

**Suomalaisten opettajien kokemuksia
Opettajat ilman rajoja -verkoston vapaaehtoisena
työskentelemisestä Keniassa ja Ugandassa**
Elli Leino

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Leino, Elli. 2024. Suomalaisten opettajien kokemuksia Opettajat ilman rajoja -verkoston vapaaehtoisena työskentelemisestä Keniassa ja Ugandassa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 86 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, minkälaisia kokemuksia suomalaisilla opettajilla on Opettajat ilman rajoja -verkoston vapaaehtoisena toimimisesta Keniassa ja Ugandassa. Tarkoituksena oli kokemusten kautta hahmottaa vapaaehtoistyön realiteetteja samalla huomioiden kokemusten subjektiivisuuden.

Tutkimus on menetelmäsuuntaukseltaan laadullinen kokemuksen tutkimus. Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilta ja vapaaehtoisina toimineita haastateltavia oli kuusi. Aineisto analysoitiin käyttämällä temaattista analyysia.

Tutkimuksen tulokset kuvasivat moniulotteisesti vapaaehtoisten kokemuksia. Tuloksista kävi ilmi, että vapaaehtoistyötä pidettiin merkityksellisenä ja tärkeänä; erityisesti henkisen tuen antamista paikallisille opettajille pidettiin suuressa arvossa. Kokemuksen opettavaisuutta korostettiin myös merkittävästi; vapaaehtoiset kokivat ajattelunsa kehittyneen kokemuksen myötä niin ammatillisesti kuin henkilökohtaisesti. Vapaaehtoisjakson aikana koetut haasteet liittyivät pääosassa olosuhteisiin, kulttuurien eroihin sekä paikallisten tapaan asettaa vapaaehtoiset ylempiarvoisempaan asemaan. Vaikka haasteiden koettiin aiheuttaneen turhautumista, oli vapaaehtoisten suhtautuminen näihin haasteisiin yleisesti melko ymmärtäväinen. Opettajat ilman rajoja -verkoston toiminnasta muun muassa koulutukset, jatkuvuus sekä tuki saivat kiitosta haastateltavilta, kun taas kritiikki kohdistui työtehtäviin kuuluneisiin epäselvyyksiin ja lyhyihin vapaaehtoisjaksoihin.

Asiasanat: vapaaehtoistyö, kehitysyhteistyö, Kenia, Uganda, opettaja

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 KEHITYSYHTEISTYÖ KOULUTUSSEKTORILLA UGANDASSA JA KENIASSA.....	8
2.1. Kehitysyhteistyö ja vapaaehtoistyö.....	8
2.2. Suomi kehitysyhteistyön tekijänä koulutussektorilla ja Opettajat ilman rajoja -verkosto	9
2.3. Globaali oppimisen kriisi ja opettajien ammatillinen osaaminen Ugandassa ja Keniassa	12
3 VAPAAEHTOISTYÖNTEKIJÄNÄ GLOBAALISSA ETELÄSSÄ.....	16
3.1. Kansainvälisen vapaaehtoistyön eettiset haasteet	16
3.2. Vapaaehtoistyön merkityksellisyys	20
3.3. Uuteen kulttuuriin sopeutuminen	22
3.4. Transformatiivinen oppiminen.....	26
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS	28
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	29
5.1. Tutkimuskonteksti.....	29
5.2. Tutkimukseen osallistujat.....	31
5.3. Tutkimusaineiston keruu.....	32
5.4. Aineiston analyysi	34
5.5. Eettiset ratkaisut.....	41
6 TULOKSET.....	44
6.1. Työn tärkeys ja merkityksellisyys	44
6.2. Kokemuksesta oppiminen	50

6.3. Käytäntöön ja kulttuurieroihin liittyvät haasteet.....	51
6.4. Opettajat ilman rajoja -verkoston toiminta	57
7 POHDINTA.....	61
7.1. Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	61
7.2. Tutkimuksen arviointi.....	65
7.3. Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset	69
LÄHTEET	72
LIITTEET.....	86

1 JOHDANTO

Vuonna 2022 Maailmanpankki arvioi, että 90 % koulua käyvistä matalan tulotason maiden lapsista ei osaa lukea ja ymmärtää lyhyttä tekstiä 10-vuotiaana. Vuonna 2018 matalan tulotason maissa vain 15 % alakoululaisista saavutti matematiikan osaamisen vähimmäistason (The World Bank, 2018). Globaali oppimisen kriisi vaikuttaa lasten tulevaisuuden mahdollisuuksiin ja yhteiskunnallisella tasolla muun muassa valtioiden demokraattiseen sekä taloudelliseen vakauteen (UNESCO, 2013; The World Bank, 2022). Viime vuosina globaali oppimisen kriisi on pahentunut entisestään muun muassa koronapandemian koulusulkujen, ilmastonmuutoksen aiheuttamien katastrofien ja Ukrainan sodan aiheuttamien hinnan nousujen myötä (Connal ym., 2023; United Nations, 2022).

Samalla Petteri Orpon hallitus on suunnitellut leikkaavansa yli miljardi euroa kehitysyhteistyön budjetista vuosina 2024–2027 (Ulkoministeriö, 2024). Leikkausten vaikutukset näkyvät luonnollisesti myös koulutussektoriin suuntautuvassa kehitysyhteistyössä; esimerkiksi koulutuksen laadun ja saatavuuden parantamiseen keskittynyt Mosambikin maaohjelma ollaan lakkauttamassa kokonaan (Ulkoministeriö, 2024; Ulkoministeriö, ei pvm.). Aihe puhututtaa myös mediassa: keskustelua käydään muun muassa kehitysyhteistyön tarpeellisuudesta, vaikutuksista ja kohdemaista.

Yksi merkittävimmistä tavoista vaikuttaa koulutuksen laatuun globaalin etelän maissa on opettajien täydennyskouluttaminen (UNESCO, 2013; The World Bank, 2018). Yhdistyneiden kansakuntien (2015) laatiman 4.c-tavoitteen mukaan opettajien kouluttamista tulisi edistää muun muassa kansainvälisellä opettajankoulutusta koskevalla yhteistyöllä: kehitysyhteistyön alaisuudessa tehtävä vapaaehtoistyö, kuten Opettajat ilman rajoja -verkoston vapaaehtoistyö, vastaa tähän tavoitteeseen.

Tämän tutkielman tarkoituksena on syventyä kehitysyhteistyön alaista vapaaehtoistyötä tehneiden opettajien kokemuksiin. Tutkielman aineisto on

kerätty haastattelemalla Suomessa opettajankoulutuksen saaneita opettajia, joilla on kokemusta Opettajat ilman rajoja -verkoston vapaaehtoistyöstä Ugandassa tai Keniassa vuosina 2022–2023. Kehitysyhteistyön alaisuudessa tehtävään kansainväliseen ja ammattitaitoiseen vapaaehtoistyöhön kohdistuvia tutkimuksia on tehty aikaisemminkin, vaikkakin tutkimuksen kenttä on melko pieni (esim. Chen, 2018). Opettajat ilman rajoja -verkoston vapaaehtoistyöntekijöitä on tutkittu pro gradu -tutkielmissa aikaisemmin muun muassa motiiveihin ja ammatilliseen kasvuun keskittyen (ks. Tanskanen, 2020; Tornberg, 2016). Vapaaehtoisten opettajien kokemuksia kokonaisvaltaisesti kartoittavia tutkimuksia ei ole löydettävissä.

Kokemuksiin keskittyminen tarjoaa uudenlaisen tutkimusperustaisen mahdollisuuden päästä suoraan toiminnan ytimeen: minkälaista on toteuttaa ruohonjuuritason kehitysyhteistyötä? On myös syytä tutkia, miten vapaaehtoistyö näyttäytyy toiminnassa mukana oleville yksilöille, sillä tämänkaltainen kehitysyhteistyön alaisuudessa tehtävä vapaaehtoistyö on pohjimmiltaan yksittäisten ihmisten välistä kohtaamista: työtä tehdään opettajilta opettajille.

Ajankohtaisuuden ja tärkeyden lisäksi valintani aiheesta sekä maantieteellisen alueen rajaamisesta Saharan eteläpuoliseen Itä-Afrikkaan perustuu paitsi siihen, että Suomen kehitysyhteistyövaroista suuri osa on suunnattu sinne, myös isolta osin omaan kokemukseeni kesällä 2022 tehdystä opetusharjoittelusta Kenian Makongenissa. Opetusharjoittelun aikana keskityin lähinnä ensimmäisen luokka-asteen opettamiseen, mutta pidin harjoittelun lopussa ystäväni kanssa koulutuspäivän kymmenelle opettajalle koulun kuudestatoista opettajasta. Kävimme koulutuksessa läpi muun muassa eriyttämistä, ryhmän ohjaamisen keinoja sekä oppimisvaikeuksia. Koettuani koulun realiteetit, keskusteltuani opettajien kanssa sekä pidettyäni koulutuspäivän jäin pohtimaan, minkälaista olisi työskennellä vapaaehtoisena opettajia tukien. Mietin, olisiko Suomessa työskentelevällä opettajalla osaamista ja valtuuksia ohjeistaa paikallisia opettajia olosuhteissa ja ympäristössä, joka on itselle tuntematon. Olisiko etuoikeutettu asema länsimaalaisena opettajana

ongelmallinen kouluttaessa paikallisia opettajia? Mitä haasteita työhön liittyisi? Kysymystulvan myötä päädyin pohdinnoissani siihen, että minua kiinnosti kokonaisvaltaisesti vapaaehtoisina toimineiden kokemukset.

Oman mielenkiinnonkohteena olemisen lisäksi uskon, että tutkielmani kautta myös muut vapaaehtoistyötä harkitsevat opettajat saavat käsityksen työskentelyn realiteeteista. Vaikka Opettajat ilman rajoja -verkosto on jakanut vapaaehtoisten kokemuksia sosiaalisen median kanavissaan ja verkkosivuillaan, voidaan niiden olettaa olevan puolueellisia ja positiivissävytteisiä, sillä motiivina toimii oletetusti uusien vapaaehtoisten rekrytointi. Tämän tutkielman tavoitteena on välittää mahdollisimman realistinen kuvaus vapaaehtoistyöntekijöiden kokemuksista ilman taustamotiiveja.

2 KEHITYSYHTEISTYÖ KOULUTUSSEKTORILLA UGANDASSA JA KENIASSA

2.1. Kehitysyhteistyö ja vapaaehtoistyö

Kehitysyhteistyön termille ei ole yhtä tiettyä määritelmää, ja sille annetut määritelmät vaihtelevat erilaisten tavoitteiden mukaan (Riddell, 2008). Suomen ulkoministeriö toteaa kehitysyhteistyön olevan ”käytännön yhteistyötä kehittyvien maiden ja muiden yhteistyökumppanien – kuten YK:n ja kansalaisjärjestöjen – kanssa kehitystavoitteiden saavuttamiseksi. Tavoitteena on kehittyvien maiden oman kantokyvyn vahvistaminen” (Ulkoministeriö, ei pvm.). Yhdistyneiden kansakuntien kehitysyhteistyöfoorumille suunnatussa artikkelissa Alonso ja Glennie (2015) määrittelevät kehitysyhteistyö-termin neljän kriteerin mukaan: (a) Kehitysyhteistyön tavoitteena tulee olla kansallisen tai kansainvälisen kehittymisen prioriteettien tukeminen; (b) Kehitysyhteistyön tavoitteena ei ole tehdä taloudellista voittoa; (c) Kehitysyhteistyön kohteena tulee olla globaalin etelän maat eli niin sanotut kehittyvät maat; ja (d) Kehitysyhteistyön tulee perustua yhteistyöhön, jossa kunnioitetaan kehitysyhteistyön kohteena olevan maan itsemääräämisoikeutta.

Kansalaisjärjestöjen toteuttamassa kehitysyhteistyössä vapaaehtoistyöllä on merkittävä rooli (Kontinen, 2008). Euroopan komission (2011) mukaan vapaaehtoistyö on omaan tahtoon ja omiin motiiveihin perustuvaa toimintaa, jonka tarkoituksena ei ole taloudellisen edun tavoittelu. Laimio ja Välimäki (2011) toteavat määritelmässään, että vapaaehtoistyötä tehdään omia arvoja vastaavan yhteisön hyväksi ja että vapaaehtoistyön tulisi olla kansalaisoikeus. Vapaaehtoistyöstä käytetään toisinaan myös vapaaehtoistoiminta-termiä. Termejä voidaan käyttää synonyymeina, mutta myös sävyeroja on tunnistettu: vapaaehtoistoiminta-termillä pyritään luomaan eroa palkkatyölle ja vapaaehtoisuuteen perustuvalla työllä, kun taas vapaaehtoistyö-termillä korostetaan työn arvoa (Laimio & Välimäki 2011). Englannin kielessä termistä

käytetään työhön viittaavaa ilmaisua *volunteer work* (ks. Güntert ym., 2022). Tässä tutkielmassa käytetään vapaaehtoistyö-termiä, sillä Opettajat ilman rajoja -verkosto käyttää kyseistä termiä viestinnässään.

2.2. Suomi kehitysyhteistyön tekijänä koulutussektorilla ja Opettajat ilman rajoja -verkosto

Suomen toteuttama kehitysyhteistyö on osa kehityspolitiikkaa, jonka toiminta perustuu isolta osin kestävän kehityksen toimintaohjelmaan Agenda 2030:een (Ulkoministeriö, ei pvm.). Kaikkia Yhdistyneiden kansakuntien jäsenmaita koskeva sopimus sisältää 17 tavoitetta, joiden keskiössä on äärimmäisen köyhyyden poistaminen maailmasta (United Nations, ei pvm.). Sopimuksen neljäs tavoite keskittyy koulutukseen: ”Taata kaikille avoin, tasa-arvoinen ja laadukas koulutus sekä elinikäiset oppimismahdollisuudet” (Ulkoministeriö, ei pvm.). Yksi Suomen viidestä kehitysyhteistyön päätavoitealueesta on Ulkoministeriön mukaan koulutus ja erityisesti koulutuksen laadun parantamiseen panostaminen.

Maantieteellisesti Suomen kehitysyhteistyö keskittyy isolta osin Saharan eteläpuoliseen Afrikkaan, ja esimerkiksi Keniassa Suomi on vaikuttanut kehitysyhteistyön kentällä jo 1960-luvulta lähtien (Ulkoministeriö, ei pvm.). Maaohjelman mukaan Suomi on sitoutunut vuosina 2021–2024 edistämään Keniassa erityisesti naisten ja tyttöjen yhteiskunnallista asemaa sekä nuorten työllisyyttä, koulutuksen osalta painopiste on ammatillisessa ja teknillisessä koulutuksessa (Ulkoministeriö, ei pvm.). Keniaan suunnatuista kehitysyhteistyövaroista 7 % on suunnattu opetukseen vuodesta 2015 lähtien (Ulkoministeriö, ei pvm.). Ugandassa Suomella ei ole omaa maaohjelmaa, mutta kehitysyhteistyövaroja on suunnattu Ugandaan erilaisten kansalaisjärjestöjen kautta; Ulkoministeriön kehitysyhteistyövarojen erittelyn mukaan varoista 25 % on käytetty opetuksen tukemiseen vuodesta 2015 lähtien.

Ulkoministeriön julkaisemassa koulutussektoriin suuntautuvan kehitysyhteistyön evaluointiraportissa käydään läpi, miten Suomi on onnistunut

edistämään koulutuksen laatua ja saatavuutta maailmanlaajuisesti vuosina 2019–2022 ja miten tulevaisuudessa Suomi voisi muuttaa koulutusta edistäviä toimintojaan entistäkin tehokkaammiksi (Connal ym., 2023). Evaluointiraportin taustalla on vuonna 2018 julkaistu Ulkoministeriön teettämä Stepping Up -raportti, jossa esiteltiin parannusehdotuksia koulutussektorilla tehtävään kehitysyhteistyöhön (Reinikka ym., 2018). Kehitykselle oli todella tarvetta, sillä Suomi ei ole vahvasta koulutusosaamisestaan huolimatta osallistunut useisiin maailmanlaajuisiin koulutusfoorumeihin, ja kehitysyhteistyövaroista koulutukseen on käytetty vain 5–9 % vuosina 2006–2016 (Reinikka ym., 2018).

Evaluointiraportissa esiintyneiden tulosten mukaan Suomi on onnistunut merkittävästi vahvistamaan koulutuksen asemaa kehitysyhteistyössä; muun muassa Afrikkaan kohdistuvan kehitysyhteistyön tärkeimmäksi prioriteetiksi on nostettu koulutukseen panostaminen (Connal ym., 2023). Tulosten mukaan Suomi on myös menestyksekkäästi tukenut erityisesti inklusiivista opetusta, kouluympäristöjen ja opetuskäytäntöjen kehittämistä, koulutuspolitiikkaa sekä koulutuksen saatavuutta, mutta muun muassa koulutuksen laadun sekä tyttöjen ja vammaisten kouluun pääsyn kanssa on vielä paljon tehtävää (Connal ym., 2023). Tavoitteena tulevaisuudelle on mainittu muun muassa perusopetukseen keskittyminen ja koulutuksen tärkeyden korostaminen myös muilla kehitysyhteistyön sektoreilla (Connal ym., 2023).

Connalin ja kollegoiden (2023) tekemän tutkimuksen mukaan Stepping Up -raportin parannusehdotusten pohjalta tehdyt tavoitteet ovat toteutuneet vaihtelevasti. Yksi parannusehdotuksista keskittyi suomalaisten koulutuksen ammattilaisten hyödyntämiseen koulutussektorilla tehtävässä kehitysyhteistyössä (Connal ym., 2023). Tämän parannusehdotuksen pohjalta tehty tavoite ”7.7 Lisätään harjoittelu- ja vapaaehtoispaikkoja (mukaan lukien Opettajat ilman rajoja -verkosto) sekä koulutusalan kehitykseen keskittyvien aktiviteettien ja hankkeiden rahoitusta” on raportin mukaan edistynyt, joskin hitaasti (Connal ym., 2023, s. 45). Tavoitetta voidaan pitää merkityksellisenä tämän tutkimuksen kannalta, sillä tavoitteeseen kuuluu Opettajat ilman rajoja -verkoston vapaaehtoistyöhön panostaminen.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin Opettajat ilman rajoja -verkoston alaisuudessa vapaaehtoistyötä tehneiltä suomalaisilta opettajilta. Opettajat ilman rajoja on Kirkon Ulkomaanavun alaisena toimiva vapaaehtoisverkosto, joka on perustettu vuonna 2014 (HundrED, ei pvm.). Kirkon Ulkomaanapu on Suomen suurin kansainvälisen avun järjestö avustustyöhön käytettyjen varojen perusteella (Kirkon Ulkomaanapu, ei pvm.). Suomen valtio tukee Kirkon Ulkomaanapua taloudellisesti, ja näin ollen Opettajat ilman rajoja -verkoston voidaan todeta toteuttavan toiminnallaan ulkoministeriön luotsaamaa kehitysyhteistyötä (Ulkoministeriö, ei pvm.; Kirkon Ulkomaanapu, ei pvm.).

Opettajat ilman rajoja -verkoston verkkosivujen mukaan verkoston yhtenä tavoitteena on parantaa globaalin etelän maiden koulutuksen laatua kouluttamalla, mentoroimalla ja tukemalla muilla tavoilla paikallisia opettajia sekä muita koulutusalaalla toimivia tekijöitä. Kouluttamisessa keskitytään erityisesti opettajien pedagogisen osaamisen vahvistamiseen (Opettajat ilman rajoja, ei pvm.). Verkoston tavoitteena on myös vahvistaa suomalaisten opettajien ammattitaitoa vapaaehtoisjaksoilla kahdensuuntaisen oppimisen kautta, ja siten, että keskinäisen kunnioituksen, ammattitaitoisuuden ja eettisyyden arvot toteutuvat (Opettajat ilman rajoja, ei pvm.) Opettajat ilman rajoja -verkosto vastaa toimintamuodollaan Yhdistyneiden kansakuntien tavoitteeseen 4.c kansainvälisen yhteistyön hyödyntämisestä opettajien kouluttamisessa globaalin etelän maissa (United Nations, ei pvm.).

Vapaaehtoisina toimivat yliopistossa kouluttautuneet sekä vähintään kahden vuoden työkokemuksen omaavat kasvatusalan ammattilaiset, kuten opettajat ja opinto-ohjaajat. Koulutus- ja/tai työkokemus tulee olla suoritettuna Suomessa (Opettajat ilman rajoja, ei pvm.). Vaadittavalla koulutuksella sekä työkokemuksella varmistetaan, että opettajilla on asianmukainen osaaminen globaalin etelän maiden opettajien kouluttamiseen. Vapaaehtoistyötä tehdään joko kohdemaassa paikan päällä tai etäyhteyksillä (Opettajat ilman rajoja, ei pvm.). Opettajat ilman rajoja -verkoston työ kohdistuu tällä hetkellä Ugandaan, Keniaan, miehitettyyn Palestiinalaisalueeseen, Kambodžaan sekä Myanmariin

(Opettajat ilman rajoja, ei pvm.). Tässä tutkielmassa keskitytään Ugandassa ja Keniassa paikan päällä työskennelleisiin vapaaehtoisiiin.

2.3. Globaali oppimisen kriisi ja opettajien ammatillinen osaaminen Ugandassa ja Keniassa

Vuonna 2003 Kenian julkisista peruskouluista poistettiin lukukausimaksut (Miller & Elman 2013). Uudistuksen myötä koulujen oppilasmäärät nousivat yhdessä vuodessa 22 % ja luokkakoot nousivat 40 oppilaasta 60-90:een (MoEST, 2005). Sama ilmiö tapahtui vielä rajumpana Ugandassa: peruskoulujen muututtua ilmaisiksi vuonna 1997 oppilasmäärät nousivat yhdessä vuodessa 68 % (Abuya ym., 2015). Ilmaisen koulutuksen tarjoaminen on suuri edistysaskel koulutuksen saralla, mutta oppilasmäärien kasvettua ongelmaksi on muodostunut koulutuksen laadun heikentyminen (Miller & Elman, 2013). Koulutuksen laatu on heikentynyt muun muassa siksi, että koulutettuja ja asiantuntevia opettajia on liian vähän oppilasmäärään nähden (Abuya ym., 2015; Majanga ym., 2011; Ogawa & Nishimura, 2015; Oketch ym., 2010). Vuonna 2019 Saharan eteläpuolisen Afrikan opettajista vain 69 % oli koulutautuneita, kun vuonna 2000 luku oli 84 % (UNESCO, ei pvm.).

UNESCO kuvaa kyseistä koulutuksen laatuun liittyvää ilmiötä globaaliksi oppimisen kriisiksi. Tämän globaaliin etelään kohdistuvan kriisin ytimessä on ajatus siitä, että vaikka lapset käyvät koulua, on koulutuksen laatu niin heikkoa, että iso osa lapsista ei opi peruskoulussa edes perusteita esimerkiksi kirjoittamisesta, lukemisesta tai laskemisesta (Bold ym., 2017). Esimerkiksi vuonna 2018 tehty Itä-Afrikan koulutuksen luku- ja kirjoitustaidon laadun kartoitus paljasti, että Ugandassa vain 33 % 3.-7. luokka-asteen oppilaista osasi lukea ja ymmärtää 2. luokka-asteen tasoisen tarinan (Uwezo, 2019). Oppimista ei siis tapahdu, eikä koulunkäynti näin ollen täytä kriteerejä lasten oikeudesta saada koulutus (UNESCO, 2013). Tilanne on vielä huolestuttavampi pakolaisleireillä. Opettajat ilman rajoja -verkostonkin toiminta-alueilla Kenian pakolaisleireillä Kakumassa ja Kalobeyeissa tehdyissä osaamisen arvioinneissa

selvisi, että pakolaisleirillä koulua käyvien oppilaiden osaaminen lukutaidossa on keskimäärin selkeästi heikompaa kuin syntyperäisten kenialaisten: esimerkiksi luetun ymmärtämisen arvioinneissa vain 4,7 % pakolaisleirien 3. luokan oppilaista sai oikein 2. luokan tasoiset tehtävät, kun taas Kenian keskimääräinen tulos 2. luokan oppilailta oli samassa arvioinnissa 22 % (Piper ym., 2020).

Vuosina 2020 ja 2021 oppimisen kriisi paheni entisestään. Koronapandemian aiheuttamien koulusulkujen myötä oppilaiden osaaminen on heikentynyt ja koulupudokkaiden määrän uskotaan kasvaneen huomattavasti (The World Bank, UNESCO & UNICEF, 2021; United Nations, 2022). Myös Ukrainan sodan aiheuttama ruoka- ja polttoainekriisi sekä ilmastonmuutoksen aiheuttamat luonnonkatastrofit ovat osaltaan vaikuttaneet negatiivisesti koulutuksen saatavuuteen ja laatuun globaalissa etelän maissa (Connal ym., 2023). Ratkaisu globaalissa oppimisen kriisiin on moniulotteinen, mutta yhdeksi tärkeimmäksi ratkaisuksi on esitetty opettajien täydennyskouluttamista (UNESCO, 2013), sillä opettajien osaamisella on todettu olevan kaikista suurin vaikutus koulutuksen laatuun (Gichuru & Ongus, 2016; Motoko ym., 2007; The World Bank, 2018).

Globaalissa oppimisen kriisin ymmärtämiseksi ja ratkaisemiseksi on tärkeää tiedostaa, millä tasolla opettajien ammatillinen osaaminen on. Aiheeseen on olennaista tutustua myös tässä tutkielmassa, sillä Opettajat ilman rajoja -verkoston tavoitteena on opettajien ammattitaidon kehittäminen. Sekä Keniassa että Ugandassa opettajille on asetettu selkeät pätevyysvaatimukset, joiden toteutumista pyritään säätelemään tarkasti muun muassa opettajien rekisteröinneillä (Ministry of Education and Sports, 2018; Teacher Service Commission, 2018). Keniassa opettajilta vaadittava koulutus vaihtelee toisen koulutusasteen jälkeen käytävästä kahden vuoden kurssista neljän vuoden kandidaatin tutkintoon sen mukaan, millä luokka-asteella opettaja toimii: alkuopetuksen opettajilta vaaditaan vähiten koulutusta, toisen asteen opettajilta eniten (Teacher Service Commission, 2018). Ugandan opetus- ja urheiluministeriö määrittä vuonna 2018, että vuodesta 2019 eteenpäin kaikilla

opettajilla tulee olla suoritettuna vähintään kandidaatin tutkinto (Ministry of Education and Sports, 2018).

Vaikka koulutusvaatimukset ovat ehdottoman tärkeä lähtökohta opettajien osaamisen varmistamiselle, eivät ne kuitenkaan takaa opettajien ammattitaitoa. Bold ja kollegat (2017) ovat tutkineet opettajien ammattitaitoa seitsemässä Saharan eteläpuolisen Afrikan maassa mukaan lukien Ugandassa ja Keniassa. Raportissa *What Do Teachers Know and Do? Does It Matter? Evidence from Primary Schools in Africa* tuodaan esille kolme opettajiin liittyvää tekijää, jotka ovat yhteydessä huonoihin oppimistuloksiin. Nämä tekijät ovat opetukseen käytetty aika, opettajan osaaminen sekä opettajan toimintatavat ja käyttäytyminen (Bold ym., 2017). Kaikissa tutkituissa maissa opettajien poissaolot joko luokasta tai koko koulusta ovat merkittävä ongelma: Keniassa opettajat opettavat keskimäärin hieman alle puolet suunnitellusta ajasta ja Ugandassa reilusti alle puolet (Bold ym., 2017). Vaikkakin Ugandassa ja Keniassa opettajilla on suhteellisen hyvä oppiaineiden substanssiosaaminen verrattuna muihin tutkittuihin Afrikan maihin, tulos ei silti ole optimaalisella tasolla (Bold ym., 2017).

Suurimmat ongelmat nousevat opettajien pedagogisesta osaamisesta. Boldin ja kollegoiden (2017) tekemän tutkimuksen mukaan Ugandassa vain 4 % ja Keniassa 9 % opettajista hallitsee minimissään vaadittavat pedagogiset taidot eikä kummassakaan maassa yksikään tutkimukseen osallistunut opettaja yltänyt arviointiosaamisessa asetetulle minimitasolle. Pedagogisten taitojen mittaamiseksi opettajien tuli valmistaa asiatekstiin pohjautuva tuntisuunnitelma, joka sisälsi sekä tunnin että oppimisen tavoitteet (Bold ym., 2017). Arviointitaitojen mittaamiseksi opettajien piti luoda oppilaille opitun tiedon muistamista ja soveltamista arvioivia kysymyksiä, antaa rakentavaa palautetta oppilaiden teksteistä, tunnistaa oppilaiden osaamistasot, muodostaa oppilaiden arvosanoista keskiarvot sekä kommentoida oppimisen edistymistä (Bold ym., 2017).

Opettajien toimintatapojen voidaan todeta olevan pedagogisesta näkökulmasta todella puutteellisia. Esimerkiksi Boldin ja kollegoiden (2017)

mukaan Keniassa 17 % ja Ugandassa vain 5 % opettajista toteuttaa opetuksessaan kaikkia seuraavia käytänteitä: oppitunnin aiheen esittely ja tiivistäminen, positiivisen palautteen antaminen ja virheiden korjaaminen, eri tasoisten kysymysten esittäminen sekä tuntien suunnittelu. Kenialaisten opettajien opetustyyliä tutkineet Ngware ja kollegat (2014) saivat tutkimuksessaan selville opettajien käyttävän pääasiallisesti kolmea eri opetustapaa: toisto, itsenäinen työskentely sekä koko luokan kuulustelu. Opetuksen kuvailtiin olevan vahvasti opettajalähtöistä. Keniassa käytettävät opetustyyliä johtavat siihen, että oppilaat vain toistavat heille kerrottua tietoa eivätkä osaa itse tuottaa sitä (Ngware ym., 2014). Myös opettajien oppilaille esittämien kysymysten on todettu olevan lähinnä opittavan materiaalin muistamiseen liittyviä eikä itsenäiseen ajatteluun kannustavia (Mutai, 2012). Mutai (2012) toteaa artikkelissaan, että voidakseen ratkaista kriittisiä ajattelutaitoja vaativia ongelmia oppilaiden ajattelun tulisi olla korkeammalla tasolla.

3 VAPAAEHTOISTYÖNTEKIJÄNÄ GLOBAALISSA ETELÄSSÄ

3.1. Kansainvälisen vapaaehtoistyön eettiset haasteet

Globaalista pohjoisesta globaaliin etelään suuntautuvaan vapaaehtoistyöhön eli niin sanottuun vapaaehtoisturismiin liittyy paljon eettisiä ongelmia (Ashdown ym., 2021; Gutenttag, 2009). Vapaaehtoisturismia kutsutaan jopa yhdeksi uuskolonialismin muodoksi: historiaa toistavassa kuviossa globaalista pohjoisesta kotoisin olevat rikkaat valkoihoiset ihmiset suuntaavat globaalin etelän maihin tekemään vapaaehtoistyötä, sillä oletuksella, että heidän apuaan tarvitaan ja he voivat lyhyellä aikavälillä saada merkittävää muutosta aikaan. (Ashdown ym., 2021; McGloin & Georgeou, 2016; Palacios, 2010; Zavitz & Butz, 2011). Tämä ajatusmaailma korostaa kolonialistista asetelmaa maailman jakautumisesta rikkaisiin avun antajiin ja köyhiin apua tarvitseviin (Godfrey ym., 2020; McGloin & Georgeou, 2016; Simpson, 2004). Harkitsemattomasti toteutettuna vapaaehtoisturismi aiheuttaa siis jopa enemmän haittaa kuin hyötyä, sillä vapaaehtoisturismin on todettu voivan muun muassa lisätä riippuvaisuutta globaaliin pohjoiseen, korostaa globaalin pohjoisen ja globaalin etelän välisiä valtasuhteita sekä vaikuttaa negatiivisesti avun vastaanottajien käsitykseen omasta arvosta ja identiteetistä (Ashdown ym., 2021; Godfrey ym., 2020).

Kaikkia vapaaehtoistyöntekijöitä ei voi kuitenkaan niputtaa yhteen, eikä vapaaehtoisturismiin voi suhtautua mustavalkoisesti vain hyvänä tai huonona asiana (Gutenttag, 2009; McGehee, 2014). Vapaaehtoistyöntekijän lähtökohdat vaikuttavat vahvasti siihen, miten vahingollista tai hyödyllistä vapaaehtoistyö lopulta on: huomioon tulee ottaa muun muassa lähettävän organisaation taustat, vapaaehtoisen motiivit ja ammattitaito sekä vapaaehtoistyön toteuttamistavat (Ashdown ym., 2021; Gutenttag, 2009).

McGloin ja Georgeou (2016) pitävät tärkeänä, että vapaaehtoisturismi ja kehitysyhteistyön alaisuudessa tehtävä vapaaehtoistyö erotetaan toisistaan. Vapaaehtoisturismi on lähtökohtaisesti länsimaalaisten pyörittämää yritystoimintaa, jossa erityisesti nuorille markkinoidaan mahdollisuutta muuttaa maailmaa samalla saaden aitoja ja eksoottisia kohtaamisia paikallisten kanssa (McGloin & Georgeou, 2016). Voittoa tavoittelevissa vapaaehtoisturismia toteuttavissa yrityksissä vapaaehtoiseksi voi yleensä hakea kuka tahansa eikä esimerkiksi opettajana työskentelyyn vaadita pätevyyttä, opetuskokemusta tai rikostaustatodentusta (esim. Camp South Africa; Give; Go Volunteer Africa). Opettaminen onkin yksi yleisimmistä tavoista toteuttaa vapaaehtoisturismia (McGloin & Georgeou, 2016).

Vapaaehtoisturismissa lasten kanssa työskentelyn ja epäpätevänä opettajana toimimisen on todettu olevan monin tavoin haitallista; se korostaa muun muassa ajatusta länsimaalaisten etevämmyydestä, ei vastaa tavoitteisiin koulutuksen laadusta, aiheuttaa psykologista haittaa lapsille heidän kiinnittyä pois lähteviin aikuisiin ja antaa valtiolle syyn olla panostamatta koulutukseen vapaaehtoisten hoitaessa opettamisen (Hechenberger, 2019; Raymond & Hall, 2008; Richter & Norman, 2010; Stainton, 2017). Sen sijaan kehitysyhteistyön alaisuudessa tehtävä vapaaehtoistyö on McGloinin ja Georgeoun (2016) mukaan säänneltyä, kauaskatseista ja pitkäjaksoista toimintaa, jossa vapaaehtoiset ovat oman alansa ammattilaisia. Työ ei myöskään lähtökohtaisesti keskity lasten kanssa toimimiseen (McGloin & Georgeou, 2016). Opettajat ilman rajoja -verkoston vapaaehtoistyö on juuri tällaista ja näin ollen tässä tutkielmassa vapaaehtoistyöhön ei viitata vapaaehtoisturismina.

Vaikka vapaaehtoistyö olisi lähtökohdiltaan eettisesti mahdollisimman ongelmatonta, on muun muassa kolonialismin jättämällä jäljillä ja yhteiskunnan rakenteilla vaikutusta ihmisten asenteisiin, odotuksiin ja ennakkoluuloihin (Ashdown ym., 2021; Lough & Carter-Black, 2015). Lough ja Carter-Black (2015) ovat tutkineet, miten etninen tausta vaikuttaa vapaaehtoistyön kohteina olevien kenialaisten sisäistettyihin mielikuviin valta-aseamista sekä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan. Tutkimuksen mukaan valkoihoisten

vapaaehtoisten kanssa toimineet tummaihoiset kenialaiset omaavat paljon yleistäviä ennakkoluuloja valkoihoisista globaalista pohjoisesta tulevista vapaaehtoisista: heidän mukaansa valkoihoiset ovat muun muassa mukavampia, luotettavampia ja osaavampia kuin tummaihoiset (Lough & Carter-Black, 2015). Valkoihoisilla vapaaehtoisilla oletetaan olevan myös huomattavia taloudellisia resursseja, joita he voivat jakaa paikallisille, sekä sosiaalista ja poliittista pääomaa, jolla he voivat saada muutosta aikaan (Lough & Carter-Black, 2015).

Nämä ennakkoluulot herättävät paikallisissa perusteetonta kunnioitusta valkoihoisia kohtaan, mikä johtaa muun muassa siihen, että eri järjestöjen vakuuttavuutta arvostellaan työntekijöiden ihonvärin perusteella; kenialaiset vapaaehtoiset ovat kuvailleet, että kunnioituksen saaminen paikallisilta on haastavaa vertailukohteen ollessa valkoihoiset vapaaehtoiset (Lough & Carter-Black, 2015). Muun muassa näiden ennakko-oletusten myötä voidaan todeta, että valkoihoisilla on globaalissa etelässä selkeä valta-asema suhteessa tummaihoisiin. Vaikka vahingollisin vaikutus tällä asetelmalla on tummaihoisiin paikallisiin, voidaan asetelman todeta olevan taakka myös valkoihoisille vapaaehtoistyöntekijöille: kohtuuttomiin odotuksiin on usein mahdotonta vastata ja se aiheuttaa osaltaan turhautumista (Lough & Carter-Black, 2015).

Loughin ja Carter-Blackin (2015) mukaan virheellisten ennakkoluulojen lieventämisen tulee lähteä vapaaehtoistyöntekijöiden aloitteesta, sillä vapaaehtoistyön rakenteet tuskin muuttuvat lähiaikoina. Avoin ja vahvuuksiin keskittyvä dialogi on erittäin tärkeää valta-asetelman lieventämiseksi. Sekä paikallisten että vapaaehtoisten pitäisi tulla tietoisiksi muun muassa siitä, miten valta-asetelmaan on päädytty, mitä vahvuuksia paikallisilla on vapaaehtoisiin verrattuna ja miksi globaalien pohjoisten toimintatavat eivät ole yleensä suoraan toteutettavissa globaalissa etelässä (Lough & Carter-Black, 2015). Myös päätöksenteon muun muassa kehitysyhteistyön projekteista tulisi olla paikallisia osallistavampaa, jotta luotto tummaihoisiin johtajiin vahvistuisi (Lough & Carter-Black, 2015).

Vapaaehtoistyön molemminpuolisen hyödyn korostaminen loisi myös osaltaan tasa-arvoisemman asetelman vapaaehtoistyöntekijöiden ja paikallisten välille (Lough & Carter-Black, 2015). Vaikka vapaaehtoiset itse tiedostaisivat saaneensa vapaaehtoistyöstä usein jopa enemmän kuin mitä he kokevat antaneensa, ei tämä usein ole selvää paikallisille; tämä asetelma vahvistaa virheellistä ajatusta siitä, että paikallisten rooli on olla pelkästään avun vastaanottajia (Lough & Carter-Black, 2015). Koska virheelliset ennakkoluulot pohjautuvat yleensä lyhyihin ja yksittäisiin kohtaamisiin valkoihoisten vapaaehtoisten kanssa, Lough ja Carter-Black (2015) tuovat esille, miten tärkeää valkoihoisten vapaaehtoisten olisi päästä osaksi kulttuuria ja yhteisöä. Jos vapaaehtoisjakso ei ole vähintään muutaman kuukauden pituinen, virheellinen kuva valkoihoisten osaamisesta, hyvántahtoisuudesta sekä käytettävissä olevista resursseista saattaa korostua entisestään; mitä pidempi vapaaehtoisjakso on, sitä realistisemmän käsityksen paikalliset saavat valkoihoisista vapaaehtoistyöntekijöistä (Lough & Carter-Black, 2015).

Vastuu epätasa-arvoisen asetelman muuttamisesta on vahvasti vapaaehtoisilla sekä järjestöillä, jotka lähettävät vapaaehtoisia globaaliin etelään (Ashdown ym., 2021; Lough & Carter-Black, 2015; Palacios, 2010; Wearing & McGehee, 2013). Ennen vapaaehtoisjaksoa vapaaehtoisten tulisi olla tietoisia muun muassa etnisen taustan vaikutuksesta valta-asemiin, omista mahdollisesti tiedostamattomista asenteista, vapaaehtoistyön aiheuttamista riippuvuussuhteista sekä vapaaehtoisjakson tarjoamasta molemminpuolisesta hyödystä (Ashdown ym., 2021; Lough & Carter-Black, 2015). Vapaaehtoisten lähtökohtien tulisi myös olla realistisia sen sijaan, että vapaaehtoisuutta ajateltaisiin muun muassa maailman muuttamisena (Lough & Carter-Black, 2015). Loughin ja Carter-Blackin (2015) mukaan vapaaehtoistyön takana olevilla järjestöillä on tässä iso rooli: on tärkeää pohtia, miten vapaaehtoistyötä markkinoidaan ja millaisen kuvan se luo vapaaehtoisuudesta.

3.2. Vapaaehtoistyön merkityksellisyys

Vapaaehtoistyötä pidetään yleisesti ottaen merkityksellisenä, ja sitä saatetaan tehdä muun muassa silloin, kun oma palkkatyö tuntuu merkityksettömältä (Rodell, 2013). Vapaaehtoistyössä merkityksellisyyden tunteen aiheuttaviin tekijöihin keskittyviä tutkimuksia on tehty vain vähän, ja tehdyt tutkimukset keskittyvät omassa elinpiirissä tehtyyn vapaaehtoistyöhön eikä kansainväliseen globaaliin etelään suuntautuvaan vapaaehtoistyöhön. Esimerkiksi Ruotsissa tehdyn tutkimuksen mukaan vapaaehtoistyötä tekevät pitävät vapaaehtoistyötä merkityksellisenä, sillä työ on autenttista ja pyrkii edistämään yhteisön etua (von Essen, 2014).

Vapaaehtoistyö on usein monin tavoin palkkatyön kaltaista, kuten Opettajat ilman rajoja -verkoston vapaaehtoistyö. Koen, että näin ollen on luontevaa hyödyntää tutkimuksia palkkatyön merkityksellisyydestä vapaaehtoistyön merkityksellisyyden tarkastelussa. Työn merkityksellisyyttä on tutkittu monesta eri näkökulmasta, eikä sen määritelmästä ole konsensusta (Allan ym., 2013; Martela & Pessi, 2018; Rosso ym., 2010; Steger ym., 2012). Termi on määritelty muun muassa seuraavanlaisesti: (a) Merkityksellinen työ muodostuu autonomiasta, vapaudesta ja arvokkuudesta (Bailey ym., 2017) ja (b) Merkityksellinen työ on henkilökohtaisesti rikastuttavaa, ja sillä on positiivinen vaikutus (Yeoman, 2014). Työn merkityksellisyyteen keskittyvien tutkimusten ollessa melko hajanaisia ja usein yhteen tarkkaan näkökulmaan keskittyviä Martela ja Pessi (2018) muodostivat 61 aikaisemman tutkimuksen pohjalta määritelmän, jonka mukaan merkityksellinen työ rakentuu kolmesta eri osasta: työn arvokkuudesta, itsensä toteuttamisesta sekä laajemmasta päämäärästä. Työn merkityksellisyydestä puhuessaan ihmiset voivat viitata joko yhteen tai useampaan osaan (Martela & Pessi, 2018).

Työn arvokkuuden eli sen, miten arvokkaana omaa työtä pidetään, voidaan todeta toimivan pohjana työn merkityksellisyyden hahmottamiseen (Martela & Pessi, 2018). Itsensä toteuttaminen ja laajempi päämäärä taas ovat työn arvokkuuden ulottuvuuksia (Martela & Pessi, 2018). Itsensä toteuttamisella

Martela ja Pessi (2018) viittaavat siihen, että työssä koetaan autonomiaa ja autenttisuutta. Määritelmään voidaan liittää myös mahdollisuus henkilökohtaiseen kasvuun (Martela & Pessi, 2018). Laajemman päämäärän lähtökohtana on se, että palkan saaminen ei itsessään saa aikaan kokemusta työn merkityksellisyydestä, vaan kokemus merkityksellisestä työstä on yhteydessä johonkin suurempaan tarkoitukseen viitaten yleensä mahdollisuuteen vaikuttaa muihin ihmisiin ja maailmaan positiivisesti (Martela & Pessi, 2018). Merkitykselliseksi koettu työ voi laajemmalla päämäärältään keskittyä isoihin yhteiskunnallisiin tavoitteisiin kuten ilmastonmuutoksen torjumiseen ja köyhyyden vähentämiseen, tai toisaalta arkipäiväisiin tavoitteisiin kuten asiakkaiden palvelemiseen ja muiden ilahduttamiseen tai oman perheen tukemiseen (Martela & Pessi, 2018). Työn vaikutuksella muihin ihmisiin on huomattava merkitys työn merkitykselliseksi kokemisessa. Allan ja kollegat (2017) selvittivät tutkimuksellaan, miten jopa hyödyttömimmältä tuntuvan työtehtävän tekeminen muuttui merkitykselliseksi, kun sen todettiin edistävän yhteistä hyvää. Turnerin ja Thielkingin (2019) tutkimuksessa selvitettiin, mitkä tekijät vaikuttavat australialaisten opettajien tunteeseen työn merkityksellisyydestä. Opettajien mukaan merkityksellisyyden tunnetta aiheuttivat muun muassa oppilaiden ja kollegoiden kanssa luodut suhteet, oman osaamisen kehittäminen sekä mahdollisuus vaikuttaa positiivisesti oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen (Turner & Thielking, 2019).

Vaikka vapaaehtoistyön merkityksellisyys on monin tavoin verrattavissa palkkatyön merkityksellisyyteen, on myös havaittu, että vapaaehtoistyötä tekevät kokevat saavansa merkityksellisyyden tunnetta useammista lähteistä kuin palkkatyötä tekevät. Esimerkiksi Lehmannin ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa selvisi, että toisin kuin palkkatyötä tekevät, vapaaehtoistyöntekijät pitävät merkityksellisenä sitä, että he niin sanotusti jättävät itsestään jäljen maailmaan. Güntertin ja kollegoiden (2022) mukaan vapaaehtoistyössä myös työn sosiaalinen luonne ja vapaus päättää oman ajan käytöstä luovat merkityksellisyyden tunnetta.

3.3. Uuteen kulttuuriin sopeutuminen

Ulkomaille suuntautuvassa vapaaehtoistyössä uuteen kulttuuriin sopeutumista voidaan pitää keskeisenä osana vapaaehtoistyökokemusta. Yksi tunnetuimmista lähtökohdista tarkastella uuteen kulttuuriin sopeutumista on Obergin (1960) kehittämä teoria kulttuurishokista. Obergin (1960) alkuperäisen määritelmän mukaan kulttuurishokki on sairaus, jonka oireita ovat muun muassa muun muassa koti-ikävä, stressi, hämmennys omasta roolista, oman lähtömaan idealisointi ja uuden maan torjuminen. Kulttuurishokki käsitteenä on kuitenkin muuttunut, eikä sitä muun muassa määritellä enää sairaudeksi. Esimerkiksi Pederson (1995) on määritellyt kulttuurishokin tuntemattomaan ympäristöön sopeutumisen varhaiseksi prosessiksi. Pachero (2020, s. 3) tiivistää nykyään yleisesti hyväksytyyn käsitykseen termistä seuraavanlaisesti: kulttuurishokki on odottamaton psykologinen stressireaktio, jonka yksilö kohtaa eläessään kulttuurisesti uudeltaisessa ympäristössä. Prosessissa ahdistusta ja epämukavuutta uudessa ympäristössä kokevat yksilöt voivat lopulta saavuttaa levollisuuden ja tuttuuden tunteen uutta kulttuuria kohtaan (Pachero, 2020). Kulttuurishokin voi kokea myös palatessa takaisin omaan kulttuuriseen ympäristöön (Gaw, 2000). Vaikka kulttuurishokki-termi on käytössä vielä nykypäivänä, on se saanut osakseen paljon kritiikkiä. Määritelmän negatiivisen lähtökohdan sekä termin molempien osien, *kulttuuri* ja *shokki*, on todettu olevan ongelmallisia, sillä ne muun muassa vahvistavat stereotyyppioita ja viittaavat siihen, että kulttuuriset kohtaamiset johtaisivat vain haasteisiin (Berry, 2006; Demes & Geeraert, 2015; Fitzpatrick, 2017).

Uuteen kulttuuriin sopeutumista voidaan tarkastella myös lähtökohdiltaan positiivisemmän kulttuurisen oppimisen teorian (*culture learning theory*) kautta (Masgoret & Ward, 2006; Pachero, 2020). Teoria keskittyy uudessa kulttuurisessa ympäristössä kohdattaviin jokapäiväisiin haasteisiin, joista voi päästä yli kulttuurisen oppimisen myötä (Masgoret & Ward, 2006). Teoria jakautuu kahteen osaan, joiden avulla voidaan tarkastella uuteen ympäristöön sopeutumisen haasteita: sosiokulttuurinen sopeutuminen (*sociocultural*

adaptation) ja psykologinen mukautuminen (*psychological adjustment*) (Masgoret & Ward, 2006; Wilson ym., 2013). Psykologinen mukautuminen keskittyy yksilön emotionaaliseen ja psykologiseen hyvinvointiin, kun taas sosiokulttuurisen sopeutumisen ytimessä on yksilön kulttuurinen kompetenssi eli taidot, joita vaaditaan uudessa kulttuurisessa ympäristössä toimimiseen sekä paikallisten kanssa kommunikointiin (Wilson ym., 2013). Sosiokulttuurinen sopeutuminen vaatii siis muun muassa sujuvia vuorovaikutustaitoja sekä kykyä sopeutua uusiin normeihin, arvoihin ja maailmankuvaan (Masgoret & Ward, 2006).

Psykologinen mukautuminen ja sosiokulttuurinen sopeutuminen ovat yhteydessä toisiinsa, mutta niiden eteneminen eroaa usein toisistaan: psykologiseen mukautumiseen liittyvät ongelmat alkavat usein pian uuteen kulttuuriin saapumisen jälkeen, ja ne saattavat vähentyä nopeastikin, kun taas sosiokulttuurinen sopeutuminen etenee yleensä lineaarisesti ajan myötä (Berry, 2006). Wardin (1996) mukaan psykologisen mukautumisen nopeuteen vaikuttavat muun muassa persoonallisuus, elämää muuttavat tapahtumat ja sosiaalisen tuen määrä. Keskityn seuraavaksi tarkemmin sosiokulttuurisen sopeutumisen piirteisiin, sillä tämän tutkielman aineistossa kuvatut kokemukset sopeutumisesta liittyvät erityisesti niihin.

Masgoret ja Ward (2006) ovat koonneet yhteen erilaisia sosiokulttuuriseen sopeutumiseen vaikuttavia henkilökohtaisia sekä tilannekohtaisia tekijöitä. Henkilökohtaisiksi tekijöiksi Masgoret ja Ward (2006) ovat luetelleet muun muassa odotukset ja luonteenpiirteet. Geeraertin ja kollegoiden (2021) mukaan uuteen kulttuuriin sopeutuminen helpottuu, kun odotukset uudessa kulttuurisessa ympäristössä elämisestä ylittyvät. Jos todellisuus taas ei vastaa korkeita odotuksia, on sopeutuminen haastavampaa (Geeraert ym., 2021). Luonteenpiirteistä muun muassa ekstroverttiyden, avoimuuden ja joustavuuden on todettu edistävän sopeutumista (Wilson ym., 2013).

Tilannekohtaisia tekijöitä ovat muun muassa kulttuurinen etäisyys (*cultural distance*), interkulttuuriset kontaktit, aikaisemmat kokemukset sekä uudessa kulttuurisessa ympäristössä vietetty aika (Masgoret & Ward, 2006). Sosiokulttuurisen sopeutumisen lähtökohtana voidaan pitää niin kutsuttua

kulttuurista etäisyyttä (Demes & Geeraert, 2014; Kim, 2017; Wilson ym., 2017; Ward, 1996; Wilson ym., 2013). Kulttuurisella etäisyydellä viitataan lähtömaan ja uuden maan välisiin kulttuurieroihin: Mitä suurempia erot ovat sitä vaikeampi uuteen kulttuuriin on sopeutua (Demes & Geeraert, 2014; Kim, 2017; Wilson ym., 2013). Tämä johtuu siitä, että sosiokulttuurinen sopeutuminen kohdistuu vain niihin aspekteihin, jotka ovat itselle ennestään vieraita (Demes & Geeraert, 2014).

Sopeutumista vaativat kulttuuriset erot voivat liittyä muun muassa ruokaan, vieraanvaraisuuteen, lasten kasvattamiseen, yksityisyyteen, uskonnollisuuteen, vapaa-ajan aktiviteetteihin, ystävyys-suhteisiin ja läheisyyteen (Spradley & Phillips, 1972). Kulttuuriset erot näkyvät myös koulujen käytännöissä. Kun tein opetusharjoittelun kenialaisessa koulussa, kohtasin jatkuvasti tilanteita, jotka vaativat sopeutumista kulttuuriin. Koin esimerkiksi, että suomalaisiin kouluihin verrattuna kenialaisessa koulussa uskonnolla oli huomattavasti suurempi merkitys. Kiinnitin myös huomion opettajien ja oppilaiden väliseen muodolliseen vuorovaikutukseen. Myös aikakäsitys poikkesi huomattavasti suomalaisesta. Opettajat myöhästelivät koulusta ja välituntien sekä oppituntien pituudet vaihtelivat opettajan päätösten mukaan.

Käsitys ajankulusta onkin vahvasti sidoksissa kulttuuriin (Brislin & Kim, 2003; Grabowski ym., 2016; Spradley & Phillips, 1972). Globaaliin pohjoiseen kuuluvissa individualistisissa kulttuureissa elävät ihmiset perustavat usein aikakäsityksensä kellon seuraamisen ympärille, kun taas globaalin etelän kollektiivisissa kulttuureissa ajan kulumiselle ei yleensä anneta yhtä lailla painoarvoa (Brislin & Kim, 2003). Nämä erot aikakäsityksissä näkyvät muun muassa täsmällisyydessä, elämänrytmissä ja työajan jakautumisessa (Brislin & Kim, 2003; Grabowski ym., 2016). Brislinin ja Kimin (2003) mukaan individualistisissa kulttuureissa työajasta noin 80 % käytetään työn tekemiseen ja 20 % sosiaaliseen kanssakäymiseen. Kollektiivisissa kulttuureissa työajan jakautuminen on noin 50 % ja 50 % (Brislin & Kim, 2003). Myös täsmällisyydessä on huomattavia eroja: nopeatempoisissa kulttuureissa jo viiden minuutin myöhästymistä saatetaan pahoitella, kun taas hidastempoisemmissa

kulttuureissa oletuksena voi olla saapua paikalle aikaisintaan 30 minuuttia ilmoitetun ajan jälkeen (Brislin & Kim, 2003). Globaalin pohjoisen nopeatempoiseen elämään tottuneet ihmiset saattavat pitää kollektiivisten hidastempoisempien kulttuurien toimintatapoja tehottomina ilman todisteita siitä, mitkä toimintatavat ovat oikeasti työskentelyn ja hyvinvoinnin kannalta tehokkaimpia (Brislin & Kim, 2003). Välttääkseen tämän etnosentrisen ajatusmallin eri kulttuurien välillä työtä tekevien tulisi olla tietoisia kulttuurien aikakäsityseroista ja selvittää toimintatapojen taustat (Brislin & Kim, 2003).

Paikallisten kanssa luodut kontaktit ja heidän kanssaan kommunikointi ovat kriittisin osa sosiokulttuurista sopeutumista (Kim, 2017; Masgoret & Ward, 2006; Wilson ym., 2017; Wilson ym., 2013). Ystävyysuhteet paikallisten kanssa vähentävät selvästi sosiokulttuuristen ongelmien muodostumista (Belford, 2017; Masgoret & Ward, 2006), mutta myös lyhyet ja vähemmän merkittävät vuorovaikutussuhteet ovat tärkeitä sopeutumisen kannalta (Wilson ym., 2013). Kontaktien määrän onkin todettu olevan jopa merkityksellisempää sopeutumisen kannalta kuin kontaktien laadun (Wilson ym., 2013). Osana kontaktien luomista on paikallisen kielen hallitseminen; ilman kielitaitoa paikallisten kanssa ei voi kommunikoida sujuvasti eikä käyttäytymismalleja pysty observoimaan (Wilson ym., 2017). Myös nonverbaalisen kommunikoinnin normien tunteminen on tärkeää; esimerkiksi ilmeiden, eleiden ja hiljaisuuden käyttö vaihtelee huomattavasti eri kulttuurien välillä (Busa, 2015; Masgoret & Ward, 2006).

Aikaisempien kokemusten interkulttuurisista kohtaamisista ulkomailla sekä kohdemaan kielestä ja kulttuurista on todettu helpottavan selvästi kohdemaahan sopeutumista (Parker & McEvoy 1993; Wilson ym., 2017). Myös matkan kestolla on vaikutus siihen, miten hyvin yksilö sopeutuu uuteen kulttuuriin ja ympäristöön (Wilson ym., 2017). Sosiokulttuurisen sopeutumisen haasteet ovat ilmeisimpiä uudelle kulttuurille altistumisen alussa, ja niiden on todettu vähenevän huomattavasti neljästä kuuteen kuukauteen asti, jonka jälkeen sopeutuminen tasaantuu (Ward ym., 1998; Ward & Kennedy, 1999).

3.4. Transformatiivinen oppiminen

Kansainväliset kokemukset, kuten vapaaehtoistyöjaksot, tarjoavat oivan mahdollisuuden transformatiiviselle oppimiselle (Baecher & Chung, 2019; Mezirow, 1997; Pelkonen, 2005; Taylor 1994). Transformatiivinen eli uudistava oppiminen on Mezirowin luoma aikuisoppimisen oppimisteoria, joka pohjautuu ajatukseen omien näkemysten muuttamisesta kokemusten ja reflektoinnin myötä (Mezirow 2000, 1997). Transformatiivinen oppiminen voi tapahtua ajan myötä pienten yksittäisten kokemusten, kuten keskustelujen, kautta, mutta transformatiivisen oppimisteorian mukaan oppiminen lähtee useimmiten liikkeelle arkisten kokemusten sijaan hyvin vaikuttavasta jokapäiväisestä elämästä poikkeavasta kokemuksesta (Jokikokko, 2010; Mezirow 1991).

Esimerkiksi Taylorin (1994) mukaan interkulttuurisen kompetenssin kehittämiseen tähtäävässä transformatiivisessa oppimisessä taustalla on usein kulttuurishokin kokeminen. Vaikka transformatiivisen oppimisen laukaisema kokemus olisi odottamaton ja järkyttävä eli niin sanotusti vahvasti muutokseen ohjaava, on päätös itsensä kehittämisestä loppujen lopuksi yksilöllä itsellään (Cranton 2016; Mezirow, 1991). Transformatiivisen oppimisen teorian ytimessä on vahvasti kokemuksiin ja ennakkoluuloihin perustuva reflektointi: yksilö voi pitäytyä ennakoasetelmissaan tai reflektoinnin kautta kehittää omaa ajatteluaan (Cranton 2016; Mezirow, 1991). Reflektointia tehdään paljon itsenäisesti, mutta koska osana transformatiivista oppimista on prosessin jakaminen muille, ovat muiden kanssa käydyt kriittiset keskustelut hyvä tapa vahvistaa oppimista (Coghlan & Gooch, 2011; Mezirow, 2003, 2000).

Mezirowin (1997) mukaan transformatiivista oppimista ei voi tapahtua, jos oppimisessa pitäytyy vain omien, itseään miellyttävien viitekehysten sisällä. Hänen mukaansa toiseen kulttuuriin uppoutuminen mahdollistaa muun muassa etnosentrisen maailmankuvan muuttamisen (Mezirow, 1997). Baecher ja Chung (2019) toteavat ulkomailla asumisen olevan hyvä pohja transformatiiviselle oppimiselle, sillä vastoinkäymisiä kohdattaessa ei ole mahdollisuutta palata takaisin omalle mukavuusalueelle, ja näin ollen välttää transformatiivisen

oppimisen mahdollistama dilemma. Coghlanin ja Goochin (2011) mukaan transformatiivisen oppimisteorian piirteitä voidaan selvästi tunnistaa vapaaehtoisturismista. He toteavat, että vapaaehtoiset käyvät läpi kansainvälisen jaksonsa aikana monta transformatiiviselle oppimiselle olennaista vaihetta, kuten hämmentävien dilemموjen kohtaamisen, reflektion, kokemukseen liittyvien dialogien käymisen muiden vapaaehtoisten kanssa, itsevarmuuden ja kompetenssin rakentamisen uudessa roolissa sekä omaan yhteisöön takaisin integroitumisen (Coghlan & Gooch, 2011). Jokikokon (2010) mukaan länsimaalaisten transformatiivinen oppiminen korostuu erityisen paljon silloin, kun kansainvälinen kokemus tapahtuu globaalien etelän maassa.

Baecherin ja Chungin (2019) tutkimuksessa selvitettiin yhdysvaltalaisen opettajien transformatiivista kehittymistä Costa Ricassa vietetyn opetusjakson aikana ja sen jälkeen. Opettajat kuvailivat heidän ajattelunsa kehittyneen kokemuksen myötä valtavasti niin ammatillisesti kuin henkilökohtaisesti (Baecher & Chung, 2019). Opettajat kertoivat muun muassa, että he oppivat arvostamaan yhteisön ja kontaktien merkitystä, hyödyntämään saatavilla olevia resursseja ja tiloja uudella tavalla, suhtautumaan kriittisemmin opetussuunnitelmaa ja koulutuspolitiikkaa kohtaan sekä ymmärtämään oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisen tärkeyden (Baecher & Chung, 2019). Samankaltaisia tuloksia on noussut esille myös tutkimuksissa, joissa keskityttiin opettajaopiskelijoiden kokemuksiin ulkomailla (esim. Biraimah & Jotia, 2013; Dunn ym., 2014; Walters ym., 2009). Baecher ja Chung (2019) esittävät kokoavasti aikaisempien tutkimusten pohjalta, että kansainväliset kokemukset vaikuttavat kielelliseen, kulttuurilliseen, pedagogiseen, kriittiseen sekä henkilökohtaiseen tietoisuuteen.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS

Tutkielman tavoitteena on kartoittaa suomalaisten opettajien kokemuksia Opettajat ilman rajoja -verkoston vapaaehtoisena toimimisesta Keniassa ja Ugandassa. Tarkoituksena on saada mahdollisimman hyvä käsitys haastateltavien kokemuksista vapaaehtoisjakson aikana ja hahmottaa vapaaehtoistyön realiteetteja samalla kuitenkin ottaen huomioon kokemusten subjektiivisuuden. Tutkimuksessa keskitytään pääasiassa tiedostettuihin ja suoraan kuvailtuihin kokemuksiin sekä merkityksiin, joita haastateltavat ovat antaneet kokemuksille. Kokemusten tutkimiselle tyypillisesti tavoitteena ei ole tuottaa niin sanotusti kokemusten perimmäistä ymmärrystä vaan enemmänkin pyrkiä jäsentämään, mistä kokemuksessa on ollut kyse (Kukkola, 2018).

Globaaliin etelään keskittyvän vapaaehtoistyön taustalla on runsaasti eettisiä, yhteiskunnallisia ja kulttuurisia аспекteja. Tutkielmassa pohditaan muun muassa näiden ulottuvuuksien ja tutkimuksen kohteena olleiden vapaaehtoistyöntekijöiden kokemusten rinnakkaisuutta. Oleellisena osana tutkielmaa on myös kokemusten vaikutus ja merkityksellisyys vapaaehtoiisiin. Tutkimus vastaa kehitysyhteistyön tutkimuskentällä olevaan aukkoon vapaaehtoisten kokemusten kartoittamisesta.

Vapaaehtoisten kokemuksia selvitetään seuraavan tutkimuskysymyksen avulla:

1. Millaisia kokemuksia Opettajat ilman rajoja -verkoston alaisuudessa työskennelleillä suomalaisilla opettajilla on koulutuksen parissa tehdystä vapaaehtoistyöstä Keniassa ja Ugandassa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1. Tutkimuskonteksti

Tutkimukseni on menetelmäsuuntaukseltaan kvalitatiivinen. Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on ensisijaisesti ihmisten kokemusmaailmat ja niille annetut merkitykset (Patton, 2015; Ronkainen ym., 2014). Tärkeää suuntauksessa on tutkittavien subjektiivisuus: ihminen nähdään oman elämänsä maailmansa kokijana, havainnoijana ja toimijana (Ronkainen ym., 2014). Valitsin laadullisen menetelmäsuuntauksen, sillä halusin tutkia ihmisten kokemuksia ja näkemyksiä heidän itsensä kertomina (Juhila, ei pvm.; Patton, 2015). Tästä samasta syystä aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui laadulliselle tutkimukselle hyvin tyypillinen haastattelu (Packer, 2011). Tutkimusmenetelmänä on Braunin ja Clarken (2022) mukainen laadullinen temaattinen analyysi.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen kontekstilla on suuri merkitys; jotta on mahdollista ymmärtää, mistä tutkittavassa ilmiössä on kyse, tulee tutkijalla olla käsitys muun muassa ilmiön taustalla olevista kulttuurisista ja poliittisista tekijöistä (Patton, 2015). Tämän tutkielman kontekstina toimii kehitysyhteistyö koulutussektorilla. Kontekstin hahmottamiseksi perehdyin muun muassa Suomen toteuttamaan kehitysyhteisyyöhön koulutussektorilla ja globaaliin oppimisen kriisiin. Tarkemman rajauksen myötä päädyin tarkastelemaan tässä tutkielmassa suomalaisten opettajien kokemuksia kehitysyhteistyön alaisuudessa tehtävästä vapaaehtoistyöstä Keniassa tai Ugandassa.

Kokemuksia tutkittaessa on tärkeää huomioida, miten moniulotteisia kokemukset ovat tutkimuskohteena: kokemukset muun muassa muodostuvat kontekstisidonnaisesti, ne eivät ole peilauksia totuudesta, niitä ei voi yleistää ja ne voivat olla tiedostamattomia tai tiedostettuja (Kukkola, 2018). Pohjimmiltaan

kokemuksia tutkittaessa pyritään hahmottamaan, luokittelemaan ja tiivistämään, mitä on tapahtunut (Kukkola, 2018).

Kokemusten tutkiminen ei ole aukotonta ja sen tiedostaminen tutkijana on tärkeää. Kukkolan (2018) mukaan ristiriitaa syntyy muun muassa kokemusten jakamisesta muille; emme voi kokea muiden kokemuksia eikä omaa sisäistä kokemusta pysty kokonaisuudessaan avaamaan muille. Toisin sanoen, kun kokemusta jaetaan, se menettää merkitystään (Kukkola, 2018). Perttula (2006) viittaa samaan paradoksiin termeillä *elävä kokemus* ja *kuvattu kokemus*: tutkijan on ymmärrettävä, että tutkimuksen kohteena on toisten elävä kokemus, mutta tutkijalle se näyttäytyy kuvattuna kokemuksena. Yksilöiden elämismailmaa ei voi siis saavuttaa sellaisenaan, sillä kuvatut kokemukset eivät heijasta täysin eläviä kokemuksia (Tökkäri, 2018). Kukkolan (2018) mukaan tutkijan tekemä kuvaus kokemuksista voi olla kaiken kattavaa tai keskeisiin piirteisiin keskittyvää. Tässä tutkielmassa tarkastellaan pääasiallisesti tiedostettuja kokemussisältöjä ja pyritään saavuttamaan kokemusten ydinpiirteet.

Nojaan tutkimuksessani myös sosiokulttuuriseen näkemykseen siitä, että opettajien kokemukset ja kehittyminen eivät tapahdu tyhjiössä, vaan ovat vahvasti vuorovaikutuksessa sosiokulttuurisen ympäristönsä kanssa (ks. Martin, 2021). Vygotsky (1978) korostaa sosiokulttuurisella ihmiskäsityksellä vuorovaikutuksen sekä ympäröivän sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin vaikutusta oppimiseen ja kehittymiseen.

Tutkimusotteista kokemuksia ja niiden merkityksiä korostaa erityisesti fenomenologisuus (Patton, 2015; Tymieniecka, 2002). Tämä tutkimus ei ole fenomenologinen, mutta se ammentaa fenomenologisesta kokemuksen tutkimuksen näkemyksestä. Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on sukeltaa kokemukseen itseensä ja tavoittaa niin sanottu eletty kokemus (Patton, 2015; Perttula, 2006; Ronkainen ym., 2014). Kokemusten subjektiivisuudesta huolimatta yhteisöllisyys on merkittävää fenomenologisessa lähestymistavassa: muodostettuihin merkityksiin vaikuttaa muun muassa se, minkälaisessa yhteisössä ihminen on kasvanut (Laine, 2010; Tökkäri, 2018). Tällöin voidaan todeta, että kokemuksia tutkittaessa paljastuu myös jotain yleistä, vaikkakin

lähtökohtaisesti kokemukset ovat yksilöllisiä (Laine, 2010; Tökkäri, 2018). Tökkärin (2018) mukaan kuvailevan fenomenologian lopullisena tavoitteena onkin havainnollistaa, mikä on yksilöiden kokemusmaailmojen olemukselle ja rakenteelle yhteistä. Yhteneväisyyksien löytäminen kokemuksista on tavoitteellista myös temaattisessa analyysissä teemoittelua tehtäessä (Braun & Clarke, 2022).

5.2. Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla kuutta Opettajat ilman rajoja -verkoston kautta vapaaehtoistyötä tehnyttä opettajaa. Tutkimushenkilöt tavoitettiin yhteistyössä Opettajat ilman rajoja -verkoston kanssa siten, että he toimittivat tutkimuskutsun eteenpäin opettajille. Haastateltavista neljä ilmoittautui vapaaehtoiseksi saatuaan sähköpostitse pyynnön osallistua haastatteluun. Loput kaksi haastateltavaa lähti mukaan yhden haastateltavan otettua heihin yhteyttä oman haastattelunsa jälkeen. Tutkimuksen perusjoukko on oletettavasti pieni, sillä vapaaehtoishakuja on kaksi kertaa vuodessa ja vapaaehtoisia valitaan aikaisempien vapaaehtoisilmoitusten perusteella maksimissaan vain muutama kerrallaan. Kuusi haastateltavaa on siis melko kattava otos perusjoukosta.

Haastateltavista neljä teki vapaaehtoisjaksonsa Ugandassa ja kaksi Keniassa. Kaikki haastateltavat työskentelivät pakolaisasutusalueilla, sillä Opettajat ilman rajoja -verkoston työ sijoittuu pääosin pakolaisasutusalueille. Osa haastateltavista pysyi vapaaehtoisjaksonsa aikana yhdellä alueella, osa työskenteli usealla alueella. Ugandassa olleet mainitsivat työskennelleensä Yumbessa, Kobokossa, Moyossa, Palorinyassa, Rwamwanjassa ja Kampalassa. Keniassa vapaaehtoiset työskentelivät Kakumassa ja Kalobeyeissa. Työnkuvat olivat monipuolisia ja vaihtelivat vapaaehtoisten välillä. Vapaaehtoiset muun muassa seurasivat oppitunteja, kouluttivat ja mentoroivat opettajia, työstivät materiaaleja sekä osallistuivat erilaisiin projekteihin, työpajoihin ja kerhoihin. Kaikki vapaaehtoisten tekemä työ kohdistui paikallisten opettajien tukemiseen.

Haastateltavista kolme on koulutukseltaan aineenopettajia, yksi on luokanopettaja ja kahdella on sekä luokanopettajan että erityisopettajan pätevyys. Heistä kaksi oli eläkkeellä vapaaehtoisjakson aikaan, loput toimivat opettajina. Vapaaehtoisjakson jälkeen yksi haastateltavista siirtyi työskentelemään Kirkon Ulkomaanavun alaisuuteen. Tavoitteenani oli saada käsitys mahdollisimman tuoreista kokemuksista. Tämä tavoite täyttyi, sillä kaikkien haastateltaviksi valikoituneiden vapaaehtoisjaksot sijoittuvat vuosille 2022–2023. Tämä tarkoittaa myös sitä, että osa haastateltavista teki vapaaehtoisjaksonsa ainakin osittain toisen haastateltavan kanssa. Kolme haastateltavaa on tehnyt vapaaehtoistyötä Ugandassa tai Keniassa myös vuosina 2018–2020, mutta haastatteluissa keskityttiin tuoreimpiin kokemuksiin. Vapaaehtoisjakso kesti puolella haastateltavista alle kolme kuukautta ja puolella noin kuusi kuukautta. Perusjoukon ollessa pieni en anonymiteetin suojelemiseksi jäsenetele, mitkä taustatiedot kuuluvat millekin haastateltavalle.

5.3. Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin yksilöhaastatteluina Jyväskylän yliopiston Zoom-videoviestintäpalvelun välityksellä. Haastattelut kestivät 37 minuutista 1 tuntiin ja 23 minuuttiin. Haastattelumuodoksi valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun, sillä tarkoituksena oli antaa haastateltaville mahdollisuus kertoa kokemuksistaan mahdollisimman avoimesti samalla kuitenkin vastaten ennalta määriteltyihin kysymyksiin (Packer, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2015).

Päätin muodostaa kysymykset ennen haastatteluja, sillä koin kysymysten tuovan itselleni varmuutta melko kokemattomana haastattelijana. Kysymykset olivat tyyliltään melko avoimia ja näin ollen antoivat haastateltaville vapauden viedä haastattelua haluamaansa suuntaan. Haastateltavia pyydettiin muun muassa kuvailemaan tavallisia työpäiviä, omia työtehtäviä, vapaaehtoisjakson aikaisia haasteita ja onnistumisen kokemuksia sekä työn merkityksellisyyttä. Haastattelussa kysyttiin myös, miten vapaaehtoiset muuttaisivat kokemuksensa pohjalta kehitysyhteistyön alaisuudessa tehtyä vapaaehtoistyötä. Tällä

kysymyksellä pyrittiin muun muassa hahmottamaan, minkälaisia kokemuksia haastateltavilla oli vapaaehtoistyön tehokkuudesta.

Haastattelukysymykset löytyvät tämän tutkielman liitteistä (liite 1). On kuitenkin olennaista huomioida, että teemahaastattelun tyyllille ominaisesti en pitäytynyt kysymysten muodostamassa rakenteessa vaan kysymysten järjestys ja muotoilu vaihtelivat haastattelujen välillä (Eskola ym., 2018; Packer, 2011). Haastattelujen alussa haastateltaville esitettiin myös toive siitä, että he eivät kokemuksista kertoessaan pysyisi kysymysten asettamissa rajoissa vaan sen sijaan toisivat esille kaiken, mitä kokemuksista tulee mieleen. Haastateltavat noudattivat toivetta ja kertoivat kokemuksistaan hyvin laajasti usein alkuperäisistä kysymyksistä poiketen. Lisäkysymyksiä esitettiin sen mukaan, mihin suuntaan haastateltavat veivät haastattelua.

Puhuin itse mahdollisimman vähän haastattelujen aikana ja annoin haastateltavien mieltä vastaustaan rauhassa sen sijaan, että olisin esimerkiksi katkaissut hiljaisuutta ohjaavilla lisäkysymyksillä. Eskolan ja kollegoiden (2018) mukaan haastattelujen alussa haastateltaville kannattaa antaa aikaa tutkimuksen aihepiiriin orientoitumiseen muun muassa aloittamalla haastattelut helpoilla kysymyksillä. Myös tämän tutkielman haastattelut alkoivat yksinkertaisilla pohjustavilla kysymyksillä ennen varsinaisiin kokemuksiin käsitteleviin kysymyksiin siirtymistä.

Tehtyäni haastattelut kuuntelin jokaisen haastattelusta tehdyn nauhoituksen kaksi kertaa ja litteroin haastattelut samalla. Ennen litterointia tutkijalla tulee olla ymmärrys siitä, että litteroinnista tehdyt päätökset voivat vaikuttaa aineiston muodostumiseen (Nikander, 2010). Tiedostaessani tämän päätin, että litteroin aineiston sanatarkasti jättämättä mitään puhetta pois aineistosta. Ruusuvuoren (2010) mukaan haastateltavan puhumisen sävyn ja tavan litteroiminen ei ole tarpeen, jos analyysissä keskitytään asiasisältöihin. Koska tarkoituksenani oli keskittyä nimenomaan puheen sisältöön, en ottanut litteroinnissa huomioon esimerkiksi huokauksia, taukoja, äänensävyjen muutoksia tai naurahduksia. Poikkeuksena tähän olisivat olleet suuret

tunnereaktiot, joita ei kuitenkaan esiintynyt haastatteluissa. Lopulta litteroitua aineistoa oli kuuden haastattelun jäljiltä 119 sivua fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5.

5.4. Aineiston analyysi

Valitsin aineiston analyysimenetelmäksi aineistolähtöisen temaattisen analyysin. Temaattinen analyysi sopii hyvin tutkielmani aineistolle muun muassa siksi, että aineisto vaatii laadulliselle tutkimukselle ominaisesti tulkintaa ja tutkielmassani keskitytään aineiston merkityksiin (Guest ym., 2012). Temaattinen analyysi on melko vapaa analyysimetodi, jossa aineistoa lähestytään etsimällä siitä koodeja, joista taas muodostetaan teemoja (Braun & Clarke, 2022). Keräämääni aineistoa oli loogista lähestyä teemoittelulla, sillä huomasin jo haastatteluja tehdessäni, että haastateltavien kokemuksista oli helppo muodostaa tiettyjä teemoja. Valintani temaattisesta analyysistä vahvistui, kun huomasin teemojen toistuvan haastatteluissa. Kingin ja Horrocksin (2010) mukaan temaattisessa analyysissä yksi teemojen piirteistä on niiden toistuvuus aineistossa.

Aineistolähtöisessä analyysissä teemat muodostuvat aineiston pohjalta (Eskola, 2010). Lähestyin tutkielmani analyysia aineistolähtöisesti, sillä halusin aikaisemman tiedon ohjaavan analyysia mahdollisimman vähän (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tiedostan kuitenkin samalla, että tulokset muodostuvat subjektiivisesti tutkijan tekemistä tulkintapäätöksistä ja näin ollen aikaisempi ymmärrykseni aiheesta on saattanut vaikuttaa analyysiin (Koskinen ym., 2005; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koen, että aineistolähtöisellä analyysillä pystyin tuomaan haastateltavien kokemukset esille niin aitoina kuin on mahdollista. Päätökseni myötäilee Braunin ja Clarcken (2022) toteamusta siitä, että aineistolähtöinen analyysi on hyvä vaihtoehto, kun tutkielmassa keskitytään ihmisten kokemusmaailmiin.

Seurasin analyysia tehdessäni Braunin ja Clarcken (2022) kuutta temaattisen analyysin vaihetta: (a) Aineistoon tutustuminen ja syventyminen; (b) Koodaus; (c) Teemojen muodostaminen; (d) Teemojen kehittäminen ja arviointi, (e) Teemojen viimeistely, määrittely ja nimeäminen; ja (f) Analyysin puhtaaksi

kirjoittaminen. Braun ja Clarke (2022) korostavat reflektoinnin tärkeyttä temaattisessa analyysissä. Huomioin oman tutkijapositioni sekä kokemushistoriani vaikutuksen tekemiini valintoihini ja kyseenalaistin jatkuvasti, miksi ja mitä teen analyysia tehdessäni.

Braunin ja Clarcken (2022) mukaan analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkijan tulee syventyä aineistoon esimerkiksi kuuntelemalla nauhoituksia useaan kertaan, esittää kriittisiä kysymyksiä aineistosta sekä hahmottaa aineistoa itselleen esimerkiksi muistiinpanoilla. Aineistoon tutustuminen ja syventyminen alkoi kohdallani heti haastattelujen päätyttyä: palasin nauhoituksiin ja kuuntelin pätkiä, jotka olivat erityisen ajatuksia herättäviä. Aineistoon tutustuminen jatkui tehdessäni litterointeja. Kirjoittaessani kommentteja pyrin muodostamaan mielessäni kokonaisuuksia haastateltavien kokemuksista, pohdin, miksi tietyt aiheet korostuivat haastateltavien vastauksissa, ja pysähdyin välillä miettimään vastauksien syvempiä merkityksiä. Tein myös ensimmäiset ajatuskartat aineistosta. Litterointien jälkeen minulla oli melko hyvä kuva siitä, mitä kukin haastateltava oli kertonut haastattelussaan. Temaattisen analyysin prosesseille tyypillisesti todellinen aineistoon syventyminen tapahtui kuitenkin vasta koodausta tehdessä (Braun & Clarke, 2022).

Litteroinnin jälkeen siirryin aineiston koodaamiseen. Temaattisessa analyysissä koodaamisella viitataan lähtökohtaisesti aineiston purkamiseen poimimalla ja yhdistelemällä aineistosta tutkimuskysymykseen vastaavia ilmaisuja ja muodostamalla näistä ilmaisuista tulkintoja (Braun & Clarke, 2022). Alleviivasin litteroinneista haastateltujen esille tuomia kokemuksia eri väreillä ja kirjoitin erilliselle dokumentille pelkistetyn ilmaisun jokaisesta kokemuksesta. Sisällöltään samankaltaiset kommentit alleviivasin samalla värillä sekä annoin niille saman pelkistetyn ilmaisun. Värikoodamalla kommentit sain käsityksen kokemusten toistuvuudesta aineistossa sekä pystyin helposti palaamaan alkuperäisiin kommentteihin. Jätin huomioimatta kommentit, joilla ei ollut merkitystä tutkielman kannalta. Muodostin pelkistettyjen ilmaisujen pohjalta alustavat teemat koodien väliltä löytyneiden yhteneväisyyksien mukaan. Muodostin lopuksi samalla tavalla alustavista teemoista lopulliset teemat.

Kokosin esimerkin tekemästäni koodaamisesta ja teemoittelusta taulukkoon (Taulukko 1).

Taulukko 1

Esimerkki aineiston koodaamisesta ja teemoittelusta

Aineistoesimerkit	Pelkistetyt ilmaisut	Alustavat teemat	Lopullinen teema
<p>H6: Se on aika rankkaa, et se oli sit semmonen niin kun suunnilleen yheksästä viiteen sitten koulutettiin niitä ja sit sen jälkeen seuraavan päivän valmistelua, et ne päivät oli todella todella pitkiä.</p> <p>H5: Sit se on se, että siellä on ihan käsittämättömän kuuma. Et siellä on semmoista 35 astetta ja kuivaa, että se on vähän semmoinen, mikä verottaa niin kun omia voimia niinku aika paljon.</p> <p>H4: Joo se se sitten tota sen väen paljouden ja sitten kyläläisten kanssa ni välillä tulee semmoista vau että että. Että niin kun on on niin erilaista, et niin et se tota välillä tuntuu. Miten sen nyt sanoo vähän niinku liikaa liikaa mielelle.</p> <p>H4: On niinku selvää, että mitä tehdään, mutta sitten on niinku liian paljon tehtävää, et sit tulee myös semmoinen olo, että me ei pystytä kaikkiin ongelmiin vastaamaan.</p> <p>H6: Alukshan se tuntu siis siltä, että että enhän mä täällä mitään voi niinku et ei mul oo mitään niinku kompetenssia tulla tänne niin kun neuvomaan niitä. Mut kyllä sitä pikkuhiljaa sit oppi, et tähän voisitte tehdäki sen näin tai että voisitte tehdäkin sen näin, että kyllä se sitten niinku se.</p>	<p>Pitkät päivät olivat rankkoja</p> <p>Haastavat ilmasto-olosuhteet</p> <p>Sosiaalinen uuvuttavuus</p> <p>Paljon ongelmakohtia → riittämättömyyden tunne</p> <p>Ei tuntenut aluksi omaavansa kompetenssia toimia paikallisen koulun olosuhteissa</p>	<p>Haastavat olosuhteet</p>	<p>Käytäntöön ja kulttuurieroihin liittyvät haasteet</p>

<p>H2: Aikakäsitys on semmoinen aika haasteellinen, koska se että jos sovitaan että lähdetään jonnekin johonkin kellonaikaan niin sehän ei tapahdu silloin yleensä.</p> <p>H5: No kyllä tää tietysti tää tämmönen tämmönen se haaste oli ehkä niinku tämä tää tämmönen suunnittelemattomuus mikä mikä siellä oli.</p> <p>H6: Siinä on sitten semmoinen asia, että kun Uganda on tietysti diktatuuri ja ja siellä on se arvomaailma ja ja ihmisoikeudet aika eri lailla ku täällä ja siellä oli pakko niin kun venyttää sitä omaa moraalialia ja oikeudentajua.</p> <p>H6: No haaste oli myös se se niin, että me ei ymmärretty heidän englantia ja he ei ymmärtäny meidän englantia.</p> <p>H3: Siellä on niinku lapsia on aivan hirveesti ja tulee tulee koko ajan aivan hirveesti ja just nää teiniavioliitot että siellä on paljon semmosia niinku seksuaalisuuteen liittyviä juttuja jotka ratkeis että sanotaan että hei mitäs jos käyttäisitte kondomia. Mutta kun tuota sitä ei sitten saa niinku tehdä.</p> <p>H1: Kyllähän siinä saattaa kestää vähän aikaa niinku ymmärtää, miten tärkeetä on vaikka tietyt muodollisuudet ja kohteliaisuudet ja justinsa, että asiat kestää vähän kauemmin ja näin, mutta mä silleen en ole kokenut niitä haasteita mitenkään. Ne on vaan mun mielestä mielenkiintosta.</p>	<p>Haasteita aikataulujen kanssa</p> <p>Suunnitelmallisuuden puute</p> <p>Omien arvojen vastainen toiminta</p> <p>Kielen ymmärtämisessä haasteita molemmin puolin</p> <p>Turhautuminen kulttuurissa esiintyvien arvojen asettamiin rajoitteisiin</p> <p>Kulttuurisia eroja ei koeta haastavina</p>	<p>Kulttuuriin sidotut haasteet</p>	
--	--	-------------------------------------	--

<p>H3: Kyl siinä saa vähän hengitellä hengitellä ja sitten taas miettiä että miten asettaa sanansa niin että ei loukkaa eikä eikä tuota eikä provosoi. Vaan, että siitä menis jotenkin sille niinku pikkaisen viestiä eteenpäin.</p>	<p>Kulttuurisensitiivisyys</p>		
<p>H1: Kyllä siinä on niinku se se ero että olen valkoinen ja tulen Suomesta niin lähtökohtaisesti kohdellaan eri tavalla kuin vaikka niitä muita kirkon ulkomaanavun työntekijöitä, jotka on ugandalaisia.</p> <p>H1: Kyllä siinä sai tehdä silleen tietoisesti töitä että tuo itsensä semmoiseksi niinku lähestyttäväksi ja ihan normaaliksi heidän silmissään.</p> <p>H3: Toki se taas liittyy tähän, et sä oot jalustalla, et ethän sä saa kunnon rehellistä palautetta, et ihan turha edes kuvitella että saat.</p> <p>H2: Vähän ylöspäin osahan joo vähän ylöspäin osahan on siinä tietysti, että afrikkalaisessa kulttuurissa ikääntyneitä ihmisiä katsotaan ylöspäin, et se on niinku semmoinen selkeästi sellainen.</p> <p>H2: Mäkin olin niin pitkään tehnyt opettajan työtä, niin siinä on sitä semmoista, että kokemusta arvostetaan hirveän paljon.</p>	<p>Paikalliset katsovat länsimaalaisia ja valkoihoisia ylöspäin</p> <p>Tarve pyrkiä korostamaan tasavertaista asemaa</p> <p>Paikalliset kunnioittavat niin paljon, että eivät anna rehellistä palautetta</p> <p>Paikalliset katsovat vanhempia ihmisiä ylöspäin</p> <p>Kokemusta pidetään suuressa arvossa</p>	<p>Jalustalle nostaminen</p>	

Osa teemoista alkoi muodostua jo koodaamista tehdessäni, kun taas osa vaati syvempää pohdiskelua ja tulkintaa. Palasin teemoittelua tehdessäni jatkuvasti aineistoon, sillä halusin varmistaa, että tekemäni teemat todella vastasivat tutkimuskysymykseen ja että aineisto ohjasi teemoittelua omien narratiivieni sijaan (Braun & Clarke, 2022). Päädyin muokkaamaan teemoja useaan kertaan analyysiprosessin aikana löytämieni uusien yhteyksien ja tulkintojen myötä. Teemoittelua tehdessäni muokkasin myös hieman tutkimuskysymystä muodostamieni teemojen kanssa sopivammaksi. Tämä on tyypillistä analyysiprosessin aikana (Braun & Clarke, 2022).

Teemojen viimeistelyn tein tulosten kirjoittamisen jälkeen. Muokkasin teemojen otsikoita kuvaavammiksi, sillä koin, että alkuperäiset otsikot eivät tarjonneet tarpeeksi kattavaa tietoa teemojen sisällöistä. Jaoin myös työn tärkeydestä kertoneen teeman kahteen, sillä alateemana toiminut *kokemuksesta oppiminen* muodostui merkittäväksi tulokseksi. Lopullisiksi teemoiksi muodostuivat seuraavat neljä teemaa: Työn tärkeys ja merkityksellisyys, Kokemuksesta oppiminen, Käytäntöön ja kulttuurieroihin liittyvät haasteet ja Opettajat ilman rajoja -verkoston toiminta. Tarkastelen teemoja tarkemmin Tulokset-luvussa.

Tulkintojeni tukemiseksi ja todistamiseksi tuloksissa on esillä havainnollistavia aineistolainauksia. Aineistolainaukset antavat lukijalle myös mahdollisuuden arvioida tekemiäni tulkintoja lisäten näin ollen analyysin läpinäkyvyyttä (Braun & Clarke, 2022). Koen aineistolainauksen mahdollistavan myös esimerkiksi kommenttien sävyjen havaitsemisen ja näin ollen tuovan haastateltavien kokemukset lähemmäksi lukijaa. Pyrin poimimaan juuri ne lainaukset, jotka havainnollistavat tulkintojani eläväisimmin ja selkeimmin samalla varmistaen, että kaikkien haastateltavien ääni tulee tutkielman lainauksissa esille (Braun & Clarke, 2022). Poistin lainauksista epäolennaiset kohdat pitääkseni lainaukset mahdollisimman tiiviinä ja osuvina. Poistetut osat näkyvät aineistolainauksissa merkinnällä [...].

5.5. Eettiset ratkaisut

Braun ja Clarke (2022) viittaavat tutkimusten eettisyyden huomioimiseen eettisenä ajatteluna korostaakseen sitä, miten vahvasti eettisyyden tulisi olla läsnä kaikissa tutkielman tekemisen vaiheissa. Eettiset ratkaisut korostuvat erityisesti aineistonkeruussa ja haastateltavien äänenä toimimisessa: taustalla on ajatus siitä, miten tutkijana voi varmistaa, että tutkimuksesta ei aiheudu haittaa tutkittaville (Braun & Clarke, 2022). Eettinen ajattelu on ollut minulle tutkijana erittäin tärkeä lähtökohta tutkielman tekemiseen, ja olen huomioinut eettisyyden parhaimpani mukaan kaikissa tekemissäni päätöksissä.

Tutkielmani noudattaa ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita sekä hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Haastateltaville on lain mukaisesti esitetty tietosuojailmoitus ennen haastatteluja. Tietosuojailmoituksen ja tutkimuksen tiedotteen perusteella haastateltavat ovat allekirjoittaneet suostumuksen haastatteluun. Jokaiselta haastateltavalta on myös kysytty suullisesti lupa haastatteluun sekä varmistettu, onko heillä kysyttävää ennen haastattelun alkamista. Haastateltaville on myös kerrottu, että he saavat keskeyttää haastattelun missä tahansa vaiheessa ja jättää vastaamatta haluamiinsa kysymyksiin. Haastateltavilla on siis ollut ennen haastatteluja hyvä käsitys aineiston käsittelystä ja heidän omista oikeuksistaan haastattelutilanteessa.

Haastateltavia on informoitu tietosuojailmoituksessa myös heidän yksityisyytensä suojelemisesta. Yksityisyyden suojelemiseksi aineisto on pseudonymisoitu. Haastateltaviin ei viitata nimillä tai heihin yhdistettävillä nimimerkeillä vaan neutraaleilla ilmaisuilla (H1, H2, H3 jne.) tai ”eräs haastateltavista” -tyylisillä, henkilön anonymiteettia vahvistavilla ilmaisuilla. Vaikka haastateltavien tunnistamattomuus on pyritty suojaamaan, on haastateltaville todettu tietosuojailmoituksessa, että perusjoukon ollessa pieni on mahdollisuus, että tietyt tutkimuksessa esiin nostetut kommentit pystytään yhdistämään heihin. Ennen haastatteluja tekemäni riskien arvioinnin mukaan

tunnistettavuus ei kuitenkaan lähtökohtaisesti aiheuta haittaa haastateltaville, sillä tutkimusaihe ei ole luonteeltaan sensitiivinen. Jos haastatteluissa olisi tuotu esille jotain arkaluontoista, olisin huomionnut sen mahdollisessa tunnistettavuudessa. Näin ei kuitenkaan tapahtunut.

Aineistoa kerätessäni toimin Jyväskylän yliopiston tietosujoaohjeen (2024) minimointiperiaatteen mukaan enkä kysynyt haastateltavilta tarpeettomia henkilötietoja. Jätin myös litteroinneista pois tutkimuksen kannalta tarpeettomat henkilötiedot, jotka haastateltavat kertoivat itse pyytämättä. Näitä olivat muun muassa kotikaupunki, työpaikan nimi ja tarkka ikä. Haastatteluissa mainitut nimet muutin litterointeihin muotoon *nimi*. Toimin itse tutkielman rekisterinpitäjänä ja olen ainoa, kenellä on pääsy aineistoon.

Aineisto kerättiin Jyväskylän yliopiston Zoom-videoviestintäpalvelun välityksellä. Olin itse haastattelujen ajan yksin kotonani varmistaakseni, että haastattelut eivät keskeytyneet tai häiriintyneet muiden ihmisten toimesta, ja että haastatteluja ei kuullut kukaan ulkopuolinen. Aineistoa säilytetään tutkielman tekemisen ajan Jyväskylän yliopiston U-asemalla ja aineisto hävitetään heti tutkielman valmistuttua.

Tutkijan omat kokemukset, näkemykset ja mielipiteet vaikuttavat väistämättä tutkielman muodostumiseen erityisesti silloin, kun tutkijalla on omakohtaista kokemusta tutkittavasta aiheesta (Aaltio & Puusa, 2020; Braun & Clarke, 2022; Ronkainen ym., 2014). Vaikka en ole osa tutkittavaa kohderyhmää, on minulla samankaltaisia kokemuksia kuin tutkittavilla, sillä olen tehnyt opetusharjoittelun Keniassa. Pyrin reflektoinnilla ja tekemilläni valinnoilla minimoimaan subjektiivisuuden vaikutuksen tutkielmani jokaisessa vaiheessa. Tarkastelen oman kokemushistoriani vaikutusta tutkielmaani tarkemmin Tutkimuksen arviointi -luvussa.

Eettinen ajatteluni suuntautui tässä tutkielmassa myös oman positioni muodostamaan valta-asetelmaan valkoihoisena ja suomalaisena tutkijana. Tämä valta-asetelma ei kohdistu tutkielman kohteena olevaan ihmisryhmään, mutta tutkimuksessa on haastateltavien jakamien kokemusten kautta läsnä yhteiskunnallisesti haavoittuvassa asemassa olevat ugandalaiset ja kenialaiset.

Halusin varmistaa, että tutkielmani myötä haittaa ei aiheudu tutkittavien lisäksi myöskään tutkimuksen niin sanotuille sivullisille. Eettinen ajatteluni ilmeni tässä suhteessa pääasiassa itsereflektiona, taustoihin perehtymisenä sekä hyvin harkittuina verbaalisina valintoina. Braun ja Clarke (2022) korostavat, miten tutkielmassa tehdyillä sanavalinnoilla voi vaikuttaa muun muassa stigmatiin.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset, jotka vastaavat tutkimuskysymykseen *Millaisia kokemuksia Opettajat ilman rajoja -verkoston alaisuudessa työskennelleillä suomalaisilla opettajilla on koulutuksen parissa tehdystä vapaaehtoistyöstä Keniassa ja Ugandassa*. Tehdessäni analyysia aineistosta päädyin muodostamaan neljä teemaa, jotka kuvaavat haastateltavien kokemuksia vapaaehtoistyöstä Ugandassa ja Keniassa. Teemoiksi muodostuivat Työn tärkeys ja merkityksellisyys, Kokemuksesta oppiminen, Käytäntöön ja kulttuurieroihin liittyvät haasteet ja Opettajat ilman rajoja -verkoston toiminta. Kukin alaluku keskittyy yhteen teemoista.

Ensimmäinen teema, Työn tärkeys ja merkityksellisyys, muodostui viidestä alateemasta: Vapaaehtoisen opettajan osoittaman tuen tärkeys, Paikallisten opettajien motivoituneisuus, Työn vaikuttavuus, Kontaktit paikallisten kanssa sekä Työn antoisuus. Kokemuksesta oppiminen -teema sisältää haastateltavien kokemuksia työn opettavaisuudesta sekä ammatillisesti että henkilökohtaisesti. Haasteisiin keskittyvän teeman muodostivat seuraavat alateemat: Haastavat olosuhteet, Kulttuuriin sidotut haasteet sekä Jalustalle nostaminen. Neljännessä teemassa esitellään haastateltavien kokemuksia Opettajat ilman rajoja -verkoston toimivuudesta heidän vapaaehtoisjaksonsa aikana. Alateemoina ovat Epäselvyydet työtehtävissä, Paikallisten epätietoisuus Opettajat ilman rajoja -vapaaehtoisten roolista, Vapaaehtoisjaksojen pituus sekä Tyytyväisyys Opettajat ilman rajoja -verkoston toimintaan. Viittaa tuloksissa termillä *paikallinen opettaja* Keniassa ja Ugandassa työskenteleviin opettajiin, joiden kanssa haastateltavat työskentelivät vapaaehtoisjakson aikana.

6.1. Työn tärkeys ja merkityksellisyys

Haastatteluissa korostui selkeästi haastateltavien näkemys työn tärkeydestä ja merkityksellisyydestä. Muodostin teeman viidestä alateemasta: Vapaaehtoisen

opettajan osoittaman tuen tärkeys, Paikallisten opettajien motivoituneisuus, Työn vaikuttavuus, Kontaktit paikallisten kanssa sekä Työn antoisuus.

Haastateltavat kertoivat, miten he vapaaehtoisina toimiessaan tukivat paikallisia opettajia esimerkiksi opettamalla heille uusia tutustumisleikkejä ja pohtimalla yhdessä pedagogisia ratkaisuja. Vapaaehtoisten tehtävistä erityisesti painoarvoa annettiin kuitenkin paikallisille opettajille osoitetulle henkiselletuelle eli muun muassa kannustamiselle, uskon luomiselle, arvostamiselle ja luottamuksen osoittamiselle. Yksi haastateltavista koki, että vapaaehtoisina heidän tärkein tehtävänsä oli uskon luominen ja arvostuksen antaminen paikallisille opettajille eikä esimerkiksi erilaisten vinkkien antaminen opetustyöhön. Kommenteista voi myös päätellä, että paikalliset opettajat eivät ole tottuneet saamaan arvostusta ja kannustamista ammatissaan Ugandassa ja Keniassa. Haastateltavien mukaan annetulla arvostuksella oli selkeästi vaikutusta paikallisiin opettajiin, sillä paikallisten opettajien huomattiin muun muassa ymmärtäneen työnsä tärkeyden annetun varmistuksen ja yhteistyön myötä.

Sitten kun mä oon sanonut, että teette maailman tärkeintä työtä ja sitten kun näkee että he alkaa vähän myös omaksua sitä, että tää on tärkeätä työtä. (H2)

Mun mielestä tää oli yksi isoimpia, että mä pystyin omalla niinku tai kaikki ne kanssakäymiset mitä oli niin tavallaan kannustamaan ja kehumään heitä ja rohkasemaan niinku tavallaan, että he saa positiivista palautetta, koska se ei oo niinku itsestään selvää. (H1)

Yksi haastateltava korosti kommentteissaan, miten tärkeää erityisesti henkisen tuen antamisen kannalta on, että myös vapaaehtoinen on ammatiltaan opettaja. Haastateltava uskoi, että kollegiaalisuuden takia paikalliset opettajat eivät kokeneet olleensa arvostelun kohteena, vaan he kokivat tullessa nähdyiksi ja kohdelluiksi vertaisina. Yleensä opetusta seuraavat ulkopuoliset ovat koulutarkastajia, joilta paikalliset opettajat kuulevat vain negatiivista palautetta.

Niin justiinsa nää nää tota koulutarkastajat ketä siellä käy niin se kulttuuri on aikailla sellaista että että tosiaan tullaan vaan niinku kertomaan, että mikä menee huonosti niin se että joku tulee ja joku kollega vielä joka niinku tavallaan tietää mistä puhuu niin niin rohkasee, kehuu ja antaa hyvää palautetta niin mä niinku se on mun mielestä jo itseisarvo. (H1)

Haastateltavien vastauksista huokui aito arvostus paikallisten opettajien ammattitaitoa ja osaamista kohtaan. Vapaaehtoiset eivät suhtautuneet paikallisiin opettajiin niin sanotusti epäpätevinä ja ammattitaidottomina opettajina. Yhden haastateltavan mukaan paikallisilla opettajilla on tarvittavaa ammattitaitoa, mutta heitä tulisi vain ohjata muuttamaan pedagogisia käytänteitään opettajalähtöisestä oppilaslähtöiseen. Yksi haastateltavista korosti, miten paikalliset opettajat ymmärtävät ja tuntevat opetussuunnitelman ja oppimisympäristön paremmin kuin suomalaiset vapaaehtoiset. Muun muassa tästä syystä hän halusi paikallisten opettajien olevan aktiivisessa roolissa ideoinnissa samalla, kun hän itse toimi lähinnä neuvonantajana. Hän kommentoi myös, että paikallisilta opettajilta tulisi kysyä entistä enemmän, missä asioissa he kokevat tarvitsevänsä tukea.

Sitten heillä on myös tosi tärkeää se, että he saa itse tuoda niitä omia ajatuksia esille että on niinku sitä omaa ideointia ja muuta että kuitenkin he tietää sen kontekstin täällä paremmin ja niinku että minkälainen se opetussuunnitelma ja mitä siihen liittyy, että sitä yritetäänkin kannustaa, että niinku he itse niinku tuottaa ideoita. (H4)

Haastateltavien mukaan opettajat kaipasivat usein myös varmistusta toiminnalleen, sillä esimerkiksi toiminnalliset tunnit poikkesivat niin paljon normina pidetyistä opettajalähtöisistä oppitunneista. Yksi haastateltavista kuvasi, miten saatuaan vapaaehtoisen opettajan hyväksynnän paikallinen opettaja ymmärsi, että välillä voi pitää myös oppitunteja, joihin kuuluu niin sanotusti melua ja meininkiä. Sama haastateltava kommentoi opettajien välillä olevan huomattavia osaamiseroja: osa opettajista omaksui vapaaehtoisten koulutuksen sisällön ja osasi soveltaa sitä omaan luokkaan, osalle soveltaminen oli haastavaa ja osa opettajista ei oletetusti ymmärtänyt heille pidetyn koulutuksen sisältöä.

Kunhan opettajat itse vaan saa rohkeutta siihen ja he saa niinku varmistuksen siihen et on oikein toimia näin. (H5)

Siel on hirmuset erot eli osa opettajista oli aivan loistavia. Ne oli niinku ymmärtäny sen, mutta sitte siellä oli taas iso osa opettajista on niin kun opettajista jolla ei ole niinku minkäänlaista sellaista et tuntuu, että siitä koulutuksesta ei ollu jääny niinku oikeastaan mitään. (H6)

Edellä mainittujen tuen tarpeiden kuten arvostuksen ja kannustamisen lisäksi paikalliset opettajat selkeästi halusivat ja kaipasivat keinoja kehittää itseään opettajina. Tämä näkyi haastateltaville paikallisten opettajien korkeana motivaationa. Opettajien kuvailtiin olleen todella vastaanottavaisia ja aktiivisia vapaaehtoisten kanssa työskennellessä. Haastateltavien mukaan paikalliset opettajat toivoivat palautetta ja halusivat kokeilla uusia toimintatapoja.

Tota se opettaja niinku aina halus kaikkea kokeilla mitään mistä me vaan juteltiin niin se oli jotenkin tosi silleen hienoa. [...] Hänestä mä näin, että hän oli oikeasti tosi motivoitunut ja se otti niinku kaikki vinkit jotenkin ja niinku tosi tosissaan ja niinku ihan viimesessä seminaarissakin se kun me oltiin puhuttu niinku time managementista niin se siinäkin puhuu, että mä yritin tässä nyt tätä time managementia. (H1)

Hyvin hyvin mielellään ne opettajat otti meitä sinne tunneille ja halus saada palautetta ja muuta että semmosta niin kun selvästi halusivat apuu ja tukea siihen työhön. (H2)

Vaikka suurimmilta osin haastateltavat kokivat paikallisten opettajien olleen silminnähden motivoituneita, totesivat kaksi haastateltavaa, että joukossa oli myös opettajia, jotka eivät olleet motivoituneita työhönsä eivätkä oman osaamisensa kehittämiseen. Yksi haastateltavista kertoi, että moni opettajista työskenteli haluamallaan paikalla ja he kokivat työnsä mielekkääksi, mutta opettajista löytyi myös niitä, jotka olivat päätyneet pakolaisasutukselle opettamaan, sillä he eivät olleet löytäneet muutaakaan työpaikkaa. Tämän nähtiin vaikuttavan paikallisten opettajien motivaatioon. Haastateltavan mukaan jotkut opettajat saattoivat tulla kouluun vasta keskellä viikkoa, olla humalassa tai selata kännykkää koko päivän. Haastateltavat kokivat ymmärtävänsä epämotivoituneita opettajia, sillä opettajien elinolosuhteet ovat haastavat, palkka on pieni eikä osalla opettajista ole tietoa työnsä jatkuvuudesta.

Kyllä se motivaatio voi olla haaste monelle, koska olosuhteet on tosi huonot sillä tavalla niinku siis että palkka on huono ja sitten siellä on niinku kovat olosuhteet silleen, että ollaan ehkä kaukana perheestä ja ei oo vettä ja on tosi kuuma ja niinku kaikki tällaset ihan peruselinsuhteet. (H1)

Iso osa tosi motivoitunu, mutta sitten tietysti siellä on se ongelma, että että jotkut opettajat tulee vasta keskiviikkona töihin. Opettajat saattaa olla humalassa tai ne ei tuu ollenkaan tai ne tulee sinne, mutta ne ei opeta mitään. Ne istuu istuu pöydän laidalle ja räplää kännykkää. (H6)

Niil on vaan kolmen kuukauden sopimus sen yheksän kuukauden tilalla niin kyllä mä nyt ymmärrän, että mikä motivaatio tehdä sellasessa sellasissa niinku luokissa oppilasmäärillä töitä ja kehittää itseänsä, kun sä et tiedä, että jatkuuko sulla kolmen kuukauden päästä työt. (H6)

Vapaaehtoisten pitämiin koulutuksiin saatettiin suhtautua myös epäilevästi. Yksi haastateltava jakoi kokemuksen nuoresta miehestä, joka osoitti aktiivisesti kyseenalaistavansa koulutuksen sisällön muun muassa jättämällä osallistumatta yhteiseen lämmittelytehtävään ja istumalla hiljaa ilmeettömänä koko koulutuksen ajan. Koulutuksen loputtua hän kuitenkin kommentoi palautteenannossa hymyssä suin koulutuksen muuttaneen hänet. Haastateltava totesi olleensa otettu siitä, miten nuoren miehen kapinoivasta asenteesta huolimatta koulutus oli lopulta jättänyt jäljen mieheen.

Ja sit ku kysytään että miten tota niinku yhdellä sanalla, miten haluat kuvata omaa olotilaasi tai sitä, että miten tämä koulutus on vaikuttanut, niin hän sanoo hymyillen I'm changed. (H3)

Työn tärkeäksi kokeminen tuli selkeästi esille haastateltavien puhuessa työn merkityksellisyydestä. Merkityksellisyyttä kuvailtiin puhumalla muun muassa työn vaikuttavuudesta. Haastateltavien kommenteista huokui ajatus siitä, että heidän tekemällään vapaaehtoistyöllä on mahdollista saada muutosta aikaan, oli kyseessä sitten opettajien jaksamisen parantaminen tai oppilaiden oppimisen edistäminen.

Haastateltavien kommenteissa tosin painottui, että muutos on hidasta ja vapaaehtoistyössä on kyse pienistä edistysaskeleista, kuten muun muassa yksittäisten opettajien ajatusmaailmojen muuttamisesta. Haastateltavien mukaan myös paikalliset opettajat, joiden kanssa he olivat työskennelleet, osoittivat työn vaikuttavuuden palautteellaan. Paikallisten opettajien antamien palautteiden mukaan jo uuden leikki-idean antamisella tai uuden toimintatavan esittämisellä oli vaikutusta heidän työhönsä. Haastateltavat kokivat tärkeäksi, että vapaaehtoiseksi lähtevät ymmärtävät työn rajallisuuden: yksi vapaaehtoinen ei voi muuttaa koko maailmaa ja pienistä edistysaskelista pitää osata iloita.

Ja kyllä siellä niinku näki semmosia ahaa-elämyksiä niillä että sitten oikeastaan kun koulutusten jälkeen niin se otettiin palautetta niin siel tuli paljon että tätä mä käytän et tän mä liitän siihen mun juttuun. (H6)

Mäkin aina niinku kun joku vapaaehtoinen tai on sinne nyt lähtenyt, niin mä olen kuitenkin niinku yrittänyt hänelle viestittää nimenomaan sitä että että tota noin niin pitää iloita kaikesta niinku pienestä tavallaan et ei kannata niinku aatella että hei että nyt mä menen ja ja muutan tän koko homman että täähän menee niinku näin. (H5)

Yksi haastateltavista opettajista koki, että hänen tekemällään työllä oli mahdollista vaikuttaa koulun arkeen, mutta samalla hän korosti vahvasti, että hänen mielestään oppimistuloksia pystyttäisiin parantamaan vain puuttamalla koulujen suurimpaan ongelmaan eli liian suuriin luokkakokoihin. Haastateltavan mielestä Kirkon Ulkomaanavun tulisi keskittyä pienentämään luokkakokoja ja nostamaan opettajien palkkoja.

Niin et se niinku se ensimmäinen asia siellä pitäisi olla se, että ne luokkakoot saadaan pienemmäksi ja sehän on rahakysymys elikkä tota sinne pitäisi saada enemmän opettajia ja pienemmät ryhmät ja sit sit kyllä siellä niinku niillä ugandalaisilla oli se et se ei tuu ikinä tapahtumaan että niillä on jotenkin semmonen semmonen deterministinen ajatus että että ne luokkakoot tulee olemaan aina näin isoja et se ei se ei tuu olemaan se ratkaisu, mutta mun mielest se pitäis olla se ratkaisu, et jos ne oikeasti haluaa niitä oppimistuloksia. (H6)

Haastateltavat kokivat, että opettajiin ja muihin paikallisiin luodut kontaktit ja heidän kanssaan käydyt keskustelut olivat yksi työn antoisimmista puolista. Haastateltavat toivat esille esimerkkejä oppituntien jälkeisistä palautekeskusteluista, opettajille pidetyistä koulutuksista sekä spontaaneista kohtaamisista opettajien ja oppilaiden kanssa. Yksi haastateltavista kuvasi, miten kuljetusta odotellessa ei ikinä tarvinnut olla yksin, sillä joku paikallinen tuli aina juttelemaan. Näissä etukäteen määrittelemättömissä hetkissä syntyi haastateltavan mukaan hyviä keskusteluja. Haastateltava uskoi hetkien olleen tärkeitä molemmin puolin. Kontakteista puhuessaan yksi haastateltavista korosti, miten tärkeää luottamuksellisen suhteen luominen koulun henkilökuntaan ja toimiston työntekijöihin on. Luottamuksellisten suhteiden muodostuminen oli haastateltavan mielestä yksi suurimmista onnistumisen kokemuksista vapaaehtoisjakson aikana.

Työn merkityksellisyydestä kysyttäessä lähes kaikki haastateltavat viittasivat vastauksissaan mahdollisuuteen vaikuttaa positiivisesti heikommassa asemassa olevien ihmisten elämään tuen antamisen kautta. Tämän lisäksi työn koettiin olevan merkityksellistä, sillä omaa työtä kohtaan osoitettiin arvostusta ja työn tekeminen tuntui itsestä antoisalta. Yksi haastateltavista vertasi, miten vapaaehtoistyössä hän tunsii olonsa tervetulleeksi ja arvostetuksi, kun taas Suomessa opettajat ovat kovankin arvostelun kohteena. Haastateltavien kokemukset työn tärkeydestä tiivistyivät hyvin heidän kommentteihinsa työn

merkityksellisyydestä. Kaikki haastateltavat pitivät työtä merkityksellisenä ja totesivat, että voisivat lähteä uudestaan vapaaehtoiseksi.

No varmaan niin kun jos olisi asteikolla yhestä kymppiin niin kyl tää varmaan niinku on siellä kympin päässä, että jotenkin jos tätä niinku koko kokemusta pitäis kuvailla kyllä sieltä varmaan ensimmäisenä tulisi se asia, että sä koet sen niinku merkitykselliseksi, että mitä sä teet. (H4)

Ajattelin että se on myös ihan merkityksellistä, et pystyy jotakin jotakin pientä tarjoamaan helpotusta siihen arkeen ja niinku ihan vaan sitten myös se että kuulluksi tuleminen et joku kuuntelee niitä. (H1)

Se tunnelma oli se, että et mä olen heille tärkeä ja ja he arvostaa sitä työtä mitä me tehdään, niin kyllä se tota varsinkin kun täällä kotimaassa tota opettajia välillä ruoskitaan tai taas ruoskitaan aika kovastikin niin tota se siellä taas tuntu sit se että sä olet tervetullut joka paikkaan ja sua hyvin lämpimästi otetaan vastaan ja sua kuunnellaan ja tota halutaan mielipiteitä, niin kyllä se on tärkeitä joo juttuja. (H6)

6.2. Kokemuksesta oppiminen

Kaikki haastateltavat korostivat haastatteluissa kokemuksen opettavaisuutta. Haastateltavat kuvailivat, miten täysin erilaisissa olosuhteissa työskentelevien opettajien kanssa työskenteleminen haastoi heitä ammatillisesti ja näin ollen myös kehitti heidän omaa opettajuuttaan. Haastateltavat pohtivat vapaaehtoistyössään muun muassa, miten palautteen antoa voisi muokata eri opettajien kohdalla ja mihin yhteistyössä kannattaisi keskittyä. Yksi haastateltavista totesi, että kokemus tarjosi hänelle aineenopettajana mahdollisuuden seurata luokanopettajia työssään ja näin ollen kehittää omaa opettajuuttaan. Hänen mielestään olisi hyvä, että jokainen suomalainen opettaja saisi vastaavan kokemuksen, sillä kokemuksen myötä käsitys omasta osaamisesta parantui niin huomattavasti. Haastateltavien mukaan suomalaisilla olisi myös yleisestikin opittavaa vapaaehtoistyössä kohtaamiltaan ihmisiltä. Ihailua keräsi muun muassa tapa heittäytyä, lähteä innolla mukaan, kysellä asioista ja olla välittämättä siitä, mitä muut ajattelevat itsestä. Myös paikallisten oppilaiden innostus sekä heistä itsestään nouseva motivaatio oppimista kohtaan mainittiin asioiksi, joiden todettiin puuttuvan suomalaisista luokkahuoneista.

Kauhean niinku he innolla lähtivät mukaan kun me tehtiin jotain mitä tahansa aktiviteetteja muuta et mitä he voisi käyttää siellä luokissa niin sieltä lähti että semmonen ja palautetta tuli nopeesti, että se se ero mikä jos Suomessa kouluttaa niin ihmiset tuijottaa

sua ensimmäisen kaks tuntia suurin piirtein. Mitään ei tapahdu. Sä et tiedä, et mitä ne mieltii, mutta näillä oli sitten ja ne lähti kyllä mukaan oikeastaan kaikkiin juttuihin. (H2)

Kokemuksen opettavaisuudesta puhuessaan haastateltavat nostivat esille ammatillista kehittymistäkin enemmän sen, miten kokemus opetti saamaan perspektiiviä omaan elämään. Useampi haastateltavista toi esille, että kokemus opetti aivan eri tavalla kuin asioista lukeminen. Yksi haastateltavista totesi, että vaikka hän koki saaneensa hyvän käsityksen globaalista etelästä lukemisen ja tutkielman tekemisen myötä, ymmärsi hän realiteetit vasta kokemuksen kautta. Haastateltavat kokivat oppineensa myös arvostamaan Suomea täysin uudella tavalla. Eräs haastateltava kertoi, että arvostus liittyy vahvasti arkisiin asioihin kuten siihen, miten hienoa on, että Suomessa kulkee bussit eikä pitkiä matkoja tarvitse kävellä. Yksi haastateltavista totesi, että hän on puhunut kokemuksesta oppilailleen ja näin ollen jakanut eteenpäin, mitä hän on kokemuksesta oppinut. Eräs haastateltava totesi oppineensa kokemuksesta niin kokonaisvaltaisesti, että hän pohti, pystyikö itse antamaan samalla tavalla takaisin. Kokemuksen opettavaisuus oli haastateltaville selkeästi oleellinen osa kokemusta, sillä aihe nousi esille kaikkien haastateltavien kohdalla ilman, että heille esitettiin kysymystä aiheesta.

Ja niinku ihan hirveesti oppii niinku kaikenlaista ammatillisesti ja yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta ja kulttuurista ja ja sit myöskin niinku ihmisenä se kasvattaa tosi paljon kun mennään niihin olosuhteisiin ja ja niinku näkee sitä elämää ja niitä niinku tavallaan yksittäisiä ihmistarinoita ja sitten sitä kokonaisuutta että missä siellä ollaan että tota, et välillä just mieltii sillä että no, toivottavasti pystyy edes vähän antamaan samalla tavalla takaisin, kun itselle se on niin sillai kasvattava. (H1)

6.3. Käytäntöön ja kulttuurieroihin liittyvät haasteet

Haastateltavat toivat esille runsaasti erilaisia vapaaehtoistyöhön liittyviä haasteita. Vaikka haasteet aiheuttivat turhautumista vapaaehtoistyön lomassa, oli haastateltavien yleinen suhtautuminen melko kevyt erityisesti niihin haasteisiin, joihin ei pystynyt vaikuttamaan. Muodostin teeman alakategorioista Haastavat olosuhteet, Kulttuuriin sidotut haasteet ja Jalustalle nostaminen. (Opettajat ilman rajoja -verkoston toimintaan yhdistettävät haasteet esitellään luvussa 7.3. Opettajat ilman rajoja -verkoston toiminta.)

Työn haasteista kysyttäessä esille nousivat olosuhteiden luomat haasteet. Haastateltavat mainitsivat erityisesti paahtavan kuumuuden ja sateiden vaikutuksen työskentelyn mahdollisuuksiin. 35 asteen helteen ja kuivuuden todettiin vaikuttaneen jaksamiseen ja toisaalta taas rankkasateiden todettiin tehneen kenttätyön mahdottomaksi, sillä teillä ei pystynyt ajamaan. Yksi haasteltavista totesi, miten olosuhteiden ollessa todella vaativia hän pohti, miksi oli lähtenyt kyseiseen paikkaan. Haastateltava totesi, että väenpaljous ja Suomeen verrattuna hyvin erilaiset olosuhteet olivat toisinaan henkisesti todella kuormittavia. Samalla hän kuitenkin totesi, että vapaaehtoisjakson aikana hyviä päiviä oli lopulta enemmän kuin huonoja ja erilaisiin tilanteisiin sopeutui. Muutkin haastateltavat kommentoivat, miten olosuhteisiin tottui ajan myötä.

Myös työolosuhteita kommentoitiin: pitkien työpäivien ja työn sosiaalisen kuormittavuuden koettiin vaikuttaneen negatiivisesti jaksamiseen. Yksi haastateltavista kertoi koulutuspäivien kestäneen yhdeksästä viiteen, jonka jälkeen edessä oli vielä seuraavan päivän valmistelut. Sosiaalisen kuormittavuuden vastapainoksi eräs haasteltavista kertoi toisinaan eristäytyneensä yksin kotiinsa viikonloppuisin. Yksi haastateltavista kuvasi, miten haastavat olosuhteet ja paikallisten rajut taustat yhdistettynä silmin nähtävään elämäniloon aiheuttivat hänelle vapaaehtoisjakson alussa epätodellisen olon, kuin hän olisi katsonut elokuvaa. Tämän voidaan tulkita olevan kuvaus jonkinlaisesta kulttuurishokkiin yhdistettävästä stressitilasta. Haastateltavan mukaan tilanne helpotti hänen päästyään osaksi paikallista yhteisöä.

Olosuhteiden luomat haasteet aiheuttivat vapaaehtoisille myös tunteen riittämättömyydestä. Paikallisissa kouluissa ja yhteisöissä koettiin olevan paljon kehitettäviä asioita, joihin ei pystytty puuttumaan esimerkiksi budjetin tai ajanpuutteen takia. Koulujen köyhät olot ja materiaalien puute saivat yhden vapaaehtoisen miettimään, miten sellaisissa olosuhteissa on mahdollista ylipäätään työskennellä. Toivotonta oloa aiheutti myös tieto siitä, että koulutuksen ongelmien lisäksi lapsilla ja nuorilla on elämässään myös monia

muita haasteita. Toivoa loivat hetket, joissa nähtiin opettajien käyttävän omatoimisesti oppilaiden oppimista edistäviä toimintatapoja.

Sitte tietysti se sit se niinku se materiaallinen puute, et kun mentiin kouluun, jossa niinku ei oo sähköä ei oo internetiä ei oo ei voida kopioida mitään, ei voida tulostaa mitään ei voida käyttää mitään nettilähteitä eikä myöskään kirjoja. Oppilaitten kynät oli semmoinen niinku puolikas pikkurillistä ja vihkot oli semmosia, et ne oli niinku kumitettu jo moneen kertaan [...] Siinä joutu kyllä niinku soveltamaan ja miettimään kauheesti, et miten ne voi tämmösissä olosuhteissa, niin miten ne pystyy sen tekemään? Kyllä aika monta kertaa tuli, että eihän tähän on ihan mahotonta. (H6)

Ja sitten tuli semmoinen olo että että vaikka siellä on niitä esteitä niin siel on sitte niitä pieniä kipinöitä, mitkä sitten mahdollistaa sitä oppilaitten oppimista. (H6)

On niinku selvää, että mitä tehdään, mutta sitten on niinku liian paljon tehtävää, et sit tulee myös semmoinen olo, että me ei pystytä kaikkiin ongelmiin vastaamaan. (H4)

Esille nousi myös epävarmuus sekä toisaalta realismisuus omasta osaamisesta. Yksi haastateltavista kertoi, että varsinkin vapaaehtoistyöjakson alussa hänestä tuntui, että oma osaaminen ei riittänyt paikallisissa olosuhteissa opettajien tukemiseen. Alkujärkytystä kuvatessaan haastateltava viittasi luokkien suuriin kokoihin ja siihen, miten hän koki mahdottomaksi esimerkiksi toiminnallisen oppimisen tai oppilaslähtöisen opetuksen niin suuressa luokassa. Hän kertoi, miten totesi jollekin paikalliselle opettajalle suoraan, että hänellä ei ole kompetenssia 100 oppilaan luokkien ryhmäyttämiseen. Alkujärkytyksen jälkeen työ ei kuitenkaan tuntunut enää mahdottomalta ja opettajille pystyi antamaan arjessa helpottavia vinkkejä.

Myös kulttuuriin sidottavia haasteita tuotiin esille haastatteluissa. Työpäivien kulkuun vaikuttaneeksi haasteeksi mainittiin paikallisten käsitys aikatauluista. Paikallisten kuvailtiin olleen aina myöhässä kaikkialta, ja tämän todettiin vaikuttaneen selvästi työpäivien tehokkuuteen. Samalla kun työtehon kuvailtiin olleen melko alhaista, todettiin työpäivien olleen ajallisesti todella pitkiä. Yksi haastateltavista kertoi kokeneensa rasittavaksi sen, miten myöhästely oli lähtökohtana jo suunnitelmia tehdessä. Työn tehokkuuteen liittyväksi haasteeksi muodostui myös suunnitelmallisuuden puute. Haastateltavat arvioivat tämän liittyneen kulttuuriin sekä olosuhteiden luomaan epävarmuuteen. Haastateltavat kokivat, että suunnitelmat muuttuivat jatkuvasti

ja toisinaan kentällä ollessa paikalliset työntekijät eivät olleet tietoisia siitä, mitä pitäisi tehdä.

Aikakäsitys on semmoinen aika haasteellinen, koska se että jos sovitaan että lähdetään jonnekin johonkin kellonaikaan niin sehän ei tapahdu silloin yleensä [...] Niin sitten välillä kun ajattelee, että mä voisin tehdä jotain muuta järjestystä tänä aikana mä istun vaan ja odotan. (H2)

Se siis sitä ei niinku siis se oli kyl tiedossa, mut se jotenkin niin niin kliseinen ajatus, et this is Africa aikataulujuttu, et sitä ei niinku usko et se on niin totta. Mutta siis aikatauluthan ei pidä ollenkaan. Kaikki on aina joka paikasta ihan törkeesti myöhässä. (H3)

Välillä on just sen kommunikoinnin kanssa niinku tiiminki sisällä, et aina ihan tiedä, että mitä tapahtuu seuraavaksi ja on hyvin semmosta niin kun hektistä tuntuu olevan, että aamulla lähetään ja sitten kun ollaan kentällä niin sitten mietitään että mitä me tultiinkaa tänne tekemään, että että se on varmaan ihan tämmöiseen kulttuurikin liittyvää. (H4)

Nämä kulttuuriin sidottavissa olevat haasteet aiheuttivat selkeästi turhautumista vapaaehtoisissa, mutta samalla haastateltavat ymmärsivät esimerkiksi jatkuvan myöhästelyn olevan osa paikallista kulttuuria ja siten vaikeasti muutettava asia. Se, miten voimakkaasti kulttuurierot vaikuttivat haastateltavien kokemukseen, vaihteli. Haastateltavista kaksi kertoi, ettei suhtautunut kulttuuriin liitettäviin asioihin haasteina. Haastateltavat korostivat myös, miten aiheesta tietäminen etukäteen helpotti kulttuurierojen ymmärtämistä.

Kyllähän siinä saattaa kestää vähän aikaa niinku ymmärtää miten tärkeitä on, vaikka tietyt muodollisuudet ja kohteliaisuudet ja justinsa, että asiat kestää vähän kauemmin ja näin, mutta mä silleen en ole kokenut niitä haasteita mitenkään. Ne on vaan mun mielestä mielenkiintosta. (H1)

Niin ja joo ja sitten se et et tota no mä en ottanut sitä haasteena koska mä niinku tiesin etukäteenkin jo ja ymmärsin sen. [...] Toki se itseäkin kismitti, että omat suunnitelmat siellä aina vähän niinku vesitty, mutta tota noin niin se on maassa maan tavalla. (H5)

Myös paikallisen yhteiskunnan ja kulttuurin tasa-arvo-ongelmien sietäminen mainittiin haasteeksi. Erityisesti yksi haastateltavista nosti esille paljon alueella ilmenneitä oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon yhdistettäviä epäkohtia. Haastateltava puhui muun muassa lapsiin kohdistetusta väkivallasta sekä teiniavioliitoista. Hän nosti esille myös sen, miten naisten ongelmiin puututtaessa miehet vaativat huomiota itselleen. Haastateltava koki, että suurin osa hänen miespuolisista työkavereistansa oli sovinnisteja. Hän koki miesten asenteet ”rajuiksi” muun muassa seksuaalisuuteen ja seksuaaliseen häirintään liittyen.

Haastateltava koki turhauttavaksi myös sen, että kulttuuriin ja uskontoon vedoten paikallisille nuorille ei voinut puhua muun muassa ehkäisyn käytöstä, vaikka alueella oli paljon teiniraskauksia. Myös toinen haastateltava koki, että paikallisten arvomaailmat ja käsitykset ihmisoikeuksista olivat vahvasti hänen oman moraalinsa ja oikeudentajunsa vastaisia. Haastateltavat korostivat samalla myös kulttuurisensitiivisyyden tärkeyttä: vaikka ongelmat aiheuttivat paljon turhautumista, oli tärkeää miettiä, miten asioihin puuttuu, jos niihin ylipäättään pystyi puuttumaan. Haastateltavien mukaan usein epäkohtiin ei voinut puuttua muun muassa oman turvallisuuden ja vapaaehtoisille annettujen ohjeistuksien takia. Toinen näistä tasa-arvo-ongelmia esiin tuoneista haastateltavista totesi, että omien ja paikallisten arvomaailmojen ristiriita sekä mahdottomuus puuttua ongelma-kohtiin kuormitti häntä henkisesti niin paljon, että hän ei kokenut pystyvänsä lähtemään lähitulevaisuudessa takaisin alueelle.

Kyl siinä saa vähän hengitellä hengitellä ja sitten taas miettiä että miten asettaa sanansa niin että ei loukkaa eikä eikä tuota eikä provosoi. Vaan, että siitä menis jotenkin sille niinku pikkaisen viestiä eteenpäin. (H3)

Siinä on sitten semmoinen asia, että kun Uganda on tietysti diktatuuri ja ja siellä on se arvomaailma ja ja ihmisoikeudet aika eri lailla, ku täällä ja siellä oli pakko niin kun venyttää sitä omaa moraalialia ja oikeudentajua, koska sä et voinu puuttua niihin oman turvallisuuden ja muutenkaan sä et voinut puuttua siellä niihin asioihin. Niin ne on nyt aika pinnassa nytten tässä, että huomaa että nyt rupee niinku miettimään niitä asioita, että ihan heti en lähtis luulen että ei. Kyl se oli niinku kaikkiaan siis semmoinen semmoinen se on mä oon sanonutkin täällä, et se olis sekä ihana että kamala kokemus. (H6)

Konkreettiseksi haasteeksi osoittautui tietynlainen kielimuuri. Vaikka kaikki osapuolet käyttivät englantia kommunikoidessa, aiheuttivat eri aksentit haasteita ymmärtämisessä molemmin puolin erityisesti vapaaehtoisjaksojen alussa. Ymmärtämisen koettiin helpottuneen ajan myötä samojen ihmisten kanssa työskennellessä, mutta muutaman päivän mittaiset koulutukset koettiin kommunikoinnin suhteen haastavina, sillä koulutettavat eivät olleet tottuneet suomalaisten vapaaehtoisten aksenttiin.

Useampi haastateltava käytti termiä ”jalustalle nostaminen” puhuessaan siitä, miten paikalliset suhtautuivat heihin. Termillä haastateltavat viittasivat pääasiassa siihen, miten paikalliset pitivät heitä kaikkietävinä. Suurin osa haastateltavista uskoi tämänkaltaisen suhtautumisen johtuneen valkoisesta ihoväristä, länsimaalaisuudesta ja suomalaisuudesta. Toisaalta kaksi

haastateltavaa ei maininnut etnisen taustan vaikuttaneen heidän arvionsa mukaan saamaansa arvostukseen. He korostivat vastauksissaan sen sijaan vanhemman iän, pitkän opettajan uran sekä Suomen arvostetun koulujärjestelmän vaikutusta. Toinen näistä haastateltavista totesi valkoisen ihonvärinsä aiheuttaneen erityisesti vapaaehtoisjaksonsa alussa paikallisissa kummastusta, ihmettelyä ja yhden lapsen kohdalla jopa pelkoa. Haastateltava kuvaili muun muassa, miten lapset ja nuoret tulivat koskettelemaan hänen ihoaan ja hiuksiaan. Näistä kokemuksista huolimatta hän totesi, että ihmiset olivat vuosia kestäneen kehitysyhteistyötoiminnan myötä tottuneet länsimaalaisiin alueella eikä näin ollen länsimaalaisuudella ja valkoisella ihonvärillä ollut sen suurempaa vaikutusta muun muassa turvallisuuden tunteeseen tai saatuun arvostukseen.

Tämä asetelma jalustalle nostamisesta aiheutti haasteita, sillä työskentelyssä tavoiteltiin kollegiaalisuutta ja avoimen suhteen luomista paikallisiin. Asetelma sen sijaan aiheutti sen, että paikalliset saattoivat palautetta antaessaan välttää kritiikin antamista suomalaisille vapaaehtoisille kunnioituksesta tai toisaalta suuttumisen pelosta. Osa paikallisista suhtautui suomalaisiin vapaaehtoisiiin enemmänkin työn arvostelijoina kuin auttavina kollegoina. Yksi haastateltava totesi, että tiedostaen tämän asetelman hän pyrki toiminnallaan siihen, ettei hän antaisi vaikutelmaa siitä, että länsimaissa oltaisiin viisaampia kuin globaalissa etelässä. Hän totesi, että tämä tuntui toisinaan haastavalta. Ongelma ulottui myös koulumaailman ulkopuolelle, sillä eräs haastateltavista kertoi, miten Kirkon Ulkomaanavun toimistolla paikalliset työntekijät suhtautuivat suomalaisiin vapaaehtoisiiin heidän työnsä tarkkailijoina.

Jalustalle nostamiseen liittyi haastateltavien mukaan myös se, miten paikalliset kohtelivat suomalaisia vapaaehtoisia siten kuin he olisivat jollain tavalla ihmisinä korkea-arvoisempia. Eräs haastateltava kertoi, miten yksi paikallinen työntekijä oli pohtinut, onko hyväksyttävää, että hän nauttii illallista yhdessä suomalaisen vapaaehtoisen kanssa. Haastateltava kuvaili tämän kaltaisen asetelman tuntuneen ikävältä. Hän uskoi kohtelun johtuneen osittain

siitä, että hänet nähtiin alueella lahjoittajana eikä työntekijänä. Osa haastateltavista koki, että ajan kuluessa paikalliset oppivat, että suomalaiset vapaaehtoiset ovat samanlaisia tavallisia ihmisiä kuin paikalliset ihmiset.

Mulle on joskus Keniassa sanottukin, että kun te valkoiset ette tee virhettä te olette niin taitavia, osaatte kaiken niin tota se on siin on välillä itse kauhean vaikea suhtautua jotenkin silleen en nyt halua olla mikään guru, joka tietää ja osaa kaiken niin kun tiedän varsin, että en oo sellainen, että ne asettaa meitä kyllä vähän sillain jalustalle joo. (H2)

Sieltä tulee semmoinen kuningatar Elisabeth -fiilis et sä alat jo vilkuttamaan samalla tavalla et niinku mihin tahansa sä menet niin sut huomataan ja sulle ollaan hirveän ystävällisiä että meille oltiin kaikkialla ja joka paikassa ihan älyttömän ystävällisiä, mutta että et eihän me oltu samanlaisia ihmisiä että mehän oltiin niinku hyvinkin eri eri se kun sä tuut tommosena niin sä oot niinku jotenkin jollain jalustalla [...] Ei se kyl oo kauhean kiva rooli, et ei se et kyl siinä on vähän vähän hankalaa olla, että kyllä. (H3)

Jotenkin tietenkin siinä tulee ihan toki niinku jo on semmoinen nähtävyys jo värinsä takia, että täällä muita tota valkoisia ei näe, mutta heille se kuitenkin on siellä nyt sit niinku pidemmän aikaa on yhdessä paikkaa niin niinku että hei, toihan on ihan niinku tavallinen ihminen niinku mekin että. (H4)

6.4. Opettajat ilman rajoja -verkoston toiminta

Vapaaehtoisten opettajien kokemukset Opettajat ilman rajoja -verkoston toiminnasta jakautuivat melko selkeästi kahteen osaan: positiivisina koetut asiat kohdistuivat lähinnä Suomen päässä hoidettuihin asioihin ja vapaaehtoisille tarjottuun tukeen, kun taas ongelmia nähtiin itse vapaaehtoistyön organisoinnissa.

Verkosto sai kiitosta ennen matkaa järjestetystä koulutuksesta, koko matkan kestäneestä tuesta ja orientoitumisesta. Myös verkoston järjestelmällisyys ja työn vakiintuneisuus korostuivat haastateltavien kommentteissa. Haastateltavien mukaan nämä piirteet vaikuttivat siihen, että verkoston toiminnassa oli helppoa olla mukana. Ennen matkaa järjestettyä koulutusta, orientoitumista ja paikan päällä tarjottua tukea, kuten turvakoulutuksia, pidettiin erityisesti arvossa: työssä ei tarvinnut jäädä yksin. Työn jatkuvuus taas korostui käytännössä muun muassa siinä, että vapaaehtoisille oli tarjolla aiempien vapaaehtoisten luomia materiaaleja, mikä osaltaan helpotti työskentelyä. Myös useamman suomalaisen vapaaehtoisen

läsnäoloa pidettiin arvossa, sillä muun muassa omalla äidinkielellä käytyjä keskusteluja vertaisten kanssa työssä koetuista haasteista pidettiin tärkeänä.

Siis tää verkosto muutenkin niin kun toimii hyvin järjestelmällisesti ja on niinku koulutukset ennen lähtöä ja on niin kun täällä ollessa on niinku koordinaattori Suomesta on yhteydessä ja on niinku se on hyvin hyvin semmosta vakiintunutta se toiminta ja että se on helppo helppo sillai olla tässä mukana. (H4)

Siis se meidän meidän niinku koulutus etukäteen oli aivan loistava se oli hoidettu todella hyvin. (H6)

Se niinku se tuki ennen ja ja tuki sitte siellä ollessa ja muuta niin niinku se toimii niin kun niin niin hyvin ja ja siellä myös sitten et se ei ollut pelkästään mun käsitys vaan esimerkiksi mulla oli turvakoulutuksia niin siellä tuli myös sitä että että tota kun tämä järjestö hoitaa nämä asiat näin hyvin. (H6)

Verkoston hyväksi puoleksi koettiin myös palautteeseen reagointi. Haastateltavat kuvailivat, miten verkosto otti palautetta vastaan ja myös hyödynsi sitä vapaaehtoistoimintaa kehittäessään. Haastateltavat kommentoivat useasti, miten he huomasivat käytäntöjen muuttuneen oman tai muiden vapaaehtoisten palautteen myötä. Myös verkoston mahdollistama autonomia vapaaehtoistyössä nousi esille yhden haastateltavan antaman esimerkin kautta. Haastateltava kertoi, miten hän sai ideointinsa pohjalta kehitettyä mallia paikallisten opettajien tukemiseen.

Ja pystyin tekemään niinku sellaisia annoin sellasia niinku kehitysehdotuksia, palautteita ja ja muita että et mitkä no ei varmaan yksin siitä mun palautteestani, mutta mutta tota kuitenkin siellä oli niinku paljon parannuksia tapahtunut. (H5)

Ja siksi mä oon niinku tosi koen sitä onnistumista, että sitten se ajatus mikä mulla oli niin nyt sitä päästiin sit kokeilemaan, että pääsi sillä tavalla myös niinku kehittämään sitä, et sit kun seuraavat tota vapaaehtoiset tulee niin siellä onkin jotakin jo kokeiltu, et miten se malli toimisi. (H6)

Haastateltavien esittämä kritiikki kohdistui pääasiassa vapaaehtoistyöhön liittyneisiin epäselvyyksiin sekä vapaaehtoisjaksojen pituuteen. Työhön koettiin liittyneen paljon erilaisia epäselvyyksiä, jotka vaikeuttivat työskentelyä. Haastateltavat kokivat, että monet paikallisista opettajista ja muista työntekijöistä eivät olleet tietoisia suomalaisten vapaaehtoisten roolista. Yksi haastateltavista kertoi, että hänet esiteltiin opettajille vierailijana ja lahjoittajana, ja kerran opettajana, jolla on tapana mennä minne tahansa ja opettaa näissä kohteissa. Viimeisenä mainittu väärinkäsitys oli syntynyt Opettajat ilman rajoja

-nimestä. Myös muut haastateltavat kokivat, että paikalliset, mukaan lukien Kirkon Ulkomaanavun työntekijät, eivät välttämättä olleet tietoisia suomalaisten vapaaehtoisten roolista tai heidän osaamisestaan. Yksi haastateltavista epäili näiden epäselvyyksien johtuneen siitä, että koronapandemian aikana paikalla ei ollut suomalaisia vapaaehtoistyöntekijöitä. Yhdeksi ratkaisuksi ehdotettiin, että suomalaisten vapaaehtoisten rooli tehtäisiin selväksi toimiston työntekijöille ja suomalaisten vapaaehtoisten kanssa työskenteleville. Tällöin työ olisi tehokkaampaa, sillä aikaa ei menisi epäselvyyksien selvittelyyn.

Niin mut esiteltiin visitor, sitten donator mikä oli sit niinku tosi että nyt niinku se että hei et nyt niinku sori, mutta että et siitä piti niinku oikeasti keskustella, että hei et et mä en ole täällä vierailemassa. Tai joo oon mutta että en niin kun vieras vieraana vaan niinkun tekemässä töitä ja mä en oo millään tavalla lahjoittaja. [...] Sitten jossain esiteltiin niin että she is teachers without borders she is the one who can go wherever she wants and teach. She goes without the borders. (H3)

Ehkä sellasella, että täällä välillä tuntuu, että työntekijät ei oikein tiedä siitä meidän roolista. Että nytkin toki kun kahteen vuoteen tänne ei oo lähetetty ketään ja viime vuoden alusta nyt vasta aloitettiin uudestaan lähettämään vapaaehtoisia. Niin heillä ei oo ehkä käsitys siitä, että se mikä se meidän rooli on ja mitä osaamista meillä on. [...] Niin paikallisille on usein vähän niin kuin hämärän peitossa, että että mikä se meidän rooli on. (H4)

Hämmennystä aiheutti myös omiin työtehtäviin kuuluvat epäselvyydet. Osa haastateltavista koki, että heidän toimintaansa ei ollut Opettajat ilman rajoja -verkoston puolesta organisoitu tarpeeksi selkeästi ja työtehtävien luominen jäi liialti haastateltavan omalle vastuulle. Yksi haastateltavista kertoi luulleensa menneen kohteeseen pitämään pääasiassa koulutuksia opettajille, mutta todellisuudessa työhön ei kuulunutkaan lähes yhtään kouluttamista. Sen sijaan työ sisälsi muun muassa oppituntien seuraamista, palautteen antamista ja erilaisiin kokouksiin osallistumista. Pirstaleinen rooli piti rakentaa itse ja siinä meni melko kauan aikaa. Osa haastateltavista koki, että he olisivat voineet antaa omasta osaamisestaan enemmän kuin mihin heille annettiin mahdollisuus. Yksi haastateltavista kommentoi, että hänen työtilanteensa pelasti se, että hänelle oli osoitettu kaksi projektia, jolloin hän pystyi siirtymään siihen projektiin, jossa oli tehtäviä tarjolla. Haastateltava piti työtä tärkeänä ja merkityksellisenä, mutta hän kertoi miettineensä työtehtävien epäselvyyden lomassa, oliko heidän lähettämisenä Ugandaan resurssien hukkaamista. Hänen mukaansa suomalaisiin vapaaehtoisin käytetyt resurssit olisi voitu kohdentaa

optimaalisemmin. Epäselvyyksiä kohdanneet haastateltavat olivat vahvasti sitä mieltä, että vapaaehtoisten rooli ja työtehtävät pitäisi suunnitella tarkemmin etukäteen.

Lähdin sinne sillä niin kun mielikuvalla, että olen menossa kouluttamaan opettajia mutta loppujen lopuksihan mä en kouluttanut. [...] Ja ja sitten muu toimenkuva oli oli siis lähinnä mukana olemista, kunnes sit sai vähän avattua sitä ja puhuttua roolia roolia muunlaiseksi. (H3)

Joo mut tota mut se siinä tuossa projektissa mis mää olin niin se ongelma on tota tai oli eli se et et siinä ei ollut tarpeeks selkeetä roolia niinku Opettajat ilman rajoja -henkilöille. [...] Joo siis niinku nyt jos otetaan se että oli oli oikeesti oli välillä turhautumista sen kanssa että et ei ollut itsellä tarpeeksi selkeä se rooli, että mitä sä oot tekemässä et se pitäis saada paremmaks ja selkeemmäks. (H3)

Et välillä tuntu niinku siltä, että meitä ei niin sanotusti käytetty tarpeeksi hyväksi. Eli eli tota et se pitäis siellä niinku pitäis ehkä suunnitella sitä pikkusen niin kun tarkemmin siellä niinku siellä Ugandan päässä. Että niin kun et mitä mitä se mitä ne haluaa meiltä, et nythän me jouduttiin niinku ite sitten sanomaan että tämmöstä tää pitäis tehdä näin meidän pitäisi tehdä tätä ja se ei niin kun se oli ehkä semmonen, missä mä mietin, että et meneeks niinku rahat hukkaan, että kun meidät on sinne lähetetty. (H6)

Vapaaehtoisjaksojen keston otettiin haastatteluissa paljon kantaa. Muutaman kuukauden vapaaehtoistyötä tehneet kokivat oman jakson olleen liian lyhyt ja noin kuusi kuukautta työskennelleet totesivat, että lyhyempi jakso ei olisi riittänyt. Pidempien vapaaehtoisjaksojen puolustamiseksi mainittiin yhteyksien luominen paikallisiin, jatkumon muodostaminen ja yhteisöön sisälle pääseminen. Haastateltavat nostivat esille myös monien eri haasteiden yhteydessä, että ajan kuluessa haasteet helpottuivat tai väistyivät kokonaan.

7 POHDINTA

7.1. Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, minkälaisia kokemuksia suomalaisilla opettajilla on Opettajat ilman rajoja -verkoston kautta tehdystä vapaaehtoistyöstä Ugandassa ja Keniassa. Tutkielma vastaa ajankohtaiseen tarpeeseen keskittyä globaalin oppimisen kriisin ratkaisemisen eri muotoihin (UNESCO, 2023; The World Bank, 2022). Tämän tutkielman on tarkoitus avata vapaaehtoistyön realiteetteja sekä tarjota tutkimusperustainen näkökulma kouluttajina ja mentoreina toimineiden vapaaehtoisten kokemuksista. Tutkimuksessa kerätyn haastatteluaineiston analyysin tuloksena loin neljä pääteemaa: Työn tärkeys ja merkityksellisyys, Kokemuksesta oppiminen, Käytäntöön ja kulttuurieroihin liittyvät haasteet ja Opettajat ilman rajoja -verkoston toiminta. Nämä teemat kuvastavat opettajien vapaaehtoistyökokemuksen moninaisia näkökulmia ja korostavat paitsi työn merkityksellisyyden kokemusta ja transformatiivista oppimista, myös työhön liittyviä haasteita ja ongelmakohtia.

Mielenkiintoinen tulos tässä tutkielmassa oli, miten paljon painoarvoa vapaaehtoiset antoivat paikallisten opettajien henkiselle tukemiselle, kuten esimerkiksi kannustamiselle ja arvostuksen osoittamiselle. Tämänkaltainen kollegiaalinen tuki oli haastateltavien mielestä jopa tärkein osa heidän työtään. Työn merkityksellisyydestä ja vaikuttavuudesta puhuttaessa konkreettiset keinot, kuten pedagogisten neuvojen antaminen sai paljon vähemmän huomiota. Opettajat ilman rajoja -verkosto korostaa verkkosivuillaan erityisesti pedagogisen osaamisen vahvistamista, kun taas henkisen tuen antamisen merkitystä ei painoteta verkoston viestinnässä (Opettajat ilman rajoja, ei pvm.).

On myös huomionarvoista, miten luottavaisesti haastateltavat suhtautuivat paikallisten opettajien ammattitaitoon. Vaikka Boldin ja kollegoiden (2017) mukaan Ugandassa ja Keniassa työskentelevien opettajien pedagogisten ja arviointiin liittyvien osaamistasot ovat heikkoja, kokivat haastateltavat, että

monilla opettajilla on jo työhön tarvittava ammattitaito. Haastateltavien mukaan opetuksen kehittämisessä on paikallisten opettajien kohdalla kyse muun muassa ajatustapojen muuttamisesta ja varmistuksen antamisesta. Toisaalta myös opettajien väliset huomattavat osaamiserot tuotiin haastatteluissa esille. Haastateltavat korostivat myös, miten he eivät halunneet eivätkä edes välttämättä osanneet kertoa paikallisille opettajille suoraan, miten toimintamalleja voisi muuttaa. Työtä tehtiin yhdessä paikallisten opettajien kanssa nähden heidät vertaisina kollegoina. Tämä on erittäin tärkeää valta-asetelmien ja virheellisten ennakkoluulojen purkamiseksi (Lough & Carter-Black, 2015).

Opettajat kokivat Ugandassa ja Keniassa tehdyn vapaaehtoistyön erittäin merkityksellisenä. Merkitykselliseksi työn teki haastateltavien mukaan erityisesti toisten ihmisten elämään positiivisesti vaikuttaminen. Mahdollisuus vaikuttaa omalla työn teolla muiden elämään vastaa Martelan ja Pessin (2018) kuvausta laajemman päämäärän aiheuttamasta merkityksellisyyden tunteesta. Merkityksellisyyden tunnetta koettiin tuovan myös arvostetuksi tuleminen sekä Martelan ja Pessin (2018) määrittelemä itsensä toteuttamiseen kuuluva henkilökohtainen kasvu. Oman osaamisen kehittämisen on todettu olevan olennainen osa myös opettajien ammatissa koettua merkityksellisyyden tunnetta (Turner & Thielking, 2019).

Kokemusta pidettiin erittäin opettavaisena sekä ammatillisesti että henkilökohtaisesti. Loughin ja Carter-Blackin (2015) mukaan kokemuksen molemminpuolinen hyöty ei ole useinkaan selvää paikallisille vapaaehtoistyön vastaanottajille, vaikka vapaaehtoiset kokisivat oppineensa kokemuksesta huomattavasti. Hyödyn korostaminen olisi erittäin tärkeää, sillä se edistäisi tasa-arvoisen asetelman muodostumista vapaaehtoistyöntekijöiden ja paikallisten välille (Lough & Carter-Black, 2015).

Vapaaehtoisten oppiminen oli monin tavoin transformatiivista (Mezirow, 2003). Kokemus vaikutti heidän ajattelutapaansa ja tarjosi heille uusia näkökulmia. Haastateltavien kokemukset oppimisen kokonaisvaltaisuudesta vastaavat Bacherin ja Chungin (2019) tutkimuksen tuloksia opettajien

transformatiivisesta oppimisesta vapaaehtoiskokemuksen aikana ja sen jälkeen. Haastateltavat kävivät vapaaehtoisjaksonsa aikana läpi Coghlanin ja Goochin (2011) esittämiä vapaaehtoisturismin myötä koettavia transformatiivisen oppimisen vaiheita: hämmentävien dilemموjen kohtaaminen, reflektio, kokemukseen liittyvien dialogien käyminen muiden vapaaehtoisten kanssa, itsevarmuuden ja kompetenssin rakentaminen uudessa roolissa sekä omaan yhteisöön takaisin integroituminen.

Hämmentäviksi dilemmoiksi voidaan lukea muun muassa tilanteet, joissa vapaaehtoiset kohtasivat kulttuurisia eroja ja haastavia olosuhteita. Haastateltavat kuvailivat tunteneensa toivottomuutta ja riittämättömyyttä työskennellessään vaatimattomissa olosuhteissa. He kokivat myös moraalista ja eettistä ristiriitaa toimiessaan ympäristössä, joka ei vastannut heidän arvomaailmaansa, ja jonka arvomaailmaan he eivät voineet puuttua. Nämä kokemukset loivat pohjan transformatiiviselle oppimiselle erityisesti siksi, että tilanteita ei voinut paeta ja dilemmat oli kohdattava (Baecher & Chung, 2019). Transformatiivisen oppimisen vaiheisiin kuuluva itsevarmuus ja kompetenssi rakentuivat haastateltavissa ajan myötä. Esimerkiksi yksi haastateltavista kuvaili, miten alkujärkytyksen jälkeen 100 oppilaan luokassa työskentely tuntuikin mahdolliselta.

Vapaaehtoisina toimineet haastateltavat kuvailivat kokemuksen haastaneen heitä monella eri tavalla. Ympäristön olosuhteisiin liittyneiden haasteiden lisäksi kulttuurierojen sekä arvoriistiriitojen todettiin aiheuttaneen haastavia ja paikoin turhauttavia tilanteita. Suomen ja Ugandan sekä Suomen ja Kenian välinen kulttuurinen etäisyys onkin huomattava. Näin ollen myös sopeutumisen voidaan olettaa vieneen kauemmin aikaa kuin mitä se olisi vienyt esimerkiksi vapaaehtoisjakson sijoittuessa kahden Euroopan maan välille (Demes & Geeraert, 2014; Kim, 2017; Wilson ym., 2017; Ward, 1996; Wilson ym., 2013). Sosiokulttuurisen sopeutumisen kannalta kyky sopeutua uuden kulttuurin arvoihin ja maailmankuvaan edistää sopeutumista (Masgoret & Ward, 2006). Onkin mielenkiintoista miettiä, voiko uuteen kulttuuriin sopeutua täysin tai onko se edes tavoiteltavaa, jos paikallisessa kulttuurissa vallitsevat

arvot ovat vahvasti ristiriidassa omien arvojen kanssa. Sopeutumista vaativat myös muun muassa suunnittelemattomuus ja hidastempoisen kulttuurin aikakäsitys. Vapaaehtoisten kokema turhautuminen hitaammasta aikakäsityksestä on hyvin tavanomaista, sillä suomalaisessa individualistisessa kulttuurissa esimerkiksi aikatauluista pidetään tarkemmin kiinni ja työpäivistä käytetään vähemmän aikaa sosiaalisiin kanssakäymisiin kuin Ugandan ja Kenian kollektiivisissa kulttuureissa (Brislin & Kim, 2003). Vaikka haastateltavat kokivat aikakäsityksen turhauttavaksi, ymmärsivät he sen liittyvän kulttuuriin ja olevan näin ollen vaikeasti muutettava asia. Brislin ja Kim (2003) toteavat aikakäsitysten erojen tiedostamisen ja taustojen tuntemisen olevan tärkeää muun muassa siksi, että etnosentrinen käsitys nopeatempoisten kulttuurien paremmuudesta ei vahvistuisi.

On tärkeää huomata, että osa haastateltavista ei kokenut kulttuurin eroja haastavina muun muassa siksi, että he tiesivät kulttuurien eroista etukäteen. Haastateltavien odotukset olivat monin tavoin realistisia, ja heillä oli kulttuurista kompetenssia haasteiden kohtaamiseen. Geeraertin ja kollegoiden (2021) mukaan odotukset uudesta kulttuurista vaikuttavatkin vahvasti siihen, miten helppoa uuteen kulttuuriin on sopeutua. Sopeutumiseen vaikutti myös haastateltavien luomat kontaktit paikallisiin: haastateltavat kuvailivat kontaktien luomisen olleen yksi antoisimmista osista kokemusta. Sopeutumisen haasteisiin auttoi kokemus siitä, että pääsi osaksi paikallista yhteisöä. Masgoretin ja Wardin (2006) mukaan sosiokulttuuriseen sopeutumiseen vaikuttavatkin kaikista eniten juuri paikallisten kanssa luodut kontaktit.

Haastateltavat kertoivat, miten monet paikalliset suhtautuivat heihin muun muassa kaikkitietävinä, ylempiarvoisina sekä lahjoittajina. Nämä suomalaisiin vapaaehtoiisiin kohdistuneet ennakkoluulot pohjautuvat kolonialismin jättämiin jälkiin sekä yhteiskunnan rakenteisiin: valkoihoisten uskotaan olevan tummaihoisiin verrattuna lähtökohtaisesti muun muassa mukavampia ja osaavampia sekä heillä uskotaan olevan taloudellista ja sosiaalista pääomaa, josta voi hyötyä (Ashdown ym., 2021; Lough & Carter-Black, 2015). Loughin ja Carter-Blackin (2015) mukaan nämä odotukset voivat tuntua turhauttavilta

länsimaalaisista vapaaehtoisista, sillä he eivät voi vastata epärealistisiin odotuksiin. Osa haastateltavista ilmaisi kokeneensa turhautumista siitä, että heidän työnkuvansa oli paikallisille ja toisinaan jopa Kirkon Ulkomaanavun työntekijöille epäselvä. Järjestöillä onkin suuri vastuu tämänkaltaisten epätasa-arvoisten asetelmien kitkemisessä (Ashdown ym., 2021; Lough & Carter-Black, 2015; Palacios, 2010; Wearing & McGehee, 2013).

Vapaaehtoisjaksojen pituuden huomioiminen on olennaista niin virheellisten ennakkoluulojen korjaamisessa kuin kulttuuriin sopeutumisessa. Haastateltavien mukaan kolmen kuukauden vapaaehtoisjaksoihin verrattuna puolen vuoden vapaaehtoisjakson aikana yhteisöön pääsee paremmin sisälle, haasteet vähenevät huomattavammin ja paikallisiin saa luotua paremman kontaktin. Tämä mukailee Wilsonin ja kollegoiden (2017) toteamusta matkan keston vaikutuksesta sopeutumiseen sekä Wardin ja kollegoiden (1998; 1999) arvioita sopeutumisen tasaantumisesta 4–6 kuukauden jälkeen. Loughin ja Carter-Blackin (2015) mukaan pitkän vapaaehtoisjakson mahdollistama yhteisöön osaksi pääseminen antaa realistisemman kuvan valkoihoisista vapaaehtoistyöntekijöistä ja vähentää ennakkoluuloja. Haastateltavat kokivat, että ajan kuluessa paikalliset oppivat tuntemaan vapaaehtoiset ja he ymmärsivät vapaaehtoisten olevan samanlaisia tavallisia ihmisiä kuin paikalliset itse.

7.2. Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on kritisoitu perinteisesti tunnettujen termien reliabiliteetti ja validiteetti käyttöä, sillä ne ovat lähtöisin määrällisestä tutkimuksesta eivätkä vastaa laadullisen tutkimuksen lähtökohtia ja tavoitteita (Aaltio & Puusa, 2020; Guest ym., 2012; Ronkainen ym., 2014; Tuomi & Sarajärvi, 2015). Laadullisen tutkimuksen kentällä suosiota ovat sen sijaan keränneet Lincolnin ja Guban (1985) esittelemät termit uskottavuus (*credibility*) ja varmuus (*dependability*) (Guest ym., 2012). Myös tämän tutkielman luotettavuuden arvioinnissa käytetään näitä termejä. Uskottavuudella viitataan siihen, voidaanko tutkimustuloksia pitää mahdollisina (Aaltio & Puusa, 2020, s.

173; Pietikäinen & Mäntynen, 2019, s. 249; Ulin ym., 2005, s. 25). Varmuudella tarkoitetaan sitä, onko tutkimus johdonmukainen ja noudattaako se laadullisen tutkimuksen käytäntöjä (Ulin ym., 2005, s. 26). Tutkimuksen uskottavuuden ja varmuuden tarkastelemiseksi pohdin tutkielmani läpinäkyvyyttä ja positiotani tutkijana.

Laadullista tutkimusta tehdessä on tärkeää myöntää tutkijan subjektiviteetti (Eskola & Suoranta, 2008). Tähän liittyy muun muassa tutkijan oman kokemushistorian vaikutuksen arviointi tutkimuksen aihetta kohtaan (Braun & Clarke, 2022; Ronkainen ym., 2014). Aaltio ja Puusa (2020) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa kokemushistorian vaikutus on väistämätön ja se tulee ilmi muun muassa havaintoja tehdessä. Myös Braun ja Clarke (2022) korostavat subjektiivisuuden huomioimisen tärkeyttä temaattista analyysia tehtäessä. Heidän mukaansa tutkijan subjektiviteettiin tulee suhtautua avoimesti ja kriittisesti reflektion kautta (Braun ja Clarke, 2022). Ronkainen kollegoineen (2014) tuovat ilmi riskin, että oman kokemushistorian kautta tutkija voi menettää hallinnan subjektisuudesta ja suhtautua tutkimukseen vain omien ennakkoletusten vahvistajana.

Minulla on tutkielmani aiheeseen henkilökohtainen yhteys, sillä olen tehnyt yhden luokanopettajakoulutukseen kuuluneista opetusharjoitteluista Kenian Makongenisissa vuonna 2022. Harjoittelua ei tehty Opettajat ilman rajoja -verkoston alaisuudessa. Vaikka työtehtäväni keskittyivät lasten opettamiseen ja olin lähtökohtaisesti rooliltani opettajaopiskelija enkä opettajien kouluttaja, on minulla kokemus siitä, minkälaista on asua kenialaisessa yhteisössä ja minkälaista kenialaisissa kouluissa työskenteleminen on. Opettajille pitämäni koulutuspäivän myötä sain myös ensikosketuksen siihen, minkälaista opettajien kouluttaminen voi olla. Tutkimusaiheeseeni liittyvän kokemushistorian takia olen tutkimuksen alusta asti keskittynyt siihen, että minimoin oman positioni vaikutuksen tutkimukseeni. Esimerkiksi teemoittelua tehdessä kävin aineiston läpi useaan kertaan varmistaen, että en luo omiin ennakkoletuksiin pohjautuen teemoja, joita ei oikeasti ole löydettävissä aineistosta. Tämä on Tökkärin (2018)

mukaan erityisen tärkeää silloin, kun tutkija kokee tutkitun kokemuksen tutuksi itselleen.

Tein myös ennen haastatteluja päätöksen, että jos haastateltava ei sitä itse haastattelun alussa kysy, kerron haastateltaville vasta haastattelun lopuksi, että olen tehnyt opetusharjoitteluni Keniassa. Näin varmistin sen, että haastateltavat eivät jätä kokemuksiinsa liittyviä asioita kertomatta sillä oletuksella, että tietäisin esimerkiksi minkälaiset työolosuhteet Ugandassa tai Keniassa on. Pyrin luomaan haastatteluihin mahdollisimman neutraalit kysymykset ja välttelin ohjaamasta haastattelua tiettyyn suuntaan painottavilla kysymyksillä. Yritin parhaimpani mukaan työntää sivuun omat näkemykseni tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, mutta olen tietoinen siitä, että täydellinen objektiivisuus on tutkimuksessa mahdotonta ja näin ollen oman positioni mahdollista vaikutusta ei voi täysin kiistää (Aaltio & Puusa, 2020; Ronkainen ym., 2014).

Olen tutkielman läpinäkyvyyden varmistukseni kuvaillut tutkimuksen etenemistä yksityiskohtaisesti. Tavoitteenani oli tunnistaa sekä avata tutkimukseen vaikuttavat aspektit ja näin ollen lisätä tutkimuksen varmuutta. Läpinäkyvyyttä tavoitellessani koen tärkeäksi tuoda ilmi myös tutkimuksen rajoitteet. Rajoitteet liittyvät oman positioni lisäksi lähinnä haastatteluihin ja analyysin tekemiseen. Yksi rajoitteista liittyy päätökseeni analysoida Ugandassa ja Keniassa tehtyä vapaaehtoistyötä rinnakkain. Perustin päätökseni muun muassa siihen, että molemmat maat ovat Saharan eteläpuolisia Afrikan maita ja ne kamppailevat samanlaisten koulutukseen liittyvien ongelmien kanssa (Bold ym., 2017). Opettajat ilman rajoja -verkoston kautta toteutettu vapaaehtoistyö on myös vapaaehtoisten kuvailujen mukaan hyvin samankaltaista molemmissa maissa. On kuitenkin tarpeen huomioida, että kyseessä on kaksi eri maata ja Opettajat ilman rajoja -verkoston toiminta-aluetta, ja näin ollen tämän tutkimuksen tuloksia ei voi kohdistaa suoraan pelkästään jompaankumpaan maahan.

Koen saaneeni haastattelujen kautta kattavan aineiston kokemusten tutkimiseen, mutta tutkimuksen tekemisen aikana mieleeni nousi näkökulmia, joihin olisin voinut keskittyä enemmän haastatteluissa. Olisi ollut esimerkiksi

hedelmällistä kysyä tarkempia kysymyksiä opettajuuden näkökulmasta vapaaehtoisena työskentelyssä. Uskon myös, että ajattelua haastavimmilla ja moniulotteisimmilla haastattelukysymyksillä sekä erityyppisillä kysymysmuodoilla aineistosta olisi voinut kertyä vielä kattavampi. Aineistosta olisi näin ollen voinut mahdollisesti tehdä vielä syvällisemmän analyysin. Toisaalta tämän tutkimuksen tavoitteena ei lähtökohtaisestikaan ollut luoda niin sanottua kokemukset ylittävää analyysia (Kukkola, 2018). Pyrkinessäni kuvaamaan kokemuksia vapaaehtoistyöstä tiedostan samalla, että haastateltavien aitoja kokemusmaailmoja on mahdotonta saavuttaa sellaisenaan ja haastateltavien kertomat kokemukset ovat vain kuvattuja kokemuksia elävistä kokemuksista (Kukkola, 2018; Perttula, 2006; Tökkäri, 2018).

Päätin myös, että tutustun ennen haastatteluja tutkimusaiheen kontekstiin, kuten globaaliin oppimisen kriisiin, kehitysyhteistyöhön ja vapaaehtoistyöhön, muodostamatta sen tarkempaa teoreettista viitekehystä. Koen päätökseni mahdollistaneen osaltaan sen, että aikaisempi tieto ohjasi haastattelujen kulkua mahdollisimman vähän. Tiedostan kuitenkin samalla, että jos olisin perehtynyt tutkielmani teoriaan syvemmin ennen haastatteluja, olisin voinut saada tukevamman pohjan haastatteluille (Eskola ym., 2018).

Perehdyin teoriaan ennen analyysin tekemistä, mutta tutkielmani lopulliset teorialuvut muodostuivat vasta aineiston analysoinnin ohella. Olisin voinut hyödyntää tässä tutkimuksessa teorialähteistä analyysia, mutta saadakseni mahdollisimman aidon ja laajan kuvan haastateltavien kokemuksista, päädyin aineistolähtöiseen analyysiin. Koen myös, että lähestymistapani varmisti sen, että aineiston analyysi ei rajoittunut johonkin tiettyyn teoreettiseen viitekehukseen. Tämä kompastuskivi jää usein huomioimatta temaattista analyysia tehdessä (Braun & Clarke, 2022).

En keskity tutkimukseni arvioinnissa toistettavuuteen, sillä tämä ei ole tavoitteellista laadullisessa tutkimuksessa (Puusa & Julkunen, 2020; Tökkäri, 2018). Vaikka osa kokemuksista toistui kaikkien tai lähes kaikkien haastateltavien vastauksissa, eivät tulokset ole niiltäkään osin yleistettävissä kaikkiin Itä-Afrikassa Opettajat ilman rajoja -verkoston alaisuudessa

vapaaehtoistyötä tehneisiin opettajiin. Kokemuksista voidaan silti tehdä kokoavia johtopäätöksiä, sillä yksittäistapausten kontekstit, kuten tutkittavien ammatilliset ja koulutukselliset taustat sekä vapaaehtoisjaksojen ympäristöt, ovat hyvin samankaltaisia (Tökkäri, 2018). Koska laadullinen tutkimus on aina luonteeltaan jossain määrin subjektiivista, ei tämän tutkielman tavoitteena ole myöskään, että tulokset toistuisivat täysin samanlaisina, mikäli joku toinen ihminen tekisi ne.

Tutkielmani eettisyys nojaa tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittelemiin hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteisiin sekä ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiin periaatteisiin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Olen tarkastellut tutkielmani luotettavuutta ja aktiivisesti varmistanut, että tekemäni valinnat muun muassa käyttämistäni menetelmistä vastaavat tutkimuksilta vaadittavaa laatua. Haastateltaviin kohdistuvia eettisiä periaatteita olen pohtinut tarkemmin Eettiset periaatteet -luvussa. Käsittelen tutkielmaani avoimesti ja otan vastuun tutkielmastani aina ideoinnista tutkielman vaikutuksiin asti.

7.3. Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset

Tämän tutkielman tutkimuskohteena olevat vapaaehtoisten kokemukset tarjoavat laajan pohjan eri jatkotutkimusaiheille. Tulosten ja pohdinnan muodostumisen myötä koin, että olisi esimerkiksi mielenkiintoista ja rikastuttavaa pureutua yksityiskohtaisemmin tiettyihin aspekteihin vapaaehtoisten kokemuksista. Vapaaehtoisten opettajien kokemuksista kumpuavia tutkimuksia voisi hyödyntää myös Opettajat ilman rajoja -verkoston toiminnan kehittämiseen.

Vapaaehtoisina toimineiden opettajien transformatiivinen oppiminen oli merkittävä tulos tässä tutkielmassa. Aiheeseen voisi keskittyä tutkimalla vielä tarkemmin, mitä transformatiivisen oppimisen vaiheita vapaaehtoiset käyvät läpi kokemuksen aikana ja sen jälkeen, minkälaista reflektiota vapaaehtoiset

tekevät osana oppimista ja miten kokemuksesta oppiminen näkyy myöhemmin vapaaehtoisten elämässä. Olisi myös olennaista tutkia, miten vapaaehtoisia voisi tukea transformatiivisen oppimisen eri vaiheissa.

Vaikka tämä tutkimus ei keskittynyt vapaaehtoisten eettisiin valmiuksiin, selviää tuloksia tarkastellessa, että haastateltavilla on ollut monella tavalla eettisesti hyvät lähtökohdat vapaaehtoistyöhön. Haastateltavat muun muassa kuvailivat, että vapaaehtoistyössä ei ole kyse maailman muuttamisesta vaan pienistä edistysaskelista. Tämän ajatusmaailman on todettu olevan eettisesti olennaista vapaaehtoistyöntekijöille (Lough & Carter-Black, 2015). Koska globaaliin etelään suuntautuvaan vapaaehtoistyöhön liittyy paljon eettisiä ongelmia, olisi otollista tutkia vapaaehtoisten eettistä kompetenssia. Tämän näkökulman yhdistäminen Opettajat ilman rajoja -verkoston ennen vapaaehtoisjaksoa pidettävään koulutukseen voisi tarjota olennaista tietoa koulutuksen kehittämiseen.

Haastatellut vapaaehtoiset pitivät ennen vapaaehtoisjaksolle lähtöä pidettävää koulutusta lähtökohtaisesti erittäin onnistuneena. Koulutuksen vaikutusta kokemukseen olisikin mielenkiintoista tutkia monesta eri näkökulmasta. Koulutuksella voi parhaimmillaan olla huomattava vaikutus esimerkiksi uuteen kulttuuriin sopeutumiseen, sillä odotukset kohteesta ovat yhteydessä sopeutumiseen (Geeraert ym., 2021). Tämän tutkimuksen haastateltavat kuvailivat myös asioista etukäteen tietämisen vaikuttaneen kokemuksiin haasteista. Olisi mielenkiintoista tutkia, missä määrin koulutus vaikutti sopeutumiseen ja pystyisikö koulutusta kehittämään vastaamaan vielä enemmän kohdattavia haasteita. Myös muiden taustatekijöiden vaikutusta sopeutumiseen ja haasteisiin suhtautumiseen voisi olla hedelmällistä tutkia.

Tässä tutkielmassa selvisi, miten tärkeänä vapaaehtoiset pitävät henkisen tuen antamista paikallisille opettajille. Voisikin siis olla tarpeellista miettiä, miten paikallisten opettajien henkisen tuen tarpeeseen voisi vaikuttaa entistä vahvemmin. Keinoja voitaisiin etsiä myös vapaaehtoistyön ulkopuolelta, mutta koska kollegiaalisuus koettiin tärkeäksi tekijäksi tuen antamisessa, on tärkeää korostaa myös vapaaehtoisten opettajien antaman arvostuksen ja kannustamisen

merkitystä. Henkisen tuen antamista ei ole mainittu Opettajat ilman rajoja -verkoston nettisivujen tai vapaaehtoishakuilmoitusten tehtäväkuvauksissa, mutta tämän tutkimuksen tulosten perusteella sille voitaisiin antaa enemmän arvoa ja huomiota.

Yhteiskunnallisella tasolla vapaaehtoisten kokemukset voivat tarjota arvokasta tietoa muun muassa mietittäessä kehitysyhteistyön eri toteuttamismuotoja ja opettajien osaamisen vahvistamista. Kansainvälisen yhteistyön mahdollistamat kohtaamiset vaikuttivat syvästi vapaaehtoiisiin opettajiin. Kokemus vahvisti ammatillista osaamista, sai vapaaehtoiset tuntemaan olonsa arvostetuiksi sekä vaikutti tapaan suhtautua maailmaan ja Suomeen. Merkityksellisenä pidetyn vapaaehtoistyön koettiin aidosti vaikuttaneen paikallisten opettajien itsearvostukseen ja työnkuvaan. Opettajat ilman rajoja -verkoston vapaaehtoistyö on kehitysyhteistyötä, joka vaikuttaa inhimillisyydellä, molemminpuolisella ammattitaidolla sekä vakaalla kollegiaalisella yhteistyöllä. Askeleet ovat ehkä pieniä, mutta jäljet suuria – tästä ei ole varaa karsia.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 169–180). Gaudeamus.
- Abuya, B., Admassu, K., Ngware, M., Onsomu, E. & Oketch, M. (2015). Free Primary Education and Implementation in Kenya: The Role of Primary School Teachers in Addressing the Policy Gap. *SAGE Open*, 5(1).
<https://doi.org/10.1177/2158244015571488>
- Allan, B., Autin, K. & Duffy, R. (2013). Examining Social Class and Work Meaning Within the Psychology of Working Framework. *Journal of Career Assessment*, 22(4), 543–561. <https://doi.org/10.1177/1069072713514811>
- Allan, B., Duffy, R., & Collisson, B. (2018). Helping others increases meaningful work: Evidence from three experiments. *Journal of Counseling Psychology*, 65(2), 155–165. <https://doi.org/10.1037/cou0000228>
- Alonso J. & Glennie J. (2015). What is development cooperation? 2016 *Development Cooperation Forum Policy Briefs*.
https://www.un.org/en/ecosoc/newfunct/pdf15/2016_dcf_policy_brief_no.1.pdf
- Ashdown, B., Dixe, A. & Talmage, C. (2021). The Potentially Damaging Effects of Developmental Aid and Voluntourism on Cultural Capital and Well-Being. *International Journal of Community Well-Being*, 4, 113–131.
<https://doi.org/10.1007/s42413-020-00079-2>
- Baecher, L. & Chung, S. (2019). Transformative professional development for in-service teachers through international service learning. *Teacher development*, 24(1), 33–51. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1682033>
- Bailey, C., Madden, A., Alfes, K., Shantz, A., and Soane, E. (2017). The mismanaged soul: existential labor and the erosion of meaningful work. *Human Resource Management Review*, 27(3), 416–430.
<https://doi.org/10.1016/j.hrmmr.2016.11.001>

- Belford, N. (2017). International Students from Melbourne Describing Their Cross-Cultural Transitions Experiences: Culture Shock, Social Interaction, and Friendship Development. *Journal of International Students*, 7(3), 499–521. <https://doi.org/10.5281/zenodo.569941>
- Berry, J. (2012). Stress perspectives on acculturation. Teoksessa D. Sam & J. Berry (toim.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (s. 43–57). Cambridge University Press.
- Biraimah, K. L., & Jotia, A. L. (2013). The Longitudinal Effects of Study Abroad Programs on Teachers' Content Knowledge and Perspectives: Fulbright-Hays Group Projects Abroad in Botswana and Southeast Asia. *Journal of studies in international education*, 17(4), 433–454. <https://doi.org/10.1177/1028315312464378>
- Bold, T., Filmer, D., Martin, G., Molina, E., Rockmore, C., Stacy, B., Svensson, J. & Wane, W. (2017). *What Do Teachers Know and Do? Does It Matter? Evidence from Primary Schools in Africa*. Policy File. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-7956>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Brislin, R. & Kim, E. (2003). Cultural Diversity in People's Understanding and Uses of Time. *Applied Psychology: An International Review*, 52(3), 363–382. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00140>
- Busa, M. (2015). Teaching learners to communicate effectively in the L2 - Integrating body language in the students' syllabus. *Lingue e Linguaggi* 15, 83–98.
- Camp South Africa. (ei pvm.). *Sports Coaching & English Teaching*. <https://campsouthafrica.com/>
- Chen, J. (2018). Understanding development impact in international development volunteering: A relational approach. *The Geographical journal*, 184(2), 138–147. <https://doi.org/10.1111/geoj.12208>
- Chopra, V., Dryden-Peterson, S., Oyanga, A., Piper, B. & Reddick, C. (2020). Are Refugee Children Learning? Early Grade Literacy in a Refugee Camp in

- Kenya. *Journal on Education in Emergencies* 5(2), 71–107.
<https://doi.org/10.33682/f1wr-yk6y>
- Coghlan, A. & Gooch, M. (2011). Applying a transformative learning framework to volunteer tourism. *Journal of Sustainable Tourism*, 19(6), 713–728. <https://doi.org/10.1080/09669582.2010.542246>
- Connal, C., Heikkilä, E., Kuvaja, M., Poutiainen, P. & Vähä, S. (2023). *Evaluation, Right to Education, Right to Learn – Finland's Development Cooperation in the Education Sector*. Ulkoministeriö.
- Cranton, P. (2016). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide to Theory and Practice*. Taylor & Francis Group.
- Demes, K. & Geeraert, N. (2015). The Highs and Lows of a Cultural Transition: A Longitudinal Analysis of Sojourner Stress and Adaptation Across 50 Countries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(2), 316–337. <https://doi.org/10.1037/pspp0000046>
- Demes, K. & Geeraert, N. (2014). Measures Matter: Scales for Adaptation, Cultural Distance, and Acculturation Orientation Revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(1), 91–109. <https://doi.org/10.1177/0022022113487590>
- Dunn, A. H., Dotson, E. K., Cross, S. B., Kesner, J., & Lundahl, B. (2014). Reconsidering the Local After a Transformative Global Experience: A Comparison of Two Study Abroad Programs for Preservice Teachers. *Action in teacher education*, 36(4), 283–304. <https://doi.org/10.1080/01626620.2014.948227>
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 209–231). PS-kustannus.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 27–51). PS-kustannus.

- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fitzpatrick, F. (2017). Taking the “culture” out of “culture shock” – a critical review of literature on cross-cultural adjustment in international relocation. *Critical Perspectives on International Business*, 13(4), 278–296.
<https://doi.org/10.1108/cpoib-01-2017-0008>
- Gaw, K. (2000). Reverse culture shock in students returning from overseas. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(1), 83–104.
[https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(99\)00024-3](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00024-3)
- Geeraert, N., Demes, K. & Ward, C. (2021). Sojourner expectations: Are they met and does it matter if they’re not? *International Journal of Intercultural Relations*, 84, 27–40. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.06.004>
- Gichuru, L. & Ongus, R. (2016). Effect of teacher quality on student performance in mathematics in primary 6 national examination: A survey of private primary schools in Gasabo district, Kigali City, Rwanda. *International Journal of Education and Research*, 4(2). 237-260.
- Give. (ei pvm.). *Tanzania Volunteer Projects*.
<https://www.givevolunteers.org/volunteer-locations/tanzania/volunteer-projects/>
- Godfrey, J., Wearing, S., Schulenkorf, N. & Grabowski, S. (2020). The ‘volunteer tourist gaze’: Commercial volunteer tourists’ interactions with, and perceptions of, the host community in Cusco, Peru. *Current Issues in Tourism*, 23(20), 2555–2571.
<https://doi.org/10.1080/13683500.2019.1657811>
- Go Volunteer Africa. (ei pvm.). *Teaching Volunteer Program*.
<https://govolunteerafrica.org/teaching-volunteer-program/>
- Grabowski, S., Wearing, S. & Small, J. (2016). Time as culture: Exploring its influence in volunteer tourism. *Tourism Recreation Research*, 41(1), 26–36.
<https://doi.org/10.1080/02508281.2016.1111977>
- Guest, G., MacQueen, K. & Namey, E. (2012). *Applied Thematic Analysis*. Sage.

- Guttentag, D. (2009). The possible negative impacts of volunteer tourism. *International Journal of Tourism Research*, 11(6), 537–551.
<https://doi.org/10.1002/jtr.727>
- Güntert, S., Mieg, H. & Wehner, T. (2022). *Organizational, Motivational, and Cultural Contexts of Volunteering: The European View*.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-92817-9>
- Hechenberger, E. (2019). The impact of international volunteers on education quality in developing countries – An assessment of organisations' volunteer recruitment and management practices: Recipient of the IV REEDES (Red Española de Estudios del Desarrollo) Award for Young Researchers 2018. *Revista iberoamericana de estudios de desarrollo*, 8(2), 142-170. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.421
- Hundred. (ei pvm.). *Opettajat ilman rajoja*.
<https://hundred.org/en/innovations/opettajat-ilman-rajoja#:~:text=Opettajat%20ilman%20rajoja%20on%20toiminut,Sierra%20Leonesa%2C%20Tansaniassa%20ja%20Ugandassa>.
- Jokikokko, K. (2010). *Teachers' intercultural learning and competence*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto].
- Juhila, K. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Jyväskylän yliopisto. (14.2.2024). Henkilötiedot.
<https://openscience.jyu.fi/fi/opetus/perustutkinto-opiskelijat/opiskelumateriaalit/aineistonhallinta/henkilotiedot>
- Kim, Y. (2017). Cross-Cultural Adaptation. *Oxford Research Encyclopedias, Communication*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.21>
- King, N. & Horrocks, C. (2010). *Interviews in Qualitative Research*. Sage.
- Kirkon Ulkomaanapu. (ei pvm.). *Hallitus ja talous*.
<https://www.kirkonulkomaanapu.fi/kua/hallitus-ja-talous/>
- Kontinen, T. (2008). Vapaaehtoiset järjestöjen kehitysyhteistyössä. Teoksessa O. Hakkarainen & T. Kontinen (toim.), *Vapaaehtoisuus kehitysyhteistyössä* (s. 39–50). Kepa.

- Koskinen, I., Peltonen, T. & Alasuutari, P. (2005). *Laadulliset menetelmät kauppatieteissä*. Vastapaino.
- Kukkola, J. (2018). Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa J. Toikkanen & I. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 41–63). Lapland University Press.
- Laimio, A. & Välimäki, S. (2011). *Vapaaehtoistoiminta kehittyy*. Kopijyvä Oy.
- 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. 28–45). PS-kustannus.
- Lehmann, A., Wehner, T., & Ramos, R. (2018). Freiwilligenarbeit – psychosoziale Ressource und sinngenerierende Tätigkeit. Teoksessa B. Badura, A. Ducki, H. Schröder, J. Klose & M. Meyer (toim.), *Sinn erleben – Arbeit und Gesundheit* (s. 235–243). Springer.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lough, B. & Carter-Black, J. (2015). Confronting the white elephant: International volunteering and racial (dis)advantage. *Progress in Development Studies*, 15(3), 207–220.
<https://doi.org/10.1177/1464993415578983>
- Majanga, E.K., Nasongo J.W. & Sylvia V.K. (2011). The Effect of Class Size on Classroom Interaction During Mathematics Discourse in the Wake of Free Primary Education: A Study of Public Primary Schools in Nakuru Municipality. *Current Research Journal of Social Sciences*, 3(1), 44-49.
- Martela, F. & Pessi, AB. (2018). Significant Work Is About Self-Realization and Broader Purpose: Defining the Key Dimensions of Meaningful Work. *Frontiers in Psychology*, 9(363). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00363>
- Martin, A. (2021). *Draw with words, write myself. Supporting teachers' professional development in creative writing communities*. [Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto].

- Masgoret, A-M. & Ward, C, (2006). Culture learning approach to acculturation. Teoksessa D. Sam & J. Berry (toim.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (s. 58–77). Cambridge University Press.
- McGehee, N. (2014). Volunteer tourism: Evolution, issues and futures, *Journal of Sustainable Tourism*, 22(6), 847–854.
<https://doi.org/10.1080/09669582.2014.907299>
- McGloin, C., & Georgeou, N. (2016). 'Looks good on your CV': The sociology of voluntourism recruitment in higher education. *Journal of sociology (Melbourne, Vic.)*, 52(2), 403–417.
<https://doi.org/10.1177/1440783314562416>
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Teoksessa J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation* (s. 3–33). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Learning*, 1997(74), 1–91.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Miller, G. & Elman, E. (2013). Improving the quality of education: Kenya's next challenge. *Geography*, 98(1), 24–32.
<https://doi.org/10.1080/00167487.2013.12094362>
- Ministry of Education and Sports. (2018). *The national teacher policy*. The Republic of Uganda. <https://www.education.go.ug/wp-content/uploads/2022/04/National-Teachers-policy.pdf>
- Ministry of Education, Science, and Education. (2005). *The sessional paper on education and training*. Government Printer.
- Motoko, A., Le Tendre, K., & Scribner, J. (2007). Teacher Quality, Opportunity Gap, and National Achievement in 46 countries. *Educational Researcher*, 36(7), 369–387. <https://doi.org/10.3102/0013189X07308739>
- Niemi, H., Reinikka, R. & Tulivuori, J. (2018). *Stepping Up Finland's Global Role in Education*. Ulkoministeriö.

https://um.fi/documents/35732/0/UM_case_education_loppuraportti.pdf

- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 432–445). Vastapaino.
- Oberg K. (1960). Culture shock: adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology* 7(3), 177–182.
<https://doi.org/10.1177/009182966000700405>
- Ogawa, K. & Nishimura, M. (2015). *Comparative Analysis on Universal Primary Education Policy and Practice in Sub-Saharan Africa: The Cases of Ghana, Kenya, Malawi and Uganda*. <https://doi.org/10.1163/9789463000253>
- Oketch, M., Mutisya, M. & Ngware, M. W. (2014). Does teaching style explain differences in learner achievement in low and high performing schools in Kenya? *International journal of educational development*, 36, 3-12.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.01.004>
- Oketch, M., Mutisya, M., Ngware, M., & Ezeh, A. C. (2010). Why are there proportionately more poor pupils enrolled in non-state schools in urban Kenya in spite of FPE policy? *International journal of educational development*, 30(1), 23-32. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.08.001>
- Opettajat ilman rajoja. (ei pvm.). *Kenia*.
<https://www.opettajatilmanrajoja.fi/mita-teemme/toimintamaat/kenia/>
- Opettajat ilman rajoja. (ei pvm.). *Kuka voi hakea?*
<https://www.opettajatilmanrajoja.fi/hae-vapaaehtoiseksi/kuka-voi-hakea/>
- Opettajat ilman rajoja. (ei pvm.). *Toimintamaat*.
<https://www.opettajatilmanrajoja.fi/mita-teemme/toimintamaat/>
- Pachero, E-M. (2020). Culture learning theory and globalization: Reconceptualizing culture shock for modern cross-cultural sojourners. *New Ideas in Psychology*, 58, 1–8.
<https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2020.100801>

- Packer, M. (2011). *The Science of Qualitative Research*. Cambridge University Press.
- Palacios, C. (2010). Volunteer tourism, development and education in a postcolonial world: Conceiving global connections beyond aid. *Journal of Sustainable Tourism*, 18(7), 861–878.
<https://doi.org/10.1080/09669581003782739>
- Parker, B. & McEvoy, G. M. (1993). Initial examination of a model of intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 17, 355–379. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(93\)90039-B](https://doi.org/10.1016/0147-1767(93)90039-B)
- Patton, M. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage.
- Pederson, P. (1995). *The Five Stages of Culture Shock: Critical Incidents Around the World*. Greenwood.
- Pelkonen, P. (2005). Intercultural Learning for International Cooperation. Teoksessa Räsänen, R., & San, J. (toim.), *Conditions for Intercultural Learning and Co-operation* (s. 69–87). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Perttula, J. (2006). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys – tulkinta - ymmärtäminen* (s. 115–162). Dialogia.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 181–194). Gaudeamus.
- Richter, L. & Norman, A. (2010). AIDS orphan tourism: A threat to young children in residential care. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 5, 217–229. <https://doi.org/10.1080/17450128.2010.487124>
- Riddell, R. (2008) *Does Foreign Aid Really Work?* Oxford University Press.
- Rodell, J. (2013). Finding meaning through volunteering: why do employees volunteer and what does it mean for their jobs? *The Academy of Management Journal*, 56(5), 1274–1294.
<https://doi.org/10.5465/amj.2012.0611>

- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2014). *Tutkimuksen voimasanat*. Sanoma Pro Oy.
- Rosso, B., Dekas, K. & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91–127. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2010.09.001>
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 424–431). Vastapaino.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Sage.
- Simpson, K. (2014). 'Doing development': The gap year, volunteer-tourists and a popular practice of development. *Journal of International Development*, 16(5), 681–692. <https://doi.org/10.1002/jid.1120>
- Stainton, H. (2017). Inside the Thai Classroom: A Stakeholder Insight. *The New English Teacher*, 11(1), 1–20.
- Steger, M., Dik, B. & Duffy, R. (2012). Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment*, 20(3), 322–337. <https://doi.org/10.1177/1069072711436160>
- Spradley, J. & Phillips, M. (1972). Culture and Stress: A Quantitative Analysis. *American Anthropologist*, 74(3), 518–529. <https://doi.org/10.1525/aa.1972.74.3.02a00190>
- Tanskanen, K. (2020). *Kansainvälinen vapaaehtoistyö opettajan ammatillisen kasvun välineenä*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/68547?locale-attribute=fi>
- Taylor, E. (1994). A learning model for becoming intercultural competent. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 389–408. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(94\)90039-6](https://doi.org/10.1016/0147-1767(94)90039-6)
- Teacher service commission Kenya. (2018). *Academic and Professional Requirements for Registration of Teachers*. <https://www.tsc.go.ke/index.php/downloads-b/category/2-academic-and-professional-requirement-for-teachers>

- The World Bank, (2022). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*.
<https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-V7-0-conferenceEdition.pdf>
- The World Bank. (2018). *The World Development Report 2018 (WDR 2018) – Learning to Realize Education’s Promise*. International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
<https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>
- The World Bank, UNESCO & UNICEF. (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. The World Bank, UNESCO, & UNICEF, Washington D.C., Paris, New York.
- Tornberg, J. (2016). *Kokemus toisenlaisesta maailmasta - Vapaaehtoisturismi ja transformatiivinen oppiminen*. [Pro gradu- tutkielma, Oulun yliopisto].
<http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201606042283.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2015). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Turner, K. & Thielking, M. (2019). How Teachers Find Meaning in their Work and Effects on their Pedagogical Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(9). <https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44n9.5>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa*.
https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa - tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*.
https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tymieniecka, A.-T. (2002). *Phenomenology world-wide: Foundations – expanding dynamics – life-engagements, a guide for research and study*. Kluwer Academic Publishers.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen

- & I. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Lapland University Press.
- Ulin, P., Robinson, E. & Tolley, E. (2005). *Qualitative methods in public health: A field guide for applied research*. Jossey-Bass.
- Ulkoministeriö. (ei pvm.). *Agenda 2030 – kestävän kehityksen tavoitteet*.
<https://um.fi/agenda-2030-kestavan-kehityksen-tavoitteet>
- Ulkoministeriö. (18.1.2024). *Kehitysyhteistyön sopeutukset tarkentuvat*.
Valtioneuvosto. <https://valtioneuvosto.fi/-/kehitysyhteistyon-sopeutukset-tarkentuvat>
- Ulkoministeriö. (ei pvm.). *Kehitysyhteistyö Ugandassa*.
<https://finlandabroad.fi/web/uga/kehitysyhteistyo-ugandassa>
- Ulkoministeriö. (ei pvm.). *OpenAid.fi - Kehitysyhteistyön tietopankki*. Haettu huhtikuu 6, 2023. <https://openaid.fi/fi/>
- Ulkoministeriö. (ei pvm.). *Suomen kehityspolitiikan tavoitteet ja periaatteet*.
<https://um.fi/suomen-kehityspolitiikan-tavoitteet-ja-periaatteet>
- Ulkoministeriö. (ei pvm.). *Suomen suhteet ja kehitysyhteistyö Keniassa*.
<https://um.fi/kehitysyhteistyo-kenia>
- Ulkoministeriö. (ei pvm.). *Suomen suhteet ja kehitysyhteistyö Mosambikissa*.
<https://um.fi/kehitysyhteistyo-mosambik#Suomen%20kehitysyhteisty%C3%B6n%20tavoitteet%20Mosambikissa%20vuosina%202021%E2%80%932024>
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* UNESCO, Pariisi.
<https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- UNESCO. (2013). *The Global Education Crisis: Why every child deserves quality education*. UNESCO, Pariisi.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223826>
- UNESCO. (ei pvm.). *Theme – Quality*. <https://www.education-progress.org/en/articles/quality#teachers>

- United Nations. (2022). *The Sustainable Development Goals Report*.
<https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2022.pdf>
- United Nations. (ei pvm.). 4 *Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all: Targets and indicators*.
<https://unstats.un.org/sdgs/report/2017/goal-04/>
- Uwezo. (2019). *Are our children learning? Uwezo Uganda Eighth Learning Assessment Report*. Kampala: Twaweza East Africa.
<https://uwezouganda.org/wp-content/uploads/2020/09/2018-Report.pdf>
- Von Essen, J. (2014). On the Meaning of Volunteering: A Study of Worldviews in Everyday Life. *Foundations of Science*, 21, 315–333.
<https://doi.org/10.1007/s10699-014-9392-9>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. MA: Harvard University Press.
- Walters, L. M., Garii, B., & Walters, T. (2009). Learning globally, teaching locally: Incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training. *Intercultural education*, 20(1), 151–158.
<https://doi.org/10.1080/14675980903371050>
- Ward, C. (1996). Acculturation. Teoksessa D. Landis & R. Bhagat (toim.), *Handbook of intercultural training* (s. 124–147). Sage Publications.
- Ward, C. & Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 56, 1–19.
[https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(99\)00014-0](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00014-0)
- Ward, C., Okura Y., Kennedy A. & Kojima T. (1998). The U-Curve on trial: a longitudinal study of psychological and sociocultural adjustment during Cross-Cultural transition. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(3), 277–291. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(98\)00008-X](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(98)00008-X)
- Wearing, S. & McGehee, N. (2013). Volunteer tourism: A review. *Tourism Management*, 38, 120–130. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2013.03.002>

- Wilson, J. Ward, C. & Fischer, R. (2013). Beyond Culture Learning Theory: What Can Personality Tell Us About Cultural Competence? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(6), 900–927.
<https://doi.org/10.1177/0022022113492889>
- Wilson, J., Ward, C., Fetvadjiev, V. & Bethel, A. (2017). Measuring Cultural Competencies: The Development and Validation of a Revised Measure of Sociocultural Adaptation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(10), 1475–1506. <https://doi.org/10.1177/0022022117732721>
- Yeoman, R. (2014). Conceptualising meaningful work as a fundamental human need. *Journal of Business Ethics*, 125(2), 235–251.
<https://doi.org/10.1007/s10551-013-1894-9>
- Zavitz, K. & Butz, D. (2011). Not That Alternative: Short-term Volunteer Tourism at an Organic Farming Project in Costa Rica. *An International E-Journal for Critical Geographies*, 10 (3), 412–441.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukysymykset

Pohjustavat kysymykset

Missä teit vapaaehtoisjaksosi?

- Oliko alue pakolaisleiri?

Minä vuonna teit vapaaehtoisjaksosi Ugandassa/Keniassa?

Kauanko vapaaehtoisjaksosi kesti?

Minkälaista työtä teit Ugandassa/Keniassa? Mikä oli roolisi?

Kerro kouluttamistasi opettajista.

- Olivatko he ugandalaisia/kenialaisia?
- Minkälainen koulutus heillä oli?

Kokemuksiin keskittyminen

Kerro kokemuksistasi täydennyskouluttajana/mentorina.

- Minkälaisia tavalliset työpäiväsi olivat?
- Mitä haasteita/ongelmakohtia kohtasit työskennellessäsi täydennyskouluttajana/mentorina?
- Minkälaisia onnistumisen kokemuksia kohtasit täydennyskouluttajana/mentorina?
- Miten merkitykselliseksi tunsit työsi?
 - Mitkä asiat tunsit työssäsi merkitykselliseksi?

Kokemustesi pohjalta

- Miten toimivaksi koit tekemäsi työn koulutuksen laadun parantamiseksi?
- Miten muuttaisit ruohonjuuritasolla tehtävää kehitysyhteistyötä?
- Miten muuttaisit koulutussektorilla tehtävää kehitysyhteistyötä ylipäätään?
- Menisitkö vapaaehtoiseksi uudestaan? Miksi/miksi et?

Onko sinulla mielessä vielä jotain, mitä en kysynyt kokemuksestasi?

Onko sinulla jotain lisättävää vastauksiisi?