

Tiivistelmät

Kulttuurienvälisen valmiuksien perustaa tutkimassa: opettajien arkiteoriat ja orientaatiot

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien kulttuuria koskevia arkiteorioita (värisokeus, multikulturalismi ja polykulturalismi), sosiaalisen oikeudenmukaisuuden orientaatiota ja kulttuurisesti moninaisten oppilasryhmien opettamiseen liittyvää motivationaalista orientaatiota kyselyaineiston ($N=504$) sekä tilastollisten menetelmien avulla. Tarkastelun kohteena oli näitä kulttuurienvälisen valmiuksien ulottuvuuksia mittaavien suomennettujen tutkimusinstrumenttien soveltuvuus suomalaisten opettajien tutkimiseen. Lisäksi tarkasteltiin työssä toimivien opettajien ja opettajaopiskelijoiden välisiä eroja sekä kokemusta kulttuurisesta moninaisuudesta opettajien valmiuksia selittävänä tekijänä. Opettajat arvioivat sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja motivationaalisen orientaationsa korkeaksi, ja kokemus kulttuurisesta moninaisuudesta oli positiivisesti yhteydessä molempiin orientaatioihin. Polykulturalismi (käsitys kulttuurien verkottuneisuudesta ja vuorovaikutteisuudesta) oli tässä aineistossa vahvimaksi raportoitu opettajien arkiteoria. Työssä toimiville opettajille värisokeus oli tyypillisempää kuin opettajaopiskelijoille. Tulosten merkitystä pohditaan artikkelin lopussa kulttuurienvälisen valmiuksien tutkimuksen ja opettajankoulutuksen kehittämisen näkökulmista.

Avainsanat: kulttuurienväliset valmiudet, opettajat, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden orientaatio, värisokeus, multikulturalismi, polykulturalismi

Exploring the core of teachers' intercultural competence: lay theories of culture, orientation to social justice and motivation to teach culturally diverse groups

This study explores Finnish teachers' lay theories of culture (color-blindness, multiculturalism and polyculturalism), social justice orientation as well as motivational orientation for teaching culturally diverse groups. Finnish pre-service and in-service teachers ($N=504$) responded to a survey and statistical methods were used to analyse the data. We analysed the psychometric qualities of instruments measuring these aspects of teachers' intercultural competencies, differences between pre-service and in-service teachers as well as the association between self-reported experience of cultural diversity and teachers' intercultural competence. Teachers evaluated their level of orientation to social justice as well as motivational orientation as high, and experience of cultural diversity positively correlated with both these orientations. Polyculturalism (conception of cultures as interconnected and malleable) appeared as the strongest lay theory of teaches in this data. Color-blindness was more typical for in-service than pre-service teachers. In the end of the article, the implications of results for development of research on intercultural competencies as for teacher education are discussed.

Keywords: Intercultural competencies, teachers, social justice orientation, color-blindness, multiculturalism, polyculturalism

Nostolauseet

Suomensimme uusia mittareita kulttuurienvälisen valmiuksien tutkimiseen
Tarkastelemme mittarien soveltuvuutta suomalaisten opettajien tutkimiseen
Opettajat arvioivat sosiaalisen oikeudenmukaisuuden orientaationsa korkeaksi
Polykulturalismi on opettajille tyypillisin kulttuureja koskeva arkiteoria
Kokemus kulttuurisesta moninaisuudesta ennustaa opettajien orientaatioita

Kulttuurienvälisen valmiuksien perustaa tutkimassa: opettajien arkiteoriat ja orientaatiot

1. Johdanto

Yhteiskunnan moninaistumisen myötä opettajien kulttuurienvälisen valmiuksien välttämättömyys on Suomessakin tunnustettu yhä laajemmin. Oppimistulosten kuilut, jotka Suomessa ovat poikkeuksellisen leveät maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja kantaväestön välillä (Borgna & Contini, 2014), vahvistavat tarvetta kiinnittää huomiota näiden valmiuksien nykytilaan ja kehittämiseen. Kulttuurienvälisen valmiuksien käsite voidaan väljästi määritellä kyvyksi olla tehokkaasti ja asianmukaisesti vuorovaikutuksessa kulttuurienvälisessä tilanteessa tai kontekstissa, ja tyypillisesti uskomusten ja asenteiden ulottuvuus nähdään keskeiseksi (Berry & Southwell, 2011, s.453). Nämä perusmääritelmät eivät ole erityisen kyseenalaisia, mutta niitä tarkentavista malleista ja teorioista käydään kiivasta keskustelua. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ymmärrys kulttuurienvälisistä valmiuksista opettajan kriittisen, eettisen ammatillisuuden keskeisinä tekijöinä (Rissanen, 2019; kts. myös Tirri & Kuusisto, 2019).

Kulttuurienvälisiä valmiuksia kuvaavia teorioita ja mittareita on lukuisia. Useille eri lähestymistavoille on tyypillistä affektiivisen ulottuvuuden – asenteiden, uskomusten tunteiden tai orientaatioiden – mieltäminen keskeiseksi (Deardoff, 2006; Jokikokko, 2016). Tiedetään, että opettajien tavat toimia luokkahuoneen kompleksisen sosiaalisen todellisuuden säätelijöinä ja reagoida nopeasti muuttuvissa tilanteissa ovat tyypillisemmin tiedostamattomien uskomusten ja arkiteorioiden, kuin syvästi sisäistettyjen ammatillisten periaatteiden ohjaamia (Thornberg, 2008). Usein opettajien kulttuurienvälisiin valmiuksiin kuuluvia asenteita ja uskomuksia kuvataan hyvin yleisluontoisin termein, kuten ”avoimuus erilaisuutta kohtaan” (Celinska & Swazo, 2016) tai ”kulttuurinen tiedostaminen” (Cherng & Davis, 2019). Systemaattista ja laajamittaista tutkimusta (ja sen myötä yhteisymmärrystä) siitä, mitkä piilevät tai tiedostetut uskomukset tarkalleen olisivat hyödyllisiä, miten ne ennustavat opettajilta toivottavia orientaatioita, ja miten niitä voidaan edistää opettajankoulutuksessa, on kuitenkin hyvin vähän. Tutkijat peräänkuuluttavat empiiristä työtä opettajan moraalisen professionalismin kannalta olennaisten uskomusten tunnistamiseksi (Sanger & Osguthorpe, 2011).

Tähän työhön sosiaalipsykologisella kulttuuria koskevien arkiteorioiden ja uskomusten merkitystä ryhmien välisissä suhteissa käsittelevällä tutkimuskirjallisuudella (kts. esim. Rosenthal & Levy, 2010) olisi annettavaa. Vaikka käsitykset kulttuurien muovautuvuudesta nykyisin usein toimivat kulttuurienvälisen kasvatuksen paradigmaattisena lähtökohtana, tutkimusta kulttuureja koskevien uskomusten vaikutuksista kasvattajien kulttuurienvälisen valmiuksien kehittymiseen on hyvin vähän. Ylipäätään sosiaalipsykologian alueen tutkimustulosten hyödyntäminen kulttuurienvälisen kasvatuksen kentällä on suhteellisen vähäistä. Tätä vajetta tässä tutkimuksessa pyritään paikkaamaan.

Artikkelissa esiteltävä tutkimus on osa CORE -hanketta (kts. tarkemmin luku Aineisto ja menetelmät), jonka lähtökohtana on motivaatio- ja sosiaalipsykologian aloilla kehittynyt tutkimustieto yksilöiden, ryhmien ja kulttuureiden muovautuvuutta koskevien uskomusten vaikutuksista ryhmien välisissä suhteissa (Carr, Rattan & Dweck, 2012; Rosenthal & Levy, 2010). Hankkeessa kerätyn kyselyaineiston avulla on tarkoitus tarkastella muun muassa näiden uskomusten yhteyttä opettajien kulttuurienvälisen valmiuksien tekijöihin, kuten innokkuuteen opettaa moninaisuuden kontekstissa sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden orientaatioon. Ensin on tarpeen kuitenkin tarkastella näitä tekijöitä kutakin erikseen sekä tutkia tutkimukseen valittujen, muissa konteksteissa validoitujen ja nyt suomeksi käännettyjen tutkimusinstrumenttien soveltuvuutta suomalaisten opettajien tutkimiseen. Tässä tutkimusartikkelissa tartumme tähän tehtävään. Tarkastelemme opettajien kulttuureja koskevia arkiteorioita, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden orientaatiota sekä motivationaalista orientaatiota mittaavien tutkimusinstrumenttien psykometrisia ominaisuuksia. Tarkastelemme myös opettajien itsearviointeja näistä kulttuurienvälisistä valmiuksistaan sekä eroja opettajien ja opettajaopiskelijoiden välillä. Lisäksi analysoimme, miten kokemus kulttuurisesta moninaisuudesta on yhteydessä opettajien kulttuurienvälisen valmiuksien eri ulottuvuuksiin.

Suomalaisten opettajien kulttuurienvälisiä valmiuksia on tutkittu enimmäkseen laadullisten tapaustutkimusmenetelmien avulla. Joitakin viimeaikaisia esimerkkejä on myös laajemman mittakaavan tutkimuksista, joissa on tarkasteltu opettajien suhtautumista kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen. Näissä tutkimuksissa (esim. Alisaari, Heikkola, Commins & Acquah, 2019; Kimanen, Alisaari & Kallioniemi, 2019) opettajien suhtautuminen ilmenee hyvin positiivisena, vaikka hajontaakin löytyy. Toisaalta laadullisissa tutkimuksissa on havaittu ristiriitoja positiivisten ideaalien ja käytännön toimintatapojen välillä (esim. Rissanen, 2021). Kyselytutkimuksissa sosiaalisen suotavuuden taipumus voi

Kulttuurienvälisen valmiuksien perustaa tutkimassa: opettajien arkiteoriat ja orientaatiot

vinouttaa vastauksia. Tarvetta on hyvillä tutkimusinstrumenteille, joiden avulla opettajien kulttuurienvälisen valmiuksien uskomuksellista perustaa voidaan tarkastella monesta näkökulmasta.

2. Teoriatausta

2.1. Muuttuva ymmärrys opettajien kulttuurienvälisistä valmiuksista

Kasvattajan valmiuksia opettaa kulttuurisesti moninaisessa kontekstissa käsitellään tutkimuskirjallisuudessa monien rinnakkaisten käsitteiden ja teoriaperinteiden alla. Tässä artikkelissa käytetään ensisijaisesti kulttuurienvälisen kasvatuksen käsitettä, mutta tutkimuksen kohteena olevat opettajan uskomukset ovat yhtä lailla relevantteja rinnakkaisilla kentillä, kuten kulttuurisesti vastuullinen ja kulttuuritietoinen kasvatus (esim. Gay, 2010; Villegas & Lucas, 2002), kriittinen monikulttuurisuuskasvatus (esim. May & Sleeter, 2010; Vavrus 2014) sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden opettaminen (McDonald & Zeichner, 2009). Näitä perinteitä yhdistävät kriittisten lähestymistapojen valtavirtaistuminen sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden edistämisen tavoitteiden nouseminen keskiöön. Opettajien halukkuus huomioida sosiopoliittinen todellisuus ja rohkeus edistää yhdenvertaisuutta moninaisuuden kontekstissa ovat määrittäneet keskeisiksi kulttuurienvälisen valmiuksien tekijöiksi sekä opettajankoulutuksen tavoitteiksi (Cochran-Smith, Ell, Grudnoff, Haigh, Hill & Ludlow, 2016).

Tämä tutkimus perustuu teoriaan ja aiempaan tutkimukseen nojaavaan oletukseen kulttuureja koskevista arkiteorioista kulttuurien välisten valmiuksien perustana. Kulttuurien välisten valmiuksien käsitettä käytetään laajasti eri tieteenaloilla ja ammatillisessa kirjallisuudessa, mutta sen sidoksia kulturalistisiin ja kulttuuria essentialisoiviin käsityksiin on kritisoitu enenevästi (Dervin, 2015, 2020). Kulturalismilla viitataan käsityksiin kulttuureista selvärajaisina kokonaisuuksina, jotka määrittävät yksilöiden ajattelua ja käyttäytymistä voimakkaasti. Se on lähellä kulttuurista essentialismia – ajatusta siitä, että kulttuurin jäsenet jakavat perustavanlaatuisia, muuttumattomia kulttuurisia piirteitä, ja näin ollen myös kulttuuri on olemukseltaan pysyvä ja muuttumaton (Morris, Chiu & Liu, 2015). Tutkijat peräänkuuluttavat kulturalismista ja essentialismista irti sanoutuvien, kulttuurien muovautuvuutta ja risteävyyttä korostavien kulttuurienvälisen valmiuksien mallien kehittämistä (Dervin, 2020; May & Sleeter, 2010).

Osa tutkijoista kyseenalaistaa kulttuurin käsitteen mielekkyyden ja tarpeellisuuden kasvatuksen kentällä kokonaan. He viittaavat laajemmin moninaisuuteen tai käyttävät kulttuurin sijaan termejä kuten ”kulttuurisuus” pyrkien siirtämään huomion kulttuurista ”entiteettinä” kulttuurisiin prosesseihin ja tekijöihin. Kulttuurien sijaan huomio on yksilöllisissä identiteettiprosesseissa ja intersektionaalisuudessa sekä yhdenvertaisuutta tai eriarvoisuutta tuottavien rakenteiden tarkastelussa (Abdallah-Preteille, 2006; Dervin, 2015; Holliday, 2010). Joidenkin tutkijoiden mielestä kulturalismin ja essentialismin kritiikki on mennyt liiankin pitkälle, tai se mielletään naiiviksi. Vaikka näitä arki ajattelulle tyypillisiä käsityksiä on tietoisesti säädeltävä ja purettava, kulttuurin käsitettä voidaan silti edelleen pitää hyödyllisenä ja kulttuuristen erojen havainnointia tarpeellisenä inhimillisen vuorovaikutuksen ymmärtämiseksi – kunhan kulttuurisia piirteitä ei tarkastella esimerkiksi muuttumattomina kansallisina kulttuureina (kts. esim. O’Sullivan, 2013).

Tätäkin tutkimusta ohjaa näkemys kulttuurin käsitteen tarpeellisuudesta inhimillisen todellisuuden kuvaajana. Kulttuurin käsitteeseen nojattaessa tärkeää on pyrkiä haastamaan kulturalismia ja essentialismia korostamalla kulttuuriin liittyvien ilmiöiden muuttuvuutta ja kontekstuaalisuutta, sekä kulttuurien vuorovaikutteisuutta ja risteytymistä muiden yksilöllisten, yhteisöllisten ja yhteiskunnallisten ilmiöiden kanssa. Juuri tästä syystä kulttuuria koskevat arkiteoriat, joihin liittyvää tutkimuskirjallisuutta seuraavaksi tarkastellaan, on mielekästä määrittää keskeiseksi osaksi kulttuurienvälisiä valmiuksia. Aiemman kirjallisuuden pohjalta on perusteltua olettaa arkiteorioiden olevan yhteydessä opettajien motivationaaliseen ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden orientaatioon. Näitä orientaatioita avataan tarkemmin teoriataustan lopussa.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös, miten kokemus kulttuurisesta moninaisuudesta on kytköksissä opettajien arkiteorioihin ja orientaatioihin. Kokemus kulttuurisesta moninaisuudesta on tunnetusti yhteydessä kulttuurien välisiin valmiuksiin, ja yhteys näyttäisi olevan kausaalinen: kokemuksen lisääminen osana opettajankoulutusta ja erityisesti yhdistettynä ohjattuun reflektioon on yksi selvimmän tunnistettuja kulttuurien välisten valmiuksien kehittymistä edistäviä tekijöitä (Garmon, 2004; Leh, Grau, & Guiseppe, 2015). Tämän suhteen tarkempi ymmärtäminen edellyttää kuitenkin lisää tutkimuksia, joissa tarkastellaan kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvän kokemuksen yhteyttä aiempaa tarkemmin määriteltyihin uskomuksiin ja orientaatioihin.

2.2 Kulttuuria koskevat arkiteoriat

Kulttuurin käsitettä ja kulttuurisen moninaisuuden kohtaamista koskevilla arkiteorioilla on sosiaalipsykologisissa tutkimuksissa osoitettu olevan voimakkaita ja moniulotteisia vaikutuksia ryhmien välisiin suhteisiin (Rosenthal & Levy, 2010). Värisokeus (*color-blindness*), multikulturalismi (*multiculturalism*) ja yhä enemmän myös polykulturalismi (*polyculturalism*) ovat useimmin tutkittuja kulttuuria koskevia arkiteorioita. Myös kasvatustieteelliset tutkimukset hyödyntävät näitä käsitteitä, erityisesti värisokeutta, usein kuitenkin lähinnä laadullisten tutkimusten tarkasteluja ohjaavina teorioina (kts. esim. Rissanen, 2021; Schofield, 2007). Värisokeus, multikulturalismi ja polykulturalismi voidaan nähdä erilaisina ja erilaisiin uskomuksiin nojaavina yhdenvertaisuuden edistämisen strategioina.

Värisokeudella viitataan arkiteoriaan, joka uskoo kulttuuristen erojen olevan merkityksellisiä, ja syrjinnän vähentyvän samanlaisuuteen tai yhteisyyteen keskittymällä. Sen tiedetään toisinaan vähentävän stereotyyppittämistä ja sisäryhmän suosimista (Wolsko, Park & Judd, 2000; Wolsko, Park, Judd & Wittenbrink, 2006), mutta värisokeuteen perustuvat ja (usein enemmistöjen määrittämät) yhtäläisyyteen perustuvat käytännöt myös vaikeuttavat syrjinnän tunnistamista. Ne pitävät enemmistöjen identiteettejä normina ja ovat useammin enemmistön kuin vähemmistöryhmien suosiossa (Andersen, 2003; Apfelbaum, Pauker, Sommers & Ambady, 2010; Bonilla-Silva, 2015; Ryan, Casas & Thompson, 2010). Yllä mainitut kulttuurienvälisen kasvatuksen kriittiset lähestymistavat tyypillisesti pyrkivät haastamaan värisokeuteen nojaavia kasvatuksellisia lähestymistapoja.

Multikulturalismin arkiteoriolla viitataan uskomuksiin erojen merkityksellisyydestä ja erilaisten identiteettien tunnistamisen ja vahvistamisen tarpeesta. Sillä on monia positiivisia seurauksia ryhmien välisissä suhteissa: se ennustaa esimerkiksi kiinnostunutta ja arvostavaa suhtautumista moninaisuuteen sekä avoimuutta ja positiivisuutta vuorovaikutustilanteissa (Rosenthal & Levy, 2012). Multikulturalismin ongelma kuitenkin on, että vaikka se on yhteydessä positiivisempiin asenteisiin, se samalla toisinaan vahvistaa stereotyyppioita ja käsityksiä ryhmien välisistä eroista (Ryan ym. 2010; Wolsko ym., 2000, 2006). Värisokeuden ja multikulturalismin rinnalla onkin yhä enemmän tutkittu myös polykulturalismin arkiteoriaa.

Polykulturalismi on kulturalismia ja essentialismia haastava arkiteoria. Sillä viitataan uskomuksiin kulttuuristen vaikutusten verkostoluonteesta kategorisoivan näkemyksen sijaan. Polykulturalismi korostaa kulttuurien muovautuvuutta ja jatkuvaa vuorovaikutteisuutta kulttuuristen ryhmien välillä, sekä yksilöiden osittaista ja monimuotoista osallisuutta eri

Kulttuurienvälisen valmiuksien perustaa tutkimassa: opettajien arkiteoriat ja orientaatiot

kulttuureihin (Morris ym., 2015). Multikulturalismille ja polykulturalismille on yhteistä kulttuuristen erojen merkityksen tunnistaminen. Ne molemmat ovat yhteydessä arvostukseen moninaisuutta kohtaan, positiivisiin käsityksiin ulkoryhmistä ja kiinnostukseen olla vuorovaikutuksessa toisten ryhmien kanssa (Rosenthal & Levy, 2012; Rosenthal, Levy, Katser & Bazile, 2015). Faktorianalyysit kuitenkin tyypillisesti tunnistavat ne erillisiksi teorioiksi, ja näyttää siltä, että polykulturalismi väistää monet multikulturalismin ongelmat. Esimerkiksi Osborn, Sosa ja Rios (2020) havaitsivat tutkimuksessaan multikulturalismin arkiteorian olevan yhteydessä väestön moninaistumiskehitykseen liittyvään lisääntyneeseen uhkan tunteeseen, mutta polykulturalismin vaikuttavan päinvastaisesti. Polykulturalismi näyttäisi myös lisäävän halukkuutta kulttuuriseen itsekritiikkiin (Rosenthal ym., 2012).

Rosenthal ja Levy (2012) sekä Rosenthal, Levy ja Moss (2012) ovat kehittäneet kulttuuria koskevien arkiteorioiden mittaristoa yhdysvaltalaisen psykologian opiskelijoiden parissa tehtyjen pilottitutkimusten sarjassa. Heidän mittaristossaan polykulturalismia koskevat väittämät, jotka liittyvät esimerkiksi siihen, että kulttuurit ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, pyrkivät mittaamaan uskomuksia kulttuurienvälisyydestä ”neutraalissa muodossa”, vailla viittauksia kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen suotavuuteen tai epäsuotavuuteen. Myös värisokeutta ja multikulturalismia koskevissa väittämissä on pyritty välttämään tunnepitoisuutta. Monikulttuurisuuden väittämät kohdistuvat uskomuksiin ryhmien välisten erojen merkityksestä ja tunnistamisen tarpeesta, värisokeuden väittämät mittaavat uskomuksia erojen merkityksettömyydestä sekä tarpeesta keskittyä yhtäältä ihmisten yksilöllisyyteen ja toisaalta ryhmien välisiin yhtäläisyyksiin (kts. taulukko 2a). Tämä mittaristo on yksi tätä tutkimusta varten suomennetuista ja käytetyistä mittareista, jota tässä artikkelissa tarkastellaan. Yllä esiteltyjen aiempien tutkimusten tulosten perusteella voidaan olettaa erityisesti polykulturalismin olevan yhteydessä opettajien motivaatioon toimia kulttuurisesti moninaisissa ryhmissä sekä yhdenvertaisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden orientaatioihin. Näitä kulttuurienvälisen valmiuksien tekijöitä tarkastellaan seuraavaksi.

2.3 Motivaationaalinen ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden orientaatio

2000-luvun taitteen vuosikymmeninä tutkijat ovat enenevästi kehittäneet lähestymistapoja kasvatuksellisen yhdenvertaisuuden edistämiseen opetuksessa ja opettajankoulutuksessa. Nämä lähestymistavat perustuvat ymmärrykseen mahdollisuuksien tasa-arvon ongelmista, kun kasvatettavaan kuuluu sekä historiallisesti etuoikeutettuihin että sorrettujen ryhmiiin kuuluvia henkilöitä. Osa varhaisista kulttuurienvälisen kasvatuksen

Kulttuurienvälisen valmiuksien perustaa tutkimassa: opettajien arkitteoriat ja orientaatiot

lähestymistavoista liittyi vain pyrkimykseen opettaa marginalisoituja ryhmiä paremmin, mutta sosiaalisen oikeudenmukaisuuden opettamista korostavissa kasvatussuuntauksissa keskeisiksi nostetaan myös enemmistöihin kuuluvien oppiminen ja erityisesti rakenteellisten ongelmien tunnistamisen ja korjaamisen tarve niin kasvatuksessa kuin laajemmin yhteiskunnassa (Cochran-Smith ym., 2016).

Näistä lähtökohdista myös Ludlow, Enterline ja Cochran-Smith (2008) alkoivat kehittää aiemman kirjallisuuden ja yhdysvaltalaisen opettajaopiskelijoiden kanssa tehtävien fokusryhmähaastattelujen sekä useiden pilotointien avulla tutkimusinstrumenttia ”Learning to Teach for Social Justice – Beliefs Scale”. Mittarin tarkoitus on mitata opettajien orientaatiota ja sitoutumista sosiaalisen oikeudenmukaisuuden opettamiseen. Lähtökohtana on ajatus sosiaalisen oikeudenmukaisuuden orientaatiosta konstruktiona, jota opettajankoulutuksessa on mahdollista kehittää ja mitata. Lopulliseen mittariin valikoituneet väittämät kohdistuvat uskomuksiin opettajan roolista ja vastuusta yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden kysymysten käsittelyssä sekä luokkahuoneessa, että laajemmin koulussa ja yhteiskunnassa. Mukana on myös väittämiä, jotka kuvaavat uskomuksia erilaisten oppilaiden oppimisen mahdollisuuksista (Ludlow, Enterline & Cochran-Smith, 2008).

Motivaatio on yksi kulttuurienvälisen valmiuksien affektiivisen ulottuvuuden keskeinen osa. Yleisesti opettajien motivaatio rakentuu minäpystyvyyden lisäksi innokkuudesta, jonka tiedetään olevan yhteydessä opetuksen laatuun, tapoihin motivoida oppilaita sekä oppilaiden oppimistuloksiin (Petrović, Jokić & Leutwyler, 2016; kts. esim. Kunter, Frenzel, Nagy, Baumert & Pekrun, 2011). Petrović, Jokić ja Leutwyler (2016) pitävät opettajien kulttuurienvälisiin valmiuksiin kuuluvan motivationaalisen orientaation keskeisinä tekijöinä innokkuutta olla vuorovaikutuksessa moninaisista taustoista tulevien oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa sekä opettaa kulttuurisesti moninaista luokkaa. Heidän oletuksensa on, että innokkuutta ilmaisevat opettajat kokevat kulttuurisen moninaisuuden kontekstissa työskentelyn palkitsevaksi, ja myönteinen suhtautuminen heijastuu myös pyrkimykseen kohdata haastavat tilanteet ja kysymykset välttelevää orientaatiota.

Tämä ymmärrys on ohjannut opettajien innokkuutta opettaa kulttuurisesti moninaisessa kontekstissa mittaavan instrumentin ”Teacher Cultural Diversity Enthusiasm Scale” kehitystä. Petrović ja kumppanit (2016) kävivät läpi olemassa olevia kulttuurienvälisen valmiuksien mittareita poimien niistä motivationaaliseen orientaatioon linkittyviä väittämiä ja soveltaen niitä opetuksen kontekstiin, sekä kehittivät joitakin uusia väittämiä. Mittaristoa testattiin

Kulttuurienvälisen valmiuksien perustaa tutkimassa: opettajien arkiteoriat ja orientaatiot

serbialaisten opettajaopiskelijoiden keskuudessa. Nämä opettajien motivationaalista ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden orientaatiota operationalisoivat mittarit suomennettiin ja ne ovat tarkastelussa tässä artikkelissa.

3 Aineisto ja menetelmät

Tutkimus on osa monimenetelmäistä tutkimushanketta ”Implicit beliefs of malleability as the core of teachers’ intercultural competencies” (CORE). CORE tutkii opettajien kulttuurienvälisiä valmiuksia keskittyen uskomuksiin yksilöiden, ryhmien ja kulttuurien muovautuvuudesta. Hanke tarkastelee näiden uskomusten yhteyttä opettajien pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa suomalaisilta opettajilta sekä opettajaopiskelijoilta on kerätty kyselyaineisto, toisessa vaiheessa laadullista aineistoa kerätään haastatellen sekä niin sanotun stimulated recall - havainnointi- ja haastattelumenetelmän avulla.

Tämän artikkelin tutkimuskysymykset ovat: 1. Mitkä ovat suomenkielisten opettajien kulttuurienvälisiä valmiuksia (kulttuuria koskevia arkiteorioita, orientaatiota sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja motivationaalista orientaatiota) tarkastelevien mittareiden psykometriset ominaisuudet (psykometrinen rakenne ja sisäinen johdonmukaisuus)? 2. Miten opettajat itsearvioivat kulttuurienvälisiä valmiuksiaan ja miten opettajaopiskelijoiden ja työssä toimivien opettajien valmiudet eroavat toisistaan? 3. Miten kokemus kulttuurisesta moninaisuudesta on yhteydessä opettajien kulttuurienvälisiin valmiuksiin?

Tutkimusta varten suomennettujen arkiteorioiden ja orientaatioiden mittarien psykometrinen ominaisuuksien tarkastelu mahdollistaa niiden käyttämisen ja eteenpäin kehittämisen suomalaisessa kontekstissa, mikä edistää kulttuurienvälisen valmiuksien uskomuksellisen perustan tarkempaa tutkimista. Opettajaopiskelijoiden ja työssä toimivien opettajien valmiuksia vertaamalla voidaan saada tietoa, joka on tarpeellista yhtäältä opettajien perustutkintokoulutuksen ja toisaalta täydennyskoulutuksen kehittämisen kannalta. Tarkastelemalla kulttuurista moninaisuutta koskevan kokemuksen yhteyttä opettajien arkiteorioihin ja orientaatioihin saadaan aiempaa tarkempaa ymmärrystä kulttuurisen kokemuksen merkityksestä. Tämä tarve on kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa tunnistettu (Garmon 2004; Leh, Grau & Guiseppe 2015).

3.1 Tutkimusjoukko

Suomalaiset työssä toimivat opettajat ($n = 231$) ja opettajaopiskelijat ($n = 273$) vastasivat kyselylomakkeeseen. Harkinnanvaraisella otannalla tavoiteltiin demografista heterogeenisuutta ja pyrittiin saamaan kyselyyn vastaajia eri alueilta ja oppilasprofiileiltaan erityyppisistä kouluista. Mukaan rekrytoitiin kouluja, jotka poikkesivat toisistaan erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän suhteen. Täysin avoin ja vapaaehtoisuuteen perustuva rekrytointistrategia olisi lisännyt aineiston vinoutumisen todennäköisyyttä olettaen, että erityisesti kulttuurisesta moninaisuudesta ja kulttuurienvälisyydestä kiinnostuneet opettajat olisivat saattaneet todennäköisemmin vastata kyselyyn. Tämän vuoksi aineistonkeruussa tehtiin yhteistyötä koulujen sekä opettajankoulutuksen kurssien kanssa. Seitsemän koulua kuuden eri opetuksenjärjestäjän alueelta, sekä seitsemän opettajankoulutuksen kurssia yhdestä yliopistosta osallistui tutkimukseen. Vastausprosentti oli noin 62 (60 % työssä toimivien opettajien kohdalla, 64 % opettajaopiskelijoiden kohdalla).

Suurin osa vastaajista oli naisia (taulukko 1). 33 prosenttia toimi luokanopettajana tai opiskeli luokanopettajaksi, aineenopettajia tai aineenopettajaksi opiskelevia oli 37 prosenttia ja muita 29 prosenttia. Työssä toimivilla opettajilla oli työkokemusta nollasta 37 vuoteen ($KA = 16.36$ vuotta). Suurimalla osalla opettajaopiskelijoista (59 %) oli vähemmän kuin vuosi opetuskokemusta; heidän opetuskokemuksensa vaihteli 0 ja 25 vuoden välillä ($KA = 1.38$ vuotta). Työssä toimivilta opettajilta kysyttiin suomi toisena kielenä (S2) - oppilaiden määrää heidän kouluissaan. Suomalaisissa kouluissa S2-oppilaita on keskimäärin noin 7 prosenttia, mikä tarkoittaa sitä, että opettajat, joilla on kokemusta kouluista, joissa on S2-oppilaita keskimääräistä enemmän, olivat (tarkoituksellisesti) otoksessa hieman yliedustettuina (kts. taulukko 1). Kaikkia vastaajia myös pyydettiin arvioimaan väitettä ”Minulla on mielestäni paljon kokemusta kulttuurisesta moninaisuudesta”. Työssä toimivat opettajat raportoivat keskimäärin suurempaa kokemusta ($KA = 3.56$ asteikolla 1-5) kuin opettajaopiskelijat ($KA = 2.86$). Työssä toimivien opettajien keskimääräinen ikä oli 45.52 vuotta, opettajaopiskelijoiden 28.37 vuotta.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen osallistujat.

Taustamuuttajat	Työssä toimivat opettajat $n=231$	Opettajaopiskelijat $n=272$
Ikä	$KA=45.52$ ($KH=9.72$) min 25, max 63	$KA=28.43$ ($KH=8.59$) min 20, max 63
Sukupuoli		
Nainen	173 (75%)	237 (87%)

Mies	58 (25%)	32 (12%)
Muu	-	4 (1.5%)
Opetuskokemus vuosissa	KA=16.36 (KH=10.17) min 0, max 37	KA=1.37 (KH=3.12) min 0, max 25
Suuntautuminen		
Luokanopettajat (luokat1–6)	67 (29%)	102 (37%)
Aineenopettajat (luokat 7–9)	120 (52%)	69 (25%)
Muu	42 (18%)	102 (37%)
Kokemus kulttuurisesta moninaisuudesta (asteikko 1–5)	KA=3.56 (KH=1.05)	KA=2.86 (KH=.92)
Oppilaiden määrä koulussa		
1–49	5 (2%)	
50–299	25 (11%)	
300–499	73 (32%)	
500–999	100 (43%)	
over 1000	28 (12%)	
S2-oppilaiden määrä koulussa (työssä toimivat opettajat)		-
alle 5%		
5-20%	n=57 (24%)	
21-40%	n=74 (32%)	
yli 40%	n=48 (21%)	
	n=52 (23%)	

3.2 Tutkimuksen toteuttaminen

Sähköinen itseraportointiin perustuva kyselylomake luotiin Qualtrics-ohjelmiston avulla, ja aineisto kerättiin vuosien 2019 ja 2020 aikana. Peruskouluja kutsuttiin osallistumaan tutkimukseen ottamalla yhteyttä koulujen rehtoreihin. Osallistuneissa kouluissa rehtorit järjestivät opettajille mahdollisuuden vastata kyselyyn työajalla, joko tutkijan läsnä ollessa koulutuksen yhteydessä tai muussa tilanteessa. Opettajat saivat linkin sähköiseen lomakkeeseen, johon oli mahdollista vastata mobiililaitteella tai tietokoneella. Vastapalveluksena tutkimukseen osallistumisesta kouluille tarjottiin mahdollisuutta tutkijan pitämään koulutukseen. Silloin kun kyselyyn vastattiin koulutuksen yhteydessä, tilanteet aloitettiin tutkimuksesta kertomisella ja kyselyyn vastaamisella, jonka jälkeen koulutuksessa käsiteltiin kyselyyn liittyviä teemoja. Opettajaopiskelijoiden kohdalla toimittiin samoin tehden yhteistyötä opettajankouluttajien kanssa. Osalla kurseista kysely toimi ennakkotehtävänä kurssille, osalla kyselyyn vastattiin opetustilanteen aikana.

3.3 Mittarit

Kulttuureja koskevia arkiteorioita mitattiin Rosenthalin ja Levyn (2012) mittaristolla ”Lay theories of culture scale”, jossa jokaista arkiteoriaa – värisokeus (BLIND), multikulturalismi (MULTI) ja polykulturalismi (POLY) kuvaa viisi väittämää (taulukko 2a). *Orientaatiota sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen* mitattiin Ludlowin ja kumppaneiden (2008)

kehittämällä instrumentilla ”Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale” (SJB). Tämä on yhden faktorin mittari, jossa on 12 väittämää (taulukko 2b). Opettajien *motivationalista orientaatiota* mitattiin myös yhden faktorin mittarilla ”Teacher Cultural Diversity Entusiasm Scale” (ENT) (Petrović ym., 2016), jossa on kuusi väittämää (taulukko 2b). Kaikkien näiden instrumenttien väittämiin vastattiin 5-portaisella Likertin asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä). Samaa asteikkoa ovat käyttäneet myös mittareiden alkuperäiset kehittäjät. Kaksi tutkijaa käänsi mittarien väittämät englannista suomeksi, minkä jälkeen käännöksiä vertailtiin ja lopulliset käännökset muodostettiin neuvotellen.

TAULUKKO 2a. Kulttuuria koskevia arkiteorioita mittaava instrumentti

Koodit	Muuttujat	α	<i>N</i>	Min	Max	KA	KH
	Kulttuurinen värisokeus (BLIND)	.837	504	1	5	2.95	0.842
Blind_1	1. Etniset tai kulttuuriset ryhmäkategoriat eivät ole kovin tärkeitä, kun pyritään ymmärtämään ihmisiä tai tekemään heistä päätelmiä.		504	1	5	2.7579	1.071
Blind_2	2. Ei oikeastaan ole tarpeen kiinnittää huomiota ihmisten rotuun, etnisyyteen tai kulttuurisiin taustoihin, koska näiden perusteella ei voi päätellä, millainen ihminen on.		504	1	5	3.0754	1.079
Blind_3	3. Pohjimmiltaan kaikki ihmiset ovat samanlaisia, joten rotuun tai etnisyyteen perustuvilla kategorioilla ei ole merkitystä.		503	1	5	3.0895	1.076
Blind_4	4. Rodullisiin tai etnisiin ryhmiin kuuluminen ei juuri vaikuta siihen keitä me olemme.		504	1	5	2.7163	1.078
Blind_5	5. Kaikki ihmiset ovat yksilöitä, ja siksi rotu ja etnisyydet eivät ole tärkeitä.		503	1	5	3.1272	1.109
	Multikulturalismi (MULTI) kaikki 5 väittämää	.811	502	1	5	3.76	0.68
Multi_1	1. Kaikilla kulttuureilla on omat perinteensä ja ajattelutapansa.		504	1	5	3.9841	0.824
Multi_2	2. Etnisten ryhmien välillä on rajoja kulttuurierojen vuoksi.		503	1	5	3.5109	0.832
Multi_3	3. Rodullisten ja etnisten ryhmien välillä on eroja, jotka on tärkeä tunnistaa.		503	1	5	3.5626	0.91
Multi_4	4. Jokaisella etnisellä ryhmällä on tunnistettavissa olevia vahvuuksia.		502	1	5	3.8825	0.96
Multi_5	5. Jokaisella rodullisella ja etnisellä ryhmällä on tärkeitä omia erityispiirteitä.		502	1	5	3.8904	0.94
	Polykulturalismi (POLY)	.869	504	1	5	4.12	0.599
Poly_1	1. Eri kulttuuriryhmät vaikuttavat toisiinsa, vaikka ryhmiin kuuluvat eivät tätä vaikutusta aina tiedostaisikaan.		504	1	5	4.1845	0.719
Poly_2	2. Vaikka etnisillä ryhmillä näyttää olevan joitain selviä ominaispiirteitä, ryhmien keskinäinen vuorovaikutus on muovannut niitä tavoilla, jotka eivät aina ole ilmeisiä ja joista ei aina puhuta.		504	1	5	3.748	0.784
Poly_3	3. Eri kulttuurien välillä on monia yhteyksiä.		504	1	5	4.2817	0.741
Poly_4	4. Eri kulttuureilla ja etnisillä ryhmillä on todennäköisesti joitakin samoja perinteitä ja ajattelutapoja, koska vuosien saatossa ryhmät ovat jossain määrin vaikuttaneet toisiinsa.		504	1	5	4.131	0.729
Poly_5	5. Eri rodulliset, etniset ja kulttuuriset ryhmät vaikuttavat toisiinsa.		504	1	5	4.2837	0.725

TAULUKKO 2b Orientaatiota sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja motivaationaalista orientaatiota mittaavat instrumentit

Koodit	Muuttajat	α	N	Min	Max	KA	KH
	Motivaationaalinen orientaatio kulttuurisesti moninaisten oppilaiden opettamiseen (ENT)	.947	504	1	5	3.78	0.919
Enthus_1	1. Haluaisin opettaa erilaisista kulttuurisista taustoista tulevia oppilaita.		504	1	5	4	0.991
Enthus_2	2. Kulttuurisesti moninaisten luokkien opettaminen on minulle mielekäs haaste.		504	1	5	3.8313	1.069
Enthus_3	3. Nautin vuorovaikutuksesta eri kulttuureista tulevien vanhempien kanssa.		504	1	5	3.5913	1.036
Enthus_4	4. On ilo työskennellä kulttuurisesti moninaisessa luokkahuoneessa. joskaan se ei ole aina helppoa.		504	1	5	3.998	0.98
Enthus_5	5. Kulttuurisesti moninaisten oppilaiden kanssa työskentely on opettajan etuoikeus, josta nautin.		504	1	5	3.6845	1.039
Enthus_6	6. Toivon saavani työskennellä luokassa. jossa on runsaasti kulttuurista moninaisuutta.		504	1	5	3.5714	1.088
	Opettajan orientaatio sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen SJB kaikki väittämät	.739	504	1.8	5	3.91	0.478
	SJB_F1: 1.2.3r.4.7.8	.740	504	1	5	4.37	0.545
SJB_1	1. Tärkeä osa opettajaksi kasvaa on tutkailla omia rotuun, luokkaan, sukupuoliin, vammaisuuteen ja seksuaalisuuteen liittyviä asenteitaan ja uskomuksiaan.		504	1	5	4.4603	0.852
SJB_2	2. Rasismiin ja epätasa-arvoon liittyvistä kysymyksistä pitäisi keskustella avoimesti luokkahuoneessa		504	1	5	4.5635	0.667
SJB_3r	3. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät teemat koskettavat lähinnä vain joitakin oppiaineita, kuten katsomusaineita, historiaa, yhteiskuntaoppia ja kieliaineita.		504	1	5	4.2877	0.98
SJB_4	4. Hyvään opetukseen kuuluu kulttuurisen moninaisuuden ja siihen liittyvien kokemusten sisällyttäminen oppitunneille ja keskusteluihin		504	1	5	4.4028	0.779
SJB_5r	5. Tärkein tavoite maahanmuuttajalasten ja suomen kieltä opettelevien kanssa työskennellessä on. että he sulautuvat suomalaiseen yhteiskuntaan		504	1	5	2.7321	1.078
SJB_6r	6. On perusteltua. että opettajalla on matalammat odotukset niitä oppilaita kohtaan. jotka eivät puhu suomea äidinkielenään.		504	1	5	3.6746	1.05
SJB_7	7. Opettajien vastuuseen kuuluu myös sosiaalista eriarvoisuutta ylläpitävien koulun käytänteiden haastaminen.		503	1	5	4.3698	0.785
SJB_8	8. Opettajien pitäisi opettaa oppilaitaan pohtimaan kriittisesti yhteiskunnan vallanjakoa ja päättäjien toimia.		503	1	5	4.1252	0.871
SJB_9r	9. Taloudellisesti huono-osaiset oppilaat hyötyvät koulusta muita enemmän. koska heillä itsellään on vähemmän annettavaa koululuokassa.		504	1	5	4.371	0.871
SJB_10r	10. Vaikka opettajien täytyy kunnioittaa moninaisuutta. ei ole heidän tehtävänsä muuttaa yhteiskuntaa		504	1	5	3.8016	1.001
SJB_11r	11. Oppilaan koulumenestys riippuu ensisijaisesti siitä. kuinka paljon hän tekee töitä sen eteen		504	1	5	2.7401	1.118
SJB_12r	12. Realistisesti ajateltuna, opettajan tehtävänä on valmistaa oppilaita sellaiseen elämään jota he todennäköisesti tulevat elämään.		503	1	5	3.3877	1.113

Lihavoituja SJB-väittämiä käytettiin jatkoanalyysissä

3.4 Analyysit

Kulttuurienvälisen valmiuksien perustaa tutkimassa: opettajien arkiteoriat ja orientaatiot

Analyysit tehtiin IBM SPSS Statistics 25 ja Mplus versio 8 -ohjelmilla. Analyysin aluksi tarkasteltiin eksploraatiivisesti pääkomponenttianalyysillä SPSS:ssä SJB-mittarin 12 väittämän toimivuutta ja selvitettiin, voisiko mittarista löytyä lyhyempi versio. Viiden mittarin validiteettia ja reliabiliteettia tarkasteltiin Mplus-ohjelmassa tehdyillä konfirmatorisilla faktorianalyysillä sekä korrelaatioilla ja reliabiliteetikertoimien avulla. Muuttujien jakaumat eivät olleet täysin normaalista jakautuneita, siksi Mplussassa käytettiin menetelmänä Robust maximum likelihood estimointia (MLM) ja korrelaatioiden tarkastelussa Kendallin järjestyskorrelaatiokerrointa (taulukko 3). On kuitenkin huomioitava, että Fabrigararin ja muiden (1999) mukaan ei-normaalisuus on vakavaa, mikäli vinous ylittää arvon 2 ja huipukkuus arvon 7. Tässä tutkimuksessa muuttujien vinous ($<|1.806|$) ja huipukkuus ($<|4.617|$) eivät siten olleet liian voimakkaita. Siksi jatkoanalyysissä toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen vastattiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä ja lineaarisella regressioanalyysillä, jotka suoritettiin SPSS-ohjelmassa.

4 Tulokset

4.1 Kulttuurienvälisiä valmiuksia tarkastelevien mittareiden psykometriset ominaisuudet

Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden orientaatiota tarkastelevan SJB-mittarin pääkomponenttianalyysi osoitti, että mittari sisältää kaksi pääkomponenttia, joissa kummassakin on kuusi väittämää. SJB-mittarin ensimmäiselle komponentille latautuneet väittämät (kts. taulukko 2b) muodostivat teoreettisesti ja sisällöllisesti selkeän kokonaisuuden, ja siksi päädyttiin käyttämään vain näitä kuutta väitettä jatkoanalyysissä. Ulkopuolelle jääneet väittämät olivat myös monitulkintaisia, ja niiden pois jättämisen katsottiin parantavan mittarin luotettavuutta.

Kulttuureja koskevia arkiteorioita, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden orientaatiota sekä motivationaalista orientaatiota tarkastelevien mittarien psykometristen ominaisuuksien analysointi aloitettiin käsittelemällä reliabiliteettia (alfa-arvo), joka kertoo kuinka hyvin väittämät mittaavat samaa asiaa. Kuten taulukoista 2a ja 2b voidaan nähdä, mittareiden alfa-arvot olivat hyviä (.740 - .947), vaikka .90 ylittävien arvojen voidaan myös ajatella indikoivan liian samankaltaisia väittämiä (Tavakol & Dennik, 2011).

Muuttujien keskinäiset korrelaatiot (taulukko 3) olivat teoriaan perustuvien oletusten mukaiset. Värisokeus ja multikulturalismi molemmat saattavat nojata kulturalistisiin

Kulttuurienvälisten valmiuksien perustaa tutkimassa: opettajien arkiteoriat ja orientaatiot

käsityksiin, mikä näkyy niiden välisenä korrelaationa. Multikulturalismille ja polykulturalismille on yhteistä kulttuurien välisten erojen ja niiden tunnistamisen merkitys. Polykulturalismin ja värisokeuden taustalla ei sen sijaan ole yhteisiä oletuksia, eivätkä ne myöskään korreloineet merkittävästi tässä aineistossa. Analyysissa saatiin myös alustavia viitteitä kulttuuria koskevien arkiteorioiden, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden orientaation ja motivationaalisen orientaation välisestä suhteesta. Vahvimmin näiden kulttuuristen valmiuksien kannalta olennaisten orientaatioiden kanssa näyttäisi korreloivan polykulturalismin arkiteoria. Opettajan kulttuurienvälisen valmiuksien eri ulottuvuuksien välisten suhteiden mallintaminen on kuitenkin laajempi tutkimustehtävä, johon tartutaan CORE -hankkeen tulevilla vaiheilla.

TAULUKKO 3. Kulttuurienvälisiä valmiuksia mittaavien instrumenttien ja monikulttuurisuuskokemusten väliset korrelaatiot (työssä toimivat opettajat hypotenuusan yläpuolella ja opettajaopiskelijat alapuolella)

	BLIND	MULTI	POLY	ENT	SJB_F1	Kokemus kulttuurisesta moninaisuudesta	S2- oppilaiden määrä koulussa
BLIND	-	-.204**	-.021	.042	-.007	.029	.040
MULTI	-.049	-	.296**	.09	.264**	.040	-.054
POLY	.064	.152**	-	.155**	.376**	.049	.014
ENT	.140**	.089*	.199**	-	.345**	.277**	.176**
SJB_F1	.058	.113*	.397**	.332**	-	.152**	.017
Monikulttuurisuuskokemus	.059	.009	.048	.266**	.159**	-	.358**

Kendall's tau_b, **p<.01, *p<.05

Konfirmatoriset faktorianalyysit (CFA) tehtiin viidelle mittarille erikseen, jotta voitiin tarkastella mittarin validiteettia, eli miten hyvin väittämät kuvaavat taustalla olevaa ilmiötä. CFA:t tehtiin sekä koko aineistolle että erikseen opettajaopiskelijoiden ja työssä toimivien opettajien ryhmille. Kuten taulukosta 4 voidaan nähdä, RMSEA:n arvot olivat heikkoja, sillä ne olivat yli .08 ja jopa yli 1.0 (Byrne, 2012), mikä saattoi johtua mallien yksinkertaisuudesta. Sen sijaan CFI ja TLI -arvot ovat lähellä .95, jota pidetään raja-arvona hyvälle mallille. Samoin SRMR-arvot viittaavat mittarien toimivuuteen, sillä SRMR tulisi olla alle .05 (Byrne, 2012). Ainoastaan multikulttuurisuutta (MULTI) mittaavan osion tunnusluvut olivat kauttaaltaan heikkoja, mitä selittänee Multi_4 ja Multi_5 väittämien voimakkaat

faktorilataukset (opiskelija-aineistossa Multi_4 .800 ja Multi_5 .904; opettaja-aineistossa Multi_4 .903 ja Multi_5 .943). Teimme CFA:n uudelleen siten että Multi_4 ja Multi_5 väitteiden jäännöskovarianssit vapautettiin, jolloin MULTI-mittarin CFI, TLI ja SRMR-arvot paranivat (kts. taulukko 4).

Teimme konfirmatorisen faktorianalyysin myös BLIND, MULTI ja POLY-faktoreille yhdessä, sillä nämä ovat saman kulttuuria koskevien arkiteorioiden mittarin dimensioita. Kokonaisuutena mallin toimivuus ei ollut ihanteellinen mutta se parani, kun Multi_4 ja Multi_5 väittämien jäännöskovarianssit vapautettiin (taulukko 4).

TAULUKKO 4. Konfirmatoristen faktorianalyysien (CFA) tunnusluvut

	χ^2 (df) p	RMSEA (90% C.I.)	CFI	TLI	SRMR	Vapaat parametrit
CFA BLIND						
-koko aineisto	29.577 (5), .000	.099 (.066 .135)	.968	.936	.035	15
	50.093 (18), .0001	.084 (.057 .112)	.957	.952	.057	22
-opiskelijat ja opettajat erillisinä ryhminä	26.937 (opiskelijat) 23.156 (opettajat)					
CFA MULTI						
-koko aineisto	83.535 (5), .000	.177 (.145 .211)	.894	.788	.080	15
	109.893 (18), .000	.143 (.118 .169)	.876	.862	.092	22
-opiskelijat ja opettajat erillisinä ryhminä	64.727 (opiskelijat) 45.166 (opettajat)					
CFA MULTI (Multi_4 WITH Multi_5-komennolla vapautettiin näiden jäännöskovarianssit)						
-koko aineisto	30.529(4), .000	.115 (.079 .155)	.964	.911	.043	16
	52.171 (16), .000	.095 (.067 .124)	.951	.939	.057	24
-opiskelijat ja opettajat erillisinä ryhminä	29.695 (opiskelijat) 22.476 (opettajat)					
CFA POLY						
-koko aineisto	25.706 (5), .000	.091 (.058 .127)	.973	.946	.029	15
	42.167 (18), .001	.073 (.044 .102)	.969	.965	.049	22
-opiskelijat ja opettajat erillisinä ryhminä	21.260 (opiskelijat) 20.907 (opettajat)					
CFA ENT						
-koko aineisto	36.248 (9), .000*	.078 (.052 .105)	.988	.980	.014	18
	62.423 (28), .0002	.070 (.047 .093)	.985	.983	.032	26
-opiskelijat ja opettajat erillisinä ryhminä	35.379 (opiskelijat) 27.044 (opettajat)					
CFA SJB_F1						
-koko aineisto	53.451 (9), .000*	.099 (.074 .126)	.895	.926	.045	18
	105.600 (28), .000	.105 (.084 .127)	.826	.814	.073	26
-opiskelijat ja opettajat erillisinä ryhminä						
CFA BLIND, MULTI, POLY						
-koko aineisto	293.175 (87), .000	.069 (.060 .077)	.923	.907	.062	48
	436.414 (198), .000	.069 (.060 .078)	.913	.908	.075	72
-opiskelijat ja opettajat erillisinä ryhminä	214.979 (opiskelijat) 221.435 (opettajat)					
CFA BLIND, MULTI, POLY (Multi_4 WITH Multi_5)						
-koko aineisto	234.579 (86), .000	.059 (.050 .068)	.944	.932	.055	49
	371.738 (196), .000	.060 (.050 .069)	.936	.931	.068	74
-opiskelijat ja opettajat erillisinä ryhminä	177.052 (opiskelijat) 194.687 (opettajat)					

4.2 Opettajien ja opettajaopiskelijoiden itsearvioidut kulttuurienväliset valmiudet

Sekä työssä käyvät opettajat että opettajaopiskelijat arvioivat polykulturalismin arkiteorian (POLY) ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuden orientaation (SJB) suhteellisen korkeiksi. Tulos viittaa siihen, että vastaajat ymmärtävät kulttuurit vuorovaikutuksellisia ja kehittyvinä ilmiöinä, sekä pitävät yhdenvertaisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä tärkeänä osana opettajan työtä. Yksisuuntaisilla varianssianalyysillä tarkasteltiin työssä toimivien opettajien ja opettajaopiskelijoiden välisiä eroja arkiteorioissa ja orientaatioissa. Kuten taulukosta 5 voidaan havaita, ryhmät eivät eronneet toisistaan SJB:n ja POLY:n eivätkä multikulturalismin (MULTI) suhteen. Sen sijaan työssä toimivilla opettajilla oli värisokeuden arkiteoria (BLIND) tilastollisesti merkitsevästi tyypillisempi ($p < .01$), ja heidän motivaationsa kulttuurisesti moninaisten oppilaiden opettamiseen (ENT) oli myös vahvempi ($p < .01$).

TAULUKKO 5. Opettaja-opiskelijoiden ja työssä toimivien opettajien väliset erot yksisuuntaisissa varianssianalyysissä

	Opiskelija n = 273		Opettaja n = 231		F(df)	p	η^2
	KA	KH	KA	KH			
Blind	2.8474	0.78	3.0771	0.89527	9.472(1)	0.002	0.019
Multi	3.7182	0.62156	3.8199	0.73906	2.817(1)	0.094	0.006
Poly	4.1626	0.56301	4.0823	0.63792	2.257(1)	0.134	0.004
ENT	3.6606	0.9162	3.9199	0.90474	10.142(1)	0.002	0.02
SJB_F1	4.4029	0.47253	4.3276	0.61931	2.396	0.122	0.005

4.3 Kulttuurisen moninaisuuden kokemuksen yhteys arkiteorioihin ja orientaatioihin

Korrelaatioiden tarkastelu (taulukko 3) osoitti, että arkiteorioiden ja kulttuurisen moninaisuuden kokemuksen välillä ei ollut yhteyttä. Siksi regressioanalyysi tehtiin vain ENT ja SJB_F1 muuttujille, jotka korreloivat itse arvioidun kokemuksen kulttuurisesta moninaisuudesta kanssa, ja työssä toimivien opettajien kohdalla myös heidän ilmoittamansa koulun S2-oppilaiden määrän kanssa. Sekä työssä toimivilla opettajilla että opettajaopiskelijoilla kokemus kulttuurisesta moninaisuudesta ennusti motivaatiota opettaa kulttuurisesti moninaisia oppilaita (ENT) (Opettajat: $R^2 = .12$, $F(2) = 31.572$, $p < .001$, $\beta = .35$, $p < .001$; Opiskelijat: $R^2 = .11$, $F(2) = 33.732$, $p < .001$, $\beta = .33$, $p < .001$). Kokemus kulttuurisesta moninaisuudesta ennusti myös orientaatiota sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen (SJB_F1) molemmissa ryhmissä (Opettajat: $R^2 = .04$, $F(2) = 8.953$, $p < .01$, $\beta = .19$, $p < .01$;

Kulttuurienvälisen valmiuksien perustaa tutkimassa: opettajien arkiteoriat ja orientaatiot

Opiskelijat: $R^2 = .03$, $F(2) = 8.855$, $p < .01$, $\beta = .18$, $p < .01$), tosin tämä selitysosuus oli varsin matala. Koulun kulttuurisen moninaisuuden, jota tässä indikoi opettajien ilmoittama S2-oppilaiden määrä, havaittiin ennustavan opettajien motivaatiota opettaa kulttuurisesti moninaisia oppilaita (ENT) (Opettajat: $R^2 = .05$, $F(1) = 10.988$, $p < .01$, $\beta = .21$, $p < .01$), mutta tässäkin selitysosuus oli melko matala. Kulttuuria koskevien arkiteorioiden ja kokemuksen kulttuurisesta moninaisuudesta välillä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä.

5 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin useiden suomennettujen tutkimusinstrumenttien soveltuvuutta suomalaisten opettajien ja opettajaopiskelijoiden kulttuurienvälisen valmiuksien mittaamiseen. Nämä instrumentit on kehitetty kulttuuria koskevien arkiteorioiden (värisokeus, multikulturalismi ja polykulturalismi) (Rosenthal & Levy, 2012), sekä opettajien sosiaalisen oikeudenmukaisuuden orientaation (Ludlow ym., 2008) ja kulttuurisesti moninaisten oppilasryhmien opettamiseen liittyvän motivationaalisen orientaation (Petrović ym., 2016) tutkimiseen. Ne suomennettiin opettajien kulttuurien välisen valmiuksien uskomuksellista perustaa tarkastelevassa CORE -tutkimushankkeessa. Validiteetti- ja reliabiliteettitarkastelujen jälkeen voidaan todeta mittareiden soveltuvan tarkoitukseensa suhteellisen hyvin. Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden orientaation kohdalla toimiva yksifaktorinen mittari muodostui tiputtamalla toiselle faktorille latautuneet väittämät kokonaan pois. Ongelmallisimmalta tämän tutkimuksen aineistoissa vaikutti multikulturalismin arkiteoriaa mittaava väittämäsarja. Väittämäkohtaiset tarkastelut ohjaavat mittarin tulevia käyttäjiä tekemään tarpeellisia muutoksia mittarin väittämiin tai niiden suomennoksiin.

Artikkelissa esitetty mittaristo tarjoaa opettajien kulttuurien välisen valmiuksien tutkimiseen uusia välineitä. Opettajaopiskelijoiden kulttuurienvälisen asenteiden kehittäminen opettajankoulutuksessa epäonnistuu usein (Arsal, 2019; Garmon, 2004). Tehokkaampi opettajankoulutus edellyttäisi asenteiden perustana toimivien uskomusten ja arkiteorioiden parempaa tunnistamista ja niihin vaikuttamista. Tässä tutkimuksessa esitelty uusi sosiaalipsykologisesta arkiteorioiden (Rosenthal & Levy, 2012) tutkimuksesta ammentava lähestymistapa kulttuurienvälisiin valmiuksiin sekä tähän liittyvä mittaristo voivat

Kulttuurienvälisen valmiuksien perustaa tutkimassa: opettajien arkiteoriat ja orientaatiot

olla hyödyksi opettajankoulutuksen kehittämisessä ja koulutuksen vaikutusten seuraamisessa. Mittareiden väittämiä on mahdollista käyttää opettajankouluttajien työvälineinä ja itsereflektion herättäjinä. Kulttuureja koskevien arkiteorioiden mittarit voivat soveltua hyvin myös muiden ammattiryhmien tutkimiseen, ne tuovat laajemminkin uutta teoreettista näkökulmaa kulttuurienvälisiin valmiuksiin.

Tutkimuksen tulosten mukaan suomalaisten opettajien itsearvioitu sosiaalisen oikeudenmukaisuuden orientaatio on melko korkea. Motivaatiotaan opettaa kulttuurisesti moninaisia ryhmiä opettajat eivät arvioi aivan yhtä vahvaksi, mutta sekin on korkealla tasolla. Kulttuuria koskevista arkiteorioista polykulturalismi ilmenee vahvimpana ja värisokeus heikoimpana. Tämän voi tulkita positiiviseksi tulokseksi, sillä kulttuurisesti vastuullisen, yhdenvertaisuutta ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta edistävän kasvatuksen periaatteet ja tavoitteet nojaavat polykulturalistisiin (yhtäältä kulttuuristen erojen merkityksen tunnustaviin ja toisaalta kulttuurien muovautuvuutta ja vuorovaikutteisuutta korostaviin) käsityksiin (esim. Gay, 2010; May & Sleeter, 2010; McDonald & Zeichner, 2009). Toisaalta on huomioitava tämän tutkimustavan rajoitteet: voidaan olettaa, että sosiaalisen suotavuuden taipumus vaikuttaa opettajien vastaustapaan. Vastausten asettumisesta tietylle tasolle ei voida tehdä pitkälle meneviä päätelmiä suomalaisten opettajien kulttuurienvälisistä valmiuksista. Toisaalta sosiaalisen suotavuuden ilmiön huomioidenkin tulos on positiivinen, jos se tulkitaan niin, että opettajat vaikuttavat tunnistavan polykulturalistiset kulttuurikäsitteet ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden orientaation ideaaleiksi. Joka tapauksessa laadullista, sekä haastattelu- että havainnointimenetelmiä hyödyntävää tutkimusta tarvitaan laajojen kyselytutkimusten rinnalle, jotta voidaan saada kuva opettajien ideaalien ilmenemisestä käytännössä. Tähän tehtävään tartutaan CORE -hankkeen laadullisessa vaiheessa.

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös opettajaopiskelijoiden ja työssä toimivien opettajien välisiä eroja. Työssä toimivilla opettajilla värisokeuden arkiteoria oli tilastollisesti tyypillisempi, ja heidän motivaationsa kulttuurisesti moninaisten oppilaiden opettamiseen oli myös vahvempi. Opettajien vahvempaa nojaamista värisokeuden arkiteoriaan voivat selittää muuttuneet kasvatusideaalit: yhdenvertaisuuden edistäminen samanlaisuuteen ja yksilöllisyyteen keskittymällä on suomalaisessakin kasvatusnormistossa ollut tyypillistä, mutta esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (Opetushallitus, 2016) – jonka voimassaoloaikana tutkimuksen opettajaopiskelijat saavat koulutustaan – haastaa näitä ideaaleja ja nojaa vahvemmin kulttuurisia erojen tunnustamista sekä kulttuurien

Kulttuurienvälisen valmiuksien perustaa tutkimassa: opettajien arkiteoriat ja orientaatiot

liikkuvuutta ja muovautuvuutta korostavaan ajatteluun (kts. esim. Zilliacus, Paulsrud & Holm, 2017). Kulttuurisesti moninaisten ryhmien opettaminen saattaa ammattiaan opiskelevien ja harjoittelevien opettajien mielissä vaikuttaa lisähaasteelta, mutta tämän tutkimusten mukaan työssään jo toimivat opettajat suhtautuvat ryhmiensä moninaisuuteen innokkaammin. Tätä tulosta täytyy kuitenkin tulkita varauksella, sillä havainto saattaa liittyä työssä toimivien opettajien aineiston vinoutuneisuuteen – otoksessa oli keskimääräistä enemmän erityisen moninaisissa kouluissa opettavia opettajia. Näihin kouluihin on saattanut hakeutua moninaisten ryhmien opettamisesta erityisesti nauttivaa opettajia, tai he ovat työnsä kautta oppineet innostumaan moninaisuudesta.

Ylipäätään kokemus kulttuurisesta moninaisuudesta on yhteydessä opettajien ja opettajaopiskelijoiden innokkuuteen opettaa kulttuurisesti moninaisia oppilaita sekä heidän sosiaalisen oikeudenmukaisuuden orientaationsa. Tämä tulos on ns. kontaktihypoteesin (ennakkoluuloisuus perustuu tiedon puutteeseen, ja toisiin ryhmiin kuuluvien kanssa tekemisissä oleminen ennustaa positiivisten asenteiden kehittymistä) mukainen (Allport, 1954), ja samansuuntainen aiempien suomalaisia opettajia koskevien tutkimustulosten kanssa (Alisaari ym., 2019). Kulttuuria koskeviin arkiteorioihin kokemus kulttuurisesta moninaisuudesta ei tämän tutkimuksen tulosten mukaan näyttäisi olevan yhteydessä. Tämä tulos on teoreettisten oletusten mukainen – kulttuuria koskevat arkiteoriat ovat syvätason uskomuksia, jotka ohjaavat tulkintojen tekemistä sosiaalisissa tilanteissa. Toisistaan poikkeavien arkiteorioiden vuoksi ihmiset saattavat samassa tilanteessa tehdä hyvin erilaisia johtopäätöksiä ja pitää erilaisia toimintatapoja ideaaleina (Morris ym., 2015; Rosenthal & Levy, 2010). Ihmisille on tyypillistä etsiä sosiaalisista tilanteista arkiteorioitansa vahvistavaa informaatiota (Plaks, Grant & Dweck, 2005), joten arkiteorioihin on todennäköisemmin mahdollista vaikuttaa niistä tietoisesti tulemalla ja niitä käsittelemällä, kuin vain kokemuksen avulla. Tämä on tärkeää huomioida opettajankoulutuksen lähestymistapoja kehitettäessä. Kulttuuria koskeviin arkiteorioihin liittyvän tutkimustiedon käsittely sekä kulttuurien muovautuvuudesta ja risteävyydestä opettaminen esimerkiksi historiallisten esimerkkien avulla (kts. esim. Morris ym. 2015) ovat lähestymistapoja, joiden roolia kulttuurienvälisiin valmiuksiin keskittyvässä koulutuksessa on syytä kehittää ja tutkia.

Lähteet

- Abdallah-Preteceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education, 17*, 475-483. <https://doi.org/10.1080/14675980601065764> .
- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N. & Acquah, E.O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education, 80*, 48-58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books
- Andersen, M. 2003. Whitewashing race: A critical review essay on 'whiteness'. Teoksessa A. Doane & E. Bonilla-Silva (toim.), *Whiteout: The continuing significance of racism* (s. 21-34). New York: Routledge.
- Apfelbaum, E. P., Pauker, K., Sommers, S. R. & Amdady, N. (2010). In blind pursuit of racial equality? *Psychological Science, 21*, 1587-1592. <https://doi.org/10.1177/0956797610384741> .
- Arsal, Z. (2019). Critical multicultural education and preservice teachers' multicultural attitudes. *Journal for Multicultural Education, 13*, 106-118. <https://doi.org/10.1108/JME-10-2017-0059>
- Berry, L. B. & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education, 22*, 453-466. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.644948> .
- Bonilla-Silva, E. (2015). More than prejudice. restatement, reflections, and new directions in critical race theory. *Sociology of Race and Ethnicity, 1*, 73-87. <https://doi.org/10.1177/2332649214557042> .
- Borgna, C. & Contini, D. (2014). Migrant achievement penalties in Western Europe: Do educational systems matter? *European Sociological Review, 30*, 670-683. <https://doi.org/10.1093/esr/jcu067> .

- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modelling with Mplus. Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Carr, P. B., Rattan, A. & Dweck, C. D. (2012). Implicit theories shape intergroup relations. Teoksessa P. Devine & A. Plant (toim.), *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 45, s.127–165). Academic Press.
- Celinska, D. & Swazo, R. (2016). multicultural curriculum designs in counselor education programs: Enhancing counselors-in-training openness to diversity. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 8. <http://dx.doi.org/10.7729/83.1124>
- Cherng, H.-Y. S. & Davis, L. A. (2019). Multicultural matters: An investigation of key assumptions of multicultural education reform in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 70, 219–236. <https://doi.org/10.1177/0022487117742884>
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M. & Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center?, *Teaching and Teacher Education*, 57, 67–78. <https://doi:10.1016/j.tate.2016.03.006> .
- Deardoff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002> .
- Dervin, F. (2015). Towards post-intercultural teacher education: Analysing ‘extreme’ intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38, 71–86. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.902441> .
- Dervin, F. (2020). Creating and combining models of intercultural competence for teacher education/training: On the need to rethink IC frequently. Teoksessa F. Dervin, R. Moloney & A. Simpson (toim.), *Intercultural competence in the work of teachers* (s. 57–72). Routledge.
- Garmon, M. A. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity. What are the critical factors? *Journal of Teacher Education*, 55, 201-213.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers' College.

Kulttuurienvälisten valmiuksien perustaa tutkimassa: opettajien arkiteoriat ja orientaatiot

Holliday, A.R. 2010. Complexity in cultural identity. *Language and Intercultural Communication*, 10, 165–177.

Jokikokko, K. (2016). Reframing teachers' intercultural learning as an emotional process. *Intercultural Education*, 27, 217–230.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1150648>

Kimanen, A., Alisaari, J. & Kallioniemi, A. (2019). In-service and pre-service teachers' orientations to linguistic, cultural and worldview diversity. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8, 35–54.

Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J. & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 289–301.

Leh, J.M., Grau, M. and Guiseppe, J.A. (2015). Navigating the development of pre-service teachers' intercultural competence and understanding of diversity: The benefits of facilitating online intercultural exchange. *Journal for Multicultural Education*, 9, 98-110. <https://doi.org/10.1108/JME-12-2014-0042>

Ludlow, L. H., Enterline, S. E. & Cochran-Smith, M. (2008). Learning to teach for social justice-beliefs scale: An application of Rasch measurement principles. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 40, 194–214.
<https://doi.org/10.1080/07481756.2008.11909815>

May, S. & Sleeter, C. (2010). *Critical multiculturalism: Theory and praxis*. New York, NY: Routledge.

McDonald, M. & Zeichner, K. (2009). Social justice teacher education. Teoksessa W. Ayers, T. Quinn & D. Stovall (toim.), *The handbook of social justice in education* (s. 595–610). Taylor and Francis, Philadelphia.

Morris, M. W., Chiu, C. Y. & Liu, Z. (2015). Polycultural psychology. *Annual Review of Psychology*, 66, 631–659. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015001> .

Kulttuurienvälisten valmiuksien perustaa tutkimassa: opettajien arkiteoriat ja orientaatiot

Osborn, H. J., Sosa, N. & Rios, K. (2020). Perceiving demographic diversity as a threat: Divergent effects of multiculturalism and polyculturalism. *Group Processes & Intergroup Relations*, 23, 1014–1031. <https://doi.org/10.1177/1368430219880606> .

Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. painos). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

O'Sullivan, H. (2013). The essentiality of essentialism and the symbolic violence of critical discourse analysis. *Journal of Multicultural Discourses*, 8, 157-164, DOI: 10.1080/17447143.2013.799674

Petrović, D. S., Jokić, T. & Leutwyler, B. (2016). Motivational aspects of teachers' intercultural competence: development and psychometric evaluation of new scales for the assessment of motivational orientation. *Psihologija*, 49, 393–413.

Plaks, J. E., Grant, H. & Dweck, C. S. (2005). Violations of implicit theories and the sense of prediction and control: Implications for motivated person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 245–262. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.2.245> .

Rissanen, I. (2021). School principals' diversity ideologies in fostering the inclusion of Muslims in Finnish and Swedish schools. *Race Ethnicity and Education*, 24, 431–450. <https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1599340> .

Rissanen I. (2019). Intercultural competencies as part of teachers' moral professionalism. Teoksessa M. Peter (toim.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Singapore.

Rosenthal, L. & Levy, S. R. (2010). The colorblind, multicultural, and polycultural ideological approaches to improving intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review*, 4, 215–246. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01022.x> .

Rosenthal, L. & Levy, S. R. (2012). The relation between polyculturalism and intergroup attitudes among racially and ethnically diverse adults. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 18, 1–16. <https://doi.org/10.1037/a0026490> .

Kulttuurienvälisten valmiuksien perustaa tutkimassa: opettajien arkiteoriat ja orientaatiot

- Rosenthal, L., Levy, S. R., Katser, M. & Bazile, C. (2015). Polyculturalism and attitudes toward Muslim Americans. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 21*, 535–545. <https://doi.org/10.1037/pac0000133> .
- Ryan, C. S., Casas, J. F. & Thompson, B. K. (2010). Interethnic ideology, intergroup perceptions, and cultural orientation. *Journal of Social Issues, 66*, 29–44. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2009.01631.x> .
- Sanger, M. N. & Osguthorpe, R. D. (2011). Teacher education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching. *Teaching and Teacher Education, 27*, 569–578. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.011> .
- Schofield, J. W. (2007). The colorblind perspective in school: Causes and consequences. Teoksessa J. A Banks & C. A. McGee (toim.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (s. 271–295). New York, NY: Wiley.
- Tavakol, M., & Dennik, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education, 2*, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd> Tirri, K. & Kuusisto, E. (2019). *Opettajien ammattietiikkaa oppimassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education, 24*(7), 1791–1798. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004> .
- Vavrus, M. (2014). *Diversity & education: A critical multicultural approach*. New York, NY: Teachers College Press.
- Villegas, A.M. & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Wolsko, C., Park, B. & Judd, C. M. (2006). Considering the tower of babel: correlates of assimilation and multiculturalism among ethnic minority and majority groups in the United States. *Social Justice Research, 19*, 277-306.
- Wolsko, C., Park, B., Judd, C. M. & Wittenbrink, B. (2000). Framing interethnic ideology: Effects of multicultural and color-blind perspectives on judgments of groups and individuals. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 635–654. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.635> .

Kulttuurienvälisten valmiuksien perustaa tutkimassa: opettajien arkiteoriat ja orientaatiot

Zilliacus, H., Paulsrud, B. & Holm, G. (2017). Essentializing vs. non-essentializing students' cultural identities: Curricular discourses in Finland and Sweden. *Journal of Multicultural Discourses*, 12, 166–180.