten tarjoamisena:

Päätin, että kysyn vaan oppilailta, onko ne kuullu asiasta (Amazonin sademetsäpalot) ja katotaan mitä lähtee tapahtumaan. Ja olihan ne kuullu. Päästiin kovasti keskustelemaan ja oikomaan vähä vääriä väittämiä ja alleviivaamaan oikeita väittämiä ja tutkimaan tilannetta. Ja sitten siitä muodostuikin sellainen, että tälle pitäisi tehdä jotain tälle asialle. (H4)

Kokemusten henkilökohtaisuus näkyy oppimisessa siten, että harjoite, joka on kaikille samanlainen, sen synnyttämä oppimiskokemus on jokaiselle erilainen (Latomaa, 2007, s. 27–30). Globaalikasvatuksessa tätä hyödynnetään, kun tavoitellaan uusia tapoja ajatella ja käyttäytyä. Tässä esimerkissä oppijoiden eri kokemukset, ajatukset ja tunteet jaettiin ja ryhmän oppimisprosessissa heräsi uusien ajatusten lisäksi halu toimia uudella tavalla.

Elämysten eli vahvojen kokemusten tarjoamiseen ja kokemukselliseen oppimiseen liittyy vahvasti tekemällä oppiminen. Myös aiemmat tutkimukset liittävät tekemällä oppimisen globaalikasvatukseen (Parviainen, 2017, s. 50). Vastaaajien esimerkeissä oppilaat olivat saaneet kokemuksia vaikuttamisesta todellisen elämän tilanteissa ja simulaation kautta roolipelissä:

Sitten he joutu tekee valintoja. Sen kylän piti neuvotella keskenään demokraattisen päätöksen kautta. Se oli yleensä kaksi valintaa, vaikka ostaako ne viljaa siihen kylään eettisemmin jostain kalliimmalla vai vähemmän eettisesti halvemmalla. Se oli rakennettu niin, että kummin he valitsi, ni se peli eteni siihen suuntaan, ja niistä päätöksistä he saivat taloudellista hyvinvointia tai sitten sitä onnellisuutta. (H5)

Etenkin ympäristöteeman käsittelylle oli tunnusomaista toiminnallisuus ja elämyksellisyys, jolla vahvistettiin oppilaiden ympäristösuhdetta. Ympäristösuhteeseen kuuluu kaikki se, mitä ihminen tekee ympäristössä sen vaikutuksesta tai innoittamana (Globaalikasvatus, 2021). Merkittävänä ajankohtaisena globaalina uhkana ilmastonmuutos ja sen hillitsemisen mukainen toiminta on kirjattu Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (POPS 2014, s. 16). Tutkimukseen osallistuneiden mukaan ilmastovastuullisuuteen kasvattamiselle on tyypillistä monitieteisyys, tutkiva oppiminen sekä luontosuhteen vahvistaminen ulkona luonnossa tai muissa teeman mukaisissa ympäristöissä.

...Sit siellä rannalla oltiin ja tehtiin siitä matkalla sellanen luontobingo, bongaa joku juttu, ja sitte tota käytiin totta kai vielä eväät syömässä ja tutustumassa kaislikkoon ja kaiken maailman suhinoihin siellä. (H1)

Luontobingo edistää ilmastovastuullisuutta siten, että ilman lajien havainnoimista ja nimeämistä, emme huomaisi lajien monimuotoisuutta ympärilämme. Sama opettaja perusteli luonnon tutkimista seuraavasti: "Se elämyksellisyys mun mielestä siinä, että ne lapset kokee jonkun jutun ja ne oppii tekemällä" (H1). Suurin osa tutkittavista painotti juuri ilmastomuutoksen hillitsemiseksi toiminnallisia tavoitteita ja vaikuttamisen kokemuksia kuin tiedollisia tavoitteita.

Yksi opettajista ei nähdäkseni ollut suoraan samalla kannalla. Hänen esittämänsä projekti painottui pikemmin ilmastomuutokseen liittyvään tiedonhakuun ja -käsittelyyn kuin uusien toimintamallien jalkauttamiseen oppilaiden arkeen. Toki ilmastomuutokseen liittyvä tieto ja avainkäsitteet ovat tärkeä pohja ilmastovastuulliseen käyttäytymiseen. Toisaalta samalla vastaajalla oli kokemusta yläkoulun puolelta ja hyvä luonnontieteellinen hallitseminen, jonka johdosta hän tiesi "mitkä asiat kannattaa jättää pois, että mitkä ovat kaikkein keskeisimmät asiat ratkaisuissa käsitellä" (H3). Vaikka ekologiseen kestävyYTEEN ja ilmastomuutokseen kuuluu olennaisesti harhakäsitysten oikaisemiseksi tiedon rakentaminen, tulee tiedon lisäämisessä huomioida oppijoiden ikätaso. Ratisen (2016) tutkimuksen mukaan alakouluikäisten kanssa virhekäsitysten oikaisemiseksi riittää todeta, että "*ihminen aiheuttaa kasvihuonekaasuja, jotka lämmittää ilmastoa*" (Ratinen, 2016, s. 62), ja keskittyä enemmän ympäristövastuullisen toiminnan harjoitteluun.

6.1.3 Maailmanlaajuisten ilmiöiden tutkiminen lähiympäristön avulla

Tutkittavat teettivät lähiympäristöön liittyviä tehtäviä samalla kun niiden rinnalla tarkasteltiin ilmiöiden maailmanlaajuisia kytköksiä. Tuloksissa onkin havaittavissa yhteys Bournin (2020, s. 452) kokoamiin johtopäätöksiin siitä, että globaalikasvatuksen ilmiöiden oppimista on maailmalla onnistuneesti edistetty ryhtymällä konkreettisiin toimiin omassa lähiympäristössä.

Sit me keksittiin kolme tapaa lähteä. Eli ensimmäinen oli se, että voitais ainakin kuuluttaa muille koulun keskusradiosta mikäs juttu tää on (Amazonin sademetsäpalot). Ja sitten piti heti keksii mitä ne muutkin, jotka siitä kuulee, ni mitä ne voi tehdä asian hyväksi. Ja niin me sitten listattiin siihen kuulutukseen myöskin mitä sinä voit tehdä. Ja yks niistä

oli, että tule ruokavälkällä allekirjoittamaan adressi. - - Sitten toinen oli, että mietittiin, että vois lähteä K-kauppaan jollain tavalla kertomaan (kaupunginosan asukkaille). Jollain tapaa haluttiin lähteä kertoa muille, että mitä voi tehdä. (H4)

Oon tehny aika monta sellasta Itämeri-aiheista projektia. - - Keväällä aina näkyy ne roskat ja kaikki fälläset näin, ni puhuttiin just siitä et, kuinka he oli sitä mieltä, että vois laittaa jotain pieni kylttejä sinne, että ei roskata. Sit meil oli siel kyl hanskat ja pussit ja tällaset ja me kerättiin niitä roskii siinä matkan varrella, mut kylhän ne oli tietenkkin sit et "ei me tänne pelkästään siivoamaan tultu, et pitäis niinku ihmisiä itseään saada ajattelemaan". Se kylttiajatus oli sit sellanen. (H1)

Reflektion yhdistäminen paikallisen tason toimintaan on löydettävissä monista globaalikasvatuksen määritelmistä (Kaukko & Fertig, 2016, s. 27). Tunnetuimpana Maastrichtin julistus (2002) kannustaa "tahtoon muokata ympäröivää maailmaa oikeudenmukaisemmaksi, tasa-arvoisemmaksi sekä ihmisoikeuksia kunnioittavammaksi." Maastrichtin julistuksen pohjalta tehdyn Räsänen (2011) globaalikasvatuksen piirakkamallin mukaan globaalikasvatuksen keskiössä on etiikka. Sitä ympäröi omissa sektoreissaan globaalikasvatuksen teemat, joiden sisällä kaikki toiminta, arvot ja asenteet tapahtuvat ja vaikuttavat lokaali–globaaliksi akselilla (Räsänen, 2011, s. 53).

Tätä paikallisten ilmiöiden ja globaalien näkökulmien yhteensovittamista toteutettiin ilmiölähtöisellä oppimisella, joka tukee globaalikasvatuksen tavoitetta kokonaisuusien haltuunotosta. Yksittäisten tuokioiden sijaan opettajat siis tarkastelivat teemallisia kokonaisuuksia. Ilmiölähtöisessä työskentelyssä keskeistä on yhteistoiminnallinen oppiminen, oppiaineiden integrointi ja kokemuksellisuus (Tarnanen & Kostiainen, 2020) sekä autenttinen oppiminen, jossa ilmiöitä tutkitaan niiden todellisessa kontekstissa (OPH, 2021b).

Haastateltava (H1) kertoi oppiaineiden integroinnin mahdollistaneen ilmiön tutkimisen ilman kiirettä: "Mä voin ottaa siihen sen tietyn ajan, kun mä tiedän, että se sisällöllisesti osuu kaikkiin (oppiaineisiin)." Globaalikasvatuksen luonteeseen kuuluu eri näkökulmien huomioiminen. Oppiaineiden näkökulmasta useimpia ajankohtaisia globaaleja kysymyksiä voidaan tarkastella historian, luonnontieteen, etiikan, kielten ja taideaineiden näkökulmista. Tämä monialainen oppiminen ympäröivän maailman tapahtumista vahvistaa oppilaiden maailmankuvan muodostumista ja maailman ymmärtämistä (Cantell 2016).

Opettajat viittasivat kiireettömyyteen myös ilmiöoppimisen loppuvaiheessa, kun tutkivan ja toiminnallisen oppimisen jälkeen pysähdyttiin reflektoidaan, keskustelemaan ja argumentoimaan. Cantellin (2016) mukaan ryhmän

merkitys näkyy niin tiedon prosessoimisessa kuin opittujen asioiden koonnissa. Eräs haastateltava (H2) painottikin työtavan päättymisessä vallinnutta yhteisöllisyyttä, jota ”ilman ei välttämättä johtais ihan niin syvällisiin keskusteluihin”. Kuten Taylorin (2009, s. 4) näkemyksistä kävi ilmi, globaalikasvatus tuottaa parhaimmillaan transformatiivista oppimista, jossa vanhojen käsitysten muuttamisessa keskustelut ovat merkittävässä osassa. Opettaja ei voi taata transformatiivista oppimista, mutta voi auttaa keskustelun syntyemisessä ja opittujen asioiden ja synteisien kokoamisessa (Cantell 2016).

Ilmiölähtöistä oppimista tarkastellaan tyypillisesti omakohtaisten kokemusten kautta (Cantell 2016). Useampi vastaaja koki, että ”lapsen oikeudet on teema, joka on helppo linkittää jokaisen lapsen arkiseen elämään ja sen myötä lokaaleihin ja globaaleihin eroihin” (H6). Vastausten samankaltaisuutta selittänee, että useampi vastaajista olivat UNESCO-koulunsa yhteyshenkilöitä ja UNESCO-kouluverkostossa on vahvasti nostettu omien ja muiden oikeuksien tunnistamiseen tähtäävää ihmisoikeus- ja rauhankasvatusta (OPH, 2021b). Lasten oikeuksien viikko on myös valtakunnallinen toiminnallinen teemaviikko, jolloin yhtenäiset esimerkit osaltaan vahvistavat tulkintoja, että globaalikasvatusta toteutetaan pitkälti teemapäivinä eikä kaikkea läpileikkaavana toimintana opetussuunnitelman mukaan (Mahler, 2008, s. 49; Palomäki, 2021, s. 26–27).

6.1.4 Toisen asemaan asettuminen draaman avulla

Yhdeksi hyväksi havaituksi käytännön toteutukseksi koettiin roolipeli draamakasvatuksen työkaluna. Työtavassa keskeistä oli tunteenomaisesti oppia, miten omat valinnat ovat kytköksissä maailmanlaajuisiin ilmiöihin, ja millaista päätöksentekoa eri lähtökohdista lähtevät ihmiset tekevät.

Pelissä oppilaat jaettiin neljään kylään, niin että kylien välillä hyvinvointi ja varallisuus jakautuivat epätasaisesti. Demokraattisella päätöksellä kylät tekivät valintoja, jotka vaikuttivat toisiin kyliin ja pelin kulkuun. Roolipeli havainnollisti yksilön merkityksellisyyttä ja lokaali–globaali-riippuvuussuhdetta: lähiympäristön valinnat näkyvät toisaalla ja globaalit päätökset näkyivät paikallisesti. Samalla oppilaat harjoittelivat demokraattisen vaikuttamisen perustaitoja. Opettaja

kuvaili roolipelin tehneen oppilaille näkyväksi, millaisia motivaatiotekijöitä eri rooleissa olevilla ihmisillä on, ja millaiseen lopputulokseen niillä päästään.

(Oppilaiden oppiminen ilmeni) niissä keskusteluissa, kun ne joutu tekeä päätöksiä siinä lopullisessa pelissä. - - "Että tää päätös nyt hyödyttäis meidän maata, mut sitten se aiheuttaa noille (toiselle ryhmälle) nyt vahinkoa." Sitten niiden piti demokraattisesti tehdä se päätös ja joskus ne joutu äänestämään, ku osa sieltä oli sitä mieltä, että meidän omaa kansaa pitää hyödyttää, ja toiset ajatteli globaalisti niitä asioita. (H5)

Globaali ajattelu tarkoitti oman edun uhalla päätymistä ekologisesti, sosiaalisesti ja taloudellisesti kestävään ratkaisuun. Roolipelin avulla oppilaat ymmärsivät mitkä vaikuttimet saattavat estävät globaalin hyvinvoinnin eteen toimisen. Kuvitteelliseen rooliin heittäytyminen ja toisen ihmisen asemaan asettuminen antoi ymmärrystä siitä, että asioita voi tarkastella eri näkökulmista. Samalla roolin suojassa saattoi olla helpompi osallistua neuvotteluihin ja keskusteluihin ja puhua vaikeistakin aiheista. Cantell (2016) näkee draamaan kuuluvan roolinoton hyvänä työtapana argumentointitaitojen kehittämisessä, sillä siinä missä toinen ilmaisee ajatuksiaan itsenäisesti, toiset tarvitsevat valmiita näkemyksiä, joita peilata.

Eläytyminen draamaan tuo myös oppimiseen mukaan tunteet. Mielikuvitusta vaativaan harjoitteeseen on hauskaa heittäytyä yhdessä, ja ilo ja huumori pohjustavat turvallista oppimisympäristöä. Jorosen ja Håkämiehen (2010) tutkimuksessa draamaprojektiin osallistuminen lisäsi oppilaiden empatian ilmaismista, keskinäistä vuorovaikutusta ja tunnetaitoja. Harjoituksen teettänyt opettaja kertoikin oppilaiden kokeneen vahvoja tunteita pelin aikana: "Toiset sai karkit ja toiset sai kaurahiutaleita esimerkiksi siellä, ni kylhän siellä tunteet nousi pintaan jo jollakin lapsella, ja oli jo potkimassa niitä karkkeja" (H5).

Vahvojen tunnereaktioiden ja eläytymisen takia harjoituksen purkuun, keskusteluun ja reflektioon on varattava aikaa. Lainisen (2018) mukaan dialogiin sisällytettynä tunteiden käsittely lisää oppimisen transformatiivisuutta. Draamatyöskentelyn vaiheet usein myötäilevätkin Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallia. Yhteistä draamakokemuksta seuraa reflektio, joka johtaa yritykseen ymmärtää ja käsitteellistää fiktiivisten tapahtumien avulla todellisen kokemusa maailman ilmiöitä, ja näiden kokeiluun uusissa tilanteissa (Joronen & Håkämies,

2010, s. 154). Myös tutkittava näki onnistumisen mahdollistaneen se, miten harjoitus purettiin:

Ja miten se purettiin sen jälkeen, että miten maailmassa oikeesti on niin, että jossain päin maailmaa se lapsi saa ne karkit ja jossain ei ees niitä kaurahiutaleita, että miltä mahtaa niistä tuntua, ni tosi hienosti ne käsitteli sen... Tällä, jolla ne tunteet sitten nousi, ni joku toinen sit sanoi et "hei, et sä ymmärrät, että tätä tässä just haetaan, että me ymmärrettäis miltä niistä tuntuu siellä." (H5)

Työtapana roolipeli yhdistää draaman, pelillisyyden ja leikin elementtejä. Heikkisen (2002) mukaan draamakasvatuksen vakava leikillisuus on sitä, että leikillisellä toiminnalla käsitellään ympäröivästä kulttuurista tulevia vakavia aiheita. Draamassa ei leikitä pelkästään leikin vuoksi vaan sen avulla on mahdollisuus tutkia, oivaltaa ja lopulta muuttaa kulttuuria (Heikkinen, 2002, s. 134). Globaalikasvatuksen tavoitteiden kannalta draamatyöskentely on yksi keino lähestyä vaikeita aiheita ja tuoda eläytymisellä eri todellisuuksia oppilaille tutuksi.

6.1.5 Visuaalisuuden hyödyntäminen

Jotta oppilaat pystyisivät Maastrichtin (2002) julistuksen mukaan "avaamaan silmät ja mieli maailman erilaisille todellisuuksille", asettumaan eri puolilla maailmaa asuvien ihmisten asemaan ja löytämään yhtäläisyyksiä omasta ja aivan toisenlaisesta kulttuurista, opettajat käyttivät visuaalista viestintää. Suurimmassa osassa tutkittavien opetustuokioita tai -kokonaisuuksia oli medioiden avulla tehty eri kulttuureja oppilaille tutuksi. Yleensä kuvat ja videot, joiden herättämisestä ajatuksista keskusteltiin, olivat opettajien itsensä valitsemia. Yhden vastajan tunnilla katsottiin oppilaan sosiaalisesta mediasta löytämää videota.

Oppimateriaalien osalta moninaisuuskasvatus jääkin opettajien itsensä keräämän oppimateriaalin varaan. Tainion ja Teräksen (2010) tutkimuksen mukaan suomalaisissa oppimateriaaleissa ei juurikaan ole esillä seksuaalisia tai etnisiä vähemmistöjä tai sosiaalista eriarvoisuutta. Muutamat poikkeustapaukset eivät riitä rakentamaan moninaista maailmankuvaa vaan jättävät vähemmistöt "toisiksi" (Tainio & Teräs, 2010, s. 7).

Kuvien käyttöön on syytä kiinnittää huomiota. Ne ovat vahva viestinnän keino, jotka herättävät tunteita ja jäävät mieleen. Kuvat sisältävät monenlaisia merkityksiä ja muokkaavat käsitystämme todellisuudesta. Jos asiaan ei kiinnitä

huomioita, median käyttämällä stereotyypeillä ja kuvien muodostamilla käsityksillä voi ikävimmillään olla stereotypioita vahvistava vaikutus. Jotta oppija voi muodostaa merkityksen kuvasta, hänen täytyy kriittisesti tarkastella ja reflektoida näkemäänsä (Velders, De Vries & Vacaityte, 2007). Siksi kuvien tarkastelu aikuisen tukemana kehittää visuaalista lukutaitoa osana monilukutaitoa, jota medioituneessa yhteiskunnassa yhä enemmän tarvitaan.

Lisäksi visuaalisuutta hyödynnettiin työtavoissa oppijoiden luodessa uutta. Se saattoi tarkoittaa posterin kokoamista tai omien kuvien ja töiden luomista kuvataiteen ja tieto- ja viestintäteknologian avulla. Ilmastonmuutosta opettaneet Castek ja Dwyer (2018) toteavat postereista, että piirustuksia, kuvia ja muita sisältöominaisuuksia yhdistämällä, oppilaat pystyvät ilmaisemaan ajatteluaan joustavasti, joka lisää oppilaiden ymmärrystä monimutkaisesta asiasta. Myös Laininen (2018, s. 34) näkee taideperustaisen oppimisen yhdistävän rationaalisen, kehollisen ja intuitiivisen ajattelun, joilla luoda vaihtoehtoisia tulkintoja todellisuudesta. Niin ikään ilmastonmuutoksesta posterin teettänyt opettaja yllättyi, miten mieluisana keinona oppilaat pitivät perinteisten postereiden tekemistä:

Voi olla, ettei oltu hetkeen tehty postereita, koska siitä ajatteli, että ”no tähän on nyt vanha tuttu juttu”, mut jotenkin se, että pääsee tekemään käsillänsä ja piirtämään ja myöskin juuri katsomaan ne asiat itse mitkä siihen haluaa tuoda ja pääsee itse kirjoittamaan omalla käsialallansa. Summa summarum oppilaat oli tosi innokkaita. (H3)

Posterin merkitys ei rakennu pelkästään posterin kautta, vaan merkittävää on mitä se saa aikaan yleisössä. Opettaja ei kertonut palattiinko postereihin enää niiden valmistuttua. Samalla tavalla miten oppimateriaalina toimivia kuvia oli tarkasteltu, joku luultavasti pysähtyi käytävällä katsomaan ja muodosti oman käsityksensä valmiista postereista. Tämän toiminnan sanoittamalla oppilaat huomaavat kykynsä esittää omia ideoita, luoda merkityksiä, viestiä ja vaikuttaa ympäristöönsä.

Visuaalisena oppimisympäristönä mainittiin luokkahuone. Oli tärkeää, että opittuihin asioihin oli mahdollista palata luokan oppilastöiden avulla projektien päätyttyäkin. Yksi vastaajista kertoi heidän käyneen läpi tasa-arvon, demokration ja maailmankansalaisuuden käsitteitä. Sen jälkeen luokan seinälle oli tehty

ja kuvitettu ihmisoikeuskalenteri, johon oli merkitty YK:n ihmisoikeuksiin liittyvät juhlapäivät merkityksineen. Kun kalenteriin palattiin läpi lukuvuoden, ei globaalikasvatusteeman käsittely jäänyt satunnaiseksi tuokioksi vaan pysyväksi osaksi arkea.

6.2 Opettajien korostamat ulottuvuudet toimivassa globaalikasvatuksessa

6.2.1 Tavoitteena reflektio ja uudelleenpohtiminen

Haastatteluissa globaalikasvatus koettiin asennekasvatustyönä, jota ”ei millään summatiivisella arvioinnilla voi mitata” (H5). Globaalikasvatuksen tavoitteet ovatkin moniulotteisia ja vaikeasti määriteltäviä. Aktiiviseen maailmankansalaisuuteen kasvattaminen on elinikäinen oppimisprosessi, jonka saavuttamista ei koulussa voida todeta (Cantell 2016). Merkittävänä päätavoitteena toimivassa globaalikasvatuksessa pidettiin reflektiota, koska omien arvojen mukaisten valintojen tekeminen on helpompaa, kun on ensin tietoinen omista ajatuksistaan, tunteistaan, toimintatavoistaan ja yllykkeistä (Pietilä, 2020, s. 188). Opettajien kokemusten perusteella reflektio näkyi oppilaissa ”oman position pohtimisena”, ”ideoiden ja keskustelujen heräämisenä” sekä ”uusina perspektiiveinä”.

Tutkittavat varasivat opetuksessaan aikaa itsereflektiota tukeviin tehtäviin. Opettajien toteuttamat reflektiotehtävät myötäilevät Golmohamadin (2004) ajatusta siitä, että reflektiivinen ajattelu on välttämätöntä oppilaan oman position hahmottamiseen maailmassa ja oman toiminnan vaikutusten arvioimiseen. Toisaalta yksi opettajista korosti, että alakoululaisten kanssa kyse on vasta harjoittelusta:

Mä en ees tiedä, että oliko tää sademetsä, että... ajatteliko ne siinä, et mun elämä liittyy sademetsän elämään silleen ihan varsinaisesti, mut se on sitä semmoista harjoittelua.
(H4)

Reflektioprosessin onnistumisesta kielii kuitenkin oppilailta tulevat uudet ideat ja huomaamiinsa epäkohtiin tarttumisen. Tämä ei olisi mahdollista ilman reflektion korkeinta tasoa, kyseenalaistavaa kriittistä reflektiota (Taggart & Wilson,

2005, s. 5). Sama opettaja, joka epäili oppilaiden ymmärtämisen tasoa nimesi oppimisen ilmenneen oppilaissa seuraavalla tavalla:

Käytävällä esimerkiksi, ku kohdataan, niin ne tulee helpommin sanomaan, että ”oot sä kuullu tästä?” tai että ”pitäiskö tälle tehdä jotain?” ja ”eiks oo ihan tyhmää?” (H4)

Reflektiokykyä osoittaa myös kyky ymmärtää toisten ihmisten mieltä (Pietilä 2020, 190). Useampi vastaaja mainitsi oppilaiden ”pystyvän katsomaan sitä ihan omaa lähikokemusmaailmaa pidemmälle” (H5) ja ”osaavan ottaa näkökulmaa asioihin” (H6) projektien jälkeen. Maailman hahmottaminen eri perspektiiveistä onkin tärkeä askel oppilaalle tullakseen OECD:n (2018, s. 9) esittelemien globaalien kompetenssien osaajaksi. Siihen päästäkseen Pudas (2015, s. 188) ehdottaa luomaan oppimistilanteita, jotka tukevat syy-seuraus -suhteiden etsimistä, omien tunteiden ymmärtämistä ja hallintaa, ja tietoisten valintojen tekemistä tilanteissa, jotka vaativat oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden huomiointia.

6.2.2 Kriittinen tarkastelu ja dialogisuus

Toisena opettajien vastauksissa korostuivat kriittinen tarkastelu ja dialogisuus. Tietoa tulee käsitellä kriittisesti niin arkipäivän vuorovaikutuksen, median kuin lähteiden osalta (Lonka ym., 2015). Suurin osa opettajista ei käyttänyt suoraan ilmaisua ”kriittinen tarkastelu” vaan he kuvailivat konkreettisin esimerkein, miten oppilaiden kriittinen ajattelu oli ilmennyt: ”Ne ymmärtää esimerkiksi soijan, että miks se on niin hyvä ja toisaalta ei niin hyvä” (H4). Tämä mukailee Tolppan, Aarnio-Linnanvuoren, Cantellin ja Lehtosen (2017, s. 7) määritelmää, jossa kriittisellä ajattelulla tarkoitetaan kykyä arvioida omaa ja muiden ajattelua ja niiden taustalla olevia uskomuksia.

Kriittinen ajattelu nivoutuu tiukasti globaalikasvatukseen, sillä siihen rohkaiseminen on yksi globaalikasvatuksen päätavoitteista. Se on edellytys globaalikasvatuksen pedagogiikkaan liitetyle transformatiiviselle oppimiselle, jotta voidaan kyseenalaistaa vanhat uskomukset, luoda siltoja uusien opittujen tietojen välille ja antaa asioille uusia merkityksiä (Tolppanen ym., 2017, s. 8). Globaalikasvatuksen käsiteltäväksi nostetut ilmiöt ja ongelmat ovat usein ristiriitaisia ja

monimutkaisia, joihin ei ole yksiselitteisiä vastauksia. Yhtenä tällaisena haastatettava (H1) esitti Itämerta uhkaavat ”merenkulku”, ”saasteet” ja ”lääkkeiden vaikutus kaloihin”. Oppilaiden on hyvä olla tietoisia, millaista vaikuttamista ja millaisia tarkoituksia erilaisilla osallistujilla on maailmanlaajuisissa ongelmissa. Tätä taitoa harjoittaakseen oppilaat pohtivat yhdessä mitä Itämeren pelastaminen tarkoittaa, mitkä asiat siihen vaikuttaa, kenen vastuulla ratkaisu on, ja mitä ilmiölle voidaan tehdä.

Kestävän kehityksen kriittistä tarkastelua oli toteutettu vuorovaikutteisesti, jolloin oppilaiden oppiminen oli tullut näkyväksi ”reflektoinnissa, keskusteluissa ja pohdinnoissa” (H6). Tutkittavat olivat yksimielisiä dialogisuuden välttämättömyydestä, ja kokemukset sen hyödyntämisessä opetuksessa olivat pelkästään myönteisiä:

Niistä keskusteluista mitä meillä oli ni tuli tosi hyviä ja tuntu et monet oli tosi silleen inspiroituneita toistensa sanomisista myös... (H3)

Muhun teki ainakin vaikutuksen se, että miten neljäsluokkalaiset keskusteli näistä asioista ja miten ne pysty kattomaan sitä ihan omaa lähikokemusmaailmaansa pidemmälle pelissä. (H5)

Aiemmassa tutkimuksessa Pudas (2015) näkee, että dialogin käymistä varten koulun tulisi tarjota oppilaille mahdollisuuksia tarkastella asioita eri näkökulmista mahdollistamalla heterogeenisiä sosiaalisia vuorovaikutustilanteita (Pudas, 2015, s. 192). Tässä tutkimuksessa yksi tutkittavista oli ottanut aikaa sille, että eri maista tulleille nuorille näytettiin videoita nuorista vaikuttajista ympäri maailmaa. Videoiden pohjalta jokainen teki oman tulevaisuuden visionsa, mihin kestävän kehityksen ongelmaan he halusivat vaikuttaa. Lopulliset tuotokset esiteltiin ja niistä keskusteltiin. Opettajalle oli tärkeää, että nuoret ”voi keskenään niinku keskustella tämmösistä teemoista, ja voi tehdä yhdessä monenlaisia harjoituksia, missä he tuntee toisaalta semmosta yhteenkuuluvuutta ja inspiraatiota niistä muista, että sitten jotenkin saavat sitä omaa ajatteluaan kehittää” (H2). Globaalikasvatuksen näkökulmasta tällaiset erilaiset vuorovaikutustilanteet voivat olla muun muassa kulttuurien välisiä, joiden toteuttamisessa voidaan hyödyntää kansalaisjärjestöjä tai ystävyyskouluja.

6.2.3 Toivo

Samalla kun ilmastonmuutos ja muut globaalit uhat aiheuttavat joukon negatiivisia tunteita, globaalikasvatuksella pyritään muuttamaan teemojen oppimisen ympärillä olevaa tunneilmapiiriä (Tolppanen ym., 2017, s. 14). Aineiston perusteella sekä opettajat että oppilaat kokivat vahvoja tunnereaktioita erityisesti ekologisen kestävyuden aiheista. Opettajien negatiivisten tunteiden koettiin jopa johtavan joidenkin aiheiden välttelyyn omassa opetuksessa. Tulokset eivät ole yllättäviä, sillä Pihkalan (2016) mukaan monet vaikuttavat välinpitämättömiltä ekokriisiin, vaikka todellisuudessa välittävät niin paljon, että lamaantuvat ahdistuksen, apatian ja avuttomuuden tunteista. Yksi opettaja kuvaili päässeensä aiheen välttelyyn yli refleктоimalla omia tunteitaan:

...se, että mulla oli oma tunne näinkin vakavasta aiheesta, niin mä olin käynyt sitä läpi itseni kanssa aiemmin, että mä osasin sillai ottaa sitä oppilaiden tunnereaktioo vastaan... jollain tapaa ainakin. (H4)

Opettajien kokemilla tunteilla ja tunteiden hallinnalla on Ojalan (2015) tutkimuksessa vahva vaikutus oppilaiden kokemaan toivon tunteeseen. Sen mukaan on viisasta ottaa opettajan tai oppilaiden keskuudessa syntyvät negatiiviset tunteet vakavasti ja käyttää niitä "opetettavina hetkinä". Samassa tutkimuksessa suositeltiin kommunikoimaan maailmanlaajuisista ongelmista ratkaisukeskeisesti ja positiivisesti, koska sillä oli vahva yhteys oppilaiden kokemaan toivoon (Ojala, 2015, s. 18).

Tutkittavat korostivat myönteistä asennetta, joka näkyi heidän globaalia oppimistansa kuvailevissa sanoissa ts. adjektiiveissa. Oppimisen kuvailtiin olevan "iloista", "innokasta", "hauskaa" ja "inspiroivaa". Toivolla on suuri merkitys globaalikasvatuksessa, sillä se on keino ylläpitää oppilaiden motivaatiota. Ojala (2015, s. 8) määrittelee toivon "positiivisena tunteena tulevaisuudesta, johon liittyy positiiviset odotukset toivotusta tuloksesta." Toivon luomiseksi opettajat käyttivät oppimateriaaleina hyviä uutisia maailmalta. Yksi opettajista oli näyttänyt videoita, joissa oli "semmosia nuoria ihmisiä, jotka on tehny jotain merkittävää jollain tavalla, joka liittyy kestävään kehitykseen" (H2). Onnistuneet kokeilut maailmalta saattavat herättää oppijoissa toiveikkuutta. Kun nähdään,

miten aiemmin on onnistuttu, luodaan uskoa oppijoihin, että mekin voimme onnistua. Näin muodostuu kierre, jossa toivo synnyttää toimintaa ja toiminta puolestaan lisää toivoa.

Yhtenä toivoa lisäävänä tekijänä oli tulevaisuusajattelu. Yksi tutkittavista pyysi oppilaita pohtimaan “minkä asioiden toivotte tulevaisuudessa säilyvän ja minkä muuttuvan” (H5). Toinen tutkittava oli kysynyt oppilailta “mitkä he kokevat semmosiks tärkeiksi asioiksi, että mihin he haluaisivat elämällään nyt tai tulevaisuudessa vaikuttaa?” (H2). Oppilaiden tulevaisuuskuvia edustivat luovat kuvitelmat ja itsensä näkeminen tulevaisuuden tekijänä.

Hän kehittää semmosen teknologian, millä meidät ihmiset voidaan pienentää huomattavasti pienemmiksi, jolloin me käytettäis huomattavasti vähemmän resursseja. (H2)

Hän haluaa et hänestä tulee asianajaja, jotta hän pystyy puolustamaan ihmisten oikeuksia. (H2)

Opettajien valintaa pohtia tulevaisuuskuvia tukee Cantellin (2016) näkemys siitä, että globaalikasvatus pohjautuu utopiaan siitä, millaisessa maailmassa haluamme tulevaisuudessa elää. Tavoitteiden painottaessa liikaa kriittiseen ajatteluun kykenevien maailmankansalasten kasvattamiseen, nuorten kokema pessimistisyys lisääntyy. Oppijoiden kasvaneen ahdistuksen jälkeen Ojala (2015, s. 3) uskaltaa väittää, että yhtä oleellista on keskittyä toivoon globaalin tulevaisuuden visioissa. Puolestaan Andreotti (2010, s. 234) kritisoi globaalikasvatuksen liian optimista kuvaa maailmanlaajuisista yhteiskunnallisista ongelmista ikään kuin ne olisivat ratkaistavissa, ja lopputuloksena voisi koskaan olla yhteinen ymmärrys.

6.2.4 Yhteisöllisyys

Viimeisenä opettajien korostamana ulottuvuutena on yhteisöllisyys, joka näkyi monella eri tasolla. Oppimismenetelmissä se näkyi oppilaiden yhteistoiminnallisuutta ja yhteistyötä vaativissa työtavoissa. Niiden avulla otettiin oppilaiden kanssa askeleita pois päin “kaikki tietää, kukaan ei tee mitään” -ajattelusta. Ylipäätään opettajien vastaukset noudattivat perusopetuksen opetussuunnitelman mukaista oppimiskäsitystä, jossa tietoa rakennetaan yhdessä kriittisesti ja vuoro-

vaikutuksellisesti. Hyväksi havaituissakaan työtavoissa yhteistoiminnallista oppimista ei kuvattu ihan ongelmattomana. Esimerkiksi H4 kuvaili: ”Jotkut oppilaat sytty siihen tekemiseen, toiset luovutti matkalla, toiset rupes vähän kinaa keskenään.”

Ymmärrettävästi aineistossa korostunut dialogisuus ja omien mielipiteiden ja tunteiden ilmaiseminen vaativat turvallisen oppimisympäristön. Hyvä ryhmähenki oli yksi oppimisen mahdollistaneista tekijöistä.

Ryhmähengellä oli tosi iso vaikutus. Siinä vaiheessa, kun kukaan ei oo silleen ”nä... tylsää,” vaan ensinnäkin tosi innokkaalla mielellä suhtaudutaan oppimiseen ylipäättään, ja eri näköisiin uusiin asioihin, mitä tulee vastaan ja myöskin toisten auttamiseen. Että mikäli joku haluaa löytää jostakin jotain tietoa, ni sit siel ollaan tosi auliisti valmiina auttamaan. (H3)

Monet oli tosi silleen inspiroituneita toistensa sanomisista myös, koska me oltiin jotenkin aika tiivis porukka siinä vaiheessa. Me oltiin vietetty niin paljon aikaa yhdessä ja me oltiin käsitelty niin monia globaaleja haasteita ja kaikkia erilaisia ratkaisuja ja muuta. (H2)

Opettajien vastaukset vahvistavat aiemmin saatuja tutkimustuloksia. Pudas (2015, s. 152) korosti opettajien luoneen luottamukseen, solidaarisuuteen ja turvallisuuden pohjautuvan luokkahengen, joka on tarvittava transformatiiviseen oppimiseen. Pietilän (2020) mukaan tukea-antavassa ryhmässä on helpompaa omaksua uusia ajattelu- ja käyttäytymismalleja. Parviaisen (2017, s. 41) tutkimuksessa opettajat pyrkivät globaalikasvatuksella lisäämään oppilaiden ennakkoluulottomuutta, avoimuutta ja empatiakykyä, jotta syrjiminä ja muu negatiivinen erilaisuuteen liittyvä asia vähenisi. Lopulta vuorovaikutustaitoja, joita oppilas tarvitsee eri puolilla maailmaa asuvien ihmisten kohtaamisissa, harjoitellaan koulussa jokapäiväisenä toisista välittämisenä.

Kun opettajilta kysyttiin, mitä he olisivat muuttaneet työtavoissaan, yksi opettajista vastasi: ”Vois ihan hyvin naapuriluokkien opettajien kanssa yhdessä suunnitella jonkun kokonaisuuden, josta sitä lähdettäis yhdessä viemään eteenpäin. Tää (ilmastonmuutoksen ratkaisujen käsittely) vois olla ihan todella hyvä semmoinen luokkien välinen yhteistyöprojektikin” (H3). Paitsi että oppilaat työskentelivät yhdessä, myös opettajat kaipasivat opetusmenetelmiin yhteisopettajuutta. Yhteisopettajuus voisi ratkaista osaltaan globaalikasvatuksen kohtaamaa kritiikkiä siitä, että hyvät käytänteet eivät tällä hetkellä jakaudu. Toiveena oli materiaalipankki, jonne sekä järjestöt, että opettajat voisivat ladata omia materiaalejaan.

Ylipäätään hyväksi havaitut globaalikasvatuksen käytänteet toteutettiin yhteisöllisesti koulun sisällä ja sen ulkopuolisten organisaatioiden kanssa, jolla syvennetään oppilaiden käsitystä yhteiskunnasta. Globaalikasvatus koettiin koko koulun toimintakulttuuria koskevaksi asiaksi, jossa ”päätetään, että nämä jutut on tärkeitä” (H4). Aiemmat tutkimukset ovat todenneet globaalikasvatuksen jäävän siitä innostuneiden opettajien harteille (Pudas, 2015, s. 197; Parviainen, 2017, s. 61). Tutkimukseen osallistuneiden myönteisiä kokemuksia koulun ja sen johdon tuesta selittää osan kohdalla heidän kuulumisensa UNESCO-kouluverkostoon. Salorannan (2017) väitöskirjan mukaan ulkoisen tunnustuksen kouluissa toteutuvatkin kestävän kehityksen teemat useammin kuin muissa kouluissa.

Koulun tehtävä toimivassa globaalikasvatuksessa on opettajien mukaan mahdollistaa. Jotta luokka voi lähteä toteuttamaan oppilaiden ideoita ja jalkauttamaan niitä aikuisen tuella, koulun pitää arvottaa se toiminta tärkeäksi: ”Jokaisen koulun mun nähdäkseni pitäis kyllä pysähtyä miettimään, että oisko aiheellista, vaikka mahdollistaa tällönsiä erilaisia asioita, ku sieltä rupee nouseman jotain oppilaiden ideoita” (H4). Bourn (2015) odottaakin globaalikasvatukselta radikaalimpaa suuntaan: valta, epätasa-arvo, oikeudenmukaisuus ja kriittinen reflektio tulee olla globaalin oppimisen keskiössä.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää mitä käytännön työtapoja opettajat ovat hyväksi havainneet globaalikasvatuksessa. Lähestyin esiteltyjä työtapoja viidestä teemasta, jotka voidaan nähdä osittain päällekkäisinä. Teemat ovat yksilön toimijuuden vahvistaminen, elämyksellinen ja kokemuksellinen oppiminen, maailmanlaajuisten ilmiöiden tutkiminen lähiympäristön avulla, toisen asemaan asettuminen draaman avulla ja visuaalisuuden hyödyntäminen. Lisäksi tarkastelun alla oli, mitä opettajat korostavat toimivassa globaalikasvatuksessa. Tutkittavat korostivat tavoitteen asettamista reflektioon ja uudelleen pohtimiseen, kriittistä tarkastelua ja dialogisuutta, toivoa sekä yhteisöllisyyttä.

Aineistolle tehdyn analyysin perusteella globaalikasvatuksen teemojen oppimista tarjottiin oppilaille monipuolisin työtavoin, joita yhdisti niiden elämyksellisyys. Elämysten eli vahvojen kokemusten tavoitteena oli herättää pysyvä mielenkiinto globaalikasvatuksen arvoihin ja kestävään elämäntapaan. Elämyksellisyyttä opetukseen lisättiin opetuksen järjestämisellä luokkahuoneen ulkopuolella mahdollisimman autenttisessa ympäristössä sekä toiminnallisilla ja osallistavilla työtavoilla, joissa oppilaat saivat kokemuksia vaikuttamisesta.

Gloaalikasvatukselle tyypillistä kokonaisuuksien haltuunottoa ja koko maailman tarkastelua, oli luontevaa toteuttaa ilmiölähtöisillä oppimiskokonaisuuksilla. Ilmiölähtöisessä oppimisessä keskeistä on yhteistoiminnallisuus, oppiaineiden integrointi ja oppijan kokemuksista ja arkiajattelusta lähtevä opiskeltavan ilmiön tutkiminen (Tarnanen & Kostainen, 2020). Yhteistoiminnallinen oppiminen kietoutuu vahvasti globaalikasvatuksen ajatukseen siitä, että yksilön taitojen kehittämisen lisäksi globaalien ongelmien ratkaisuun tarvitaan yhteistyötä. Ilmiökeskeinen pedagogiikka vastasi samalla tarpeeseen tehdä globaalikasvatuksesta jatkuvaa ja pitkäkestoisempaa, kuin mitä se on aiempien tutkimusten perusteella ollut.

Gloaalikasvatuksen teemojen käsittelyyn liittyy Ojalan (2015) mukaan useita negatiivisia tunteita. Tämän tutkimuksen perusteella opettajat lähestyivät

teemoja ilon, empatian ja merkityksellisyyden tunteiden avulla. Toivon herättämisessä hyödynnettiin yhdessä toimimista, tulevaisuusajattelua, luovuutta ja ratkaisukeskeisyyttä, mutta niiden rinnalla myös vaikeiden tunteiden käsittelemistä yhdessä. Myönteisten tunteiden kokemisella luotiin kuvaa yksilön merkityksellisyydestä ja aktivismista matalan kynnyksen toimintana.

Opettajien kuvausten perusteella opetuksessa pyrittiin kestäväen kehityksen vuorovaikutukselliseen ja kriittiseen tarkasteluun dialogin kautta, vaikka sen toteuttaminen ei ollut yksioikoista. Problemaattisuus ei syntynyt opettajien tiedon vähyydestä opetettavista aiheista, sillä he olivat globaalikasvatukseen hyvin perehtyneitä. Sen sijaan oppilaiden ohjaaminen esittämään omia kysymyksiä, tarkastelemaan asioita eri perspektiiveistä ja ymmärtämään soveltamaan keskusteluista oppimaansa, oli huomattavasti vaikeampaa kuin tiedon jakaminen. Myös Putaan (2015) väitöksen mukaan erilaisia kokemuksellisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä voidaan käyttää, mutta etenkin alaspäin eriyttämistä vaativien oppilaiden kohdalla, opettajalla on edelleen keskeinen rooli "tietäjänä" opittavasta aiheesta (Pudas, 2015, s. 179).

Opettajien korostamat ulottuvuudet ovat yhteneväisiä opetussuunnitelman mukaisen opetuksen ulottuvuuksiin, jossa korostuu oppijan aktiivinen rooli ja yhteisöllinen oppiminen. Myös työskentelylle asetetut tavoitteet tiedon kriittisestä käsittelystä ja ihmisenä olemisen taidoista ovat yleisiä opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita. Globaalikasvatus voidaan nähdä opetussuunnitelmatasolla erottamattomana osana koulun perustehtävää ja merkittävästi asettamassa tavoitteita kasvatukselle, tai toisaalta yhtenä näkökulmana ja ideologiana koulutuksen kentällä. Tämä alleviivaa globaalikasvatuksen ympärillä käytyä keskustelua globaalikasvatuksen hahmottumattomuudesta ja määrittelemisen vaikeudesta (Palomäki, 2021, s. 75). Globaalikasvatus tuo kuitenkin oppimisen keskiöön epäkohtien taustalla olevat syyt, joihin saatamme olla niin tottuneita, että ne ovat jääneet huomaamatta. Bourn (2020, s. 453) kuvaa globaalikasvatusta erottuvana pedagogisena lähestymistapana, jolla on halu muuttaa nykyisiä ideologioita siitä, miten globaaleja ilmiöitä lähestytään, tunnistaa kolonialistisen ajattelun jat-

kuvat vaikutukset ja haastaa vallitsevat sosiaaliset ja taloudelliset epäoikeudenmukaisuudet. Toisaalta pelkkä globaalien ongelmien ymmärtäminen ei riitä, vaan se, mitä tällä tiedolla tehdään, on tärkeää (Bourn, 2020, 453).

Tutkimuksen tulosten mukaan hyväksi havaituilla käytänteillä pyrittiin siis transformatiiviseen oppimiseen, jossa keskeistä on korvata vanhat haitalliset ajattelumallit ja omaksua uudet tavat ajatella. Transformatiivisessa oppimisessa Taylor (2009, s. 4) esittää keskeisenä kokemusten ja kriittisen reflektion yhdistämistä sekä keskustelua. Haastateltujen opettajien korostamat seikat saattavat selittyä heidän asiantuntijuudellaan. Kokeneet opettajat, jotka olivat työskennelleet globaalikasvatuksen parissa, ja sitä kehittävien tahojen kanssa vuosia tai jopa vuosikymmeniä, osasivat tarkastella ilmiöitä syvällisesti ja rakentaa merkityksiä oppilaiden kanssa. Esittämällä oppilaille avoimia kysymyksiä ”*miten tämä vaikuttaa sinuun?*” ja ”*miten sinä voit vaikuttaa tähän?*”, ja etsimällä näihin vastauksia yhteisön avulla, opettajat auttoivat oppilaita muodostamaan kytköksiä itsensä ja globaalien ilmiöiden välille.

Kestävän kehityksen transformatiivista oppimista tutkinut Laininen (2018, s. 26) näkee näiden keskinäisriippuvuuksien ymmärtämisen lisäksi tunteiden käsittelyn syventävän transformatiivisuutta. Haastateltavat kuvasivatkin omia vahvoja tunnereaktioitaan, joita olivat joutuneet ensin käsittelemään, jotta pystyivät ottamaan vastaan oppilaissa heräävät tunteet. Omien mielipiteiden ja tunteiden ilmaiseminen vaatii turvallista oppisympäristöä. Sen luominen vuorovaikutustaitoja kehittämällä, empatiakykyä lisäämällä, neuvottelu- ja päätöksentekotilanteita harjoittelemalla ja tunnekasvatuksella, nousi opettajien vastauksissa toimivan globaalikasvatuksen perustaksi.

Vaikka kaiken lähtökohtana nähtiin ihmisenä olemisen taidot ja empatiakyvyn lisääminen sekä toiveikkuuden ihannointi, on tiedossa, että hyvää tarkoittava globaalikasvatus vaatii kriittisyyttä (Palomäki, 2021). Nyt toteutuneissa työskentelyissä oli nähtävissä kriittiset lähestymistavat ja aktiivinen vaikuttamistyö. Uutisia, kuvia ja elokuvia luettiin ja tarkasteltiin kriittisesti. Itämeren saastumista ei esitetty joidenkin aiheuttamana ongelmana, vaan rakenteellisena ongelmana, jossa jokainen meistä suomalaisista on osa ongelmaa. Rajala ja Lehtomäki (2019) tunnistavat kriittisen valtasuhteiden kyseenalaistamisen ja länsimaisista

perspektiiveistä syntyneiden käsitteiden tarkistuksen olevan globaalikasvatuksen nykytutkimuksen trendejä. Tämä tutkimus osaltaan vahvistaa näkemystä, että aiempi tutkimustieto on tukenut Suomessa toteutettavaa globaalikasvatusta.

Suomessa globaalikasvatus näkyy perusopetuksen opetussuunnitelmassa koulun perustehtävänä, jonka tavoitteena on luoda edellytyksiä kestävälle kehitykselle (POPS 2014, s. 14). Globaalikasvatus näkyy sekä koulujen arvopohjassa, että lähes kaikissa sisällöissä ja tavoitteissa. Vaikka opetussuunnitelma on kaikille sama, edistetään kestävästä kehityksestä Suomen kouluissa yhä vaihtelevasti (Saloranta, 2017, s. 229). Opetussuunnitelma on siis hyvä alku, mutta globaalit kriisit, kuten ilmaston lämpeneminen, maapallon resurssien ehtyminen ja pakolaisuus, vaativat totaalisen muutoksen nykyisen kehityksen suunnalle. Tällöin koulun tehtävänä ei voi olla toisintaa yhteiskuntaa, ja tarjota tietoja ja taitoja selviytyä muuttuvassa maailmassa, vaan transformatiivisen oppimisen kautta uusia yhteiskuntaa (Laininen, 2018, s. 32).

Huolimatta siitä, että globaalikasvatuksen eteen tehdään jo paljon, ovat keinoit muuttamaan ihmisten asenteita ja käytöstä olleet riittämättömiä. Tuoreet tutkimukset globaalikasvatuksesta Suomessa ovat tarttuneet koulujen toimintakulttuureihin, ja niiden vaikutuksiin koulussa tapahtuvaan globaalikasvatukseen (esim. Palomäki 2021; Parviainen 2017; Pudas 2015). Kuten tuloksissa esiteltiin, haastateltavat näkivät, että koulun toimintakulttuuri on hyvin merkittävä tekijä toimivassa globaalikasvatuksessa. Se, miten arvokkaana globaalikasvatusta pidetään, miten systemaattista ja jatkuvaa sen toteutus on ja millaiset resurssit siihen tarjotaan, koettiin suurena kannustimena toteuttaa elämyksellistä, osallistavaa ja luovaa globaalikasvatusta. Joustamattoman koulun toimintakulttuurin koettiin jopa estävän toimivan globaalikasvatuksen toteuttamisen. Jos tarkoituksena on perustavanlaatuisesti muuttamaan tapaamme olla ja elää maapallolla, on haastateltavien mukaan koulun tehtävä tehdä vaikuttaminen ja aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattaminen mahdollisimman helpoksi.

Vaikka haastateltavat keskittyivät opettajan reflektioon ja koulun toimintakulttuuriin, niin yhteiskuntaa uudistava oppiminen vaatii koko koulujärjestelmältä radikaalimpaa suunnannäyttöä (Laininen, 2018, s. 32). Agenda 2030:n ala-

tavoitteen 4.7:n mukaan kaikilla oppijoilla tulisi olla riittävät tiedot ja taidot edistää kestävästä kehitystä kahdeksan vuoden kuluttua. Tavoitteen edistämisen toivotaan tuovan mukanaan poliittista päätöksentekoa, joka tuo transformatiivisen oppimisen koulutuksen keskiöön. Kun transformatiivisen oppimisen merkityksellisyys kouluissa on selvää, on opettajankoulutuksen tartuttava haasteeseen, miten parhaiten edistetään ja tuetaan opettajaopiskelijoiden osaamista globaalikasvattajina.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden määrittelyssä usein lähdetään liikkeelle totuudesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Tässä tutkimuksessa noudatin fenomenologialle tyypillistä totuuden ja tiedon suhdetta, jossa tutkittavien kokemuksista saatu aineisto on totta tutkittaville ja minulle tutkijana. Vaikka tutkimus pyrki vastaamaan kysymykseen, mikä globaalikasvatuksessa toimii, en etsinyt yleispätevää tietoa tai ratkaisuja. Sen sijaan tutkimus antaa näytteen laajasta ilmiöstä nimeltä globaalikasvatuksen pedagogiikka. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittareina voidaan pitää uskottavuutta, siirrettävyyttä, varmuutta ja vahvistuvuutta (Eskola & Suoranta 2014, 210–212).

Uskottavuutta voidaan arvioida laadullisessa tutkimuksessa eri näkökulmista, mutta tässä pohdin vastaavatko tutkijan tulkinnat ja käsitteellistämiset tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 2014, 212). Kun tutkin opettajien kokemuksia, pyrin tarkastelemaan haastatteluaineistoa uusin silmin. Tarkoituksena ei ollut todistaa teoriaosuudessa kirjoittamaani todeksi vaan analysoida objektiivisesti, mitä työtapoja oli käytetty, ja ymmärtää, mitä opettajat korostivat toimivassa globaalikasvatuksessa. Lukijalle olen pyrkinyt avaamaan oman ja tutkittavien käsitysten vastaavuutta aineiston analyysin kuvauksella metodiluvussa sekä nostamalla aineistositaatteja tulosluvussa.

Tutkimuksen siirrettävyyden arvioinnissa tarkastellaan, miten tutkimusprosessi on kuvattu. Olen pyrkinyt kuvaamaan kaikki tutkimuksen vaiheet yksityiskohtaisesti ja totuudenmukaisesti, jotta lukija voi johdonmukaisesta raportoinnista seurata tutkimuksen etenemistä ja tulosten järkeenkäyppyyttä (Tuomi &

Sarajärvi 2009, 141). Tarvittaessa olen perustellut tutkimuksessa tehtyjä valintoja, kuten esimerkiksi tutkittavien rajaamisen globaalikasvatuksesta innostuneisiin opettajiin tai kirjoitelman mukaan ottamisen aineistonkeruumenetelmänä. Yksityiskohtainen kuvaus aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisestä on kuvattu luvussa 5.4. Kuvailujen ja perustelujen avulla tutkimus olisi toistettavissa toisessa kontekstissa (Eskola & Suoranta 2014, 212).

Fenomenologisen tutkimuksen ominaispiirteenä on Laineen (2010) mukaan tutkijan oman esiyymmärryksen kriittinen reflektio, joka jatkuu koko tutkimuksen ajan. Tätä tutkijan ennakko-oletusten huomioon ottamista kuvataan tutkimuksen varmuudella (Eskola & Suoranta 2014, 213). Tämä oli jokseenkin helppoa, sillä valitsin pro gradu -tutkielmaani aiheen, josta olin kiinnostunut, mutta joka oli itselleni melko tuntematon aihe. Kirjoitin auki ennakkokäsitykseni globaalikasvatuksen käytännön toteutuksesta omien kokemusteni pohjalta tutkijan esiyymmärrykseen luvussa 5.1.1.

Vahvistuvuus tarkoittaa Eskolan & Suorannan (2014, 213) mukaan sitä, että tutkijan tekemät tulkinnat saavat tukea toisista tutkimuksista. Oli mielenkiintoista, miten yhteneväiset tulokset lopulta olivat aiempien tutkimusten kanssa. Sekä Pudas (2015) että Palomäki (2021) olivat saaneet pitkälti samankaltaisia kuvauksia globaalikasvatuksen toteuttamisesta, ja sen kehityskohteista oppimateriaalien ja koulun toimintakulttuurin suhteen. Myös taiteen ja visuaalisuuden hyödyntämisen transformatiivisessa oppimisessä oli yhteneväinen Lainisen (2018) näkemysten kanssa. Sen sijaan Salorannan (2017) tutkimus siitä, ettei kestävän kehityksen opetus ole tarjonnut oppilaille juurikaan elämyksellisyyttä poikkeaa omista tuloksistani.

Kuin missä tahansa tutkimuksessa, tässäkin tutkimuksessa oli rajoittavia tekijöitä. Keskeisintä lienee aineistonkeruuseen liittyvät seikat. Haastattelin tutkimukseen asiantuntijoita, jolloin tuloksia on tarkasteltava siltä kannalta. Hyvä perehtyneisyys aiheeseen saattoi vaikuttaa vastaajien lausumiin, koska he tietävät globaalikasvatuksen tavoitteet ja tuntevat pedagogiikkaa sen taustalla. Yksilohaastattelujen lisäksi mukaan otettu kirjoitelma osoittautui jäykäksi aineistonkeruumenetelmäksi. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, s. 49) mainitseman yhteisraken-

tamisen puuttuminen, kun tutkija ei läsnäolollaan vaikuta tutkittavan vastauksiin, saattoi vaikuttaa kirjoitettuun vastaukseen. Koen antaneeni riittävän ohjeistuksen kirjoitelman tekemiseen, mutta en voi taata, syntyikö tutkittavalle kirjoitelman aikana epäselvyyksiä sen tekemisestä. Tutkittavalla oli mahdollisuus esittää kysymyksiä kirjoitelmaan liittyen, mutta hän ei ollut minuun jälkikäteen yhteydessä. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tutkijan ohjaamattomuus saattoi toisaalta mahdollistaa aidon ja totuudenmukaisen kuvailun kirjoittamisen.

Yhtenä rajoittavana tekijänä koen oman kokemattomuuden haastattelijana. Haastattelun aloittaminen avoimella kysymyksellä oli onnistunut, ja johti keskustelemaan haastatteluun. Tutkimukseen osallistuneet pääsivät puhumaan omasta mielenkiinnon kohteestaan, joten keskusteleavasta aiheesta riitti sanottavaa ja aineistoa. Oma kokemattomuus näkyi toisinaan hitaana reagointina haastateltavien vastauksiin. Jos nyt saisin toteuttaa haastattelut uudestaan, esittäisin useammin syventäviä kysymyksiä. Yksilöhaastatteluissa hyväksyin riittävänä vastauksena sen, että etukäteen pohtimistani teemoista oli keskusteltu kiinnittämättä huomiota siihen, kuinka syvällisesti haastateltava oli vastauksiaan perustellut. Vielä merkityksellisemmäksi tutkimuksesta olisikin tehnyt yllättävämmät tulokset hyväksi havaitusta työtavoista.

7.3 Jatkotutkimuksen aiheita

Tämän tutkimuksen teema kiinnostaa globaalikasvatuksen parissa työskenteleviä tutkijoita ja pedagogeja. Kiinnostuksesta kielii Rajalan ja Lehtomäen (2019, 428) mukaan kansainvälisen ja suomalaisen globaalikasvatuksen tutkimusverkostojen perustaminen. Aiheen tutkimukselta odotetaan apua globaalikasvatuksen määritelmän, opetuksen tavoitteiden, opettajankoulutuksen ja kouluuyhteisöjen arjen haasteisiin, joiden edessä ollaan ympäri maailmaa (Rajala & Lehtomäki, 2019, s. 427).

Tämän tutkimuksen vastaajat olivat omassa roolissaan, tutkijana tai opettajana, intohimoisia työskentelemään globaalikasvatuksen aiheiden parissa. Syystä, että he olivat globaalikasvatuksen ammattilaisia ja jakoivat todennäköi-

sesti yhteisen ideologian, olivat heidän vastauksensa ja näkökantansa hyvin yhteneväisiä. Globaalikasvatuksen asiantuntijoita tarvitaankin seuraavaksi, kun YK:n kestävän kehityksen tavoite 4.7:n mukaan vuonna 2030 kaikilla oppijoilla tulisi olla koulutuksen kautta saatuna tiedot ja taidot kestävästä kehityksestä edistämään elämäntapaa. (Ulkoministeriö, 2021).

Yksi tutkimukseen osallistuneiden kehityskohde oli pirstaloituneet globaalikasvatuksen oppimateriaalit. Tällä hetkellä opettajat etsivät itse lukuisilta eri alustoilta sopivaa oppimateriaalia. Yhtenäisen materiaalipankin puuttuminen on johtanut siihen, että hyvät käytänteet jäävät helposti jakamatta. Tulevaisuuden toimeksiantona voitaisiin nähdä globaalikasvatusta sivuavien monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelun, toteuttamisen ja kehittämisen lisäksi materiaalien kerääminen yhden kokoavan sivuston alle.

Jatkotutkimusaihiot liittyvät todennäköisesti siihen, miten kouluissa ja opettajankoulutuksessa saadaan opettajat löytämään omat vahvuutensa ja lähemmään liikkeelle globaalikasvatuksen sisällyttämisestä muuhun opetukseen. Se on tärkeää, koska transformatiivinen oppiminen ei toteudu, ellei opettaja itse muuta ajattelu- ja toimintamallejaan (Laininen, 2018). Miten opettajat löytävät itsestään taistelutahdon, että jotain on pakko tehdä? Opettajien osaamisen tukemisen ohella, yhteistyö järjestötoimijoiden kanssa, joilla on jo valmiiksi osaamista ja materiaaleja, voisi sitouttaa opettajia teemojen käsittelyyn. Agenda 2030:en jo tähän asti lisäämä tietoisuus kestävän kehityksen tavoitteista, herättää odotuksia alavoitteen 4.7 tuovan mukanaan poliittisia linjauksia ja yhteisten tavoitteiden selkiyttämistä koulutuksen eri toimijoille. Tällä tavoitetaan nähdäkseni entistä useampi opettaja, jolle globaalikasvatuksen määritelmä on jäänyt epämääräiseksi.

Tämä tutkimus myötäili aiempien tutkimusten tuloksia siitä, että toimivien globaalikasvatuksen käytännön toteutusten esteenä on joustamaton koulun toimintakulttuuri. Jotta kestävän kehityksen tavoitteita kohti tulisi ponnisteltua yhteisöllisesti, on kouluilla edessä keskustelun paikka, millaisilla muutoksilla mahdollistetaan oppilaille vaikuttamisen paikkoja, ja edistetään yhdessä toimimista. Samalla kun opettajanhuoneissa tulisi tarkastella, millaisilla valinnoilla opettajat

voivat lisätä globaalia vastuullisuutta oppilaissa, on opettajankoulutuksen pohdittava, miten koulutus tehokkaimmin vastaa tarpeeseen huomioida transformatiivista oppimista tukeva pedagogiikka aiempaa vahvemmin.

LÄHTEET

- Agenda 2030 teemapäivät - opettajan opas. (26.5.2021). Ulkoministeriön julkaisu. <https://teemapaivat.maailma2030.fi>
- Alastalo, M., Åkerman, M., & Vaittinen, T. (2017). Asiantuntijahaastattelu. Julkaisussa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvaori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 214–232). Vastapaino.
- Andreotti, V. (2010). Postcolonial and Post-Critical Global Citizenship Education. Teoksessa G. Elliott, C. Fourali & S. Issler (toim.), *Education and Social Change: Connecting Local and Global perspectives*, 234. Continuum.
- Amnesty. (12.3.2021). *Koulujen kirjemaraton*. www.amnesty.fi
- Bourn, D. (2020). *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning*. Bloomsbury Publishing Pic.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing*. Oxford University Press.
- Cantell, H. (2016). Globaalikasvatuksen ja osallisuuden pedagogiikkaa. Teoksessa E. Ervamaa & H. Muurinen (toim.), *Osallistava koulu, aktiivinen maailmankansalaisuus: Näkökulmia osallisuuteen ja globaalikasvatukseen kouluyhteisössä [3]*. Plan Suomi.
- Castek, J. & Dwyer, B. (2018). Think Globally, Act Locally: Teaching Climate Change Through Digital Inquiry. *The Reading teacher*, 71(6), 755–761.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Globaalikasvatus. (11.1.2021). *Mikä globaalikasvatus?* <https://globaalikasvatus.fi/mika-globaalikasvatus/>
- Golmohamad, M. (2004). World Citizenship, Identity and the Notion of an Integrated Self. *Studies in Philosophy and Education*, 23(2), 131–148.
- Heikkinen, H. (2002). *Draaman maailmat oppimisalueina: Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]
- Hidi, S. (1990). Interest and Its Contribution as a Mental Resource for Learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549–571. <https://doi.org/10.3102/00346543060004549>
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. (1995). *Johdatus kasvatustieteeseen*. WSOY.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15., uudistettu painos). Tammi.
- Joronen, K. & Häkämies, A. (2010) Prosessidraamalla tunnetaitoja. Julkaisussa K. Joronen & A. Koski (toim.), *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä* (s. 138–159). Tampere University Press.
- Juhila, K. (2021) Koodaaminen. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/koodaaminen/>
- Kaukko, M. & Fertig, M. (2016). Linking Participatory Action Research, Global Education And Social Justice: Emerging Issues From Practice. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3) 2016, 27.
- Kirkwood, T. F. (2001). Our Global Age Requires Global Education: Clarifying Definitional Ambiguities. *The Social Studies*, 92(1), 10.
<https://doi.org/10.1080/00377990109603969>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka : aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino 2015.
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s.31–37). PS-kustannus.
- Laininen, E. (2018). Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, (5)2018, 16–38. OKKA-säätiö sr.
- Latomaa, T. (2007). Mieli elämys-, merkitys- ja kokemusmaailmana. Teoksessa S. Karppinen & T. Latomaa (toim.), *Seikkailun elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Lapin yliopistokustannus.

- Lonka, K., Hietajärvi, L., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A. P., Sandström, N., Vaara, L. & Westling, S. K. (2015). Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. PS-kustannus.
- Maastrich Global Education Declaration (2002). *European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015*.
<https://rm.coe.int/168070e540>
- Mahler, C. (2008). Global Responsibility in Action: Human Rights and Lifelong Learning. Teoksessa T. Kaivola (toim.), *Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta*. Opetusministeriön julkaisuja (13) 2008.
- Mahoney, M. J. (2003). What is Constructivism and Why is it Growing? *Contemporary Psychology*, 49, 360–363.
- Marshall, H. (2005). Developing The Global Gaze In Citizenship Education: Exploring The Perspectives of Global Education NGO Workers In England. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), 76–92.
- Mezirow, J. (2009). Transformative Learning Theory. Teoksessa J. Mezirow & E. W. Taylor (toim.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Higher Education*. Jossey-Bass.
- OECD 2018 = *The OECD PISA Global Competence Framework*. (10.10.2021).
<https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Ojala, M. (2015). Hope in the Face of Climate Change: Associations with Environmental Engagement and Student Perceptions of Teachers' Emotion Communication Style and Future orientation. *The Journal of Environmental Education*, 46(3), 133–148.
- OKM 2006 = Opetus- ja Kulttuuriministeriö (2006). *Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa: Kansallinen strategia YK:n kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä (2005–2014) varten*. (26.1.2021).
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80144/tr06.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- OKM 2010 = Opetus- ja Kulttuuriministeriö (2010). *Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen: Globaalivastuuprojektin ohjausryhmän loppuraportti*. (26.11.2019). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-853-3>
- Open ilmasto-opas (2016). Verkkojulkaisussa P. Sipari (toim.), *Open ilmasto-opas*. <https://openilmasto-opas.fi>
- OPH 2019 = Opetushallitus (26.11.2019). *Globaalikasvatus ja kansainvälisyys*. <https://www.oph.fi/fi/globaalikasvatus-ja-kansainvalisyys>
- OPH 2021a = Opetushallitus (2.10.2021). *Globaalikasvatus ja kestävän kehityksen tavoitteet*. <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/globaalikasvatus-ja-kestavan-kehityksen-tavoitteet>
- OPH 2021b = Opetushallitus (11.10.2021). *UNESCO-koulut - UNESCO ASP-net*. <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/unesco-koulut-unesco-aspnet>
- Osler, A. & Vincent, K. (2002). *Citizenship and the Challenge of Global Education*. Trentham Books Ltd.
- O'Sullivan, E., Morrell, A. & O'Connor, M. A. (2002). *Expanding the Boundaries of Transformative Learning : Essays on Theory and Praxis*. Palgrave.
- Palmberg, I., Hofman-Bergholm, M., Jeronen, E., & Yli-Panula, E. (2017). Systems Thinking for Understanding Sustainability? Nordic Student Teachers' Views on the Relationship Between Species Identification, Biodiversity and Sustainable Development. *Education Sciences*, 7(3), 72. <http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.3390/educsci7030072>
- Palomäki, S. (2021). *(Kriittisen) globaalikasvatuksen tavoitteet, haasteet ja mahdollisuudet opettajankouluttajien puheessa*. [Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto].
- Parviainen, M. (2017). *Alakoulun opettajien merkityksenannot globaalikasvatukselle ja työkäytännöt sen toteuttamisessa*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (3. painos). Thousand Oaks.
- Pietilä, K. (2020). Reflektointi elämyspedagogiikassa. Teoksessa S. J. A. Karppinen, M. Marttila, & A. Saaranen- Kauppinen (toim.),

- Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia* (s.186–203). Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Pihkala, P. (2016). Environmental Education After Sustainability: Hope in the midst of Tragedy. *Global Discourse*, 7(1) 2017, 109–127.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
<http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>
- 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].
- Rajala, A. & Lehtomäki, E. (2019). Mitä on globaalikasvatuksen tutkimus? *Kasvatus*, 50(5), 427.
- Ratinen, I. (2016). *Primary Student Teachers' Climate Change Conceptualization And Implementation on Inquiry-based And Communicative Science Teaching: A Design Research*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1994). *Oppiminen ja koulutus*. WSOY.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, V. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & V. Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 22–29). Gummerus.
- Räsänen, R. (2011). From Pedagogy to Strategies: Transformations Required Throughout Education Systems. Julkaisussa L. Jääskeläinen, T. Kaivola, E. O'Loughlin & L. Wegimon (toim.), *Becoming a Global Citizen : Proceedings of the International Symposium on Competencies of Global Citizens* (s. 46–54). Opetushallitus.
- Saloranta, S. (2017). *Koulun toimintakulttuurin merkitys kestäväan kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Scheunpflug, A. & Asbrand, B. (2006). Global Education and Education for Sustainability. *Environmental Education Research*, 12(1), 33–46.
<https://doi.org/10.1080/13504620500526446>

- Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (1999). Promoting Reflective Thinking in Teachers. *Quality assurance in education*, 7(2), 119–120.
<https://doi.org/10.1108/qae.1999.7.2.119.1>
- Tainio, L. & Teräs, T. (2010). *Sukupuolijäsennys perusopetuksen oppikirjoissa. Raportit ja selvitykset 2010:8*. Opetushallitus.
- Tarnanen, M. & Kostiainen, E. (2020). *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylän yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7793-1>
- Taylor, E.W. (2009). Fostering Transformative Learning. Teoksessa J. Mezirow & E.W. Taylor (toim.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Higher Education*. Jossey-Bass.
- TENK. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3*. Helsinki.
- Tolppanen, S., Aarnio-Linnanvuori, E., Cantell, H. & Lehtonen, A. (2017). Pirullisen ongelman äärellä - kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen malli. *Kasvatus*, 48(5), 456–468.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Twomey Fosnot, C. (2005). *Constructivism: Theory, Perspectives And Practice*. Teachers College Press.
- Ulkoministeriö. (27.1.2021). *Agenda 2030 – kestävän kehityksen tavoitteet*.
<https://um.fi/agenda-2030-kestavan-kehityksen-tavoitteet>
- UNCED (1992) = United Nations Conference on Environment and Development. *The Final Text of Agreements Negotiated by Governments at UNCED In Agenda 21: Programme of Action for Sustainable Development*. UNCED, Rio de Janeiro, Brazil, 3–14 June 1992. United Nations Department of Public Information.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444.locale=en>
- UNESCO. (7.12.2019). *UNESCO In Brief - Mission and Mandate*.
<https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>

Universal Declaration of Human Rights 10.12.1948

(<https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

Velders, T., Vries, S. & Vaicaityte, L. (2007). *Visual Literacy and Visual Communication for Global Education : Innovations in Teaching E-learning in Art, Design and Communication*. Designs on E-learning.

WCED 1987 = World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future*. YK:n ympäristön ja kehityksen maailmankomission raportti. Oxford University Press.

YK 2021 = Yhdistyneet Kansakunnat (2021). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. General Assembly.

https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

Ympäristöministeriö (2010). *Kestävä kehitys valtionhallinnossa*.

Ympäristöministeriön julkaisu. Edita Prima Oy.

<https://www.ymparisto.fi/download/noname/%7b51827522-C034-4B20-8F81-D0D8A42381CC%7d/56619>

Ympäristöministeriö. (25.1.2021). *Mitä on kestävä kehitys?* <https://ym.fi/mita-on-kestava-kehitys>

LIITTEET

Liite 1. Puolistrukturoidun haastattelun haastattelurunko

Taustakysymykset:

Opetettava luokka-aste?

Työnkuvasi kuvaillun työtavan aikana?

1. Kuvaile yksi globaalikasvatuksen käytännön toteutus, jossa koet onnistuneesi.

Lisäkysymykset:

- Miksi se jäi mieleen?

- Millaisia asioita otit suunnittelussa huomioon?

- Miten oppilaiden oppiminen ilmeni?

- Mitä tekisit nyt toisin, jos toteuttaisit työtavan uudelleen?