

Elina Juntura

**SOSIAALISEN OIKEUDENMUKAISUUDEN
EDISTÄMISEEN OPETUS- JA
KASVATUSTYÖSSÄ LIITTYVÄT
USKOMUKSET SUOMALAISILLA
KASVATUSTIETEEN OPIKELIJOILLA**
*Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale -mittarin
validiteetti ja reliabiliteetti*

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2021

TIIVISTELMÄ

Elina Juntura: Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseen opetus- ja kasvatustyössä liittyvät uskomukset suomalaisilla kasvatustieteen opiskelijoilla: *Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale* -mittarin validiteetti ja reliabiliteetti

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, elinikäinen oppiminen ja kasvatustieteet

Huhtikuu 2021

Tutkimuksessa selvitettiin englannista suomeksi käännetyn, kasvatustieteen opiskelijoiden sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä opetus- ja kasvatustyössä koskevia uskomuksia mittaavan mittarin sisäistä validiteettia sekä reliabiliteettia. Tämän lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin ovatko suomalaisten kasvatustieteen opiskelijoiden kokemukset kulttuurisesta moninaisuudesta yhteydessä heidän uskomuksiinsa koskien sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä opetus- ja kasvatustyössä.

Tutkimuksessa käytetty mittari on suomennettu Yhdysvalloissa kehitellystä *Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale* -mittarista. Mittaria ei ole aiemmin raportoidusti hyödynnetty suomalaisessa kontekstissa. Tutkimukseen osallistui 171 opiskelijaa Tampereen yliopiston kasvatustieteen ja kulttuurin tiedekunnan kaikista opintosuunnista (luokanopettaja, varhaiskasvatus, elinikäinen oppiminen ja kasvatustieteet sekä aineenopettaja) sekä kasvatustieteen opintoja esimerkiksi avoimen yliopiston kautta tekeviä opiskelijoita. Tutkimusaineisto kerättiin osana akatemiaturkija Inkeri Rissasen CORE-tutkimuksen pilotointivaihetta.

Tutkimuksen perusteella suomennettu *Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale* -mittari saavuttaa riittävän sisäisen validiteetin ja reliabiliteetin. Tarkastelussa oli erityisesti mittarin sisältövaliditeetti. Mittari ei kuitenkaan näyttäisi soveltuvan sellaisenaan käytettäväksi suomalaisten kasvatustieteen opiskelijoiden uskomusten mittaamiseen vaan lopulliseen mittariin valikoitui alkuperäisistä 12 muuttujasta kuusi. Tällä mittarilla mitattuna näytti siltä, että suomalaisten kasvatustieteen opiskelijoiden kokemuksilla kulttuurisesta moninaisuudesta on heikko positiivinen yhteys heidän uskomuksiinsa koskien sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä opetus- ja kasvatustyössä.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan siis esittää, että suomennettu *Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale* -mittari saattaa soveltua mukautettuna käytettäväksi myös suomalaisessa kontekstissa. Tarvitaan kuitenkin vielä lisäkehittelyä, jotta mittarista saisi yhtä kattavan ja moniulotteisen kuin alkuperäisellä kielellä ja alkuperäisessä kulttuurisessa kontekstissa käytetty mittari. Lisää tutkimusta tarvitaan myös sen selvittämiseksi, mitkä tekijät ovat yhteydessä suomalaisten kasvatustieteen opiskelijoiden uskomuksiin koskien sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä opetus- ja kasvatustyössä.

Avainsanat: sosiaalinen oikeudenmukaisuus, kulttuurienväliset valmiudet, kulttuurinen moninaisuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TIETEENFILOSOFIA	6
2.1	Tutkimuskysymykset ja hypoteesit.....	6
2.2	Tieteenfilosofiset lähtökohdat	7
3	AINEISTO	10
3.1	Aineistonkeruu	10
3.2	Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale -mittari	11
3.3	Aineiston kuvaus	15
4	TEORIA JA KESKEISET KÄSITTEET	18
4.1	Kulttuurinen moninaisuus, kulttuurien väliset valmiudet ja koulutus	18
4.2	Sosiaalinen oikeudenmukaisuus opetus- ja kasvatustyössä	21
5	TUTKIMUKSEN METODOLOGIA	26
5.1	Eksploratiivinen faktorianalyysi	26
5.2	Summamuuttujan muodostaminen	29
5.3	Korrelaatio ja lineaarinen regressioanalyysi	30
6	ANALYYSI JA TULOKSET	33
6.1	Mittarin sisältövaliditeetti ja reliabiliteetti	33
6.2	Opiskelijoiden uskomuksiin yhteydessä olevat tekijät	41
7	YHTEENVETO JA POHDINTA	44
7.1	Tutkimustulosten yhteenveto	44
7.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	46
7.3	Tutkimuksen rajoitteet	47
7.4	Tutkimuksen sovellukset	49
	LÄHTEET	50
	LIITTEET	57
	Liite 1: Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale (Ludlow, Enterline & Cochran-Smith, 2008).....	57

1 JOHDANTO

Elämme kulttuurisesti moninaisessa yhteiskunnassa. Vaikka Suomessa kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä keskustelu yhdistetään usein tiiviisti maahanmuuttajiin ja maahanmuuttopolitiikkaan (Niemelä 2019, 20), voi aihetta tarkastella monimuotoisemminkin. Moninaisuuteen voidaan nimittäin esimerkiksi etnisyyden lisäksi nähdä kuuluvan esimerkiksi yksilön sosioekonominen tausta, kieli tai elämänkatsomus (Banks 2008; 1, 24).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella Yhdysvalloissa kehitellyn, englanninkielisen mittarin soveltuvuutta suomalaisessa kontekstissa. Alkuperäinen mittari on kehitetty mittaamaan opettajaopiskelijoiden uskomuksia liittyen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä opetus- ja kasvatustyössä. Tällä tutkimuksella pyritäänkin siis tarkastelemaan, soveltuuko englannista suomeksi käännetty mittari käytettäväksi suomalaisten kasvatustieteen opiskelijoiden uskomusten selvittämiseen. Tarkastelussa katsotaan saavuttaako suomennettu mittari riittävän sisäisen sisältövaliditeetin ja reliabiliteetin. Mittarin soveltuvuuden lisäksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan, onko suomalaisten kasvatustieteen opiskelijoiden kokemuksilla kulttuurisesta moninaisuudesta yhteyttä heidän uskomuksiinsa liittyen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä opetus- ja kasvatustyössä.

Tutkimuksessa mittarina on käytetty Ludlow'n, Enterlinen ja Cochran-Smithin (2008) kehittelemää, yhteensä 12 erillistä muuttujaa kattavaa englanninkielistä mittaria, joka on suomalaista tutkimuskäyttöä varten käännetty suomeksi. Mittarin on suomentanut Inkeri Rissanen työryhmineen ja mittaria on käytetty osana laajempaa, CORE-tutkimushanketta. Tutkimushankkeen tarkoituksena on selvittää laajemmin, millaiset opettajien uskomukset ovat yhteydessä heidän kulttuurienvälisiin valmiuksiinsa. CORE-tutkimushankkeen tutkimustuloksia pyritään hyödyntämään muun muassa opettajankoulutuksen sisällön suunnittelussa. (Rissanen 2019b.)

Opettajien ja työelämään vielä siirtymättömien kasvatustieteen opiskelijoiden käsityksiä sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta on tutkittu enenevässä määrin kansainvälisesti. Suomessa kuitenkin vastaavaa tutkimusta ei vielä ole tehty. Kyseessä on kuitenkin yhä enemmän jalansijaa saava teema kulttuuritietoisien kasvatuksen kentällä, joten tämän vuoksi on tärkeää saada aiheesta tietämystä myös suomalaisesta kontekstista. Tällä tutkimuksella pyritään erityisesti kartoittamaan mahdollisuuksia selvittää suomalaisten kasvatustieteen opiskelijoiden uskomuksia koskien sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä opetus- ja kasvatustyössä. Tämän kaltaista tutkimustietoa voisi olla mahdollista hyödyntää esimerkiksi opettajankoulutuksen sisältöjä suunnitellessa.

Pro gradu -tutkielman rakenne on muotoutunut seuraavasti: aluksi käydään läpi tutkimuskysymykset, tutkimushypoteesit sekä tutkimuksen tieteenfilosofisia lähtökohtia. Tämän jälkeen tutustutaan käytössä olleeseen aineistoon sekä tutkimuksessa hyödynnettyyn mittariin. Neljännessä luvussa käsitellään tutkimuksen kannalta merkittäviä käsitteitä sekä teoriaa tutkimuksen taustalla. Viides ja kuudes luku käsittelevät tutkimuksen metodologiaa sekä analyysia. Viimeisessä luvussa vedetään yhteen tutkimuksen keskeiset tutkimustulokset, tarkastellaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta sekä pohditaan tehdyn tutkimuksen mahdollisia sovelluksia koulutuksen ja kasvatuksen kentällä.

2 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TIETEENFILOSOFIA

2.1 Tutkimuskysymykset ja hypoteesit

Tällä tutkimuksella pyritään vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Saavuttaako suomennettu Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale -mittari riittävän sisäisen sisältövaliditeetin ja reliabiliteetin?

H1: Ensimmäisenä tutkimushypoteesina on, että suomennettu *Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale* -mittari ei saavuta riittävää sisäistä sisältövaliditeettia ja reliabiliteettia sellaisenaan. Täten suomennettu mittari ei sovellu sellaisenaan käytettäväksi suomalaisilla kasvatustieteen opiskelijoilla vaan mittaria tulee mukauttaa. Mukautettu mittari kuitenkin saavuttaa riittävän sisäisen reliabiliteetin ja sisältövaliditeetin. Mittarin soveltuvuutta on testattu aiemmin australialaisessa kontekstissa, jolloin havaittiin, että Yhdysvalloissa kehitetty mittari ei onnistunut täysin luotettavasti mittaamaan australialaisten opettajaopiskelijoiden uskomuksia liittyen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseen opetustyössä (Ginns, Loughland, Tierney, Fryer, Amazan & McCormick 2015). Australialaista tutkimusta varten mittaria ei ollut tarvetta kääntää alkuperäisestä. Täten on aiheellista olettaa, että mittari ei suomeksi käännettynä, suomalaisilla kasvatustieteen opiskelijoilla käytettynä sovellu sellaisenaan käytettäväksi.

2. Millä tavalla suomalaisten kasvatustieteen opiskelijoiden kokemukset kulttuurisesta moninaisuudesta ovat yhteydessä heidän

uskomuksiinsa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämisestä opetus- ja kasvatustyössä?

H2: Toisen tutkimuskysymyksen ja hypoteesin taustaoletuksena on se, että aiemmat kokemukset kulttuurisesta moninaisuudesta ovat yhteydessä suomalaisten kasvatustieteen opiskelijoiden uskomuksiin liittyen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä opetus- ja kasvatustyössä. Tämä yhteys näkyy siten, että opiskelijat, joilla on mielestään paljon kokemusta kulttuurisesta moninaisuudesta, ovat myös todennäköisemmin samaa mieltä mittarin kanssa, joka mittaa heidän uskomuksiaan koskien sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä opetus- ja kasvatustyössä. Tämä oletus perustuu aikaisempaan tutkimukseen (Garmon 2005) siitä, mitkä tekijät vaikuttavat kasvatustieteen opiskelijoiden kykyyn vastaanottaa tietoa moninaisuudesta sekä muuttaa omaa toimintaansa yhdenvertaisemmaksi.

2.2 Tieteenfilosofiset lähtökohdat

Kakkuri-Knuutilan ja Heinlahden (2006, 11) mukaan ”tieteenfilosofia tutkii todellisuuden ja tiedon luonnetta, tutkimuksen menetelmiä sekä käytännön ja toiminnan suhdetta”. Yleistä on, että eri tieteenaloilla on tiettyjä, tieteenalalle tyypillisiä tutkimusmenetelmiä ja -käytäntöjä, jotka vaihtelevat tiedealakohtaisesti.

Ihmistieteistä – joihin perinteisesti katsotaan lukeutuvat yhteiskuntatieteet sekä humanistiset tieteet – puhuttaessa puhutaan usein niiden asemasta muiden tieteiden kuten luonnontieteiden joukossa. Monesti tässä puheessa tulee esiin kriittisyys ja tietynlainen kiistanalaisuus, jossa keskeisenä kysymyksenä on se, voidaanko ihmistieteisiin soveltaa samoja metodologisia havainnointimenetelmiä kuin luonnontieteissä. Yksinkertaistaen voisi sanoa, että yhden näkemyksen mukaan voidaan; toisen näkemyksen mukaan puolestaan ei. (Raatikainen 2005, 1.)

Raatikaisen (2005, 1) mukaan ensimmäiseksi mainitussa ajatusmallissa kaikkein jyrkimmät kannat ovat sitä mieltä, että ihmistieteissä tieto on ainakin periaatteessa pystyttävä palauttamaan takaisin luonnontieteisiin. Toisessa

ääripäässä puolestaan on jälkimmäiseksi mainitun ajatusmallin mukaan ajattelevat, jotka kieltävät täysin olevan edes mahdollista ihmistieteissä hankkia objektiivista tietoa tieteellisinkään menetelmin. Vaikka edellä esitetyt ajatusmallit ovat toistensa ääripäitä ja ajatuksina jopa radikaaleja, Raatikaisen (2005, 2) mukaan hyvin yleinen näkemys on se, että ihmistieteiden ja luonnontieteiden menetelmät ja päämäärät eroavat toisistaan: luonnontieteissä ilmiöitä pyritään metodologisin keinoin selittämään ja ennustamaan, kun taas ihmistieteissä puolestaan tutkittavia ilmiöitä pyritään ymmärtämään.

Tämän tutkimuksen voisi katsoa sijoittuvat jonnekin realismiin ja relativismiin välimaastoon. Usein nämä kaksi tieteenfilosofista näkökulmaa asetetaan vastakkain. Kaakkuri-Knuutila ja Heinlahti (2006, 104) kirjoittavat realistista näkökulmaa kannattavien mieltävän tieteessä olevan mahdollista saavuttaa yksimielisyyden. Relativismista näkökulmaa kannattavien mielestä puolestaan ei ole olemassa tutkijasta täysin riippumatonta todellisuutta eikä tieteessä yksimielisyys ole mahdollinen – tai edes tavoiteltava – päämäärä. Tässä tutkimuksessa esitetyt näkemykset sekä tulokset eivät ole – tai pyrikään olemaan – yksimielisesti totta, mutta käytetyt, kvantitatiiviset menetelmät mahdollistavat kuitenkin jonkinlaiseen yksimielisyyteen pääsemisen. Esimerkiksi kvantitatiivissa tutkimusmenetelmissä useimmille analyyseille on asetettu tiettyjä raja-arvoja, joita tässä tutkimuksessa ei ole tarkoitus lähteä kyseenalaistamaan.

Tutkijan on tasapainoteltava totuuteen pyrkimyksen sekä omien arvojen välillä (Cohen, Manion & Morrisons 2000, 51). Hyvän tieteellisen tutkimuksen tulee olla objektiivinen esitys tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan on kuitenkin oleellista hyväksyä havainto, jonka teki jo vuonna 1781 Immanuel Kant: mikään havainto ei ole ”puhdas”. Tutkijan omat taustateoriat ja -uskomukset vaikuttavat tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin: tutkimusaiheen, käytettyjen teorioiden, metodien valintaan sekä aineiston tulkitsemiseen eli analyysiin. (Raatikainen 2005, 7.) Vaikka objektiiviseen tarkkailijan asemaan ei voi päästä, se ei tarkoita, etteikö tutkijana tulisi pyrkiä puolueettomuuteen.

Toisaalta tässä tutkimuksessa voidaan nähdä myös piirteitä feministisestä tieteenfilosofiasta. Aiheina sosiaalinen oikeudenmukaisuuden sekä yhdenvertaisuuden voi nähdä tietyllä tapaa olevan feministisen tutkimuksen syvintä ydintä. Tietynlaisena lähtökohtana tämänkin tutkimuksen taustalla vallinneelle ajattelumaailmalle voisi kuvata postmodernia feminismiä, jonka

voidaan nähdä olevan yhteydessä relativistiseen tieteenfilosofiaan. Postmodernissa feminismissä nähdään, että yksilön erilaiset kulttuuriset tekijät – kuten etnisyys, sukupuoli tai sosioekonominen asema – vaikuttavat siihen, miten hän ympäröivän maailman ja yhteiskunnan kokee (Godfrey-Smith 2003, 141). Tässä on tärkeää huomioida myös se, että tutkijana ei voi olla tämän ulkopuolella vaan esimerkiksi tutkijan oma tausta vaikuttaa siihen, miten hän esimerkiksi tutkimusaihettaan sekä tutkimustuloksia tarkastelee, minkä vuoksi tieto ei voi olla objektiivista (Grasswick 2011, XVI).

Tässä tutkimuksessa tutkijana on toiminut valkoinen, valtaväestöön kuuluva korkeakoulussa opiskeleva nainen. Muun muassa nämä ovat sosiaalisia positioita, jotka vaikuttavat siihen, miten tutkijana tämän tutkimuksen aihepiiriä on lähestytty ja kuinka sitä tarkastellaan. Tämä on kuitenkin haluttu tehdä näkyväksi, jotta tehtyä tutkimusta voi tarkastella tieteellisen tarkastelun lisäksi myös tämän linssin läpi.

3 AINEISTO

3.1 Aineistonkeruu

Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty pääasiallisesti syksyllä 2019 Tampereen yliopiston kasvatustieteen opiskelijoilta osana kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon aineopintoihin kuuluvaa kurssia *KASA02: Kasvatussyhteisöt ja yhdenvertaisuus*. Lisäksi osa aineiston vastauksista on kerätty kasvatustieteen maisteriopintoihin kuuluvan KASS53-metodologiakurssin osallistujilta syksyllä 2019. Kyselyyn vastaaminen oli kursseille osallistuneille täysin vapaaehtoista eikä kyselyyn vastaaminen tai vastaamatta jättäminen vaikuttanut kurssisuoritukseen tai sen arviointiin.

Aineiston on kerännyt akatemiaturkija Inkeri Rissanen ja hänen tutkimusryhmänsä osana CORE-tutkimushankkeen pilotointivaihetta. Tutkimushankkeen tarkoitus on selvittää uskomuksia yksilöiden sekä ryhmien muovautuvuudesta opettajan kulttuurienvälisen valmiuksien ydintekijöinä. (Rissanen 2019b). Koska tutkimuksessa käytetty aineisto on varsinaisen CORE-tutkimushankkeen pilotointivaiheen aineistoa, on se kerätty kasvatustieteen opiskelijoilta eikä vielä valmistuneilta opettajilta.

Tutkimuksessa on keskitytty ainoastaan kasvatustieteen opiskelijoihin, ei jo opettajiksi kyselyn tekemisen aikana valmistuneisiin tai jo valmistuneina opettajana työskenteleviin. Kyselyyn on vastannut opiskelijoista kaikista Tampereen yliopiston kasvatustieteen opintosuunnista. Tampereen yliopiston kasvatustieteen ja kulttuurin tiedekunta käsittää luokanopettajankoulutuksen lisäksi varhaiskasvatuksen sekä elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen opintosuunnan. Vastaajissa on mukana myös aineenopettajaksi opiskelevia sekä opiskelijoita, jotka opiskelevat kasvatustieteen perus- ja aineopintoja esimerkiksi avoimen yliopiston kautta. Kaikille opiskelijoille ei sisälly opintoihin oletusarvoisesti opettajan pätevyyden antavia, pedagogisia opintoja.

Tutkimuksessa käytetty aineisto muodostui kvantitatiivisesta, kyselylomakkeella kerätystä aineistosta. Kasvatustieteen opiskelijoilta kerätty aineisto koostui yhteensä seitsemästä kysymyspatteristosta, tietyistä taustakysymyksistä sekä avoimista kysymyksistä. Tämän tutkimuksen aineistoksi on valittu laajemman kyselyn kysymyspatteristoista yksi, joka tarkastelee vastaajien uskomuksia liittyen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä opetus- ja kasvatustyössä.

Tutkimuksessa käytetty kysymyspatteristo on suomennettu Ludlow'n ym. (2008) laatimasta, englanninkielisestä kysymyspatteristosta, joka koostuu yhteensä 12 kysymyksestä (ks. Liite 1). Jokaiseen kysymykseen on tullut valita parhaiten sopiva vaihtoehto Likert-asteikolla 1–5 (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä). Kysymyspatteriston on suomentanut Inkeri Rissanen tutkimusryhmineen vuonna 2019 eikä kyseistä kysymyspatteristoa ole aiemmin käytetty suomenkielisenä. Tutkimuksessa käytettävää mittaria käsitellään tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

3.2 Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale -mittari

Tutkimuksessa käytetty mittari on suomennettu Ludlow'n ym. (2008) englanninkielisestä mittarista Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale. Mittarissa on yhteensä 12 kysymystä, joihin vastaajan on tullut valita sopivin vaihtoehto viisiportaiselta asteikolta (1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = samaa mieltä, 5 = täysin sama mieltä). Mittarin kysymyksistä viisi kappaletta on muotoiltu myönteiseen muotoon, kun taas kysymyksistä yhteensä seitsemän kappaletta on muotoiltu käänteisesti.

Kysymysten muotoilu sekä myönteisiksi että kielteiseksi on ollut mittarin kehittäneiltä tutkijoilta tietoinen valinta. Muotoilun taustalla vallinnut ajatus on ollut, että positiivisesti muotoiltujen kysymysten on uskottu olevan sellaisia, joiden kanssa vasta opintonsa aloittanutkin opiskelija todennäköisesti on joko samaa mieltä tai täysin samaa mieltä. Kielteiseen muotoon muotoiltujen kysymysten taas on uskottu kattavan sellaisia kokemuksia ja käsityksiä, joista todennäköisesti vain kokeneemmalla tai opinnoissaan pidemmällä olevalla kasvatustieteen opiskelijalla olisi kokemusta tai tietämystä. (Ludlow ym. 2008, 198.)

Vaikka tällainen tietoinen muotoilu antaa mielenkiintoisen tarkastelukulman mittarin ominaisuuksille, voi tällaiseen suunnitteluun liittyä myös jonkinasteinen riski. Tällaisessa muotoilussa on nimittäin taustalla oletus siitä, että kyselyyn vastaavat henkilöt lukevat ja ymmärtävät mittaria juuri siten, kuten tutkijat ovat ajatelleetkin. Toisaalta mielenkiintoiseksi tällainen muotoilu tekee mittarin siksi, että näin muotoiltuna mittari ei mittaa ainoastaan vastaajien uskomuksia ja näkemyksiä vaan mittarin tarkasteluun on mahdollista sisällyttää analyysia esimerkiksi mahdollisesta ajattelun kehittymisestä.

Tässä tutkimuksessa käytettyä mittaria on hyödynnetty myös kansainvälisessä tutkimuksessa. Mittaria on käytetty sekä sellaisenaan osana aineistonkeruuta että testattu mittarin sopivuutta tietyssä kontekstissa. Taulukkoon 1 on koottu perustiedot tutkimuksista, joissa *Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale* -mittaria on käytetty. Taulukkoon on kuitenkin kerätty vain vertaisarvioituita, englanninkielisiä tutkimuksia, jotka oli ilmoitettu Scopus-palvelussa viittaavaan alkuperäiseen, Ludlow'n ym. (2008) tekemään tutkimukseen. Näiden lisäksi ehtona oli se, että tutkimuksen tuli olla verkossa saatavilla kokonaan luettavaksi. Tämän tarkastelun ulkopuolelle on siis voinut jäädä tutkimuksia, joissa kyseistä mittaria on käytetty, mutta jotka eivät täytä edellä mainittuja kriteerejä.

Huomattavaa on, että taulukossa 1 näkyvistä tutkimuksista vain yhdessä (Ginns ym. 2015) on mittarin soveltuvuutta testattu suhteutettuna tutkimuksen kontekstiin. Kyseinen tutkimus oli myös toinen kahdesta tutkimuksesta, jossa tutkimuksen kohdemaana oli jokin muu kuin Yhdysvallat. Toinen tällainen tutkimus listatuista oli Cochran-Smithin, Ludlow'n, Ellin, O'Learyn ja Enterlinen (2012) toteuttama tutkimus, jossa *Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale* -mittarin antamia tuloksia oli vertailtu Yhdysvaltojen, Uuden-Seelannin ja Irlannin kesken.

Viidestä taulukossa 1 listatusta tutkimuksesta siis Ginnsin, Loughlandin, Tierneyn, Fryerin, Amazanin ja McCormickin (2015) tutkimuksen tutkimusasetelma on lähimpänä tämän pro gradu -tutkielman tutkimusasetelmaa. Tutkimukset eroavat kuitenkin erityisesti siinä, että Ginnsin ym. (2015) tutkimuksessa mittaria on voitu käyttää sen alkuperäiskielellä. Tämän lisäksi kyseinen tutkimus erosi metodologialtaan jossain määrin tätä pro gradu -tutkielmaa varten tehdystä tutkimuksesta: eksploratiivisen faktorianalyysin

lisäksi Ginns ym. (2015) hyödynsivät Rasch-menetelmää mittarin luotettavuuden arviointiin, kuten Ludlow ym. (2008) tekivät alkuperäisessä tutkimuksessaan.

TAULUKKO 1. Vertaisarvioitua, Scopus-palveluun ilmoitettuja englanninkielisiä tutkimuksia, joissa on hyödynnetty Ludlow'n, ym. (2008) kehittämää, Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale -mittaria

Tutkijat	Tutkimus	Vuosi	Tutkimuksen konteksti ja metodologia
Aragon, A., Culpepper, S., McKee, M. & Perkins, M.	Understanding Profiles of Preservice Teachers With Different Levels of Commitment to Teaching in Urban Schools	2014	Yhdysvaltalaisien opettajaopiskelijoiden urbaaneissa kouluissa opettamisen halukkuuden taustalla vaikuttavien tekijöiden selvittäminen; LTSJB-mittaria käytettiin sellaisenaan apuna uuden mittarin kehittämistä varten tehtyä tiedonkeruuta
Cochran-Smith, M., Ludlow, L., Ell, F., O'Leary, M. & Enterline, S.	Learning to Teach for Social Justice as Cross Cultural Concept: Findings from Three Countries	2012	Yhdysvaltalaisien, uusiseelantilaisten ja irlantilaisten opettajaopiskelijoiden uskomusten selvittäminen liittyen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseen opetustyössä; LTSJB-mittaria käytettiin sellaisenaan
Ginns, P., Loughland, A., Tierney, R.J., Fryer, L., Amazan, R. & McCormick, A.	Evaluation of the Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale in an Australian context	2015	Mittarin soveltaminen australialaisessa kontekstissa; eksploratiivinen faktorianalyysi sekä Rasch-analyysi
Lazar, A. & Sharma, S.	"Now I Look at All the Kids Differently": Cracking Teacher Candidates' Assumptions about School Achievement in Urban Communities	2016	Yhdysvaltalaisien opettajaopiskelijoiden uskomusten selvittäminen liittyen koulussa menestymiseen sekä yhdenvertaisuuteen; Monimenetelmätutkimus, jossa LTSJB-mittaria käytettiin sellaisenaan osana aineistonkeruuta
Reagan, E., Chen, C. & Vernikoff, L.	"Teachers are works in progress": A mixed methods study of teaching residents' beliefs and articulations of teaching for social justice	2016	Yhdysvaltalaisien opettajaopiskelijoiden uskomuksien selvittäminen liittyen sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen opetustyössä; Monimenetelmätutkimus, jossa LTSJB-mittaria käytettiin sellaisenaan osana aineistonkeruuta

3.3 Aineiston kuvaus

Alkuperäiseen pilottiaineistona kerättyyn kyselyyn vastasi yhteensä 196 kasvatustieteen opiskelijaa Tampereen yliopistosta. Osa kyselyyn vastanneista opiskelijoista oli kuitenkin jättänyt vastaamatta tämän tutkimuksen kannalta olennaisiin eli sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä koskevia uskomuksia mittaavan kysymyspatteriston kysymyksiin – joko kokonaan tai suurimmaksi osaksi. Tällaisia vastaajia oli yhteensä 25 ja nämä vastaajat poistettiin aineistosta kokonaan. Täten käytetyssä aineistossa $N = 171$.

Vastaajajoukossa oli opiskelijoita kaikista Tampereen yliopiston kasvatustieteen ja kulttuurin tiedekunnan opintosuunnista (luokanopettaja, varhaiskasvatus sekä elinikäinen oppiminen kasvatus), minkä lisäksi vastaajien joukossa oli myös aineenopettajiksi opiskelevia, muiden tiedekuntien pääaineopiskelijoita sekä esimerkiksi avoimen yliopiston kautta kasvatustieteen perus- ja aineopintoja suorittavia. Vastaajista 55 (32.2 %) ilmoitti opiskelevansa luokanopettajiksi, 22 (12.9 %) varhaiskasvatuksen opettajiksi, 23 (13.5 %) aineenopettajiksi ja 53 (31.0 %) elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen tutkinto-ohjelmassa. Vastaajista 18 (10.5 %) ilmoitti alakseen muun, joka kattoi muun muassa avoimen yliopiston opiskelijoita. Vastaajista suurin osa eli yhteensä 147 opiskelijaa (86.0 %) oli naisia. Miehiä vastaajista oli 21 (12.3 %) ja sukupuolekseen muun oli ilmoittanut tai jättänyt sukupuolen kokonaan ilmoittamatta kolme vastaajaa (1.8 %).

Taulukossa 2 on kuvattu suomennetun mittarin sisältämien muuttujien keskeiset tunnusluvut. Huomioitavaa on se, että taulukossa 2 negatiivisesti muotoiltuja väitteitä ei ole vielä uudelleen koodattu positiivisiksi. Näitä negatiivisesti muotoiltuja väittämiä on mittarissa seitsemän kappaletta ja ne ovat väitteet 3, 5, 6, 9, 10, 11 ja 12. Taulukosta voikin huomata, että nämä väittämät saavat keskiarvoikeen positiivisesti muotoiltuja väittämiä matalampia arvoja. Vaikka kyselyyn vastanneet näyttivät olevan näiden negatiivisesti muotoiltujen väittämien kanssa voimakkaammin eri mieltä kuin positiivisesti muotoiltujen väittämien kanssa, on väittämien tunnusluvuissa eräs huomionarvoinen seikka.

Negatiivisesti muotoilluilla väittämillä (väittämät 3, 5, 6, 9, 10, 11 ja 12) väittämää 9 lukuun ottamatta näytti myös olevan voimakasta keskihajontaa ($Kh > 1.0$). Näiden väittämien vastauksissa korostui selkeästi se, että moni kysymyksiin vastanneista oli valinnut vastausvaihtoehdon vastausasteikon keskeltä (3 = ei samaa eikä eri mieltä). Samaa ei ollut nähtävissä yhtä selkeästi muiden, positiivisesti muotoiltujen väittämien kanssa vaan niiden osalta suuri osa vastaajista oli joko samaa mieltä tai eri mieltä esitetyn väittämän kanssa. Tässä on havaittavissa samankaltaista lopputulosta, jota myös mittarin kehittäjät olettivat, kuten aiemmin mainitsin: negatiivisesti muotoiltujen kysymyksien kohdalla vastaajien tuntui olevan hankalampaa muodostaa suoraa mielipidettä tai olla selkeästi eri mieltä tai samaa mieltä väittämän kanssa. Toisaalta liian suoria johtopäätöksiä ei pidä tehdä siitä, minkä vuoksi vastaajat näin toimivat. Voi myös olla, että tämänkaltainen tulos voi antaa syytä miettiä käänteisesti muotoiltujen muuttujien mielekkyyttä (Ginns ym. 2015, 320).

TAULUKKO 2. *Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale* -mittarin sisältämien suomenkielisten muuttujien tunnusluvut

Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale -mittarin suomenkieliset muuttujat	N	Ka	Kh	Vinous	Ka keskivirhe
1. Tärkeä osa opettajaksi kasvua on tutkailla omia rotuun, luokkaan, sukupuoleen, vammaisuuteen ja seksuaalisuuteen liittyviä asenteitaan ja uskomuksiaan	171	4.60	.72	-1.98	.055
2. Rasismiin ja epätasa-arvoon liittyvistä kysymyksistä pitäisi keskustella avoimesti luokkahuoneessa	171	4.42	.71	-.92	.054
3. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät teemat koskettavat lähinnä vain joitakin oppiaineita, kuten katsomusaineita, historiaa, yhteiskuntaoppia ja kieliaineita	171	1.84	.92	1.10	.071
4. Hyvään opetukseen kuuluu kulttuurisen moninaisuuden ja siihen liittyvien kokemusten sisällyttäminen oppitunneille ja keskusteluihin	171	4.26	.82	-.96	.063
5. Tärkein tavoite maahanmuuttajalasten ja suomen kieltä opettelevien kanssa työskennellessä on, että he sulautuvat suomalaiseen yhteiskuntaan	171	3.22	1.02	.03	.078
6. On perusteltua, että opettajalla on matalammat odotukset niitä oppilaita kohtaan, jotka eivät puhu suomea äidinkielenään	171	2.36	1.02	.45	.078
7. Opettajien vastuuseen kuuluu myös sosiaalista eriarvoisuutta ylläpitävien koulun käytänteiden haastaminen	170	4.34	.72	-.70	.055
8. Opettajien pitäisi opettaa oppilaitaan pohtimaan kriittisesti yhteiskunnan vallanjakoa ja päättäjien toimiin	170	4.06	.84	-.24	.065
9. Taloudellisesti huono-osaiset oppilaat hyötyvät koulusta muita enemmän, koska heillä itsellään on vähemmän annettavaa koululuokassa	171	1.62	.77	1.17	.059
10. Vaikka opettajien täytyy kunnioittaa moninaisuutta, ei ole heidän tehtävänsä muuttaa yhteiskuntaa	171	2.20	.98	.71	.075
11. Oppilaan koulumenestys riippuu ensisijaisesti siitä, kuinka paljon hän tekee töitä sen eteen	171	3.12	1.09	-.22	.083
12. Realistisesti ajateltuna, opettajan tehtävänä on valmistaa oppilaita sellaiseen elämään, jota he todennäköisesti tulevat elämään	170	2.57	1.10	.14	.085

4 TEORIA JA KESKEISET KÄSITTEET

4.1 Kulttuurinen moninaisuus, kulttuurien väliset valmiudet ja koulutus

Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvää tutkimusta tehdään koko ajan yhä enemmän, sekä Suomessa että kansainvälisesti. Tietämys aiheesta myös karttuu koko ajan, mikä vaikuttaa muun muassa siihen, että aiheeseen liittyvä kielenkäyttö kehittyy koko ajan. Kulttuuritietoiseen kasvatukseen liittyvän tutkimuksen tekemisen voidaan katsoa Suomessa alkaneen 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa, jolloin maahanmuutto Suomeen lisääntyi merkittävästi. (Riitaoja 2013, 11.) Yhä edelleen kuitenkin kulttuurista moninaisuutta käsittelevä tutkimus Suomessa tarkastelee aihetta melko yksiulotteisesti, keskittyen maahanmuuttajiin ja maahanmuuttopolitiikkaan. Kovin helposti ulkomaalaistaustaisen myös nähdään tarkoittavan samaa kuin kulttuurisesti monimuotoinen. (Niemelä 2019, 20.)

Vaikka sellaisen vaikutelman voi saada julkista keskustelua seuraamalla, ei kulttuurinen moninaisuus ilmiönä ole uusi. Niemelän (2019, 20) mukaan muun muassa kulttuurienvälinen kanssakäyminen, erilaiset konfliktit sekä kaupankäynti ovat ilmiöinä olleet olemassa niin kauan kuin ihmiskuntakin. Oman lisänsä kansainvälistymiseen ovat kuitenkin tuoneet esimerkiksi globalisaatio sekä teknologian kehittyminen. Riitaoja (2013, 13) puolestaan nostaa esiin sen, että erityisen tiukassa kuitenkin istuu ajatus siitä, että ennen 1980- ja 1990-lukujen massamaahanmuuttoa Suomessa olisi ollut yhtenäinen kulttuuri, johon suomalaiset, suomalaisuus ja suomalainen yhteiskunta olisi voitu tiivistää.

Kesällä 2020 Suomessa yhdenvertaisuusteemat nousivat laajemmin esille Eurooppaan ja Suomeen Yhdysvalloista levinneen Black Lives Matter -liikeshdinnan seurauksena. Keskustelua käytiin muun muassa siitä tulisiko Suomessakin kerätä järjestelmällisemmin tietoa esimerkiksi yhdenvertaisuuteen tai rakenteelliseen rasismiin liittyen. (Salmi 2020.) Yhteiskunnallisen liikehdinnan

myötä esille nousivat myös esimerkiksi opettajankoulutus ja sen sisältö. Tämän seurauksena kansalaisaloite.fi-palveluun luotiin lakialoite, jossa ehdotettiin antirasististen strategioiden lisäämistä opetussuunnitelmiin aloilla, joilla työskentelevillä voidaan katsoa olevan yhteiskunnallista valtaa. Tällaisiksi aloiksi nostettiin muun muassa opetusala, virkavalta kuten poliisi sekä terveydenhuoltoala. (Kansalaisaloite 26.6.2020.)

Tilastojen valossa suomalainen opettajakunta näyttäyty melko homogeenisenä. Opetushallituksen (2020a) viimeisin raportti opettajista ja rehtoreista Suomessa on vuodelta 2019. Raportin mukaan perusopetuksessa toimivista opettajista ja rehtoreista naisia oli raportin tekemisen aikaan 77,7 %. Ikäjakaumassa hajontaa oli hieman enemmän: opettajista ja rehtoreista 26,5 % oli alle 40-vuotiaita, 32,9 % oli 40–49-vuotiaita, 33,8 % 50–59-vuotiaita ja 6,7 % 60 vuotta täyttäneitä.

Tämän tarkempaa erittelyä suomalaisten opettajien kulttuurisista tekijöistä ei kuitenkaan ollut tehty vuoden 2019 raporttia varten. Samankaltaisuutta oli havaittavissa myös Opetushallituksen (2017) edeltävästä, Suomen opettajien ja rehtorien demografiaa vuonna 2016 tarkastelevassa selvityksessä. Toisaalta kuitenkin osana viimeisintä raportointia Opetushallitus (2020b) on luonut myös raportin, jossa tarkastellaan opettajatarpeita nyt ja tulevaisuudessa. Tässä raportissa tiedostetaan muun muassa suomalaisten muuttuva väestörakenne maahanmuuton myötä, mutta tässäkään raportissa ei oteta kantaa siihen, olisiko Suomessakin tarkoituksenmukaista saada myös opettajakunnasta enemmän oppilaskunnan demografiaa muistuttavaa.

Suomessa ei olekaan kovin yleistä tilastoida etnisyyteen tai rotuun liittyviä kulttuurisia tekijöitä (Rastas 2007, 19). Tämä poikkeaa suuresti tätä tutkimustani varten lukemistani kansainvälisistä artikkeleista: esimerkiksi yhdysvaltaisissa ja australialaisissa tutkimusartikkeleissa (mm. Garmon 2005 ja Mills & Ballantyne 2010) oli ilmoitettu valkoisten opettajien prosentuaalinen osuus kaikista opettajista ja tätä on verrattu oppilaskunnan demografiaan.

Voidaan pohtia ainakin kahta eri syytä, miksi vastaavanlaista tilastointia Suomessa ei näytettäisi tekevän. Yhtenä syynä voi olla se, ettei Suomessa lukumäärällisesti välttämättä ole paljoa opettajia, jotka eivät olisi valkoisia. Toinen mahdollinen vaihtoehto saattaa olla se, ettei Suomessa tällaista tilastointia nähdä mielekkäänä tai tarpeellisenä, jolloin mahdollisesti voidaan puhua tietynlaisesta

värisokeudesta (eng. *color blindness*). Rosenthalin ja Levyn (2012, 1–2) mukaan värisokeassa ajattelutavassa kulttuuristen tekijöiden, kuten rodun tai etnisyyden, ei ajatella olevan asia, jota tulisi erityisesti korostaa. Eroavaisuuksien sijaan tulisi värisokeasti ajattelevien mielestä enemmän keskittyäkin siihen, mikä kaikilla ihmisillä on yhteistä (esimerkiksi saman maan kansalaisuus).

Kulttuurisesta moninaisuudesta koulutuksessa puhuttaessa moninaisuus saatetaan nähdä taakkana tai jonain sellaisena, josta pitäisi pyrkiä kohti samankaltaisuutta. Kulttuurisesti moninaisissa kouluympäristöissä tulisi kuitenkin yhä enemmän ottaa käyttöön inklusiivisen koulutuksen ja opetuksen periaatteita. Tärkeänä ensiaskeleena kohti yhdenvertaista koulutusta voidaankin nähdä olemassa olevien ennakkoluulojen ja -asenteiden tiedostaminen sekä kyseenalaistaminen. Esimerkiksi opettajien kohdalla tämä voi tarkoittaa muun muassa sitä, että heidän tulisi sekä tiedostaa omat ennako-oletuksensa että ymmärtää syvällisemmin, millaisista yksilöistä muodostuu se ryhmä, jota he kulloinkin opettavat. (Valdivia & Montoto 2018, 511.)

Opettaessa ei voida välttyä siltä, että opettajat välittäisivät omia arvojaan eteenpäin oppilailleen. Toisinaan tämä tapahtuu tietoisesti, mutta hyvin usein kyse on tiedostamattomasta prosessista. Arvomme ovat muun muassa kulttuurin ja yhteiskunnan muovaamia, ja joskus ne saattavat perustua stereotypioihin tai ennakkoluuloihin. Kulttuurisesti monimuotoisessa ympäristössä on riski myös siihen, että opettajan välittämät arvot tai esimerkiksi käsitys ympäröivästä yhteiskunnasta on ristiriidassa oppilaiden tai heidän perheidensä näkemyksistä. (Rissanen 2019a, 1–2.)

Jotta ristiriidoilta voitaisiin välttyä kulttuurisesti monimuotoisessa kontekstissa, tulee opettajilla olla kulttuurien välistä osaamista eli kulttuurienvälisiä kompetensseja. Kulttuurienvälisten valmiuksien, taitojen ja kompetenssien voidaan katsoa olevan yksilön kykyjä ja taitoja käsitellä kulttuurin moninaisuuteen liittyviä teemoja. (Hanhinen 2010, 52–53; Niemelä 2019, 22.) Yksiselitteistä määritelmää sille, mitä kaikkea opettajien kulttuurienvälisiin valmiuksiin sisältyy, ei kuitenkaan ole, vaikka aiheesta on kirjoitettu jo usean vuosikymmenen ajan (Deardorff 2006, 242). Kuitenkin esimerkiksi Rissanen (2019, 3) mukaan opettajien uskomukset sekä asenteet ovat keskiössä kulttuurienvälisistä valmiuksista puhuttaessa. Voidaankin katsoa, että hyvillä kulttuurienvälisillä valmiuksilla varustettu opettaja pystyy työskentelemään

kulttuurisesti moninaisissa ympäristöissä siten, että oppimisympäristö on kaikille oppilaille turvallinen eikä kukaan joudu eriarvoiseen asemaan. Kulttuurienväliset valmiudet ovat myös perusedellytys, jotta yksilö voi työskennellä kulttuurisesti monimuotoisessa ympäristössä mielekkäästi (Alizadeh & Chavan 2016, e117).

Valdivian ja Montoton (2018 511) mukaan omaksumalla kulttuurienväliset valmiudet osaksi toimintakulttuuria on kulttuurisesti moninaisia kouluympäristöjä mahdollista kehittää yhä yhdenvertaisemmiksi. Tutkimuksissa on esimerkiksi havaittu, että yksi eniten oppilaiden aktiivisuuteen koulussa sekä sitoutumiseen vaikuttavista tekijöistä on heidän välitön oppimisympäristönsä. Oppilaiden aktiivisuuden sekä sitoutumisen taas on puolestaan havaittu olevan yhteydessä positiivisesti muun muassa oppilaiden oppimistuloksiin sekä menestymiseen opinnoissa. Tähän perustuen muun muassa opettajien kulttuuristen ennakkoluulojen haastamisella voi olla merkittäviä vaikutuksia oppilaiden elämään koulussa. (Abacioglu, Zee, Hanna, Soeterik, Fischer & Volman 2019, 2).

4.2 Sosiaalinen oikeudenmukaisuus opetus- ja kasvatustyössä

Sosiaalinen oikeudenmukaisuus voidaan määritellä yksinkertaisesti jokaisen ihmisen mahdollisuudeksi kasvaa täyteen potentiaaliinsa yhteiskunnan jäsenenä (Gloaalikasvatus 2019). Vuonna 2007 Yhdistyneet kansakunnat (YK) lanseerasi kansainvälisen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden päivän, jota vietetään vuosittain 22. helmikuuta. Tämän päivän julistuksen yhteydessä YK muun muassa totesi sosiaalisen oikeudenmukaisuuden olevan välttämätön osa rauhan ja turvallisuuden ylläpitämiseksi sekä valtioiden sisäisesti että valtioiden välillä. (YK 2007.)

Jonkin verran on kansainvälisesti tehty tutkimusta siitä, miten sitoutuneita opettajat ovat sosiaalisen oikeudenmukaisuuden arvoihin ennen työelämään siirtymistä (esim. Mills & Ballantyne 2010; Schmidt, Chang, Carolan-Silva, Lockhart & Anagnostopoulos 2012; Boylan & Woolsey 2015). Kansainvälisessä tutkimuksessa näistä opettajista käytetään englanninkielistä termiä *preservice teachers*. Tämä on siis melko lähellä tämän pro gradu -tutkielman tutkimusaihetta, jonka tutkimuskohteena ovat Tampereen yliopiston kasvatustieteen opiskelijat, vaikka osalla tutkimukseen osallistuvilla henkilöistä

opetuskokemusta onkin. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan voida puhua vain opettajaopiskelijoista, sillä tutkimukseen on osallistunut myös opiskelijoita, joiden opintoihin ei automaattisesti sisälly opettajan pätevydet antavia pedagogisia opintoja.

Kansainvälisesti on havaittavissa, että myös opettajankoulutukseen pyritään sisällyttämään sosiaalisesti oikeudenmukaiseen opetukseen valmistavia kokonaisuuksia ja teemoja. Näiden sisältöjen voidaan katsoa olevan välttämättömiä, jotta kasvatustieteen opiskelijoita sekä erityisesti opettajaopiskelijoita voidaan valmistaa siihen kompleksisuuteen, mitä he tulevat kohtaamaan myös kasvatus- ja koulutusalan ammattilaisina työelämässä. (Pugach, Gomez-Najarro & Matewos 2019, 206.) Esimerkiksi koulussa opettajana työskennellessä on todennäköistä, että oppilaat tulevat keskenään hyvin erilaisista lähtökohdista, kuten erilaisista sosioekonomisista taustoista.

Abacioglu, Zee, Hanna, Soeterik, Fischer ja Volman (2019, 3) tuovat esiin, että opettajat ammattikuntana yleisesti ottaen suhtautuvat suotuisasti yhdenvertaisuus- ja monikulttuurisuusteemoihin, vaikka heidän tosiasiallinen toimintansa sekä opetuskäytäntönsä saattavat tässä suhteessa olla puutteellisia. Kuitenkin vain tiedostamalla omat mahdolliset ennakkoluulonsa sekä toimimalla niiden vähentämiseksi, voidaan toimintaa mukauttaa yhä yhdenvertaisemmaksi (Abacioglu ym. 2019, 8).

Tutkimuskenttänä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden teemat opetus- ja kasvatustyössä on vielä verrattain tuore. Aivan kuten opettajien kulttuurienvälisille valmiuksillekaan, ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää sille, mikä katsotaan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseksi kasvatus- ja opetustyössä. Ludlow'n ym. (2008, 194) näkemyksen mukaan kuitenkin useimmat määritelmät ovat yhteneväisiä siinä, että käsite pitää sisällään ymmärryksen koulutuksen eriarvoisuudesta eri lähtökohdista tulevien oppilaiden ollessa kyseessä. Tämä ymmärrys eriarvoisuudesta yhdistyy useimmissa määritelmissä ajatukseen, jossa kasvatustieteen ammattilaisilla nähdään tietoa välittävän opettajana toimimisen lisäksi olevan potentiaalia toimia myös aktiivisina toimijoina eriarvoisuuden vähentämiseksi.

Esimerkiksi Pantić, Taiwo ja Martindale (2019, 221) määrittelevät sosiaalisen oikeudenmukaisuuden opetus- ja kasvatustyössä opettajien inklusiivisiksi käytännöiksi, joiden päämääränä on muuttaa opetusta

yhdenvertaisemmaksi sekä varmistaa, että kaikilla oppilailla lähtökohdistaan huolimatta on yhdenvertaiset mahdollisuudet menestyä opinnoissaan. Tähän määritelmään sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta koulutuksen kontekstissa kuuluu näkemys myös siitä, että opettajilla on näin toimiessaan mahdollisuus muokata myös koulutuksellisia rakenteita sekä toimintamalleja.

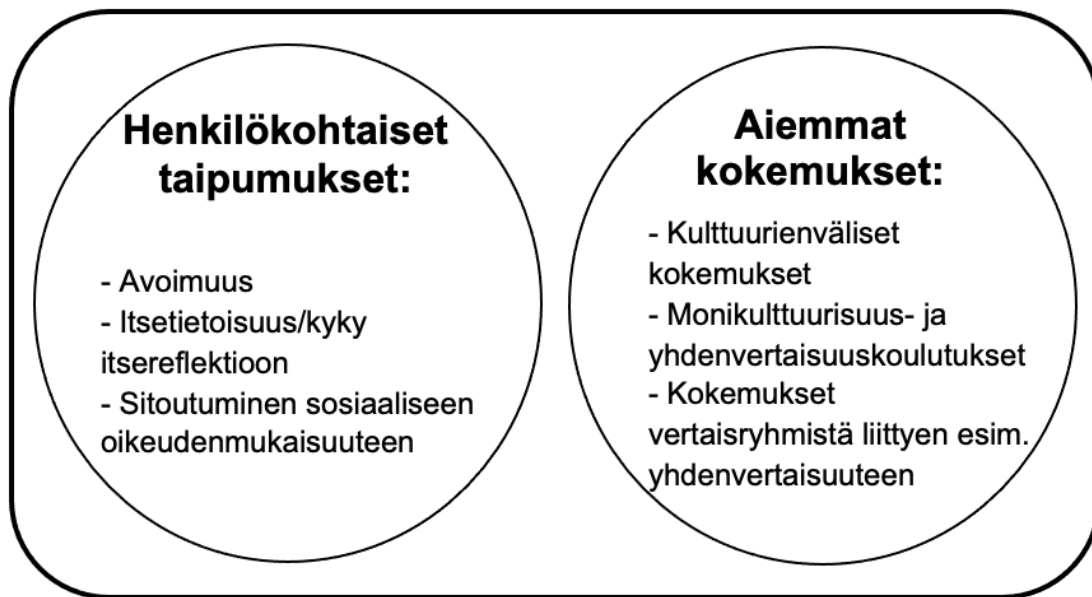
Vaikka nimenomaan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta tehtyä tutkimusta löytyy erityisesti angloamerikkalaisesta kontekstista, eivät sosiaalisen oikeudenmukaisuuden periaatteet missään nimessä ole irrallisia suomalaisestakaan kontekstista. Muun muassa perustuslaissa (22 §) määritellään, että ”julkisen vallan on turvattava perusoikeuksien ja ihmisoikeuksien toteutuminen”. Tämän lisäksi myös perusopetuslaissa (1998/628 2 §) määritetään opetuksen ja kasvatuksen tavoitteeksi ”tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuunkykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen”.

Kuitenkin esimerkiksi vuonna 2017 Suomi on saanut YK:n kansainvälisessä vertaisarviointiprosessissa (Universal Peer Review, UPR) suosituksia muilta valtioilta sisällyttää ihmisoikeuskasvatusta pakolliseksi osaksi opettajien koulutusta sekä esimerkiksi huolehtia siitä, että sitoutuminen yhdenvertaisuuteen olisi selkeämmin osa koulujen opetussuunnitelmaa (UPR 2017). Vaikka ihmisoikeuskasvatus ei ole täysi synonyymi sosiaalisesti oikeudenmukaiselle opetukselle ja kasvatukselle, limittyvät nämä asiat kuitenkin jossain määrin toisiinsa (Kasa & Kallioniemi 2020, 3). Sosiaalisesti oikeudenmukaista opetusta ja kasvatusta ei voi olla ilman ihmisoikeuksien kunnioitusta.

Sosiaalinen oikeudenmukaisuus opetuksessa onkin saavuttamassa yhä vakiintuneempaa asemaa kulttuuritietoisesta kasvatuksesta (eng. *critical multicultural education*) puhuttaessa. Yhdessä muun muassa kriittisen kulttuuritietoisien kasvatuksen kanssa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden sisällyttäminen opetukseen pyrkii muokkaamaan opetusta yhä yhdenvertaisemmaksi nostamalla esille esimerkiksi epätasa-arvoon liittyvät rakenteelliset ongelmat. Opettajien odotetaan sekä tiedostavan olemassa olevat rakenteelliset ja yhteiskunnalliset epätasa-arvoiset käytänteet että haluavan toimia näiden käytänteiden muuttamiseksi yhdenvertaisemmiksi. (Rissanen 2019a, 4.)

Sosiaalinen oikeudenmukaisuus opetuksessa on teema, jonka tutkimus on saavuttanut viime vuosikymmeninä kasvavaa suosiota erityisesti Yhdysvalloissa. Vain Yhdysvaltoihin aiheen suosio ei ole jäänyt, vaan teema on saamassa jalansijaa myös muissa maissa, kuten Isossa-Britanniassa ja Australiassa (Boylan & Woosley 2015, 62). Etenkin Yhdysvalloissa opettajankoulutuksessa on yhä enemmän alettu keskittymään sosiaalisen oikeudenmukaisuuden teemoihin, ja näitä teemoja on pyritty myös tuomaan osaksi sitä. Kuitenkaan yksiselitteistä tai yhtenäistä teoreettista ja käsitteellistä pohjaa ilmiölle ei ole. Harvassa ovatkin ne, jotka sisällyttävät teksteihinsä ja työhönsä seikkaperäisesti historiallista sekä filosofista pohdintaa sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta niin yhteiskunnallisena ilmiönä kuin osana opetustyötä. (Cochran-Smith 2010, 445.)

Mikä puolestaan vaikuttaa siihen, kuinka hyvin kasvatustieteen opiskelijat tai jo valmistuneet opettajat ottavat vastaan tietoa sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta tai moninaisuudesta sekä ovat valmiita muuttamaan asenteitaan? Garmonin (2005, 276) mukaan opettajien sekä opiskelijoiden halun vastaanottaa tietoa moninaisuudesta sekä muuttaa asenteitaan moninaisuuteen liittyen vaikuttavat kuusi tekijää jaettuna kahteen kategoriaan: toiseen kategoriaan kuuluvat henkilökohtaiset taipumukset kuten luonteenpiirteet ja toiseen puolestaan aiemmat kokemukset. Henkilökohtaisiin taipumuksiin lukeutuvat tämän teorian mukaan avoimuus, itsetietoisuus/kyky itsereflektioon ja sitoutuminen sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen. Aiempiin kokemuksiin puolestaan kuuluvat kulttuurienväliset kokemukset, mahdolliset monikulttuurisuus- ja yhdenvertaisuus koulutukset sekä kokemukset vertaisryhmistä, joissa käsitellä esimerkiksi kanssaopiskelijoiden kanssa yhdenvertaisuus- ja eriarvoisuusteemoista.



Kuvio 1. Tekijät, jotka vaikuttavat kasvatustieteen opiskelijoiden kykyyn vastaanottaa tietoa moninaisuudesta sekä haluun muuttaa toimintaansa ja asenteitaan (Garmon 2005, 276)

Ludlow'n, ym. (2008 195) mukaan puolestaan sosiaalinen oikeudenmukaisuus opetuksessa voidaan jakaa kuuteen eri komponenttiin: opettajien tietämys, taidot ja heidän oma viitekehüksensä; opettajien uskomukset, asenteet ja arvot; toimintatavat ja pedagogiikka luokkahuoneessa; yhteisön osallisuus; oppiminen *inquiry community* -hengessä (*inquiry community* -oppiminen voi olla esimerkiksi ryhmässä tapahtuvaa oppimista, jossa tietämystä pyritään kartoittamaan hyödyntäen muun muassa ryhmän dynamiikkaa sekä ryhmän jäsenten erilaisia taustoja (University of Toronto)); sekä oppilaiden kannustaminen kehittymään niin akateemisesti kuin kansalaisyksinkin. Kyseessä ei kuitenkaan ole mustavalkoinen asteikko vaan pikemminkin jatkumo, jolle erilaiset opettajat sijoittuvat.

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA

Tämä tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena eli määrällisenä tutkimuksena. Määrällisessä tutkimuksessa tavoitteena on tuottaa tietoa numeerisessa muodossa sekä tarkastella muuttujien välisiä suhteita ja eroja (Vilkka 2007, 13–14). Tässä kappaleessa käydään läpi tarkemmin tutkimuksessa käytettyjä tutkimusmenetelmiä sekä perustellaan käytettyjen menetelmien oikeellisuutta. Tutkimuksen analyysissa käytettiin IBM SPSS Statistics -ohjelman ohjelmistoversiota 26.

5.1 Eksploratiivinen faktorianalyysi

Kysymyspatteristoa, jonka avulla tutkimuksen aineisto on kerätty, ei ole vielä aiemmin käytetty suomeksi käännettynä suomalaisilla kasvatustieteen opiskelijoilla. Yksi tämän tutkimuksen tarkoituksista olikin selvittää, saavuttaako suomennettu mittari riittävän sisäisen sisältövaliditeetin ja reliabiliteetin. Nummenmaan (2009, 246) mukaan mittarin validiteetilla eli pätevyydellä tarkoitetaan sitä, että mittaako valittu mittari sitä, mitä sen oletetaan mittaavaan. Tässä tutkimuksessa tarkastelussa on erityisesti mittarin sisältövaliditeetti, jota tutkimalla selvitetään mittarissa käytettyjen käsitteiden sopivuutta: kuvaavatko ne mitattavaa ilmiötä riittävän laajasti sekä ovatko ne linjassa teorian kanssa (Metsämuuronen 2003, 43). Mittarin reliabiliteetti puolestaan kertoo sen, kertooko valittu mittari tuloksista luotettavasti ja ovatko mittaukset toistettavissa (Nummenmaa 2009, 246).

Ludlow ym. (2008) mainitsevat artikkelissaan useampaan otteeseen mittarissa käytettyjen 12 muuttujan mittaavan uskomuksia liittyen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseen opetus- ja kasvatustyössä eri näkökulmista. Kuitenkin jokainen muuttuja mittaa tätä nimenomaista ilmiötä. Tämä olisi voinut toimia perusteluna sen puolesta, että olisi käytetty ainoastaan yhtä, mittarin kaikista 12 muuttujasta muodostettua summamuuttujaa analyysien pohjalla.

Voidaan kuitenkin nähdä erityisesti kaksi syytä, miksi tutkimuksessa päätettiin tarkastella mittarin soveltuvuutta sen sisältövaliditeetin sekä reliabiliteetin avulla.

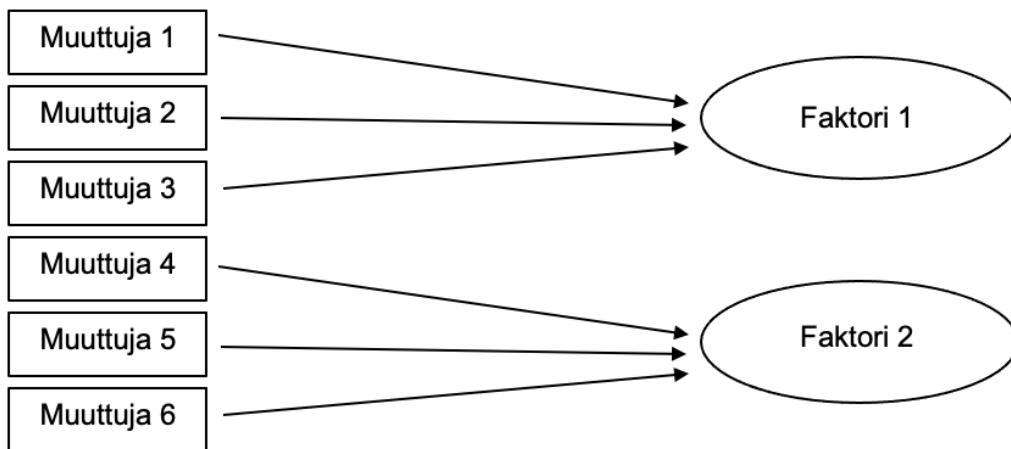
Ensinnäkin Ludlow'n ym. (2008, 200) työssä mainitaan osan kysymyksistä liittyvän tiettyyn ulottuvuuteen sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta. Esimerkiksi muuttajat 5 ja 6 liittyvät heidän mukaansa kieleen, muuttajat 3, 4 ja 10 monimuotoisuutta koskeviin asenteisiin sekä muuttajat 1 ja 2 näkemyksiin rodusta. Tutkijat eivät kuitenkaan olleet vastaavasti jaotelleet kaikkia kysymyksiä tämänkaltaisiin ulottuvuuksiin vaan tärkein ajatus oli, että tällaisesti jaottelusta huolimatta mittarin 12 muuttujaa mittaisivat kaikki samaa asiaa – vastaajien uskomuksia liittyen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseen opetus- ja kasvatustyössä. Tällainen erottelu – vaikka vain osittainen – voisi puhua sen puolesta, että mittarista olisi mahdollisuuksia löytää eri ulottuvuuksia, joita voisi selvittää eksploratiivisen faktorianalyysin keinoin.

Toisekseen tämän pro gradu -tutkielman tutkimusasetelma poikkeaa Ludlow'n ym. (2008) tutkimusasetelmasta siinä, että mittarissa käytetty kieli on eri kuin alkuperäisessä tutkimuksessa kuten on se kulttuurinen ympäristökin, jossa tutkimus on toteutettu. Tässä tutkimuksessa käytettyä suomenkielistä mittaria ei ole aiemmin käytetty suomalaisilla kasvatustieteen opiskelijoilla heidän sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä opetus- ja kasvatustyössä liittyvien uskomusten mittaamiseksi. Mittarin soveltuvuuden tarkastelua voikin pitää perusteltuna lähtökohtana, kun mittaria käytetään ensimmäistä kertaa tietyllä kielellä tai tietyssä kulttuurisessa ympäristössä (Aunola, Sorkkila & Tolvanen 2020, 715).

Näiden tekijöiden johdosta mittarin sisältövaliditeettia päädyttiin testaamaan eksploratiivisen faktorianalyysin keinoin. Eksploratiivisella faktorianalyysillä pystyttiin selvittämään, onko muuttujajoukossa faktoreita, jotka selittäisivät muuttujien välisiä eroja. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1999, 267.)

Nummenmaa (2009, 397) kuvailee faktorianalyysin perusideana olevan tarkastella, kuinka ”muuttujien väliset korrelaatiot kimputtuvat” eli latautuvat. Tällä tarkoitetaan muuttujien välisten vaihteluiden samankaltaisuuden tai eroavaisuuden tarkastelua. Faktoreiksi yhdistetään ne muuttajat, joiden keskinäisessä vaihtelussa on samankaltaisuuksia, mutta joiden vaihtelu on

riippumattomista muuttujista. (Nummenmaa 2009, 397.) Faktorianalyysin ideaa on mallinnettu kuviossa 2.



Kuvio 2. Faktorianalyysin idea yksinkertaistettuna, mukailien Nummenmaa (2009, 401)

Faktorianalyysissa vaihtoehtoina on eri ekstraktointi- sekä rotatointimentelmiä. Ekstraktoinnin tarkoitus on määrittää ne faktorit, jotka malliin sisältyvät sekä selvittää näiden lataukset malliin sisällytettäviin muuttujiin nähden. (Nummenmaa 2009, 409). Tässä tutkimuksessa faktorianalyysissa käytettiin Principal Axis Factoring (PAF) -ekstraktointimentelmää. Nummenmaan (2009, 410) mukaan eri ekstraktointimenetelmät antavat usein hieman erilaisia vaihtoehtoja, mutta usein vaihtoehdot ovat keskenään ainakin jossain määrin samankaltaisia. Täten eri ekstraktointimenetelmien kokeilemista voikin pitää testauksena valitun faktoriratkaisun sopivuudelle, ja sopivimman menetelmän voi valita esimerkiksi sen perusteella, mikä menetelmä tarjoaa teoreettisesti tarkasteltuna mielekkäimmän ratkaisun.

Tutkimuksessa päädyttiin käyttämään vinokulmaista Direct oblimin - rotaatiota. Koska alkuperäisessä artikkelissa mittarin muodostavien 12 erillisen muuttujan katsottiin kuvaavan yhtä ilmiötä, koettiin perusteltuna voivan olettaa faktoreiden välillä olevan yhteyden eivätkä ne täten olisi täysin toisistaan riippumattomia. Nummenmaan (2009, 411) mukaan rotatointimenetelmät jaetaan yleisesti kahteen päätyyppiin: suorakulmaisiin (orthogonal) rotatointimenetelmiin sekä vinokulmaisiin (oblique) rotatointimenetelmiin. Erona näiden kahden rotatointimenetelmän välillä on oletus faktoreiden riippuvuudesta suhteessa

toisiinsa: suorakulmaisessa rotatointimenetelmässä faktoreiden oletetaan olevan toisistaan riippumattomia, kun taas vinokulmaisessa rotaatiossa faktoreiden välinen yhteys on hyväksyttävää.

Eksploratiivisen faktorianalyysin ohessa tarkastelin myös muuttujien korrelaatioita järjestyskorrelaatiokertoimen eli Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla. Spearmanin korrelaatiokerroin lukeutuu epäparametrisiin testeihin, jotka voivat tulla kyseeseen esimerkiksi silloin, jos aineiston koko ei ole kovin suuri tai mittauksessa on käytetty järjestysasteikollisia muuttujia, kuten Likert-asteikollisia muuttujia (Metsämuuronen 2018, 240). Nämä molemmat tekijät pätevät käytössä olleeseen aineistoon, minkä vuoksi epäparametrisen Spearmanin korrelaatiokertoimen käyttö korrelaatioiden tarkasteluun oli perusteltua. Metsämuurosen (2003, 534) mukaan faktorianalyysin yhtenä edellytyksenä on, että muuttujat korreloivat aidosti keskenään, ja riittävän korrelaation rajana voidaan pitää arvoa .30: jos yksikään muuttujien välinen korrelaatio ei ylitä tätä raja-arvoa, ei faktorianalyysi ole sopiva analyysimenetelmä.

Faktorianalyysillä muodostettujen faktoreiden hyvyttä arvosteltiin sekä sisällöllisesti että faktoreille latautuneiden muuttujien latausten saamia arvoja hyödyntäen. Metsämuurosen (2003, 537) mukaan faktorin mielekkyyttä voidaan mitata ominausarvolla (eigenvalue), jonka osalta perinteisesti ominaisarvoa yksi on pidetty riittävän hyvänä raja-arvona faktorille. Muuttujien sopivuutta voidaan puolestaan arvioida niiden latausten avulla. Arvioidessa muuttujan mielekkyyttä latausten avulla, voidaan raja-arvona pitää arvoa .30: mikäli muuttuja ei saa millekään faktorille latautuessaan vähimmäisarvoa .30, tulee harkita muuttujan poistamista. (Metsämuuronen 2003, 537.)

5.2 Summamuuttujan muodostaminen

Mittarin sisäistä reliabiliteettia testattiin muodostamalla faktorianalyysin perusteella muodostuneiden faktoreiden pohjalta summamuuttujat sekä tarkastelemalla näiden summamuuttujien Cronbachin alfa -kertoimia. Riittävän reliabiliteetin saavuttanutta summamuuttuja hyödynnettiin myös myöhemmissä analyyseissa. Summamuuttujan tarkoitus on muuttaa abstrakti käsite kuvailtavaan muotoon (Alkula ym. 1999, 100). Tässä tutkimuksessa muodostettu summamuuttuja kuvaa tutkimukseen osallistuneiden kasvatustieteen

opiskelijoiden uskomuksia koskien sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä osana opetus- ja kasvatustyössä. Summamuuttuja muodostettiin laskemalla yhteen summamuuttujaan sisällytettävien muuttujien arvot sekä jakamalla tämä summa muuttujien lukumäärällä (Alkula ym. 1999, 97). Summamuuttujaan sisältyvät käänteisesti muotoillut muuttujat koodattiin uudelleen eli ne käännettiin vastaamaan positiivisesti muotoiltuja muuttujia arvoiltaan.

Summamuuttujan reliabiliteetti eli sisäinen luotettavuus testattiin summamuuttujan muodostamisen jälkeen. Reliabiliteetin testaamiseen käytettiin Cronbachin alfa -kerrointa, joka kertoo mittarin sisäisestä luotettavuudesta eli onnistuuko mittari mittaamaan sitä, mitä sen on tarkoituskin (Nunnally 1978, 230). Nunnallyn (1978, 245) mukaan riittävä summamuuttujan saama vähimmäisarvo riippuu muun muassa siitä, missä vaiheessa tutkimusta Cronbachin alfa -kerrointa testataan. Useimmissa tutkimuksissa kuitenkin raja-arvona voidaan pitää vähintään tulosta .70 (Nunnally 1978, 245).

5.3 Korrelaatio ja lineaarinen regressioanalyysi

Eksploraatiivisen faktorianalyysin sekä summamuuttujan muodostamisen jälkeen, oli tutkimustehtävänä tarkastella muodostetun summamuuttujan yhteyttä tiettyihin taustamuuttujiin. Koska tutkimuksen aineisto oli valmiiksi kerättyä, ei tässä tutkimuksessa ollut mahdollista vaikuttaa siihen, mitä taustamuuttujia kyselyyn vastanneilta oli aineistonkeruun yhteydessä kysytty.

Aikaisempaan tutkimukseen peilaten kuitenkin kerätyistä taustamuuttujista etenkin kolme olivat sellaisia, joiden suhteen oli perusteltua tarkastella sitä, onko niiden ja suomalaisten kasvatustieteen opiskelijoiden uskomuksissa koskien sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä opetus- ja kasvatustyössä välillä yhteyttä. Perustuen Garmonin (2005) teoriaan siitä, mitkä tekijät vaikuttavat opettajien sekä opiskelijoiden kykyyn vastaanottaa tietoa sekä muuttaa omaa ajatteluaan ja toimintaansa liittyen moninaisuuteen, koettiin perustelluiksi valita seuraavat taustamuuttujat tarkastelun kohteeksi: opetuskokemus vuosissa, kokemus kulttuurisesta moninaisuudesta sekä kokemus vähemmistön edustamisesta suomalaisessa yhteiskunnassa tai yhteisössään.

Kyselylomakkeella vastaajia pyydettiin ilmoittamaan Likert-asteikolla 1–5 (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä) kuinka paljon he ovat samaa mieltä väittämien kanssa siitä, että heillä olisi paljon kokemusta kulttuurisesta moninaisuudesta tai että he kokisivat usein kuuluvansa vähemmistöön suomalaisessa yhteiskunnassa tai yhteisössään. Opetuskokemus pyydettiin puolestaan ilmoittamaan vuosissa. Kokemuksia kulttuurisesta moninaisuudesta tai vähemmistöön kuulumisesta ei tarvinnut uudelleen koodata tai käsitellä. Vastaajien ilmoittamat opetuskokemusvuodet koodattiin yhdenmukaisiksi vastaamaan vuosia eli esimerkiksi vastaajan ilmoittama ”6 kk” muutettiin muotoon ”0,5”. Yksi vastaaja oli ilmoittanut hänellä olevan opetuskokemusta ”0–1 v”. Vastauksesta ei ollut mahdollista tietää, kuinka paljon vastaajalla oli todellisuudessa opetuskokemusta, joten tämä vastaus päätettiin koodaamaan puuttuvaksi tiedoksi.

Sosiaalisen oikeudenmukaisuudesta edistämistä koskevia uskomuksia mittaavasta mittarista muodostetun summamuuttujan sekä valittujen taustamuuttujien välisiä korrelaatioita päädyttiin tarkastelemaan Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella. Epäparametrinen Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin soveltuu mittaamaan korrelaatioita esimerkiksi silloin, kun aineiston koko on verrattain pieni sekä järjestysasteikolla mitattua (Metsämuuronen 2018, 240). Nummenmaan (2009, 284) mukaan Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin saattaa soveltua käytettäväksi myös silloin, kun tutkittavien muuttujien välillä on yhteys, mutta se on lineaarisen yhteyden sijaan monotoninen. Tämä tarkoittaa Nummenmaan (2009, 284) mukaan sitä, että vaikka toisen muuttujan arvot joko kasvavat tai pienenevät toisen muuttujan arvojen kasvaessa, ei muutos aina kuitenkaan ole suoraviivaista vaan siinä voi olla vaihtelua.

Korrelaatiokertoimelle voidaan asettaa raja-arvoja, joiden mukaan niiden merkitsevyyttä voidaan arvioida. Esimerkiksi ihmistieteissä välille .40 – .60 asettuva korrelaatio on kohtuullinen, kun taas välille .60 – .80 asettuva korrelaatio voidaan tulkita erittäin korkeaksi. (Metsämuuronen 2003, 305.) Korrelaatioiden tulkintaan vaikuttaa kuitenkin myös esimerkiksi aineiston koko. Ihmistieteissä korrelaatiokertoimet harvoin nousevat erittäin korkeiksi, joten heikompiakin korrelaatiokertoimia voi olla tarkoituksenmukaista tarkastella lähemmin, vaikka

tällöin tuleekin noudattaa erityistä huolellisuutta ja varovaisuutta (Nummenmaa 2009, 292).

Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen lisäksi taustamuuttujien yhteyttä selitettävään muuttujaan tutkittiin lineaarisen regressioanalyysin avulla. Lineaarinen regressiomalli soveltui käytettäväksi, sillä selittävien muuttujien välillä ei vallinnut merkitsevää korrelaatiota. Metsämuurosen (2003, 581) mukaan regressioanalyysissä yhtenä edellytyksenä onkin se, ettei selittävien muuttujien välillä vallitse liian voimakasta korrelaatiota, mikä aiheuttaisi multikollineaarisuutta vääristäen analyysin tuloksia.

6 ANALYYSI JA TULOKSET

6.1 Mittarin sisältövaliditeetti ja reliabiliteetti

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli tarkastella, saavuttaako englannista suomeksi käännetty, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä opetus- ja kasvatustyössä koskevia uskomuksia mittaava mittari riittävän sisäisen sisältövaliditeetin ja reliabiliteetin.

Kasvatustieteen opiskelijoiden uskomuksia liittyen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä opetus- ja kasvatustyössä selvittävällä lomakkeella kerätylle aineistolle suoritettiin faktorianalyysi käyttäen Principal Axis Factoring -ekstraktointimenetelmää ja vinokulmaista Direct Oblimin -rotaatiota. Tätä ennen kokeiltiin kuitenkin myös muita ekstraktointi- ja rotantointimenetelmiä, mutta valittu menetelmä katsottiin parhaiten aineistoon sekä käyttötarkoitukseen sopivaksi. Valittu malli sopikin aineistoon hyvin ($\chi^2(171) = 417.48, p < .000$). Kaiserin testi (KMO) sai arvokseen .77, mikä myös puoltaa aineiston sopivuutta valittuun analyysimenetelmään (Metsämuuronen 2003, 543). Eksploratiivisen faktorianalyysin ominaisarvot on esitelty taulukossa 3.

Taulukosta 3 voidaan havaita, että faktorianalyysin tuloksena syntyi kolme faktoria, jotka saivat ominaisarvokseen suuremman arvon kuin yksi, jota voidaan pitää raja-arvona faktorin hyvydelle (Metsämuuronen 2003, 537). Nämä kolme faktoria selvittävät 55,7 % muuttujien vaihtelusta. Metsämuuronen (2003, 545) huomauttaa, että vinorotatoidussa ratkaisussa faktoreiden välinen korrelaatio sallitaan, minkä vuoksi mallissa ei ole mahdollista ennustaa rotatoitujen selitysosuuksien neliöityjä summia (*Sums of Squared Loadings*).

Muuttujien latautumista eri faktoreille on kuvattu taulukossa 4. Tämän lisäksi taulukossa on esitetty myös kunkin muuttujan kommunaliteetti-arvo. Taulukosta 4 voidaan havaita, että kaikki faktoreille latautuvat muuttujat ylittävät niille asetetun

TAULUKKO 3. Eksploratiivisen faktorianalyysin kolme suurinta ominaisarvoa Direct oblimin -rotaatiolla

Muuttujat	Ominaisarvot			Selitysarvot			Rotatoidut selitysosuudet
	yht.	% var.	kumulat. %	yht.	% var.	kumulat. %	yht.
1	3.447	31.338	31.338	2.866	26.050	26.050	2.343
2	1.653	15.028	46.366	1.072	9.747	35.797	1.538
3	1.025	9.318	55.684	.410	3.726	39.524	1.777
4	.866	7.874	63.559				
5	.832	7.559	71.118				
6	.716	6.507	77.625				
7	.647	5.880	83.505				
8	.538	4.887	88.391				
9	.507	4.609	93.000				
10	.425	3.864	96.864				
11	.345	3.136	100.00				

latauksen raja-arvon .30 (Metsämuuronen 2003, 537). Taulukossa mukana on myös muuttuja 9, joka kuitenkin poistettiin muuttujien joukosta alustavien testausten aikana sen kommunaliteetin jäädessä hyvin alhaiseksi (< .20). Kyseinen muuttuja ei myöskään latautunut millekään faktorille alustavissa analyyseissa.

Osa latautuneista muuttujista on latautunut faktoreille negatiivisesti. Tämä on havaittavissa silloin, mikäli faktorilla on sekä positiivisesti että käänteisesti muotoiltuja väittämiä, jolloin käänteisesti muotoillut väittämät saavat latautuessaan negatiivisen arvon. Mikäli kaikki faktorille latautuvat väittämät ovat olleet käänteisesti muotoiltuja, ovat niiden lataukset kuitenkin positiivisia.

Taulukosta 4 voidaan havaita, että analyysissä mukana olevista muuttujistakin osan kommunaliteetti-arvo jäi verrattain alhaiseksi. Alhaisena kommunaliteetti-arvona voidaan Hogartya, Hinesyä, Kromreyta, Ferronia ja Mumfordia (2005, 207) mukaillen pitää lukemia noin välillä .10 – .40. Riittävän hyvänä raja-arvona voisi kuitenkin pitää esimerkiksi kommunaliteetin arvoa .35

(Yli-Piipari, Liukkonen & Jaakkola 2009, 53). Muuttujien sopivuuden arviointiin käytettiin kuitenkin myös sisällöllistä harkintaa, joten mukaan hyväksyttiin myös muuttujia, joiden kommunaliteetti-arvo jäi verrattain matalaksi, kuitenkin ylittäen arvon 0.20. Tällöin muuttujan säilyttämisen analyysiin tuli olla perusteltua sisällöllisesti. Tämän päätöksen vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen pohditaan myöhemmässä vaiheessa, tarkasteltaessa tutkimuksen luotettavuutta sekä rajoituksia yleisesti.

Tarkastellessa taulukkoa 4 voidaan myös havaita muuttujista kolmen latautuvan kahdelle eri faktorille. Nämä muuttujat ovat muuttuja 3, joka latautuu faktoreille yksi ja kaksi; muuttuja 7, joka latautui faktoreille yksi ja kolme; sekä muuttuja 12, joka latautui faktoreille kaksi ja kolme. Tehdessä päätöstä näiden muuttujien sisällyttämistä sopivaan faktoriin, tarkasteltiin sekä muuttujan latausta että muuttujan sisältöä. Muuttuja 3 latautui voimakkaammin faktorille yksi kuin faktorille kaksi ($.377 > .300$) ja oli sisällöllisesti enemmän linjassa muiden ensimmäiselle faktorille latautuvien muuttujien kanssa kuin faktorille kaksi latautuneiden.

Myös muuttujalle 7 tehtiin arviointi sopivaan faktoriin sijoittamisesta samankaltaisin perustein: muuttuja 7 latautui ensimmäiselle faktorille voimakkaammin kuin faktorille 3 ($.580 > .377$) sekä oli sisällöllisesti sopivampi faktorille yksi kuin faktorille kolme. Muuttuja 12 kuitenkin poikkesi hieman muista kahdelle faktorille latautuneista muuttujista. Muuttuja 12 nimittäin latautui kolmannelle faktorille hieman voimakkaammin kuin toiselle ($.366 > .326$). Sisällöllisesti muuttuja kuitenkin nähtiin sopivammaksi toiselle faktorille, jolloin kaikkien toiselle faktorille latautuvien muuttujien voidaan nähdä kuvaavan kielellisen ulottuvuuden lisäksi myös opettajan odotuksia erilaisia oppilaita kohtaan. Näillä perustein muuttuja 12 päätettiin sijoittaa faktorille kaksi.

Faktoreiden alustavan muodostamisen jälkeen oli tarpeen tarkastella muodostuneita faktoreita sisällöllisesti. Ensimmäiselle faktorille näyttäytyi latautuvan muuttujat, jotka kuvaavat yleisesti opettajan toimintaa, tämän ajatusmalleja sekä opetusta luokahuoneessa. Toiselle faktorille latautuivat puolestaan kielellistä ulottuvuutta sekä opettajan odotuksia erilaisia oppilaita kohtaan kuvaavat muuttujat. Kolmannelle faktorille latautuneiden muuttujien yhteys ei ollut yhtä selkeä: muuttujan 11 voisi katsoa kuvaavan opettajien suhtautumista oppilaisiinsa, mutta muuttuja 10 puolestaan kuvaa enemmän

TAULUKKO 4. *Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale* -mittarin vinorotatoitu faktorirakenne ja kommunaliteetit

Muuttuja	faktori 1	faktori 2	faktori 3	h²
1. Tärkeä osa opettajaksi kasvua on tutkailla omia rotuun, luokkaan, sukupuoleen, vammaisuuteen ja seksuaalisuuteen liittyviä asenteitaan ja uskomuksiaan	.505			.360
2. Rasismiin ja epätasa-arvoon liittyvistä kysymyksistä pitäisi keskustella avoimesti luokahuoneessa	.724			.483
3. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät teemat koskettavat lähinnä vain joitakin oppiaineita, kuten katsomusaineita, historiaa, yhteiskuntaoppia ja kieliaineita	-.377	.300		.293
4. Hyvään opetukseen kuuluu kulttuurisen moninaisuuden ja siihen liittyvien kokemusten sisällyttäminen oppitunneille ja keskusteluihin	.739			.544
7. Opettajien vastuuseen kuuluu myös sosiaalista eriarvoisuutta ylläpitävien koulun käytänteiden haastaminen	.580		.377	.543
8. Opettajien pitäisi opettaa oppilaitaan pohtimaan kriittisesti yhteiskunnan vallanjakoa ja päättäjien toimiin.	.306			.225
5. Tärkein tavoite maahanmuuttajalasten ja suomen kieltä opettelevien kanssa työskennellessä on, että he sulautuvat suomalaiseen yhteiskuntaan		.641		.295
6. On perusteltua, että opettajalla on matalammat odotukset niitä oppilaita kohtaan, jotka eivät puhu suomea äidinkielenään.		.471		.400
10. Vaikka opettajien täytyy kunnioittaa moninaisuutta, ei ole heidän tehtävänsä muuttaa yhteiskuntaa			-.508	.491
11. Oppilaan koulumenestys riippuu ensisijaisesti siitä, kuinka paljon hän tekee töitä sen eteen			-.616	.365
12. Realistisesti ajateltuna, opettajan tehtävänä on valmistaa oppilaita sellaiseen elämään jota he todennäköisesti tulevat elämään		.326	-.366	.349
9. Taloudellisesti huono-osaiset oppilaat hyötyvät koulusta muita enemmän, koska heillä itsellään on vähemmän annettavaa koululuokassa.				.167
Cronbachin α	.733	.641	.551	

opettajan suhtautumista moninaisuuteen. Sisällöllisesti selkeimmät kokonaisuudet siis syntyivät ensimmäisestä sekä toisesta faktorista.

Ennen kuin faktoreista ja niille latautuneista muuttujista muodostettiin summamuuttuja, tarkasteltiin muuttujien välisiä korrelaatioita. Muuttujista muodostettu korrelaatiomatriisi on esiteltynä taulukossa 5. Ensimmäistä faktoria kuvaavien muuttujien voi nähdä korreloivan keskenään vaihtelevasti aina ”kohtalaisesta” (.40 – .60) korrelaatiosta (Metsämuuronen 2003, 305) ”heikkoon” (.20 – .40) korrelaatioon (Nummenmaa 2009, 290). Myös muut faktorit muodostuvilla muuttujilla vaihtelu oli samankaltaista.

Taulukosta 5 on kuitenkin havaittavissa, että monilta osin korrelaatiokertoimet noudattelevat eksploraatiivisen faktorianalyysin tarjoamia tuloksia: esimerkiksi toiselle faktorille latautuvien muuttujien 5 ja 6 vallitsee heikko, mutta tilastollisesti merkittävä korrelaatio. Näiden muuttujien korrelaatiot kuitenkin useisiin muihin muuttujiin eivät ole tilastollisesti merkittäviä.

Faktoreiden muodostamisen sekä muuttujien korrelaatiokertoimien tarkastelun jälkeen tehtävänä oli tarkastella faktorirakenteen reliabiliteettia. Tämän tarkastelun tehtiin muodostamalla summamuuttujat kustakin faktorista sekä laskemalla summamuuttujien Cronbachin alfa -kertoimen.

Ensimmäiselle faktorille latautuneista muuttujista muodostettu summamuuttuja sai Cronbachin alfa -kertoimen arvoksi .733 eikä minkään muuttujan poistaminen parantanut summamuuttujan Cronbachin alfan lukemaa. Tämän puolesta eksploraatiivisen faktorianalyysin tulosten perusteella ensimmäinen faktori saavuttaa riittävän reliabiliteetin.

Toiselle faktorille latautuneista muuttujista muodostettu summamuuttuja sai Cronbachin alfa -kertoimeksi .641. Kolmas faktori puolestaan oli ongelmallisempi, sillä faktorille latautui selkeästi vain kaksi muuttujaa. Näistä muodostettu summamuuttuja sai Cronbachin alfan arvokseen .551. Nunnallyn (1978, 245) mukaan erityisesti alkuvaiheessa tutkimusta ja esimerkiksi mittaria kehittäessä olisi Cronbachin alfa -kertoimen hyvä olla vähintään .70. Kolmannelle faktorille latautuneet muuttujat eivät myöskään muodostaneet selkeää, yhtenäistä kokonaisuutta. Alhaisten reliabiliteettikerrointen vuoksi molemmat muodostuneet faktorit päätettiin siis jättää pois myöhemmästä tarkastelusta.

Näillä perusteilla mittarin alkuperäisestä 12 muuttujasta saatiin muodostettua uusi mittari, joka kattaa kuusi muuttujaa. Nämä kuusi muuttujaa

kuvaavat vastaajien uskomuksia koskien sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä opetus- ja kasvatustyössä. Mittarin muuttujat painottavat erityisesti opettajan toimintaan luokkahuoneessa sekä opettajan asenteisiin liittyviä uskomuksia. Taulukossa 6 on kuvattuna lopulliseen mittariin valikoituneet muuttujat sekä Cronbachin alfan lukema summamuuttujalle ilman kyseistä muuttujaa. Taulukossa 7 on esitetty uuden mittarin avulla muodostetun summamuuttujan keskeiset tunnusluvut. Sen avulla voidaan havainnoida, että uudella, kuusi muuttujaa kattavalla mittarilla mitattuna vastaajat antavat keskimääräisesti varsin korkeita arvoja ($Ka = 4.30$).

TAULUKKO 5. *Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale* -mittarin muuttujien korrelaatiomatriisi

	SO 1	SO 2	SO 3	SO 4	SO 5	SO 6	SO 7	SO 8	SO 9	SO 10	SO 11	SO 12
SO 1	—											
SO 2	.362**											
SO 3	-.354**	-.256**										
SO 4	.387**	.592**	-.353**									
SO 5	-.054	.065	.248**	-.039								
SO 6	-.186**	-.030	.205**	-.186*	.257**							
SO 7	.455**	.349**	-.383**	.356**	-.055	-.104						
SO 8	.244**	.287**	-.197**	.271**	-.158*	-.166*	.425**					
SO 9	-.180*	-.179*	.257**	-.237**	.072	.287**	-.320**	-.178*				
SO 10	-.351**	-.237**	.341**	-.282**	.229**	.262**	-.454**	-.307**	.315**			
SO 11	-.146	-.011	.111	-.032	.237**	.138	-.249**	-.120	.137	.377**		
SO 12	-.239**	-.047	.272**	-.200**	.206**	.291**	-.212**	-.297**	.295**	.390**	.334**	—

*p < .05

**p < .01

TAULUKKO 6. Lopulliseen mittariin valikoituneet muuttujat sekä muodostetun summamuuttujan Cronbachin α ilman kyseistä muuttujaa

Muuttuja	Cronbachin α ilman muuttujaa
1. Tärkeä osa opettajaksi kasvua on tutkailla omia rotuun, luokkaan, sukupuoleen, vammaisuuteen ja seksuaalisuuteen liittyviä asenteitaan ja uskomuksiaan	.684
2. Rasismiin ja epätasa-arvoon liittyvistä kysymyksistä pitäisi keskustella avoimesti luokkahuoneessa	.701
3. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät teemat koskettavat lähinnä vain joitakin oppiaineita, kuten katsomusaineita, historiaa, yhteiskuntaoppia ja kieliaineita (K)	.725
4. Hyvään opetukseen kuuluu kulttuurisen moninaisuuden ja siihen liittyvien kokemusten sisällyttäminen oppitunneille ja keskusteluihin	.678
7. Opettajien vastuuseen kuuluu myös sosiaalista eriarvoisuutta ylläpitävien koulun käytänteiden haastaminen	.660
8. Opettajien pitäisi opettaa oppilaitaan pohtimaan kriittisesti yhteiskunnan vallanjakoa ja päättäjien toimiin	.726

TAULUKKO 7. Lopullisen mittarin perusteella muodostetun summamuuttujan keskeiset tunnusluvut.

Muuttuja	N	Ka	Kh	Vinous	Ka keskivirhe
SO-summamuuttuja	171	4.30	.53	-.24	.041

6.2 Opiskelijoiden uskomuksiin yhteydessä olevat tekijät

Toisena tutkimuskysymyksenä oli aiempaan tutkimukseen pohjaten selvittää, miten opiskelijoiden kokemus kulttuurisesta moninaisuudesta yhteydessä suomalaisten kasvatustieteen opiskelijoiden uskomuksiin liittyen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä opetus- ja kasvatustyössä. Analyysiin kuitenkin otettiin luotettavuuden lisäämiseksi tarkasteluun myös kaksi muuta taustamuuttujaa. Taustamuuttujat, joiden yhteyttä edellisessä alaluvussa muodostettuun summamuuttujaan tarkasteltiin, olivat *opetuskokemus vuosissa, kokemus monikulttuurisuudesta sekä kokemus vähemmistön edustamisesta suomalaisessa yhteiskunnassa tai yhteisössään*.

Muodostetun summamuuttujan sekä taustamuuttujien välisiä yhteyksiä tarkasteltiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla. Muuttujien väliset korrelaatiot on esitetty taulukossa 8.

TAULUKKO 8. Muodostetun summamuuttujan ja taustamuuttujien väliset Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimet

Muuttuja	1.	2.	3.	4.
1. SO-summamuuttuja	—			
2. Opetuskokemus vuosissa	-.026			
3. Kokemus kulttuurisesta moninaisuudesta	.198**	.116		
4. Kokemus vähemmistön edustamisesta	.011	-.016	.073	—

** $p < 0.01$

Vaikka taustamuuttujien keskinäiset yhteydet voisivat tarjota sinänsä mielenkiintoista pohdinnan aihetta, keskitytään tässä tutkimuksessa ainoastaan muodostetun summamuuttujan (*SO-summamuuttuja*) ja taustamuuttujien (*opetuskokemus vuosissa, kokemus kulttuurisesta moninaisuudesta ja kokemus vähemmistön edustamisesta*) välisiin yhteyksiin, jotka näkyvät taulukon 8 ensimmäisessä sarakkeessa.

Taulukosta 8 voidaan havaita, että vastaajien uskomuksia koskien sosiaalisen oikeudenmukaisuudesta edistämistä opetus- ja kasvatustyössä mittaavan summamuuttujan ja kokemusten kulttuurisesta moninaisuudesta välillä

vallitsee heikko positiivinen korrelaatio ($r = .198$). Tulos oli tilastollisesti merkittävä ($p < 0.01$). Tämä tarkoittaa sitä, että vastaaja, jolla on mielestään paljon kokemusta kulttuurisesta moninaisuudesta, myös saa muodostetulla summamuuttajalla mitattuna korkeampia arvoja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä opetus- ja kasvatustyössä koskevien uskomusten suhteen. Muiden taustamuuttujien ja muodostetun summamuuttujan välillä ei havaittu tilastollisesti merkittäviä yhteyksiä. Myöskään taustamuuttajat eivät merkittävästi korreloineet keskenään. Tämä mahdollisti summamuuttujan ja taustamuuttujien välisten yhteyksien lähemmän tarkastelun regressioanalyysin keinoin (Metsämuuronen 2003, 581).

Taustamuuttujien yhteyttä muodostettuun summamuuttajaan pyrittiin mallintamaan lineaarisen regressioanalyysin avulla. Aiemmin tehtyjen korrelaatioiden perusteella voitiin odottaa, että taustamuuttujista ainoastaan vastaajan kokemukset kulttuurisesta moninaisuudesta olisivat yhteydessä muodostettuun summamuuttajaan ja siten mahdollisesti selittäisi summamuuttujan vaihtelua. Lineaarisen regressioanalyysin yhteydessä aineistoon kuitenkin kokeilumielessä testattiin askeltavaa regressioanalyysia, joka Nummenmaan (2009, 318) mukaan sekä poistaa että lisää malliin muuttujia, jolloin tulokseksi saadaan lopulta malli, joka soveltuu aineistoon parhaiten. Tällä menetelmällä lopputulos olikin odotusten mukainen ja ainoaksi selittäväksi muuttujaksi jäi vastaajan kokemukset kulttuurisesta moninaisuudesta. Lineaarisen regressioanalyysin keskeiset tunnusluvut on esitetty Taulukossa 9.

TAULUKKO 9. Lineaarisen regressioanalyysin keskeiset tunnusluvut

	Regressiokerroin β	Keskivirhe	Merkitsevyys p
Selittävä muuttuja		.13	.000
Kokemus kulttuurisesta moninaisuudesta	.18	.04	.021
Mallin sopivuus			
R ²	.03		
F-testi	5.15	.53	.021

Selitettävänä muuttujana oli kasvatustieteen opiskelijoiden uskomukset koskien sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä opetus- ja

kasvatustyössä ja selittävänä muuttujana kokemukset kulttuurisesta moninaisuudesta.

Taulukosta 9 voidaan havaita, että suomalaisten kasvatustieteen opiskelijoiden uskomuksia koskien sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä opetus- ja kasvatustyössä ennustettaessa lineaarisella regressioanalyysillä sen avulla, oliko vastaajalla paljon kokemusta kulttuurisesta moninaisuudesta, oli kyseinen taustamuuttuja tilastollisesti melkein merkittävä ($\beta = .177$, $p < .05$). Mallin selitysaste jäi kuitenkin hyvin alhaiseksi ($R^2_a = .03$).

7 YHTEENVETO JA POHDINTA

7.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Tehdyillä analyyseilla pyrittiin vastaamaan kahteen erilliseen tutkimuskysymykseen. Ensimmäisenä tutkimusongelmana oli selvittää, saavuttaako suomennettu *Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale* -mittari riittävän sisäisen sisältövaliditeetin ja reliabiliteetin. Toinen tutkimuskysymys puolestaan koski sitä, ovatko vastaajien kokemukset kulttuurisesta moninaisuudesta yhteydessä heidän uskomuksiinsa koskien sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä opetus- ja kasvatustyössä.

Mittarin sisäisen sisältövaliditeetin ja reliabiliteetin selvittämiseksi hyödynnettiin eksploraatiivista faktorianalyysia. Faktorianalyysin tulosten perusteella havaittiin alkuperäisen, 12 muuttujaa sisältävän mittarin latautuvan suomalaisilta kasvatustieteen opiskelijoilta kerätyn aineiston pohjalta kolmelle erilliselle faktorille: ensimmäiseen faktoriin kuuluivat opettajan asenteita sekä toimintaa luokkahuoneessa mittaavia väittämiä, toiseen faktoriin kieleen sekä opettajien suhtautumista eritaustaisiin oppilaisiin liittyviä väittämiä ja kolmanteen faktoriin kaksi väittämää, joista yksi koski opettajan oppilaaseen kohdistamia odotuksia ja toinen opettajan suhtautumista moninaisuuteen. Yksi, taloudellisesti huono-osaisia oppilaita koskema väittämä jätettiin alkuperäisestä mittarista kokonaan pois lopullisesta analyysistä, sillä sen kommunaliteettiarvo jäi liian alhaiseksi ($< .20$) eikä muuttuja alustavissa analyyseissa latautunut millekään faktorille.

Muodostuneista kolmesta faktorista loppujen lopuksi vain ensimmäisen, kuusi muuttujaa sisältävän faktorin sisäinen reliabiliteetti osoittautui riittäväksi (Cronbachin $\alpha = .733$). Täten alkuperäisestä, 12 muuttujaa kattavasta *Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale* -mittarin suomennetusta versiosta muodostettiin mittari, jossa on kuusi erillistä muuttujaa, jotka käsittelevät opettajan toimintaa, ajatusmalleja sekä opetusta luokkahuoneessa. Voidaankin

katsoa, että suomennettu mittari saavutti mukautettuna riittävän sisäisen sisältövaliditeetin ja reliabiliteetin, jolloin mittaria voitiin käyttää mittaamaan suomalaisten kasvatustieteen opiskelijoiden uskomuksia liittyen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä opetus- ja kasvatustyössä. Mittarin testaamisessa jouduttiin kuitenkin tekemään myönnytyksiä joidenkin muuttujien suhteen näiden kommunaliteettien jäädessä verrattain alhaisiksi.

Mittari jakautui kolmelle, toisistaan erilliselle ulottuvuudelle, mutta kaksi näistä ulottuvuuksista ei saavuttanut riittävää sisäistä reliabiliteettia. Tämä havainto luo pohjaa kuitenkin esimerkiksi jatkotutkimukselle siitä, kuinka mittaria voisi kehittää niin, että sitä voitaisiin käyttää mittaamaan ilmiötä laajemmin kuin nyt valikoituneilla kuudella muuttujalla on mahdollista.

Toisena tutkimusongelmana oli tarkastella ovatko suomalaisten kasvatustieteen opiskelijoiden kokemukset kulttuurisesta moninaisuudesta yhteydessä heidän uskomuksiinsa koskien sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä opetus- ja kasvatustyössä. Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla pystyttiin selvittämään, että vastaajan kokemukset kulttuurisesta moninaisuudesta vaikuttaisivat olevan yhteydessä hänen uskomuksiinsa liittyen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämistä opetus- ja kasvatustyössä. Toisin sanoen: mitä enemmän vastaaja ilmoitti kokevansa hänellä olevan kokemusta kulttuurisesta moninaisuudesta, sitä todennäköisemmin hän myös oli enemmän samaa mieltä käytetyn mittarin kanssa. Korrelaatio kuitenkin jäi heikoksi ($r = .198$), vaikka tulos oli tilastollisesti merkittävä ($p < .01$).

Järjestyskorrelaatiokertoimen tarkastelun lisäksi valitun taustamuuttujan sekä mittarista muodostetun summamuuttujan yhteyttä pyrittiin tarkastelemaan lineaarisen regressioanalyysin avulla. Selittävänä muuttujana vastaajan kokemus kulttuurisesta moninaisuudesta oli tilastollisesti melkein merkitsevä ($\beta = .177$, $p < .05$), mutta kyseinen malli pystyi selittämään vain 3 % taustamuuttujan ja summamuuttujan vaihtelusta ($R^2 = .03$).

Näiden analyysien pohjalta voidaan siis todeta, että vastaajien koetulla kokemuksella kulttuurisesta moninaisuudesta on heikko positiivinen yhteys heidän uskomuksiinsa liittyen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseen opetus- ja kasvatustyössä, mutta kyseinen taustamuuttuja ei selittänyt merkittävästi muodostetun summamuuttujan vaihteluita. Tämän vuoksi saaduista

tutkimustuloksista ei tule vetää liian suoria johtopäätöksiä vaan tutkimustulosten voi nähdä pikemminkin antavan suuntaa mahdolliselle jatkotutkimukselle aiheeseen liittyen.

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tämä tutkimus ei ollut aiheeltaan tai metodeiltaan erityisen arkaluontoinen, mutta on ollut silti ehdottoman tärkeää noudattaa hyvää tieteellistä menettelyä (TENK 2012, 6–7) läpi tutkimusprosessin. Toisaalta on myös tärkeää muistaa, että loppujen lopuksi arvioinnin tutkimusaiheen arkaluontoisuudesta tekevät tutkimukseen osallistuvat henkilöt: heistä tutkimuksen kohteena olevat asiat saattavat tuntua arkaluontoisilta, vaikka tutkija ei näin olisi ajatellutkaan (Kuula 2011, Luku ”Arkaluonteisuus ja salaisuuksien kertominen”). Tietyllä tavalla tässäkin tutkimuksessa käsittelyssä oleva aihe, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäminen opetus- ja kasvatustyössä, voidaan kokea sensitiiviseksi, sillä käytetyllä mittarilla pyritään tarkastelemaan uskomuksia sensitiiviseen aiheeseen, yhdenvertaisuuteen, liittyen. Muun muassa tällaisten seikkojen vuoksi tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistuvat ovat myös voineet valita, mihin kysymyksiin haluavat vastata.

Luotettava ja uskottava tieteellinen tutkimus edellyttääkin sekä hyvän tieteellisen käytännön että tutkijan omien moraalisten päätösten taustalla vaikuttavien tekijöiden kriittistä pohdintaa ja esiin tuomista. Tutkimusetiikka muodostuu tutkimuseettisistä periaatteista tutkittavia kohtaan, lainsäädännön reunaehdoista ja tieteen avoimuudesta ja testattavuudesta. Kuten eettiset kysymykset yleensä, myös tutkimusetiikka on hyvin monitulkintaista, eikä moniin tutkimuksen eettisiin pohdintoihin voida antaa yksiselitteisiä vastauksia. (Cohen, Manion & Morrisons 2000, 75–76; Kuula 2011, luku ”Johdanto”.)

Tutkimuksen suunnittelun, toteuttamisen ja raportoinnin jokaiseen kohtaan voidaan liittää eettisiä pohdintoja. Tämän vuoksi tutkijana on oleellista ottaa kantaa omaa tutkimustaan koskeviin eettisiin kysymyksiin ja tehdä niihin vastaaminen mahdollisimman läpinäkyväksi. Koska käytössäni oli valmiiksi kerätty CORE-aineisto, allekirjoitin aineistosopimuksen ennen aineiston käyttöä tutkimustani varten. Aineistosopimuksessa määriteltiin muun muassa tarpeelliset

toimenpiteet aineiston säilytyksestä sekä tuhoamisesta. Tätä sopimusta on noudatettu läpi tutkimuksen teon. Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden yksityisyyden suojaamisesta on huolehdittu läpi tutkimuksen. Aineisto on saatu käyttöön jo valmiiksi anonymisoituna eikä vastaajien henkilöllisyyttä ole mahdollista selvittää vastausten perusteella. Aineistoa on säilytetty koko tutkimusprosessin ajan salasanasuojattuna yliopiston palvelimella.

Tässä tutkimuksessa on pyritty tuomaan mahdollisimman näkyväksi niitä prosesseja, jotka ovat vaikuttaneet tutkimuskysymysten muodostumiseen ja sitä kautta koko tutkimuksen rungon rakentumiseen. On nimittäin hyvä kiinnittää huomiota myös siihen, että tutkimuskysymysten muodostumiseen ei ole objektiivinen prosessi, vaan monet tekijät vaikuttavat siihen. Tiedeyhteisön suosima paradigma, käytännöt ja normit voivat vaikuttaa tutkimuskysymyksen muodostumiseen, joskus melko näkymättöminä. (Plano Clark 2010, 11–12.) Tämän lisäksi näkyväksi on pyritty tuomaan tutkimuksen tehneen tutkijan oma yhteiskunnallinen positio valkoisena, korkeakoulutettuna naisena.

7.3 Tutkimuksen rajoitteet

Keskeisimmät rajoitteet tutkimuksessa liittyvät itse tutkimuksen aineistoon. Aineiston koko (N=171) oli käytettyihin tutkimusmenetelmiin nähden suppeahko. Hogarty, ym. (2005, 203) tiivistävät, että tutkimuskirjallisuudessa jonkinlaisena konsensusena voidaan pitää 100–250 henkilön kattavaa otoskokoja miniminä puhuttaessa faktorianalyysiin soveltuvasta aineistosta. Kuitenkin esimerkiksi 100 ja 200 osallistujan väliin jäävä otoskoko asettuu ”heikon” ja ”kohtalaisen” välimaastoon puhuttaessa otoskoon riittävydestä (Comrey & Lee 1973; teoksessa Hogarty ym. 2005, 203). Toisaalta joidenkin näkemysten mukaan riittävä otoskoko voidaan määritellä myös faktorianalyysissä käytettävien muuttujien määrän mukaan: joidenkin mielestä sopiva määrä on vähintään viisi havaintoa jokaista muuttujaa kohden; toiset taas asettavat raja-arvoksi 10 tai 20 havaintoa muuttujaa kohden (Metsämuuronen 2003, 521; Hogarty ym. 2005, 203). Viiden sekä kymmenen havainnon raja-arvoilla mitattuna otoskoko tässä tutkimuksessa olisi ollut riittävä 12 muuttujan mittarille.

Aineiston koko saattoi olla myös rajoittavana tekijänä tarkasteltaessa faktorianalyysin avulla muodostetun summamuuttujan ja valittujen taustamuuttujien yhteyksiä. Korrelaatiokertoimia tarkasteltaessa olisi hyvä pitää mielessä, että mitä suuremmasta aineistosta on kyse, sitä todennäköisemmin tilastollisin menetelmin havaituissa korrelaatioissa ei ole kyse vain sattumasta. Tämän vuoksi suuressa aineistossa pienempikin korrelaatiokerroin voi olla merkitsevä. Pienessä aineistossa puolestaan on suurempi riski sille, että havaituissa korrelaatioissa on kyse sattumasta. (Nummenmaa 2009, 290.)

Aineiston koon lisäksi toinen, eksploratiivisen faktorianalyysin tuloksia tulkittaessa ja niiden luotettavuutta arvioidessa otettava seikka on joidenkin faktorianalyysiin mukaan sisällytettyjen muuttujien verrattain alhaisiksi jääneet kommunaliteettiarvot. Vaikka tarkkaa rajaa riittävän korkealle kommunaliteetille on vaikea asettaa, havaitsivat Hogarty ym. (2005, 222) korkeiden kommunaliteettiarvojen yhdessä otoskoon kanssa olevan yhteydessä luotettavampiin testituloksiin. Vaikka tässä tutkimuksessa kommunaliteettiarvot jäivät joidenkin muuttujien kohdalta alhaisiksi, käytettiin näiden muuttujien kohdalla sisällöllistä harkintaa. Tämän seurauksena koettiin, että muuttajat oli parempi sisällyttää analyysiin kuin jättää kokonaan pois, jotta analyysin tuloksena oli mahdollista tuottaa mitattavaa ilmiötä paremmin kuvaava summamuuttuja.

Aineistoa ja sen rajoittavuutta tarkastellessa on kuitenkin tärkeää pitää mielessä, että tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on kerätty osana laajemman CORE-tutkimuksen pilotointivaihetta. Pilottitutkimuksen voidaan katsoa olevan keino selvittää ennen täysimittaisen tutkimuksen tekoa muun muassa sitä, toimivatko käytetyt menetelmät valitussa kohderyhmässä (Thabane ym. 2010, 1). Tähän ajatukseen suhteutettuna tässäkin tutkimuksessa käytetty aineisto toimi pilottitutkimukselle yleisesti asetettavien tavoitteiden mukaisesti: tehdyillä analyyseilla saatiin alustavaa tietoa mittarin toiminnasta suomennuttuna sekä käytettynä suomalaisilla kasvatustieteen opiskelijoilla. Tämän tiedon pohjalta mittaria on mahdollista kehittää pilottitutkimusta seuraavaa, laajempaa tutkimusta varten.

7.4 Tutkimuksen sovellukset

Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämisen opetus- ja kasvatustyössä voidaan katsoa kuuluvaksi laajemmin osaksi kulttuuritietoista kasvatusta, vaikka keskustelu kulttuurisesta moninaisuudesta tyypistetään hyvin usein koskemaan maahanmuuttajia sekä maahanmuuttopolitiikkaa (Niemelä 2019, 20). Joidenkin näkemysten mukaan kulttuurien välisyydestä puhumisen sijaan voisikin olla joskus parempi puhua esimerkiksi moninaisuudesta ja moninaisuuskasvatuksesta. Tällöin huomio ei epähuomiossa käänny koskemaan vain esimerkiksi erilaisia etnisyyksiä vaan huomioon voidaan ottaa ne moninaisuudet, jotka ilmenevät jokaisessa yksilössä. (Dervin & Keihäs 2013, 145.)

Talvella 2020 alkaneen koronapandemian ja sitä seuranneiden poikkeusolojen myötä on Suomessa noussut ilmi eri alueiden sekä erilaisten perheiden eriarvoisuus. Esimerkiksi etäkoulun aikana on havaittu yhteys perheiden sosioekonomisen taustan ja etäkoulussa opiskelevien lasten ja nuorten koulussa pärjäämisen välillä: kaikki lapset ja nuoret eivät välttämättä saa kotona riittävää tukea koulunkäyntiin tai koti ei ole etäkoulua käyvälle lapselle tai nuorelle rauhallinen ja turvallinen paikka. (THL 2020.)

Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden teemoista voisi niitä lisää tutkimalla opetus- ja kasvatustyön kontekstissa olla mahdollista saada lisää tietämystä, jota olisi mahdollista hyödyntää opetuksen ja koulutuksen yhdenvertaistamiseksi. Tarkoitus ei kuitenkaan ole syrjäyttää kulttuurisesta moninaisuudesta puhumista tai häivyttää keskustelua vaikkapa rasismista. Sen sijaan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämisen voisi ottaa keskusteluun mukaan näiden rinnalle. Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseen liittyvistä teemoista voisi saada näkemystä esimerkiksi siihen, kuinka tarjota mahdollisimman yhdenvertainen koulutus eri sosioekonomisista taustoista tuleville oppilaille.

Yksi tärkeimmistä mahdollisista sovelluksista tälle tutkimukselle on kuitenkin siinä käytetyn suomennetun mittarin jatkokehittäminen. Jotta sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseen liittyen voidaan saada lisää tutkimustietoa, tulee käytössä olla mittareita sekä menetelmiä, joilla tätä tietoa voidaan hankkia. Tätä tutkimusta sekä siinä tehtyjä havaintoja voi nähdä olevan mahdollista hyödyntää tällaisten mittareiden kehittämisen tukena.

LÄHTEET

- Abacioglu, C. S., Zee, M., Hanna, F., Soeterik, I. M., Fischer, A. H., & Volman, M. (2019). *Practice what you preach: The moderating role of teacher attitudes on the relationship between prejudice reduction and student engagement*. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102887. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1016/j.tate.2019.102887>
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. (1999). *Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät*. Juva: WSOY.
- Aragon, A., Culpepper, S., McKee, M., & Perkins, M. (2014). *Understanding Profiles of Preservice Teachers With Different Levels of Commitment to Teaching in Urban Schools*. *Urban Education* (Beverly Hills, Calif.), 49(5), 543–573. <https://doi.org/10.1177/0042085913481361>
- Aunola, K, Sorkkila, M. & Tolvanen, A. (2020). *Validity of the Finnish version of the Parental Burnout Assessment (BPA)*. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(5), 714–722. <https://doi.org/10.1111/sjop.12654>
- Banks, J. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Pearson.
- Boylan, M., & Woolsey, I. (2015). *Teacher education for social justice: Mapping identity spaces*. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1016/j.tate.2014.10.007>
- Cochran-Smith, M., Ludlow, L., Ell, F., O'Leary, M., & Enterline, S. (2012). *Learning To Teach For Social Justice As A Cross Cultural Concept: Findings From Three Countries*. *European Journal of Educational Research*, 1(2), 171-198. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.1.2.171>

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Dervin, F. & Keihäs, L. (2013). *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Garmon, M. A. (2005). *Six key factors for changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity*. *Educational Studies*, 38(3), 275-286. https://doi.org/10.1207/s15326993es3803_7
- Ginns, P., Loughland, A., Tierney, R., Fryer, L., Amazan, R., & McCormick, A. (2015). *Evaluation of the Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale in an Australian context*. *Higher Education Research and Development*, 34(2), 311–323. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.956701>
- Gloaalikasvatus (2019). *Sosiaalista oikeudenmukaisuutta globaalikasvatuksen keinoin*. Viitattu 8.3.2021]. <https://www.gloaalikasvatus.fi/blogit-ja-artikkelit/blogit/sosiaalista-oikeudenmukaisuutta-gloaalikasvatuksen-keinoin>
- Godfrey-Smith, P. (2003). *Theory and reality: An introduction to the philosophy of science*. University of Chicago Press.
- Grasswick, H. E. (2011). *Introduction: Feminist Epistemology and Philosophy of Science in the Twenty-First Century*. teoksessa: Grasswick, H. E. (toim.) *Feminist Epistemology and Philosophy of Science: Power in Knowledge*. Springer.
- Hanhinen, T. (2010). *Työelämäosaaminen: kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi*. Tampere: Tampere University Press.
- Hogarty, K., Hines, C., Kromrey, J., Ferron, J., & Mumford, K. (2005). *The Quality of Factor Solutions in Exploratory Factor Analysis: The Influence of Sample Size, Communalities, and Overdetermination*. *Educational and Psychological Measurement*, 65(2), 202–226. <https://doi.org/10.1177/0013164404267287>

- Kakkuri-Knuuttila, M-L. & Heinlahti, K. (2006) *Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kansalaisaloite. 26.6.2020. *Antirasistiset strategiat ja kriittinen näkökulma opintosuunnitelmiin*. [Viitattu 24.4.2021].
<https://www.kansalaisaloite.fi/fi/aloite/6764>
- Kasa, T. & Kallioniemi, A. (2020). *Ihmisoikeudet, demokratia ja sosiaalisen oikeudenmukaisuus opettajankoulutuksessa*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 11 (6).
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/72313/Ihmisoikeudet%2c%20demokratia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Lazar, A., & Sharma, S. (2016). "Now I Look at All the Kids Differently": Cracking Teacher Candidates' Assumptions about School Achievement in Urban Communities. *Action in Teacher Education*, 38(2), 120–136.
<https://doi.org/10.1080/01626620.2016.1155099>
- 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 & Evaluation in Counseling & Development*, 40(4), 194–214. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1080/07481756.2008.11909815>
- Metsämuuronen, J. (2003) *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Metsämuuronen, J. (2018) *Pienten aineistojen tilastollinen testaaminen*. teoksessa: Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin näkökulmiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.

- Mills, C., & Ballantyne, J. (2010). *Pre-service teachers' dispositions towards diversity: Arguing for a developmental hierarchy of change*. <https://doi.org.libproxy.tuni.fi/10.1016/j.tate.2009.05.012>
- Niemelä, A. (2019). *Työnohjaus monikulttuuriosaamisen edistäjänä*. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Tammi.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Opetushallitus (2017). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016*. Grano. [Viitattu 19.4.2021]
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ ja_rehtorit_suomessa_2016_0.pdf
- Opetushallitus (2020a). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019: Esi- ja perusopetuksen opettajat*. Grano. [Viitattu 19.4.2021]
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ ja_rehtorit_suomessa_2019_esi- ja_perusopetuksen_opettajat.pdf
- Opetushallitus (2020b). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019: Opettajatarpeet nyt ja tulevaisuudessa*. Grano. [Viitattu 19.4.2021]
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ ja_rehtorit_suomessa_2019_opettajatarpeet_nyt_ ja_tulevaisuudessa.pdf
- Pantić, N., Taiwo, M., & Martindale, A. (2019). *Roles, practices and contexts for acting as agents of social justice - student teachers' perspectives*. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 25(2), 220–239.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1562441>
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998.
- Plano Clark, V. L. & Badice, M. (2010). *Research questions in mixed methods research*. teoksessa Tashakkori, A. & Teddlie, E. (toim.) *Sage Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Pugach, M. C., Gomez-Najarro, J., & Matewos, A. M. (2019). *A review of identity in research on social justice in teacher education: What role for intersectionality?* *Journal of Teacher Education*, 70, 206+. <https://link-gale-com.libproxy.tuni.fi/apps/doc/A586115631/AONE?u=tampere&sid=AONE&xid=70653b48>
- Raatikainen, P. (2005). *Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa?* teoksessa Meurman-Solin, A. & Pyysiäinen, I. (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Gaudeamus: Helsingin yliopiston tutkijakollegium 2005. [https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet - tiedett%C3%A4 vai tulkintaa](https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet_-_tiedett%C3%A4_vai_tulkintaa)
- Rastas, A. (2007). *Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi*. Tampere: Tampere University Press.
- Reagan, E., Chen, C., & Vernikoff, L. (2016). “Teachers are works in progress”: *A mixed methods study of teaching residents’ beliefs and articulations of teaching for social justice*. *Teaching and Teacher Education*, 59, 213–227. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.011>
- Riitaoja, A-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmasta ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsinki: Unigrafia.
- Rissanen, I. (2019a). *Intercultural Competencies as Part of Teachers’ Moral Professionalism*. teoksessa: Peters, M. (toim.) *Encyclopedia of Teacher Education*. Singapore: Springer.
- Rissanen, I. (2019b) *Uskomukset yksilöiden ja ryhmien muovautuvuudesta opettajan interkulttuurisen kompetenssin ydintekijöinä (CORE)*. Tampereen yliopisto. [Viitattu 16.4.2021]. <https://www.tuni.fi/fi/tutkimus/uskomukset-yksiloiden-ja-ryhmien-muovautuvuudesta-opettajan-interkulttuurisen-kompetenssin>.
- Rosenthal, L. & Levy, S. (2012). *The Relation Between Polyculturalism and Intergroup Attitudes Among Racially and Ethnically Diverse Adults*. *Cultural*

Diversity & Ethnic Minority Psychology, 18, 1–16.
<https://doi.org/10.1037/a0026490>

Salmi, S. (2020, kesäkuu 5.). *Rasismien vastustamisesta tuli sukupolvikokemus – Opiskelija: ”Ei tällaista näe kuin silloin, kun Suomi voittaa jääkiekon maailmanmestaruuden”*. Yle Uutiset. [Viitattu 24.4.2021].
<https://yle.fi/uutiset/3-11385927>

Schmidt, S. J., Chang, S., Carolan-Silva, A., Lockhart, J., & Anagnostopoulos, D. (2012). *Recognition, responsibility, and risk: Pre-service teachers' framing and reframing of lesbian, gay, and bisexual social justice issues*. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1016/j.tate.2012.07.002>

Suomen perustuslaki. Annettu Helsingissä 11.6.1999.

Terveysten ja hyvinvoinnin laitos (THL). 12.6.2020. *Koronaepidemia ja eriarvoisuus*. [Viitattu 25.4.2021]. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/ajankohtaista/koronaepidemia-ja-eriarvoisuus>

Thabane, L., Ma, J., Chu, R., Cheng, J., Ismaila, A., Rios, L. P., Robson, R., Thabane, M., Giangregorio, L., & Goldsmith, C. H. (2010). *A tutorial on pilot studies: the what, why and how*. BMC medical research methodology, 10, 1.
<https://doi.org/10.1186/1471-2288-10-1>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Universal Peer Review (2017). [Viitattu 11.3.2021]. <https://www.upr-info.org/en/review/Finland>

University of Toronto. *Community of Inquiry*. [Viitattu 25.4.2020]
<https://teaching.utoronto.ca/wp-content/uploads/2016/05/Community-of-Inquiry.pdf>

Vilkka, H. (2007). *Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Tammi.

YK (2007). *Resolution adopted by The General Assembly on 26 November 2007.*

[Viitattu 8.3.2021]. <https://undocs.org/A/RES/62/10>

Yli-Piipari, S., Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2009) *Koululiikunnan tilanneahdistuneisuusmittarin suomenkielisen version validiteetti ja reliabiliteetti.* Liikunta & Tiede 46 (1), 51–56.
https://www.lts.fi/media/lts_vertaisarvioidut_tutkimusartikkelit/2009/lt109_tutkimusartikkeli_ylipiipari.pdf

LIITTEET

Liite 1: Learning to Teach for Social Justice-Beliefs Scale (Ludlow, Enterline & Cochran-Smith, 2008)

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(4), 194-214. Mittarin asteikko: 1–5 (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä). Suomentanut Inkeri Rissanen työryhmineen (2019).

1. Tärkeä osa opettajaksi kasvua on tutkailla omia rotuun, luokkaan, sukupuoleen, vammaisuuteen ja seksuaalisuuteen liittyviä asenteitaan ja uskomuksiaan.
2. Rasismiin ja epätasa-arvoon liittyvistä kysymyksistä pitäisi keskustella avoimesti luokkahuoneessa
3. Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvät teemat koskettavat lähinnä vain joitakin oppiaineita, kuten katsomusaineita, historiaa, yhteiskuntaoppia ja kieliaineita
4. Hyvään opetukseen kuuluu kulttuurisen moninaisuuden ja siihen liittyvien kokemusten sisällyttäminen oppitunneille ja keskusteluihin
5. Tärkein tavoite maahamuuttajalasten ja suomen kieltä opettelevien kanssa työskennellessä on, että he sulautuvat suomalaiseen yhteiskuntaan
6. On perusteltua, että opettajalla on matalammat odotukset niitä oppilaita kohtaan, jotka eivät puhu suomea äidinkielenään.
7. Opettajien vastuuseen kuuluu myös sosiaalista eriarvoisuutta ylläpitävien koulun käytänteiden haastaminen
8. Opettajien pitäisi opettaa oppilaitaan pohtimaan kriittisesti yhteiskunnan vallanjakoa ja päättäjien toimiin.
9. Taloudellisesti huono-osaiset oppilaat hyötyvät koulusta muita enemmän, koska heillä itsellään on vähemmän annettavaa koululuokassa.
10. Vaikka opettajien täytyy kunnioittaa moninaisuutta, ei ole heidän tehtävänsä muuttaa yhteiskuntaa
11. Oppilaan koulumenestys riippuu ensisijaisesti siitä, kuinka paljon hän tekee töitä sen eteen
12. Realistisesti ajateltuna, opettajan tehtävänä on valmistaa oppilaita sellaiseen elämään jota he todennäköisesti tulevat elämään