RIIKKA JAATINEN, INKERI RISSANEN & ELINA KUUSISTO

Kulttuuria koskevat arkiteoriat osana opettajien kulttuurienvälisiä valmiuksia

Peruskoulun opettajat tunnustavat kulttuurisen moninaisuuden yhteiskuntaa kuvastavana ilmiönä, mutta suhtautuminen kulttuureihin ja kulttuurisen yhdenvertaisuuden tavoitteluun vaihtelee. Opettajien kulttuurienvälisiä valmiuksia lähestyttiin kyselyaineiston pohjalta kulttuuria koskevien arkiteorioiden näkökulmasta. Opettajien enemmistö arvostaa kulttuurista moninaisuutta, mutta joka kymmenes näkee siinä myös ongelmia. Opettajankoulutuksessa tulee vahvistaa polykulturalistista kulttuurikäsitystä, joka nojaa käsitykseen kulttuurien risteävyydestä ja muovautuvuudesta.

KULTTUURIENVÄLISEN KASVATUKSEN ja opettajien kulttuurienvälisien valmiuksien kehittämisen merkitys on vahvistunut 2000-luvulla yhteiskunnan moninaistuessa. Peruskoululaisten osaamista mittaavan vuoden 2018 PISA-tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaisten ja muun väestön väliset oppimistulosten erot ovat Suomessa talousjärjestö OECD:n jäsenmaiden suurimmat (OECD 2019). Lisäksi rasismi näyttää koulutusta leimaavan yhdenvertaisuuden ideaalista huolimatta olevan osa suomalaisten koulujen ja yhteiskunnan arkea (Souto 2011; European Union Agency for Fundamental Rights 2018). Kulttuurienvälisellä kasvatuksella pyritään edistämään yhdenvertaisuutta kulttuurisesti moninaisissa konteksteissa, mutta opettajien on sekä Suomessa että kansainvälisesti havaittu kokevan omat kykynsä toteuttaa sitä osin riittämättömiksi (Barnatt ym. 2020; Roiha & Sommier 2021).

Kulttuuriseen moninaisuuteen kytkeytyviin haasteisiin on Suomessa pyritty vastaamaan esimerkiksi useilla Opetushallituksen (OPH) rahoittamilla kieli- ja kulttuuritietoisen opettajuuden ja opettajankoulutuksen kehittämishankkeilla sekä opetussuunnitelmien kulttuurista moninaisuutta koskevilla sisällöillä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) liittää kulttuurisen moninaisuuden osaksi koulun arvopohjaa, huoltajien ja koulun välistä yhteistyötä sekä oppimista koskevia tavoitteita (Räsänen ym. 2018, 55–56; POPS 2014, 15, 86, 282). Aiempien opetussuunnitelmien näkemys kansallisen kulttuuriidentiteetin korostamisesta on lisäksi tuoreimmassa, vuoden 2014 dokumentissa kehittynyt kuvaukseksi suomalaisen kulttuurin moninaisuudesta ja muovautuvuudesta sekä eri kulttuurien ymmärtämisen ja arvostamisen tärkeydestä (Zilliacus ym. 2017). Opetussuunnitelmien kulttuurista moninaisuutta koskevat tavoitteet ja yhdenvertaisuuden haasteet koulutuksessa

Kulttuurienvälistä osaamista koskevien valmiuksien kenttä on moninainen, kontekstisidonnainen ja alati muovautuva.

lisäävät tarvetta opettajien kulttuurienvälisien valmiuksien kehittämiselle.

'Kulttuurienvälisillä valmiuksilla' tarkoitetaan yleisesti kykyä käyttäytyä ja kommunikoida tarkoituksenmukaisesti ja tehokkaasti kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä (Perry & Southwell 2011), vaikka käsitteelle on lukuisia vielä tarkempia määritelmiä (Deardoff 2006). Kriittisen kulttuurienvälisen kasvatuksen kehyksessä korostuvat valmiudet sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden edistämiseen (Gorski 2016). Tässä artikkelissa ymmärrämme kulttuurienväliset valmiudet keskeisenä osana opettajien eettistä professionalismia ja tärkeänä tekijänä inklusiivisen ja yhdenvertaisen koulutuksen edistämisessä. Niiden olennaisena osa-alueena pidetään kulttuuria ja kulttuurista moninaisuutta koskevia asenteita ja uskomuksia, jotka ovat tarkastelumme kohteena.

Tarkastelemme tässä artikkelissa opettajien kulttuuria ja kulttuurista moninaisuutta koskevia käsityksiä. Hyödynnämme sosiaalipsykologian kentällä tutkittuja kulttuuria koskevia arkiteorioita, jotka kuvaavat ihmisen käsityksiä kulttuurisesta moninaisuudesta ja siitä, miten siihen tulisi suhtautua (Rattan & Ambady 2013; Rosenthal & Levy 2013). Kulttuuria koskevat arkiteoriat toimivat tutkimuksessa analyysiä ohjaavana teoreettisena viitekehyksenä. Kysymme ensinnäkin, millaisia värisokeuden, multikulturalismin ja polykulturalismin arkiteorioiden ohjaamia käsityksiä opettajilla on kulttuurisesta moninaisuudesta. Toiseksi olemme kiinnostuneita siitä, onko opettajien vastauksissa näkemyksiä, jotka eivät vastaa kolmea analyysin runkona toiminutta arkiteoriaa.

Sosiaalipsykologinen kulttuuria koskevien arkiteorioiden tutkimustraditio on uusi lähestymistapa opettajien kulttuurienvälisien valmiuksien tutkimukseen. Se lisää ymmärrystä niistä tiedostamattomista kognitiivisista prosesseista, jotka vaikuttavat opettajan tapaan tulkita sosiaalista todellisuutta ja sen myötä hänen pedagogiseen ajatteluunsa ja toimintaansa.

OPETTAJIEN KULTTUURIENVÄLISET VALMIUDET

Opettajan kykyä toimia ja opettaa kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä on aiemmissa tutkimuksissa lähestytty monenlaisten käsitteiden ja määritelmien näkökulmista. Kulttuurienvälisien valmiuksien määritelmästä ei lukuisista tutkimuksista huolimatta ole yksimielisyyttä. Yleisesti siihen kuitenkin luetaan kulttuureita ja kulttuurista moninaisuutta koskevien asenteiden ja uskomusten, tiedon, taidon ja toiminnan ulottuvuudet (Perry & Southwell 2011; Jokikokko 2005a). 'Kulttuurienvälisiä valmiuksia' on tutkimuskirjallisuudessa kritisoitu muun muassa käsitteen väljyydestä ja kytköksistä käsityksiin, joiden mukaan kulttuurit ovat luonnollisia, toisistaan irrallisia ja muuttumattomia (Dervin 2020; Holliday 2011; Haslam ym. 2000). Kulttuurienvälisille valmiuksille onkin esitetty tällaista essentialismia välttäviä malleja, jotka korostavat kulttuurien risteävyyttä ja kulttuurienvälistä vuorovaikutusta (Dervin 2020).

Tässä artikkelissa käytämme monikkomuotoa 'kulttuurienväliset valmiudet' (*intercultural competencies*) korostaaksemme, että kulttuurienvälistä osaamista koskevien valmiuksien kenttä on moninainen, kontekstisidonnainen ja alati muovautuva (Dervin ym. 2012). Kulttuurienväliset valmiudet ovat opettajan eettisen ammatillisen osaamisen keskeinen osa-alue: opettaja tarvitsee niitä pystyäkseen edistämään työssään yhdenvertaisuutta ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta sekä tukeakseen oppilaiden ymmärrystä kulttuureista ja kasvua kulttuurisesti moninaisen yhteisön jäseniksi (Gay 2015). Kulttuurienväliset valmiudet voidaankin nähdä konkreettisen osaamisen ohella holistisena prosessina, joka ohjaa opettajan ajattelua ja toimintaa kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä (Jokikokko 2005b).

Asenteita ja uskomuksia on tärkeä tutkia osana kulttuurienvälisiä valmiuksia, koska niiden on havaittu vaikuttavan muun muassa opetuksen suunnitteluun (Aragón ym. 2017). Usein niiden ulottuvuutta

Arkiteoriat ovat intuitiivisia ajatusmalleja, jotka ohjaavat ihmistä jäsentelemään ympäristöään ja tekemään siitä tulkintoja.

kuitenkin määritellään ja niihin viitataan epätäsmällisillä käsitteillä, kuten 'avoimuudella erilaisuutta kohtaan' ja 'positiivisilla asenteilla', tai huomio kohdistuu erityisesti vain siihen, miten opettajat suhtautuvat vähemmistöoppilaisiin (Gay 2010). Tarvitaan yhä tarkempaa tutkimustietoa siitä, mihin uskomuksiin kulttuurienväliset valmiudet perustuvat.

KULTTUURIA KOSKEVAT ARKITEORIAT

Ihmisten ajatteluun, käyttäytymiseen ja vuorovaikutukseen vaikuttaa jatkuvasti lukematon määrä yksilöllisiä ja ympäristöön liittyviä tekijöitä. Sosiaalisen todellisuuden kompleksisuudesta huolimatta siitä tehdään päätelmiä vaivattoman tuntuisesti ja automaattisesti. Havaintojen tulkitseminen ja normaali vuorovaikutus edellyttävät, että informaatiotulvan käsittely on osin automaattista ja valikoivaa. Automaattista informaation prosessointia ohjaavat arkielämässä muodostetut uskomusten ja oletusten joukot. Psykologisessa tutkimuksessa näitä kognitiivisia todellisuudenjäsentelymekanismeja on lähestytty arkiteorian käsitteen avulla (*lay theory;* myös *naïve theory, implicit theory* tai *folk theory*). Arkiteoriat ovat intuitiivisia ajatusmalleja, jotka ohjaavat ihmistä jäsentelemään ympäristöään ja tekemään siitä tulkintoja. (Hong ym. 2001; Plaks ym. 2009.)

Tarkastelumme kohteena ovat opettajien kulttuuria koskevat arkiteoriat, jotka kuvaavat ihmisen sisäisiä käsityksiä ja uskomuksia kulttuureista ja kulttuurisesta moninaisuudesta. Erityisesti koulutusta koskevassa tutkimuksessa arkiteorioita on testattu ja sovellettu kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen kehittämiseksi (Rosenthal & Levy 2010). Arkiteoriat toimivat käsitteellisinä työkaluinamme opettajien kulttuureja ja kulttuurista moninaisuutta koskevia uskomuksia ja asenteita tarkasteltaessa.

Tutkimuksemme keskiössä on kolme kulttuuria koskevaa arkiteoriaa: värisokeus (*color-blindness*), multikulturalismi (*multiculturalism*) ja polykulturalismi (*polyculturalism*). Värisokeus ja multikulturalismi ovat näistä tutkituimpia (Rosenthal & Levy 2010).

Värisokeus perustuu uskomukseen kulttuurien välisten erojen vähäisestä merkityksestä sekä pyrkimykseen tavoitella yhdenvertaisuutta kohtelemalla kaikkia ihmisiä samalla tavalla. Ihmisten kategorisointia eri ryhmiin vältetään korostamalla usein joko kaikkien ihmisten samanlaisuutta tai jokaisen ihmisen yksilöllisyyttä ja ainutlaatuisuutta (Rosenthal & Levy 2010). Värisokeuden arkiteorian voidaan katsoa pohjaavan toiveeseen kulttuurista tai rodusta riippumattomasta tasa-arvosta (Plaut ym. 2018), ja sen on joissain tutkimuksissa havaittu vähentävän stereotypioita (Wolsko ym. 2000; Correll, Park & Smith 2008).

Värisokeutta on kuitenkin kritisoitu marginalisoitujen kulttuuri-identiteettien sivuuttamisesta, ja sen on usein todettu olevan tyypillisesti valtakulttuuriin kuuluvien ihmisten arkiteoria (Rosenthal & Levy 2010; Plaut ym. 2018). Opettaja voi värisokealla suhtautumisellaan sivuuttaa kulttuurisesti eri taustoista tulevien oppilaiden tarpeet, jos moninaisuutta ei osata tai haluta huomioida opetuksen suunnittelussa (Hachfeld ym. 2015). Koska värisokeus pyrkii välttämään ihmisten kategorisointia esimerkiksi kulttuurin tai ihonvärin perusteella, se tulee samalla sivuuttaneeksi rasismin ja siihen puuttumisen mahdollisuuden (Plaut ym. 2018).

Multikulturalismi taas korostaa kulttuurisia identiteettejä ja kulttuurien välisiä eroja. Sen mukaan tietoisuus ja ymmärrys eri kulttuureista on avain kulttuurien väliseen yhdenvertaisuuteen (Ryan ym. 2008; Rosenthal & Levy 2010). Multikulturalismiin voi kuulua uskomus kulttuurien säilyttämisen tärkeydestä, mitä voidaan pitää kulttuurien yhteen sulauttamisen eli assimilaation vastakohtana (Rosenthal & Levy 2010). Sen on havaittu vaikuttavan myönteisesti kulttuurienvälisiin suhteisiin muun muassa myönteisen suhtautumisen ja erilaisten näkökulmien huomioimisen kautta (Plaut ym. 2018). Multikulturalismin on lisäksi huomattu motivoivan

Polykulturalismi korostaa jatkuvaa kulttuurienvälistä vuorovaikutusta ja näkee kulttuurit sosiaalisesti rakentuvina, risteävinä ja muovautuvina.

opettajia ja vahvistavan heidän itseluottamustaan toimia kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä (Hachfeld ym. 2015). Se voi kuitenkin myös vahvistaa stereotypioita, jos kulttuurien eroja ja muuttumattomuutta painotetaan liikaa (Wolsko ym. 2000; Rosenthal & Levy 2010).

Multikulturalismi on toisinaan yhdistetty käsityksiin rodusta muuttumattomana biologisena tekijänä. Selityksenä on esitetty juuri sen tapaa painottaa kulttuurien välisiä eroja sen sijaan, että kulttuurien ajateltaisiin tai odotettaisiin muuttuvan tai sulautuvan toisiinsa (Wilton ym. 2019; Bernardo ym. 2016). Näin multikulturalismi saattaa pitää yllä rasistista maailmankatsomusta (Rosenthal & Levy 2010). Suomessa useissa tutkimuksissa on havaittu, että kouluissa tuotetaan kategorista eroa suomalaisten ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden välille (Riitaoja 2013; Juva & Holm 2017; Hornborg ym. 2022).

Viimeisimpänä multikulturalismin ja värisokeuden rinnalle on noussut polykulturalismin arkiteoria. Se korostaa jatkuvaa kulttuurienvälistä vuorovaikutusta ja perustuu ymmärrykseen kulttuureista sosiaalisesti rakentuvina, risteävinä ja muovautuvina (Rosenthal & Levy 2013). Polykulturalismi näkee multikulturalismin tavoin arvokkaana kulttuuristen erojen ja identiteettien ymmärtämisen ja arvostamisen, mutta tunnistaa ja korostaa niiden välisiä yhtäläisyyksiä ja yhteyksiä sekä kulttuurien jatkuvaa muovautuvuutta (Rosenthal & Levy 2010). Polykulturalismissa kulttuurit eivät näyttäydy toisistaan irrallisina, vaan niiden ymmärretään kehittyneen aikojen saatossa, muovaavan alati toisiaan, ja olevan siten yhteyksissä toisiinsa.

Polykulturalismin on havaittu olevan yhteydessä myönteisempään suhtautumiseen erilaisista kulttuuritaustoista tulevia ihmisiä kohtaan (Bernardo ym. 2013; Rosenthal & Levy 2012). Tutkimuksissa se on yhdistetty myös vähemmän seksistisiin asenteisiin (Rosenthal ym. 2014) ja positiivisempiin asenteisiin seksuaalivähemmistöjä kohtaan (Rosenthal, Levy & Moss 2011). Polykulturalismi voi kuitenkin aiheuttaa ryhmien välisiä jännitteitä, mikäli siinä korostuu kielteisten vuorovaikutussuhteiden, kuten orjuuden tai kolonisaation, vaikutus kulttuureihin (Rosenthal & Levy 2010).

Koulutuksen kontekstissa polykulturalismia on tutkittu vielä vähemmän kuin multikulturalismin ja värisokeuden arkiteorioita. Saksalaisessa tutkimuksessa kuitenkin havaittiin polykulturalistisen luokkahuoneilmapiirin vähentävän syrjinnän kokemuksia ja lisäävän erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kiinnittymistä kouluun (Schachner ym. 2021). Opettajien ja opettajaopiskelijoiden polykulturalistisen ajattelun on myös havaittu olevan yhteydessä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden orientaatioon sekä innokkuuteen opettaa kulttuurisesti moninaisia ryhmiä (Rissanen & Kuusisto 2022; Rissanen, Kuusisto & McMullen 2023; Rissanen ym. 2023).

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksemme on osa monimenetelmäistä hanketta CORE (*Implicit beliefs of malleability as the core of teachers' intercultural competencies*), joka tarkastelee opettajien kulttuurienvälisiä valmiuksia keskittyen kulttuuria koskeviin uskomuksiin sekä uskomuksiin yksilöiden, ryhmien ja kulttuurien muovautuvuudesta. Hanke tarkastelee näiden yhteyttä opettajien pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan. Sen osana suomalaisilta peruskoulun opettajilta (N = 273) kerättiin vuosina 2019 ja 2020 kyselyaineisto, joka sisälsi sekä monivalintavastauksia että vastauksia avoimiin kysymyksiin. Aineistonkeruussa tehtiin yhteistyötä koulujen kanssa. Opettajia seitsemästä koulusta kuuden eri opetuksenjärjestäjän alueelta osallistui tutkimukseen vastaamalla sähköiseen kyselylomakkeeseen. Vastausprosentti opettajien osalta oli 60.

Taulukko 1. Tutkimuksen osallistujat.

Taustamuuttujat, N = 273

Ikä	KA = 45 (KH = 9,91) min 25, max 64

Sukupuoli	
Nainen	203 (74 %)
Mies	70 (26 %)
Muu	–

Opetuskokemus vuosissa	KA = 16 (KH = 10,19) min 0, max 37

Suuntautuminen	
Luokanopettajat (luokat 1–6)	74 (27 %)
Aineenopettajat (luokat 7–9)	147 (54 %)
Erityisopettajat	40 (15 %)
Muu	10 (4 %)
Tieto puuttuu	2 (1 %)

Kokemus kulttuurisesta moninaisuudesta (asteikko 1–5)	KA = 3,6 (KH = 1,05)

S2-oppilaiden määrä koulussa (työssä toimivat opettajat)	
ei lainkaan	11 (4 %)
alle 5 %	55 (20 %)
5–10 %	53 (19 %)
10–20 %	29 (11 %)
20–40 %	53 (19 %)
Yli 40 %	70 (26 %)
Tieto puuttuu	2 (1 %)

Taulukko 2. Analyysin tulokset.

Kategoria, n=214 (%)	
Multikulturalismi	153 (71)
Kulttuuri erojen tuottajana	83 (39)
Kulttuurinen moninaisuus rikkautena	61 (29)
Kulttuurienvälinen yhdenvertaisuus	44 (21)
Polykulturalismi	83 (39)
Yksilön kulttuurinen identiteetti ja tausta	48 (22)
Kulttuurienvälinen vuorovaikutus	25 (12)
Kulttuurienvälinen oppiminen	19 (9)
Värisokeus	43 (20)
Yksilöllisyyden merkitys	16 (7)
Yksilöiden välinen yhdenvertaisuus	13 (6)
Kulttuurisen moninaisuuden vähäinen merkitys	11 (5)
Yleinen ihmisyys	10 (5)
Kulttuurinen moninaisuus haasteena	24 (11)

Tarkastelemme tässä artikkelissa opettajien vastauksia seuraavaan kysymykseen: ”Jokaisella on oma käsitys ja kokemus kulttuurisesta moninaisuudesta. Mitä se merkitsee Sinulle?” Kun analyysin ulkopuolelle jätetiin tyhjät ja kielellisesti tai sisällöllisesti vaikeaselkoiset vastaukset, analysoitavia vastauksia oli 214.

Analysoimme aineiston laadullisen abduktiivisen eli teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin (Graneheim ym. 2017). Kulttuuria koskevat arkiteoriat multikulturalismi, värisokeus ja polykulturalismi muodostivat analyysissä hyödynnetyn teoreettisen mallin kolme pääkategoriaa. Alakategoriat muodostimme aineistolähtöisesti. Emme olettaneet, että kaikki vastaukset ilmentäisivät jotakin arkiteoriaa, vaan olimme avoimia myös kategorioihin sopimattomille näkemyksille. Värikoodasimme ne erikseen myöhempää analyysiä varten.

Sisällönanalyysissä hyödynnetään valmista teoreettista mallia. Sen ulkopuolelle jäävät vastaukset voivat aiheuttaa tutkijalle haasteen (Graneheim ym. 2017). Suhtauduimme pääkategorioiden ulkopuolelle jääneisiin vastauksiin mahdollisuutena hahmottaa värisokeuden, multikulturalismin ja polykulturalismin rinnalle vaihtoehtoisia kulttuuria koskevia arkiteorioita. Analyysin myötä havaitsimmekin vastauksissa näkökulmia, jotka eivät vastanneet analyysin runkona toimineita arkiteorioita ja joista muodostimme neljännen pääkategorian.

Analyysin jokaisessa vaiheessa luimme vastaukset läpi useaan kertaan huolellisen ja johdonmukaisen luokittelun takaamiseksi. Emme luokitelleet vastauksia eri arkiteorioihin kokonaisuuksina. Yksi vastaus saattoi sisältää useampaa kuin yhtä arkiteoriaa edustavia näkemyksiä, jotka toimivat tutkimuksen analyysiyksikköinä. Yhteensä analyysiyksiköitä aineistossa oli 354. Yläkategorioissa (**taulukko 2**) esitetään niiden opettajien määrä, jotka kuvasivat vastauksissaan kyseistä arkiteoriaa. Samoin alakategorioihin laskimme opettajat, joiden vastauksissa voitiin tunnistaa tämä alakategoria.

Rakensimme analyysikategoriat ja koodauksen tulkintasäännöt yhdessä tutkijoiden välisissä neuvotteluissa. Analyysin valmistuttua teimme 10 prosentin tarkistuskoodauksen ja laskimme kappa-arvot.

Värisokeuden koodaus oli täysin yhdenmukainen (1,0), ja kulttuurinen moninaisuus haasteena -kategoriassa kappa-arvo oli kohtalainen (0,699), mutta multikulturalismin ja polykulturalismin kohdalla hieman alle tyydyttävän rajan (multikulturalismi 0,505, polykulturalismi 0,522) (McHugh 2012). Tämä ohjaa tulkitsemaan varovasti analyysin tuloksia multikulturalismin ja polykulturalismin kvantifioinnin suhteen.

Jotkin vastaukset olivat pidempiä, kahdesta kuuteen lauseeseen, ja niiden avulla oli mahdollista luoda hienovireinen kategorisointi. Lyhyempien, vain muutaman sanan tai yhden lauseen mittaisten, vastausten luotettava luokittelu joko multikulturalistisiksi tai polykulturalistisiksi oli vaikeampaa. Värisokeuden erottaminen muista arkiteorioista näyttäytyy analyysissa luotettavana ja ilmeisenä. Samoin multikulturalismin tyypillisyys aineistossa polykulturalismiin verrattuna on selvää: näin pienessä aineistossa 10 prosentin tarkistuskoodaukseen perustuva kappa-arvo on herkkä, ja siihen vaikuttavat jo yksittäisetkin erot vastausten luokittelussa.

Kysymyksenasettelun mahdollista monitulkintaisuutta on syytä pohtia: on mahdollista, että vastaaja on tulkinnut kysymyksen käsitteen määrittelyksi, jolloin vastauksessa painottuu ideaalien ja toimintatapojen sijaan yleinen kulttuurisen moninaisuuden käsitteen määritelmä. Määritelmät ovat kuitenkin kulttuuria koskevien arkiteorioiden ydintä, ja niiden yhteys opettajien pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan on tunnistettu aiemmissa tutkimuksissa (esim. Aragón ym. 2017). Tämän tutkimuksen tulokset kertovat ainoastaan opettajien kulttuurista moninaisuutta koskevista uskomuksista ja käsityksistä, eikä vastauksista voi suoraan päätellä tai yleistää sitä, miten arkiteoriat näkyvät opettajien toiminnassa. Tutkimuksen tuloksia täytyy siis tarkastella opettajien omina näkemyksinä heidän suhteestaan kulttuuriseen moninaisuuteen.

TULOKSET

Opettajien kulttuuria koskevista arkiteorioista tunnistimme analyysissamme useita variaatioita, joista tyypillisin oli multikulturalismi variaatioineen. Vähiten ilmeni värisokeutta.

Multikulturalismi

Vastaajien selkeä enemmistö (n = 153, 71 %) kuvasi osittain tai kokonaan multikulturalistista suhtautumista kulttuuriseen moninaisuuteen (**taulukko 2**). Multikulturalistisia piirteitä kuvaavat opettajat huomioivat kulttuurisen moninaisuuden osana yhteiskuntaa ja ihmisten elettyä todellisuutta. Sen merkitystä kuvattiin kulttuurienvälisten eroavaisuuksien, kulttuurisen moninaisuuden arvon ja kulttuurienvälisen yhdenvertaisuuden näkökulmasta.

Vastaajista 39 prosenttia (n = 83) katsoi yhteiskunnan koostuvan erilaisista kulttuureista, jotka jakavat ihmiset eri ryhmiin. Näkemykset muodostivat alakategorian ”kulttuuri erojen tuottajana”. Ne kuvasivat yksiselitteisesti kulttuurisen moninaisuuden määrittyvän ja tulevan näkyväksi rinnakkain elävien kulttuurien ja välisten eroavaisuuksien kautta.

> ”Erilaisia tapoja, uskomuksia, kieliä, uskontoja, poliittisia näkemyksiä.” (Vastaaja 2102, aineenopettaja)

> ”Eri kulttuureilla on omat tapansa ja periaatteensa.” (Vastaaja 2057, luokanopettaja)

Kulttuurit näyttäytyivät vastaajien kuvauksissa rinnakkaisina kokonaisuuksina, joilla on omanlaisensa arvot, tavat ja ominaisuudet. Ihmisten nähtiin jakautuvan eri ryhmiin sen perusteella, mihin kulttuuriin he kuuluvat. Vastaajat eivät kuitenkaan puhuneet yksilöiden välisistä eroista tai kulttuurien sisäisestä moninaisuudesta, vaan eroavaisuuksien kuvattiin ilmenevän kokonaisten kulttuurien välillä. Näkemysten voidaan katsoa essentialisoivan kulttuureja, koska ne korostavat kulttuurien olemuksellista ja kategorista erilaisuutta (Haslam ym. 2000).

Useat multikulturalismia ilmentävät vastaajat (n = 61, 29 %) pitivät kulttuurista moninaisuutta laajalti myönteisenä asiana, jota tulisi vaalia ja arvostaa. Kulttuurien ja kulttuurisen moninaisuuden myönteisiä puolia korostavat vastaukset luokiteltiin alakategoriaan ”kulttuurinen moninaisuus rikkautena”. Kulttuurista moninaisuutta kuvattiin usein nimenomaan rikkautena, mutta useissa vastauksissa näkemystä ei selitetty tai perusteltu sen tarkemmin,

Kulttuurista moninaisuutta kuvattiin usein rikkautena perustelematta näkemystä sen kummemmin.

vaan rikkauden käsite koettiin riittäväksi tuomaan ilmi vastaajan näkemystä.

> ”Kulttuurinen moninaisuus on parhaimmillaan äärettömän rikasta.” (Vastaaja 2161, aineenopettaja)

Rikkaus kulttuurisen moninaisuuden kuvaajana ei itsessään kerro tarkemmin, mikä kulttuurisessa moninaisuudessa nähdään rikastuttavana tai onko se rikkaus esimerkiksi yksilölle vai yhteiskunnalle. Konkreettisemmin kulttuurisen moninaisuuden positiivisia puolia kuvattiin erityisesti erilaisten näkökulmien ja toimintatapojen mahdollistamisen kautta.

> ”Kulttuurinen moninaisuus mahdollistaa uusien näkökulmien pohdinnan.” (Vastaaja 2054, aineenopettaja)

> ”Hyvä asia, että ihmisillä on erilaisia tapoja ja tottumuksia. Moninaisuus tekee elämästä mielenkiintoisempaa ja tukee yhteiskunnallista kestävyyttä.” (Vastaaja 2059, aineenopettaja)

Opettajat kuvasivat kulttuurien erilaisten näkökulmien ja toimintatapojen arvoa niin yksilön kuin yhteiskunnan kannalta. Olennaista opettajille oli, että kulttuurinen moninaisuus antaa sekä yksilön että yhteiskunnan tasolla mahdollisuuden toimia ja tarkastella asioita eri tavoin. Lisäksi moninaisuuden kuvattiin tuovan yhteiskuntaan väriä ja vaihtelevuutta, mitä pidettiin myönteisenä asiana.

Kulttuurienvälisen yhdenvertaisuuden kategoria (n = 44, 21 %), korosti jokaisen kulttuurin yhtäläistä merkitystä ja arvoa yhteiskunnassa. Vastaajien mukaan jokainen kulttuuri on yhtä arvokas, ja ihmisillä on oikeus omaan kulttuuriinsa.

> ”Lähtökohtana on aina kaikkien kulttuurien tasavertaisuus. Ei ole olemassa vähemmän arvokkaita tai muita arvokkaampia kulttuureita. Tavoitteena on oppia arvostamaan samalla tavalla kaikkia.” (Vastaaja 2063, aineenopettaja)

Kulttuurista moninaisuutta kuvattiin sen kautta, miten vastaajien mukaan tulisi suhtautua siihen. Vastaajat pitivät tärkeänä tuoda esiin tasa-arvon ajatusta: jokainen kulttuuri on yhtä merkityksellinen ja ansaitsee paikkansa yhteiskunnassa.

Polykulturalismi

Polykulturalismia (n = 83, 39 %) kuvaavat opettajat painottivat multikulturalismin tavoin kulttuurisen moninaisuuden huomioimista. Kulttuurisessa moninaisuudessa kuitenkin korostui muuttumattomuuden ja irrallisuuden sijaan aktiivinen toiminta siten, että kulttuurit eivät ole vain staattisia, erillisiä kokonaisuuksia, vaan niihin kuuluu aktiivisia oppimis- ja vuorovaikutusprosesseja. Polykulturalismia ilmensi aineistossa lisäksi useiden vastaajien kuvaus yksilöllisistä kulttuuri-identiteeteistä ja moninaisista kulttuurisista taustoista.

Yksilöiden kulttuurisia identiteettejä ja taustoja kuvaavat opettajat (n = 48, 22 %) huomioivat kulttuurisen identiteetin merkityksen yksilölle suhteessa toisiin kulttuureihin identifioituviin yksilöihin.

> ”Kulttuurista moninaisuutta löytyy meistä kaikista, olemmehan me äitimme ja isämme kulttuurin, lapsuudenkotimme, koulukulttuurin, ystäväpiirin kulttuurin ja usein monen muunkin kulttuurin ilmentymiä.” (Vastaaja 2011, aineenopettaja)

> ”Yhteisössä olevilla ihmisillä on erilaisia kulttuurisia taustoja. Kulttuuriset taustat käsittävät isompia ja pienempiä asioita uskonnosta ja ihmiskäsityksestä tapakulttuuriin, pukeutumiseen jne.” (Vastaaja 2114, aineenopettaja)

Kulttuurisen moninaisuuden nähtiin siis ilmentyvän yksilöiden välisten kulttuurierojen kautta. Vastaajien tapa korostaa ihmisten yksilöllisyyttä muistuttaa värisokeutta, mutta polykulturalismiin luokitelluissa

vastauksissa yksilöllisyyden näkökulmaa käytettiin kulttuurierojen häivyttämisen sijaan niiden huomioimiseen ja selittämiseen. Lisäksi useat vastaajat korostivat, että ihminen kuuluu moniin eri kulttuureihin, ja yksilölliset kulttuuritaustat tulee tiedostaa. Kulttuuri-identiteetin tai kulttuurisen taustan osaksi mainittiin muun muassa uskonto, alakulttuurit, pukeutuminen, tapakulttuuri, kieli ja rotu. Ajatus yksilön moninaisesta kulttuurisesta identiteetistä eroaa multikulturalismista, jossa korostuvat selvärajaisemmat kulttuuriset ryhmäidentiteetit (Rosenthal & Levy 2010).

Polykulturalismiin luokitelluissa vastauksissa painottui näkemys siitä, että kulttuurit ovat jatkuvasti yhteyksissä toisiinsa (Rosenthal & Levy 2013). Kulttuurista moninaisuutta kuvattiin ”kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen” (n = 25, 12 %) kautta.

> ”Kulttuurinen moninaisuus on sitä, että eri kulttuureja edustavien ihmisten välillä on aitoa kanssakäymistä – ei siis sitä, että samassa yhteisössä on eri kulttuurin edustajia, mutta he eivät ole kuitenkaan missään tekemisissä toistensa kanssa.” (Vastaaja 2088, aineenopettaja)

Polykulturalismin mukaan kulttuurit muovautuvat ajan saatossa keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Sitä kuvattiin myös kulttuurienvälisen oppimisen (n = 19, 9 %) näkökulmasta. Nämä vastaajat kuvasivat oppimista vastaanottavaisena toimintana, jossa muilta kulttuureilta voi omaksua jotain uutta, ja jokaisella kulttuurilla on muille jotain annettavaa.

> ”Jokaiselta kulttuurilta voi oppia uutta.” (Vastaaja 2242, erityisopettaja)

Oppimista ei kuvattu multikulturalismin tapaan tutustumisena muihin kulttuureihin, jolloin tarkoitus on tulla tietoiseksi moninaisuudesta ja ymmärtää sitä yhä paremmin (Rosenthal & Levy 2010), vaan kulttuurit voivat kehittyä oppimalla toisiltaan. Oppimisen näkökulma kuvastaa avointa suhtautumista kulttuuriseen moninaisuuteen: kun kulttuurien ajatellaan voivan opettaa asioita toinen toisilleen, kulttuureilla nähdään olevan erilaisia positiivisiksi koettuja piirteitä, joista toiset kulttuurit voivat ammentaa. Oppimisen näkökulma tukee aiempia tutkimustuloksia polykulturalismin yhteydestä kulttuuriseen luovuuteen ja eri kulttuurien näkemyksien hyödyntämiseen ongelmanratkaisussa (Cho ym. 2018).

Värisokeus

Värisokeus on aiemmissa tutkimuksissa todettu suomalaisten koulujen tyypilliseksi tavaksi suhtautua kulttuuriseen moninaisuuteen, mutta tässä tutkimuksessa sitä ilmaisi vain viidennes (n = 43) opettajista. Värisokeutta kuvaavat vastaajat eivät pitäneet kulttuurisen moninaisuuden huomioimista tarpeellisena.

Värisokeiksi uskomuksiksi tulkittiin aiempien tutkimusten tavoin ilmaisut, jotka korostivat näkemystä yksilön ainutlaatuisuudesta (Rosenthal & Levy 2010). Yksilöllisyyden merkitystä kuvaavissa näkemyksissä (n = 16, 7 %) painotettiin jokaisen ihmisen ainutlaatuisuutta.

> ”Jokainen ihminen on yksilö.” (Vastaaja 2208, aineenopettaja)

> ”Sitä että jokainen voi kasvaa ja kehittyä omana yksilönään.” (Vastaaja 2105, erityisopettaja)

Yksilöön liitetyt määreet, kuten kulttuuri, eivät saaneet painoarvoa, koska jokaisen ihmisen koettiin olevan omanlaisensa yksilö. Ihmisten ainutlaatuisuus tuotiin useissa näkemyksissä esille myönteisenä asiana, joka olisi tärkeää huomioida ihmisten välisessä kanssakäymisessä.

Yksilöiden välistä yhdenvertaisuutta kuvaavat vastaajat (n = 13,6 %) toivat esille, että mitkään eroavaisuudet tai ominaisuudet eivät vaikuta siihen, miten arvokkaita ihmiset ovat tai miten heitä tulisi kohdella (Plaut ym. 2018). Vastauksissa toistuivat yhdenvertaisen kohtelun tavoitteleminen ja kaikkien ihmisten yhtäläinen arvo.

> ”Ihmisarvo on kaikilla sama ja jakamaton.” (Vastaaja 2230, luokanopettaja)

Opettajat eivät kuvanneet yksilöiden mahdollisia yhtäläisyyksiä tai eroavaisuuksia, vaan huomio kiinnittyi ainoastaan jokaisen ihmisen yhtäläiseen arvoon. Näkemysten voidaankin katsoa kuvastavan Suomessa perinteistä tasa-arvoisen koulun ideaalia (Juva & Holm 2017).

Värisokeat näkivät ihmiset yhtenä suurena perheenä, jossa kaikki haluavat pohjimmiltaan samoja asioita.

Jotkut värisokeat vastaajat (n = 11, 5 %) kuvasivat ”kulttuurisen moninaisuuden” merkitystä vähäisenä tai toissijaisena.

> ”Kulttuurinen moninaisuus merkitsee minulle vähän. En ole kiinnostunut lokeroimaan kulttuureja, ellei se ole opetussisältönä itsessään.” (Vastaaja 2177, aineenopettaja)

Kulttuurisen moninaisuuden merkityksettömyys ei kuitenkaan ilmennyt kielteisenä suhtautumisena itse asiaan. Pikemminkin se oli kiinnostuksen puutetta kulttuurista moninaisuutta kohtaan tai sen merkityksen kalpenemista yleisen ihmisyyden tai yhdenvertaisuuden edessä.

Värisokeaa lähestymistapaa edusti myös joidenkin opettajien ajatus ”yleisestä ihmisyydestä” (n = 10, 5 %). Vastaajat korostivat ihmisten perustavanlaatuista samanlaisuutta, jota ei liitetty suoranaisesti arvoon tai oikeuksiin vaan joka nähtiin tosiasiana.

> ”En lähtökohtaisesti ajattele, että elämä olisi perustavanlaatuisesti erilaista erilaisessa kulttuurissa. Normaalia arkea eletään ympäri maailmaa.” (Vastaaja 2193, aineenopettaja)

> ”Yleisinhimillisesti samanlaisuutta keskeisimmissä tarpeissa.” (Vastaaja 2176, erityisopettaja)

Vastaajat näkivät ihmiset ikään kuin yhtenä suurena perheenä, jossa kaikki haluavat pohjimmiltaan samoja asioita. Mahdolliset ihmisten väliset eroavaisuudet ovat toissijaisia, koska syvimmältä olemukseltaan ihmiset ovat samanlaisia. Tämä voidaan nähdä vastakohtana multikulturalismin näkemykselle siitä, että ihmisten väliset kulttuuriset erot ovat merkittäviä.

Kulttuurinen moninaisuus haasteena

Jotkut opettajat (n = 24, 11 %) pitivät kulttuurista moninaisuutta jollain tavalla ongelmallisena. Siihen epäilevästi tai ongelmalähtöisesti suhtautuvat näkemykset eivät kuvastaneet yhdenvertaisuuden edistämiseen keskittyviä multikulturalismin, värisokeuden tai polykulturalismin arkiteorioita. Luokittelimme poikkeavat näkemykset omaksi kategoriakseen. Vastaajia yhdisti ajatus siitä, että kulttuurisesta moninaisuudesta aiheutuu haasteita.

Haasteita kuvaavat vastaajat huomioivat ja jopa korostivat kulttuurista moninaisuutta multikulturalismin tapaan, mutta multikulturalismista poiketen eroja ei nähty myönteisenä tai rikastavana vaan ongelmia aiheuttavana tekijänä. Moni vastaaja koki haasteeksi taustojen ja maailmankatsomusten erilaisuuden, joka saattoi johtaa ristiriitaisuuksiin tai jopa yhteentörmäyksiin.

> ”Kulttuurinen moninaisuus tuo valitettavasti joskus myös ristiriitatilanteita, kun erilaiset tavat ajatella kohtaavat ja kompromissien tekeminen on vaikeaa.” (Vastaaja 2037, luokanopettaja)

> ”Joidenkin asioiden ymmärtäminen ja asioiden hoito voi aiheuttaa yhteentörmäyksiä.” (Vastaaja 2015, luokanopettaja)

Jotkut vastaajat toivat esille vain havainnon siitä, että kulttuurinen moninaisuus ei ole täysin ongelmaton ilmiö, selittämättä havaintoa mitenkään. Näkemykset tuotiin usein esille yleistyksinä ja yksittäisinä mainintoina sen sijaan, että vastaajat olisivat suoraan kertoneet kokeneensa kulttuurisen moninaisuuden haasteita omassa elämässään tai ympäristössään.

> ”Se merkitsee haasteellista työtä.” (Vastaaja 2110, aineenopettaja)

Suurin osa tämän kategorian vastauksista oli kuitenkin osa pidempää vastausta, joka sisälsi myös kolmen arkiteorian näkökulmia. Haasteista puhuneilla opettajilla oli usein myönteisiäkin ajatuksia kulttuurisesta moninaisuudesta ja sen tuomista mahdollisuuksista.

> ”Rikkautta. Joskus haasteita.” (Vastaaja 2010, luokanopettaja)

Joidenkin opettajien vastaukset heijastivat useita eri arkiteorioita.

> ”Kaikissa kulttuureissa on niille ominaisia arvoja ja toimintatapoja. Kulttuurinen moninaisuus voi olla rikastavaa mutta se voi myös aiheuttaa hankauksia.” (Vastaaja 2125, aineenopettaja)

Haasteet ilmaisivatkin sitä, että vastaaja ei kokenut kulttuurista moninaisuutta pelkästään positiivisena tai itsestään selvästi ongelmattomana asiana.

POHDINTA

Tarkastelimme opettajien kulttuuria koskevia arkiteorioita, joita aiempien tutkimusten perusteella voidaan pitää keskeisenä osana heidän kulttuurienvälisiä valmiuksiaan. Tutkimus toteutettiin analysoimalla opettajien näkemyksiä kulttuurisen moninaisuuden merkityksestä multikulturalismin, värisokeuden ja polykulturalismin arkiteorioiden näkökulmasta (Rosenthal & Levy 2010; Rosenthal & Levy 2013).

Havaitsimme, että opettajat tunnustavat kulttuurisen moninaisuuden yhteiskuntaa kuvastavana ilmiönä, mutta suhtautuminen kulttuureihin ja kulttuurisen yhdenvertaisuuden tavoitteluun vaihtelee opettajittain. Joidenkin opettajien vastaukset heijastivat useita eri arkiteorioita. Ne eivät siis ole toisiaan poissulkevia, ja eri teorioiden positiivisten puolien yhdistäminen voikin olla vain yhtä arkiteoriaa toimivampi tapa parantaa kulttuurienvälistä vuorovaikutusta ja yhdenvertaisuutta (Rosenthal & Levy 2010).

Selkeästi yleisin aineistossa esiintynyt arkiteoria oli multikulturalismi, joka näkyi vastauksissa erityisesti kulttuurien välisten erojen korostamisena ja kulttuurisen moninaisuuden kuvaamisena yhteiskuntaa rikastavana tekijänä. Värisokeuden arkiteoriaa kuvaavia vastauksia oli tutkimusaineistossamme vähiten. Tulosta voidaan pitää yllättävänä, sillä värisokeus on ollut suomalaisissa kouluissa yleistä, ja opettajankoulutuksessa värisokeudesta irtautuvat kulttuurienväliseen kasvatukseen liittyvät sisällöt ovat vakiintuneet vasta 2020-luvulta lähtien.

Tutkimuksemme tulosten mukaan valtaosa opettajista kuvaa kulttuurista moninaisuutta kulttuurien huomioimisen ja arvostamisen kautta ja näkee kulttuurisessa moninaisuudessa mahdollisuuden ymmärtää yhä paremmin erilaisia näkökulmia. Kulttuurien kategorista erilaisuutta kuvaavat vastaukset heijastelevat kulttuurista essentialismia, josta nykyisin pyritään irtautumaan korostamalla kulttuurienvälistä vuorovaikutusta ja yksilöllisiä kulttuuri-identiteettejä (Dervin 2020; Holliday 2011; Gorski 2016). Opettajien tunnistamat kulttuurisen moninaisuuden haasteet koskivat käsityksiä siitä, että selvärajaisiksi ymmärrettyjen kulttuurien välillä voi esiintyä yhteentörmäyksiä, ja eri kulttuureihin kuuluvien voi olla vaikeaa ymmärtää toisiaan. Tämäkin voi viitata kulttuurisen essentialismin tyypillisyyteen.

Kulttuurinen essentialismi sivuuttaa kulttuurien sisäisen moninaisuuden, koska se korostaa usein stereotyyppisiä näkemyksiä kokonaista kulttuuria ja siihen kuuluvia ihmisiä yhdistävistä tekijöistä. Kulttuurienvälisessä kasvatuksessa tulisikin keskittyä yksilöllisiin kulttuuri-identiteetteihin, jolloin vältetään opiskelijoiden kategorisointi kulttuureja koskevien ennakko-oletusten perusteella (Gorski 2016).

Tutkimuksemme aineistossa yksilöllisten kulttuuri-identiteettien tunnustaminen oli yleisin polykulturalismia kuvastanut näkemys. Sitä kuvattiin myös kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen ja kulttuureilta oppimisen näkökulmista. Kulttuurien ajateltiin olevan jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja vaikuttavan toisiinsa, minkä myötä ne nähtiin muovautuvina. Näkemys irtautuu kulttuurisesta essentialismista ja kulttuurien selvärajaisesta erottelusta.

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) korostetaan kulttuurien muovautuvuutta ja vuorovaikutusta, mitä voidaan pitää polykulturalismiin nojaavana lähestymistapana. Tutkimuksessamme kuitenkin alle puolet vastauksista heijastivat polykulturalismia.

Tulostemme ja polykulturalismin tunnettujen hyötyjen (esim. Bernardo ym. 2013; Rosenthal & Levy 2012; Schachner ym. 2021) perusteella opettajien tutkinto- ja täydennyskoulutuksessa tulee

Opettajia on tärkeää ohjata reflektoimaan omia kulttuuria koskevia arkiteorioitaan.

vahvistaa polykulturalistista kulttuurikäsitystä. Näin voidaan tehdä esimerkiksi käsittelemällä opettajankoulutuksessa kulttuurien vuorovaikutusta historiassa ja nykypäivänä sekä esittämällä käytännön esimerkkejä kulttuurien monitasoisista yhteyksistä, muuttumisesta ja jokaisen yksilön monikulttuurisuudesta. Todellisuuden polykulturalista luonnetta voidaan tarkastella tietoperustaisesti. On kuitenkin tärkeää tukea opettajia huomaamaan kulttuurien risteävyyttä ja muovautuvuutta omassa elämässään ja ympäristössään sekä ohjata heitä reflektoimaan omia kulttuuria koskevia arkiteorioitaan ja pohtimaan niiden vaikutuksia omaan pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan (ks. Rissanen 2024).

Tutkimuksellamme on joitakin rajoitteita, jotka on hyvä huomioida tuloksia tulkitessa. Tuloksia ei voida yleistää kaikkiin Suomen opettajiin, sillä otos on harkinnanvarainen. Tutkimuksessa ei sitouduttu yhteen tiettyyn määritelmään kulttuurista, vaan vastaajille annettiin mahdollisuus kuvailla kulttuurisen moninaisuuden merkitystä omasta näkökulmastaan käsin. Vastauksissa tuotiin esille monia kulttuurin määritelmään sisältyviä osatekijöitä, kuten alakulttuurit, tapakulttuuri, uskonto ja rotu, mutta yksikään vastaaja ei kuvannut omaa näkemystään kulttuurin ulottuvuuksista kokonaisuudessaan. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena olikin opettajien suhtautuminen moninaisuuteen sen eri muodoissa tarkentamatta erityisesti mihinkään moninaisuuden ulottuvuuteen.

Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu joitakin viitteitä siitä, että kulttuuria koskevat arkiteoriat eroavat toisistaan suhteessaan moninaisuuden eri muotoihin. Esimerkiksi suomalaiset ja ruotsalaiset rehtorit tyypillisesti nojaavat värisokeuden arkiteoriaan uskontojen ja katsomuksien moninaisuudessa, vaikka he muuten ilmaisisivat multikulturalistisia uskomuksia ja ideaaleja. Tulevaisuudessa tarvitaan lisää tutkimusta myös kulttuuria koskevien arkiteorioiden ilmenemisestä ja vaihtelusta moninaisuuden eri muotojen yhteydessä. Tämän tutkimuksen lyhyisiin kyselylomakevastauksiin perustuvassa aineistossa multikulturalismin ja polykulturalismin arkiteorioita oli paikoin vaikea erottaa toisistaan: arkiteorioiden ilmenemistä suomalaisten opettajien ajattelussa olisi vastaisuudessa hyvä tutkia myös pidempien ja syvällisempien aineistojen avulla.

Käsittelimme kulttuureja koskevia arkiteorioita osana opettajien kulttuurienvälisiä valmiuksia aiempiin tutkimuksiin nojaten, mutta aineistostamme ei käy ilmi, miten arkiteoriat heijastuvat opettajien toimintaan. Niiden yhteydestä opettajien pedagogisiin valintoihin ja toimintaan kulttuurisesti moninaisessa kouluympäristössä tarvitaankin Suomessa lisää tutkimusta.

Artikkeli on osa Riikka Jaatisen pro gradu -tutkielmaa. TT, KM, dosentti Inkeri Rissanen toimii hänen opinnäytteensä ohjaajana.

RIIKKA JAATINEN
KK, kasvatustieteen maisteriopiskelija
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Tampereen yliopisto
https://orcid.org/0009-0004-6155-6245

INKERI RISSANEN
TT, KM, dosentti, yliopistonlehtori (monikulttuurisuuskasvatus)
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Tampereen yliopisto
https://orcid.org/0000-0002-2676-0169

ELINA KUUSISTO
TT, KM, dosentti, yliopistonlehtori (moninaisuus ja inklusiivinen kasvatus)
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Tampereen yliopisto
https://orcid.org/0000-0001-5003-547X

LÄHTEET

Aragón, O. R., Dovidio, J. F. & Graham, M. J. (2017). Colorblind and Multicultural Ideologies Are Associated with Faculty Adoption of Inclusive *Teaching Practices. Journal of Diversity in Higher Education*, 10(3), 201–215. https://doi.org/10.1037/dhe0000026

Barnatt, J., Andries D'Souza, L., Gleeson, A. M., Mitchell Viesca, K. & Wery, J. (2020). Intercultural Competence in Pre-Service Teacher Candidates. *International Journal of Educational Reform*, 29(3), 211–235. https://doi.org/10.1177/1056787919896866

Bernardo, A. B. I., Rosenthal, L. & Levy, S. R. (2013). Polyculturalism and Attitudes Towards People from Other Countries. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(3), 335–344. https://doi.org/ 10.1016/j.ijintrel.2012.12.005

Bernardo, A. B. I., Salanga, M. G. C., Tjipto, S., Hutapea, B., Yeung, S. S. & Khan, A. (2016). Contrasting Lay Theories of Polyculturalism and Multiculturalism: Associations with Essentialist Beliefs of Race in Six Asian Cultural Groups. *Cross-Cultural Research*, 50(3), 231–250. https://doi.org/10.1177/1069397116641895

Cho, J., Tadmor, C. T. & Morris, M. W. (2018). Are All Diversity Ideologies Creatively Equal? The Diverging Consequences of Colorblindness, Multiculturalism, and Polyculturalism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(9), 1376–1401. https://doi.org/10.1177/0022022118793528

Correll, J., Park, B. & Smith, J. A. (2008). Colorblind and Multicultural Prejudice Reduction Strategies in High-Conflict Situations. *Group Processes and & Intergroup Relations*, 11(4), 471–491. https://doi.org/10.1177/1368430208095401

Deardoff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

Dervin, F. (2020). Creating and Combining Models of Intercultural Competence for Teacher Education/Training: On the Need to Rethink IC Frequently. Teoksessa F. Dervin, R. Moloney & A. Simpson (toim.) *Intercultural Competence in the Work of Teachers.* New York: Routledge, 57–72.

Dervin, F., Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, K. & Riitaoja, A.-L. (2012). Multicultural Education in Finland: Renewed Intercultural Competencies to the Rescue? *International Journal of Multicultural Education*, 14(3), 1–13.

European Union Agency for Fundamental Rights (2018). *Second European Union Minorities and Discrimination Survey. Being Black in the EU.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gay, G. (2010). Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 143–152. https://doi.org/10.1177/0022487109347320

Gay, G. (2015). The What, why, and How of Culturally Responsive Teaching: International Mandates, Challenges, and Opportunities. *Multicultural Education Review*, 7(3), 123–139. https://doi.org/10.1080/2005615X.2015.1072079

Gorski, P. C. (2016). Rethinking the Role of "Culture" in Educational Equity: From Cultural Competence to Equity Literacy. *Multicultural Perspectives*, 18(4), 221–226. https://doi.org/10.1080/15210960.2016.1228344

Graneheim, U. H., Lindgren, B.-M. & Lundman, B. (2017). Methodological Challenges in Qualitative Content Analysis: A Discussion Paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002

Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y. & Kunter, M. (2015). Should Teachers Be Colorblind? How Multicultural and Egalitarian Beliefs Differentially Relate to Aspects of Teachers' Professional Competence for Teaching in Diverse Classrooms. *Teacher and Teacher Education*, 48, 44–55. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001

Haslam, N., Rothchild, L. & Ernst, D. (2000). Essentialist Beliefs about Social Categories. *British Journal of Social Psychology*, 39, 113–127. https://doi.org/10.1348/014466600164363

Holliday, A. (2011). *Intercultural Communication and Ideology.* London: Sage.

Hornborg, A., Kyttälä, M., Laiho, A. & Sinkkonen, H.-M. (2022). Opettajien puheessa rakentuvat kielellisen ja kulttuurisen eronteon diskurssit. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 5–25. https://doi.org/10.33350/ka.102595

Hong, Y., Levy, S. R. & Chiu, C. (2001). The Contribution of the Lay Theories Approach to the Study of Groups. *Personality and Social Psychology Review*, 5(2), 98–106. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0502_1

Jokikokko, K. (2005a). Perspectives to Intercultural Competence. Teoksessa R. Räsänen & J. San (toim.) *Conditions for Intercultural Learning and Co-operation.* Research in Educational Sciences 23. Turku: Finnish Educational Research Association, 89–106.

Jokikokko, K. (2005b). Interculturally Trained Finnish Teachers' Conceptions of Diversity and Intercultural Competence. *Intercultural Education*, 16(1), 69–83. https://doi.org/10.1080/14636310500061898

Juva, I. & Holm, G. (2017). Not All Students Are Equally Equal: Normality as Finnishness. Teoksessa K. Kantasalmi & G. Holm (toim.) *The State, Schooling and Identity: Diversifying Education in Europe.* Singapore: Palgrave Macmillan, 213–232.

McHugh, M. L. (2012) Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276–282.

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris: OECD Publishings. https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en

Perry, L. B. & Southwell, L. (2011). Developing Intercultural Understanding and Skills: Models and Approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453–466. https://doi.org/10.1080/14675986.2011.644948

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (2014). POPS. Helsinki: Opetushallitus.

Plaks, J. E., Levy, S. R. & Dweck, C. S. (2009). Lay Theories of Personality: Cornerstones of Meaning in Social Cognition. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(6), 1069–1081. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00222.x

Plaut, V. C., Thomas, K. M., Hurd, K. & Romano, C. A. (2018). Do Color Blindness and Multiculturalism Remedy or Foster Discrimination and Racism? *Association for Psychological Science*, 27(3), 200–206. https://doi.org/10.1177/0963721418766068

Rattan, A. & Ambady, N. (2013). Diversity Ideologies and Intergroup Relations: An Examination of Colorblindness and Multiculturalism. *European Journal of Social Psychology*, 43(1), 12–21. https://doi.org/10.1002/ejsp.1892

Riitaoja, A.-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa: tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta.* Helsinki: Helsingin yliopisto.

Rissanen, I. (tulossa 2024). *Kohti yhdenvertaista koulua. Johdatus kulttuurienväliseen kasvatukseen ja muovautuvuuden pedagogiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.

Rissanen, I., Kuusisto, E. & McMullen, J. (2023). Identifying core beliefs of an intercultural educator: how polyculturalism and group malleability beliefs shape teachers' pedagogical thinking and practice. *Social Psychology of Education* 26, 1201–1225. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09785-z

Rissanen, I., Kuusisto, E., Timm, S. & Kaukko, M. (2023). Diversity beliefs are associated with orientations to teaching for diversity and social justice: A study among German and Finnish student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103996. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103996

Rissanen, I. & Kuusisto, E. (2022). Kulttuurienvälisten valmiuksien perustaa tutkimassa: opettajien arkiteoriat ja orientaatiot. *Psykologia* 57(2), 140–156.

Roiha, A. & Sommier, M. (2021). Exploring Teachers' Perceptions and Practices of Intercultural Education in an International School. *Intercultural Education*, 32(4), 446–463. https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1893986

Rosenthal, L. & Levy, S. R. (2010). The Colorblind, Multicultural, and Polycultural Ideological Approaches to Improving Intergroup Attitudes and Relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 215–246. https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01022.x

Rosenthal, L. & Levy, S. R. (2013). Thinking about Mutual Influences and Connections across Cultures Relates to More Positive Intergroup Attitudes: An Examination of Polyculturalism. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(8), 546–558. https://doi.org/10.1111/spc3.12043

Rosenthal, L. & Levy, S. R. (2012). The Relation Between Polyculturalism and Intergroup Attitudes Among Racially and Ethnically Diverse Adults. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 18(1), 1–16. https://doi.org/10.1037/A0026490

Rosenthal, L., Levy, S. R. & Militano, M. (2014). Polyculturalism and Sexist Attitudes: Believing Cultures are Dynamic Relates to Lower Sexism. *Psychology of Women Quarterly*, 38(4), 519–534. https://doi.org/10.1177/0361684313510152

Rosenthal, L., Levy, S. R. & Moss, I. (2011). Polyculturalism and Openness about Criticizing One's Culture: Implications for Sexual Prejudice. *Group Processes & Intergroup Relations*, 15(2) 149–165. https://doi.org/10.1177/1368430211412801

Ryan, C. S., Casas, J. F. & Thompson, B. K. (2008). Interethnic Ideology, Intergroup Perceptions, and Cultural Orientation. *Journal of Social Issues*, 66(1), 29–44. https://doi.org//10.1111/j.1540-4560.2009.01631.x

Räsänen, R., Jokikokko, K. & Lampinen, J. (2018). *Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa. Kartoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta.* Helsinki: Opetushallitus.

Schachner, M. K., Schwarzenthal, M., Moffitt, U., Civitillo, S. & Juang, L. (2021). Capturing a Nuanced Picture of Classroom Cultural Diversity Climate: Multigroup and Multilevel Analyses among Secondary School Students in Germany. *Contemporary Educational Psychology*, 65. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101971

Souto, A.-M. (2011). Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.

Wilton, L. S., Apfelbaum, E. P. & Good, J. J. (2019). Valuing Differences and Reinforcing Them: Multiculturalism Increases Race Essentialism. *Social Psychological and Personality Science*, 10(5), 681– 689. https://doi.org/10.1177/1948550618780728

Wolsko, C., Park, B., Judd, C. M. & Wittenbrink, B. (2000). Framing Interethnic Ideology: Effects of Multicultural and Color-Blind Perspectives on Judgments of Groups and Individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 635–654. https://doi.org/10.1037//0022-3514.78.4.635

Zilliacus, H., Holm, G. & Sahlström, F. (2017). Taking Steps Towards Institutionalizing Multicultural Education – The National Curriculum of Finland. *Multicultural Education Review*, 9(4), 231–248. https://doi.org/10.1080/2005615X.2017.1383810