

Opettajien näkemyksiä globaalien aiheiden käsittelystä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa Suomessa

Riikka Suhonen

FM, väitöskirjatutkija
Helsingin yliopisto
riikka.suhonen@helsinki.fi

Hannele Cantell

FT, dosentti, yliopistonlehtori
Helsingin yliopisto
hannele.cantell@helsinki.fi

Antti Rajala

FT, dosentti, Suomen Akatemian
tutkijatohtori
Itä-Suomen yliopisto
antti.rajala@uef.fi

Arto Kallioniemi

TT, professori
Helsingin yliopisto
arto.j.kallioniemi@helsinki.fi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Tiivistelmä

Kestävyys ja vastuullisuus koskettavat jokaista työntekijää 2020-luvulla. Tutkimuksessa tarkastellaan ammatillisten perust-

kintojen opettajien näkemyksiä globaalien aiheiden käsittelystä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa Suomessa. Aineisto koostuu opettajien vastauksista (N=187) keväällä 2022 toteutettuun verkkokyselyyn.

Analyysissä käytettiin kuvailevia tilastollisia menetelmiä sekä temaattista analyysia peilaten kyselyvastauksia teoriataustaan, aiempaan globaalin kansalaiskasvatuksen sekä ammatillisen koulutuksen tutkimukseen. Tulokset viittaavat siihen, että globaali kansalaiskasvatus on implisiittisesti läsnä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa Suomessa. Tutkinnon perusteet eivät tue suunnitelmallista syventymistä globaaleihin aiheisiin ammatillisessa koulutuksessa. Silti aiheet nousevat esiin oppilaitosten arjessa ja niitä käsitellään pääosin spontaaneilla keskusteluilla opetuksen ja ohjaamisen yhteydessä. Opettajat näkevät globaalit aiheet tärkeiksi moninäkökulmaisuuksien ja yhteiskentoutuneisuuden ymmärtämisen, tulevaisuuden työelämän sekä vastuullisena kansalaisena toimimisen näkökulmasta. Opettajien mukaan globaalit aiheet koskettavat kaikkia ammattialoja ja niiden merkitys kasvaa tulevaisuudessa. Koulutuksellisen yhdenvertaisuuden kannalta on keskeistä, että myös ammattiin opiskelevilla on mahdollisuus harjoitella yhteiskunnallisen osallistumisen taitoja sekä perehtyä globaaleihin aiheisiin koulutuksensa aikana. Globaali kansalaiskasvatus voi tarjota tähän sekä teoreettista että käytännöllistä tukea.

Asiasanat: *toisen asteen ammatillinen koulutus, opettajat, globaali kansalaisuus, kestävyys, globaali kansalaiskasvatus*

.....

Teachers' perceptions on addressing global issues in upper secondary vocational education and training in Finland

Abstract

Sustainability and responsibility affect every worker in the 2020s. This study exam-

ines the perceptions of teachers in initial vocational qualifications on addressing global issues in upper secondary vocational education and training (VET) in Finland. The data consist of teachers' responses (N=187) to an online survey in the spring of 2022. In the analysis, descriptive statistics as well as thematic analysis were used and the results were reflected against the theoretical framework, earlier research on global citizenship education and VET. The results indicate that global citizenship education is implicitly present in upper secondary VET in Finland. The current qualification requirements do not support structured, in-depth exploration of global issues in VET. Yet, global issues emerge in the everyday life of educational institutions, and they are mainly addressed through spontaneous discussions in connection to teaching and guidance work. Teachers perceive the importance of global issues above all in terms of understanding multiple perspectives, diversity and interdependence, relevance for the world of work in the future and acting as a responsible citizen. According to teachers, global issues affect all professions, and their importance will increase in the future. Educational equity would require that also vocational students have the possibility to learn competences necessary for societal participation and get acquainted with global issues during their education. Global citizenship education can provide both theoretical and practical tools for this.

Keywords: *vocational education and training, teachers, global citizenship, sustainability, global citizenship education*

Johdanto

Vastuu ympäristöstä ja ihmisoikeuksista koskettaa jokaista työntekijää 2020-luvulla. Eettistä kestävyys- ja ympäristöosaamista pidetään yhä tärkeämpinä ammatillisen koulutuksen osaamisalueina (Marope ja muut, 2015; Osaamisen ennakointifoorumi, 2019; Siirilä ja muut, 2022). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi suosittelee ajankohtaisten yhteiskunnallisten ilmiöiden sitomista osaksi opetusta, demokraatia- ja ihmisoikeuskasvatuksen sisällyttämistä eri oppiaineisiin sekä vaikuttamisvalmiuksien harjoittelua ammatillisessa koulutuksessa (Hakamäki-Stylman ja muut, 2021).

Ammatillisen koulutuksen tulisi siis kehittää myös laajempaa globaalia ja demokraattista osaamista, jota tarvitaan globaaleihin haasteisiin vastaamiseksi työpaikoilla ja niiden ulkopuolella (Bonvin, 2019; Gaudelli & Heilman, 2009). Monissa maissa ammatillista koulutusta on kuitenkin viime vuosina ohjattu kapeampaan suuntaan: työelämän tarpeiden määrittelyihin, pilkottuihin prosesseihin ja työtehtäviin (Isopahkala-Bouret ja muut, 2014; Nylund & Virolainen, 2019). Sosiaaliset, eettiset ja käsitteelliset kysymykset sen sijaan ovat jääneet ammatillisissa opilaitoksissa usein sivurooliin (UNESCO, 2021).

Suomessa vuonna 2018 aloitetun ammatillisen koulutuksen uudistuksen tavoitteena on ollut edistää yksilön ja työelämän tarpeita, asiakaslähtöisyyttä ja osaamisperustaisuutta (Maunu, 2018; Niemi & Jahnukainen, 2019). Ammatillisen koulutuksen laissa ensimmäisenä

tavoitteena on ”kohottaa ja edistää väestön ammatillista osaamista” sekä vastata työ- ja elinkeinoelämän osaamistarpeisiin, ja vasta sen jälkeen esitetään tavoite ”tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi, tasa-painoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi” (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 11.8.2017/531). Toisaalta ammatillisten perustutkintojen liitteenä olevassa uudessa arvopohjassa (ePerusteet, 2021) painottuvat laajat, kestävyyyteen ja kansalaisuuteen liittyvät teemat kuten eettinen ja kriittinen pohdinta, tietoon perustuva harkinta, ihmisoikeuksien kunnioittaminen ja globaali vastuu. Näiden tulisi toteutua ”ammatillisen koulutuksen toimintakulttuurissa, osaamisen hankkimisessa ja osoittamisessa sekä oppimisympäristöissä” (ePerusteet, 2021).

Tällä hetkellä kestävä kehitys näkyy toisen asteen ammatillisten tutkintojen perusteissa sekä erillisinä osaamistavoitteina että läpileikkaavina arviointitavoitteina yhteisissä ja ammatillisissa tutkinnon osissa (Opetushallitus, n.d.; Räcköläinen & Meriläinen, 2018). Ammattiin opiskelevat suorittavat pakollisena yhden opintopisteen laajuisen ”Kestävän kehityksen edistäminen” -opintojakson sekä kolmen opintopisteen laajuisen ”Yhteiskunnassa ja kansalaisena toimiminen” -opintojakson. Kulttuurista moninaisuutta käsitellään myös viestintä- ja vuorovaikutusosaamisessa. Globaaleja aiheita ei 2020-luvun alun tutkinnon perusteissa juuri eksplisiittisesti mainita. Globaaleilla aiheilla opetuksessa tarkoitamme ympäri maailmaa esiintyviä teemoja, joiden juurisyihin vaikuttaminen sekä yhdenvertaisten ja oikeudenmukaisten ratkaisujen luominen vaatii kaikkien ihmisten osallistumista (Myers, 2020). Yksi tunnuspiirre on monimutkainen keskinäisriippuvuus: sillä, mitä yhdessä paikassa tapahtuu, on vaikutuksia jossakin toisaalla (Myers, 2020). On siis

vaarana, että edellä mainitut arvopohjan painotukset näkyvät vain vähän opiskelijoiden arjessa, mikä on yleinen ongelma opetussuunnitelmien ja koulutuspolitiikan uudistusten täytäntöönpanossa (Kassa ja muut, 2022; Pudas, 2015; Tyack & Cuban, 1995).

Globaalit aiheet liittyvät läheisesti globaaliin kansalaiskasvatukseen, jonka tavoitteena on rakentaa oikeudenmukaisempaa ja kestävämpää maailmaa (Blackmore, 2016; Bourn, 2020). Globaali kansalaiskasvatus on noussut viime vuosina yhä vahvemmin esiin tutkimuksessa, opetussuunnitelmissa ja YK:n kestävän kehityksen tavoitteissa (Bourn, 2020; Rajala & Lehtomäki, 2019). Ilmastokriisin edetessä on enenevässä määrin peräänkuulutettu tarvetta tuoda kasvatuksessa yhteen ekologisia, poliittisia ja eettisiä kysymyksiä ja siten lähentää kestävyyskasvatusta ja globaalia kansalaiskasvatusta toisiinsa (Jenkins, 2021). Suomessa globaalin kansalaiskasvatuksen juuret ovat 1970-luvulla käynnistyneessä kansainvälisyyskasvatuksessa, joka pohjasi UNESCO:n ihmisoikeuksia ja rauhankasvatusta painottavaan suositukseen (Rajala & Lehtomäki, 2019). Nykyisin peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa käytettäviä termejä ovat globaalikasvatus ja globaali vastuu (POPS, 2014) sekä globaali osaaminen, globaalikansalaisuus ja kansainvälinen osaaminen (LOPS, 2019). Ammatillisen koulutuksen tai työelämän piirissä globaalia kansalaisuutta on kuitenkin tutkittu vähän.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme globaalien aiheiden näkymistä ammatillisten perustutkintojen opettajien työssä. Tutkimuskysymyksiä ovat:

1. Mitkä globaalit aiheet ovat ammatillisten perustutkintojen opettajien mukaan erityisen tärkeitä, ja mitkä jäävät

vähemmälle huomiolle ammatillisessa koulutuksessa?

2. Millaisia yhteiskuntaan, yhteisöön tai yksilöön kiinnittyviä esteitä, jännitteitä ja mahdollisuuksia opettajat tunnustavat globaalien aiheiden käsittelyssä toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa Suomessa?

Aineistomme koostuu toisen asteen ammatillisten opettajien vastauksista verkkokyselyyn (N=187). Analysoimme kyselyn vastauksia kuvailevilla tilastollisilla menetelmillä sekä temaattisella analyysillä peilaten niitä aiempaan globaalin kansalaiskasvatuksen sekä ammatillisen koulutuksen tutkimukseen.

Globaalin kansalaiskasvatuksen pedagogiikka

Pedagogiikassa on laajasti ymmärrettyä kyse kasvatuksellisista valinnoista ja niiden takana olevista arvoista, uskomuksista ja asenteista (Sandri, 2022). Arvot, asenteet ja ideologiat heijastuvat myös globaalin kansalaiskasvatuksen erilaisissa painotuksissa, joita on tutkimuksessa tunnustettu runsaasti (Goren & Yemini, 2017; Oxley & Morris, 2013; Pashby ja muut, 2020). Uusliberaali tapa ymmärtää globaali kansalaisuus on nähdä se inhimillisenä pääomana, jonka avulla oppija kilpailee menestyksekkäästi globaaleilla työmarkkinoilla ja vahvistaa työllistettävyyttään. Vaihtoehtoisesti humanistinen, liberaali lähestymistapa korostaa ihmisoikeuksien, demokraattisen dialogin, ymmärryksen ja myötätunnon merkitystä (Pashby ja muut, 2020). Kriittisemmissä globaalin kansalaiskasvatuksen muodoissa puolestaan tähdennetään tarvetta epäoikeudenmukaisen järjestelmän muutokseen sekä kykyä painiskella hankalien kysymysten kanssa ja vastustaa halua löytää

helppoja laastariratkaisuja moninaisen, keskeneräisen ja epävarman maailman haasteisiin (Stein ja muut, 2022).

Erilaiset käsitykset globaalin kansalaisuuden tavoitteista ohjaavat pedagogisia valintoja. Bournin (2015) mukaan globaaliin oppimiseen kuuluvat muun muassa taito kyseenalaistaa ja ymmärtää erilaisia näkemyksiä, itsereflektio ja itsekritiisyys sekä kyky siirtää oppiminen toimintaan. Tiedollisiin kokonaisuuksiin taas kuuluvat esimerkiksi epäoikeudenmukaisuuden, luontokadon tai ilmastokriisin juurisyiden kriittinen tarkastelu. Blackmoren (2016) kehittämässä viitekehyksessä kriittisen globaalin kansalaiskasvatuksen pedagogiikan osa-alueet ovat kriittinen ajattelu, dialogi, reflektio sekä vastuullinen toiminta. Sosiaalista oikeudenmukaisuutta edistävän kansalaiskasvatuksen viitekehyksessä painotetaan lisäksi emansipatorista tai vapauttavaa tietoa, jonka tavoitteena on kriittisen ja poliittisen tietoisuuden kasvattaminen ja usko omiin kykyihin aikaansaada muutosta (Egan-Simon, 2022). Esimerkiksi Rajalan ja kollegoiden (2021) hahmottelema konkreettien utopioiden pedagogiikka tukee nuorten kansalaisvaikuttamista oppilaitoksissa tuomalla oppimiseen mukaan koulun ulkopuolisia tahoja, kuten kansalaisjärjestöjä ja nuoria ilmastoaktivisteja.

Biesta ja Lawy (2006) ovat peräänkuulluttaneet koulujen demokratiakasvatuksen kytkemistä nuorten jokapäiväiseen elämään ja kiinnostuksen kohteisiin. Yksilöön keskittyvän kansalaiskasvatuksen sijaan tulisi tarttua niihin sosiaalisiin, taloudellisiin, kulttuurisiin ja poliittisiin konteksteihin, joissa opiskelijat elävät. Opiskelijoiden taustalla, kuten yhteiskuntaluokalla, kansalaisuudella, iällä, taloudellisella asemalla tai sukupuolella on merkitystä sille, miten globaalia kansalaiskasvatusta

toteutetaan ja tutkitaan (Goren & Yemini, 2017).

Globaali kansalaiskasvatus toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa

Ammatillisen koulutuksen tutkimuksessa ovat painottuneet ammattiin liittyvät taidot ja kompetenssit, kun taas kansalaiskasvatusta, sosiaalisaatiota tai arvokysymyksiä on tutkittu vähemmän (Nylund ja muut, 2020). Aiempi tutkimus on eritellyt muun muassa käsityksiä kansalaisuudesta ammatillisessa koulutuksessa (Hakala ja muut, 2013; Laukia, 2013). On todettu, että ammatilliset opettajat Suomessa pyrkivät tukemaan opiskelijoiden valmiuksia kiinnittyä yhteiskuntaan myös ammatin ulkopuolella (Maunu, 2018) ja kasvattamaan opiskelijoita laajemmin elämään ja ”kunnan kansalaisuuteen” (Tiilikkala, 2004, s. 133). Globaaleista aiheista on tutkittu muun muassa kulttuurienvälisyyttä ja rasismia. Itkonen ja muut (2015) esittävät tutkimuksessaan, että vaikka usea sosiaalija- ja terveysalan opettaja puhui maahanmuuttajataustaisista opiskelijoista kulttuurisen essentialismin kautta – nähden heidät ’kulttuuriensa’ edustajina – moni myös tiedosti kriittisesti oman asemansa sekä kantoi huolta tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumisesta opiskelijoiden kohdalla. Rosvallin ja Öhrnin (2014) mukaan ammatilliset opiskelijat Ruotsissa toivoivat keskustelua arvokysymyksistä, rasismista ja poliittisista ääriilikkeistä, mutta opettajat pyrkivät hiljentämään keskustelun oppilaitoksessa esiintyvistä rasismista välttääkseen opetuksen poliittisoumista.

Toisen asteen eriävien koulutuspolkujen on varoitettu heikentävän ammattiin opiskelevien mahdollisuuksia osallistua

yhteiskunnalliseen keskusteluun, jos abstraktimman tiedon hankinta sivuutetaan koulutuksessa kokonaan (Wheelahan, 2015). Selvitysten mukaan demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta on vähäistä erityisesti ammatillisessa koulutuksessa (Council of Europe, 2017; Ihmisoikeuskeskus, 2014). Ammatillisten opiskelijoiden poliittinen osallisuus ja tunne vaikuttamismahdollisuuksista on todettu heikoiksi (Meriläinen & Piispa, 2020). Aktiivista ja kriittistä kansalaisuutta koskevassa Karvin raportissa ammatillisen koulutuksen opiskelijoista vain 45 prosentin mielestä opiskelijoita tuetaan osallistumaan yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen (Hakamäki-Stylman ja muut, 2021).

Aineisto ja tutkimusmenetelmä

Tutkimusaineistomme koostuu maaliskuussa 2022 kerätyn verkkokyselyn vastauksista (N=187). Monimenetelmäiseen lähestymistapaan soveltuva kyselylomake sisälsi vastaajien taustatietojen jälkeen monivalintakysymyksiä, väittämiä ja avoimia kysymyksiä globaaleihin aiheisiin liittyen. Viimeiset seitsemän kysymystä keskittyivät erityisesti kiistanalaisten globaalien aiheiden käsittelyyn. Määrällinen kyselyaineisto avaa tuloksia tilastollisesti keskiarvojen ja -hajontojen avulla. Avoimista vastauksista koostuva laadullinen kyselyaineisto taas tuo esiin hyvin moninaisen ryhmän erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia, mikä on tärkeää erityisesti vähemmän tutkitun aihepiiriin kohdalla (Braun ja muut, 2021).

Monivalintakysymykset, joissa pyydetään opettajia arvioimaan globaalien aiheiden esiintymistä toisaalta omassa opetuksessa ja ohjauksessa ja toisaalta laajemmin oppilaitoksen toimintakulttuuris-

sa, pohjautuivat aiempaan tutkimukseen (Kasa ja muut, 2022). Globaalien aiheiden luetteloa monivalinnoissa muokattiin paremmin ammatilliseen koulutukseen sopivaksi (Taulukko 4). Mukaan lisättiin teemoja, kuten ammatillisen koulutuksen arvopohjassa mainitut eettinen ja kriittinen pohdinta sekä globaali vastuu, ja tutkintojen perusteissa esiintyvä kiertotalous. Neljä eri alojen opettajaa testasi kyselylomaketta helmikuussa 2022 ennen sen käyttöönottoa. Lomaketta muokattiin palautteen pohjalta vaihtamalla kysymysjärjestystä, lisäämällä tarkentavia avoimia kysymyksiä ja tiivistämällä kysymysten selitetekstiä.

Ensimmäinen kirjoittaja lähetti kyselylomakkeen kaikille koulutuksen järjestäjille (yhteensä 139), joilla oli toisen asteen ammatillisen koulutuksen järjestämislupa maaliskuussa 2022. Sähköinen saatekirje lähetettiin rehtoreille ja johtajille, joita pyydettiin välittämään tieto eteenpäin opettajille. Lomake oli avoinna vastaajille noin kuukauden ajan. Viisi oppilaitosta edellytti erillisen tutkimuslupahakemuksen tekemistä. Kyselyä levitettiin lisäksi sähköpostilistoilla, Facebook-ryhmissä sekä henkilökohtaisten yhteyksien kautta. Tieto kerättiin nimettömänä ja osallistujat antoivat suostumuksensa kyselylomakkeella. Vastaajille kerrottiin, että tutkimuksessa tarkastellaan opettajien näkemyksiä globaalien aiheiden käsittelystä, että vastaukset ovat luottamuksellisia, ja että aineistoa käsitellään ja säilytetään tietosuojalain mukaisesti salasanoilla suojatuna. Vastaajat pystyivät lukemaan ja lataamaan itselleen tutkimustiedotteen sekä tarkemman tietosuojaselosteen. Seurasimme tutkimusprosessissa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eettisiä ohjeita.

Vastaajat

Kyselyn kohderyhmä pidettiin tarkoituksellisesti laajana, sillä halusimme tarkastella ammatillisen koulutuksen heterogeenistä kenttää järjestelmänä, eikä vain jonkin tietyn ammatin näkökulmasta. Tavoitteena oli mahdollisimman monipuolinen, erilaisia kokemuksia sisältävä yleiskuva ammatillisten perustutkintojen opettajien näkemyksistä siitä, miten globaalit aiheet näkyvät heidän opetuksessaan ja oppilaitoksessaan. Siksi käsittelemme vastaajajoukkoa kokonaisuutena emmekä analysoi heidän vastauksiaan opetettavan aihepiiriin, oppilaitoksen sijainnin tai esimerkiksi sukupuolen mukaan.

Vastaajista 62 prosenttia oli naisia (N=117), 36 prosenttia miehiä (N=67), 0,5 prosenttia muu (N=1) ja 1 prosentti (N=2) ei halunnut vastata kysymykseen omasta sukupuolesta. Suomessa ammatillisen koulutuksen opettajista 57 prosenttia on naisia (Opetushallitus, 2020). Vastaajien määrät ikäryhmittäin noudat-

telivat ammatillisten opettajien tilastollista ikäjakaumaa (Opetushallitus, 2020): vuonna 2019 alle 30-vuotiaita ammatillisia opettajia oli vain 1 prosentti (kyselyn vastaajista 2 prosenttia, N=3), yli 60-vuotiaita 17 prosenttia (kyselyn vastaajista 17 prosenttia, N=31) ja 50 vuotta täyttäneitä opettajia 62 prosenttia (kyselyyn vastaajista 60 prosenttia). Isoin vastaajaryhmä kyselyssä olivat 50-59-vuotiaat (43 prosenttia, N=81). Vastaajien otos edusti näin hyvin perusjoukkoa taustatietojen osalta.

Vastaajien opetuskokemus vaihteli alle vuodesta 38 vuoteen ($K=14,84$, $s=9,78$). Vastaajista 93 prosenttia oli päteviä opettajia. Yleisin koulutustausta oli ylempi korkeakoulututkinto (62 prosenttia) ja seuraavaksi yleisin alempi korkeakoulututkinto (33 prosenttia). Vastaajista 77 prosenttia opetti ammatillisia aineita, 36 prosenttia yhteisiä aineita ja 5 prosenttia jotakin muuta. Osa vastaajista opetti siis sekä ammatillisia että yhteisiä/muita aineita. Tarkemmin alojen jakautuminen vastaajien kesken on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Vastaajien opettamat alat. Jaottelu on Opetushallituksen mukainen ja vastaaja sai valita usean vaihtoehdon.

Opetettava ala	N	Prosenttia vastaajista
humanistiset ja taidealat	30	16,0 %
kauppa ja hallinto	29	15,5 %
luonnontieteet	3	1,6 %
tietojenkäsittely ja tietoliikenne (ICT)	16	8,6 %
tekniikan alat	35	18,7 %
maa- ja metsätalousalat	10	5,3 %
terveys- ja hyvinvointialat	25	13,4 %
palvelualat	32	17,1 %
yhteiset tutkinnon osat: viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen	33	17,6 %
yhteiset tutkinnon osat: yhteiskunta- ja työelämäosaaminen	29	15,5 %
yhteiset tutkinnon osat: matemaattisluonnontieteellinen osaaminen	18	9,6 %
muu	10	5,3 %

Taulukko 2. Vastaajien maantieteellinen jakautuminen.

Oppilaitoksen sijainti	Vastaajien määrä	Prosenttiosuus
Etelä-Suomi	81	43,3 %
Itä-Suomi	15	8,0 %
Keski-Suomi	22	11,8 %
Länsi-Suomi	26	13,9 %
Pohjois-Suomi	43	23,0 %

Taulukko 3. Kunnan koko, jossa vastaaja pääasiallisesti opettaa.

Kunnan koko	Vastaajien määrä	Prosenttiosuus
alle 10 000 asukasta	21	11,2 %
10 000–50 000 asukasta	59	31,6 %
50 000–200 000 asukasta	56	29,9 %
yli 200 000 asukasta	51	27,3 %

Lähes kaikki vastaajat, 183 (98 prosenttia) ilmoittivat suomen, kolme (2 prosenttia) ruotsin ja yksi (0,5 prosenttia) jonkun muun kielen äidinkielekseen. Suurin osa vastaajista opetti Etelä-Suomessa, mutta kaikki alueet ja hyvin erikokoiset kunnat olivat edustettuina ja kuvataan Taulukoissa 2 ja 3.

Analysimenetelmä

Monivalintakysymyksien analyysissä käytimme kuvailevia tilastollisia menetelmiä ja avointen vastausten kohdalla aineistolähtöistä temaattista analyysiä. Braunin ja Clarken (2006) temaattista analyysiä seuraten koodasimme aineiston tutkimuskysymysten mukaisesti, yhdistelimme ja ryhmittelimme koodeja isommiksi teemoiksi, arvioimme teemojen paikkansapitävyyttä koko aineistoon, nimesimme ja kuvasimme teemat sekä kirjoitimme tulososuuden aineisto-otteita taulukoissa ja tekstissä hyödyntäen sekä aiempaa tutkimusta reflektoiden. Huomioimme tulosten raportoinnissa erityisesti vastauksissa usein toistuvat teemat.

Tulokset

Tarkastelemme ensin, miten ammattilisten perustutkintojen opettajat näkevät globaalien aiheiden tärkeyden, ja mitkä aiheet painottuvat tai jäävät vähemmälle huomiolle ammatillisessa koulutuksessa. Toiseksi tarkastelemme opettajien tunnistamia esteitä, jännitteitä tai mahdollisuuksia globaalien aiheiden käsittelyssä omassa työssään ja ammatillisessa koulutuksessa laajemmin.

Globaalit aiheet opetuksessa ja oppilaitoksen toimintakulttuurissa

Tulokset globaalien aiheiden näkymisestä opetuksessa ja ohjauksessa (Taulukko 4) sekä oppilaitoksen laajemmassa toimintakulttuurissa kuten koulutuksissa, strategioissa, tapahtumissa tai ravintoloissa (Taulukko 5) kertovat, ettei yksikään luetelluista 17 aiheesta nouse keskiarvoltaan lähellekään neljää, eli arviota ”paljon”.

Kahdeksan globaalista aihetta vastaajien omassa opetuksessa nousivat kuitenkin

keskiarvoltaan yli kolmen (”jonkin verran”). Ammatillisen koulutuksen arvo-perustassa mainitut aiheet nousivat keskiarvojen tarkastelussa kärkipäähän: eettinen ja kriittinen pohdinta oli selkeästi eniten mukana opetuksessa (K=3,37, s=0,982), ja sitä seurasivat sosiaalisen kestävyys-teemat, kulttuurinen moninaisuus (K=3,24, s=1,116) sekä ihmisoikeudet (K=3,18, s=1,026). Vastausten mukaan ihmisoikeuksia käsitellään selvästi enemmän opetuksessa ja ohjauksessa kuin oppilaitoksen toimintakulttuurissa (K=2,93, s=0,995).

Kolme seuraavaksi opetuksessa ja ohjauksessa eniten nousutta aihepiiriä oli-

vat vastuullinen kuluttaminen ja tuotanto (K=3,16, s=1,019), ilmastonmuutoksen hillintä ja siihen sopeutuminen (K=3,16, s=0,959) ja kiertotalous (K=3,11, s=1,023). Nämä enemmän ekologiseen kestävyteen liittyvät aiheet näkyvät sanallistettuina etenkin yhteisten tutkinnon osien kestävä kehityksen osa-alueissa. Ekologiseen kestävyteen sisältyvä, arvo-perustassa mainittu luonnon monimuotoisuus oli kuitenkin varsin vähän käsitelty aihe niin opetuksessa kuin toimintakulttuurissakin.

Yleisimmin valittu vastausvaihtoehto on keskivälille sijoittuva määre ”jonkin verran”. Omaan opetukseen liittyen ”vähän”

Taulukko 4. Arvojen ja globaalien vastuun ilmeneminen opettajien opetuksessa. (Kysymys: Missä määrin seuraavat teemat ovat nousseet esiin omassa opetus- ja ohjaustilanteissasi viime vuosina? 1. ei lainkaan 2. vähän 3. jonkin verran 4. paljon 5. erittäin paljon).

Aihe	keskiarvo	keskihajonta
eettinen ja kriittinen pohdinta	3,37	0,982
kulttuurinen moninaisuus	3,24	1,116
ihmisoikeudet	3,18	1,026
vastuullinen kuluttaminen ja tuotanto	3,16	1,019
ilmastonmuutoksen hillintä ja siihen sopeutuminen	3,16	0,959
kiertotalous	3,11	1,023
globaali vastuu	3,09	0,932
sukupuolten tasa-arvo	3,07	1,045
demokraattinen osallistuminen	2,91	1,054
maahanmuutto	2,87	1,029
taloudellinen eriarvoisuus	2,76	0,913
kansalaisvaikuttaminen	2,76	0,951
luonnon monimuotoisuus	2,70	1,105
rasismin käsittely	2,68	0,968
vähemmistöryhmät	2,56	1,016
erilaiset uskonnot ja maailmankatsomukset	2,49	1,054
rauhantyö ja konfliktinratkaisu	2,11	0,918

Taulukko 5. Arvojen ja globaalien vastuun ilmeneminen oppilaitoksen toimintakulttuurissa. (Kysymys: Missä määrin seuraavat teemat ovat näkyneet oppilaitoksenne muussa toiminnassa viime vuosina (esim. tapahtumat, projektit, strategiat, viestintä, ravintolat/kahvilat, henkilöstön täydennyskoulutukset).

Aihe	keskiarvo	keskihajonta
kulttuurinen moninaisuus	3,27	1,049
kiertotalous	3,18	0,931
maahanmuutto	3,10	1,122
ilmastonmuutoksen hillintä ja siihen sopeutuminen	3,01	0,967
vastuullinen kuluttaminen ja tuotanto	3,00	0,950
sukupuolten tasa-arvo	2,97	1,060
ihmisoikeudet	2,93	0,995
demokraattinen osallistuminen	2,88	0,853
rasismin käsittely	2,82	0,976
globaali vastuu	2,78	0,967
eettinen ja kriittinen pohdinta	2,76	0,984
vähemmistöryhmät	2,68	1,006
kansalaisvaikuttaminen	2,66	0,866
luonnon monimuotoisuus	2,65	1,043
erilaiset uskonnot ja maailmankatsomukset	2,53	1,084
taloudellinen eriarvoisuus	2,51	0,857
rauhantyö ja konfliktinratkaisu	2,33	0,932

on kuitenkin yleisin vaihtoehto kolmessa aiheessa: rasismien käsittely, vähemmistöryhmät sekä rauhantyö ja konfliktinratkaisu. Nämä ovat myös keskiarvoltaan vähiten opetuksessa esiin nousevia aiheita. Vastaajien mukaan maahanmuuttoa ja rasismia käsitellään enemmän oppilaitoksen toimintakulttuurissa, esimerkiksi erilaisissa koulutuksissa tai teemapäivinä.

Oppilaitoksen muussa toimintakulttuurissa vastaajien mukaan vähän tai ei lainkaan näkyvät aiheet ovat rauhantyö ja konfliktinratkaisu sekä taloudellinen eriarvoisuus. Lisäksi kansalaisvaikuttamista, uskontoja ja maailmankatsomuksia käsi-

tellään vähän sekä opetuksessa että oppilaitosten toimintakulttuurissa. Lähes puolet vastaajista arvioi erilaisten uskontojen ja maailmankatsomusten nousevan esiin opetuksessa sekä oppilaitoksen toimintakulttuurissa vain vähän tai ei lainkaan.

Omaan opetukseen ja ohjaukseen liittyvän kysymyksen jälkeen oli mahdollisuus vastata avoimeen kysymykseen ”Onko globaalien teemojen huomiointi mielestäsi tärkeää ammatillisessa koulutuksessa? Miksi / miksi ei?”. Vastaukset on teemoitettu seuraavalla sivulla olevaan Taulukon 6.

Taulukko 6. Teemoitetut vastaukset globaalien aiheiden tärkeydestä ammatillisessa koulutuksessa.

Sisältökategoria	Esimerkkejä avoimista vastauksista
moninäkökulmaisuus	<p>"-- opiskelijoiden on hyvä osata ajatella asioita monelta kantilta ja ymmärtää globaalien asioiden vaikutus omaan elämään"</p> <p>"Ammatillisen puolen opiskelijat eivät yleensä perehdy näihin teemoihin itsenäisesti. Opiskelijoiden maailmankuva jää helposti kovin suppeaksi, ja näin ollen myös kriittinen monilukutaito jää vaillinaiseksi."</p> <p>"Opiskelijamme ovat pääsääntöisesti melko kapeasti ajattelevia, joten näiden teemojen jatkuva esilletuonti on ainoa tapa saada ajatustapoja muuttumaan avarampaan suuntaan."</p>
yhteenkietoutuneisuus	<p>"Mahdotonta erottaa, yrittäjäyys, tuotanto, tuotot, kustannukset kaikki ovat globaaleja teemoja ja yhdistyvät suurempiin teemoihin ympäristö, ihminen ym."</p> <p>"Jokainen maa toimii "globaalisti", eli ollaan riippuvaisia mm. taloudellisesti toisista."</p> <p>"Emme voi eristää oppilaitoksia reaali maailmasta."</p>
yleissivistys	<p>"kuuluvat jokaisen yksilön yleissivistykseen ja on tärkeää, että niistä keskustellaan mm. oppitunnilla"</p> <p>"Niiden pohtiminen ja yhdistäminen opetukseen laajentaa opiskelijan yleistietoa."</p>
toimiminen vastuullisena kansalaisena	<p>"-- tavoitteena on kasvattaa vastuullisia ja osallistuvia kansalaisia"</p> <p>"Nämä ovat tärkeitä teemoja kaikessa koulutuksessa yhä globalistuvamman maailman kansalaiseksi kasvamisessa."</p> <p>"Globaali näkemys yksilön vastuusta yhteisen tulevaisuuden eteen on ydinkysymys, jota jokaisen opiskelijan on pohdittava ja vastattava omassa ammatissaan tavalla tai toisella."</p>
työelämän vaatimukset	<p>"Opiskelijat työllistyvät ihmisten ohjaustehtäviin. Kohtaamme paljon erilaisia ihmisiä ja siihen liittyy em. globaalit aiheet."</p> <p>"tutkimomme tähtää työelämään ja nämä teemat ovat osa työelämää"</p> <p>"Itse koulutan yrittäjyyttä ja useiden globaalien teemojen huomioiminen voi olla keskeinen kilpailuvaltti ja markkinoinnin kärki."</p>

Suurin osa vastaajista koki globaalit aiheet erittäin tärkeiksi niin työelämän kuin opiskelijoiden muun elämän näkökulmasta. Moni kuitenkin totesi aiheiden tulevan keskustelussa esiin spontaanisti ja usein valmistelematta: *"-- yleensä ne tulee ammatillisissa aineissa muun "jutustelun" ohella työtä tehdessä. Varsinaisesti näitä kaikkia*

aineita ei opeteta tai käsitellä teoriassa esim. rasismia." (palvelualojen opettaja, 30–39 vuotta, Etelä-Suomi). Opettajien vastauksissa korostuivat liberaalin globaalin kansalaiskasvatuksen piirteet, kuten painotus erilaisuuden kohtaamiseen, maailmankuvan avartamiseen sekä vastuullisena kansalaisena omassa ammatissa ja sen ulkopuo-

lella toimimiseen. Työelämän vaatimukseen liittyvissä vastauksissa oli myös viitteitä yritteliästä, kilpailukykyään kehittävästä uusliberaalista globaalista kansalaisesta. Vastauksissa oli vähemmän merkkejä kriittisistä, muutokseen tähtäävistä ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta painottavista globaalien kansalaisuuden näkemyksistä.

Gloaalien aiheiden käsittelyyn liittyvät esteet, jännitteet ja mahdollisuudet

Vastajaat nostivat avoimissa vastauksissa esiin monenlaisia rajoitteita ja haasteita erityisesti kiistanalaisten globaalien aiheiden käsittelyyn liittyen. Vähintään viisi mainintaa saaneet haasteet on ryhmitelty Taulukkoon 7 sivulle 58. Vastauksissa korostuivat ylätasoinen rakenteelliset ja yhteiskunnalliset esteet, joita vastaajat toivat esiin toistuvasti kyselylomakkeen eri kohdissa. Tutkinnon perusteiden keskittyminen ammattialaan sekä lähiopetuksen pieni määrä mainittiin hyvin monissa vastauksissa.

Yhteisöllisen tason jännitteissä painottuivat yhteiskunnallinen ilmapiiri, kysymysten politisoituminen sekä opiskelijoiden voimakkaat mielipiteet. Lisäksi joissakin vastauksissa mainittiin alueellisia sekä oppilaitosyhteisöön liittyviä tekijöitä, kuten keskustelun tai johdon tuen puute oppilaitoksessa, tai herkäät kysymykset esimerkiksi maatalouden ja ilmastonmuutoksen yhteyksistä.

Yksilötason esteinä mainittiin osaamiseen ja motivaatioon liittyvät kysymykset: opiskelijoiden kiinnostuksen puute, kielitaito tai tiedollinen lähtötaso. Usein vastaajat yhdistivät nämä haasteet lähiopetuksen määrään. Lyhyessä ajassa on vaikeaa käsitellä globaaleja aiheita syvällisesti tai saada ryhmän kanssa syntymään keskustelulle turvallisempaa, luottamuksellista tilaa.

Ammatillisen koulutuksen heterogeenisyys alojen, opiskelijoiden, ja paikallisen kontekstin osalta näkyy tuloksissa toisaalta mahdollisuutena. Useampi vastaaja mainitsi katsomuksellisen, kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden vahvuutena, joka edesauttaa arkista oppimista ja toimintaa globaalien aiheiden ympärillä:

”Oppilaitoksessamme on varsin paljon maahanmuuttajaopiskelijoita, joten kaikki maahanmuuttoon, rasismiin, yhdenvertaisuuteen jne. liittyvä on luonnollinen osa arkeamme.” (yhteisten tutkimuksen osien opettaja, 40–49 vuotta, Länsi-Suomi).

”Opetan ammatillisessa erityisoppilaitoksessa, joten erilaisuus, kulttuurien moninaisuus, vähemmistöt ym. on ihan arkipäiväistä opiskelijoille ja on opittava hyväksymään sitä erilaisuutta ja toimimaan erilaisten ihmisten kanssa käytännössä.” (palvelualojen opettaja, 30–39 vuotta, Etelä-Suomi).

Lopuksi on todettava, että moni vastaaja kirjoitti pystyvänsä jo nyt käsittelemään kiistanalaisiakin globaaleja aiheita tarpeeksi, ja ettei heillä ole haasteita niiden kanssa.

Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella globaalien aiheiden näkymistä opettajien työssä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Opettajien mukaan erityisen tärkeitä globaaleja aiheita heidän omassa opetuksessaan ovat eettinen ja kriittinen pohdinta, kulttuurinen moninaisuus sekä ihmisoikeudet. Oppilaitoksen laajemmassa toimintakulttuurissa taas eniten esillä ovat kulttuurinen moninaisuus, kiertotalous ja maahanmuutto. Toisaalta tulosten mukaan osa globaaleista aiheista – etenkin rauhantyö ja konfliktin-

Taulukko 7. Vastaajien tunnistamat rajoitteet ja haasteet globaalien aiheiden käsittelylle. Avoin kysymys lomakkeella: "Mitkä tekijät omassa toimintaympäristössä estävät tai vaikeuttavat kiistanalaisten globaalien aiheiden käsittelyä? Millä tavoin?"

Haaste	Esimerkkejä avoimista vastauksista
RAKENTEELLINEN TASO	
lähiopetuksen määrä	"Suurin este ehdottomasti lähiopetuksen vähäinen tuntimäärä, vaikkakin kuten jo sanoin, aikaa käsittelyyn on vaan pakko ottaa silloin, kun asia pinnalla." "Aikaa ei ole aina riittävästi oppituntien puitteissa. Opiskelijat innostuvat keskustelemaan, mutta jossain vaiheessa täytyy keskustelu lopettaa ja siirtyä uuteen aiheeseen."
tutkinnon perusteet	"Opetettavia sisältöjä näistä aiheista tutkinnon perusteissa on aika vähän ja muuta sisältöä tosi paljon, jolloin kaikkia asioita käsitellään pinnallisesti tuntimääristä johtuen." "Tutkinnon perusteet määrittävät todella tiukasti käsiteltävät aiheet, joten useimmiten tämän tyyppisille aiheille ei jää kauheasti keskusteluaikaa, mikä on oikeasti suuri vahinko."
YHTEISÖLLINEN TASO	
turvallisempi tila	"Opiskelijat eivät välttämättä tunne toisiaan niin hyvin, että uskaltaisivat esittää kunnolla omia mielipiteitään." "Se, että joskus opettaa vain 15 tuntia jotakin ryhmää, niin ei välttämättä ehdi syntyä ilmapiiriä, jossa uskaltavat tuoda mielipiteitään esille. Ryhmähenki luokassa on usein heikko, joten eivät keskustele/väittele mielellään ääneen."
aiheiden poliittisuus	"-- ajoittain ennakoin konflikteja ja väistelen tiettyjä aiheita." "-- alueella olevat uskonnolliset ryhmät ja vahvat poliittiset näkemykset vaikuttavat siihen miten paljon oppilaitoksessa voi näitä asioita käsitellä, koska opiskelijat eivät välttämättä voi/uskalla ilmaista oikeaa mielipidettään asiaan." "Oma näkemykseni asiasta on, että ammatilliselle opettajalle ei kuulu hämmentää politiikalla opetusta --"
YKSILÖN TASO	
opiskelijoiden kiinnostus	"Osa opiskelijoista ei motivoitu näihin mutta osa sitten taas tosi hyvin ottaa kantaa." "Opiskelijoilla ei ole suurta kiinnostusta globaaleihin aiheisiin. Joukossa on kuitenkin opiskelijoita, joita kiinnostaa ja joilla on kykyä analyytiseen ja pohdiskelemaan opiskeluun. Joskus opiskelijat ajattelevat, että yleissivistävät aineet/teemat ja niiden opiskelu on jäänyt peruskouluun ja amiksessa ei tarvitse niihin panostaa."
kielitaito	"Opiskelijoiden suomenkielen taidot estävät tai ainakin vaikeuttavat vaikeiden, abstraktien asioiden käsittelyä" "Lähtötason ja kielitaidon vuoksi keskustelun pohjustaminen ja käyminen veisi todella paljon aikaa: jokainen asia pitää sanoittaa kielitietoisella tavalla, että varmistaisin, että en aiheuta itse väärinymmärryksiä --"

ratkaisu, uskonnot ja maailmankatsomukset, rasismien käsittely sekä luonnon monimuotoisuus – jäävät lähes huomiotta ammatillisessa koulutuksessa.

Vastaajat tunnistivat monenlaisia esteitä, jännitteitä ja mahdollisuuksia globaalien aiheiden käsittelylle opiskelijoiden kanssa. Osa opettajista nosti esiin yhteiskunnallisen jakautuneisuuden ja heikon ryhmähengen, joka johtaa opiskelijoiden haluttomuuteen kertoa avoimesti omista näkemyksistään. Vuonna 2018 aloitetun ammatillisen koulutuksen uudistuksen painotus yksilön tarpeisiin saattaa heikentää oppilaitoksen yhteisöllisyyttä ja kohtaamisia koko ryhmän kanssa (Hakamäki-Stylman ja muut, 2021). Useimmin mainitut haasteet olivat rakenteellisia: globaalien aiheiden vähyys tutkimuksen perusteissa sekä lähiopetuksen rajattu määrä vaikuttanevat siihen, että globaalien aiheiden opetus oli harvoin suunnitelmallisesti toteutettua. Opettajien mukaan ajankohtaiset globaalit aiheet tulevat puheeksi spontaaneina keskusteluina ”käytännön tunteilla ohimennen” tai ”kahvitauoilla, rivien välissä ja matkan varrella”. Tarve johdon tuelle ja yhteiselle keskustelulle mainittiin oppilaitosten sisäisenä haasteena. Kestävän kehityksen kasvatus- ja alakouluissa käsitellessä tutkimuksessa todettiin oppilaitoksen johdolla olevan merkittävä vastuu toimintakulttuurin muuttamisessa (Saloranta, 2017).

Perustellessaan globaalien aiheiden tärkeyttä ammatillisessa koulutuksessa opettajat toteavat vastuullisuuden ja kestävyys- ja keskeisiä työelämän vaatimuksia. Globaalien kansalaiskasvatuksen tutkimuksessa tällaista lähestymistapaa on kutsuttu uusliberaaliksi tai yritysmaailman globaaliksi kansalaisuudeksi (Oxley & Morris, 2013; Pashby ja muut, 2020). Toisaalta muut opettajien esittämät syyt,

kuten opiskelijoiden maailmankuvan avartaminen ja moninäkökulmaisuu- den painottaminen liittyvät humanistiseen, liberaaliin käsitykseen globaalista kansalaisuudesta, jonka peruspilareja ovat ihmisoikeudet, demokraattinen dialogi sekä ajatus globaalista ja paikallisen yhteenkietoutuneisuudesta (Pashby ja muut, 2020). Sen sijaan kriittisempiä, muutokseen tähtääviä sosiaalista oikeudenmukaisuutta painottavia globaalien kansalaisuuden malleja ei juuri opettajien vastauksissa näy, vaikkakin eettinen ja kriittinen pohdinta nousee ykkössijalle opettajien itse esiin nostamissa globaaleissa aiheissa, mahdollisesti johtuen laajoista soveltamismahdollisuuksista verrattuna muihin, tarkemmin rajattuihin globaaleihin aiheisiin. Liberaalia, humanistista perinnettä painottava lähestymistapa globaaliin kansalaisuuteen vastaa tilannetta Suomessa laajemmin myös muilla koulutuksen aloilla (Kasa ja muut, 2022). Vallan ja oikeudenmukaisuuden kysymysten vähemmälle jättämisellä voi kuitenkin olla seurauksia: Jos esimerkiksi kulttuurinen moninaisuus nähdään lähinnä maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kautta ja unohdetaan valtaa, etuoikeuksia ja rakenteellista eriarvoisuutta tuottavien tekijöiden käsittely, saatetaan jopa vahvistaa stereotyyppioita (Hummelstedt-Djedou ja muut, 2018). Kokoavasti voidaan todeta, että tutkimustuloksemme korostavat sekä tarvetta luoda parempia edellytyksiä globaalien aiheiden käsittelylle ammatillisessa koulutuksessa että tarvetta avartaa näkemystä globaalien kansalaiskasvatuksen erilaisista muodoista (Oxley & Morris, 2013; Pashby ja muut, 2020).

Pohjoismaisessa tutkimuksessa on aiemmin todettu, miten yksilöön keskittyvä, rajattuihin ammatillisiin taitoihin keskittyvä opetus voi hankaloittaa yleissivistävien, globaalien aiheiden käsittelyä ryh-

mässä (Eiríksdóttir & Rosvall, 2019). On mahdollista, että yksilökeskeinen lähestymistapa edelleen vahvistaa uusliberaalia painotusta globaalien aiheiden käsittelyssä kriittisten lähestymistapojen kustannuksella, joissa on usein lähtökohtana kollektiivinen toiminta. Tuloksissa korostuva tarve maailmankuvan avartumiselle, moninäkökulmaisuukselle ja keskustelulle opetuksessa voi viitata yhteiskunnan keskusteluilmapiirin yleiseen kiristymiseen. Opiskelijoiden voimakkaat mielipiteet ja rasistinen puhe mainittiin opettajien vastauksissa. Vastaavasti opettajien näkemys maahan muuttaneiden opiskelijoiden kielitaidon puutteesta esteenä globaalien aiheiden käsittelylle kertonee siitä, että tarvitaan uudenlaisia, opiskelijalähtöisiä tai selkokielisiä tapoja käsitellä ihmisoikeuskysymyksiä tai muita kestävyysaiheita (Hirvilampi ja muut, 2022). Globaalin muuttoliikkeen lisääntymisen luulisi pikemminkin lisäävän kuin vähentävän tarvetta globaalille kansalaiskasvatukselle. Myös rauhankasvatukselle, joka on jäänyt viime vuosina muiden globalikasvatuksen muotojen varjoon, on valitettavasti jälleen tilausta vuoden 2022 maailmanpoliittisessa tilanteessa (Lehtomäki & Rajala, 2020).

Kuten aina, kun on kyse vapaaehtoisista vastaajista, täytyy pohtia kyselyn edustavuutta. On mahdollista, että kyselyyn osallistui etenkin ne opettajat, jotka kokivat globaalit aiheet merkityksellisiksi omalla kohdallaan. Lähes kaikki vastaajat painottivat globaalien aiheiden olevan erittäin tärkeitä. Taustatietojen osalta vastaajat kuitenkin edustivat tasaisesti eri ikäryhmiä, sukupuolia, maantieteellisiä alueita, aloja ja erikokoisia paikkakuntia. Tulosten luotettavuuteen liittyy myös kysymys sekä monivalintojen että avointen vastausten monitulkintaisuudesta. Silti vastauksissa toistuvat teemat osoittavat,

että tuloksemme rajoitteineenkin avaavat globaaliin kansalaiskasvatukseen liittyviä näkökulmia ammatillisessa koulutuksessa.

Jatkossa olisi olennaista tutkia myös opiskelijoiden näkemyksiä. Tutkimuksemme haastaa ammatillisiin opiskelijoihin usein liitettyä stereotyyppiä siitä, etteivät yhteiskunnalliset tai globaalit aihepiirit kiinnosta heitä. Vaikka osa opettajista mainitsi kiinnostuksen puutteen haasteena globaalien aiheiden käsittelylle, liittyi suurin osa esitetyistä rajoitteista nimenomaan tutkinnon perusteisiin ja lähiopetuksen määrään. Aiemmassa kyselyssä ammatillisessa koulutuksessa opiskelevista vastaajista 78 prosenttia piti ympäristöteemoja ja 66 prosenttia yhteiskunnallista vaikuttamista tärkeänä omassa elämässään (Halme, 2018). Tuloksemme ovat linjassa ruotsalaisen tutkimuksen kanssa, jossa todettiin ammattiin opiskelevien halua keskustella yhteiskunnallisista aiheista (Rosvall & Öhrn, 2014).

Ammatillisen koulutuksen läheinen sidos työelämään ja konkreettisiin ammatteihin voi tuoda uudenlaisia näkökulmia globaalin kansalaiskasvatuksen toteuttamiseen ja tutkimukseen. Teoreettisen tiedon (”lukupää”) ja käytännön osaamisen (”kädentaidot”) vastakkainasettelussa oletetaan usein, ettei duunariammattissa tarvittaisi abstraktia ajattelua, eikä akateemisissa ammatissa käytännön osaamista (Niemi & Jahnukainen, 2018). Globaalisessa kansalaiskasvatuksessa oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena toimintana, jossa yhdistyvät kriittinen ajattelu, arvojen pohtiminen, toiminta ja sen reflektointi. Ammatillisen koulutuksen vahvuus on nimenomaan toiminnallisessa, työn kautta tapahtuvassa oppimisessä. Missä määrin tekemällä oppimiseen voisi yhdistää vahvemmin työn ja toiminnan kyseenalaistamista ja eettistä reflektointia (Siiri-

lä ja muut, 2022)? Esimerkiksi Miettinen ja muut (2021) kritisoiivat opetussuunnitelmia, joissa painottuvat toisaalta työelämälähtöisyys ja toisaalta yleiset, laaja-alaiset kyvyt, joita he kuvaavat ihanteellisen, joustavan yksilön tulevaisuustaidoiksi. He peräänkuuluttavat syvällisempää analyysiiä eri ammattialojen kytköksistä esimerkiksi luontokatoon, ilmastokriisiin ja muihin yhteiskunnallisiin muutoksiin.

Tulokset osoittavat, että globaali kansalaiskasvatus on implisiittisesti läsnä toisen asteen ammatillisen koulutuksen arjessa ja vuorovaikutuksessa Suomessa. Tulosten voi nähdä kertovan siitä, että ammatillisen koulutuksen kentällä tunnustetaan globaalin kansalaiskasvatuksen tarve, mutta sitä tukevat rakenteet puuttuvat. Jos ammatillisen koulutuksen arvopohjaa ja laissa määrittäviä sivistyksellisiä tavoitteita halutaan todella edistää käytännössä, tulee aihepiirien kuten ilmastonmuutoksen, luonnon monimuotoisuuden, ihmisoikeuksien tai globaalin vastuun näkyä sanoitettuna opettajien – ja työpaikkaohjaajien – työtä ohjaavissa tutkinnon perusteissa. Globaalien aiheiden tarkastelua tukevaa pedagogiikkaa tulisi lisätä myös ammatilliseen opettajankoulutukseen tai opettajien täydennyskoulutusten sisältöihin.

Kiitämme kyselylomaketta kommentoineita ja testanneita opettajia sekä tutkijoita heidän panoksestaan.

Suomen Akatemian projekti 331413 rahoitti Rajalan osuutta tutkimuksesta.

Lähdeluettelo

Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63–79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>

Blackmore, C. (2016). Towards a pedagogical framework for global citizenship education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8(1), 39–56. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.8.1.04>

Bonvin, J.-M. (2019). Vocational Education and Training Beyond Human Capital: A Capability Approach. Teoksessa S. McGrath, M. Mulder, J. Papier, & R. Stuart (toim.), *Handbook of vocational education and training: Developments in the changing world of work* (ss. 273–288). Springer Cham.

Bourn, D. (2015). *The theory and practice of development education: A pedagogy for global social justice*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Bourn, D. (2020). The Emergence of Global Education as a Distinctive Pedagogical Field. Teoksessa D. Bourn (toim.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (ss. 11–22). Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781350108769.0009>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 641–654. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1805550>

Council of Europe. (2017). *LEARNING TO LIVE TOGETHER: Council of Europe Report on the state of citizenship and human rights education in Europe*. <https://www.coe.int/en/web/edcl/report-on-the-state-of-citizenship-and-human-rights-in-europe>

Egan-Simon, D. (2022). Active agents of change: A conceptual framework for social justice-orientated citizenship education. *Equity in Education & Society*, 1(2), 297–310. <https://doi.org/10.1177/27526461221089350>

Eiriksdóttir, E., & Rosvall, P.-Å. (2019). VET teachers' interpretations of individualisation and teaching of skills and social order in two nordic countries. *European Educational Research Journal*, 18(3), 355–375. <https://doi.org/10.1177/1474904119830022>

ePerusteet. (2021). *Liite 1. Arvoperusta*. Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ammatillinen/7614470/tekstikappale/7614441>

Gaudelli, W., & Heilman, E. (2009). Reconceptualizing geography as democratic global citizenship education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 111(11), 2647–2677. <https://doi.org/10.1177/016146810911101104>

- Goren, H., & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170–183. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Hakala, K., Brunila, K., Teittinen, A., & Lahelma, E. (2013). Työntekijäkansalaisuus tekeillä ja kässillä. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma, & A. Teittinen (toim.), *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot* (ss. 257–265). Gaudeamus.
- Hakamäki-Stylman, V., Huhtanen, M., Kilpeläinen, P., Pusa, A.-M., Rumpu, Venäläinen, S., Huhatala, O., Multasuo, S., Mustonen, T., Viljanen, V., & Wahlström, N. (2021). *Osallisuus tehdään yhdessä. Opiskelijoiden kasvu aktiiviseksi ja kriittiseksi kansalaisiksi toisella asteella*. (Julkaisut 28:2021). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). <https://karvi.fi/publication/osallisuus-tehdään-yhdessä-opiskelijoiden-kasvu-aktiiviseksi-ja-kriittiseksi-kansalaisiksi-toisella-asteella/>
- Halme, I. (toim.) (2018). *AMIS 2018. Mitä kuuluu, ammattiin opiskeleva?* Suomen Opiskelija-Allianssi – OSKU ry.
- Hirvilampi, T., Laine, S., & Ojala, S. (2022). Ekososiaaliset, talousmyönteiset ja vastustajat. Nuorten jakolinjat suhteessa kestäväen kehityksen tavoitteisiin. Teoksessa T. Kiilakoski (toim.), *Kestävää tekoa. Nuorisobarometri 2021* (ss. 169–188). Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Hummelstedt-Djedou, I., Zilliacus, H., & Holm, G. (2018). Diverging discourses on multicultural education in Finnish teacher education programme policies: Implications for teaching. *Multicultural Education Review*, 10(3), 184–202. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2018.1511341>
- Ihmisoikeuskeskus. (2014). *Ihmisoikeuskasvatus ja koulutus Suomessa*. <https://www.ihmisoikeuskeskus.fi/julkaisut2/ihmisoikeuskeskuksen-julkaisut/ihmisoikeuskasvatus-ja-koulutus/>
- Isopahkala-Bouret, U., Lappalainen, S., & Lahelma, E. (2014). Educating worker-citizens: Visions and divisions in curriculum texts. *Journal of Education and Work*, 27(1), 92–109. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718745>
- Itkonen, T., Talib, M.-T., & Dervin, F. (2015). ‘Not all of us Finns communicate the same way either’: Teachers’ perceptions of interculturality in upper secondary vocational education and training. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(3), 397–414. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1062998>
- Jenkins, A. (2021). Ecological global citizenship education: A reframing. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 13(2), 94–108. <https://doi.org/10.14324/IJDEGL.13.2.03>
- Kasa, T., Karilainen, L., Rajala, A., Cantell, H., & Kallioniemi, A. (2022). Finnish UNESCO school educators’ understanding of global citizenship education: Analysis through typologies, ecosocial understanding, and human rights. *PROSPECTS*. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09597-z>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. (2017). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Laukia, J. (2013). *Tavoitteena sivistynyt kansalainen ja työntekijä. Ammattikoulu Suomessa 1899–1987* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9411-8>
- Lehtomäki, E., & Rajala, A. (2020). Global Education Research in Finland. Teoksessa D. Bourn (toim.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (ss. 105–120). Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781350108769.0018>
- LOPS. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- Marope, P. T. M., Chakroun, B., & Holmes, K. P. (2015). *Unleashing the potential: Transforming technical and vocational education and training*. UNESCO Publ.
- Maunu, A. (2018). Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta. Ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti arjen käytäntöjen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 70–87. <https://journal.fi/akakk/article/view/84613>
- Meriläinen, N., & Piispa, M. (2020). “Antaa isojen herrojen ja rouvien päättää” – Ammattikoulu- nuorten osallisuus ja vaikuttaminen ilmastonmuutoksen ajassa. Teoksessa E. Pekkarinen, & T. Tuukkanen (toim.), *Maapallon tulevaisuus ja lapsen oikeudet* (ss. 124–136). Lapsiasiainvaltuutetun toimiston julkaisuja.
- Miettinen, R., Pehkonen, L., Lang, T., & Pihlainen, K. (2021). Euroopan Unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot, Eurooppalainen tutkintoviitekehys ja oppilaitosten opetussuunnitelmien kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(2), 13–31. <https://journal.fi/akakk/article/view/109875>
- Myers, J. P. (2020). Understanding the landscape of teaching global issues. Teoksessa J. P. Myers (toim.), *Research on teaching global issues: Pedagogy for global citizenship education* (ss. 1–14). Information Age Publishing, inc.
- Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(1), 9–25. <https://journal.fi/akakk/article/view/84714>

- Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2019). Educating self-governing learners and employees: Studying, learning and pedagogical practices in the context of vocational education and its reform. *Journal of Youth Studies*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1656329>
- Nylund, M., Ledman, K., Rosvall, P.-Å., & Rönlund, M. (2020). Socialisation and citizenship preparation in vocational education: Pedagogic codes and democratic rights in VET-subjects. *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1665498>
- Nylund, M., & Virolainen, M. (2019). Balancing ‘flexibility’ and ‘employability’: The changing role of general studies in the Finnish and Swedish VET curricula of the 1990s and 2010s. *European Educational Research Journal*, 18(3), 314–334. <https://doi.org/10.1177/1474904119830508>
- Opetushallitus. (n.d.). *Kestävä kehitys ammatillisen koulutuksen tutkinnon perusteissa*. Noudettu 27. huhtikuuta 2022, osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/kestava-kehitys-ammattillisen-koulutuksen-tutkinnon-perusteissa>
- Opetushallitus. (2020). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019. Ammatillinen koulutus* (2020: 13; Raportit ja selvitykset). <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opettajat-ja-rehtorit-suomessa-2019-ammattillinen-koulutus>
- Osaamisen ennakointifoorumi. (2019). *Osaaminen 2035 [Competences and Skills 2035]*. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/osaaminen-2035>
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144–164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Pudas, A.-K. (2015). *A moral responsibility or an extra burden?: A study on global education as part of Finnish basic education* [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. Jultika. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526208657>
- Rajala, A., Lehtinen, J., Lehtomäki, E., Soinnunmaa, P., Sorri, M., & Suhonen, R. (2021). Konkreetit utopiat keinona edistää nuorten kansalaisvaikuttamista. *Kasvatus & Aika*, 15(3–4). <https://doi.org/10.33350/ka.111560>
- Rajala, A., & Lehtomäki, E. (2019). *Mitä on globaalikasvatuksen tutkimus? Kasvatus*, 50(5), 427–429.
- Rosvall, P.-Å., & Öhrn, E. (2014). Teachers’ silences about racist attitudes and students’ desires to address these attitudes. *Intercultural Education*, 25(5), 337–348. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.967972>
- Räikköläinen, M., & Meriläinen, R. (2018). *Koulutus ja osaaminen kestävässä tulevaisuudessa. Ammatikasvatuksen aikakauskirja*, 20(5), 4–14. <https://journal.fi/akakk/article/view/84512>
- Saloranta, S. (2017). *Koulun toimintakulttuurin merkitys kestävässä kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3610-7>
- Sandri, O. (2022). What do we mean by ‘pedagogy’ in sustainability education? *Teaching in Higher Education*, 27(1), 114–129. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1699528>
- Siirilä, J., Konst, T., Friman, M., & Lahdenperä, J. (2022). Oppiminen ja opetus uudessa kestävässä maailmassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(4), 4–11. <https://doi.org/10.54329/akakk.113316>
- Stein, S., Andreotti, V., Suša, R., Ahenakew, C., & Čajková, T. (2022). From “education for sustainable development” to “education for the end of the world as we know it”. *Educational Philosophy and Theory*, 54(3), 274–287. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1835646>
- Tiilikkala, L. (2004). *Mestarista tuutoriksi: Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1721-5>
- Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. International Commission on the Futures of Education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>
- Wheelahan, L. (2015). Not just skills: What a focus on knowledge means for vocational education. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 750–762. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089942>