



EIJA LAITINEN

Ammattikorkeakoulujen opettajien
kulttuurienvälinen kompetenssi
ja sen mittaaminen



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
Pinni B:n luentosalissa 1096, Kanslerinrinne 1, Tampere,
12. päivänä joulukuuta 2014 klo 12.

TAMPEREEN YLIOPISTO

EIJA LAITINEN

Ammattikorkeakoulujen opettajien
kulttuurienvälinen kompetenssi
ja sen mittaaminen

English abstract

*Acta Universitatis Tamperensis 2005
Tampere University Press
Tampere 2014*

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla
Tampereen yliopiston laatuvarmistuksen mukaisesti.

Copyright ©2014 Tampere University Press ja tekijä

Kannen suunnittelu
Mikko Reinikka

Layout
Paula Numminen

Myynti:
kirjamyynti@juvenes.fi
<http://granum.uta.fi>

Acta Universitatis Tamperensis 2005
ISBN 978-951-44-9661-5 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1494
ISBN 978-951-44-9662-2 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://tampub.uta.fi>

Tiivistelmä

Kansainvälisyyden odotetaan olevan integroituneena kaikkeen ammattikorkeakoulujen toimintaan. Samaan aikaan monikulttuurisuus määrittää vahvasti ammattikorkeakoulujen toimintaympäristöä. Näin kulttuurienvälistä osaamista voidaan pitää kiinteänä osana opettajien ammattitaitoa. Tässä tutkimuksessa selvitettiin ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälistä kompetenssia ja kulttuurienvälisen kompetenssin mittaamiseen tarkoitettuja mittareiden toimivuutta tutkimuskontekstissa. Tutkimuksessa käytetyt mittarit olivat kulttuurienvälisen herkkyyden asteikko (*Intercultural Sensitivity Scale*, ISS), kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (*Intercultural Effectiveness Scale*, IES) ja kulttuuriälyn asteikko (*Cultural Intelligence Scale*, CQS). Tutkimus toteutettiin internet-pohjaisena lomakekyselyinä.

Tutkimuskysymyksinä olivat se, millainen on ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi (TK1), millainen on ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi vertaisarvioinnin perusteella (TK2), millaiseksi ammattikorkeakoulun opettajat arvioivat kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeyden suhteessa työhön (TK3) ja miten tutkimuksessa käytetyt mittarit toimivat ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arvioimisessa (TK4). Tutkimuksessa käytettiin taustamuuttujia selvittämään niin opettajien ($n=228$) kulttuurienvälistä kompetenssia kuin sen koettua tärkeyttä opettajan työssä. Opettajien kulttuurienvälistä kompetenssia arvioivat vertaisryhmät olivat opettajien esimiehet ($n=34$), suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevat ($n=1781$) ja englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevat ($n=235$).

Tulosten mukaan opettajat arvioivat kulttuurienvälisen kompetenssinsa varsin korkeaksi. Vahvimiksi osaamisalueekseen opettajat kokivat toisen osapuolen *kunnioituksen* ja myös vuorovaikutuksen tuovan *mielihyvän*. Tulokset näyttivät myös opettajien vahvaa *motivaatiota* kulttuurienväliseen toimintaan. Heikoimpia ulottuvuuksia olivat *viestintätaidot*, *tarkekaavaisuus* ja kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen *toiminnan* osaaminen. Taustamuuttujista hyvä kielitaito, ulkomailla asumisen kokemus ja opettajien kansainvälisen toiminnan laajuus sekä näkemys siitä, että kansainvälisyys on osa opettajuutta, vaikuttivat kulttuurienvälisyysosaamista lisäävästi. Eri koulutusaloilla toimivien opettajien

välillä oli eroja kompetenssin tasossa. Naisopettajien kulttuurienvälinen kompetenssi oli merkittävästi miesopettajia parempi. Sen sijaan opettajien ikä ja ammatillinen opettajakoulutus eivät vaikuttaneet ollenkaan kompetenssin tasoon ja lyhyisiin kansainvälisiin vaihtoihin tai kulttuurienvälisyyskoulutuksiin osallistumisen vaikutus oli heikko.

Esimiesten ja sekä suomen- että englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien arviot opettajien kulttuurienvälisestä osaamisesta olivat hyvin yhdenmukaisia. Kaikki nämä ryhmät arvioivat opettajien kulttuurienvälisyysosaamisen yksittäisiä mittareiden ulottuvuuksia lukuun ottamatta merkittävästi alhaisemmaksi kuin opettajat itset. Sen sijaan näiden ryhmien arviot opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin vahvuuksista ja heikkouksista olivat pääsääntöisesti samanlaisia kuin opettajien itsearvioimat vahvuudet ja heikkoudet.

Oman kulttuurienvälisen osaamisensa opettajat arvioivat osittain paremmaksi kuin sen osaamisen jota he kokevat opettajan työssä tarvittavan. Opettajat pitivät omaa kulttuurienvälistä herkkyyttään *tärkeävaaisuus*-ulottuvuutta lukuun ottamatta riittävänä, ja opettajat kokivat, että heidän *motivaationsa* kulttuurienväliseen toimintaa ylittää opettajan työssä tarvittavan tason. Kehitettävää he kokivat olevan kulttuurienvälisyyden *kognitiossa*, *metakognitiossa* ja *toiminnan* osaamisessa. Taustamuuttujien merkitys kulttuurienvälisyysosaamisen koettuun tärkeyteen oli pääsääntöisesti samanlainen kuin kulttuurienvälisen kompetenssin itsearvioinnissa.

Tutkimus osoitti käytettyjen mittareiden osittaisen toimimattomuuden tässä tutkimusympäristössä. Mittareista vahvimaksi sekä psykometrisiltä ominaisuuksiltaan että validiteetiltaan osoittautui kulttuuriällyn asteikko (CQS). Mittareiden toimivuuteen liittyvät haasteet kertovat tutkimusaiheen kompleksisuudesta ja arviointimenetelmien jatkokehityksen tarpeesta.

Numerukseltaan suuri ($N=2278$) ja edustavaksi todettu otos antaa mahdollisuuden ainakin jossain mitassa yleistää tämän tutkimuksen tuloksia eteläsuomalaisiin ammattikorkeakouluihin. Tämän tutkimuksen tuomaa tietoa voidaan käyttää ammattikorkeakoulujen kulttuurienvälisyyskasvatuksen ja -koulutuksen kehittämiseen, ammattikorkeakoulujen kehittämis- ja erityisesti kansainvälistämistyössä, ammatillisten opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämisessä sekä ammattikorkeakoulujen kansainvälistymisen ohjaamisessa ja seuraamisessa.

Avainsanat: kansainvälisyys, kulttuurienvälisyys, kompetenssi, korkeakouluopettaja, kulttuurienvälisyysosaamisen arviointimenetelmät

Abstract

Internationalization is expected to be integrated in all actions of higher education (HEI). At the same time, multiculturalism defines strongly the operational environment of higher education. This means that intercultural competence can be seen as an integral part of higher education teacher competence. This current study assessed the intercultural competence of the HEI teaching staff and validated the instruments used in assessing intercultural competence. The instruments used were the Intercultural Sensitivity Scale (ISS), the Intercultural Effectiveness Scale (IES) and the Cultural Intelligence Scale (CQS). The study was an internet-based questionnaire survey.

The study had four research questions: What is the self-assessed level of intercultural competence of the HEI teaching staff (RQ1)? What is the peer evaluated level of intercultural competence of HEI teaching staff (RQ2)? What kind of importance do HEI teachers give for intercultural competence as part of teacher competence (RQ3)? What are the psychometric properties and validity of used instruments in this research context (RQ4)? Background variables were used to explain the intercultural competence of teachers ($n=228$). The peer evaluators were teachers' educational managers ($n=34$), students of Finnish-speaking degree programmes ($n=1781$) and students of English-speaking degree programmes ($n=235$).

The results show that the HEI teachers assessed their intercultural competence at a relatively high level. They felt they were strongest in *respect for cultural differences* and in *interaction enjoyment*. The results also show that the teachers have a strong *motivation* for intercultural communication. *Message skills*, *interaction attentiveness* and intercultural *behaviour* were the weakest dimensions.

Good language skills, experience in having lived abroad and the extent of intercultural activities, and teachers' perception of internationalization as part of teacherhood contributed positively to intercultural competence. The study found significant differences in the level of intercultural competence between teachers of different disciplines. Female teachers had significantly more intercultural competence than male teachers. On the other hand, age, level of education, and vocational teacher training had no impact on intercultural competence, and

participation in short exchange programmes or training in intercultural competence had very little impact.

The assessments of teacher's superiors and students on both in Finnish and English speaking degree programmes on intercultural competence of HEI teachers were very consistent. Apart from only a few dimensions of intercultural competence, these groups assessed the level of teachers' intercultural competence at a significantly lower level as the teachers themselves. As a rule, the strong and weak dimensions of teachers' intercultural competence were the same.

The HEI teachers assessed their existing intercultural competence to be somewhat higher than the level of intercultural competence they felt was needed as part of teacher competence. Apart from *intercultural attentiveness*, the teachers felt that their intercultural sensitivity was high enough, and they also felt that their *motivation* for intercultural communication exceeded the level required of HEI teachers. They felt they had gaps in their *cognition*, *metacognition* and *behavioural* skills. The influence of background variables on the self-experienced importance of intercultural competence was mainly the same as on self-assessed competence.

The psychometric properties and validity of the instruments were only moderate in this research context. The intercultural intelligence scale (CQS) appeared to be the best performing instrument. The challenges linked to the instruments' validity are related to the complexity of intercultural competence, and the research result recommends further development of the assessment instruments.

The large amount of research data ($N=2278$) and the good representativeness of the sample allow one to generalize to some extent the research findings to HEIs in southern Finland. The results of this research can be used in the development actions of intercultural training and education as well as internationalization of HEIs, in developing vocational teacher education and the further education of vocational teachers, and in planning and monitoring HEI internationalization.

Key words: internationalization, intercultural, competence, higher education, teacher, intercultural competence assessment

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	15
2	Ammattikorkeakoulun opettaja kulttuurienvälisenä toimijana	21
2.1	Kansainvälisyys osana ammattikorkeakoulun opettajien osaamista.....	22
2.1.1	Ammattikorkeakoulun opettajien osaamisvaatimukset	22
2.1.2	Opettajien kulttuurienvälisyysosaamisen haasteita	26
2.1.3	Ammattikorkeakoulujen opettajien osaaminen tutkimuksen kohteena.....	31
2.2	Kompetensseista rakentuvava asiantuntijuus	34
2.2.1	Asiantuntijuus on enemmän kuin tietämistä	34
2.2.2	Kompetenssit asiantuntijuuden perustana	39
3	Kulttuurienvälinen kompetenssi tutkimuksen kohteena	48
3.1	Mitä on kulttuurienvälinen osaaminen.....	49
3.1.1	Moninainen ja muuttuva käsitteistö.....	49
3.1.2	Käsitys kulttuurista kulttuurienvälisen kompetenssin määrittäjänä.....	53
3.1.3	Lähestymistapoja kulttuurienvälisen kompetenssin määrittämiseen	55
3.1.4	Kulttuurienvälinen kompetenssi koostuu tahdosta, tiedosta ja taidoista	59
3.1.5	Sopivuus ja tehokkuus kulttuurienvälisen kompetenssin määrittäjänä.....	65
3.1.6	Kulttuurienvälisen kompetenssin ja kulttuuriälyn rinnastaminen.....	67
3.1.7	Kieli kulttuurienvälisyysosaamisen keskiössä	73
3.2	Kulttuurienvälisen kompetenssin arvioiminen.....	75
3.2.1	Opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi.....	75
3.2.2	Opettajien kulttuurienvälisyysosaamisen haasteita	80
3.2.2.1	Vierauden kahdet kasvot.....	81
3.2.2.2	Identiteetti muuttuu hitaasti	83
3.2.2.3	Itsensä tarkastelemisen vaikeus.....	85
3.2.3	Kulttuurienvälisen kompetenssin arvioinnin haasteita	89
3.3	Peruskäsitteiden viitekehys ja tutkimuskysymykset.....	92
4	Tutkimuksen toteuttaminen.....	98
4.1	Tutkimusmenetelmän perustelut ja metodologiset valinnat	98

4.1.1	Tutkimuksen menetelmälliset valinnat.....	98
4.1.2	Tutkimuksessa käytetyt mittarit.....	103
4.1.3	Tutkimuskyselyn valmistaminen ja rakenne	109
4.2	Tutkimusaineiston keruu ja kuvailu.....	112
4.2.1	Kyselytutkimuksen toteuttaminen	112
4.2.2	Tutkimusjoukon taustatietojen esittely	116
4.3	Aineiston analysointi.....	119
4.3.1	Kulttuurienvälisen kompetenssin analysointi.....	122
4.3.2	Opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi vertaisarvioinnin perusteella	125
4.3.3	Opettajien työssään kokeman kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeyden analysointi.....	127
4.3.4	Kulttuurienvälisen kompetenssin mittareiden toimivuus ammattikorkeakoulukontekstissa	129
4.4	Tutkimuksen luotettavuus	133
5	Tutkimuksen tulokset	140
5.1	Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi	140
5.1.1	Ammattikorkeakoulun opettajien arviot omasta kulttuurienvälisestä kompetenssista.....	140
5.1.2	Taustamuuttujien yhteys opettajien kulttuurienväliseen kompetenssiin.....	143
5.2	Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi vertaisryhmien arvioimana.....	170
5.2.1	Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi opettajien esimiesten arvioinnin perusteella.....	171
5.2.2	Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi suomenkielisissä koulutusohjelmissä opiskelevien arvioinnin perusteella.....	174
5.2.3	Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi englanninkielisissä koulutusohjelmissä opiskelevien arvioinnin perusteella.....	176
5.2.4	Ammattikorkeakoulun opettajien vertaisarvioinnin tulokset suhteessa toisiinsa.....	179
5.3	Kulttuurienvälisen kompetenssin suhde kulttuurienvälisen kompetenssin koettuun tärkeyteen.....	181
5.3.1	Ammattikorkeakoulun opettajien arviointi kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeydestä opettajan työssä	181

5.3.2	Taustamuuttujien yhteys kulttuurienvälisen kompetenssin osaamisen koettuun tärkeyteen opettajan työssä.....	182
5.3.3	Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi suhteessa heidän omaan arvioon kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeydestä opettajan työssä.....	196
5.4	Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arvioimiseen käytettyjen mittareiden toimivuus	200
5.4.1	Tutkimuksessa käytettyjen mittareiden psykometriset ominaisuudet	200
5.4.2	Tutkimuksessa käytettyjen mittareiden mittausmallin validius.....	212
6	Tulosten tarkastelu ja jatkotutkimusaiheet.....	218
6.1	Tutkimustulosten tarkastelu.....	218
6.1.1	Kulttuurienvälisesti kompetentti ammattikorkeakoulun opettaja	218
6.1.2	Taustamuuttujien merkitys opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin selittäjinä	225
6.1.3	Vertaisarvioinnit tukena ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin rakentamisessa.....	231
6.1.4	Kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeys ammattikorkeakoulun opettajien työssä.....	234
6.1.5	Taustamuuttujat kulttuurienvälisen kompetenssin koetun tärkeyden selittäjinä.....	237
6.1.6	Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisyysosaamisen kehittäminen	240
6.1.7	Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin mittaaminen	245
6.2	Jatkotutkimusaiheet.....	250
	Lähteet	256
	LIITTEET	272

TAULUKOT

Taulukko 1.	Tutkimuksen avainkäsitteet ja tässä tutkimuksessa niistä käytetyt määritelmät.....	94
Taulukko 2.	Yhteenveto tutkimuksessa käytetyistä kulttuurienvälisen kompetenssin mittareista	109
Taulukko 3.	Tutkimuskyselyn aineisto ja kyselyn kohde.....	112
Taulukko 4.	Tutkimuksen kohdejoukko, vastausmäärät ja -prosentit	115
Taulukko 5.	Tutkimuskyselyyn vastanneiden sukupuoli	117
Taulukko 6.	Tutkimuskyselyyn vastanneiden keski-ikä, iän mediaani ja keskihajonta.....	117
Taulukko 7.	Kyselyyn vastanneiden määrät iän mukaan ryhmiteltynä	118
Taulukko 8.	Tutkimusaineiston vastaukset siihen pitääkö kiinnittää enemmän huomioita kulttuurien välisiin eroihin vai yhtäläisyyksiin.....	119
Taulukko 9.	Tutkimuskyselyssä TK1 käytetyt analyysimenetelmät	124
Taulukko 10.	Tutkimuskyselyssä TK2 käytetyt analyysimenetelmät	126
Taulukko 11.	Tutkimuskyselyssä TK3 käytetyt analyysimenetelmät	129
Taulukko 12.	Tutkimuskyselyssä TK4 käytetyt analyysimenetelmät	130
Taulukko 13.	Reliabiliteettikertoimet tutkimuksessa käytetyille mittareille ja mittareiden ulottuvuuksille	135
Taulukko 14.	Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssi vastaajien itsensä arvioimana	142
Taulukko 15.	Sukupuolen yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin	146
Taulukko 16.	Koulutusalan yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin	149
Taulukko 17.	Ulkomailla asumisen yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin	151
Taulukko 18.	Kielitaidon yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin	153
Taulukko 19.	Kansainvälisiin vaihtoihin osallistumisen yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin	155
Taulukko 20.	Opetuksen kansainvälisyyden yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin	157
Taulukko 21.	Opettajien käyttämän oppimateriaalin kansainvälisyyden yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin.....	159
Taulukko 22.	Kansainvälisen verkoston yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin	161
Taulukko 23.	Vieraalla kielellä opettamisen kokemuksen tai opettamisvalmiuden yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin.....	164
Taulukko 24.	Kansainvälisten osioiden opetukseen sisällyttämisen yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin.....	166
Taulukko 25.	Opiskelijoiden kansainvälisyysvalmiuksien tukemisen pitäminen osana opettajan tehtäviä yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin	168
Taulukko 26.	Kansain- ja kulttuurienvälisyyskoulutuksiin osallistumisen yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin.....	170
Taulukko 27.	Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssi esimiesten arvioimana	172
Taulukko 28.	Esimiesten arvioiman ja opettajien itsearviointiin perustuvan kulttuurienvälisen kompetenssin vertaaminen.....	173
Taulukko 29.	Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssi suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien arvioimana	175
Taulukko 30.	Suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien arvioiman ja opettajien itsearviointiin perustuvan kulttuurienvälisen kompetenssin vertaaminen.....	176

Taulukko 31.	Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien arvioimana	177
Taulukko 32.	Englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien arvioiman ja opettajien itsearviointiin perustuvan kulttuurienvälisen kompetenssin vertaaminen	179
Taulukko 33.	Opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin vertaisarviointien tulosten vertaaminen	180
Taulukko 34.	Opettajien arviot kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeydestä opettajan työssä mittareiden ulottuvuuksittain esitettyinä	182
Taulukko 35.	Sukupuolen yhteys arvioituun kulttuurienvälisen kompetenssin arvioituun tärkeyteen osana ammattikorkeakoulun opettajan työtä	183
Taulukko 36.	Koulutusalan merkittävyys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurivälisen kompetenssin koettuun tärkeyteen osana ammattikorkeakoulun opettajan työtä	185
Taulukko 37.	Ulkomailla asumisen yhteys arvioituun kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeyteen osana ammattikorkeakoulun opettajan työtä	186
Taulukko 38.	Puhuttujen kielien määrän ja oman kielitaidon yhteys arvioituun kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeyteen osana ammattikorkeakoulun opettajan työtä	187
Taulukko 39.	Opetuksen antamien kansain- ja kulttuurienvälisyysvalmiuksien yhteys arvioituun kulttuurienvälisyysosaamisen tärkeyteen osana ammattikorkeakoulun opettajan työtä	189
Taulukko 40.	Opetusmateriaalin antamien kansain- ja kulttuurienvälisyysvalmiuksien yhteys arvioituun kulttuurienvälisyysosaamisen tärkeyteen osana ammattikorkeakoulun opettajan työtä	191
Taulukko 41.	Opetuksessa hyödynnettävä ulkomaalaisen asiantuntijaverkoston yhteys arvioituun kulttuurienvälisyysosaamisen tärkeyteen osana ammattikorkeakoulun opettajan työtä	192
Taulukko 42.	Opetuksen sisältämien kansainvälisten osioiden määrän yhteys arvioituun kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeyteen osana ammattikorkeakoulun opettajan työtä	193
Taulukko 43.	Opiskelijan kansainvälistymisen tukemisen opettajuuteen sisällyttämisen vaikutus kulttuurienvälisen osaamisen tärkeyteen osana ammattikorkeakoulujen opettajuutta	194
Taulukko 44.	Opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin taidot suhteessa niiden tärkeyteen ammattikorkeakoulun opettajien työssä.	198

KUVIOT

Kuvio 1.	Tutkimuksen kokoava viitekehys	95
Kuvio 2.	Kuulokuvio kulttuurienvälisen kompetenssin koetusta tärkeydestä kulttuurienvälisen herkkyden (ISS) asteikolla (ylempi kuva) ja kulttuuriällyn (CQS) asteikolla (alempi kuva) mitattuna	199
Kuvio 3.	Väittämien regressiokertoimiin perustuva visuaalinen esitys mittareiden valituista ulottuvuuksista opettajien itsearviointi- ja opiskelijoiden vertaisarviointiaineistossa. Kulttuurienvälisen herkkyden (ISS) asteikon ulottuvuus sitoutuneisuus (ylärivi), kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon ulottuvuus joustavuus (keskirivi) ja kulttuuriällyn (CQS) asteikon ulottuvuus kognitio (alarivi)	211

ESIPUHE

Teachers open the door. You enter by yourself.
- Chinese proverb -

Globalissa ja monikulttuurisessa yhteiskunnassa kulttuurienvälisyys on osa arkea. Kulttuurirajat ylittävät ihmisten kohtaamiset ovat joko kasvokkain tapahtuvia tai virtuaalisia. Onnistuneiksi ja tuloksellisiksi koetut kohtaamiset perustuvat haluun kohdata avoimesti kulttuurisesti erilainen toinen. Kouluilla on erityistehtävä myönteisten asenteiden ja kohtaamisissa tarvittavan osaamisen ja taitojen tuottamisessa ja näin opettajien kulttuurienvälisen osaaminen on perusta kulttuurienvälisyyskasvatuksen onnistumiselle. Tämän tutkimuksen tavoitteena on ammattikorkeakouluopettajien kulttuurienvälisyysosaamisen kartoittaminen ja mittaamiseen käytettyjen instrumenttien kehittäminen, ja tutkimuksella tavoitellaan uutta ja tuoretta näkökulmaa ajankohtaiseen aiheeseen. Tavoitteena on ollut tuottaa kulttuurienvälisyyden näkökulmasta tietoa ammattikorkeakouluopettajuudesta ja rakentaa sitä kautta näkemystä ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittämiseen. Tutkimuksen tulokset kertovat omalta osaltaan aiheen monimutkaisuudesta ja jatkotyön tarpeesta.

Työ on kirjoitettu suomeksi. Tähän on kaksi tietoista syytä. Opettajien kulttuurienvälisyysosaamisesta on kirjoitettu suomeksi kovin vähän. Kuten tulokset näyttävät, kielitaito on yksi keskeisiä kulttuurienvälisyyskompetenssia määrittäviä tekijöitä. Tutkijan vilpittömänä toiveena on, että suomenkielinen tutkimus tavoittaisi mahdollisimman laajan lukijakunnan ja sitä kautta tutkimuksen tulokset ja ajatukset pääsisivät keskustelun ja toiminnan areenoille. Toinen syy suomenkielen käyttämiseen on se, että työ on tehty oman työn ohella, välillä väsyneenä ja vain uskoen siihen, että lopulta kaikki valmistuu. Kieli on vahva kulttuurisidonnainen ilmaisukeino ja vaikka englantia on vahva työkieleni, on suomeksi ollut helpompi kirjoittaa ja yrittää tuoda esille sitä, minkä oikeasti haluaa lukijalle välittää.

Tutkimustyöni etenemiseen ja sen valmistumiseen ovat myötävaikuttaneet monet ihmiset, tietäen tai tietämättään. Kaikille heille osoitan lämpimät kiitokseni. Kiitän väitöskirjani esitarkastajia, professori Kirsi Tirriä ja dosentti Marianne Terästä. Heidän ja myös käsikirjoituksen alkutarkastuksen tehneen professori Tiina

Soini-Ikosen rakentavat kommentit ja palaute auttoivat työn viimeistelyssä ja tutkimuksen perusoletusten ja tulosten selkeässä esittämisessä. Erityisesti haluan kiittää työtäni ohjannutta professori Petri Nokelaista ystävällisestä, kannustavasta, tavoitehakuista ja tarkasta ohjauksesta. Yhteistyö Petrin kanssa on ollut mukavaa! Erityisen kiitoksen ansaitsevat myös kolme henkilöä, joiden apu tutkimuksen eri vaiheissa on ollut aivan korvaamatonta. Ulla-Maija Knuutiin apu kyselylomakkeen valmistamisessa ja aineiston keräämisessä oli välttämätön. Ulla-Maija valvoi kyselytutkimuksen, hän on päättänyt tutkimuksessa olevan ainoa kuvion ja Ullan tekstinkäsittelytaitoja on tarvittu muutenkin työn edetessä. Koko Hämeen ammattikorkeakoulun kirjaston henkilökunta on ollut upeasti mukana tukemassa kirjallisuuden kokoamista, mutta erityisen lämmin kiitos ystävällisestä, nopeasta ja loputtoman joustavasta avusta kuuluu kasvatustieteisiin erikoistuneelle informaattikko Katja Laitilalle. Suuren tutkimusaineiston monipuoliset analyysit taas mahdollistuivat Urho Aallon tilasto-ohjelman erinomaisen asiantuntemuksen, ymmärryksen ja ystävällisen ohjauksen turvin. Lisäksi haluan kiittää Paula Nummista työn asiantuntevasta taitosta ja sisartani Sari Laitista suomenkielen tarkastamisesta.

Monet ihmiset matkan varrella ovat myötävaikuttaneet omaan kiinnostukseeni tutkimusaiheesta. Kulttuurienväliset kohtaamiset ja omakohtainen kansainvälisyys ovat antaneet minulle inspiraatiota ja pohdinnan aiheita tutkimusaiheen käsittelyssä. Kaikkien nimien mainitseminen tekisi listasta liian pitkän. Kuitenkin Mama Justinelle, Madam Rispalle ja Oliverille ja kaikille muille erikulttuurisille ystäväilleni haluan välittää lämpimän kiitokseni. Olette kaikki omalla tavallanne antaneet minun unohtaa kulttuurirajat ja kokea yhteenkuuluvuutta!

Työn kiivaina vaiheina minua lienee hetkittäin ollut vaikea erottaa tietokoneesta. Perheeni on hienosti jaksanut tämän vaiheen ja erityisen nöyrä kiitos työn valmistumisesta kuuluukin omalle perheelleni!

Hämeenlinnassa 20. päivänä lokakuuta 2014

Eija Laitinen

1 JOHDANTO

Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus ovat nykypäivänä lähellä meitä kaikkia. Halua kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen ja hyvän, kulttuurirajat ylittävän vuorovaikutuksen mahdollistavia taitoja tarvitaan sekä työ- että yksityiselämässä. Tämän osaamisen myötä sekä yhteiskunnan että yksilöiden hyvinvointi lisääntyy. Vuorovaikutustaitoja opitaan kodeissa ja vapaa-ajalla, mutta yhteiskunnallisena toimijana koululaitoksella on erikoisvastuu näiden taitojen välittämisessä lapsille ja nuorille. Yhteiskunnan antaman kasvatustehtävän kautta kouluilla on velvollisuus sellaisen tiedon ja osaamisen välittämiseen, että opiskelijat saavat niin ammattiosaajina kuin yksilöinä mahdollisuuden tulokselliseen, onnistumisen tunteita tuottavaan ja yhteiskunnan yksilölle asettamien vaatimusten täyttämiseen riittävään osaamiseen.

Näkökulmasta riippuen tarkasteltaessa kulttuurienvälisyyden merkitystä koulutuksessa voidaan painottaa joko talouden kasvua ja kilpailukykyisyyttä tai sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa ja näiden merkitystä yhteiskunnan ja yksilön hyvinvoinnissa. Niin taloudellisen kilpailukykyyn ylläpito, työnantajien valmistuneille asettamat osaamisvaatimukset kuin toisaalta monikulttuuristuvan yhteiskunnan haasteet nostavat kulttuurienvälisen osaamisen koulujen sosiaalisen kasvatustehtävän ytimeen.

Kulttuurienvälistä osaamista työelämässä menestymisen ehtona ja yhteiskunnan rauhanomaisen kehityksen edellytyksenä korostaa myös Euroopan unionin (EU) koulutuspolitiikka (esim. Commission of the European communities 2011a). Koulutus on myös keskeillä sijalla EU:n kasvustrategiassa (Commission of the European communities 2010). Eurooppalaista korkeakoulujen kansainvälistymistä edistävän ”Erasmus for all” (E4A) -ohjelman tavoitteena on kaudella 2014–2020 globaalien kansalaisuuden vahvistaminen (Commission of the European Communities 2011b). Kulttuurienvälisyyteen liittyvät taidot tulevat esille vahvasti samalla tavalla EU:n määrittämässä avainkompetensseissa, jotka koostuvat työelämän tiedoista, taidoista ja yksilön toiminnasta, asenteista ja arvoista. Euroopan unioni listaa työelämän ja elinikäisen oppimisen avainkompetensseihin kyvyn kommunikoida omalla ja vieraalla kielellä, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset taidot ja kulttuuritietoisuuden (Commission of the European communities, 2006).

EU:n mukaan tällaista osaamista tarvitaan, jotta yksilön elämä olisi tyydyttävää ja yksilöllä olisi mahdollisuus kehittyä, kyky olla aktiivi kansalainen ja yksilö voisi sosiaalisesti löytää oman paikkansa ja työllistyisi. Mahdollisuutta liikkuvuuteen pidetään myös yksilön oikeutena. Kansalaisten vapaa liikkuvuus on yksi EU-kansalaisen perusoikeuksista (Euroopan unioni 2000).

Keskeinen syy kansainvälistymisen merkityksen korostamiseen osana laadukasta koulutusta on kansallisen osaamisen kehittämistarve. Tietoon perustuvassa yhteiskunnassa, jossa väestörakenne muuttuu ja työvoima liikkuu varsin vapaasti, kansakunnat pyrkivät huolehtimaan pätevän työvoiman riittävydestä. Kansallisen kilpailukyvyyn ylläpitämisessä korkea-asteen oppilaitoksien tehtävänä on tuottaa riittävästi osaajia, jotka tehokkaasti ja kilpailukykyisesti voivat osallistua yhteiskunnan hyvinvoinnista huolehtimiseen.

Tulevaisuuden ammattilaisten pitää olla hyvin koulutettuja, innovatiivisia oman alansa ammattitaitoisia erikoisosaajia ja heidän tulee olla kykeneviä sopeutumaan nopeaan muutokseen. Kriittinen osaamisvaatimus tulevaisuuden osaajille on yhteistyökykyisyys ja kyky tulokselliseen ja tehokkaaseen työhön entistä kansainvälisemmissä ja monikulttuurisemmissä työyhteisöissä. Ammatillisesti kulttuurienvälistä osaamista tarvitaan niin palveluammateissa, tuotannon tehtävissä, asiantuntijatyössä kuin yrittäjänä ja kulttuurienvälinen osaaminen on osa niin työtoverin, esimiehen kuin alaisen taitovaatimuksia.

Monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisyyden haaste on siinä, että valtaväestön edustamasta kulttuurisesta enemmistöstä poikkeamisen näkee myönteisenä asiana vain osa ihmisistä (Lasonen ym. 2009). Erilaisuuksiin perustuvassa yhteiskunnassa yhdessä eläminen ja kehitys mahdollistuvat kuitenkin vain kulttuurirajat ylittävän vuorovaikutuksen myötä. Kansainvälisen ja monikulttuurisen yhteiskunnan hyvinvointi on riippuvainen ihmisten kyvystä ja halusta tehdä yhteistyötä tai vähimmillään ainakin kunnioittaa toisiaan. Koulutuksella on tärkeä ja vastuullinen tehtävä monikulttuurisuuden hyväksymisessä ja sen näkemisessä voimavarana. Koulutuksen kautta luodaan ymmärrystä erilaisuutta kohtaan, lisätään keskinäistä suvaitsevaisuutta ja annetaan keinoja ja ajattelumalleja toimivaan ja taloustermeillä ilmaistuna tuottavaan kulttuurienvälisyyteen.

Kulttuurienväliset kohtaamiset ovat aina vähintään kahden ihmisen kohtaamisia, ja Salo-Lee (2005; 2007) korostaa, että vastuu yhä moninaisemmiksi muuttuvien kulttuurienvälisten kohtaamisten onnistumisesta on kohtaamisen molemmilla osapuolilla ja näin kulttuurienvälisyyden taitoja tarvitsevat myös valtaväestön edustajat.

Ajattelutapojen ja toimintamallien luominen ja yksilön kulttuurienvälisen herkkyyden kasvattaminen ovatkin koulutuksen tehtäviä. Kulttuurien- ja kansainvälisyyskasvatukseen kuuluu eettinen keskustelu maailmankuvista, niihin liittyvien omien käsitysten kriittinen pohdinta ja yksilön ajattelua ja toimintaa tukevien mallien ja käytänteiden opettaminen.

Korkeakouluissa opettajat ovat oppilaitoksensa kansainvälistäjiä ja kulttuurienvälisyyskasvattajia ja -kouluttajia. Sekä kansainvälisyys että kulttuurienvälinen toimijuus asettavat vaatimuksia opettajien omalle kulttuurienvälisyysosaamiselle. Tavoitteista huolimatta kansainvälisyys on suomalaisissa korkeakouluissa edennyt haluttua hitaammin (esim. Opetusministeriö 2009).

Kulttuurienvälisyyden opettaminen on vaativaa, koska tässä roolissa koulut eivät voi olla pelkästään tietojen ja taitojen välittäjinä vaan myös arvojen ja asenteiden muokkaajia. Kulttuurienvälisyyteen liittyvät taidot pitävät sisällään kielitaidon, mutta menestyksellinen kommunikointi ja toiminta vaativat myös muita tietoja, taitoja ja asennetta samoin kuin motivaatiota. Kulttuurienväliseen osaamiseen liittyvä asenteiden opettaminen ja oppiminen on haastavaa sen takia, että opettamisessa ja oppimisessa joudutaan alueille, joihin liittyvä tieto ja osaaminen eivät ole neutraalia. Kulttuurienvälistä toimintaa opettaessa ja opittaessa kosketetaan yksilön minuutta ja koulutuksen tavoitteena on vaikuttaa yksilön identiteettiin ja mielipiteisiin. Auvinen (2004) katsoo, että kansainvälisyysvaade on yksi suurimpia ammatillisen opettajuuden muutospaineiden aiheuttajia.

Helakorpi (1999) jakaa ammattikorkeakoulun opettajan asiantuntijuuden substanssiosaamiseen, pedagogiseen osaamiseen, työyhteisöosaamiseen ja tutkimus- ja kehittämisosaamiseen. Ammatillinen opettaja tarvitsee kulttuurienvälisyysosaamista kaikissa näissä osa-alueissa. Ammattikorkeakouluissa on perustelua kysyä mitä ammatillisten opettajien kulttuurienvälisestä vuorovaikutusosaamisesta tiedetään ja toisaalta voidaan kysyä sitä, minkälaista monikulttuurisuusosaamista ammatillinen opettaja tarvitsee. Voidaan kysyä kuinka paljon kansainvälistymistä rajoittaa opettajien osaaminen ja toisaalta opettajien tai organisaation ymmärryksen puute siitä, mitä osaamista opettajilla tulee olla kansainvälisyyskasvatuksen menestyksellisessä edistämisessä. Edelleen on aiheellista pohtia sitä, kuinka ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kasvatuksen työtä ja osaamista voidaan tai pitäisi tukea. Tämän pohdinnan tueksi tarvitaan tietoa kansain- ja kulttuurienvälisyysosaamisen tasosta, kehittämistarpeista ja arviointimenetelmistä.

Opettajat ovat koulutusorganisaation keskeisin kansainvälisyystoimintojen ja kulttuurienvälisyyskasvatuksen voimavara. Omaan osaamiseensa liittyen heillä pitäisi olla tietoa ja mahdollisuus kartoittaa oma kulttuurienvälisen osaamisensa ja

sen mahdolliset kehittämistarpeet, koska kykyä tunnistaa oma osaaminen ja omat kehitystarpeet voidaan pitää osana ammattitaitoa. Työnantajan taas kannattaa olla selvillä työntekijöiden vahvuuksista, koska sitä kautta heitä voidaan tukea ja kannustaa oman osaamisen kehittämiseen ja myös ohjata heitä tekemään sitä missä he ovat hyviä ja näin edistää organisaation tavoitteiden toteutumista. Samalla tavalla kuin yksilöt itse ja koulutusorganisaatiot myös opetustointia hallinnoivat ja ohjaavat viranomaiset tarvitsevat tietoa niin koulutusorganisaatioissa olevasta osaamisesta kuin menetelmistä, jolla tämä osaamista koskeva tieto kerätään ja käsitellään joustavasti. Tätä tietoa tarvitaan niin tavoitteiden asettamiseksi, toiminnan ohjaamiseksi, saavutettujen tulosten tarkastelemiseksi kuin edelleen pohjatiedoksi täydennyskoulutuksen järjestämiseksi.

Koulutusorganisaatioissa toiminnan ydin ja kilpailuetu on organisaatioissa oleva osaaminen, jota organisaation on pyrittävä hallitsemaan, ylläpitämään ja kehittämään. Tietämyshallinta-käsite, jota käytetään osaamisjohtamisen synonyyminä, perustuu tarvittavan osaamisen ja tiedon määrittämiseen, tämän tiedon hankintaan, hallintaan, käyttämiseen ja kehittämiseen (Pulkkinen 2003). Tiedon ja osaamisen lisäksi organisaatioissa asetettujen tavoitteiden ja visioiden saavuttamiseksi tarvitaan organisaatiokulttuuri, jonka arvot ja normit samoin kuin ilmapiiri ja työn tekemisen olosuhteet tukevat asetettujen päämäärien saavuttamista. Osaamisen hallintaprosessin perustalla on osaamisen käsitteellistäminen. Osaamisen käsitteellistäminen taas vaatii sitä, että osaamiseen liittyvät käsitteet ja termit tulisi kaikkien asianosaisten, niin toimijoiden, organisaatioiden kuin yhteistyöverkoston ja viranomaistahojen ymmärtää mahdollisimman yhdenmukaisesti.

Ammattikorkeakoulujen kansainvälisyysvaatimusten täyttäminen, siis kansainvälisyysvalmiuksien antaminen kaikille, monikulttuurisen yhteiskunnan tukeminen ja globaalinvastuun kantaminen (Opetusministeriö 2009), onnistuu vain, jos kansainvälistyminen on aidosti osa korkeakoulujen toimintaa. Opettajien kulttuurienväläinen kompetenssi on lähtökohta sille, minkälaista kansainvälisyyskoulutusta ja kulttuurienvälisiä osaamista ammattikorkeakoulut antavat ja minkälaisilla toimijoilla valmistuneista kasvaa kansainväliseen ja monikulttuuriseen yhteiskuntaan. Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu ammattikorkeakouluopettajiin kulttuurienvälisen vuorovaikutusosaamisen kasvattajina ja kouluttajina ja tämän tutkimuksen perustana on käsitys siitä, että laadukkaan kansainvälisyys- ja kulttuurienvälisyysosaamisen varmistamiseksi on tarpeen tutkia sitä, millaista osaamista opettajilla on ja minkälaista osaamista monikulttuurisessa ympäristössä toimiva ammattikorkeakoulun opettaja kokee tarvitsevansa. Tätä

tutkimusta ohjaa myös käsitys tiedon tarpeesta siitä, millä menetelmillä ammattikorkeakoulujen opettajilla olevasta kulttuurienvälisyysosaamisesta saadaan tietoa joustavasti ja luotettavasti.

Tutkimuksessa haetaan vastausta kysymyksiin siitä, (TK1) mikä on ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssi heidän itsensä ja (TK2) toisaalta vertaistoimijoiden arvioimana, (TK3) minkälaista osaamista opettajat kokevat kansainvälisyystoimijoina ja kulttuurienvälisyyskasvattajina tarvitsevansa ja (TK4) kuinka tutkimukseen valitut arviointimenetelmät toimivat opettajien kulttuurienvälisyyskompetenssin mittaamisessa.

Tässä tutkimuksessa osaamista käsitellään kompetenssina, joka kuvaa kyvykkyyttä suoriutua opettajan kansain- ja kulttuurienvälisyyden kasvatus- ja koulutustehtävästä. Tutkimuksen perustana on kulttuurienvälisyyskompetenssi-käsitteen määrittäminen ammattikorkeakoulujen kansainvälistymisen ja kulttuurienvälisen kasvatuksen kontekstissa. Edelleen, tutkimuksen lähtökohtana on käsitys siitä, että kulttuurienvälisen kompetenssi on monitahoinen, monipuolista, syvällistä ja erikoistunutta osaamista vaativa, opetuksessa eri muodoissa ilmenevä ja opettajuutta kokonaisvaltaisesti koskeva osaamiskokonaisuus, jota on mahdollista kehittää ja arvioida.

Yhteiskunnan, koulutusorganisaation ja yksilön lähtökohdista rakennetun tutkimuksen toivotaan antavan perustan yhteiselle keskustelulle ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuurisuusvälisyysosaamisen tasosta ja sen mahdollisista kehittämistarpeista ja sitä kautta edesauttavan ammattikorkeakouluja saavuttamaan asetetut kansainvälistymistavoitteet ja tarjoamaan laadukasta, tavoitteiden mukaista koulutusta kaikille oppijoille heidän kulttuuritaustastaan riippumatta. Tämän tutkimuksen tuomaa lisääntyntä tietoa voidaan käyttää ammattikorkeakoulujen kulttuurienvälisyyskasvatuksen ja -koulutuksen kehittämiseen, ammattikorkeakoulujen kehittämis- ja erityisesti kansainvälistämistyössä, ammatillisten opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämisessä ja ammattikorkeakoulujen kansainvälistymisen ohjaamisessa ja seuraamisessa.

Osaltaan tällä tutkimuksella tehdään näkyväksi ammattikorkeakoulun opettajien roolia ja työtä kulttuurienvälisyyskasvatuksessa ja -koulutuksessa. Tutkimuksen toivotaan tuovan esille niitä osaamisvaatimuksia ja osaamisen haasteita, joita liittyy ammattikorkeakoulujen kansainvälistymiseen ja ammattikorkeakoulujen toimintaympäristön ja opiskelijoiden monikulttuuristumiseen ja organisaatioiden tarjoamaan globaalikasvatukseen. Edelleen, tutkimus sitoo kulttuurienvälistä osaamista ja kansainvälisyyttä kiinteäksi osaksi opettajan ja organisaation kompetenssia ja selkeyttää tämän alueen osaamista ja osaamisvaatimuksia ammatillisten opettajien

osaamisprofiilissa. Näin tämä lomakekyselynä toteutettu määrällinen tutkimus asemoituu ammatillisen opettajuuden sisältöä ja kehittymistä tutkivaan kenttään. Tutkimukseni myötä toivon osallistuvani ammatillista opettajan osaamista ja opettajuuden vaatimuksia ja kehittymistä koskevaan keskusteluun.

Yhteiskunnassa olevasta kulttuurienvälisestä koulutusosaamisesta tarvitaan myös tietoa kansainvälistyneen ja monikulttuurisen yhteiskunnan kehittämisen tueksi. Opettajat, myös ammatilliset opettajat ovat asemansa takia keskeisessä roolissa vaikuttamassa siihen kuinka koulutusjärjestelmä tukee taloudellista ja sosiaalista hyvinvointia edesauttavaan kulttuurienvälisyyteen kiinnittyvän luovuuden, innovatiivisuuden ja osaamisen hyödyntämistä. Ammatilliset opettajat osallistuvat myös osaltaan kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten keskinäinen kunnioituksen ja hyväksynnän rakentamiseen. Nykykehityksen mukaan kansainvälisyys ja monikulttuurisuus näyttävät vain lisääntyvän, ja tämän tutkimuksen toivotaan löytävän paikkansa näiden asioiden ympärillä olevassa yhteiskunnan eri tasoilla tapahtuvassa keskustelussa.

Kaikkineen kulttuurienvälisyyden kenttä on laaja ja niin keskustelu kuin tutkimus siitä on monipuolista ja monipolvista. Tämä tutkimus on yksi puheenvuoro tässä keskustelussa ja toivon sen osaltaan avaavan uutta näkökulmaa korkeakoulujen toimintaan ja rooliin niin kansain- ja kulttuurienvälisyystoimijoina samoin kuin -kasvattajina ja -kouluttajina.

2 Ammattikorkeakoulun opettaja kulttuurienvälisenä toimijana

Ammattikorkeakoululain (L351/2003) mukaan ammattikorkeakoulujen tehtävänä on kouluttaa työelämää palvelevia monialaisia asiantuntijaosaajia, joiden tulisi olla alueensa yritysten osaamistarpeen tyydyttäjiä. Samalla tavalla ammattikorkeakouluille määrätyn soveltavan tutkimus- ja kehitystyön tulee opetuksen lisäksi palvella oman alueen kehittymistä ja sen elinkeino- ja työelämänrakenteita. Opetuksen ja kehittämis- ja tutkimustyön yhteyden vahvuuden ajatellaan perustuvan siihen, että se voi tuottaa uutta osaamista, uudenlaista asiantuntijuutta ja innovaatiokapasiteettia.

Vuonna 2013 opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuudessa toimi 25 ammattikorkeakoulua. Näistä kunnallisia ammattikorkeakouluja oli 3, kuntayhtymän omistamia 7 ja yksityisiä 15. Lisäksi Ahvenanmaalla toimii Högskolan på Åland ja sisäasiainministeriön alaisuudessa Poliisiammattikorkeakoulu. Ammattikorkeakoulut ovat poliisiammattikorkeakoulua lukuun ottamatta monialaisia organisaatioita. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013a.)

Ammattikorkeakouluopiskelijoita oli vuonna 2012 opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalaan kuuluvissa ammattikorkeakouluissa 146408 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013b). Ikäluokkaan suhteutettuna vuonna 2009 ammattikorkeakouluopinnot 19–21-vuotiaiden ikäluokasta aloitti 57.1 prosenttia. Samana vuonna samasta ikäluokasta yliopisto-opiskelun aloitti 30.8 prosenttia, joten ammattikorkeakoulut ovat pääasiallinen väylä korkeakoulututkintoon. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011.)

Vuonna 2011 ammattikorkeakouluissa tilastoitiin olevan 6089 opetushenkilöstöön kuuluvaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013b). Vuonna 2009 ammattikorkeakouluissa oli 5962 päätoimista ja 167 sivutoimista opettajaa. Lisäksi opetuksessa käytettiin yhteenlaskettuna ulkopuolisia luennoitsijoita 159 henkilötyövuoden verran ja ostopalveluina opetusta järjestettiin yhteensä 89 henkilötyövuoden verran. Päätoimisista opettajista yliopettajia oli 940, lehtoreita 3621 ja tuntiopettajia 1401. Naisia lehtoreista oli 62 prosenttia ja tuntiopettajista 56 prosenttia. Yliopettajista naisia oli 46 prosenttia. Opettajista ylempi korkeakoulu-

tutkinto oli 69 prosentilla ja yliopistollisia jatko-opintoja suorittaneita opetushenkilökunnasta oli noin 21 prosenttia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011.)

2.1 Kansainvälisyys osana ammattikorkeakoulun opettajien osaamista

2.1.1 Ammattikorkeakoulun opettajien osaamisvaatimukset

Tässä tutkimuksessa ammattikorkeakoulun opettajuus käsitetään yksilöllisesti ja yhteisöllisesti tuotettuna monikerroksisena ja moniulotteisena, ajassa ja tilassa muuttavana asiantuntijuutena, jonka keskiössä ovat ammattikorkeakoulun opettajille asetetut asiantuntijavaatimukset ja rooli kasvattajana. Kasvatuksen katsotaan kuuluvan osaksi ammatillista opettajuutta ja sen sisältönä pidetään opetuksen tavoitteena olevan asiantuntijuuden kokonaisvaltaiseen kehittymiseen kuuluvana opiskelijoiden henkilökohtaisen kasvun tukemista.

Tämän tutkimuksen lähtökohta on se, että kansainvälisyys- ja kulttuurienvälisyysosaaminen ovat ammattikorkeakoulun opettajuuteen oleellisesti kuuluvia osia, jotka määrittävät sekä opettajilta vaadittavaa oman alan asiantuntijuutta että ammattikorkeakouluille annettua tehtävää työelämän tarpeisiin ja sitä kautta yhteiskunnan kehittämiseen haluavien ja kykenevien asiantuntijoiden kasvattamista.

Ammattikorkeakoulujen kansainvälistymisen ymmärretään olevan toimintaympäristö, jossa kulttuurienvälisyysosaamista tarvitaan ja tuotetaan. Kansainvälistymisen lähtökohta on kulttuurienvälisyysosaaminen, jota kansainvälisyystoimijat tarvitsevat. Kulttuurienväläinen osaaminen on koulutuksen kautta myös kansainvälistymisen lopputulos. Tämä kansainvälistymisen erottaminen kulttuurienvälisyydestä seuraa Crichtonin ym. (2004, 3) laajaan kirjallisuuskatsaukseen perustuvaa käsitystä, että nämä kaksi asiaa ovat erillisiä, mutta läheisesti toisiinsa liittyviä.

Kansainvälisyys- ja kulttuurienvälisyysosaamisen käsitteiden erottamisella pyritään toimijalähtöiseen määritelmään, koska kansainvälisyyden määritelmät korostavat organisaatiota tai toimintaympäristöä. Kansainvälistymistä on määritetty listana siihen kuuluvia toimintoja tai määritelmät perustuvat käsitykseen kansainvälistymisen prosessiluonteesta ja määritelmässä korostetaan organisaatiopohjaista kansainvälisyystoimintojen ja kansainvälisen orientaation integraatiota. Toisaalta kansainvälistyminen on voitu määritellä pelkästään

suhteessa sen ulkoisen tehtävään, avoimuutena globalisaatioketkeytyksen tuomiin yhteiskunnan muutosvaatimuksiin. (Knight 2004; Crichton ym. 2004, 30–33; Söderqvist 2002, 29; Aaltonen, Ihanainen ja Mauffret 2012.)

Laajasti hyväksyntyy käsitys kansainvälistymisestä on Knight'n (2003, 2) määritelmä, jossa hän kuvaa korkeakoulujen kansainvälistymisen oppilaistosta kokonaisvaltaisesti koskevaksi prosessiksi, joka integroi kansainvälisen, kulttuurienvälisen ja globaalin ulottuvuuden korkea-asteen opetuksen tarkoitukseen, toimintoihin ja toteutukseen. Tätäkin määritelmää kuitenkin pidetään organisaatiolähtöisenä, liian yleisenä, ja on katsottu että se ei tavoita korkeakoulujen todellisia kansainvälisyystoimijoita, siis opettajia (Sanderson 2008, 277). Samalla tavalla kuin kansainvälisyys ja kulttuurienvälisyys, tässä tutkimuksessa myös kulttuurienvälisyys- ja kansainvälisyyskasvatus erotetaan toisistaan. Tutkimuksessa käytetty kulttuurienvälisyyskasvatuksen määritelmä seuraa Timosta (2011, 7), joka kirjoittaa, että ”kulttuurienvälisen kasvatuksen tehtävänä on valmistaa oppijaa toisen kohtaamiseen” (vrt. Lasonen 2010b; Crichton ym. 2004, 43; Kaikkonen 1999, 26). Tutkimuksessa käytetyn kulttuurienvälisyyskasvatuksen syvyyttä tavoitteleva määritelmä yrittää mennä yleisesti käytettyjen tavoitemäärittelyjen, kuten kulttuurien tuntemus tai kommunikaatio- ja vuorovaikutusosaaminen, taakse ja sitoa käytetyn kulttuurienvälisyyskasvatuksen määritelmän kulttuurienvälisen kompetenssin määritelmään. Tämän kulttuurienvälisen kasvatuksen määritelmän katsotaan pitävän sisällään sen, että toisen kohtaamiseen liittyy vuorovaikutuksen toiseen osapuoleen kohdistuva kunnioitus ja arvostus ja yksilön toiminnan ohjaaminen erilaisuutta ja monimuotoisuutta edistäväksi (Kaikkonen 2004, 137–138). Kansainvälisyyskasvatukseksi, tai kuten nykyisin mieluummin puhutaan globaalikasvatukseksi, tässä tutkimuksessa ymmärretään globaaliin vastuuseen ja kriittiseen ja vastuulliseen toimintaan globalisoituvissa yhteisöissä ohjaava kasvatustoiminta (ks. Opetusministeriö 2007).

Kansainvälisyyttä ja monikulttuurisuutta sisältävän toiminnan pohjalla on se osaaminen, joka mahdollistaa kulttuurienvälisen toiminnan. Näitä taitoja ovat kielitaito ja kulttuurienvälinen viestintäosaaminen. Ammattikorkeakoulun opettajien kelpoisuusvaatimukseksi ammattikorkeakouluasetus (A352/2003) säätelee kielitaitovaatimuksen opetuskieleksi määrättyssä kielessä. Kansainvälisyysosaaminen voidaan saman asetuksen pohjalta nähdä opettajan kelpoisuusvaatimuksena sitä kautta, että opetuksen tavoitteena on kielitaidon lisäksi antaa perustutkintoa suorittaville valmiudet ammatilliseen kansainväliseen toimintaan ja ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suorittaville tämän lisäksi valmius kansainväliseen vuorovaikutukseen.

Kansainvälisyystaitoja ja kulttuurienvälistä osaamista osana ammatillista opettajuutta voidaan tarkastella myös ammatillisen opettajakoulutuksen näkökulmasta. Ammatillista opettajakoulusta ja ammatillisten opettajien täydennyskoulutusta järjestävät ammatilliset opettajakorkeakoulut, joiden toimintaa ohjaavat laki (L356/2003) ja asetus (A357/2003) ammatillisesta opettajakoulutuksesta. Tätä kautta niillä on merkittävä tehtävä opettajien kansain- ja kulttuurienvälisyysosaamisen kehittämisessä ja ylläpitämisessä. Opettajakoulutuksen tavoite on antaa opettajuuden rakennusaineita ja saattaa opettajaksi kehittyminen alkuun. Opiskelijoiden kansain- ja kulttuurienvälisen orientaation vahvistaminen on yksi ammatillisen opettajakoulutuksen tehtävistä, koska ammatillisen opettajakoulutuksen tavoitteena on antaa oppimista tukevat tiedot ja taidot ja opetusalan huomioivat työelämän ja ammattien kehittymisen kehitysvalmiudet. Ainakin kaksi ammatillista opettajakorkeakoulua järjestää ammatillista opettajakoulutusta englannin kielellä ja ainakin yksi koulutuksen järjestäjä toteuttaa monikulttuurista opettajakoulutusta. Muuten kansainvälisyys voi opettajakoulutuksessa näkyä esimerkiksi opetusharjoittelussa ja kehittämishankkeissa. (Laukia ym. 2009, 221–223.)

Tahvanaisen (2001) väitöstutkimus osoitti, että opettajakoulutuksella on vaikutusta opettajuuskäsitykseen, mutta opettajakoulutuksen vaikutukset saattavat kuitenkin jäädä vajavaisiksi. Monilla on koulutukseen tullessaan jo varsin vahva käsitys opettajuudesta ja näiden omien, pysyviksi todettujen käsitysten kyseenalaistamisen ja kehittämisen sijasta opettajakoulutuksessa opettajakoulutuksen vaikutus on näiden käsitysten vahvistuminen ja vakiintuminen (Tiilikkala 2004, 214; vrt. Nissilä 2006, 78–82). Tämä johtuu siitä, että tietoon ja opetusmenetelmiin liittyvien käsitysten muuttaminen on hidasta. Opettajat toistavat opetuksessa omia kouluaikeisia kokemuksiaan ja opettajuus rakentuu oman kokemuksen ja omien kouluaikeisten kokemusten perusteella. Omiin kokemuksiin perustuvien käsitysten muuttaminen on tutkimuksen mukaan vaikeaa ja hidasta. Muutos voi tapahtua joko vähitellen rikastamalla kokemuksia tai muutoksen aloittaa omien käsitysten kanssa ristiriitainen kokemus, jonka työstäminen vähitellen tuo muutoksen. (Ahola 2004, 82.)

Kasvatus taas on niin oleellinen osa opettajuutta, että Kosunen ja Mikkola (2001, 481) katsovat, että ”ei voi opettaja olematta samalla kasvattaja”. Kasvatus voidaan määrittää ”ihmiseksi tulemiseksi” (Uljens 2006, 5), jossa kasvatettava löytää samanaikaisesti sekä paikkansa osana yhteisöä että oman yksilöllisyytensä ja kyvyn omiin ratkaisuihinsa (emt. 8). Toisaalta ”kasvattaja on maailman tulkki”, joka ohjaa kasvatettavia vastuullisuuteen, avarakatseisuuteen ja löytämiseen (Luukkainen 2004,

273). Tuominen ja Wihersaari (2006, 96–98) esittelevät erilaisia tarkastelunkulmasta ja ihmiskäsityksestä riippuvia käsityksiä siitä, mitä kasvatusta on. He tiivistävät nämä näkökulmat siihen, että viime kädessä kasvatuksessa on kyse ihmisten välisestä kohtaamisesta. Kokonaisuutena kasvatuksen tavoitteena voidaan pitää halua muokata tai ohjata kasvatettavaa tiettyjen päämäärien mukaiseksi.

Koulutuksessa kasvatuspäämääränä voidaan pitää kykyä ja halua toimia yhteiskunnan hyväksi itseään ja toisia ihmisiä kunnioittaen, mutta kasvatuksen yksiselitteisen tarkka määrittäminen on mahdotonta kasvatuksen moninaisista sisällöistä johtuen. Kasvatuksen sisällön määrittämisessä painotetaan joko yksilön kehityksen ohjaamisen prosessia tai toimintaa, jossa vuorovaikutteisuuden sijasta merkityksellistä on kasvattajan kantama kasvatustavoite. Kasvatuksen toiminnallinen arena on sen sisältöä määrittävästä lähestymistavasta riippumatta kasvatussuhde, jonka kautta kasvattajan oikeaksi ja hyväksi kokema välittyy kasvatettavalle. (Tuominen & Wihersaari 2006, 96–98.)

Luukkainen (2004, 273–278) korostaa kasvatuksen eettistä ja dialogista ulottuvuutta. Hän näkee, että opettajuus on vahvasti eettinen ammatti, jossa opiskelijoille välittyvät ne asiat, joita opettaja pitää tärkeänä. Kasvatuksessa joudutaan ottamaan kantaa arvoihin, ja tämän pitäisi tapahtua vuoropuhelun kautta. Arvokeskustelua opettajien on opetustyössä käytävä sekä opiskelijoiden kanssa että yhteiskunnan kanssa määrittäessään koulutuksen toivottua suuntaa. Kasvattajana opettajalla on oltava selkeä ihmiskäsitys ja ymmärrys kasvatustehtävään kuuluvien käsitteiden sisällöstä. Tahvanaisen (2001) ammatillisiksi opettajiksi opiskelevien kasvatustietoisuuteen ja sen kehittymiseen paneutuneessa tutkimuksessa kaikki tutkimukseen osallistuvat opiskelijat näkivät kasvattamistehtävän kuuluvan ammattilaiseen opettajuuteen.

Suomalaisista kulttuurienvälisyyden tutkijoista ainakin Kaikkonen (1999, 2004) ja Räsänen (esim. 2002, 2005, 2007) puolestaan korostavat eettisyyttä kulttuurienvälisen kasvatuksen arvoperustana. Kaikkonen (2004, 144–145) tuo esille sen, että eettisyys luo kulttuurienväliseen toimintaan epävarmuutta, ja kulttuurienvälisen kompetenssi edellyttää kykyä toimia tämän epävarmuuden kanssa. Hän katsoo, että kulttuurienvälisestä koulutuksesta ohjaa tasavertaisen ihmisarvon tunnustaminen ja jokaisen ihmisen erilaisuuden hyväksyminen (emt. 137) ja näin kulttuurienvälisyyskasvatuksen tehtäväksi tulee eettisen tietoisuuden kehittäminen ja kulttuurienvälisissä kohtaamisissa tarvittavan vastavuoroisuuden ja keskinäisen ymmärryksen tukeminen.

2.1.2 Opettajien kulttuurienvälisyysosaamisen haasteita

Kansainvälistymisen ja kansainvälisyysosaamisen tasoa suomalaisissa korkeakouluissa on viime vuosina arvioitu ja siihen on otettu kantaa useissa tutkimuksissa ja selvityksissä. Tutkimukset näyttävät, että liian vähäiseksi koettua kansainvälistymistä ja kansainvälisyysosaamista pidetään yhtenä korkeakouluopetuksen haasteina ja sitä kautta hidasteena tai esteenä yhteiskunnan korkeakoulutukselle asettamien tavoitteiden saavuttamisessa. (Opetusministeriö 2009; Aiginger, Okko, & Ylä-Anttila 2009, 103; Löppönen, Lehvo, Vaahtera & Nuutinen 2009, 66; vert. Hoffman ym. 2011) Opettajien kulttuurienvälisyystoimijuuteen liittyvät haasteet selittävät osaltaan hidasta kansainvälistymistä.

Kulttuurienvälisellä kasvatuksella tavoitellaan ihmiselle luontaisesta käytöksestä poikkeamista kulttuurienvälisiin kohtaamisiin liittyvän riskin ja epäonnistumisen mahdollisuuden takia. Kulttuurienväliset kohtaamiset voivat aiheuttaa nolouden, kiusaantumisen ja häpeän tunteita ja kohtaamisiin voi liittyä myös ristiriitoja, vaikeuksia ja väärinymmärryksiä. Kaikki nämä ovat tuntemuksia, joita ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa yleensä halutaan välttää. Paige (1993) on luokitellut runsaan joukon niin kulttuurienvälisen kohtaamisten tilanteeseen kuin vuorovaikutukseen osallistuviin yksilöihin liittyviä moninaisia syitä, jotka voivat aiheuttaa stressiä ja voimakkaita tunnereaktioita. Kulttuurienvälisyyden koulutuksen tavoitteena on siis myös kohtaamisiin liittyvän epävarmuuden ymmärtäminen ja niiden taitojen kehittäminen, jotka mahdollistavat tarkoituksenmukaisen toiminnan aina uudenaikaisissa, epäonnistumisen riskejä sisältävissä tilanteissa.

Ting-Toomey (2005) kirjoittaa, että kulttuurienvälisen kohtaamisten haasteet voivat johtua monista syistä, myös kohtaamisen osapuolten tiedostamasta historiallisesta painolastista samalla tavalla kuin ymmärtämättömyydestä toisen osapuolen arvoja ja toimitapoja kohtaan. Näihin tilanteisiin liittyy epävarmuutta ja toimintaa ohjaa pelko kasvojen menettämisestä. Se, koetaanko vuorovaikutustilanteessa omien vai toisten kasvojen säilyttäminen tärkeämpänä, on kulttuuri-sidonnaista. Kasvojen menettäminen tarkoittaa sitä, että yksilö kokee omaa tai toisen osapuolen identiteettiä jollain lailla uhatun tai että identiteetin kautta nousevia vuorovaikutukselle asetettuja odotuksia ei ole täytetty. Tällaista kasvojen menetystä voidaan kokea yksilö- tai ryhmätasolla.

Opettajan toiminta opetustilanteessa on pääasiassa tarkoitettua ja tietoista, mutta toimintaan liittyy myös tahaton osio. Tämä opettajan toiminnan tiedostamaton osio tuo opetettuun ja opittuun opetussuunnitelmaan ulottuvuuden, jota kutsutaan piilo-opetussuunnitelmaksi. Banks (2010, 24) määrittää piilo-opetussuunnitelman

sellaiseksi opetussuunnitelmaksi, jota kukaan ei opeta, mutta jonka kaikki oppivat. Tiedostamattomilla toimitavoillaan ja tahattomalla viestinnällään opettajat välittävät toimintamalleja ja erityisesti käsityksiä arvosidonnaisista asioista (emt.; Karjalainen ym. 2003, 47–50; Morey 2000, 33).

Arvosidonnaisuuden kautta piilo-opetussuunnitelma kertoo kasvatussuhteeseen liittyvästä opettajan vallasta. Jos opettajan toiminta kulttuurienvälisyyskasvattajana perustuu vakiintuneisiin toimintamalleihin, opettaja rutinoituneella toiminnallaan siirtää omia käsityksiään, asenteitaan, arvojaan ja mallejaan ja opettajan suhtautuminen kansainvälisyyteen ja kulttuurienvälisyyteen välittyy välittömästi ja sellaisenaan opiskelijoille. Opettajalle haasteellista on se, että omien arvojen tiedostaminen ei ole helppoa. Haasteellisuutta lisää se, että arvokasvattajana opettajan tehtävänä on välittää koulutusorganisaation arvoja, ja näin näiden ja omien arvojen pitäisi olla linjassa, jotta opettaja pystyy toimimaan. Piilo-opetussuunnitelmaa paljastaa selkeästi sen, kuinka keskeinen lähtökohta opettajien oma kulttuurienvälinen kompetenssi on kulttuurienvälisyyskasvatukselle ja tulokselliselle korkeakoulun kansainvälistymiselle.

Koti- ja ulkomaisten opiskelijoiden vuorovaikutusta opetussuunnitelman keinoin selvittäneessä tutkimuksessaan Leask (2009, 212) kirjoittaa, että piilo-opetussuunnitelma voi olla suurin luokkatilanteissa erikulttuuristen opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta estävä tekijä. Näin saattaa käydä, jos opettaja jättäytyy toiminnassaan ennakoasenteidensa varaan, opettaja ei pysähdy pohtimaan oman toimintansa kulttuurisidonnaisuutta tai opettajalla ei ole osaamista tai halua sopeuttaa omaa toimintaansa opetusryhmän kulttuuristen lähtökohtien mukaisesti. Ammattikorkeakoulun musiikin opettajien kulttuurienvälisiä kompetenssia selvittäneessä tutkimuksessaan Lasonen (2010b) taas osoitti, että piilo-opetussuunnitelma on ollut keskeinen opettajien oman kulttuurisen kompetenssin rakentumisessa.

Kulttuurienväliset kohtaamiset ovat hyvin intensiivisiä ja niihin liittyy aina riski epäonnistumisesta. Opettajat saattavat pyrkiä suojaamaan itseään, ammatti-identiteettiään ja säätelemään voimavarojaan välttelemällä epävarmuutta aiheuttavia tilanteita tai suhtautumalla välinpitämättömästi. Opettaja käyttää työssään omaa persoonaansa, ja näin työn kautta tulevat haasteet, joissa toimintamallit eivät ole selviä ja tulokset saattavat olla ennustamattomia, voidaan kokea uhkana. Monikulttuurisissa opetusilanteissa opettaja ja opiskelija saattavat kokea samaa, kulttuurishokkiin verrattavaa stressiä. (Paige 1993; Talib, Löfström & Meri 2004, 126–127, 132; vrt. Brewis 2008.) Talib, Löfström ja Meri (2004, 127) ottavat esille Niemen (2003, 121), joka puhuu opettajan keskeneräisyydestä. Tällä hän tarkoittaa

tuntemuksia, jotka tulevat jatkuvasta uuden osaamisen vaatimuksesta. Tämä tunne voi johtaa kahdenlaiseen reaktioon. Keskeneneräisyyden voi kokea haasteena ja tämä johdattaa haluun oppia. Toisaalta, jos opettajalla ei ole tukea uusien tilanteiden kohtaamiseen, voi tämä johtaa riittämättömyyden kokemukseen ja jopa ahdistukseen, mutta myös tilanteen tai muutoksen torjuntaan tai passiivisuuteen asian suhteen.

Opettajien roolista kansainvälisen orientaation tuottajina Paige (2003, 58) kirjoittaa, että opettajilla voi olla tarvittavat tiedot, arvot ja toimintamallit, mutta että asenteena kansainvälisyyteen nurkkakuntaisuus, etnosentrismi ja mielenkiinnottomuus ovat myös mahdollisia. Mestenhauser (2000) taas kirjoittaa huomiosta, että opettajat saattavat odottaa opiskelijoilta kulttuurienvälisyyden kokemuksia tai taitoja, joita heillä itsellään ei ole.

Opettajien asenteet siihen kuinka tärkeänä osana opetussuunnitelmaa he kulttuurienvälisyyttä pitävät vaihtelevat (Nilsson 2003) ja opettajien suhtautumisessa kulttuurienvälisyyteen on löydetty eroja myös oppiaineryhmittäin. Bellin (2004) haastattelututkimuksessa korkeakoulujen opettajat jakautuvat ryhmiin, joissa kielteisesti opetuksen kansainvälistämiseen suhtautuvat pitivät sitä vahingollisena tai sopimattomana opetussisältönä, ja positiivisesti suhtautuvat vastaavasti mahdollisena tai välttämättömänä. Kielteisesti suhtautuvia tutkimukseen osallistuneista opettajista oli vajaa puolet, ja kielteistä suhtautumista perusteltiin oman oppiaineen teoreettisuudella tai kansainvälisyyden ei koettu kuuluvan opetusaineen osaksi ja sillä, että aika ei anna mahdollisuuksia mihinkään ”ylimääräiseen”. Opettajien välillä todettiin eroja kiinnostuksessa kansainväliseen toimintaan myös Laatia ja vaikuttavuutta kansainvälistymisen johtamiseen (2008, 24) -selvityksessä. Henkilökohtaisen kiinnostuksen lisäksi opettajien kansainvälistymisen esteeksi nousi tässä tutkimuksessa muun muassa kielitaidon puute. Timosen (2011) tutkimuksessa ammattikorkeakoulutoimijoiden suhtautuminen kansainvälistymiseen määrittyi hallinnon ja toiminnan kehittämisen kautta. Tutkimuksen mukaan kansainvälistymisen nähtiin perustelevan koulutusorganisaation olemassaolon oikeutusta ja sen takia sitä pidettiin välttämättömänä (emt. 131).

Cliffordin (2009) tutkimuksessa selvittiin vaihteleeiko opettajien käsitys kansainvälisyyden merkityksestä opetussuunnitelmassa eri oppiaineittain. Haastattelututkimuksessa, johon osallistuivat kaikki yhden australialaisen yliopiston opettajat, paljastui, että luonnontieteiden ja matemaattisten aineiden opettajat katsoivat opettamisen olevan neutraaliin tietoon perustuvaa, eivätkä he nähneet kansainvälisyyden integrointia opetussuunnitelmaan perusteluna. Sen sijaan

humanistisissa ja sosiaalitieteissä, missä opetettava tieto nähdään tilannesidonnaisena, kansainvälisyyteen opetussuunnitelmassa suhtauduttiin myönteisesti. Opettajakunnan tai oman aineryhmän opettajien mielipide vaikuttaa sekkin vahvasti. Tutkija viittaa Becherin ja Trowlerin (2001, Clifford 2009, 140 mukaan) tutkimustulokseen, jonka mukaan yksittäiset opettajat kokevat vaikeaksi olla eri mieltä kulttuurienvälisyyden merkityksestä kuin oman tieteenalan opettajakunta yleensä.

Egron-Polak ja Hudson (2010, 23, 81 Beelen 2011, 259–260 mukaan) raportoivat maailmanlaajuisesta korkeakoulujen kansainvälistymisselvityksestä (n=6094). Tämä tutkimuksen mukaan yliopistojen hallinnossa työskentelevät pitivät henkilöstön mielenkiinnon ja osaamisen puutteita hyvin merkittävinä korkeakoulujen kansainvälistymisen esteinä. Beelen (2011, 260) tekee tästä johtopäätöksen, että opetushenkilökunnan osallistuminen kansainvälistymiseen on toivottua paljon vähäisempään. Toisaalta tutkimuksessa opettajien kulttuurienvälisyysosaamisesta ja kiinnostuksesta kansainvälisyyteen Whitfield, Klung ja Whitney (2007) osoittivat, että opettajaopiskelijoilla on myönteinen asenne kulttuurienvälisyyttä kohtaan, mutta opettajakokelailla oli epäluottamusta omiin tietoihinsa ja taitoihinsa tämän aiheen opettamisessa.

Esitettyjen tutkimusten mukaan opettajien ymmärrys siitä, kuinka kansainvälistyminen liittyy heidän omaan työhönsä ja ammattialaansa on keskeinen tekijä opettajien sitoutumisessa kansainvälistymisprosessiin. Käsitystä kansainvälisyyden merkityksestä oman oppiaineen opetussuunnitelmassa saattavat ohjata etrosentrismi, opettajan käsitys tiedon luonteesta, käsitys oppiaineen sisällön kansainvälisyydestä, opettajan haluttomuus oman toiminnan tarkasteluun kulttuurisista lähtökohdista, tai organisaation yleinen ilmapiiri kansainvälisyyttä kohtaan tai muutoshaluttomuus. Schuerholz-Lehr ym. (2007) tutkivat mikä vaikutus koulutuksella ja työpajoilla oli opettajien halukkuuteen kansainvälisyysorientaation sisällyttämiseen opetussuunnitelmaan. Heidän mukaan keskeisiksi kysymyksiksi nousivat kansainvälistymisorientaation vaatima tieto, ja se integroidaanko kansainvälisyys opetuksen muuhun sisältöön vai opetetaanko sitä erillisenä.

Sen lisäksi, että opettajilla on oltava halua kansainvälisyystoimintoihin, on heillä oltava sen vaatimat taidot ja käsitys omasta itsestä kulttuurienvälisyystoimijana (esim. Sanderson 2008; vrt. Timonen 2011, 8). Cliffordin (2009) haastattelututkimuksessa monet opettajat nostivat esille oman osaamisensa tason opetussuunnitelman kansainvälistäjinä (vrt. Teekens 2003). Opettajien kulttuurienvälisyysosaamisen merkitys tulee esille viimeistään silloin kuin kansainvälistyminen

tapahtuu opetussuunnitelman tukemana, toisin sanoen silloin kun kansainvälistyminen integroituu osaksi koko organisaation toimintaa ja kansainväliset vaihdot eivät enää ole kansainvälistymisen keskiössä.

Kulttuurienvälisyyskasvattajana ja kansainvälisyystoimijana opettajilta saatetaan odottaa osaamista, jota he eivät koe itsellään olevan. Tällaisia tutkimustuloksia on ainakin opettajista, jotka opettavat kotiyliopistojensa kansainvälisillä kampuksilla (esim. Leask 2004; Debowski 2003; Dunn & Wallace 2006.) Myöskään ammattikorkeakoulujen kansainvälisyystoimijoiden tai opettajien kansainvälisyysosaaminen ei ole itsestään selvää. Opettajien motivaatio, osaaminen ja kiinnostus kansainväliseen toimintaan, jotka kaikki välittyvät suoraan opiskelijoille, olivat ammattikorkeakoulun henkilöstön piirissä Timosen (2011, 119) tapaustutkimuksen mukaan hyvin vaihtelevia.

Opettajat päätyvät helposti opettamaan samalla tavalla kuin heitä itseään on aikanaan opetettu. Tällaisessa tilanteessa voi käydä niin, että opettajat eivät koe kulttuurienvälisyydestä opettamisesta tärkeäksi, jos heidän omaan opiskeluunsa ei ole aikanaan sisältynyt näitä elementtejä, eikä kulttuurienvälisyyden opettaminen ole näin sisäistynyt heille osaksi opettajuutta. Opettajilla oleva kansainvälisyyteen liittyvä tieto tai kielitaito tai edes kokemus kulttuurienvälisyydestä ei välttämättä käänny kulttuurienvälisyydestä osaamiseksi tai sen opettamiseksi. Koulutuksen suuri haaste onkin siis se, että ajattelutavan muutoksen kautta opettajat pitäisi saada huomaamaan, että oma kokemus kulttuurienvälisyydestä liittyy heidän opetus sisältöihinsä ja -menetelmiinsä. (Helms 2004; Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003, 468; Ellingboen 1998 ja Green & Olson 2003 Schuerholz-Lehrin 2007,193 mukaan.)

Opettajien kulttuurienvälisyysosaamista pidetään keskeisenä lähtökohtana opetussuunnitelmapohjaiselle kansainvälistymiselle ja kulttuurienvälisyyskasvatukselle (esim. Teekens 2003; Morey 2000). Paige ja Mesterhauser (1999) ja Cushner ja Mahon (2009, 315) puhuvat opettajilta vaadittavasta kansainvälisyys-orientoituneesta mielenlaadusta. Crichton ym. (2004, 11) kirjoittavat, että opettajien vaikeus mieltää kulttuurienvälisyyttä osaksi heidän omaa työtään voi johtua siitä, että kulttuurienvälisyyttä pidetään omana tieteenalanaan, joka vaatii erityisosaamista. He toteavat, että näin toki on, mutta samanaikaisesti kulttuurienvälisyys on kaikkia koskettavaa osaamista. Paige ja Mesterhauser (1999) ja Morey (2000) kirjoittavat siitä, että kulttuurienvälisyyden opettamisen haaste voi johtua myös siitä, että kulttuurienvälisyyden opettamisen vieminen opetukseen ei ole helppoa. Kulttuurienvälisyyskasvatus ja -koulutus ovat haastavia kulttuurienvälisen kompetenssin moniulotteisuuden ja monitulkintaisuuden ja kompetenssin

sisältämän arvo- ja asenneulottuvuuden takia. Liddicoatin (2003, 19 Crichton ym. 2004, 41 mukaan) mukaan kulttuurienvälisyydestä opettaminen epäonnistuu sen takia, että opetuksessa ei käsitellä kulttuurienvälisyyden peruskäsitteitä, kuten identiteettiä. Leemanin ja Ledouxin (2003) tutkimuksessa paljastui, että opettajaopiskelijoiden koulutuksessa kulttuurienvälisyyttä käsiteltiin hyvin pinnallisesti ja kriittinen perspektiivi puuttui kokonaan.

Opetussuunnitelmakeskusteluun liittyy kiinteästi kulttuurienvälisyyden sisällön integraation lisäksi pedagoginen puoli. Ammattikorkeakoulujen oppimis- ja opetus-kulttuuri rakennettiin konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalle (Auvinen 2004, 42). Konstruktivismia määrittää tiedonkäsitys, jonka mukaan tieto on yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa. Oppiminen tapahtuu aktiivisena kognitiivisena tai sosiaalisena toimintana tai näiden yhdistelmänä. (ks. esim. Tynjälä 1999, Miettinen 2000.) Käytännössä ammattikorkeakoulujen siirtyminen konstruktivistiseen ajatteluun perustuviin opetusmenetelmiin ei toteutunut virallisten aikataulutavoitteiden mukaan (Herranen 2003, 113–131). Opetuskäytänteet ja oppimiskulttuuri eivät automaattisesti muutu uuden mallin käyttöönoton myötä ja muutoksen hyväksyminen edellyttää siihen liittyvien arvojen, käsityksien, asenteiden ja koko toimitavan ymmärtämistä.

Oppimiskäsitys heijastuu sekä opettajan ja opiskelijan rooliin. Konstruktivismiin pohjalta toimiva opettaja tavoittelee opiskelijoiden ajattelun, asiantuntijuuden ja oppimaan oppimisen taitojen vahvistamista. Vastuu itse oppimisesta on opiskelijalla itsellään. Opettajan tehtävänä on oppimista edesauttavien tilanteiden ja ympäristön luominen. Opiskelijan näkökulmasta konstruktivismi tarkoittaa, että opiskelijoiden pitää käyttää opettajia oman maailmansa rakentamisen apulaisina eikä pelkästään valmiiden vastausten antajana. (Tynjälä 1999.)

2.1.3 Ammattikorkeakoulujen opettajien osaaminen tutkimuksen kohteena

Vaikka ammattikorkeakoulut ovat olleet suosittuja tutkimuskohteita koko olemassaolonsa ajan, on ammattikorkeakoulujen opettajuutta tutkittu varsin vähän. Salo ja Friman (2006, 71) listaavat ainoastaan kolmen vuosina 1997–2004 ammattikorkeakouluja käsitelleistä 33 kasvatustieteellisistä väitöskirjatutkimuksista käsitelleen opettajuutta. Ammattikorkeakoulun opettajuutta on kuitenkin sivuttu useissa tutkimuksissa, vaikka tutkimuksen pääkohde on ollut joku muu kysymys. Ammattikorkeakoulun opettajuuden tutkimus ei rajoitu pelkästään kasvatustieteteeseen ja vuoden 2004 jälkeen on ilmestynyt ainakin viisi ammattikorke-

koulun opettajuutta käsittelevää väitöskirjaa, joista kaksi on kasvatustieteellisiä ja loput sijoittuvat hoitotieteeseen, sosiaalipolitiikkaan ja kauppatieteisiin.

Ammattikorkeakoulujen kansainvälistymisvaade ja sen vaatimat taidot mainitaan tutkimuksissa yleensä ammattikorkeakoulujen opettajuuden haasteina ja kehittämis-kohteina. Opettajien kielitaidon kehittämistarpeita ja laajemmin kansainvälisyystaitojen kehittämistä on sen sijaan selvitetty useissa ammattikorkeakoulujen sisäisissä hankkeissa ja selvityksissä.

Ammattikorkeakoulujen kulttuurienvälisyysosaamisen näkökulmasta tämän tutkimuksen aihetta lähinnä on Liisa Timosen (2011) filosofiseen tiedekuntaan tehty kasvatustieteen alan väitöskirja, jossa hän tapaustutkimuksena määrittäi ammattikorkeakoulun opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä kansainvälisyysosaamisesta ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannoista. Tutkimustani lähellä on myös Katri Jokikokon (2010) väitös, jossa tutkittiin Oulun yliopiston englanninkielisessä opettajankoulutusohjelmassa opiskelleiden käsityksiä opettajan tarvitsemasta kulttuurienvälisestä kompetenssista ja tämän kompetenssin oppimisesta. Näiden tutkimusten tuloksiin palataan tarkemmin myöhemmissä luvuissa.

Merkitykselliseksi koetuissa ammattikorkeakoulun opettajuutta tutkineissa tai opettajuutta sivunneissa 2000-luvulla tehtyihin väitöskirjatutkimuksissa on käytetty miltei poikkeuksesta laadullisia menetelmiä. Pääasiallisena aineistonhankintamenetelmänä ovat olleet haastattelut Tiilikkalalla (2004) ja Holopaisella (2007). Teemahaastatteluja ovat käyttäneet Auvinen (2004), Savonmäki (2007) ja Rautajoki (2009). Nissilän (2006) tutkimusote oli fenomenografinen ja Mäen (2012) fenomenologinen. Ainoastaan Kullaslahti (2011) on käyttänyt haastattelun rinnalla kvantitatiivista itsearviointikyselyä.

Väitöstutkimukset näyttävät, että ammatillisen opettajuuden muutos on hidas prosessi, joka viime kädessä ohjautuu sen myötä kuinka opettajat määrittävät oman opettajuutensa (Tiilikkala 2004, Auvinen 2004, Mäki 2012). Opettajuus rakentuu työyhteisön ja organisaation kautta, ja siitä, että opettajilla on mahdollisuus käyttää omaa osaamistaan, heillä on hyvä ammatillinen itsetunto, ja että työ koetaan turvalliseksi sen jatkuvuuden kautta (Holopainen 2007). Ammattikorkeakouluopettajuuden ydin on monitahoinen ja -tasoinen ammatillinen osaaminen (Auvinen 2004). Ammattikorkeakoulun opettajiin kohdistuvat odotukset ovat moninaiset ja tämä johtaa siihen, että ammattikorkeakouluista löytyy erilaisiin työkuultuureihin sitoutuneita opettajia (Mäki 2012). Kehittämisorientoituneeseen toimintaan sitoutuneet opettajat pitävät yhteisöllisen työskentelyn taitoja opettajien keskeisenä osaamisvaatimuksena. Toinen ryhmä opettajia taas jäsentää työnsä ennenkaikkea

opiskelijan ammattiseen osaamiseen kehittämiseen tähtäävän opettajuuden kautta. Opettajia yhdistää kiire ja tunne tehtävien paljoudesta, ja opettajien työhön ja opettajuuteen kohdistuvat vaatimukset aiheuttavat opettajille riittämättömyyden ja osaamattomuuden tunteita, koska opettajat määrittävät työnsä ennen kaikkea opettajuuden kautta. Samaan aikaan ammattikorkeakouluilta odotetaan vahvaa aluevaikuttavuutta ja siihen kuuluvaa tutkimus- ja kehitystyötä. Toisaalta opettajien sisäisellä sitoutuneisuudella on merkitystä opettajan työn menestyksellisessä hoitamisessa.

Opettajien vaikeus oman työnsä määrittämisessä tuli esille Mäen (2012) tutkimuksessa sen myötä, että opettajat kokevat oman käsityksensä opettajuudesta olevan erilainen kuin ammattikorkeakoulun strategisten toimijoiden tai korkeakoulutoimintaa ohjaavien viranomaisten käsitykset. Sen lisäksi, että oman käsityksen ja työtä ohjaavien käsitysten välillä tuntui olevan ristiriita, opettajat kokivat, että opettajan työn ohjaamisessa oli epämääräisyyttä, joka vaikeutti oman opettajuuden rakentamista.

Ammatillisen opettajuuden tukipilareiksi määrittyvät laaja-alainen vuoro-vaikutus, vuoropuhelu henkilöiden, asioiden ja kulttuurien välillä sekä tietoaineksen ja tunnetekijöiden tasapaino. Opettajan omat kokemukset oppimisesta ja opettamisesta vaikuttavat vahvasti heidän toimintaansa opettajana. Oma opettajuus kehittyy sen kautta, että käsittelemällä nämä kokemukset ne muuttuvat oppimiseksi ja materiaaliksi kullekin opettajalle itsensä näköisessä, persoonallisessa opettajuudessa. (Nissilä 2006.) Opettajien yhteistyön perusta on työyhteisön ilmapiiri, johon opettajat itse vahvasti vaikuttavat. Opettajien keskinäinen yhteistyö on pitkälle epämuodollista, opettajan arkea ja jaksamista helpottavaa asioista sopimista. Rajoja opettajien yhteistyön välille syntyy helposti erityisesti ammatillisen osaamisen perusteella ja näitä rajoja pystytään parhaiten ylittämään silloin kun yhteistyön perustana ovat yhteiset haasteet. (Savonmäki 2007, Rautajoki 2009.) Yhteisön ja yhteisöllisyyden merkitys korostuvat myös opettajien kompetenssin kehittämisessä. Kullaslahti (2011) osoitti verkko-opettajien kompetenssin rakentuvan ajan kuluessa ammattialan kasvatuksen menetelmien pohjalle, ja että henkilökohtaiset ominaisuudet tukevat kompetenssin kehittymistä.

2.2 Kompetensseista rakentuvava asiantuntijuus

2.2.1 Asiantuntijuus on enemmän kuin tietämistä

Ammattikorkeakoulujen toiminnan pohja ja tavoite (A352/2003) on asiantuntijuus. Asiantuntijuus jäsenyy tietämisen ja tehtäväkeskeisyyden kautta (Eteläpelto 1992, 20–21.) Tässä tutkimuksessa asiantuntijuus käsitetään tulevaisuuteen suuntautuvana, yksilön ja yhteisön korkeatasoisena toimintaan liittyvänä osaamisena, jonka perustan muodostaa tieto, ja jonka ylläpitäminen ja kehittäminen vaativat jatkuvaa oppimista. Asiantuntijuus käsitetään omaan kiinnostukseen ja tahtoon perustuvaksi, muodollisen oppimisen ja kokemuksen tuoman harjaantumisen ja itsesäätelyn kautta kehittyväksi taidoksi toimia kunkin tilanteen vaatimalla tavalla. Ammattikorkeakoulujen asettamien kompetenssitavoitteiden (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2006) mukaisesti tässä tutkimuksessa kulttuurienvälisyystaitoja pidetään osana ammattikorkeakoulujen tuottamaa asiantuntijuutta.

Terminä asiantuntijuus ei ole yksiselitteinen ja sillä on ainakin kaksi käyttömerkitystä. Yhtäältä asiantuntijuus on professionaalisuuden synonyymi ja toisaalta sillä määritetään professionaalisuutta tai ammatillisuutta (Friman 2004, 33; Eteläpelto 1992, 21). Asiantuntija-termin sisältö eri kielillä ei sekään ole välttämättä sama. Englanninkielinen vastine, ”expertise” viittaa tietämisen lisäksi toimintaan ja tekemiseen (Palonen & Gruber 2010, 41; Tynjälä 2004, 176).

Asiantuntijuuden on perinteisesti nähty muodostuvan tietämisen kautta. Asiantuntijuuden lähestyminen kognitiivisen tiedon kautta ei kuitenkaan nykykäsityksen mukaan ole ainut tapa jäsentää asiantuntijuutta. Hakkarainen, Palonen ja Paavola (2002) ovat jäsentäneet asiantuntijuuden ulottuvuuksia näkökulmatarkastelun kautta. Heidän jaottelussaan mielensisäinen näkökulma on asiantuntijuuden tietoon liittyvä ulottuvuus. Osallistumisnäkökulma on toiminnallinen, asiantuntijuuden sosiaalista ja yhteistoiminnallista, tilanne-sidonnaista luonnetta korostava ja luomisnäkökulma yhdistää tiedon ja toiminnan ulottuvuuksia niin, että asiantuntijuus näyttäytyy sekä yksilön että yhteisön uuden luomisen prosessina. Ruohotie (2002, 116–121) puolestaan jakaa asiantuntijuuden osa-alueet kolmeen osaan. Näitä ovat ammattispesifiset tiedot ja taidot, yleiset työelämävalmiudet ja osaamisen kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet. Yleisiin työelämävalmiuksiin hän sisällyttää sosiaaliset taidot ja ihmisten ja tehtävien johtamisen sekä luovuuden ja innovatiivisuuden. Ammatillista kehittymistä

edistävät itsesääätelyvalmiudet taas ovat tahdonalaisia oppimista ohjaavia hallintamekanismeja ja toimintaorientaatioita. Lasonen (2010b) muistuttaa, että tiedon lisäksi henkilökohtaiset ominaisuudet sekä sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät vaikuttavat asiantuntijuuden määrittymiseen. Näin asiantuntijuus rajautuu asiayhteys- ja tilannesidonnaisena osaamisena.

Bereiter ja Scardemalia (1993) pitävät asiantuntijuutta työn suorittamisen osaamiseen liittyvänä prosessiluonteisena ilmiönä, jossa osaaminen kehittyy tietojen, taitojen ja kokemuksen myötä. Heidän näkemyksensä mukaan asiantuntijuuden ydin on tieto ja he katsovat, että ilman tietoa asiantuntijuus ei ole mahdollista (emt. 44). Tiedoksi he sisällyttävät teorian tiedon lisäksi kokemuksen kautta kertyvän taidon soveltaa tietoa tilanteen vaatimalla tavalla. Teoriatieto yksinään ei riitä asiantuntijuudeksi, koska tieto sinällään ei paljasta taitoja tai kokemusta. Yksinään taitavuus taas tarkoittaa käytännön osaamista ilman suorituksen ymmärtämisen ja sen kehittämisen pohjana olevaa tietoa. Kokemukset yksinään eivät kasvata asiantuntijuutta, koska kokemus ei kerro osaamisen perustalla olevan tiedon määrästä, laadusta tai tasosta ja kokemus itsessään ei välttämättä edesauta osaamisen kehittymistä. Eraut (1994, 52) kuitenkin painottaa, että asiantuntijuuden tavoite ei ole tieto vaan toiminta.

Asiantuntijuuteen kuuluva tieto on moninaisista, tarvittavat tiedon lajit ovat toisistaan vaikeasti erotettavista ja niiden luokittelua hankaloittaa vielä se, että tiedon luonteeseen vaikuttaa se, kuinka tieto on opittu ja kuinka tietoa käytetään (Eraut 1994). Asiantuntijuuteen kuuluvaa tietoa voidaan kuitenkin luokitella teoreettiseen, muodolliseen tietoon, käytännölliseen, kokemuksen myötä kertyvään tietoon ja itsesääätelytietoon.

Teoreettinen tieto on alan perustietoa, teorioita ja käsitteitä selittävää deklarativista tietoa. Teoreettinen tieto on julkista, käsitteellistettyä, määriteltävää, sanallisesti ilmaistavaa, objektiivisuuteen ja yleistettävyyteen pyrkivää tietoa, josta voi keskustella, ja jota voi arvostella ja vertailla, ja sitä käytetään ongelmien rajaamisessa ja ongelmien ennakkoinnissa ja ongelmien ratkaisemiseksi tarvittavien oikeiden kysymysten hahmottamisessa. (Bereiter & Scardemalia 1993; Eraut 1994; Tynjälä 2004, 176–177; 2006, 104–108.)

Käytännöllinen tieto taas on kokemuksen kautta syntyvää henkilökohtaisia suhtautumistapoja, arviointikykyä ja taitotietoa siitä kuinka asiat tehdään. Kokemuksellisessa tiedossa puolestaan voidaan erottaa proseduaalinen, tekemisen osaamiseen liittyvää tietotaitoa ja vaikeasti käsitteellistettävää hiljaista, monesti tilanteisiin sitoutunutta äänetöntä tietoa. Vuorovaikutustilanteissa kertyvää hiljaista tietoa on esimerkiksi ei-kielellisen viestinnän tai kasvojen ilmeiden välittämät

tilanteen ymmärtämistä ja toimintastrategioiden valintaa ohjaavat viestit. (Bereiter & Scardemalia 1993; Eraut 1994; Tynjälä 2004, 176–177; 2006, 104–108.) Älyllisessä toiminnassa tarvittavassa äänettömästä, vaikeasti selitettävästä tiedosta Schön (1987, 25) puhuu toimiessa ja tehtäessä tietämisenä. Bereiter ja Scardemalia (1993, 47–48) erottavat tässä hiljaisessa, piilossa olevassa ja monesti tiedostamattomassa tiedossa, informaalin ja impressionistisen tiedon. Informaali, kokemukseen perustuva tieto on tilanteeseen sitoutunutta, muodolliseen tietoon pohjautuvaa tietoa ja impressionistinen vaikutelmätieto puolestaan on intuitioon ja tunteisiin perustuvaa ymmärrystä tilanteesta. Kokemuksiin sitoutuneeseen tietoon liittyy se, että tätä tietoa valikoidaan ja yksilöt tulkitsevat kokemuksia kukin omista lähtökohdistaan, omien arvojensa, aikaisempien kokemusten, elämänhistoriansa ja henkilökohtaisten tavoitteidensa pohjalta.

Asiantuntijuuteen kuuluva itsesäätelytieto on metakognitiivista ja reflektiivistä tietoa, jota tarvitaan oman toiminnan ohjaamisessa ja kehittämisessä ja oppimisen tahdonalaisessa säätelyssä. Oman toiminnan arvioinnin kautta itsesäätelytieto auttaa ymmärtämään omat toimintastrategiat ja oman tietämyksen rajoitukset ja ohjaamaan omaa toimintaa. Itsesäätelyvalmiuksien varaan rakentuu oma tapa toimia, vastuuttaminen, kyky sietää epäonnistumisia ja valmius uuden kokeilemiseen. (Bereiter & Scardemalia 1993; Eraut 1994; Tynjälä 2004, 176–177; 2006, 104–108; Ruohotie 2002, 116–121.) Ruohotie (2006, 106) nostaa vielä uudistumiskyvyn yhdeksi itsesäätelyyn liittyväksi työelämän odottamaksi taidoksi. Tynjälä (2004, 179) kirjoittaa, että itsesäätelyn liittäminen osaksi teoriaa ja käytäntöä tapahtuu ”välittävien välineiden”, kuten kirjoittamiseen perustuvien oppimispäiväkirjojen tai analyttisten tehtävien tai keskusteluun perustuvan tutoroinnin tai ohjauksen kautta.

Asiantuntijuus perustuu tiedon käyttämiseen ja jatkuvaan tiedon lisääntymiseen. Bereiter ja Scardemalia (1993, 11) pitävät ongelmanratkaisua avaimena asiantuntijuuden kehittämiseen ja he erottavat asiantuntijan kokeneesta työntekijästä asiantuntijan käyttämän asteittain etenevän ongelmanratkaisuprosessin perusteella. Ongelmanratkaisussa teoreettinen tieto muuttuu taidoiksi ja kokemuspohjaiseksi tiedoksi (emt. 66). Ongelmanratkaisun perusta on hyvin järjestäytynyt tieto, jota asiantuntija ottaa käyttöön ja soveltaa tilanteen vaatimalla tavalla ja näin asiantuntijan ei tarvitse toimitapaansa valitessa turvautua rutiineihin, vaan hän pystyy tietopohjaansa hyödyntämällä valitsemaan tilanteeseen parhaiten sopivan toimintamallin.

Eraut (1994, 48–50) avaa asiantuntijuuteen liittyvää tapaa käyttää tietoa. Asiantuntijuus ei ole tiedon toistamista vaan tiedon soveltamista, tulkintaa ja

assosiatiivista käyttöä. Asiantuntijuuteen kuuluva tiedon soveltaminen on tiedon käyttämistä muuttuvissa toimintaympäristöissä kuhunkin tilanteeseen liittyvien toimintaa ohjaavien sääntöjen ja normiston puitteissa. Soveltaessaan tietoa asiantuntija muuttaa tietoa omaa toimintaa ohjaaviksi menettelytavoiksi. Eraut (emt.) liittyy tiedon tulkitsemiseen ymmärtämisen ja tiedon assosiatiiviseen käyttöön arvioinnin tai harkinnan käsitteet. Ymmärtäminen perustuu hänen mukaansa käsitteisiin ja teorioihin, joiden pohjalta asiantintoja tulkitsee tilannetta. Tiedon tulkintaan, tapaan nähdä asioita, liittyen Eraut (emt. 49) ottaa esille sen kuinka asiayhteyksissä tai yhteisöissä tietty tapa tulkita tilannetta voi olla niin vahva, että toisenlaisille käsityksille ei jää eikä anneta sijaa ja tällaisissa tilanteissa poikkeaminen näistä tulkinnoista vaatii erityistä rohkeutta tai älyllisyyttä. Tilanteeseen liittyvä harkinta tai arviointi on puolestaan tasapainoilua aikaisemmista kokemuksista kumpuavien toimintamallien ja ajatusten ja tilanteesta riippuvan käsityksen siirtä, mikä on sopivaa ja mahdollista välillä. Tällaista tiedonkäyttöä, joka osittain perustuu intuition ja vain osittain tiedostettuihin tiedon käytön perusteluihin, Eraut kutsuu assosiatiiviseksi tiedonkäytöksi. Assosiatiivinen tiedonkäyttö ei aina perustu tarkkoihin käsitteisiin ja teoretietoon, vaan siinä hyödynnetään teorioiden ja tarkkojen käsitteiden sijasta metaforia ja kuvia.

Käytännössä asiantuntijuuteen kuuluu myös se, että asiantuntijan on pystyttävä nimeämään ja rajaamaan ratkaistavat ongelmat, joka todellisuudessa ovat sekalaisia ja aina erilaisina esiin tulevia muuttuvia tilanteita (Schön 1987, 4–5), joiden ratkaisemiseksi asiantuntija etsii omasta tietovarannostaan sopia toimitapoja ja ratkaisua.

Asiantuntijuuden rakentaminen ja ylläpitäminen vaatii vankkaa tietopohjaa ja koko aikaista tiedon päivittämistä. Asiantuntijuudessa tarvittavaa tietoa saadaan muodollisen oppimisen myötä, omaa toimintaa arvioimalla ja oppimalla myös muiden kokemuksista. Toiminta itsessään on tärkeä asiantuntijatiedon tuottamisessa. Ongelmaratkaisutilanteissa asiantuntija käyttää hänellä jo olevaa tietoa, mutta kokemuksen myötä asiantuntija myös oppii uutta. Bereiter ja Scardamalia (1993, 78) pitävät keskeisenä asiantuntijuuden tuntomerkkinä asiantuntijan kokoaikaista valmiutta uusien, vaikeutuvien ongelmien ratkaisemiseen, ja sitä kautta tietovarannon päivittämiseen.

Asiantuntijaksi kehittyminen on tahtoon liittyvää. Tutkijat korostavat tavoitteellisuutta, motivaatiota ja työteliäisyyttä asiantuntijuuden kehittämisessä. Sisäinen motivaatio on yksilön toiminnan ohjaajana merkityksellisempi kuin ulkoinen, esimerkiksi palkan kautta todennettava motivaatio, koska sisäisen

motivaation pohjalta tehtävien sisältö itsessään koetaan palkitsevaksi. (Bereiter & Scardemalia 1993; Ruohotie 2006; Murtonen 2004.)

Asiantuntijuutta pidetään yleensä yksilön ominaisuutena, mutta työyhteisössä yksilön asiantuntemus on yhteydessä työyhteisön osaamiseen. Asiantuntemuksen rakentumisen ja ohjautumisen voidaan katsoa tapahtuvan yhteisön toimintoihin sosiaalistumisen kautta ja varassa (mm. Wenger 1998; Bereiter & Scardemalia 1993). Asiantuntijuus rakentuu näin yhteisöllisesti sosiaalisessa kontekstissa ja lopputuloksena syntyy asiantuntijuutta, joka on enemmän kuin yksilön asiantuntijuus ja samalla yhteisöön sitoutunut asiantuntijuus on tärkeä toimintaa ylläpitävä voimavara. Osallistumisen kautta tapahtuvan oppimisen perusyksikkönä Wenger (1998) puhuu yksilön kehittymisen ja kasvun mahdollistavista käytännön yhteisöistä (community of practise), jotka ovat ihmisryhmiä, joihin yksilö on sitoutunut, ja joilla on yhteinen tavoite tai päämäärä ja yhteiset tavat toimia.

Yllä kuvatun mukainen yksilön asiantuntijuus näyttäytyy eri tiedonlajeja yhdistävänä syvällistä osaamista vaativana prosessina, jossa syntyy jatkuvasti syvenevää tietotaitoa, ja joka on kokoaikaista oppimista. Asiantuntijat ovat osaajia, jotka pystyvät toimimaan tuloksellisesti monimutkaisessa maailmassa ja jatkuva, vaikeutuvien ongelmien ratkaisu ja koko ajan erilaisina ilmenevien ja muuttuvien työtehtävien hoitaminen, tarkoittaa asiantuntijalle työn tekemistä omien kykyjen ylärajoilla ja jopa itsensä ylittämistä. Asiantuntijuus mahdollistaa monimutkaisten tietorakenteiden hallinnan ja kokemus auttaa valikoimaan tästä tietomäärästä kunkin tilanteen ratkaisemiksi tarvittavan tiedon. Asiantuntijatyössä tätä taitoa tarvitaan koko ajan erinäköisinä eteen tulevien tilanteiden käsittelemisessä, oikeiden ratkaisujen tekemisessä nopeasti ja tehokkaasti virheitä välttäen. Asiantuntijuus ilmenee suhteessa tehtävän ja tilanteen asettamiin vaatimuksiin. Näin asiantuntijuus saa oikeutuksensa myös ulkopäin annettuna, suhteessa ei-asiantuntijoihin. Itsereflektiolla ja oman toiminnan jatkuvalla arvioimisella ja sitä kautta pyrkimyksellä parempiin suorituksiin onkin merkittävä sija asiantuntijuuden säilymisessä ja kehittämisessä. (Lehtinen & Palonen 1999; Palonen & Gruber 2010.)

Kulttuurienvälinen asiantuntemus määritetään tässä tutkimuksessa luontevaksi ja asialliseksi sosiaalisesti ja ammatillisesti tulokselliseksi kyvyksi toimia erilaisissa toimintaympäristöissä ja kansain- ja kulttuurienvälisissä tilanteissa.

Kulttuurienvälisyysosaamisen merkitystä osana koulutukseen liittyvää asiantuntijuutta korostaa lukuista joukko tutkijoita. Lasonen (2010b) liittää kulttuurienvälisyysosaamisen kiinteäksi osaksi asiantuntijuutta ja esimerkiksi Kaikkonen (2004, 38–40) katsoo, että ”kutistuneessa” maailmassa kulttuurienvälisyydestä oppiminen on ehdottoman välttämätön edellytys sekä yksilön että

yhteiskunnan hyvinvoinnille. Kielitaito, monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden ymmärtäminen ja kulttuurien tuntemus esitetään monissa kotimaisissa ja kansainvälisissä julkaisuissa, kehittämissuunnitelmissa ja toimintaohjelmissa taidoiksi, joiden varassa valmistuneet pystyvät sopeutumaan työelämän vaatimuksiin. (mm. Ekola 1992, 12; Tynjälä 2003; Opetusministeriö 2009; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012; Bok 2006; Rychen & Salganik 2003, 3; Commission of the European communities 2005.) Tässä tutkimuksessa ammattikorkeakoulutukseen liittyvä asiantuntijuus käsitetään tiedoista, taidoista ja oman toiminnan ohjaamiseen tarvittavista itsesäätelyvalmiudesta koostuvaksi osaamisperustaksi ja toimitavaksi, joka mahdollistaa työelämän monimutkaisten tilanteiden hallinnan.

2.2.2 Kompetenssit asiantuntijuuden perustana

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (2006) on hyväksynyt kaikille ammattikorkeakoulututkinnoille yhteiset osaamista määrittävät kompetenssit, joiden varaan koulutuksen antama asiantuntijuus rakentuu. Ammattikorkeakoulututkinnon perustutkinnon kansainvälisyyskompetenssiin, joka on yksi yhteisistä kompetensseista, kuuluu vähintään yhden oman alan työtehtävissä ja niiden kehittämisessä tarvittavan vieraan kielen suullinen ja kirjallinen taito, ymmärrys kulttuurieroista ja kyky yhteistyöhön kulttuuriltaan erilaisten ihmisen kanssa, oman alan kansainvälisten tietolähteiden hyödyntämisen osaaminen ja ymmärrys kansainvälisyyskehityksen vaikutuksista ja mahdollisuuksista omalla ammattialalla. Kansainvälisyyskompetenssin sisältö on määritelty erikseen ylemmälle ammattikorkeakoulututkinnolle. Se on perustutkinnossa vaadittua kompetenssia syvällisempi korostaessaan yksilön omaa toimintaa ja laajaa yleiskuvaa omasta alasta kansainvälisessä kentässä.

Kompetenssipohjainen osaamisen lähestyminen perustuu eurooppalaiseen tutkintojen viitekehystyöhön ja ns. Bolognan prosessiin (European Qualification Framework, EQF) (Commission of the European Communities, 2006; Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2007). Kuvaamalla tutkintojen sisältö osaamistuloksina, tietoina, taitoina ja kompetensseina, pyritään järjestelmään, jossa Euroopan unionin tasolla on mahdollista vertailla tutkintojen sisältöä ja rakenteita.

Ammattikorkeakoulut pitävät kompetensseja koulutusta raamittavina osaamislupauksina, joille opiskelijat voivat perustaa ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen, työelämässä toimimisen ja yhteistyön (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2007), ja ne ovat sisäänrakennettuna ammattikorkeakoulun

osaamistavoitteisiin (Auvinen ym. 2007, 38) ollen näin osa opettajalta odotettua osaamista.

Ihmismielen osa-alueiden, tietoon liittyvän kognition, tunteisiin liittyvän affektin ja tahtoon liittyvän konaation kautta tarkasteltuna kompetenssi määrittyy alueelle, jossa tieto, tunteet ja tahto kohtaavat. Tässä tutkimuksessa näitä kolmea osa-aluetta pidetään kulttuurienvälisen kompetenssin perustana. Tutkimuksessa kompetenssia pidetään perinnöllisten taipumusten, toimintaympäristön ja itsesäätelyn kautta yksilön oman toiminnan vuorovaikutuksen tuloksena muotoutuvana ilmiönä, jonka ylläpitäminen ja uusintaminen samoin kuin hyödyntäminen vaativat tunne- ja tahtopohjaisia valmiuksia.

Tämä käsitys kompetenssista seuraa Hanhisen (2010, 71–74) käsiteanalyysiin perustuva tulkintaa, jossa kompetenssi määrittyy joko työn suorittamisessa käytettynä tai yksilöllä olevana potentiaalisena kykynä työn tekemiseen. Siinä kompetenssin ydin ovat toisiinsa erottamattomasti kietoutuneet tiedot, taidot ja tahdosta ja tunteista koostuvat valmiudet. Kompetenssi tulee esiin työsuoritusten myötä, kun työntekijä osaa käyttää tietojaan ja taitojaan tilanteen edellyttämällä tavalla. Työn suorituksessa näyttäytyvät myös työntekijän kompetenssin ei-tiedolliset osa-alueet, asenteet ja toiminta. Kompetenssi voi yksilön lisäksi olla sitoutuneena tiimiin, työyhteisöön tai organisaatioon. Kompetenssi on dynaamista ja sen sisältö muuttuu muun muassa työhön liittyvän tiedon muutoksen mukana ja kompetenssin ylläpitäminen vaatii jatkuvaa oppimista. Vaikka kompetenssi on laadullinen käsite, sitä voidaan kuvata ja mitata määrällisillä menetelmillä. Tämä käsitys kompetenssista on pohjana tässä tutkimuksessa käytetylle kulttuurienvälisen kompetenssin määritelmälle.

Kompetenssi ja kvalifikaatio käsitteiden välistä suhdetta tässä tutkimuksessa määritetään niin, että kompetenssi käsitetään yksilön tai yhteisön kyvyksi tai valmiudeksi suoriutua työstä tai tehtävästä ja kvalifikaatiolla taas kuvataan työelämälähtöinen työsuoritukseen liittyvä odotus osaamisesta. Hanhisen (2010, 91) työelämän käsitteitä käsiteanalyysin kautta selventäneen väitöstutkimuksen johtopäätelmä oli, että kompetenssi ja kvalifikaatio -käsitteet yhdistävät työn ja työntekijän niin, että ”kompetenssi viittaa työntekijän osaamispotentiaaliin ja kvalifikaatio työntekijän osaamisvaatimuksiin” (vrt. Westerholm 2007). Osaaminen ja ammatitaito määrittyvät näin kompetenssin ja kvalifikaation liittymäkohtaan, jossa työsuorituksen tavoite ja työsuorituksen mahdollistava kyvykkyys kohtaavat.

Tutkimuskirjallisuudessa kompetenssilla ja sen vastinparina käytetyllä kvalifikaatiolla on useita eri määritelmiä, niiden merkityssisällöstä ei ole yksimielisyyttä, ja niiden käyttö on horjuvaa (ks. esim. Ruohotie 2002; Ruohotie

2005a; Hanhinen 2010). Kompetenssi-käsitteen määrittelyssä on huomattava myös se, että kompetenssi-sanalla on englanninkielessä kaksi vastinetta, termit ”competence” ja ”competency”. Sanakirjat esittävät näille molemmille käännökseksi termejä pätevyys, kyky tai osaaminen. Jokikokko (2002, 86) pitää parhaana käännöksenä termiä valmius. Competence (monikko competences) -termiä pidetään laajempana, kokonaisvaltaisena käsityksenä yksilön kyvystä vastata työstä tai tehtäväalueesta ja näiden muutoksista nouseviin vaatimuksiin. Competency (monikko competencies) -termi on sisällöltään kapeampi, ja sillä voidaan tarkoittaa kokonaiskompetenssin osatekijöitä tai osaamisalueita, joita tarvitaan tietyn tehtävän tai toiminnan suorittamisessa. Tällainen rajattu käsitys tarvittavasta osaamisesta mahdollistaa kompetenssin esittämisen tieto- ja taitovaatimusten listana. (ks. esim. Moore, Cheng & Dainty 2002; Trompenaars & Woolliams 2009, 440.)

Yleisesti kompetenssi käsitetään joko kykynä tai valmiutena suoritua työtehtävistä tai sillä kuvataan taitoja, tietoja ja asenteita, joita tarvitaan onnistuneeseen työtehtävistä suoriutumiseen. Ruohotie (2002; 2005b) ja Westerholm (2007, 36–37) ovat koonneet tutkimuskirjallisuudesta erilaisia kompetenssin määritelmiä. Joissakin näistä määritelmistä kompetenssi esitetään yksityiskohtaisina listoina taitovaatimuksista, toisissa taas on yleisempiä taitovaatimusten luokkia. Määrittelyjen lähtökohtana on tavallisesti kompetenssin konteksti ja kompetenssia määritetään esimerkiksi työn tekemisen ja työtehtävissä tarvittavien taitojen, työelämätaitojen oppimisen vaiheiden tai erilaisten työllistymistä edistävien taitojen mukaan tai yksilön ominaisuuksien kautta. Eroja kompetenssiluokitteluihin tuo myös osaamisen tarkasteluun valittu näkökulma.

Suomalaisessa ammatikasvatuksen tutkimuksessa palataan kompetenssin määritelmässä usein Ellströmin (1994) esittämään määritelmään kompetenssista. Hän (emt. 21) määrittää kompetenssin yksilön potentiaaliseksi kyvyksi selvittää erilaisista tehtävistä, töistä ja tilanteista. Tuloksellisen ja menestyksekkään suorituksen perustana oleva arviointiperusta voi olla yksilön itsensä laatima tai hänen työtään ohjaavaksi arviointiperustaksi annettu. Asiantuntijuuteen sisältyvä kyky tunnistaa käsillä olevaan tehtävän tai tilanteen tulkintaan ja käsittelemiseen liittyvät oleelliset asiat ja näihin vaikuttava arvoilmapiirin antama liikkumatila, kyky hyödyntää näitä omassa suorituksessa ja mahdollisuuksien mukaan kartuttaa ja laajentaa niihin liittyvää omaa käsitystään ja osaamistaan.

Ellström (1994, 21) jakaa kompetenssin osa-alueet viiteen ryhmään. Näitä ovat psykomotoriset, siis psyykkisten tekijöiden ja ruumiinliikkeiden yhteyksiä koskevat tai niihin perustuvat taidot kuten kätevyys, kognitiiviset tiedot ja älyllisiin

valmiuksiin liittyvät tekijät kuten kyky ongelman ratkaisuun tai kyky tehdä päätöksiä, tahtopohjaiset motivaatioon ja tunteisiin liittyvät affektiset kyvyt kuten sitoutuneisuus ja arvostukset, sellaiset persoonallisuustekijät, kuten itseluottamus, jotka vaikuttavat kykyyn käsitellä tehtävää tai tilannetta ja viimeisenä sosiaaliset valmiudet kuten yhteistyö- ja viestintätaidot.

Ammattikorkeakouluopetuksen näkökulmasta tarkasteltuna Ruohotien (2002, 117–118; 2005b, 43) esittämä jaottelu, jossa kompetenssi liitetään asiantuntijan taitoprofiiliin on toimiva, ja seuraa ammattikorkeakoulujen kompetenssipohjaista asiantuntijuuden rakentamiseen tähtäävää koulutustavoitetta. Hän (emt.) luokittelee kompetenssiin kuuluvaksi kolme osa-aluetta. Ensimmäisen näistä muodostavat asiantuntijuuden ja jatkuvan oppimisen perustana olevat ammattiin liittyvät tiedonhankinta- ja käyttötaidot sekä tiedon kriittisen arvioinnin ja tietosisältöjen hallinnan taidot. Toisen osa-alueen muodostavat yleiset työelämävalmiudet, jotka tarkoittavat kykyä toimia tietyllä tavalla ja jotka ovat yhdistelmä kognitiivisia ja ei-kognitiivisia taitoja, kuten sosiaalisia taitoja, luovuutta, innovatiivisuutta ja kykyä ihmisten johtamiseen. Kolmannessa osa-alueessa ovat ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet. Tämä kolmas osa-alue on kompetenssin ylläpitämiseen liittyvä kehityksellinen ulottuvuus, joka mahdollistaa uusien tietojen ja taitojen hankkimisen.

Kompetenssi voidaan nähdä myös maksimaalisena suorituksena, johon yksilö pystyy kun sisäiset ja ulkoiset työsuorituksen vaikuttavat tekijät ovat kaikki suotuisia. Esimerkiksi Ruohotie (2005a, 4–5) puhuu Kanferia ja Ackermania (2005, 336) seuraten ammatillisesta kompetenssista, jolla hän tarkoittaa työntekijän todellista pätevyyttä, ja johon vaikuttaa niin työntekijän kyvyt kuin maksimaalisen työsuorituksen mahdollistava työympäristö. Ammatillisen kompetenssin käsite korostaa sitä, että kompetenssiin kuuluu taitojen ja tiedon lisäksi yksilön ominaisuuksia, jotka viimekädessä mahdollistavat työsuorituksen. Nämä yksilönominaisuudet Ruohotie (emt., 5–6) jakaa kahteen pääryhmään, kognitiivisiin kykyihin ja affektisiin ja konatiivisiin valmiuksiin. Kognitioon kuuluvat toiminnot, kuten ajatteleminen, järkeily ja päättely, ”auttavat oppijaa tiedostaman, jäsentämään ja saamaan tietoa jostain kohteesta”. Affektit ovat temperamentista ja mielialasta riippuvaisia tunnereaktioita ja konaatiot, joihin kuuluvat muun muassa halu ja tahto, puolestaan ovat oppijan kehittymistä tukevia toimintoja (Ruohotie 2000, 75–76).

Ruohotien (2005a) ammatillisen kompetenssin mallissa kognitiivisten kykyjen kautta määrittäyty suorituspotentiaali ja affektiiviset ja konatiiviset valmiudet ovat suorituspotentiaalain antamien mahdollisuuksien ja niiden hyödyntämiseen ja

ylläpitämiseen liittyviä ominaisuuksia. Tämä Ruohotien (emt.) jaottelu ammatillisen kompetenssin osa-alueista perustuu Kanferin ja Ackermanin (2005) luokitteluun, jossa ammatillisen kompetenssin osa-alueina pidetään kykyjä, tietoja ja taitoja, motivaatiota, persoonallisuutta ja minäkäsitystä.

Ammatillisen kompetenssin käsitteessä kognitiivisella alueella kompetenssiin vaikuttava, osittain myötäsyntyinen ominaisuus on älykkyys. Yleisellä tasolla älykkyyttä pidetään kykynä suoriutua henkisesti vaativista tehtävistä, mutta tutkijoiden keskuudessa älykkyuden määritelmästä ei kuitenkaan ole olemassa yksimielisyyttä.

Hebb (1942) ja Cattell (1934) ovat Ruohotien (2005a, 5 mukaan) jakaneet älykkyuden ongelmanratkaisussa tarvittavaan abstraktiin päättelyyn, muistiin ja älylliseen toimintaan, vahvasti periytyvään ja aikuisiän kynnyksellä ja varhaisaikuisuudessa parhaimmillaan olevaan ”oivaltavaan älykkyYTEEN” ja pitkälle aikuisuuteen kehittyvään ”yleiseen kristallisoituneeseen älykkyYTEEN.” Tämä ”yleinen kristallisoitunut älykkyys” on ajan myötä kertyvää, koulutuksen ja kokemuksen kautta kumuloituvaa osaamista. Yksilö voi vaikuttaa oman ”yleisen kristallisoituneen älykkyytensä” määrään säätelämällä oman kognitiivisen toimintansa suuntaa ja intensiteettiä. Käytännössä tämä älykkyuden alaluokka on työtehtävistä suoriutumisen tarvittavaa tietämystä ja tietotaitoa ja se on näin keskeinen yksilön ammatillista kompetenssia määrittävä tekijä. ”Oivaltava älykkyys” puolestaan määrittää yksilön kyvyn ongelmatilanteiden ratkaisemisessa tarvittaviin taitoihin, kuten kyvyn älyllisesti haastaviin, abstraktia päättelyä vaativiin ja luovuutta edellyttäviin tehtäviin.

Älykkyysosamäärän mittaamiseen perustuvan älykkyyskäsitteen rinnalle on nostettu muun muassa käsitys siitä, että älykkyys on sidoksissa tilanteeseen, jossa älykkyyttä käytetään. Älykkyyttä on jaoteltu useisiin erilaisiin erillisinä tai yhteistoiminnallisina nähtyihin luokkiin. Nämä jaottelut perustuvat näkemykseen, että älykkyyttä ei ole pelkästään analyyttinen lahjakkuus. Sternbergin (1985) kolmijaossa analyyttisen älykkyuden rinnalla on luova älykkyys ja käytännöllinen älykkyys. Tämän jaon mukaan älykkyys koostuu kyvystä hankkia tietoa, kyvystä yhdistää tietoa uudella tavalla ja kyvystä soveltaa tietoa käytännön ongelmiin. Gardner (1983) luokittelee älykkyuden seitsemään toisistaan riippumattomaan lahjakkuuden lajiin. Yksi näistä on ihmistenväliseen vuorovaikutukseen liittyvä lahjakkuus, joka mahdollistaa kyvyn ymmärtää muita ihmisiä ja ihmisten välisiä suhteita. Käsitukseen laajennetusta älykkyudesta perustuvat myös sellaiset käsitteet kuin sosiaalinen älykkyys ja Earlyn ja Angin (2003) luoma kulttuuriälyn teoria.

Ammatillisen kompetenssin affektisiin ja konatiivisiin valmiuksiin vaikuttava yksilökohtainen ominaisuus on persoonallisuus, joka määrittää kaikkea yksilön toimintaa ja luontaista tapaa käyttäytyä (Ruohotie 2005a, 6). Persoonallisuutta kuvataan yleisesti viiden ulottuvuuden (Big Five) yhdistelmänä (ks. esim. Kanfer & Ackerman 2005, 341–342). Piirreteorian mukaan yksilön persoonallisuudesta löytyviä ulottuvuuksia ovat ekstraversio, tunnollisuus, sovinnollisuus, neuroottisuus tai tunne-elämän tasapainoisuus ja avoimuus uusille kokemuksille. Ruohotie (2005a, 6) ottaa esille sen, että Kanferin ja Ackermanin (2005) mukaan persoonallisuuden piirteistä voidaan työsuoritusta selittää eniten tunnollisuudella, jossain mitassa ekstraversiolla ja emotionaalisella tasapainolla, ja että avoimuuden vaikutuksesta työsuoritukseen on ristiriitaisia käsityksiä. Kulttuurienvälistä kompetenssia edistävinä persoonallisuustekijöinä Lasonen (2010a, 270; 2010b, 41; 2001, 27) nostaa esiin avoimuuden ja empatian, vastuullisuuden, joustavuuden, sopeutuvuuden, itsetunnon ja -varmuuden, kyvyn käsitellä monimutkaisia asiakokonaisuuksia ja emotionaalisen älykkyyden.

Kompetenssiin konatiivisella alueella vaikuttava motivaatio liittyy päämääräkäyttäytymiseen. Ruohotie (2005a, 6) liittää sen yksilön haluun selvittää haastavista tilanteista ja tehtävistä ja haluun löytää ratkaisuja toimintaa estäviin tai rajoittaviin tekijöihin. Murray ym. (1938, 164 Ruohotien emt. mukaan) kuvaavat motivaatiota määrätietoisuutena, voitontahtona ja haluna saavuttaa hyviä tuloksia. Näin motivaatio ohjaa saavutusorientaatioon samalla tavalla kuin tahto, jonka voimakkuus ohjaa niin työsuoritusta kuin kompetenssin tavoitehakuista kehittämistä (Ruohotie 2005a, 8).

Edelleen Ruohotien (2005a, 7) jaottelun mukaan minäkäsitys on osaltaan yksi kompetenssia rajaava tekijä. Minäkäsitys on varsin pysyvä omaisuus. Vuorovaikutukselliseen kyvykkyyteen liittyvä minäkäsitys syntyy yksilön omien sosiaalisten taitojen arvioinnin tuloksena. Tilanteen mukaan vaihteleva, kompetenssia määrittävä yksilön ominaisuus taas on itseluottamus. Ruohotie (emt.) jatkaa viittaamalla Kanferiin ja Ackemaniin (2005, 342) ottamalla esille tehokkuususkomus-käsitteen, joka tarkoittaa tietyn tehtävän suorittamiseen liittyvää yksilön omiin kykyihin kohdistuvaa luottamusta. Ruohotien (2005a) mukaan nämä kolme käsitettä, minäkäsitys, itseluottamus ja tehokkuususkomus yhdessä luovat pohjan sille sitoutuuko yksilö työtehtävään vai ei. Tehtävästä luopuminen voi johtua alhaisesta tehokkuususkomuksesta, ja hyvä itseluottamus puolestaan auttaa sitoutumaan tehtävään. Onnistuminen tehtävässä rakentaa positiivista kierrettä, jossa itseluottamus, mielenkiinto tehtävään ja työhön sitoutuminen paranevat.

Samalla tavalla kuin esitetyn Ruohotien (2005a) ammatillisen kompetenssin käsitteen mukaan, myös Snown, Cornon ja Jacksonin (1996) kompetenssin henkisten ominaisuuksien taksonomian mukaan yksilön kykyyn suoriutua työtehtävistä vaikuttavat niin kognitiiviset kuin affektiset ja konatiiviset ulottuvuudet. Ruohotien (2005a) jaottelusta tämä taksonomia poikkeaa siten, että persoonallisuus ja älykkyys ovat siinä yläkäsitteitä, jotka koostuvat kognitiivista, affektisista ja konatiivisista ulottuvuuksista. Persoonallisuuden kautta kompetenssiin vaikuttavat affektisella alueella olevat temperamentti ja tunteet, ja konatiivisella alueella olevat motivaatio ja tahto. Toisen yläkäsitteen, älykkyyden kautta taas kompetenssia määrittävät kognitiivisella alueella olevat proseduaalinen ja deklaratiivinen tieto yhdessä konatiivisen alueen motivaation ja tahdon kanssa.

Ruohotie (2000, 77–79) tuo esille, että kaikkineen affektisen, konatiivisen ja kognitiivisen alueen kyky- ja persoonallisuustekijöiden luokittelu ja näiden avulla kompetenssia kuvaavien rakenteiden esittäminen on vaikeaa, koska monilla näistä tekijöistä on vahvoja keskinäisiä yhteyksiä ja riippuvuuksia, ja toisaalta osatekijöiden sijoitteluun vaikuttaa myös se, kuinka niiden merkitystä osana ammatillista kompetenssia painotetaan. Esimerkiksi asia- eli deklaratiivisen tiedon, jonka pohjalta yksilö pystyy liittämään yhteen käsitteitä ja menettelytapa- eli proseduaalisen tiedon, joka taas mahdollistaa tiedon soveltamisen, erottaminen taidoista voi olla hankalaa, koska yleensä halutun kyvyn kehittyminen vaatii näitä molempia. Samalla tavalla persoonallisuus, jonka varaan ihmisen yksilöllisyys rakentuu, on laajempi käsite kuin luonteenpiirteet tai tunnealue, ja sillä on yhteys kognitiiviseen alueeseen. Persoonallisuuteen liittyvistä käsitteistä esimerkiksi uskomukset perustuvat sekä kognition että affektiin, mutta niillä näyttäisi olevan yhteys myös tahdonalaisiin toimintoihin.

Persoonallisuutta kaikkineen pidetään suhteellisen pysyvänä ominaisuutena, joka kuitenkin jossain mitassa kehittyy yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa koko eliniän. Persoonallisuuden biologinen perusta on temperamentti, josta kasvatus ja kulttuuriympäristö muokkaavat persoonallisuuden. Siitä kuinka paljon temperamentti on perinnöllistä ja toisaalta ympäristön vaikutuksesta muotoutunutta, ei olla yksimielisiä. Temperamentti on sekin varsin pysyvä ominaisuus, jota ikä ja ympäristön odotukset kuitenkin muokkaavat. Yksilön luontainen tapa käyttäytyä ja toimia perustuu temperamenttiin ja temperamentti ohjaa yksilön vuorovaikutustapoja, ja osana kompetenssia temperamentti säätelee muun muassa sosiaalisen käyttäytymisen orientaatiota. (Keltinkangas-Järvinen 2004.)

Temperamentin lisäksi affektisella alueella ovat tunteet, joiden perusta on arvoissa ja asenteissa. Frijda (1986 Hofsteden 2009, 89 mukaan) pitää tunteita järkipärisenä, yksilön hyvinvoinnista huolehtivana, perustarpeiden tyydyttämiseen liittyvänä järjestelmänä, mutta Ruohotie (2000, 78) kirjoittaa tunteiden tilannesidonnaisuudesta ja siitä, että ne muuttuvat helposti ja tunteiden sijasta hän puhuu mieluummin mielenlaadusta, koska hän pitää tätä käsitettä tunne-käsitettä pysyvämpänä. Vaikka temperamentin tai mielenlaadun muokkaaminen tai niihin vaikuttaminen voi olla vaikeaa ja hidasta, niiden tiedostaminen on oleellista omien toimitapojen ymmärtämisessä. Tunneälyksi määritetään kyky omien ja toisten tunteiden ja tunnetilojen tarkkailemiseen ja erotteluun ja kyky tämän tiedon käyttämiseen oman toiminnan ohjaamisessa (Bar-On ym. 2003, 1791).

Ruohotie (2000, 80–81) katsoo, että oppimisen ymmärtämiseksi motivaatiota ja tahtoa on käsitettävä kahtena erillisenä, todennäköisesti myös eri tavalla ohjautuvina toimintoina. Motivaatio ja tahto mahdollistavat oman toiminnan ja oppimien säätelemisen, koska ne suuntaavat, ylläpitävät ja ohjaavat yksilön mielenkiinnon kohteita. Tavoiteorientaatio, itsearvostus ja tehokkuususkomukset perustuvat motivaatioon. Sitkeys, yrittäminen, tahto ponnistella ja itsesääteilyyn liittyvät kontrolli- ja arviointiprosessit ovat tahdonalaisia toimintoja. Oppimisen perusta on siis motivaatio ja oppimista ohjaavat tahdonalaisesti asettavat tavoitteet ja itsesääteily. Snown, Cornon ja Jacksonin (1996) taksonomiassa motivaatiolla ja tahdolla on yhteys älykkyyteen, ja tämän voi tulkita viittaavan siihen, että he eivät pidä älykkyyttä pelkästään kognitiivisen alueen toimintona.

Sekä Ruohotien (2000, 91) ammatillisen kompetenssin käsitteessä että Snown, Cornon ja Jacksonin (1996) taksonomiassa itsesääteily, joka tarkoittaa omaa, toimintaan, ajatuksiin ja tunteisiin kohdistuvaa tahdonalaista prosessia toiminnan ja tekemisen hallitsemiseksi, on keskeinen osa konatiivisia ja affektisia valmiuksia. Itsesääteily on opittu kyky, jonka avulla yksilö suunnitelmallisesti ja järjestelmällisesti ohjaa omia ajatuksiaan ja toimintojaan kohti asettamiensa tavoitteiden saavuttamista. Itsesääteily on osaltaan tunteista, esimerkiksi suoritukseen liittyvistä epävarmuuden tai pelon tunteista riippuvainen, ja toisaalta mielenkiinto itsesääteilyyn voi syntyä yksilön omaa itseä tehtävän suorittajana määrittävistä itseluottamuksesta, minäkäsityksestä ja omaan toimintaan liittyvistä tehokkuususkomuksista.

Toiminnan tehokkuutta, erityisesti motivaation kautta tarkasteltuna, voidaan lähestyä myös pystyvyysuskon kautta. Pystyvyysuskolla tarkoitetaan yksilön luottamusta omaan suorituskyykyyn ja tehtävissä onnistumiseen (Bandura 1997). Pystyvyysusko ei lisää tai vähennä yksilön kykykapasiteettia, mutta pystyvyysuskoon

pohjaa se, mihin voimavarat yleensäkin kohdennetaan, millä sinnikkyydellä yksilö paneutuu vaativaan työsuoritukseen, minkälaisia tunteita, kuten stressiä, erityisesti vaikeaksi koettuun työsuoritukseen liittyy ja kuinka epäonnistumisia käsitellään. Pystyvyysusko on tilannesidonnaista. Näin esimerkiksi opettaja voi tuntea itsensä osaavaksi tietyssä tilanteessa tiettyjen opiskelijoiden kanssa, mutta toisessa tilanteessa eri opiskelijoiden kanssa omaan kyvykkyyteen ei välttämättä uskota samalla tavalla. Samalla kyvykkyyssusko on sidoksissa asiayhteyteen, eli opettaja voi tuntea vahvuutta tai heikkoutta tietyn asian opettamisen suhteen. Lisääntynyt tieto, kokemus ja oppiminen lisäävät yksilön pystyvyysuskoa.

Yksilökohtaisen pystyvyysuskon rinnalla erotetaan ryhmän yhteiseen toimintaan liittyvä pystyvyysusko. Kouluyhteisössä tämä tarkoittaa opettajakunnan jakamaa käsitystä koko yhteisön osaamisen tasosta. Goddard, Hoy & Hoy (2000, 485) esittävät, että kouluyhteisö, jossa opetustehtävän vaikeus on oikeassa suhteessa käsitykseen ryhmän kyvykkyydestä, saavuttaa hyviä tuloksia opetustuoksia. Käsitystä ryhmän kyvykkyydestä syntyy samoista asioista kuin yksilön pystyvyysusko. Tärkeitä ovat omat ja toisten kokemukset, sosiaalinen yhteenkuuluvuuden tunne ja jaettu tahtotila.

Rationaaliseen kompetenssikäsitykseen on esitetty myös kritiikkiä. Sandberg (2000) katsoo, että se johtaa kapeisiin ja abstrakteihin osaamiskuvauksiin, jotka eivät kerro työsuorituksessa tarvittavasta todellisesta osaamisesta, ja jotka eivät paljasta työntekijän todellista kompetenssia ja sen sijaan, että ne kuvaisivat työn tekemiseen todellisuudessa vaadittavaa kompetenssia, niiden sisältö on kuvaus työn tekemiseen liittyvistä ennakkovaatimuksista. Tilalle hän (emt.) esittää tulkinnallista lähestymistapaa, jossa kompetenssia tarkastellaan työntekijän työstään rakentamien kokemuspohjaisten käsitysten kautta. Näin työhön liittyvät tilannesidonnaiset työn ominaisuudet olisi mahdollista huomioida. Samoin tulkinnallisuuden kautta saataisiin esille käsitys siitä mitä tietoja, taitoja ja ominaisuuksia työsuorituksessa todellisuudessa käytetään. Tulkinnallisuuden kautta saataisiin esille kompetenssin eri muodot ja niiden keskinäinen hierarkia. Näkemyksellään Sandberg (emt.) kyseenalaistaa käsityksen kompetenssin kehittämisestä noviisi–eksperti-akselilla. Myös Aalto, Ahokas ja Kuosa (2008, 7) katsovat, että tulevaisuuden asiantuntijoiden osaamiseen liittyvä kompetenssikäsitys pitäisi ymmärtää nykyistä laajemmin, ja että tarvittaisiin kykyä erottaa osaamisen kehittäminen tiedon kehittämisestä.

3 Kulttuurienväläinen kompetenssi tutkimuksen kohteena

Kulttuurienvälisyyskasvatus on Suomessa jokaisen kansalaisen oikeus ja kaikki kouluasteet osallistuvat kulttuurienvälisyyskasvatukseen. Kulttuurienvälisyyskasvatus osana koulutusta on jatkumo, joka alkaa päiväkodista ja jatkuu ammattiin valmistumiseen saakka ja muodollisen koulutuksen jälkeenkin kansalaisilla on oikeus kansainvälisyyskasvatukseen. Tässä koulutusjatkumossa korkea-asteen oppilaitoksilla on erityisesti vastuullinen rooli, koska opetuksen lisäksi niillä on vastuu alan tutkimuksesta (Räsänen ym. 2002: Räsänen 2007, 23).

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on käsitys, että ammattikorkeakoulujen kansainvälistymistoiminnot muodostavat kulttuurienvälisyyskasvatuksen toimintakehyksen. Kulttuurienvälisyysosaaminen nähdään tässä tutkimuksessa oppimistuloksena, joka on osa ammatillista osaamista ja opiskelijoiden henkilökohtaista kasvua. Tässä tutkimuksessa keskitytään siihen osaan ammattikorkeakoulujen kansainvälisyyttä, joka liittyy kulttuurienvälisyyteen. Eri ammattialojen sisältöosaamiseen kuuluva kansainvälisyys muuten kuin ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyvänä rajautuu näin tutkimuksen ulkopuolelle.

Kulttuurienvälisestä kompetenssista käytetään englanninkielisissä tutkimuksissa monia eri käsitteitä, joita määritellään useilla eri tavoilla. Käytettyjä englanninkielisiä käsitteitä ovat ainakin *intercultural competence* tai *competency*, *cross-cultural competence*, *cultural competence*, *international competence*, *intercultural communicative competence*, *intercultural competency*, *cross-cultural* tai *intercultural adaptation*, *cross-cultural adjustment*, *intercultural* tai *cross-cultural effectiveness*, *intercultural awareness*, *intercultural sensitivity*, *intercultural maturity*, *cultural intelligence*, *intercultural skills*, *global citizenship*, *multicultural competence*, *21st century skill*, *global learning*, *global mindset* ja *global perspective*. (mm. Taylor 1994, 155; Fantini 2009, 457; Salo-Lee 2007, 81; Bradford, Allen & Beisser 2000; Lustig & Koestler 2010, 53; Bennett 2008, 16.) Yearshova, DeJaeghere & Mestenhauser (2000, 42) kirjoittavat, että kulttuurienvälisyyteen liittyvien käsitteiden moninaisuus, eri lähestymiskulmat ja moninaiset tutkimukselliset lähestymistavat ovat johtaneet ennemminkin tutkimusalan hajanaisuuteen, käsitteelliseen sisäänpäin kääntyneisyyteen ja tutkimukselliseen tehottomuuteen kuin vaikutelmaan poikkitieteellisyydestä. Toisaalta kulttuurienvälisyys on ollut

tutkimuksen kohteena jo vuosikymmenien ajan, ja tämä ajan kuluminen on myös muuttanut sekä käsitteitä että niiden määritelmiä. Ympärillä olevan maailman muuttuessa ovat myös tutkijat itsekin toteavat muuttaneensa käsityksiään kulloistakin aikaa ja yhteiskunnan tilannetta vastaaviksi (Deardorff 2006, 258).

3.1 Mitä on kulttuurienvälinen osaaminen

3.1.1 Moninainen ja muuttuva käsitteistö

Käytetyt sanat, eli kieli määrittää sitä kuinka maailma nähdään. Yhteistä käsitystä käsitteiden sisällöstä tarvitaan, jotta voidaan keskustella tuloksellisesti. Käsitteiden huolellista määrittämistä ja niiden käytön tarkkuutta vaatii myös käsitteiden arvolatautuneisuus.

Arvolatautuneisuuden lisäksi kansainvälisyyteen, kulttuurienvälisyyteen ja monikulttuurisuuden liittyvän laajan ja monipolvisen, toisiinsa kietoutuneen käsitteistön haasteita on se, että Suomessa käytetyt käsitteet ovat pääosin tänne kotoutettuja. Kotouttaminen vaatii käsitteiden alkuperäisen käytön sosiaalisen kontekstin ja käyttöhistorian sitouttamista suomalaiseen yhteiskuntaan. Tämän lisäksi on muistettava se, että käsitteiden määritelmät ja sisällöt muuttuvat yhteiskunnan muutoksen, siis ajan kulumisen myötä. Keskustelussa sekaannusta saattaa aiheuttaa myös se, että käyttäjät määrittelevät käyttämiensä monikulttuurisuuteen ja kulttuurienvälisyyteen liittyvien käsitteiden sisällöt huonosti tai eivät ollenkaan, ja käsitteitä saatetaan käyttää ristiriitaisissa merkityksissä. Jos tutkimuksesta viranomaiskieleen ja sieltä arkikäyttöön ja kansalaiskeskusteluun siirtyvien käsitteiden merkitykset eivät ole selvillä, syntyy helposti tilanne, jossa käsite ja siihen liittyvä toiminta ei tunnu kohtaavan tai eri toimijat puhuvat toistensa ohii. (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 18–20; Lasonen ym. 2009, 11.) Toisaalta Löytty (2011, 21) muistuttaa, että ”tärkeämpää kuin sanotun sisältö on se, miten asia muotoillaan.” Täysin neutraali sanojen käyttö puheessa tai kirjoituksessa on mahdotonta, ja koska sanojen merkityksen ja sisällön määrittävät koulutetut sanankäyttäjät, saattaa sanoihin takertuminen sekin muuttua syrjinnäksi, joka rajoittaa niiden osallistumista, ”jotka eivät osaa pukea asiaansa salonkikelpoiseen muotoon.” (emt. 21).

Monikulttuurisuus on nykysuomenkielessä yleisimmin käytetyssä merkityksessään laajin tämän tutkimuksen teoreettista viitekehystä rajaava käsite.

Monikulttuurisuus-käsitettä käytetään ainakin kahdessa päämerkityksessä; sekä deskriptiivisenä, kuvailevana, asiantilasta kertovana käsitteenä että normatiivisena, asiantilan seurauksia määrittävänä käsitteenä. Kuvailevassa merkityksessä monikulttuurisuus-sanalla todetaan pluralismi, toisin sanoen se, että ryhmässä tai yhteiskunnassa on useita, toisistaan poikkeavia ryhmiä ja yksilöitä, joilla on monenlaisia taustoja. Toisaalta niin yksittäisten ihmisten puheessa samoin kuin poliittisissa yhteyksissä tai toimintasuunnitelmien kaltaisissa käyttöyhteyksissä monikulttuurisuus-käsitteeseen saatetaan nähdä liittyvän poliittisia, sosiaalisia ja kulttuurisia päämääriä ja seurauksia. Silloin monikulttuurisuudella viitataan hyvään, toivottuun tai tavoiteltavaan käytökseen tai yhteiskuntaan, jossa kulttuurien rinnakkaiselo on luonnollista ja kulttuurit ovat tasavertaisia, tai käsitteeseen sisällytetään vaade oikeudenmukaisesta ja kunnioittavasta kohtelusta kaikkien kulttuurien edustajille. Tällaisessa käyttömerkityksessä monikulttuurisuus-sanaan sisällytetään oletus tai tavoitetilana pidetty käsitys eri ryhmien välisistä suhteista. (Esim. Huttunen, Rastas & Löytty 2005, 20–21; Lasonen ym. 2009, 11; Hall 2003; vert. Työ- ja elinkeinoministeriö 2006.)

Tässä tutkimuksessa monikulttuurisuus-käsitettä käytetään asiantilaa kuvaavana, deskriptiivisenä käsitteenä, jolloin monikulttuurisuudella viitataan tilanteeseen, jossa yhteiskunnassa, instituutiossa tai yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa on läsnä tai tilanteeseen osallistuu vähintään kahta eri kulttuuritaustaa edustavia henkilöitä.

Morey (2000, 26) tiivistää, että monikulttuurisuuskasvatuksella viitataan kasvatukseen, joka huomioi kansakuntien sisällä olevan erilaisuuden. Monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteena on taata laadukas koulutus kaikille, tukea kaikkien opiskelijoiden omaa kulttuuri-identiteettiä ja antaa väitekehys kulttuurienvälisissä tilanteissa toimimiseen. Näillä tiedoilla, taidoilla ja asenteella mahdollistuu tehokas ja yhteistyöhön perustuva toiminta pluralistisessa ja demokraattisessa yhteiskunnassa.

Monikulttuurisuuskasvatuksen merkitys lisääntyi monissa maissa samanaikaisesti viime vuosisadan jälkipuoliskolla (Portera 2008, 482; Banks 2010, 5; Bennett 2001, 171). Banks (2010, 8-9) kuitenkin katsoo, että monikulttuurisuuskasvatuksen juuret ainakin Yhdysvalloissa ovat paljon syvemmällä, aina 1800-luvun viimeisillä vuosikymmenillä, mutta aihe painui välillä liki unohduksiin. Syyt monikulttuurisuuden merkityksen korostumiseen viime vuosisadan jälkipuoliskolla olivat eri maissa ja mantereilla erilaisia, mutta ajoitus oli hyvin samanlainen. Yhdysvalloissa perustelu oli 1960–70-lukujen kansalaisyhteiskunta- ja Kanadassa englannin- ja ranskankielisten väliset jännitteet ja Euroopassa sodan jälkeen lisääntyneeseen siirtolaistyövoimaan liittyvät kysymykset. (emt.; Portera 2008, 482.)

Kulttuurienvälisyys-käsitteen käyttö monikulttuurisuus-käsitettä korvaavana tarkoittamaan eri kulttuuritaustaisten ihmisen välistä yhteyttä alkoi yleistyä erityisesti Euroopassa sekä tutkimuksessa että viranomais- ja arkikielessä ja erityisesti koulutuksen yhteydessä 1970-luvulta lähtien (Coulby 2006, 246; Räsänen 2007, 22). Kuvailevana käsitteenä monikulttuurisuus koettiin staattiseksi kun taas kulttuurienvälisyyteen sanana liitetään osallistuminen ja toiminta sekä ihmisten välinen vuorovaikutus. Lasonen ym. (2009, 11–12) kirjoittavat, että sanana kulttuurienvälisyys herättää positiivisia tunteita ja odotusta vuorovaikutuksesta. Molemminpuolisuus tulee osaksi kulttuurienvälisyyttä vuorovaikutuksen kautta, koska onnistunut vuorovaikutus vaatii sitä, että onnistumisen edellyttämät vuorovaikutustaidot tulee olla kaikilla vuorovaikutukseen osallistuvilla.

Kuitenkin ainakin Coulby (2006, 246–247) on pitänyt tätä käsitteemuutosta tarkoitushakuisena ja hän pohtii, että oliko käsitevaihdon tavoite irrottautua monikulttuurisuus-käsitteeseen liittyneestä arvolutautuneesta keskustelusta ja aloittaa ikään kuin alusta, käsitteeseen liittyneestä painolastista vapautuneena. Käsitevaihdosta saattaa selittää myös monikulttuurisuus-käsitteen sisällöllinen hajanaisuus (ks. Bennett 2001) ja se, että kulttuurienvälisyys alkoi tulla osaksi yhteiskuntaa myös kaupan vapautumisen ja erityisesti Euroopassa liikkuvuutta korostavan politiikan myötä. Toisaalta, monissa yhteyksissä, myös tutkimuskirjallisuudessa, monikulttuurisuuskasvatusta käsitettä käytettäessä on viitattu ja viitataan edelleen kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen laajemmin kuin maahanmuuton mukanaan tuomaan monikulttuurisuuteen, ja silloin siihen sisällytetään myös kansainvälisen toimintaan liittyvä vuorovaikutus. Käytännössä kuitenkin ainakin suomalaisessa keskustelussa monikulttuurisuus-käsitteenä niin arki- kuin viranomaiskielessä liittyy vahvasti kansakunnan sisäiseen monikulttuurisuuteen ja käsitettä käytetään nimenomaan sen normatiivisessa merkityksessä.

Kansainvälisyyskasvatuksessa painopiste on enemmän kansakuntien välisessä vuorovaikutuksessa (Morey 2000, 26). Kansainvälisyyskasvatuksen perusta on Yhdistyneitten kansakuntien (YK) ihmisoikeusjulistuksessa vuodelta 1948. Suomessa kansainvälisyyskasvatuksella on pitempi historia kuin monikulttuurisuuskasvatuksella. Nykyisin kansainvälisyyskasvatuksen sijasta puhutaan usein globaalikasvatuksesta. Globaali-sanalla korostetaan tietoja, taitoja, asenteita ja vastuuta maapallon kokonaisuudesta ja sen ymmärtämisestä. Globaalikasvatuskäsitteellä painotetaan näin viitekehyksen monimutkaistumista, toisin sanoen sitä että ihmisten, kansojen ja tuotannon resurssien riittävyyden keskinäiset riippuvuudet lisääntyvät ja monimuotoistuvat globalisaation edetessä. Kansainvälisyys- ja globaalikasvatusta ovat sisällöllisesti laaja-alaisia ja samansuuntaisia

kokonaisuuksia, joissa molemmissa korostetaan kansojen rauhanomaista rinnakkaiseloä, ihmisoikeuksia, tasa-arvoa ja vieraiden kielten opiskelua. Suomessa kansainvälisyys- ja globaalikasvatukseen kuuluu muun muassa rauhankasvatusta, ympäristökasvatusta, ihmisoikeuksia ja medialukutaitoa. (Lampinen 2009, 11–12; Räsänen 2007; Lasonen ym. 2009, 11–12.)

Tässä tutkimuksessa kansainvälisyys- ja globaalikasvatus ymmärretään samansisältöisiksi, ja niillä tarkoitetaan kasvatustehtävää, jonka tämän tutkimuksen kannalta keskeisenä tavoitteena on kulttuurienvälinen vuorovaikutusosaaminen ja vuorovaikutusta motivoivan ja vuorovaikutushalukkuutta lisäävän asenteen edistäminen ja kouluttaminen. Näin kulttuurienvälisyyskasvatus määrittyy tässä tutkimuksessa osaksi kansainvälisyys- ja globaalikasvatusta. Tässä tutkimuksessa käytetään käsitteitä kulttuurienvälisyyskasvatus ja kulttuurienvälinen kompetenssi. Valitsemalla kulttuurienvälisyyteen pohjautuvat käsitteet korostetaan sitä, että tutkimuksen huomio kiinnittyy pelkästään eritaustaisten toimijoiden keskinäiseen vuorovaikutukseen, joka siis voi tapahtua joko monikulttuurisen yhteiskunnan sisällä tai kansainvälisissä asiayhteyksissä. Kulttuurienvälisyyttä tarkoittamaan on suomenkielisessä tutkimuksessa käytetty myös käsitettä interkulttuurinen (esim. Räsänen ym. 2002). Tämän tutkimuksen tekijän mielestä interkulttuurinen (*intercultural*) on kuitenkin käännössana, ja tutkimuksessa käytettäväksi valittu kulttuurienvälinen on kielellisesti puhtaampi ilmaisu.

Tutkimustulosten vertailun ja yhdistämisen kannalta se, mitä käsitteellä kulloinkin tarkoitetaan, on oleellinen tieto. Meta-analyyssissään Bradford, Allen ja Beisser (2000) vertailivat käsitteille *intercultural communication competence* ja *intercultural communication effectiveness* tutkimuksissa annettuja merkityksiä. Heidän loppupäätelmänsä oli, että nämä käsitteet näyttäisivät kuvaavan samaa ilmiötä ja he toteavat (emt. 43), että näitä käsitteitä käyttäneiden tutkimusten tuloksia voidaan yleisemminkin yhdistää ja vertailla.

Myös käsitteitä *intercultural communication competence* ja *intercultural competence* näytetään tutkimuskirjallisuudessa käytettävän synonyymeinä (esim. Spitzberg & Changnon 2009; Lustig ja Koester 2010), ja niin tehdään myös tässä tutkimuksessa. Kulttuurienvälinen viestintä on kuitenkin myös oma, kohtuullisen nuori, poikkitieteellinen tieteenala, joka oppiaineena yhdistää ja hyödyntää yksilö-, organisaatio- ja joukkoviestintää, psykologiaa, kielitiedettä ja antropologiaa. Kulttuurienvälisen viestinnän tutkimuksen ensisijaisena kohteena ovat vuorovaikutus, ihmisten väliset kohtaamiset ja ihmisten väliset suhteet kulttuuri-sidonnaisissa tilanteissa (Salo-Lee 2007, 75). Kulttuurienvälisinä vuorovaikutus-tilanteina Lustig ja Koester (2010, 52) pitävät vuorovaikutustilanteita, jossa

tulkintaan vuorovaikutuksen onnistumisesta voivat vaikuttaa kulttuurieroista johtuvat odotukset ja tulkinnat. Arasaratnam (2009) pitää Spitzbergiin ja Cupachiin (1984) viitaten kulttuurienvälisenä viestintäkompetenssina kykyä tehokkaasti, tarkoituksenmukaisesti ja tilanteeseen sopivalla tavalla kommunikoida eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. Tässä tutkimuksessa kulttuurienvälisen viestintäkompetenssin käsitetään tarkoittavan samaa kuin kulttuurienvälinen kompetenssi, koska kuten myöhemmin tässä aluvuossa osoitetaan, käsitteiden sisältämä osaaminen, kyky viestiä tarkoituksenmukaisesti tilanteeseen sopivalla tavalla, kulttuuriataustaltaan erilaisten ihmisten kanssa, on sama.

3.1.2 Käsitys kulttuurista kulttuurienvälisen kompetenssin määrittäjänä

Kulttuuri käsitetään tässä tutkimuksessa opituksi, ryhmän toiminnan kautta syntyneeksi ja kulttuuriryhmän toiminnan ja kulttuuriryhmien välisen vuorovaikutuksen seurauksena jatkuvassa muutoksessa oleviksi tietyn ihmisryhmän jakamiksi uskomuksiksi, arvoiksi, normeiksi ja sosiaalisen toiminnan tavoiksi. Kulttuuri vaikuttaa ihmisen käsitykseen siitä kuka hän on, mihin hän kuuluu, ja kulttuuri ohjaa ryhmänsä jäsenten toimintaa ja sitä kuinka ryhmän jäsenet näkevät ja määrittävät asioita. Uskomus tarkoittaa ryhmän jakamaa käsitystä maailmasta, asioista, tapahtumista tai tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä ja siitä, mikä on oikein ja väärin. Arvot viittaavat ryhmän jakamaan käsitykseen hyvästä ja pahasta ja siihen, mitä pidetään tärkeänä. Arvot liittyvät siis moraaliin, etiikkaan ja estetiikkaan. Normit viittaavat sääntöihin sopivana pidetystä käytöksestä ja sosiaalisilla käytänteillä tarkoitetaan ennakoivia kulttuuriryhmälle tyypillisiä tapoja toimia. Asenteet, jotka ovat opittuja tapoja toimia tai ajatella, syntyvät uskomus- ja arvoperustalle. Symbolit, joihin kuuluu myös kieleen liittyviä ilmaisuja samoin kuin sankarit, joiden käytökseen liitetään kulttuurin erityisesti arvostamia piirteitä ja rituaalinomaiset toimintatavat ovat sosiaalisesti tärkeitä tapoja pitää kulttuuria yllä. (ks. esim. Lustig & Koester 2010; McDaniel, Samovar & Porter 2009; Hofstede, Hofstede & Minkov 2010, 7–9.)

Kulttuurin käsitettä voidaan lähestyä monella tavalla ja kulttuurin määritelmiä on valtava määrä. Näkökulmasta riippuen kulttuurilla voidaan tarkoittaa sivistyspääomaa, siis henkisten ja aineellisten saavutusten kokonaisuutta, taiteita ja joskus myös tieteitä. Kulttuurilla voidaan viitata myös yhteneväisten elämäntapojen järjestelmään. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna kulttuuri on yhteisön tai ryhmän sisällä jaettu ja opittu merkitysjärjestelmä, joka heijastuu jokapäiväiseen elämään.

Kulttuuri jäsentää elämäntapaa ja tapaa katsoa maailmaa ja tällä tavalla katsottuna kulttuuri on myös erottelujen järjestelmä, jonka avulla luokittelemme ympäristöä. (mm. Huttunen, Löytty & Rastas 2005; Hannerz 2003; McDaniel, Samovar & Porter 2009.)

Berger ja Luckmann (1966 Bennettin & Bennettin 2004, 149-150 mukaan) jakavat kulttuurin objektiiviseen ja subjektiiviseen kulttuuriin. Objektiiviseen kulttuuriin he sisällyttävät kulttuurin institutionaaliset osat, kuten politiikan, talouden, taiteet ja musiikin. Tämä on se osa kulttuuria, johon yleensä viitataan kun määritetään eri kulttuureihin liittyviä piirteitä. Subjektiivisella kulttuurilla he tarkoittavat kulttuurisidonnaista maailmankatsomusta, jolle kulttuuriryhmän sosiaalinen todellisuus rakentuu. Kulttuurienvälisessä kompetenssissa tarvitaan tietoa molemmista kulttuurin osa-alueista, mutta painopiste on nimenomaan subjektiivisessa kulttuurissa. Subjektiivisen kulttuurin ajatus on samansuuntainen kuin Hofsteden (2009) näkemys, jonka mukaan kulttuuri muodostuu kirjoittamista moraalissäännöistä ja näiden moraalissäntöjen tunteminen mahdollistaa ryhmän jäsenyyden.

Kulttuuri ei ole myötäsyntyistä vaan se opitaan sosialisaaion kautta. Lapsuudessa tapahtuvan sosialisaaion Berger ja Luckmann (1966 Byramin 2008, 110 mukaan) jakavat kahteen osaan. Ensimmäinen vaihe tapahtuu perheen ja läheisten ympäröimänä, toisessa vaiheessa sosialisaaio vahvistuu yhteiskunnan rakenteiden sisällä, yleensä koulussa. Sosialisaaion myötä lapsi sisäistää maailmankuvan, arvot, normit ja kulttuuriset toimitavat. Sosialisaaion kautta lapselle syntyy kuva siitä mikä omassa ryhmässä on tuttua, hyväksyttävää ja oikein. Kulttuurin sisäistäminen antaa näin lapselle ajattelun, tuntemisen ja toiminnan mallit.

Hofstede, Hofstede ja Minkov (2010) puhuvat kulttuurista mielen ohjelmointina. He erottavat mielenohjelmoinnissa kolme tasoa. Universaalilla tasolla ovat kaikille ihmiskunnan jäsenille yhteiset asiat. Tällaisia ovat esimerkiksi pelon, vihan ja rakkauden tunteet ja tarve olla yhteydessä muihin ihmisiin ja havainnoida ympäristöään. Se, kuinka tunteita voi omassa kulttuuriryhmässä ilmaista, on opittua ja juuri tämä on ihmisenä olemiseen kuuluva kulttuurisidonnainen mielenohjelmoinnin taso. Yksilön henkilökohtainen mielenohjelmointi on osittain perinnöllistä ja osittain se opitaan. Nämä tasot vaikuttavat toisiinsa, ne ovat osittain sisäkkäisiä ja vaikeita erottaa toisistaan. (emt. 6–7.)

Kulttuurisidonnaista tapaa toimia voi muuttaa oppimisen kautta. Byram (2008, 113) nimittää kolmannen vaiheen sosialisaaiksi varhaisvaiheen sosialisaaiossa sisäistettyjen, itsestään selvänä pidettyjen arvojen, uskomusten ja toimitapojen

kyseenalaistamista. Ensimmäisen ja toisen vaiheen sosialisatiosta poiketen oppimiseen tähtäävä, kolmannen vaiheen sosialisatio on tietoista ja sille voidaan asettaa tavoitteita.

Kansallisia kulttuureita pidetään usein selvärajaisena, pysyvänä yhteisönä. Hofstede, Hofstede ja Minkov (2010) esittävät viisi ulottuvuutta; valtaetäisyyden, individualismin, maskuliinisuuden, epävarmuuden välttämisen ja aikaorientaation, joiden perusteella selitetään kansallisia kulttuurieroja ja luokitellaan kulttuureita. Tätä tapaa jakaa kulttuurit toisensa poissulkeviin ryhmiin kritisoidaan siitä, mallin katsotaan kieltävän kulttuurin sosiaalisen ja prosessinomaisen luonteen (Signorini, Wiesemes & Murphy 2009). Juuri kulttuurien näkeminen yksittäisinä, muuttumattomina systeeminä johtaa yhteentörmäyksiin ja väärinymmärryksiin (Huttunen, Löytty & Rastas. 2005, 27).

Kulttuurin käsittäminen prosessinomaiseksi, jatkuvassa liikkeessä olevaksi tarkoittaa sitä, että kulttuuriryhmän jäsenet koko ajan elävät kulttuuria todeksi arkielämän toiminnallaan ja samalla toiminnalla he rakentavat ja muovaavat kulttuuria uudeksi. Jatkuva muutos johtuu siitä, että kaikki yksilöt ja sitä kautta kaikki kulttuurit ottavat vaikutteita tietoisesti tai tiedostamatta muista kulttuureista. Kulttuuri näyttäytyy näin sosiaalisena, yhteisöllisenä prosessina, joka on sarja muutoksia, joihin yksilöt sopeutuvat ja joita he itse ovat luomassa. (Huttunen, Löytty & Rastas 2005.)

Kaikki yksilöt kuuluvat samanaikaisesti useisiin kulttuuriryhmiin. Kulttuuriryhmän sisällä yksilöt ovat erilaisissa asemissa sukupuolen, iän ja muiden yksilöön liittyvien ominaisuuksien takia. Asema kulttuurin sisällä taas vaikuttaa siihen miten yksilö elää kyseistä kulttuuria. (Huttunen, Löytty, Rastas 2005, 29–30). Kulttuurista puhuttaessa on hyvä muistuttaa, että kulttuuriryhmien jäsenyydestä huolimatta kaikki ihmiset ovat erilaisia ja nimenomaan tätä erilaisuutta ja yksilöllisyyttä tulee kunnioittaa myös kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa.

3.1.3 Lähestymistapoja kulttuurienvälisen kompetenssin määrittämiseen

Kulttuurienvälisen kompetenssin määritelmää voi lähestyä tätä kompetenssia kuvaavien mallien kautta. Spitzbergin ja Chagnonin (2009) kulttuurienvälisen kompetenssin meta-analyysin mallijaottelu, jossa tutkijat ovat ryhmitelleet kompetenssia kuvaavat mallit ryhmiin niiden yhdenmukaisuutta osoittavien piirteiden perusteella, on selkeä kulttuurienvälisen kompetenssin määrittämisessä

käytettyjen lähestymistapojen ja kulttuurienvälisen kompetenssin määrittämiseen liittyvien haasteiden ymmärtämiseksi.

Ensimmäiseksi kulttuurienvälisen kompetenssin malliryhmäksi tutkijat (Spitzbergin & Chagnonin 2009) nostavat listat, joissa luetteloidaan kompetenssia muodostavia ominaisuuksia, luonteenpiirteitä, tietoja, taitoja ja asenteita. Näissä malleissa listausperusteina käytetyt luokittelutavat ja käytettyjen luokkien keskinäinen painoarvo vaihtelee. Tällaisten mallien heikkoutena tutkijat pitävät sitä, että ne eivät pysty selittämään eri osatekijöiden välisiä yhteyksiä, osatekijöistä tapahtuvien muutosten vaikutusta toisiinsa eivätkä ne myöskään tuo esille mallin taustalla olevaa kulttuurienvälisen kompetenssin määritelmää. Luetteloiden listaamat ominaisuudet eivät myöskään ole siirrettävissä tilanteesta tai asiayhteydestä toiseen (esim. Salo-Lee 2005, 131). Spitzberg ja Changnon (2009, 15) kiinnittävät huomiota siihen, että näissä luokittelumalleissa malleissa on hyvin vähän mainintoja kielitaidon ja kulttuurienvälisen kokemuksen merkityksestä osana kompetenssia

Seuraavaan malliryhmään tutkijat (Spitzberg & Changnon 2009) ovat koonneet kulttuurienvälisen kompetenssin mallit, jotka esittävät tämän kompetenssin rakentumisen yhteistoiminnallisena prosessina, jossa kompetenssin muodostavat tekijät ovat keskinäisessä vaikutussuhteessa. Näin kulttuurienvälisen kompetenssi, jonka perusteella yksilö rakentaa ja ylläpitää ihmisten välistä vuorovaikutusta, on näiden vaikuttavien tekijöiden välisestä tasapainoilusta koostuvat kokonaisuus. Malliryhmässä, jota tutkijat kutsuvat kehitysmalleiksi, huomioidaan se, että joko yksilön henkilökohtainen kulttuurienvälisen kompetenssi tai yksilön kulttuurien välinen kompetenssi suhteessa muihin tai nämä molemmat kehittyvät ajan myötä. Kehitysmallit perustuvat ymmärrykseen siitä, että yksilöiden väliset suhteet muuttuvat vuorovaikutuksen, syvenevän kulttuurienvälisen ymmärryksen ja oppimisen myötä. Forman ja Zachar (2001) samoin kuin Black ja Mendenhall (1991) Spitzbergin ja Changnonin (2009, 24 mukaan) pitävät näiden mallien vahvuutena muutoksen systemaattista kuvaamista, ja niiden heikkoutena sitä, että mallit eivät erittele niitä asioita, jotka vaikuttavat vuorovaikutukseen tai kompetenssin muutokseen

Spitzberg ja Changnon (2009) kutsuvat kulttuurienvälisen kompetenssin sopeutumismalleiksi sellaisia malleja, joissa huomioidaan kulttuurienvälisen kompetenssin vuorovaikutuksen kaksipuolisuus. Näissä malleissa sopeutumista pidetään yleensä osoituksena kulttuurienvälisestä kompetenssista. Tutkijat nostavat näiden mallien vahvuudeksi juuri vuorovaikutuksen onnistumisen liittymisen tilanteen molempiin osapuoliin.

Näissä malleissa keskiössä oleva sopeutumisen käsite on vaikeasti määriteltävä. Sopeutumista pidetään yhtenä kulttuurienvälisen kompetenssin peruselementtinä. Mikrotason käsitteenä sopeutumisella viitataan toiminnan mukauttamista vuorovaikutustilanteen mukaisesti, makrotason käsitteenä sopeutumisella tarkoitetaan toiseen kulttuuriin asettumista. Käsitteen määrittämisen hankaluus johtuu useista syistä. Käsite itsessään sisältää useita vaikeasti määritettäviä käsitteitä, kuten empatia ja toiseen suuntautuminen. Jos sopeutumista käytetään kompetenssia osoittavana tekijänä, on ratkaistava se kuka sopeutuu, missä mitassa ja mihin tapahtunutta sopeutumista verrataan. (Deardorff 2009; Spitzberg & Cupach 1984.) Vuorovaikutusta edistävän oman toiminnan mukauttaminen perustuu syvää ymmärrykseen kussakin tilanteessa sopivaksi tulkittavasta toimitavasta. Thomas (2006, 88) varoittaa siitä, että sopeutuminen saatetaan tulkita pinnalliseksi yritykseksi matkia toisen kulttuurin tapoja toimia, ja tällaiseksi käsitetty sopeutumisyritys voi kääntyä vuorovaikutukselle asetettuja tavoitteita vastaan. Tilanteesta riippuen voi vuorovaikutuksen onnistumiseksi siis olla viisainta se, että omaa toimintaa ei edes yritä sopeuttaa.

Viimeiseen kulttuurienvälisen kompetenssin ryhmään, jota tutkijat nimittävät kausaalisten polkumallien ryhmäksi, on koottu ne kulttuurienvälisen kompetenssin mallit, joissa kompetenssiin vaikuttavien tekijöiden väliset suhteet kuvataan lineaarisina, osatekijöiden keskinäisiä vaikutussuhteita esittävinä polkuina. Näitä malleja tutkijat pitävät hyvin tieteen perinteeseen sopivina, tutkimuksessa varsin hyvin toimivina malleina. Mallien vahvuus ja samanaikainen heikkous on niiden kausaalisuus. Mallien selitysvaikutus heikkenee, jos kausaalisuhteista suuri määrä on kaksisuuntaisia. (Spitzbergin & Changnon 2009.)

Mallien tarkastelun kautta esille nousevia kulttuurienvälisen kompetenssin määrittämiseen liittyviä haasteita ovat muun muassa kompetenssin prosessi- luonteisuus, kompetenssin sitoutuminen tilanteeseen ja aikaan, se että kompetenssin osatekijöiden vuorovaikutussuhteet ovat moninaisia ja monisuuntaisia ja se, että vuorovaikutukseen osallistuu aina vähintään kaksi yksilöä, joiden molempien toiminta vaikuttaa vuorovaikutukseen ja herättää kysymyksen siitä onko kulttuurienvälisen kompetenssi yleensäkin yksilöön sitoutuva ominaisuus.

Kulttuurienvälisen kompetenssin ymmärtäminen prosessiksi on haasteellinen sen takia, että prosessin yksityiskohtainen määrittäminen ja mallintaminen ovat hankalia. Prosessiksi ymmärretään yleensä toisiinsa liittyvien tapahtumien ketju, jonka tuloksena tapahtuu edistymistä tai kehittymistä. Prosessissa tavoitellun lopputuloksen saavuttaminen on mahdollista useilla eri toimitavoilla ja toisaalta

prosessi voi johtaa moniin eri lopputuloksiin. (Spitzberg & Changnon 2009, 5.) Kun kulttuurienvälinen kompetenssi ymmärretään prosessiksi, tarkoittaa tämä sitä, että kompetenssi on jatkuvassa muutoksessa, ja tämä muutos ei ole suoraviivaista tai yhteen tiettyyn päämäärään johtavaa. Kulttuurienvälisen kompetenssin prosessiluonne tarkoittaa jatkuvan muutoksen kautta myös sitä, että täydellisen kulttuurienvälisen kompetenssin saavuttaminen on mahdotonta.

Vuorovaikutuksen asiayhteyttä ja vuorovaikutuksen tilannetta pidetään keskeisinä kulttuurienväliseen kompetenssiin vaikuttavina tekijöinä. Vuorovaikutustilanteen sosiaalinen, poliittinen, taloudellinen ja organisatorinen tilanne luovat puitteet vuorovaikutukselle ja vuorovaikutuksessa olevien keskinäiset suhteet, roolit samoin kuin vuorovaikutustilanteen tavoitteet ja tarkoitus kaikki vaikuttavat kulttuurienväliseen toimintaan ja toisaalta nämä tekijät saattavat olla jopa kulttuurienvälistä vuorovaikutusta vaikeuttavia tai estäviä (esim. Spitzberg & Cupach 1984; Kealey & Protheroe 1995; Abbe, Gulick & Herman 2007, 23–24; Jokikokko 2005, 92; Räsänen 2005, 19). Kompetenssin tilannesidonnaisuus tarkoittaa myös sitä, että sama henkilö saattaa toimia kulttuurienvälisesti kompetentisti tietyssä tilanteessa, mutta toisenlaisessa tilanteessa tai eri ihmisen kanssa saman henkilön toiminta ei olekaan kompetenttia (Lustig & Koestler 2010, 67). Hofstede (2009) lähestyy tilannesidonnaisuuden vaikutusta kulttuurienväliseen kompetenssiin moraalikäsitteen kautta. Tilanteeseen liittyvät moraalisäännöt määrittävät sen minkälaista toimintaa kussakin tilanteessa pidetään kulttuurienvälisesti kompetenttina.

Bradford, Allen ja Beisser (2000, 36) korostavat tilannesidonnaisuuden merkitystä ja esittävät, että kulttuurienvälisen kompetenssin tutkimuksessa tähän pitäisi kiinnittää enemmän huomiota. Kaikkineen juuri kulttuurienvälisen kompetenssin tilannesidonnaisuus paljastaa yksilön ominaisuuksiin sidottujen kompetenssia kuvaavien listojen toimimattomuuden kompetenssin kuvaajina, koska tällaiset ominaisuudet eivät kerro mitään kompetenssin siirrettävyydestä eri tilanteisiin.

Kysymys siitä, mihin kulttuurienvälinen kompetenssi sitoutuu, palautuu kompetenssin määritelmään. Kompetenssia tarkastellaan yleensä yksilön näkökulmasta, mutta ihmisten välisissä suhteissa tämä tarkastelunäkökulma saattaa olla liian kapea, koska vuorovaikutus on toisiinsa vaikuttavista osista koostuva kokonaisuus, johon kaikki vuorovaikutustilanteeseen osallistuvat vaikuttavat omilla toimillaan ja tunteillaan. Vuorovaikutustilanteissa hyvinä ja hyväksytyinä pidetyt toimitavat taas ovat vahvasti kulttuurisidonnaisia ja se, mitä pidetään kulttuurienvälisesti kompetenttina vuorovaikutuksena voi eri kulttuureissa

näyttäytyä hyvinkin erilaisena. (Deardorff 2009; Lustig & Koester 2010, 67.) Kompetenssi-käsitettä haastaa myös se, että kulttuurienvälisen kompetenssin malleissa yksilöitä kaikkineen pidetään hyvin järkipohjaisina ja rationaalisina toimijoina ja jopa motivaatioon ja asenteisiin liittyvät ulottuvuudet pohjautuvat järkiperäisiin määritelmiin eikä niissä ole sijaa tunteisiin tai muuhun ei-rationaaliseen käyttäytymiseen johtaville tekijöille. Kulttuurienvälisen kompetenssin määritelmistä on huomattava myös se, että tutkimuksessa kompetenssi sanaa käytetään varsin väljästi, esimerkiksi käsitteitä sopeutuminen tai assimilaatio saatetaan käyttää kompetenssin synonyymeinä (Spitzberg & Changnon 2009, 6, 35; Spitzberg ja Cupach 1984).

Oppilaitoksissa kulttuurienvälisen kompetenssin määritelmät ovat monesti organisaation itsensä, sisäisissä keskusteluissa tuottamia, omiin tarpeisiin luotuja eikä niiden taustalla ole riittävästi tutkimuksen tuottamaa teoreettista ymmärrystä kompetenssin määrittelyssä huomioitavista asioista eikä määritelmien tai niiden sisältämien käsitteiden sisältö ole toimijoille tuttu. Määritelmät on laadittu tiettyä tarkoitusta varten ja niissä heijastuu laatijoiden tai käyttötarkoituksen näkökulma. Tämän lisäksi, kuten aikaisemmin on todettu, kulttuurienvälisen kompetenssin määritelmät ovat kulttuurisidonnaisia. (Deardorff 2006; 2009; Hunter, White & Godbey 2006, 268; Timonen 2011; Schuerholz-Lehr 2007.)

3.1.4 Kulttuurienvälinen kompetenssi koostuu tahdosta, tiedosta ja taidoista

Kulttuurienväliseen kompetenssiin kuuluvista osa-alueista monet tutkijat ovat sitä mieltä, että kompetenssiin kuuluu tai kompetenssin edellyttämää sisältöä voidaan ryhmitellä ainakin tietoon liittyviin kognitiivisiin, toimintaan liittyviin kulttuurienvälisyystaitoihin ja affektiselle alueelle sijoittuviin asenteeseen ja motivaation. Näiden sisälle kuuluvia toimintoja ja osa-alueiden merkitystä tutkijat ryhmittelevät ja painottavat eri tavoilla ja niiden lisäksi kompetenssin osaksi saatetaan liittää muita tekijöitä, kuten esimerkiksi mainittu tilannesidonnaisuus. (mm. Spitzberg & Changnon 2009; Taylor 1994; Deardorff 2006; Bennett & Bennett 2004; Byram 1997; Abbe, Gulick & Herman 2007; Lustig & Koesler 2010; Jokikokko 2002, 2005; Chen & Starosta 1997; Earley & Ang 2003.) Asenteiden, tiedon ja taitojen lisäksi Lasonen (2010b, 42) erottaa kompetenssin osa-alueiksi myös tunteet ja sitoutuneisuuden ja hän (2001, 2010b) jakaa kulttuurienvälisen kompetenssin ydinosaamiseen, henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja ammatilliseen

osaamiseen. Korostaakseen kompetenssin eri ulottuvuuksien keskinäistä riippuvuutta Bennett ja Bennett (2004, 149) puolestaan ryhmittelevät kulttuurienvälisen kompetenssin osa-alueet kognition, affektin ja toiminnan sijasta kulttuurienväliseen mielenlaatuun ja kulttuurienvälisyyden taitoihin.

Kulttuurienvälinen tieto mahdollistaa toisen osapuolen viestin tulkinnan, ja sen myötä oman toiminnan sopeuttamisen tilanteen ja vuorovaikutuksen tavoitteiden edellyttämällä tavalla. Tämä tieto voidaan jakaa kahteen osa-alueeseen. Yleinen kulttuureita koskeva tieto, tieto siitä mitä kulttuuri on, kuinka kulttuurit vaihtelevat, ja kuinka kulttuuri vaikuttaa toimintaan, mahdollistaa kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen yleisten periaatteiden ymmärtämisen. Tiettyä kulttuuria koskeva tieto taas on yksityiskohtaisempaa ymmärrystä tietyn kulttuurin erityispiirteistä ja se pitää sisällään tietoa toisista kulttuureista, ihmisten ajatus- ja toimintamalleista ja niiden takana olevista arvoista ja normeista. Mitä syvempää ja laajempaa toisia kulttuureita koskeva tieto on, sitä helpompi yksilön on ymmärtää, ennakoida ja toisaalta mukauttaa omaa käytöstään ja tulkintojaan kulttuurisista eroista johtuvissa tilanteissa. Kulttuurisidonnaisten ajatus-, käyttäytymis- ja toimintamallien ymmärtäminen perustuu laajaan ymmärrykseen yhteiskunnasta ja sen kehittämisestä ja toiminnasta, koska niin historia, maantiede kuin yhteiskunnan luomat rakenteet ja toimintamallit kaikki osaltaan vaikuttavat mahdollisuuksiin ja tapaan toimia. Kulttuurit myös muuttuvat koko ajan, ja näin kulttuurikohtainen tieto vaatii jatkuvaa päivittämistä ja uudistamista. (mm. Lustig & Koester 2010, 33–40, 68–69; Abbe, Gulick ja Herman 2007, 14; Jokikokko 2002, 2005, 95.)

Kulttuurisen tietoisuuden, jota pidetään hyvin keskeisenä osan kulttuurienvälisestä kompetenssista, jotkut tutkijat (esim. Fantini 2009) erottavat omaksi kulttuurienvälisen kompetenssin osa-alueeksi. Abbe, Gulick ja Herman (2007, 14) taas päättelivät meta-analyysissään, että kulttuurinen tietous sinällään ei edesauta kulttuurienvälisestä kompetenssista, mutta se saattaa olla edellytys kulttuurienvälisen kompetenssin vaatimalle tiedolle. Tietoisuudella omasta kulttuurista tarkoitetaan ymmärrystä siitä kuinka kulttuuri muokkaa uskomuksia, arvoja ja käytöstä ja toisaalta käsitystä siitä kuinka yksilön omat arvot, uskomukset ja käytös heijastavat omaa kulttuuria. Kulttuurisen tietoisuuden kautta pystyy ymmärtämään sen kuinka oma maailmankuva muodostuu. Kulttuurinen tietoisuus perustuu oman kulttuurin ja oman toiminnan analysointiin, kykyyn katsoa omaa kulttuuria ja toimintaa ikään kuin ulkopuolelta. (mm. Bennett 2008; Ting-Toomey 2007.)

Kulttuurienvälisen tietoisuuden merkitys kulttuurienvälisessä kompetenssissa perustuu siihen, että sitä voi pitää lähtökohtana prosessille, joka mahdollistaa vuorovaikutustilanteeseen sopivan toimitavan valinnan. Juuri kulttuurienvälisessä

vuorovaikutuksessa tarvittava toimitapojen valinnan tietoisuus erottaa kulttuurienvälisesti kompetentin toiminnan oman kulttuuriryhmän sisäisestä kompetentista toiminnasta. Omassa kulttuuriryhmässä toimintaa ohjaavia kulttuurisidonnaisia arvoja, normeja ja oletuksia ei tarvitse tiedostaa. Oman toiminnan tietoinen ohjaaminen vaatii kuitenkin näiden pinnan alla olevien ja vaikeasti tunnistettavien asioiden tietämistä. Kun yksilö pystyy erittelemään oman toimintansa kulttuurisidonnaisuutta, on mahdollista ymmärtää, että erikulttuuristen toimijoiden tapa olla ja toimia selittyy heidän kulttuuriryhmän kulttuurisilla ohjausmekanismeilla. Jos vuorovaikutuksen toisen osapuolen toimintaa arvioidaan oman kulttuuriryhmän toimitapojen perusteella, johtaa tämä väärin tulkintoihin. Oman ja toisen osapuolen toimintaa ohjaavien kulttuurisidonnaisten arvojen, normien ja oletusten ymmärtäminen auttaa näkemään erot oman itsen ja toisen välillä, ja omaa toimintaa voi tietoisesti mukauttaa. Kääntäen kulttuurienvälisen tietämyksen merkityksen voi ilmaista niin, että tietämättömyys käsitysten ja toiminnan kulttuurisidonnaisuudesta lukitsee toimijan omasta kulttuurista lähteviin toimitapoihin. Ainakin Friedman ja Berthoin Antal (2005) ovat kyseenalaistaneet sopeutumisen kulttuurienvälisen kompetenssin määrittäjänä ja sen sijaan he näkevät, että tärkeää on pystyä näkemään kulttuurienväliset erot ja käyttää niitä oppimisen ja tehokkaan kulttuurienvälisen toiminnan voimavarana.

Kriittisessä pedagogiikassa (Freire 1998; Giroux & McLaren 2001) kulttuurienväliseen kompetenssin osaksi liitetty toiminnan osa-alue perustellaan juuri kulttuurienvälisen tietoisuuden kautta (Jokikokko 2005, 94). Kulttuurienvälinen tietoisuus ikään kuin pakottaa aktiiviseen toimintaan kulttuurisista syistä johtuvan epäoikeudenmukaisuuden poistamiseksi, koska tietoisuutta sosiaalisesta epätasa-arvosta tai valtakysymyksistä ei voi pyyhkiä pois tai jättää huomiotta. Suomalaisista kulttuurienvälisyyden tutkijoista ainakin Räsänen (esim. 2002, 2005) ja Jokikokko (2010) lähestyvät opettajan roolia kulttuurivälisyyskasvattajina juuri kriittisen pedagogiikan kautta.

Kulttuurienvälisen kompetenssin taidot mahdollistavat kuhunkin tilanteeseen tarkoituksenmukaisen ja sopivan toiminnan. Kulttuurirajat ylittävät ihmissuhteet vaativat moninaisia vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitoja kuten kuunteleminen, kykyä rakentaa ja ylläpitää ihmissuhteita, sopeutumiskykyä ja kykyä toimia muuttuvissa olosuhteissa, kykyä vaihtaa perspektiiviä, stressinsietokykyä ja taitoa osoittaa kunnioitusta sekä kielitaitoa samoin kuin kykyä tulkita ei-kielillistä viestintää. Kulttuurienvälisiin ihmissuhteisiin kuuluu yhtenä osana epävarmuuden, väärinymmärtämisen ja väärinymmärretyksi tulemisen sietämistä ja tasapainoilua sen kanssa kuinka suorasti tai epäsuorasti itseään voi tai pitää vuorovaikutus-

tilanteessa ilmaista. Ihmissuhdetaidot ovat edellytys hyvälle työsuoritukselle ja yksilötasolla näitä taitoja tarvitaan ihmissuhteiden luomiseen ja ylläpitämiseen. Näiden ihmistenvälistä kanssakäymistä edistävien taitojen, jotka voi luokitella huomaavaisuutta ja kohteliaisuutta, yhteistyökykyä ja vuorovaikutuksen ilmaisuvoimaisuutta osoittaviin taitoihin, lisäksi kulttuurienvälisyystaitoihin kuuluvat itsesäätelytaidot, kuten reflektiokyky, kriittinen ajattelu ja itsesäätely. Itsesäätelytaidot mahdollistavat oman toiminnan hallinnan, tilanteeseen sopeutumisen ja omasta toiminnasta oppimisen. (esim. Kaikkonen 2004, 148–150; Lustig & Koester 2010, 72–76; Bennett 2008, 19; Spiztsberg & Changnon 2009, 39–42.)

Kaikkineen kulttuurienvälistä kompetenssia voidaan lähestyä joko yksilön näkökulmasta, jolloin kompetenssin kehittämisen tavoite on henkilökohtainen kasvu ja ammatillinen osaaminen tai kulttuurienvälisyysosaamisella voidaan nähdä yhteiskunnallisia ja globaaleja tavoitteita (esim. Portera 2008, 488). Nämä lähestymistavat eivät kuitenkaan välttämättä ole toisiaan poissulkevia (James 2005, 315).

Kulttuurienvälisen kompetenssin affektisella osa-alueella oleva asenne heijastuu toimintana kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen tilanteessa. Monet tutkijat pitävät positiivista asennetta kulttuurienvälisen kompetenssin lähtökohtana (mm. Byram 1997; Deardorff 2006; Jokikokko 2010). Moninaisuuden kunnioittaminen ja arvostus, uteliaisuus, arvostelusta pidättäytyminen, suvaitsevaisuus, avarakatseisuus, avoimuus, aloitteellisuus, epävarmuuden ja monimerkityksellisyyden sieto ja itseluottamus ovat tyypillisiä asenteisiin liitettäviä ulottuvuuksia (esim. Byram 1997; Bennett 2008, 20; Deardorff 2006; Kaikkonen 2004, 148–150; Jokikokko 2005, 93).

Lustig ja Koester (2010, 70) nostavat kompetenssin affektisen osa-alueen yläkäsitteeksi motivaation, johon he lukevat tunteet ja aikomukset. Tunteiksi he kuvaavat yksilön tunneperäisiä tai fysiologisia ajatuksiin tai kokemuksiin kohdistuvia reaktioita. He lukevat tunteisiin kuuluvaksi myös toisia kulttuureita kohtaan tunnetun herkkyyden ja asenteen toisen kulttuuriin. Aikomukset he määrittävät vuorovaikutusta ohjaaviksi odotuksiksi, toiveiksi ja tavoitteiksi. Stereotypiat ja ennako-oletukset voivat rajoittaa ja vaikuttavat näihin yksilön vuorovaikutukseen liittämiin aikomuksiin ja tunteisiin.

Chen ja Starosta (1997) erottavat kulttuurienvälisessä kompetenssissa kulttuurienvälisen herkkyyden ja kulttuurienvälisen tietoisuuden. Kulttuurienvälisen tietoisuus on kognitiivinen osa-alue ja kulttuurienvälisen herkkyyden on kompetenssin affektisen alueen keskiössä. Kulttuurienvälisen herkkyyden liittyy heidän mukaansa tunteisiin ja siihen sisältyy motivaatio ymmärtää, arvostaa ja

hyväksyä kulttuuriset erot. Hammer, Bennet ja Wiseman (2003, 422) puolestaan määrittävät kulttuurienvälisen herkkyyden tarkoittavan kykyä kokea kulttuurien välisiä merkitseviä eroja. Foronda (2008) puolestaan kokoaa kulttuurienväliseen herkkyyteen kuuluvaksi tiedon kulttuurien välistä eroista, halun huomioida toinen osapuoli, ymmärryksen kulttuurisidonnaisten arvojen merkityksistä ja vaikutuksista sekä kunnioituksen ja kyvyn sopeutua. Bennettin (1993) kulttuurienvälisen herkkyyden kehitysmallissa taas kulttuurienvälinen herkkyys ilmentää kulttuurienvälistä kompetenssia. Tässä kehitysmallissa kulttuurienvälisen kompetenssin kehittyminen nähdään asteittain etenevänä henkilökohtaisena kasvuna kulttuurienvälisen herkkyyden lisääntyessä kulttuurienvälisen kokemusten monipuolistuessa ja syventyessä. Bennett (emt. 24) määrittää kulttuurienvälisen herkkyyden prosessiksi sellaisen maailmankuvan rakentamisesta, jossa kulttuurienväliset erot nähdään myönteisenä asiana. Bennettin mallissa kulttuurisen herkkyyden nähdään kehittyvän vaiheittain kulttuurienvälisen kokemusten lisääntymisen myötä. Kulttuurienvälisen herkkyyden yhtenä ääripäänä on se, että toisen kulttuurin tai erilaisuuden olemassaoloa ei tunnusteta ja toisena täydellinen sopeutuminen, integraatio, toiseen kulttuuriin.

Omakulttuurikeskeisyydessä, etnosentrismissä, suhde toiseen kulttuuriin määrittyy oman kulttuurin kautta ja silloin kulttuurienväliset erot kielletään ja oma kulttuuri koetaan ylivertaisena tai kulttuurienvälisiä eroja vähätellään. Etnorelativistiseen vaiheeseen siirryttäessä hyväksytään se, että kulttuurit eroavat toisistaan ja näiden erojen tunnustaminen antaa mahdollisuuden lähestyä toisia kulttuureita niiden omista lähtökohdista. Kulttuurierojen näkemisen jälkeen kehittyä empatiaan perustuva kyky sopeutua toiseen kulttuuriin, jolloin mahdollistuu toiminta tämän toisen kulttuurin ehdoilla. Toiseen kulttuuriin sulautuminen, kulttuurisen herkkyyden kehitysmallin viimeinen vaihe, on mahdollinen vain pitkällisen, erilaisten, selvästi omasta kulttuurista poikkeavien kulttuurien kokemisen, siis niissä asumisen ja elämisen, jälkeen. Bennett (emt. 55) esittää, että tähän vaadittava aika olisi vähintään kaksi vuotta. Toiseen kulttuuriin sulautuessa yksilön kulttuuri-identiteetti muuttuu koko ajan muutoksessa olevaksi, prosessinomaiseksi ilmiöksi eikä yksilö kulttuurisesti enää sitoudu yhteen kulttuuriin. Yksilö voi kokea tämän myönteisenä, iloisena ja elämään sisältöä tuotavana asiana, mutta se voi aiheuttaa myös syrjäytymisen ja yhteenkuulumattomuuden tunnetta ja vaikeuksia oman itseyden määrittelyssä. (Bennett 1993.)

Kaikkineen kulttuurienvälisen kompetenssiin määritelmässä kompetenssin osa-alueita on jaoteltu monella tapaa. Näiden osa-alueiden rajat ovat epäselviä ja

epätarkkoja ja tutkijoilla on hyvinkin erilaisia näkemyksiä siitä, mistä osatekijöistä kukin osa-alue koostuu ja voidaanko osa-alueita yleensä erottaa toisistaan (mm. Yershova, DeJaeghere & Mestenhauer 2000, 46; Spitzberg & Changnon 2009, 35).

Osa-alueiden ja niiden sisältämien osaamisen, toimintojen tai affektin määrittämisestä hankaloittaa se, että niin kompetenssia kuin valtaosaa sen määrittämisessä käytetyistä käsitteistä voidaan lähestyä hyvin eri tavoilla ja käsitteet ovat sisäkkäisiä, kuten esimerkiksi empatian voidaan katsoa sisältävän joustavuutta, ja joustavuutta kuitenkin pidetään omana, kulttuurienvälisen kompetenssin keskeisenä vaatimuksena. Empatiata, jonka monet tutkijat vahvasti liittävät kulttuurienväliseen osaamiseen kuuluvaksi, onkin tutkimuksissa luokiteltu niin kognition, affektin kuin toiminnan osa-alueen sisälle. Deardorff (2006) puolestaan sijoittaa empatian kulttuurienvälisen osaamisen tulokseksi nimeämäänsä osa-alueeseen.

Spitzberg ja Changnon (2009) ovat meta-analyysissään koonneet yli 300 tekijän listan kulttuurienvälisen kompetenssin osatekijöistä. Tutkijat ovat sitä mieltä, että kulttuurienväliseen kompetenssiin tuskin sisältyy näin monta teoreettisesti itsenäistä ja erillistä osatekijää vaikka he tunnustavatkin sosiaaliin prosesseihin ja järjestelmiin liittyvän monimutkaisuuden. Abbe, Gulick ja Herman (2007) ottavat omassa meta-analyysissään esille myös rajanvedon häilyvyyden kompetenssin osa-alueiden ja yksilökohtaisten taustamuuttujien kuten iän, sukupuolen, henkilöhistorian tai aseman vaikutusten välillä. Vaikka osatekijöiden erottaminen toisistaan voi olla keinotekoisia, osa-alueisiin pohjautuvan tarkastelun kautta voidaan kuitenkin ymmärtää kulttuurienvälisen kompetenssin ulottuvuuksia (Jokikokko 2002, 92). On myös huomattava, että kulttuurienvälisen kompetenssin osa-alueet näyttäytyvät erilaisina riippuen myös siitä kenen kompetenssia ja missä tilanteessa kompetenssia tarkastellaan ja mihin tarkoitukseen tarkastelua kompetenssia tarvitaan.

Beelen (2011) kirjoittaa, että käsitteitä saatetaan käyttää myös ristiriitaisissa merkityksissä, ja koska käsitteiden sisällöt eivät ole selviä, niitä tulkitaan hyvin monilla tavoilla, kukin omista lähtökohdistaan (Rathje 2007). Spitzberg ja Changnon (2009) toteavat varsin tyyliä, että kulttuurista kompetenssia määritettäessä tutkimuksessa ”käsitteelliset pyörät” on keksitty monta kertaa uudelleen eikä tutkimusta ole suunnattu tarpeeksi kompetenssimallien empiiriseen testaamiseen (vrt. Van de Vijver & Leung 2009, 405; Spitzberg 1989).

3.1.5 Sopivuus ja tehokkuus kulttuurienvälisen kompetenssin määrittäjinä

Tässä tutkimuksessa kulttuurienvälinen kompetenssi määritetään tilanteeseen sopivaksi ja tehokkaaksi toiminnaksi, joka mahdollistaa vuorovaikutukselle asetetun tavoitteen saavuttamisen (Deardorff 2006; vrt. esim. Lustig & Koester 2010, 65; Spitzberg & Changnon 2009). Vuorovaikutuksen sopivuus ja tehokkuus määritetään tässä tutkimuksessa samoin kuin Deardorff (2006) määrittää ne Spitzbergin (1989) mukaan, toisin sanoen tilanteeseen sopiva toiminta ei riko vuorovaikutukseen osallistuvien arvokkaina pitämiä arvoja ja odotuksia ja tehokkuus tarkoittaa arvokkaana pidetyn vuorovaikutukselle asetun päämäärän saavuttamista. Määritelmään sisältyy epävarmuutta tehokkuuden ja sopivuuden käyttökelpoisuutena määritelmässä, mutta tämä kulttuurienvälisen kompetenssin määritelmä on kuitenkin yleisesti hyväksytty, ja harvoja empiiriseen tutkimukseen perustuvia. Kulttuuriälän määritelmä (Earley & Ang 2003), jossa kulttuurienvälistä kompetenssia on lähestytty moniälykkyyden teorian kautta, on hyvin samansuuntainen tämän määritelmän kanssa ja useiden kulttuurienvälisyyden tutkijoiden esittämät määritelmät ovat hyvin lähellä tätä. Jokikokko (2002, 85) kirjoittaa, että kulttuurienvälistä kompetenssia tarvitaan ”yhteisymmärryksen saavuttamiseen sekä toimivaan vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten välillä.” Spitzberg (2009, 381, 395) määrittää kulttuurienvälisesti kompetentiksi viestijän, joka osaa sopeutua ja toimia tehokkaasti muissa kuin omassa kulttuurissaan. Sercu (2005, 3) pitää kulttuurienvälistä viestintäkompetenssia kykynä toimia vieraalla kielellä kielellisesti, sosiolingvistiksi ja pragmaattisesti sopivalla tavalla.

Kulttuurienvälisen viestinnän sopivuutta ja tehokkuutta voidaan pitää kulttuurienvälisyystaitoina, tai ne voidaan lukea omiksi kulttuurienvälisen kompetenssin osa-alueiksi kuten Lustig ja Koester (2010) tekevät. Kulttuurienvälinen viestintä on tilanteeseen sopivaa, jos se ei riko viestintätilanteeseen osallistuvien tärkeiksi kokemia ja arvossa pitämiä tilannesidonnaisia ja yleensä kirjoittamattomia ja äänenlausumattomia toimintaan liittyviä odotuksia. Viestinnän sopivuus sisältää sen, että viesti ilmaistaan sanallisesti ja sisällöllisesti ymmärrettävästi, viestintätilanteeseen osallistuvien yksilöiden asema huomioidaan ja sosiaalisia käytöissäntöjä kunnioitetaan riittävässä määrin. (Lustig & Koester 2010, 67; Spitzberg & Cupah 1984, 100–101; Spitzberg 1989.)

Viestinnän sopivuuden määrittävät viestintätilanteeseen osallistujat viestintätilannetta koskevan sosiaalisen normiston perusteella (Spitzberg & Cupah 1984, 106–107). Fantini (2009, 458) kirjoittaa, että tehokkuus on toimijan oma

käsitys toiminnasta (*etic*) ja sopivuus on taas toisen osapuolen tulkinta (*emic*) toiminnasta. Blasco (2012, 482) taas kyseenalaistaa sen voiko tilanteeseen sopivaa käytöstä yleensäkin määritellä. Hän näkee ristiriidan siinä, että kulttuurieroja pidetään yleisesti sosiaalisesti rakennettuina, mutta tilanteeseen sopivaa toimintaa pidetään määriteltynä ja ennakoitavana. Hofstede (2009) taas näkee sosiaalisen normiston jaettuna moraalikoodistona, johon liittyviä kulttuurisidonnaisia käsityksiä oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta ja luottamuksesta ja maineesta, ja jota ei moraalittomaksi tulkittavan käytöksen välttämiseksi haluta rikkoa. Näin kulttuurienvälisen kohtaamisen onnistumiseksi saattaa olla tarpeen luoda oma, tilanteeseen sopiva moraalissäännöstö, joka mahdollistaa sen, että osapuolet eivät tunne tulevansa pakotetuiksi venyttää liikaa omia moraalikäsitteisiään.

Kulttuurienvälisen viestinnän tehokkuus taas tarkoittaa vuorovaikutukseen liitetyn tavoitteen saavuttamista (Lustig & Koester 2010, 67; Spitzberg & Cupah 1984, 100–101; Spitzberg 1989). Lasonen (2010a, 270) kirjoittaa, että tehokkuutta on kulttuurienvälisen kompetenssin osana tarkasteltu sekä kykyä ja taitona sopeutua kulttuurienvälisiin kohtaamisiin liittyviin erilaisiin tilanteisiin ja toimintaympäristöihin ja toisaalta taloudellisena, poliittisena tai yksilön tavoitteisiin liittyvänä tehokkuutena. Kealey (1990, 4) pitää tehokkuutena kykyä sellaiseen vuorovaikutukseen, jolla saavuttaa toisen osapuolen kunnioituksen ja luottamuksen, ja sitä kautta mahdollistuu omien tavoitteiden saavuttaminen. Hän lukee tehokkuudeksi myös kyvyn oman ammattiosaamisen sopeuttamiseen tilanteessa sopivasti käytettäväksi. Uudessa maassa toimittaessa tehokkuutta taas on kyky henkilökohtaiseen sopeutumiseen.

Gudykunst (2005) liittää vuorovaikutuksen tehokkuuden kohtaamisen aiheuttamaan epävarmuuteen ja levottomuuteen ja yksilön tasapainoa horjuttavien tunteiden hallintaan. Vuorovaikutuksen tehokkuus on hänen (emt. 289) määritelmänsä mukaan sitä, että viestin vastaanottaja tulkitsee viestin mahdollisimman lähelle samaksi kuin mitä viestin lähettäjä on sen tarkoittanut. Tietty määrä huolestuneisuutta vuorovaikutuksen onnistumisesta tarvitaan varmistamaan valppaana olo, mutta hän näkee, että jos kohtaamiseen liittyy liikaa epävarmuuden ja levottomuuden tai pelon tunteista aiheutuvaa ennakoimattomuutta, ei kohtaamisesta voi tulla tehokas. Toisaalta samalla tavalla liika luottamus siihen, että viesti tulkitaan oikein kohtaamistilanteessa, voi johtaa vuorovaikutuksen epäonnistumiseen. Yhtäältä vuorovaikutustilanteen liittyvä valta vähentää epävarmuuden tunnetta, ja tämä taas voi johtaa siihen, että oman epävarmuuden ja tilanteeseen liittyvän jännittyneisyyden hallitsemiseksi, omaa valtaa halutaan käyttää toisen osapuolen hallitsemiseksi. Viestinnän tehottomuuden

tunnistaminen ei ole itsestään selvää, erityisesti silloin kun vuorovaikutustilanteen toista osapuolta ei tunneta.

Rathje (2007) ottaa esille useita asioita, joiden perusteella tehokkuuden liittäminen kompetenssin määritelmään kyseenalaistuu. Yksi näistä on se, että tehokkuusvaatimuksen myötä vuorovaikutukselle asetetaan aina tavoite, ja tavoitteen asettamisesta seuraa se, että kulttuurienvälisen kompetenssin arviointi on vuorovaikutuksen kautta saavutetun tuloksen arviointia. Tällainen arviointi taas ei ole yksinkertaista, koska vuorovaikutukselle asetetun tavoitteen saavuttamiseen vaikuttaa myös moni muu asia, kuten tilanne tai vuorovaikutuksen osapuolien valtasuhteet.

3.1.6 Kulttuurienvälisen kompetenssin ja kulttuuriälyn rinnastaminen

Kulttuurienvälisen kompetenssin luonteeseen kuuluu se, että kukaan ei voi saavuttaa siinä täydellisyyttä. Kohtaamisen kokeminen onnistuneeksi tai sen pitämiseksi tehokkaana tai tilanteeseen sopivana ei kuitenkaan edellytä kompetenssin täydellisyyttä (Trimble, Pedersen & Rodela, 2009, 493). Toisen ihmisen täydellinen ymmärtäminen on ihannetila, joka lienee mahdoton saavuttaa. Näin keskeiseksi vuorovaikutuksen onnistumista määrittäviksi tekijäksi jää tietoinen halu, erilaisuuden hyväksymiselle perustuva tavoite, toista kunnioittavaan vuoropuheluun.

Tässä tutkimuksessa tarkoitettussa merkityksessä kulttuurienvälistä kompetenssia tarvitaan eri ammattialoilla ja vuorovaikutustilanteissa, joiden tavoitteet vaihtelevat. Tämän tutkimuksen kohderyhmänä olevien ammattikorkeakoulun opettajien tarvitsema, opetussisältönä opiskelijoille välittyvä kulttuurienvälisen kompetenssi on sisällöllisesti sama kuin opiskelijoiden näkökulmasta oppimistavoitteena oleva kompetenssi. Tähän, ehkä opettajuutta jopa mekaanisesti kuvaavaan määritelmään on päädytty, koska opettajien kulttuurienväliselle kompetenssille ei ole olemassa ohjetta tai vaatimuksia, ja peruslähtökohtana opettamisessa on se, että opettajalla pitäisi olla vähintään se kompetenssi, mikä oppijoille pyritään välittämään. Sillä, painotetaanko kulttuurienvälisen kompetenssin määritelmässä tehokkuutta, mukautumista, sopeutumista tai muuta käsitteen korostamaa tai erityisesti esille tuomaa ominaisuutta, ei ole opettajilta edellytettävän kompetenssin kannalta oleellista, koska kasvatustehtävää toteuttaessaan ammattikorkeakoulujen opetuksen tulee kohdistua kaikkiin näihin osa-alueisiin. Samalla tavalla opiskelijoiden

näkökulmasta tarkasteltuna, opetuksen tulee heille antaa valmiuksia monenlaisissa kulttuurienvälissä tilanteissa toimimiseen.

Tämän tutkimuksen kulttuurienvälisen kompetenssin määritelmän pohjalla on yhtäällä määritelmä kompetenssista yksilön tai yhteisön työtehtäviin liittyvää suorituskkyä tai -potentiaalia kuvaavana käsitteenä ja toisaalla Deardorffin (2006) empiirisen testaamisen kautta esittämä käsitys kulttuurienvälisestä kompetenssista.

Vaikka kulttuuriälyllä on eittämättä erilainen tieteenala- ja teorianhistoria kuin kompetenssipohjaisilla kulttuurienvälisen osaamisen määritelmillä, kulttuuriäly käsitetään tässä tutkimuksessa kulttuurienväliseen kompetenssiin sisällöltään rinnastettavaksi käsitteeksi. Kulttuuriälyn käsitteellä pyritään selittämään yksilöiden välisiä eroja halukkuudessa kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen ja yksilöihin ja vuorovaikutustilanteisiin liittyviä eroja kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen onnistumisessa.

Tässä tutkimuksessa kulttuurienvälisen kompetenssin osa-alueiksi määritellään kognitiivisella alueella olevat tieto ja tietoisuus, kulttuurienvälisyyden taidot ja affektisella alueella ovat asenteet ja motivaatio. Kulttuurienvälisestä kompetenssiä pidetään tässä tutkimuksessa tilanteeseen sitoutuneena, jatkuvassa muutoksessa olevana ja näin sen ylläpitämisen ja kehittämisen katsotaan vaativan yksilöltä jatkuvaa itsearvointia ja halua oppimiseen. Jokikokon (2010, 59) väitöstutkimuksen mukaan opettajat käsittävät kulttuurienvälisen kompetenssin toimintaa ja elämäkatsomusta ohjaavana kokonaisuutena, jossa osa-alueiden erottaminen on vaikeaa, mutta tutkimustarkoitukseen osa-alueiden erottaminen on perusteltua.

Tässä tutkimuksessa kulttuurienvälisyyskompetenssia lähestytään yksilön kompetenssin kautta. Kuitenkin tutkimuksen lähtöoletuksissa tiedostetaan se, että kulttuurienvälisyyskasvatuksen kautta halutaan vaikuttaa yhteiskunnan tilaan ja toimintaan. Oppimistavoitteena kulttuurienvälisyyskompetenssi koskee yksilöitä, ja yksilön kautta kompetenssin lähestyminen on oikeutettua sekin takia, että myös monimuotoistuvissa kulttuurienvälisissä kohtaamisissa, esimerkiksi ryhmien välisessä yhteistyössä tai internetin välityksellä tapahtuvissa kohtaamisissa, viime kädessä kyse on kohtaamisesta, johon yksilö osallistuu omalla kompetenssillaan. Kulttuurienvälisyyskasvatus, jonka oppimistavoitteena kulttuurienvälinen kompetenssi on, määrittyy tässä tutkimuksessa ihmisten välisten kohtaamisten kautta. Tätä tutkimusta rajaa myös kulttuurienvälisyyskasvatuksen sijoittuminen ammattikorkeakoulukontekstiin.

Deardorffin (2006) tutkimus, jossa hän tunnetuista eri tieteenaloja edustavista kulttuurienvälisyyden alan asiantuntijoista koostuvan Delphi-paneelin avulla pyrki selkeyttämään kulttuurienvälisen kompetenssin käsitettä ja määrittämään

kulttuurienväliseen kompetenssiin sisältyviä osatekijöitä, on yksi harvoista (Spitzberg & Changnon 2009, 13) tutkimuksista, joissa kompetenssimallia on testattu empiirisesti.

Tutkimuksen kolmen kierroksen Delphi-paneelissa peräti seitsemän kulttuurienvälisen kompetenssin määritelmää ylsi tutkimuksessa yksimielisyyden rajana pidettyyn 80 prosentin hyväksyntään ($n=20$). Yleisimmin hyväksytty määritelmä kuvaa kulttuurienvälistä kompetenssia kykyinä viestiä tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti kulttuurienvälisissä tilanteissa. Kaksi muuta määritelmää, jonka vain yksi panelisteista torjui, liittävät kulttuurienvälisen kompetenssin kykyyn vaihtaa tarkastelunäkökulmaa ja kykyyn joustaa ja sopeuttaa omaa käytöstä vuorovaikutustilanteen edellyttämällä tavalla myös viestijälle uudessa kulttuurisessa tilanteessa. Seuraavaksi suurinta hyväksyntää saaneet määritelmät korostivat tiettyä osa-aluetta, joko vuorovaikutuksen onnistumista, toiminnan hyväksyttävyyttä, tavoitteiden saavuttamista tai kasvua kohti globaalia kansalaisuutta. (Deardorff 2006)

Kulttuurienväliseen kompetenssiin kuuluvasta osatekijästä asiantuntijavastaajat ($n=20$) olivat kaikki yksimielisiä ainoastaan yhdestä, toisen maailmankuvan ymmärtämisestä. Toisten maailmankuvan ymmärtäminen on sen ymmärtämistä, mitkä kulttuuriperustaiset arvot, normit ja oletukset ohjaavat vuorovaikutuksen toisen osapuolen toimintaa. Keltinkangas-Järvisen (2010, 17) mukaan ”maailmankuva on ihmisen käsitys siitä, miten maailman toimii ja millaiset syiden ja seurausten lait maailmassa vallitsevat.” Maailmankuvan lisäksi tutkimuksessa löytyi 22 niin tietoihin, taitoihin kuin asenteisiin kuuluvaa kulttuurienvälisen kompetenssin osatekijää, jotka 80 prosenttia vastaajista hyväksyi. Tutkijoiden yksimielisesti hyväksymiä osatekijöitä ovat muun muassa avoimuus, joka tarkoittaa arvostelusta pidättäytymistä, toisten kulttuurien kunnioitus, uteliaisuus ja monimerkityksellisuuden sietokyky. Samoin yksimielisen hyväksynnän saivat kulttuurinen tietoisuus ja tieto. Yksi yksimielisesti hyväksytty ryhmä kulttuurienvälisyyden taitoja ovat vuorovaikutukseen liittyvät taidot, kuten kuunteleminen, ja toisena itsesääteilyn liittyvät taidot. (Deardorff 2006.)

Deardorffin (2006) tutkimustuloksen mukaan mikään näistä osatekijöistä ei riitä yksinään kulttuurienväliseksi osaamiseksi. Jos yksilöllä ei ole halua tai uskallusta toimia kulttuurienvälisesti, ei kulttuurienvälistä kompetenssia voi muodostua pelkästään tietojen tai taitojen varaan. Toisaalta onnistunut kulttuurienvälinen vuorovaikutus tarvitsee positiivisen asenteen tueksi kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen liittyviä tietoja ja taitoja, toisin sanoen osa-alueet yhdessä muodostavat toisiaan tukevan kokonaisuuden.

Tutkimuksensa perusteella Deardorff (2006) rakensi kaksi mallia kuvaamaan kulttuurienvälisiä kompetenssia. Molemmista malleista löytyvät tutkimuksessa 80 prosenttisesti hyväksytyt kompetenssin osatekijät.

Vaikka pyramidimalli on ominaisuuksien listaamiseen perustuva, siinä huomioidaan kompetenssin osa-alueiden järjestys ja niiden keskinäiset suhteet. Pyramidin pohjan muodostaa asenne, jota Deardorff (2006) pitää kulttuurienvälisen kompetenssin lähtökohtana. Avoin ja utelias asenne luo pohjan kulttuurienväliselle vuorovaikutukselle ja osoitetun kunnioituksen kautta vuorovaikutuksen toinen osapuoli tuntee tulewansa arvostetuksi. Asenteen päällä seuraavalla tasolla mallissa ovat rinnakkain kulttuurinen tieto ja tietoisuus sekä kulttuurienvälisyyden taidot. Näiden varaan rakentuu kulttuurienvälisen toiminnan tulos, jonka Deardorff (emt.) jakaa kahteen osaan, sisäiseen ja ulkoiseen. Kompetenssin sisäiseen toiminnan tulokseen hän sijoittaa empatian, etnorelativistisen näkemyksen, joustavuuden ja sopeutumisen kyvyn. Nämä mahdollistavat asioiden tarkastelun toisen perspektiivistä ja oman toiminnan sopeuttamisen tilanteen mukaiseksi. Pyramidin huipulla oleva ulkoinen kulttuurienvälisen kompetenssin tulos on toimintaa, jossa kompetenssi näyttäytyy tilanteeseen sopivana ja tehokkaana vuorovaikutuksena. Hän katsoo, että pyramidissa alempana olevat osa-alueet edistävät ylempillä tasoilla olevien asioiden toteutumista ja onnistumista, mutta että kompetentti toiminta on mahdollista myös muuten kuin pyramidin pohjalta järjestelmällisesti huipulle etenemällä.

Mallissa tutkija (Deardorff 2006) pitää oleellisena kaikkiin osa-alueisiin välttämättömänä kuuluvaa kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämiseksi tarvittavaa oppimista. Kulttuurienvälisen kompetenssin osatekijöiden keskinäinen riippuvuus, ja se, että osa-alueista kaikki vaikuttavat toisiinsa ja samalla tavalla kompetenssin yksilöön ja vuorovaikutukseen liittyvät osa-alueet tulevat selvemmin esille ympyrän malliin pürrettyssä prosessimallissa, jonka Spitzberg ja Changnon (2009, 31–32) luokittelevat kausaaliseksi polkumalliksi. Malli näyttää myös sen, että kulttuurienvälinen kompetenssi on prosessi; lisääntynyt kompetenssi ruokkii myönteistä asennetta, ja uuden oppimisen kierros alkaa aina uudelleen.

Deardorffin (2006) Delphi -paneelin osallistujista 19 oli pohjoisamerikkalaisia ja yksi eurooppalainen. Hän itse pitää tätä angloamerikkalaista lähtökohtaa tutkimuksensa rajoitteena. Vaikka kulttuurienvälisyyden tutkimusta on runsaasti, sitä tuotetaan runsaimmin Pohjois-Amerikassa ja Euroopassa. Eri kulttuurien näkökulmasta tarkasteltuna käsitteet ja niiden määritelmät näyttävät erilaisina ja näiden pohjalle rakennetut määritelmät kulttuurienvälisestä kompetenssista voivat

rakentua hyvinkin erilaisiksi. Kulttuurierot johtavat siihen, että mallit eivät ole yleistettäviä tai ne osoittautuvat toimimattomiksi (ks. esim. Tamam 2010).

Toinen tämän tutkimuksen kulttuurienvälisestä kompetenssistä määrittävä käsite on kulttuuriäly, joka on 2000-luvulla kehitytty käsite kulttuurienvälisen kompetenssin ymmärtämiseksi. Earley ja Ang (2003, 9) määrittävät kulttuuriälyksi kyvyn sopeutua tehokkaasti kulttuurienrajat ylittäviin, toimijalle ennestään tuntemattomiin, tilanteisiin. Kulttuuriälyä taustoittaa huomio, että toiseen kulttuuriin sopeutuminen ei ole riippuvaista kognitiivisesta älykkyydestä ja tutkijat katsovat, että kulttuuriälyllä selitetään sitä, miksi sosiaalisilla ja älykkäillä ihmisillä saattaa olla ongelmia uuteen kulttuuriin sopeutumisessa. He rinnastavat kulttuuriällyn tunneälyyn ja sosiaaliseen älykkyyteen, jotka perustuvat käsitykseen älykkyydestä kognitiivisia prosesseja laajempaan käsitteeseen (Sternberg ja Detterman 1986; Gardner 1983). Tässä laajentuneessa älykkyyden käsitteessä älykkyyteen sisällytetään ihmisen kyky suuntautua ja sopeutua toisiin ihmisiin. Sosiaalisen älykkyyden ja kulttuuriällyn tutkijat erottavat siten, että sosiaalisella älykkyydellä viitataan kykyyn olla sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa oman kulttuuriryhmän sisällä, kulttuuriäly taas johtaa tarkoituksenmukaiseen toimintaan kulttuurienvälisissä tilanteissa (Earley & Ang 2003, 19).

Kulttuuriällyn osa-alueet jaetaan kognition, motivaatioon ja toimintaan. Kognitionissa erotetaan metakognitiivinen ja kognitiivinen osio. Metakognitiivinen kulttuuriäly on ylätasoa ymmärrystä ajattelusta ja käsitystä omista kognitiivisista ja affektiivisistä prosesseista. Se mahdollistaa kyvyn ymmärtää ja arvioida omaa osaamista, kyseenalaistaa omia ennako-oletuksia, ja vuorovaikutustilanteessa muun muassa sen ymmärtämistä kuinka vuorovaikutuksen toinen osapuoli tulkitsee viestin. Metakognitiivinen kulttuuriäly on perusta oman toiminnan sopeuttamiselle vuorovaikutustilanteessa. Kognitiiviseen kulttuuriällyn taas kuuluu kulttuuri-kohtaista tietoa normeista, käytänteistä ja tavoista. Tämä kulttuuriällyn osa mahdollistaa kulttuurieroista johtuvien kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa ilmenevien erojen ennakoinnin ja sen, että kommunikointia voi vuorovaikutustilanteessa tulkita oikein. Motivaatio kulttuuriällyn osana heijastaa kiinnostusta kulttuurienväliseen toimintaan ja haluun oppia kulttuurienvälisyydestä. Vuorovaikutustilanteeseen motivaatiopohjainen kulttuuriäly tuo halua kommunikointiin ja itseluottamusta. Kulttuuriällyn toiminnan osa-alue yhdistyvää kognition ja motivaation ja mahdollistaa sen, että vuorovaikutuksessa pystyy tietoisesti käyttämään tilanteeseen sopivia sekä kielellisen että ei-kielellisen viestinnän keinoja. (Earley & Ang 2003; Ang & Van Dyne 2008.)

Thomas (2006; vrt. Ting-Toomey 2007, 259; Gudykunst 2005) jakaa kulttuuriällyn osatekijät tietoon, taitoihin ja tietoisuustaitoihin (*mindfulness*). Näitä tietoisuustaitoja hän pitää kulttuuriällyn avaintaitoina, koska hänen mukaansa juuri ne yhdistävät kognition ja toiminnan. Tietoisuustaidolla hän tarkoittaa intensiivistä ja aktiivista läsnäoloa vuorovaikutustilanteessa ja kaikkien aistien käyttämistä oman ja toisen osapuolen toiminnan tulkittamiseksi. Tietoisuustaito mahdollistaa erilaisten lähestymistapojen käyttämisen tilanteen tulkittamiseksi ja uusien, tilanteeseen sopivien, myös myöhempää käyttöä varten varastoitavien toimintamallien kehittämistä. Tietoisuustaito on kykyä poiketa omasta vakiintuneesta tai automatisoituneesta tavasta toimia. Ting-Toomey (2007, 259) puhuu ”kolmannesta kulttuurista”, jonka tietoisuustaito mahdollistaa tilanteeseen sopivan yhteisen toimintaperustan luomiseksi (vrt. Hofstede 2009). Bennett ja Castiglioni (2004, 251) esittävät, että tietoisuustaito voi selittää sen kuinka myönteinen asenne kulttuurienvälisyyteen ja kulttuurienvälisyyden tiedot siirtyvät toiminnaksi.

Kulttuuriäly näyttäisi olevan pysyvästä, yksilön tyypillisiä toimintamalleja määrittävistä persoonallisuuden piirteistä riippumaton käsite. Ang, Van Dyne ja Koh (2006) osoittivat, että persoonallisuuden piirteistä (*Big Five*) ainoastaan avoimuus uusille kokemuksille korreloi kaikkien neljän kulttuuriällyn osa-alueen kanssa. Muista persoonallisuuden piirteistä tunnollisuus ja kognitio, ulospäin suuntautuneisuus ja kognitio, motivaatio ja toiminta samoin kuin miellyttävyyden ja toiminta näyttivät liittyvän yhteen. Odotusten vastaisesti sen sijaan neuroottisuus (tasapainoisuus) ja kulttuuriällyn toiminnan osa-alue eivät tutkimuksessa korreloineet.

Kulttuuriällyn kehittäjät näkevät, että kulttuuriäly ei ole kulttuurisidonnaista. He pitävät kulttuuriällyn perustuvaa kulttuurienvälisestä kompetenssista kaikissa kulttuurisissa tilanteissa toimivana ja he katsovat, että kulttuuriällyn käsitteessä kulttuuria lähestytään yleisellä (*etic*) tasolla, ja tätä kautta rakentuu yhteys tiettyssä kulttuurissa (*emic*) toimimiseen. Kulttuuriällyn katsotaan kehittyvän ajan ja kokemuksen, ja koulutuksen myötä, ja tästä rakentuu osaamista, joka mahdollistaa toimijalle uusissa kulttuurienvälisissä tilanteissa toimimisen. (Earley ja Ang 2003, 86–89.)

Van de Vijver ja Leung (2009, 406) ryhmittelevät tutkimuksissa esitetyt kulttuurienvälisen kompetenssin osatekijät neljään ryhmään. Affektin, kognition ja toiminnan osa-alue rinnalle he nostavat neljäntenä persoonallisuuden piirteet. Tähän ryhmään he sijoittavat empatian ja sosiaalisen älykkyyden. Näin heidän jaottelussaan kulttuuriälyä voitaisiin pitää yhtenä kulttuurienvälisen kompetenssin

osatekijänä. He kuitenkin esittävät epäilyä kulttuuriäly-käsitteen empiiriselle todenmukaisuudelle kirjoittamalla, että älykkyystutkimuksen kautta tuotettuna, kuten kulttuurienvälisen kompetenssin tutkimuksessa muutenkin, on esitetty teorioita, jotka ovat toimivan tuntuksia, mutta joita ei ole empiirisesti todennettu.

Lopuksi todetaan, että vaikka kulttuurienvälisen kompetenssin ja kulttuurienvälisyydestä oppiminen ovat tiukasti sidoksissa toisiinsa, niin tässä koulutusorganisaatioon sijoittuvassa tutkimuksessa pidetään perusteltuna erottaa kulttuurienvälisen kompetenssin ja siitä oppiminen niin, että kompetenssi käsitetään oppimistulokseksi.

3.1.7 Kieli kulttuurienvälisyydenosaamisen keskiössä

Kulttuurienvälistä viestintään käsitellessä nousee esille kielen merkitys, ja erityisesti vieraiden kielten osaaminen osana kulttuurienvälistä osaamisesta. Lehtonen (1996 Kaikkosen 1999, 20 mukaan) toteaa, että ”kieli on erottamaton osa ihmisenä olemista” (vrt. esim. Löytty 2011) ja Kaikkonen (2004, 104) jatkaa, että ”kieli on läpeensä kulttuurista”. Kielen vaikutus yksilöön avautuu tutkimustuloksesta, jonka mukaan kaksikielisillä jopa tunnetilat heijastelivat viimeksi puhuttuun kieleen sitoutuvia tunteita (Perunovic, Heller & Rafaeli 2007). Kaikkonen (1999; 2004, 120) kirjoittaa sosialisoinnin kautta omaksutusta kulttuurikuvasta, jossa kieli on keskeinen omaa kulttuurista ymmärrystä ja yksilön identiteettiä määrittävä tekijä. Ihmisen olemassaoloa määrittävään kieleen Kaikkonen (2004, 100–101) liittyy puhutun äännekielen lisäksi kielenulkoiset äänet ja ihmisen tuottamat merkit.

Vaikka kielitaito on tärkeä osa kulttuurienvälistä osaamista, pelkkä kielitaito ei kulttuurienvälisessä osaamisessa riitä, koska ilman ymmärrystä kielen sosio-kulttuurisista merkityksistä ja kielen välittämää viestiä ei voi tulkita. (esim. Deardorff 2006; Crichton ym. 2004, 44–45.) Abbe, Gulick ja Herman (2007, 21–23) päättelivät, että vieraaseen kulttuuriin sopeutumisessa kulttuurienvälisen herkkyyden ja ihmissuhdetaidot näyttäisivät olevan kielitaitoa tärkeämpi kulttuuriin sopeutumista edesauttavia tekijöitä.

Ammattikorkeakoulun opiskelijat kokevat kielitaidon ja viestintäarvokkuuden kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen suurina haasteina (Timonen 2011, 170; Korhonen 2002). Abben, Gulickin ja Hermanin meta-analyysin (2007, 22) löydökset viittasivat siihen, että kielitaidon merkitys kulttuurienvälisessä tehokkuudessa saattaa vähentyä kulttuurienvälisten kokemusten lisääntyessä. Toisaalta on muistettava se, että hyvällä kielitaidolla kulttuurienvälisessä

vuorovaikutuksessa on merkitystä ainoastaan jos yksilöllä on halua tai motivaatiota käyttää kielitaitoaan rakentavalla tavalla (esim. Byram 1997, 3).

Kulttuurienvälisen kompetenssin yhdistäminen kielitaitoon herättää kysymään kieltenopetuksen tavoitteista. Byram (1997, 3–4, 12; vrt. Kaikkonen 1999; 2004; 2001) liittää kielen ja kulttuurin tiukasti yhteen ja puhuu kulttuurienvälisestä kommunikatiivisesta kompetenssista taitona, jota kulttuurirajat ylittävässä vuorovaikutuksessa tarvitaan. Kommunikatiiviseen kompetenssiin hän sisällyttää kielitaidon, kyvyn ymmärtää vierasta kulttuuria ja taidon toimia vieraassa kulttuurissa. Hänen mukaansa tällainen viestintäkompetenssi ei perustu äidinkielenomaiseen kielitaitoon vaan kykyyn ymmärtää oman ja vieraan kulttuurin erot, ja viestintätilanteissa toimia tämän ymmärryksen mukaisesti. Byram (2008) muotoilee kieltenopetuksen tavoitteeksi kasvatuksen globaaliin kansalaisuuteen ja Kaikkosen (2001,66) mukaan vieraan kielen opetuksen tarkoitus onkin auttaa kasvamaan ulos oman äidinkielen kuoresta ja tavasta kokea ja ymmärtää maailmaa. Kaikkonen (emt. 68) jatkaa, että kun kieltenopetuksen päämääränä on kulttuurienvälisen kompetenssi, pitää kieltenopetuksen sisällön laajentua kohti erilaisuuden kunnioitusta, empatiaa ja epävarmuuden sietämistä.

Sekä Byram (1997; 2008) että Kaikkonen (2001) perustelevat kulttuurienvälisiä kommunikatiivista kompetenssia sillä, että vuorovaikutus tapahtuu aina jossain kulttuurisessa kontekstissa, ja että kommunikoinnin tavoitteena on vuorovaikutus toisen ihmisen kanssa. Näin kyky toimia erilaisten ihmisten kanssa, sosiaaliset valmiudet ja asenne kulttuurienvälisyyteen korostuvat. Kohonen ym. (2001) puhuvatkin kielikoulutuksen sijasta kielikasvatuksesta, jolla he tarkoittavat kieltenopetusta kokonaisvaltaisena, yksilön vuorovaikutusosaamista vahvistavana, kokemuksellisuutta painottavana toimintana, jossa koulutuksen kasvatukselliset tavoitteet yhdistyvät kieltenopetukseen. Ammattikorkeakoulujen kieltenopetusta ohjaa Eurooppalainen viitekehys (2004, 20, 23–25), joka sekin nostaa kieltenopetuksen tavoitteeksi yksilön monikulttuurisen kompetenssin monikielisuuden rinnalle.

Kulttuurienvälisyysvälisyysosaamisen sisällyttäminen kieltenopetukseen riippuu kieltenopettajien toiminnasta. Sercu (2006) tutki seitsemän (kuusi Euroopan maata ja Meksiko) maan lukioiden kieltenopettajien ($n=424$) käsityksiä opettajuudesta suhteessa kulttuurienvälisen kompetenssin opettamiseen. Web-pohjaisella avoimia ja suljettuja kysymyksiä sisältävän kyselytutkimuksen tulos oli, että kaikkien tutkimukseen osallistuneiden maiden kieltenopettajat pitivät itseään ennen kaikkea kielen, ei kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen osaamisen opettajina. Tutkijoiden mukaan tämä kaikkien tutkimukseen osallistuneiden maiden opettajien jakama

käsitys opettajuudesta voi johtua siitä, että kaikissa maissa kielenopettajien koulutus ja käytetty opintomateriaali painottaa kielen opettamista, ja näin opettajille ei synny käsitystä kulttuurienvälistä vuorovaikutuksesta osana heidän opettajuuttaan. Tutkimuksessa tuli kuitenkin esille opettajien halu kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen opettamiseen.

3.2 Kulttuurienvälisen kompetenssin arvioiminen

3.2.1 Opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi

Opettajien kulttuurienvälisyyteen liittyvät kompetenssivaatimukset ovat kaksijakoiset. Kulttuurienvälisyyskompetenssin opettajilla tulee olla sellaiset tiedot ja taidot, jotka mahdollistavat opettamisen. Heidän tulee olla kulttuurienvälisesti kompetentteja ja toisaalta heillä tulee olla pedagogiset valmiudet opettaa kulttuurienvälistä kompetenssia.

Tässä tutkimuksessa käytetyistä mittareista on koulu yhteisöissä käytetty kulttuurienvälisen herkkyyden asteikkoa (ISS) ja kulttuuriällyn asteikkoa (CQS). Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES) on vielä varsin uusi, ja tutkimustuloksia sen käyttämisestä kulttuurienvälisen kompetenssin arvioimiseen ei vielä löytynyt. Kulttuuriällyn (CQS) asteikkoa on sen sijaan käytetty varsin runsaasti, etenkin yritysmailmassa. Kulttuuriällyn on tutkimuksilla osoitettu olevan yhteydessä hyviin työsuorituksiin, työhön sitoutumiseen, hyvään päätöksentekokykyyn, hyviin tiimityösuorituksiin ja tehokkaan ja innovoivan organisaation luomiseen kansainvälisiä elementtejä sisältävissä työyhteisöissä (esim. Ang ym. 2007; de la Garza Carranza & Egri 2010; Rockstuhl & Ng 2008). Suoraan koulumaailmaan liittyviä kulttuuriällyn (CQS) asteikkoa käyttäviä tutkimuksia on ainakin Keungin (2011) väitöskirja, jossa hän osoitti kulttuuriällyn ja tehokkaan johtajuuden välisen yhteyden kansainvälisissä kouluissa.

Tässä luvussa esitetään korkeakoulujen henkilöstön kulttuurienvälistä kompetenssia selvittäneiden tutkimusten tuloksia ja niitä opettajuuteen liittyviä tutkimuksia, joissa kulttuurienvälistä kompetenssia on selitetty taustamuuttujilla. Kaikkineen korkeakoulujen opetustehtävissä tai muun henkilöstön kulttuurienvälistä osaamista on tutkittu hyvin vähän verrattuna esimerkiksi opiskelijoiden kulttuurienvälisen kompetenssin kehittymiseen kulttuurienvälisyyskoulutuksen tai ulkomaanvaihtojen myötä. Schuerholtz-Lehr (2007) toteaa, että opettajien

kompetenssin on perusta opetuksen laadulle ja artikkelissaan osoittaa kuinka vähän korkeakoulujen opetushenkilökunnan kulttuurienvälisiä kompetenssia kaikkineen on tutkittu.

Määrällisistä arviointimenetelmistä kulttuurienvälisen kompetenssin kartoitus (*Intercultural Development Inventory*, IDI) (Hammer ym. 2003) on laajimmalle levinneitä ja eniten käytettyjä kulttuurienvälisen kompetenssin arvioinnin työkaluja. Sitä on käytetty paljon oppilaitoskontekstissa ja myös korkeakoulujen henkilökunnan kulttuurienvälisen kompetenssin arvioimiseen. Itsearviointiin perustuen mittari selvitetään arvioijan käsitys omasta kulttuurisesta sensitiivisyydestä ja hänen todellinen kulttuurienvälisen sensitiivisyyden taso.

IDI perustuu Bennetin (1993) esittämälle kulttuurienvälisen herkkyyden kehitysmallille (*The Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, DMIS). Kulttuurienvälisen herkkyyden malli selittää sitä, kuinka yksilö suhtautuu kulttuurienvälisiin eroihin, ja kuinka tämä suhtautuminen muuttuu kulttuurienvälisen kokemusten lisääntymisen myötä. Mallin kuudesta kehitysvaiheesta kolmessa ensimmäisessä yksilön tarkastelee muita kulttuureita oman kulttuurinsa kautta. Kieltämisen vaiheessa kulttuurienväliset erot kielletään, puolustusvaiheessa toisen kulttuurin aiheuttamaa uhkan tunnetta torjutaan vähättelemällä toista ja korostamalla oman kulttuurin ylivoimaisuutta. Etnosentrismien, omakulttuurikeskeisyyden viimeisessä vaiheessa kulttuurienväliset erot tunnustetaan, mutta niitä vähätellään vetoamalla siihen, että kaikki kulttuurit ovat pohjimmiltaan kuitenkin samanlaisia. Mallin kolme etnorelativistista vaihetta jakautuvat hyväksymisen, sopeutumisen ja integraation vaiheisiin. Etnorelativistisissa vaiheissa kulttuurien suhteellisuus ymmärretään ja ihmisten toiminta ymmärretään kulttuurisidonnaisiksi. Hyväksymisvaiheessa toisen kulttuurin arvoja ja tapoja kunnioitetaan, sopeutumisvaiheessa yksilölle kehittyy kyky tarkastelunäkökulman vaihtamiseen ja viimeisessä vaiheessa kulttuurisen kaksoisidentiteetin kautta yksilö voi sulautua toiseen kulttuuriin. Bennetin (emt.) kulttuurisen sensitiivisyyden mallin näkökulmasta katsottuna kulttuurienvälisen kompetenssin kehittyminen on kasvamista kohti monikulttuurista herkkyyttä ja kulttuurienvälisen herkkyyden tarkoitusta yksilön kykyä käsitellä kulttuurista johtuvia eroja (Hammer ym. 2003, 422).

Helms (2004) tutki kolmen yhdysvaltalaisen korkeakoulun humanististen tiedekuntien opetustehtävissä toimivien henkilökunnan jäsenten oman käsityksen ja todellisen kulttuurienvälisen kompetenssin eroa käyttäen IDI mittaria ($n=91$). Tulosten mukaan tutkimukseen osallistuneet arvioivat oman kulttuurienvälisen kompetenssinsa korkeammaksi kuin mitä kompetenssi todellisuudessa oli.

Tutkimukseen osallistuneista useimmat arvioivat olevansa hyväksymisen, siis alimmalla etnorelativistisessa, herkkyydenvaiheessa, kun heidän kulttuurienvälisen herkkyyden taso oikeasti oli vielä vähättelyvaiheessa, siis tilanteessa jossa oma kulttuuri nähdään yliverlaisena suhteessa muihin kulttuureihin. Tulos oli samanlainen kaikissa viidessä tiedekunnassa, joiden opetushenkilöstöä osallistui tutkimukseen. Tutkija ei käyttänyt kerättyä tausta-aineistoa, kuten ikää, sukupuolta ja kansainvälistä kokemusta kulttuurienvälisen herkkyyden selittämiseen.

Helmsin (2004) tutkimuksen vastausprosentti oli 27 ja tutkija ottaa esille sen, että vastaajina lienee todennäköisimmin ollut kansainvälisyydestä kiinnostuneet ennemminkin kuin ne, joita asia ei kiinnosta tai jotka ajattelevat oman kompetenssinsa olevan alhainen. Vastausprosenttia selittäessään tutkija tuo esille myös mahdollisuuden, että tunteita herättäviin, lähelle persoonaa tuleviin, kysymyksiin voidaan olla haluttomia vastaamaan, tai että omaa kulttuurienvälisyyden kokemusta voi olla vaikea ilmaista. IDI-kyselylomakkeen rinnalla tutkimuksen toisena osana oli avoimia kysymyksiä sisältävä kyselylomake.

Goode (2008) taas käytti IDI-mittaria yhdysvaltalaisen yliopiston ulkomaanvaihtoihin osallistuvan henkilökunnan ($n=8$) kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin. Myös tämän tutkimuksen osallistujat arvioivat olevansa Bennettin kulttuurienvälisen herkkyyden mallin hyväksymisen vaiheessa, mutta todellisuudessa he olivat vielä etnosentrisessä herkkyyden vaiheessa.

IDI mittarin käyttö on kaupallistettu ja mittariin liittyvien maksujen lisäksi mittarin käyttäjän on osallistuttava maksulliseen käyttökoulutukseen.

Olson ja Kroeger (2001) puolestaan käyttivät itse kehittämänsä kulttuurienvälisen herkkyyden indeksiä (*Intercultural Sensitivity Index, ISI*) selvittääkseen amerikkalaisen yliopiston yhden tiedekunnan henkilöstön ($n=52$, joista 67 % opetustehtävissä) kulttuurienvälistä kompetenssia. Myös heidän mittarinsa perustuu Bennettin (1993) kulttuurienvälisen herkkyyden malliin. Tutkimukseen vastanneista 69 prosenttia arvioi oman kulttuurienvälisen kompetenssinsa Bennettin asteikolle ensimmäiselle, etnorelativistiselle kulttuurienvälisen herkkyyden tasolle (hyväksyntä). Korkeaa kulttuurisen herkkyyden tasoa tutkijat selittävät sillä, että tutkimusyliopisto sijaitsee metropolialueella, joten vastaajilla oli runsaasti kokemusta kulttuurienvälisyydestä ja toisaalta he päättelivät, että kyselyyn vastasivat (vastausprosentti 10) herkemmin ne, jotka tuntevat itsensä kulttuurienvälisesti kompetenteiksi. Tutkimuksen mukaan vieraan kielen taito ja kokemus kulttuurienvälisyydestä lisäsivät opettajien kulttuurienvälistä kompetenssia.

Chenin ja Starostan (2000) kehittämä kulttuurienvälisen herkkyyden asteikko (*Intercultural Sensitivity Scale, ISS*) on itsearviointimittari, joka perustuu mittarin kehittäjien esittämälle kulttuurienvälisen kompetenssin mallille, jonka keskiössä on myös kulttuurienvälisen herkkyys (Chen & Starosta 1997). Chen ja Starosta korostavat, että kulttuurienvälisen herkkyys pitää käsittää pääasiassa vain kompetenssin affektista osa-aluetta koskevaksi ja he (emt. 5) määrittävät sen yksilön haluksi suhtautua myönteisesti kulttuurienvälisen erojen ymmärtämiseen, arvostamiseen ja hyväksymiseen. Myös tässä mallissa kulttuurienvälisen herkkyys rinnastuu kulttuurienväliseen kompetenssiin, koska tutkijoiden mukaan kulttuurienvälisen herkkyys mahdollistaa vuorovaikutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen. Tässä kompetenssimallissa kulttuurienväliseen kompetenssiin liittyvä kognitiivinen osaamisen liitetään kulttuurienväliseen tietoisuuteen, toisin sanoen toiminnan kulttuurisidonnaisuuden ymmärtämiseen ihmisen toiminnassa.

Nieto ja Zoller Booth (2010) käyttivät ISS mittaria keskisuuren amerikkalaisen yliopiston opettajien ($n=35$) ja opiskelijoiden ($n=77$) kulttuurienvälisen kompetenssin vertaamiseen. Opettajista 7 oli englannin kielen opettajia ja muut useiden muiden aineiden opettajia. Kansalaisuudeltaan 27 opettajaa oli yhdysvaltalaisia, muut edustivat kahdeksaa muuta kansalaisuutta. Kaikki opiskelijat olivat 19 eri kansalaisuutta edustavia englanninkielen pääaineopiskelijoita. Tutkimuksen mukaan opettajien kulttuurienvälisen kompetenssi oli tasoltaan korkeampi kuin opiskelijoiden kompetenssi. Englanninkielen opettajien ja muiden opettajien kulttuurienvälisessä kompetenssissa oli eroa ainoastaan vuorovaikutuksen sitoutuneisuutta mittaavassa faktorissa. Sekä koko aineistossa että opettajien joukossa, naisten kompetenssi oli selvästi miesten kulttuurienvälistä kompetenssia korkeampi.

Koska tämän tutkimuksen tekijä löysi viittauksen ainoastaan kahteen tutkimukseen, jossa korkeakoulujen henkilökunnan kulttuurienvälistä kompetenssia olisi verrattu tai selitetty demografisilla tai yksilöiden kokemukseen liittyvillä tekijöillä, ja koska tällaista tutkimustietoa kuitenkin löytyy koululaisista ja perusasteen ja lukioden opettajista, esitellään seuraavassa lyhyesti myös näitä tutkimuksia.

Amerikkalaisen yliopiston opiskelijapalveluissa työskentelevien ($n > 125$) kulttuurienvälistä herkkyyttä IDI-mittarilla tutkineen Kelson (2006 Rabon 2011, 46–49, 55) mukaan tutkimuksessa iällä, sukupuolella eikä etnisyydellä ollut vaikutusta, mutta sen sijaan tämän tutkimuksen mukaan kulttuurienvälisen herkkyys lisääntyi koulutustason noustessa. Lain (2006, Baylesin 2009, 55 mukaan)

puolestaan englantia taiwanilaisissa lukioissa ja yliopistoissa opettavien kulttuurienvälistä kompetenssia ($n=35$) selvittäneen tutkimuksen mukaan naisten kulttuurienvälinen herkkyys oli miehiä suurempi, mutta tässä tutkimuksessa on huomattava, että kaikkineenkin pienessä tutkimusaineistossa oli ainoastaan muutama miesvastaaja. Tämän tutkimuksen mukaan iällä ja ulkomailla asumisella näytti olevan jonkinlainen yhteys kulttuurienväliseen herkkyyteen.

Opiskelijoiden osalta tutkimustulokset kertovat etnosentrisestä tavasta lähestyä kulttuurienvälisyyttä eivätkä demografiset tekijät näytä selittävän kulttuurienvälistä herkkyyttä. Iältään 13–19-vuotiaiden kansainvälisten koulun oppilaiden kulttuurienvälistä kompetenssia selvittäneen Straffonin (2003) IDI-mittaria käyttäneen tutkimuksen mukaan ulkomailla asumisen ja kansainvälisessä koulussa opiskelun myötä kompetenssi lisääntyi. Tutkimuksen tuloksen mukaan nuorempien (13–15-vuotiaiden) asenne kulttuurienvälisyyteen oli vähemmän etnosentrisen kuin vanhempien (17–19-vuotiaiden) koululaisten.

Westrickin (2003 Baylesin 2009, 51 mukaan) tutkimuksessa, jossa aineistona olivat Hong Kongissa olevan kansainvälisen lukion opiskelijat ($n=526$) paljastui, että valtaosa heistä oli IDI-mittarin etnosentrisessä vähättely-vaiheessa (*minimization*), tyttöjen kulttuurienvälinen herkkyys näytti olevan poikia korkeampi ja tämän tutkimuksen mukaan kulttuurienvälisyyden koulutuksella ei näyttänyt olevan selvää merkitystä kulttuurienvälisen herkkyyden lisäämisessä. Samansuuntainen on Ayasin (2006 Baylesin 2009, 52 mukaan) tutkimustulos, jossa myös IDI-mittaria käyttäen selvitettiin lääketieteen opiskelijoiden kulttuurienvälistä kompetenssia. Myös nämä yliopisto-opiskelijat olivat kulttuurienvälisessä herkkyydessä etnosentrisessä vaiheessa. Tässä tutkimuksessa ikä tai etninen tausta eivät olleet tilastollisesti merkitsevä kulttuurienvälisen herkkyyttä selittäviä tekijöitä, mutta ulkomailla asuminen näytti lisäävän kulttuurienvälistä herkkyyttä, vaikka ero ei ollutkaan tilastollisesti merkitsevä. Myös tässä tutkimuksessa tyttöjen kulttuurienvälinen herkkyys oli korkeampi kuin poikien.

Samalla tavalla opettajia koskeneet tutkimukset kertovat etnosentrisestä asenteesta. Baylesin (2009) tutkimusaineistoa olivat yhdysvaltalaiset monikulttuuristen alakoulujen opettajat. IDI-mittarilla tehdyn tutkimuksen ($n=233$) mukaan 91 prosenttia opettajista oli Bennettin kulttuurienvälisen kehitysmallin väheksymisen etnosentrisessä herkkyysvaiheessa. Tutkija (emt. 88) kirjoittaa, että Bennettin (1993) kehitysmallin mukaan tämä tarkoittaa sitä, että opettajat eivät välttämättä pysty näkemään kulttuurienvälisten erojen merkitystä vuoro-vaikutuksessa, koska heidän ajattelunsa lähtee ihmisten samankaltaisuudesta ja he pitävät ihmisten arvopohjan lähtökohtana omia arvojaan. Tutkimuksessa käytetyistä

taustamuuttujista iällä, sukupuolella tai koulutustasolla ei ollut vaikutusta kulttuurienväliseen herkkyyteen. Sen sijaan yli 10 vuoden opettajakokemuksen pituus ja kokemus kulttuuri-taustaltaan erilaisten opiskelijoiden opettamista lisäsi kulttuurienvälisiä herkkyyttä. Bayles (2009, 111) toteaa, että taustatietokysymysten asetelusta johtuen tuloksissa ei pystynyt erottamaan kummastako mainitusta asiasta vai niiden yhteisvaikutuksesta mainittu tilastollisesti merkitsevä ero johtui. Tämän tutkimuksen mukaan asumiskokemuksella monikulttuurisessa ympäristössä ei ollut vaikutusta kulttuurienväliseen herkkyyteen.

Myös DeJeagher ja Zhang (2008) selvittivät opettajakokemuksen vaikutusta kulttuurienväliseen herkkyyteen. Tutkimuksessa, jossa aineistona olivat amerikkalaisten julkisten perusopetusta antavien koulujen opettajat ($n=284$) ei opettajakokemus pituudella näyttänyt olevan vaikutusta kulttuurienväliseen herkkyyteen.

Yhteenvedoksi opiskelijoiden ja opettajien kulttuurienväliseen herkkyyteen vaikuttavista taustamuuttujista käyvät Baylesin (2009) näkemykset, kun hän (emt., 6) toteaa, että tutkimustulokset demografisten muuttujien tai yksilön kokemuksiin liittyvien tekijöiden vaikutuksesta opettajien kulttuurienväliseen herkkyyteen ovat varsin ristiriitaisia. Tutkimuksissa käytetyistä taustamuuttujista ainoastaan yksi, ulkomailla asuminen, näyttäisi tutkimusten mukaan lisäävän kulttuurienvälisiä kompetenssia (emt. 65). Tutkija tuo esille myös sen, että aihetta koskevien tutkimusten tulokset ovat vaikeasti verrattavia, koska esimerkiksi iän luokitteluun tutkimuksissa käytetään monia eri tapoja (emt. 59), ja että useissakin tutkimuksissa tuloksiin on saattanut vaikuttaa se, että tutkimusaineiston koko on ollut vain muutamia henkilöitä. Baylesin (emt.) omassa ja hänen väitöskirjansa teoriaosuudessa esittämässä tutkimuksessa opettajien kulttuurienvälinen herkkyyks oli muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta vahvasti etnosentrisessä kehitysvaiheessa. Baylesin esityksen ja muiden yllä esitettyjen tutkimusten perusteella näyttää selvältä, että opettajien kulttuurienvälisestä osaamisesta tarvitaan lisää tietoa ja ymmärrystä, jotta koulujen yhteiskunnallisena tehtävänä olevasta ja koulujen strategioissaan lupaamasta kulttuurienvälisyysosaamisesta voitaisiin varmistua.

3.2.2 Opettajien kulttuurienvälisyysosaamisen haasteita

Kulttuurienvälisyyskompetenssiin liittyy useita tekijöitä, jotka määrittävät ja haastavat kompetenssin kehittymistä ja sen ylläpitämistä. Seuraavissa alaluvuissa

käsitellään vierauden käsitettä, identiteetin merkitystä kulttuurienvälisyysosaamisessa ja reflektion merkitystä kulttuurienvälisyydestä oppimisessa.

3.2.2.1 Vierauden kahdet kasvot

Kulttuurienvälisyysosaamista haastaa se, että kulttuurienvälinen herkkyys ei ole ihmiselle luontaista (mm. Bennett 1993, 21; Kaikkonen 2004, 1999). Kulttuurienväliset kohtaamiset ovat vierauden ja erilaisuuden kohtaamista ja kulttuurienvälisyydestä oppiminen koskettaa syvällä ihmisessä olevia tunteita ja persoonallisuuteen ja ihmisen maailmankuvaan liittyviä rakenteita.

Kaikkonen (2004, 9–10) ja Löytty (2011, 71–74) kirjoittavat vierauden käsitteeseen liittyvästä ristiriidasta (vrt. Gudykunst 2005, 285). Oman elin- tai kokemuspiirin ulkopuolelta tuleva on vieras, joka koetaan erilaiseksi ja ehkä uhkaavaksi tai vaaralliseksi. Toisaalta vieras herättää uteliaisuutta, ja vierasta halutaan kohdella hyvin tai vierasta ihannoidaan. (vrt. Kim 2001, 32–33). Lehtosen ja Löytyn (2003, 11–13) mukaan erilaisuuteen suhtaudutaan usein valta-asetelman sisältävän etnisyysparadigman kautta. Siinä oma minuus edustaa olemisen perusmuotoa, ja toinen on lähtökohtaisesti erilainen. Valta-asetelma tarkoittaa sitä, että ”minä” ja ”me” koetaan lähtökohtaisesti parempina kuin ”he” tai ”toinen”. Gudykunst (2005), joka korostaa vierauden kohtaamiseen liittyvän epävarmuuden ja levottomuuden, pelon ja ahdistuksen, siis yksilön itseluottamusta horjuttavien tunteiden hallintaa katsoo, että vierautta karsastetaan, koska kohtaamiseen liittyy ennakoimattomuutta. Ting-Toomey (2005, 2007) puhuu kasvojen säilyttämisestä. Tällä hän tarkoittaa sitä, että yksilö vierautta kohdatessaan haluaa säilyttää itsellään olevan käsityksen omaa itseä sosiaalisena toimijana kuvaavan käsityksensä. Käsitys omasta itsestä taas liittyy yksilön identiteettiin.

Kulttuuriryhmien ja yksilöiden välillä on eroja siinä kuinka vierauden kohtaamiseen liittyvää epävarmuutta siedetään. Gudykunst (2005, 286–287) puhuu epävarmuuden ja pelon tai sitä lähellä olevien tunteiden sietämisen kynnsarvoista. Epävarmuuden sietämisen yläraja on se kuinka paljon yksilö sietää epävarmuutta ja kohtaamiseen liittyvää ennakoimattomuutta, jotta vieraan kohtaaminen vielä tuntuu miellyttävältä. Epävarmuus ei kuitenkaan ole pelkästään huono asia. Tietty määrä epävarmuutta tarvitaan, jotta kohtaamiset tuntuisivat kiinnostavilta ja tunnetasolla epävarmuus on aina läsnä ihmisten välisissä kohtaamisissa. Epävarmuuden hallinnan kautta tarkasteluna Gudykunst (emt.) näkee, että vierauden kohtaamisen vastustus selittyy sillä, että omaa epävarmuutta ja huolta, ahdistuneisuutta tai levottomuutta ei silloin tarvitse hallita.

Erilaisuus ei kuitenkaan ole toisessa valmiina vaan se tuotetaan kohtaamisen myötä. Osa näistä koetuista eroista estää ”heidän” tai ”toisen” kuulumisen ”meihin” ja näin viime kädessä oman kokemuksen perusteella päätetään siitä kuka voi kuulua ryhmään ja kuka ei. Kuulumisen tunne on tärkeä, koska yhteisöt muodostuvat ryhmään kuulumisen kautta. (Lehtonen & Löytty 2003, 11–13.) Suhtautuminen vierauteen ja vierauden käsitteleminen on yksi kulttuurienvälisyydestä oppimisen perusedellytyksiä. Kaikkonen (1999, 19) puhuu kyvystä ”kohdata ja käsitellä vierautta” kulttuurikuvan laajentumisena ja sitä kautta rakentuvana kulttuurienvälisenä kompetenssina.

Vieraisiin liittyvät stereotypiat ja ennakkoluulot. Stereotypia tarkoittaa yksinkertaistettua ja kaavamaistettua käsitystä tietystä ihmisryhmästä ja ennakkoluulo ennen omaa kokemusta luotua käsitystä ihmisestä tai ihmisryhmästä. Stereotypia sinällään ei ole huono eikä hyvä asia. Jos stereotypioihin lukkiutuu ja tietoa valikoi tai kohtaamiinsa ihmisiin suhtautuu ennalta itsellä olevan käsityksen perusteella, johtaa stereotypia vuorovaikutuksen antamien mahdollisuuksien rajoittumiseen. Toisaalta Löytty (2011, 89) kirjoittaa siitä positiivisesta asiasta, että stereotypioiden olemassaolon kautta myönnetään se, että ”todellisuutta koskeva ymmärrys perustuu eroavaisuuksien myöntämiseen” koska ”todellisuutta määritellään, jäsennetään ja arvostetaan stereotypioiden avulla ja ehdoilla” (emt. 87), ja tässä tehtävässä ne toimivat asiallisesti, jos vain ymmärtää ja muistaa sen, että niitä käytetään hyvällä tavalla viitteellisinä toiminnan suunnittelun työkaluina. Stereotypioiden ja ennakkoluulojen käsitteleminen vaatii sitä, että ne tiedostetaan, kysytään itseltä sitä, mihin tietoon ne perustuvat ja voiko omia käsityksiään parantaa.

Kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen onnistumisen keskeinen haaste on ihmisten kohtaaminen yksilöinä sen sijaan, että heihin suhtaudutaan kulttuuriryhmiin liitettyjen kapeiden ja rajoittuneiden käsitysten tai stereotypioiden tai ennakkoluulojen määrittäminä. Kulttuurienväliset kohtaamiset saattavat päätyä väärinymmärrykseen, vahvistaa ennakkoluuloja ja stereotypioita tai kasvattaa haluttomuutta kulttuurienvälisiin kohtaamisiin. Kohtaamisissa toinen osapuoli nähdään helposti ryhmänsä edustajana eikä yksilönä. Toisiin ryhmiin liitetyt ominaispiirteet voivat myös toimia itseään toteuttavia ennako-odotuksia, jotka johdattavat näkemään erilaisiin ryhmiin liitettyjä ominaispiirteitä jopa silloin kun niitä ei todellisuudessa ole. (Kaikkonen 2004; Bennett 2008, 17.) Kulttuurienvälinen kompetenssi vaatii siis kykyä kohtaamismaailanteessa suhtautua omaan ryhmään kuulumattomaan osapuoleen ilman ennako-odotusten painolastia.

3.2.2.2 Identiteetti muuttuu hitaasti

Yhtäältä kulttuurienvälisyys osaamisen pohjana on yksilön identiteetti. Kulttuurienvälisyyteen liittyvänä identiteetti ymmärretään yksilön ja ryhmän olemassaolon ytimeksi ja postmodernin käsityksen mukaan identiteetti voi muuttua ja muotoutua (Hall 1999, 23). Käsitys siitä, että identiteetti voi kehittyä ja että yksilö tai ryhmä voi muokata omaa identiteettiään, antaa mahdollisuuden kulttuurienvälisyydestä oppimiselle ja opettamiselle, mutta haasteellisuus tulee siitä, että kasvatuksella on tavoitettava ihmistä ja ryhmää määrittävät perusoletukset.

Identiteetin kautta yksilö määrittelee sen, kuka hän on ja mihin kuuluu, koska kokemus omasta itsestä, minä tai minuus syntyy identiteetin kautta. Ihmisen minäkuva on hänen subjektiivinen käsityksensä omasta itsestä (Keltinkangas-Järvinen 2010, 101) ja ”minuuden järjestelmä ohjaa...sitä, miten ihminen suodattaa ja tulkitsee kokemuksia” (Talib 2005, 44). Käsitykseen minuudesta vaikuttavat myös toisten ihmisten käsitykset yksilöstä. Kaikkonen (2004, 67) erottaa minän ja persoonallisuuden kirjoittamalla, että ”identiteetti on... minän ja minuuden ulkokuoren käsite, joka on ...monessa vaikutussuhteessa minään” ja persoonallisuus taas on ”toisten, ulkopuolisten luoma käsitys yksilöstä.” Identiteetti rakentuu sosialisaaion myötä tiedostamattomasti omaksumalla kasvuyhteisön arvot ja toimintamallit. Identiteetti ohjaa sosiaalista toimintaa ja tapaa ilmaista itseä, koska identiteetin rakentumisen myötä näihin liittyvät valinnat tulevat automaattiseksi, jolloin toimintaa ohjaavia arvoja, käsityksiä ja sääntöjä ei tarvitse tiedostaa tai niihin kiinnittää huomiota.

Sen lisäksi, että identiteetti on ihmisen itseyttä ja yksilöllisyyttä, sen kautta mahdollistuu yhteenkuuluvuuden, jatkuvuuden ja samuuden tunne muiden kanssa. Jaetut päämäärät, arvot ja toimintatavat mahdollistavat samaistumisen ihmisryhmään ja yhteenkuuluvuus toista ihmistä kohtaan voi syntyä, jos yksilöt pystyvät löytämään identiteeteistään jonkin yhdistävän tekijän. Kollektiivisella identiteetillä tarkoitetaan useiden ihmisten yhteistä, heitä yhdistävää identiteettiä. Yksilön identiteetti koostuu näin yksilötason identiteetistä ja sosiaalista tasoa edustavasta ryhmäidentiteetistä. Yksilö- ja ryhmäidentiteetin yläpuolella voidaan vielä nähdä myös identiteetin universaalitaso, joka on kaikille ihmisille yhteinen, ihmisyyttä määrittävä identiteetti. (mm. Kaikkonen 1999, 2004; Hofstede, Hofstede & Minkov 2010, 6.)

Niin yksilön kuin ryhmän identiteetti tulee näkyväksi samankaltaisuutena ja ennen kaikkea eroina suhteessa toisiin. Ryhmäidentiteetti luo yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sitä vahvistetaan pitämällä esillä oman ryhmän hyviä piirteitä ja

vastaavasti vähätteleillä omaan ryhmään kuulumattomia. Ryhmän on monesti helpompi määrittää itseään tunnistamalla ne piirteet mitä ”me” emme ole. Ne, joiden ei koeta jakavan ryhmän yhteistä identiteettiä, koetaan erilaiksi ja vieraisiksi. Halu ryhmän yhteenkuuluvuuden ylläpitämiseen johtaa erilaisuuden torjuntaan ja epämiellyttäväksi koetun sulkemiseen ryhmän ulkopuolelle. (esim. Kaikkonen 1999, 2004; Kim 2009.) Ryhmään kuulumisen merkityksen ihmiselle Löytty (2011, 16) tiivistää toteamalla, että maailman vahvin sana on ”me”.

Sosialisaation kautta rakentuvaan identiteettiin liittyvät valinnat eivät ole yksilön itsensä vapaasti tekemiä. Itsenäisyyden ja riippumattomuuden kasvaessa yksilö voi tehdä omaa identiteettiään koskevia, tietoisia valintoja, ja identifioitua haluamiinsa viiteryhmiin. Samaistuminen viiteryhmään kehittää yksilön identiteettiä ja oman identiteettinsä kautta yksilö uudistaa ryhmänsä identiteettiä. Samalla tavalla myös yhteisöllä on mahdollisuus identiteettinsä tietoiseen kehittämiseen arvovalintojensa myötä, ja tätä kautta mahdollisuus vaikuttaa yksilön identiteettiin. Yksilö ja ryhmä molemmat ovat näin samanaikaisesti muutoksen kohde ja muutosta aiheuttava toimija. (Kaikkonen 2004, 70–71.)

Kim (2001; 2005, 332–333; 2009) pitää identiteettiin perustuvaa yhteenkuuluvuutta ja identiteettiturvallisuutta keskeisinä käsitteinä selittämään halukkuutta kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. Kulttuurisen identiteetin rinnalle hän on luonut käsitteen kulttuurienvälinen identiteetti, jonka hän näkee yksilön minä–toinen-suhdetta suuntaavana käsitteenä. Kulttuurienvälinen identiteetti rakentuu kahden samanaikaisen identiteettiä uudistavan prosessin aikana. Identiteetin yksilöllistymisessä toinen osapuoli opitaan määrittämään yksilönä eikä ryhmän jäsenenä. Tähän kehitykseen tarvitaan aikaa ja kokemusta kulttuurienvälisistä kohtaamisista. Samanaikaisesti, myös kokemuksen myötä, identiteetti laajenee tiedostamaan ihmisluonnon yleismaailmallisuuden ja ihmisen arvomaailman suhteellisuuden. Näin vahva kulttuurienvälinen identiteetti sallii yksilön omaan ajatteluun perustuvat käsitykset ja toimitavat kulttuurienvälisissä kohtaamisissa.

Identiteetti antaa yksilölle suojan, joka antaa voimaa ja turvaa tehdä päätöksiä suhteessa ulkopuolelta tuleviin ärsykkeisiin. Kim (2005, 2009) puhuu identiteettiturvallisuudesta, jonka hän käsittää yksilön sisäiseksi voimavaraksi. Mitä enemmän turvaa yksilö kokee omasta identiteetistään saavansa, sitä helpommin yksilö voi tehdä omasta ajattelustaan lähteviä päätöksiä ja ohjata omaa käytöstään. Jos oma identiteetti koetaan turvalliseksi, se antaa kulttuurienvälisissä kohtaamisissa mahdollisuuden olla joustava ja sallii empatian ilman, että oman koskemattomuuden koetaan vaarantuvan. Identiteettiturvallisuus heijastuu

kulttuurienvälisessä käytöksessä itseluottamuksena ja kykynä ottaa riskejä ja mahdollistaa myönteisen perussuhtautumisen erilaisuutta kohtaan. Vahva oma identiteetti antaa tasavertaisen kohtaamisen mahdollistavan turvallisuuden tunteen. Näin kulttuurienvälistä oppimista tukee identiteetin kehittyminen kohti itsensä tuntemista ja ymmärtämistä ja kokemuksen myötä yksilö pystyy luopumaan etnosentrismistä ja kohtaamaan toisen tasa-arvoisena yksilönä.

Timosen (2011, 175–177) tapaustutkimuksessa ammattikorkeakoulun maaseudun koulutusohjelman opiskelijoiden kulttuuri-identiteetit näyttäytyivät varsin samankaltaisina. Opiskelijoiden identiteettiä määrittivät vahvasti suomalaisuus, perinteiden ja pysyvyyden kunnioitus ja työn ja perheen arvostus. Monikulttuurisuuden tutkija liitti vain kahden (n=18), joista näistäkin toinen oli maahanmuuttajataustainen, tutkimukseen osallistuneen opiskelijan identiteettiin. Talibin (2005) tutkimuksessa peruskoulunopettajien tärkeimmiksi henkilökohtaisiksi arvoiksi nousivat suomalaisuus ja kansallisen kulttuurin ylläpitämiseen liittyvät arvot.

3.2.2.3 Itsensä tarkastelemisen vaikeus

Kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen onnistumisen perustalla ovat itsesäätelytaidot ja yksilön kyky reflektoida omaa toimintaansa. Sekä itsesäätely että reflektio ovat tilannesidonnaisia toimintoja. Reflektio on vaativa, oppimiseen perustuva tahdonalainen toiminto. Reflektion merkitykseen tuo epävarmuutta se, että toimintakäytänteiden muuttaminen reflektion pohjalta on mahdollista vasta kriittisen itsereflektion myötä eikä yksilöllä tutkimuksen mukaan aina ole halua, kykyä tai mahdollisuutta oman toiminnan kriittiseen tarkasteluun. Sekä itsesäätelyyn että reflektioon näyttää tutkimusten mukaan liittyvän kulttuurisidonnaisuutta ja tämä kulttuurisidonnaisuus tulisi pystyä huomioimaan, kun tuetaan kulttuurienvälisen vuorovaikutustaitojen kehittymistä tai tarkastellaan kulttuurienvälisestä vuorovaikutuksesta oppimista.

Reflektointitaito on osa itsesäätelyvalmiuksia. Itsesäätely on omaehtoista ja järjestelmällistä ajatusten, tunteiden ja oman toiminnan ja toimintaympäristön tarkkailua ja koska sen tavoitteena on pyrkimys oman tavoitteellisen toimintansa ohjaamiseen, se on jatkuvaa ja prosessiluonteista. Itsesäätelytaidot ovat tärkeitä, koska oman toiminnan ohjaamisen ja säätelyn kautta mahdollistuu tietoinen tavoitteiden saavuttaminen ja yleensäkin muutostilanteesta selviytyminen. Oppimisen edistäjänä itsesäätelyllä on merkitystä sekä kognitiivisen että affektin ja konaation alueen toiminnoissa. (Zimmerman 2000, 14.)

Zimmerman (2000, 13–15) kuvaa itsesäätelyn kolmivaiheisena, yksilön, toiminnan ja ympäristön vuorovaikutuksesta koostuvana syklisenä prosessina, jossa yksilö hyödyntää aikaisempia kokemuksiaan toimintansa ohjaamisessa. Kokemuksiin on palattava, koska omassa itsessä, toiminnassa ja ympäristössä tapahtuu koko ajan muutosta, ja tämän muutoksen ymmärtäminen mahdollistaa toiminnan ja tavoitteiden tietoisien sopeuttamisen uuteen tilanteeseen sopivaksi. Omia kokemuksia, toimintaa ja ympäristöä tarkkaillaan ja havainnoidaan palautesilmukoiden kautta. Toimintaan liittyvä palaute on esimerkiksi oppimismetodeihin liittyvää, toimintaympäristöön liittyvä palaute koskee esimerkiksi ympäristöolosuhteita tai toiminnan tuotoksia ja omaan itseensä liittyvä palaute koskee esimerkiksi kognitiivisia ja affektisia tiloja.

Trommsdorff (2012) selvittää tutkimuksessaan itsesäätelyn kulttuurisidonnaisuutta. Hän tuo esille sen, että itsesäätelyä ohjaava tavoiteasettelu on kulttuurisidonnaista. Tämä liittyy siihen, että yksilön ja yhteisön etu ja hyvinvointi asetetaan eri tärkeysjärjestykseen arvo-orientaatioltaan erilaisissa yhteisöllisissä tai yksilöllisyyttä kulttuureissa. Itsesäätelyn kulttuurisidonnaisuus tulee hänen mukaansa esille myös sen kautta, että erilaiset tunteet, esimerkiksi häpeän tunteen motivointivoima vaihtelee kulttuureittain. Ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyy itsesäätelyä taas ohjaa se kulttuurisidonnainen koodisto siitä, miten tunteita voi ilmaista ja minkälainen ihmisten välinen kanssakäyminen on sopivaa ja toivottavaa.

Gröschke ja Schäfer (2012) puolestaan osoittavat itsesäätelyn merkityksen kulttuurienvälisessä kompetenssissa. Lomakekyselyihin ja toiminnan havainnointiin perustuneessa tutkimuksessa, jossa selvitettiin yksilötasolla ($n=23$) ja ryhmätasolla ($n=24$) itsesäätelyn merkitystä kulttuurienvälisessä kompetenssissa, tuloksena oli, että itsesäätelyllä on merkittävä vaikutus kulttuurienvälisessä kompetenssissa. Monikulttuurisen ryhmän työsaavutuksiin vaikuttivat erityisesti ne yksilöt, jotka vahvimmin säätelivät omaan toimintaansa. Toisaalta myös nämä samat henkilöt kokivat ryhmän homogeenisemmaksi kuin ne, joiden itsesäätely ei ollut niin vahvaa.

Osana itsesäätelytaitoja reflektiolla tehdään omaa toimintaa näkyväksi ja tiedostetaan toimintaan ja ajatteluun vaikuttavat käsitykset, tunteet, motiivit, arvot ja ennakoasenteet tarkastelemalla ja tulkitsemalla omaa toimintaansa ikään kuin ulkopäin. Reflektoinnissa siis kyseenalaistetaan omat tietämisen, tekemisen ja tuntemisen rakenteet. Ruohotie (2000, 213–214) tiivistää, että ”reflektion avulla määrittelimme, mitä kokemuksessa itse asiassa tapahtuu, mitä se tarkoittaa ja mitä asialle kenties tulee tehdä.” Levander (2003, 459) esittää, että itsereflektion rinnalla

yhteisöllinen ja ryhmässä tapahtuva reflektointi lisäävät reflektoinnin tuottamaa tietoa.

Uudistavan oppimisen teoriassa (Mezirow 1991, 1995, 2000) reflektio tarkoittaa samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsimiseen perustuvaa kokemuksen tulkinta- ja merkityksenantoprosessia, jossa yksilö tulee tietoiseksi omista tavoistaan ajatella, tutkii omien uskomustensa oikeutusta ja arvioi käyttämiensä ongelmanratkaisustrategioiden toimivuutta. Kriittiseksi reflektio muuttuu, kun reflektiossa kyseenalaistetaan omat, merkitysperspektiivien taustalla olevat ennako-oletukset ja vakiintuneet määritelmät. Kriittinen itsereflektio taas tarkoittaa omien ongelmanasettamistapojen ja merkitysperspektiivien arviointia.

Myös Levander (2003, 459–461) erottaa reflektiossa kolme tasoa sen mukaan mitä reflektiossa tapahtuu ja mitä reflektiolla saavutetaan. Analyttinen reflektio lisää teknistä tietoa ja perustuu tapahtuman muistamiseen, arvioiva reflektion tuottaa toimintaa muuttavaa perusteltua tietoa ja se perustuu kokemuksen merkityksen arviointiin. Kriittisen reflektion myötä tullaan tietoisiksi omista perusoletuksista. Omat perusoletukset paljastuvat kun tapahtuman merkitystä arvioidaan suhteessa johonkin omaan peruseriaatteeseen.

Reflektointi voi olla jälkikäteen tehtävää tilanteen arviointia tai se voi olla toiminnan aikaista. Jälkikäteen tapahtuva reflektio liittyy usein tarpeeseen etsiä syitä toiminnan odottamattomille tuloksille, ja kokemuksiin halutaan palata tulevaisuuden toiminnan muuttamiseksi. Kun reflektointi on toiminnan aikaista oman tietämyksen pohdintaa, sillä on välitön vaikutus meneillään olevaan toimintaan. Reaaliaikainen reflektointi on kriittistä kokonaisvaltaista tilanteen havainnointia, jonka kohteena oman itsen lisäksi ovat kaikki tilanteeseen osallistuvat toimijat ja heidän väliset suhteensa samoin kuin toimintaa edistävät ja haittaavat asiat. Reaaliaikainen reflektio perustuu toimintaympäristön tarkkaan ja kokonaisvaltaiseen tuntemukseen. (Schön 1987, 26–29; Ruohotie 2000, 214.)

Reflektointi lisää itsetuntemusta ja se on oppimisprosessi, jossa oman ajattelun kautta synnytetään omakohtaista tietoa, johon on helppo tuntea omistajuutta. Oman toiminnan avaaminen antaa mahdollisuuden siirtää käytettyä osaamista tai taitoja uudelle toiminnan alueelle. Reflektion kautta opitaan ymmärtämään omaa tapaan toimia, oman tiedon ja taitojen tasoa ja reflektio sinällään opettaa järjestelmällistä tapaa toimia. (Rauste-von Wright, von Wright, & Soini 2003, 68–70.)

Reflektoinnin taitoa voidaan pitää kykyinä tai yleisenä valmiutena, mutta se voidaan käsittää myös taidoksi, jonka voi oppia (Rauste-von Wright, von Wright, & Soini 2003, 69). Levander (2003, 462) korostaa, että vain ohjauksen kautta

reflektioidot voivat kehittyä sellaiselle tasolle, että reflektiolla on merkitystä toiminnan kehittämisessä.

Reflektion pitäisi määritelmänsä mukaan olla tiedon ja toiminnan välinen linkki. Mälkki ja Lindblom-Ylänne (2012) selvittivät haastattelututkimuksessaan ($n=76$) yliopisto-opettajien reflektion ja käytännön toiminnan välistä suhdetta pedagogisten käytänteiden kehittämisessä. Tutkimustulosten valossa opettajien reflektion ja opetuksen kehittämisen suhde näyttäytyi monella tapaa haastavana. Opettajien reflektoinnin esteenä olivat muun tunne siitä, että omaan opetukseen ei voi vaikuttaa, opetuksen oletetaan olevan tietynlaista tai reflektioon ei ole aikaa. Opettajat eivät välttämättä tienneet keinoja, kuinka omaa opetusta voisi kehittää, vaikka he tiedostivat kehittämistarpeen. Reflektointi näyttäytyi Mälkin ja Lindblom-Ylänne (emt.) tutkimuksen pohjalta hyvin vahvasti tilanteeseen sitoutuneena ilmiönä ja tutkimuksen mukaan opetuksen kehittämiseen tähtäävän reflektion kohde olivat usein opetuksen ulkoiset reunaehdot eikä niinkään vaihtoehtoisten opetustapojen etsiminen.

Tutkimuksessa (Mälkki & Lindblom-Ylänne 2012) tuli vahvasti esille ristiriita opettajien reflektion tavoitteiden ja käytännön toiminnan välillä. Pedagogisiin käytänteisiin kohdistuvan reflektion tavoite on johtaa entistä tehokkaampaa ja tuloksellisempaan opetukseen sopeuttamalla oma toiminta opetusympäristöön, mutta käytännössä opettajien toimintaa ohjaa tämän tutkimuksen mukaan ennen kaikkea halu oman elämän ja työn toimivaan järjestämiseen. Tutkijat ottavat esille myös sen, että reflektion tuottamat uudet toimintamallit eivät välttämättä ole reflektion kohteena olevan toiminnan kannalta entistä mallia parempia.

Reflektion käyttämisestä ja sen merkityksestä ja mahdollisuuksista toiminnan muuttamisen keinona onkin esitetty myös kriittisiä näkemyksiä. Deweyn (1989) naturalistisen näkemyksen mukaan yksilön ensisijainen tavoite on sopeutua toiminta- ja elinympäristöönsä eikä omia kokemuksia pääsääntöisesti reflektoida. Hän näkee, että reflektointia käytetään sopeutumisen keinojen hakemiseen silloin kun opitut toimintamallit eivät toimi. Kun tapoihin ja rutiineihin perustuva toiminta häiriintyy, syntyy epävarmuuden ja epäroinnin tuntemuksia ja tarve löytää uuteen tilanteeseen sopiva toimintamalli. Näin reflektiota käytetään ennemminkin sopeutumiskeinona eikä niinkään oppimisen strategiana.

Blasco (2012) on koonnut useita tekijöitä, jotka hänen mielestään tarkoittavat sitä, että sekä reflektion määrittelemisessä että käsityksessä sen myönteisistä vaikutuksista oppimiseen, on oltava varovainen. Artikkelissaan hän kysyy, voiko reflektiolla saavuttaa omasta itsestä oppimiselle merkitykselliset ulottuvuudet ja voiko omaa itseään havainnoida puolueettomasti. Reflektion merkitys oppimisessa

perustuu käsitykselle, että itsensä havainnoijana yksilö voi ikään kuin asettua itsensä ulkopuolelle. Hänen mukaansa tällainen oman itsen tarkastelu voi jäädä enemmänkin sattumanvaraiseksi ja olla tilanteesta riippuvaista ja epätäydellistä. Tutkija ottaa esille myös sen, että käsitys omasta minuudesta on kulttuurisidonnainen ja reflektointia määritellessä tai sen merkitystä oppimisessa määritettäessä tätä kulttuurisidonnaista käsitystä minuudesta ei ole huomioitu. Hän esittää epäilyä myös sen suhteen, kuinka reflektointi toimii oman itsen uudistajana ja toimintatapojen muuttajana, koska yksilön minäkäsitys muodostuu ajattelun perustana olevista skeemoista, tietämisen rakennuspalikoista, vuorovaikutuksessa ympäristön ja sosiaalisen kontekstin kanssa, ja on kyseenalaista, että voiko näin rakentuva, ei-täydellinen kuva tilanteesta olla itseä koskevan muutoksen perusta. Lopuksi tutkija muistuttaa vielä, että reflektoinnin muutosvoimaa saattaa vähentää se, että kokemusten herättäätunteet saattavat olla sellaisia, että niihin ei haluta palata.

3.2.3 Kulttuurienvälisen kompetenssin arvioinnin haasteita

Kulttuurienvälisen kompetenssin moniulotteisuus vaikuttaa myös sen arviointiin. Arvioinnin tulisi perustua tarkkaan käsitykseen siitä, mitä halutaan arvioida. Kuitenkin useimmat kulttuurienvälisen kompetenssin määritelmät ovat teoreettisia rakennelmia eikä niiden toimivuutta ole varmennettu tutkimuksella. Määritelmät ovat myös niin yleisellä tasolla, että niiden tarkkuus ja yksityiskohtaisuus eivät useinkaan riitä hyvän arviointiperustan luomiseksi. (van deVijver & Leung 2009, 405; Deardorff 2009, 478–479.)

Kulttuurienvälisen kompetenssin kognitiivisen osa-alueen arvioinnista on enemmän tietoa ja kokemusta kuin affektisen ja toimintaan liittyvien osa-alueiden arvioimisesta (Fantini 2009, 459). Erityisesti affektisen osa-alueen asenteita, motivaatiota ja kulttuurista tietoisuutta voi olla vaikea muotoilla mitattavaksi osaamiseksi. Kuten kulttuurienvälistä kompetenssia määritettäessä osoitettiin, affektiset osat kompetenssista ovat kuitenkin useimpien tutkijoiden mukaan kompetenssin lähtökohta. Toiminnan osa-alue taas on se, joka kompetenssista näkyy ulospäin vuorovaikutustilanteessa ja kulttuurienvälisen kompetenssin arvioimisessa onkin helppo sortua pinnalliseen käytöstapojen arviointiin. Olisi tärkeää, että kaikkia kompetenssin osa-alueita arvioidaan, koska vasta yhdessä ne muodostavat toimivan kulttuurienvälisen kompetenssin ja yksittäisten osa-alueiden arviointi voi johtaa väärään ymmärrykseen kokonaiskompetenssista. Kompetenssin

osa-alueet ovat kuitenkin luonteeltaan hyvin erilaisia, ja sama arviointimenetelmä ei välttämättä toimi yhtä hyvin kaikkien osa-alueiden arvioinnissa. (Deardorff 2009, 480; Fantini 2009, 459.)

Kompetenssin arvioinnin kannalta tarkasteltuna kulttuurienvälisen kompetenssin määritelmään liittyy itse määritelmän ja kompetenssin osa-alueiden lisäksi vielä ainakin kompetenssin prosessiluonteen tuoma haaste. Jos kompetenssi määritetään prosessiluonteiseksi, tarkoittaa tämä sitä, että kompetenssi on jatkuvassa muutoksessa ja näin tiettyyn hetkeen sidotun arvioinnin sisältö ja merkitys kyseenalaistuvat. Prosessiluonteeseen kuuluu myös se, että kompetenssin kehittyminen ei ole suoraviivaisesti eteenpäin menevää kehitystä. Kompetenssi saattaa pysyä paikallaan eripituisia aikoja tai kehitys voi välillä johtaa kompetenssin taantumiseen. (Deardorff 2009; Fantini 2009.)

Kvantitatiiviset arviointimenetelmät perustuvat itse- ja vertaisarviointiin. Kyselytutkimuksena toteutettujen arviointien etuja ovat tutkimuksen toistettavuus ja se, että aineiston kerääminen ja analysointi eivät sido niin paljon ihmistyötä ja sitä kautta tutkimukset ovat edullisia. Itse- ja vertaisarviointiin perustuvien mittareiden käyttö kompetenssin arvioinnissa herättää kysymyksiä siitä kuinka oikein ja totuudenmukaisesti vastaajat osaavat tai pystyvät vastaamaan lomakkeiden kysymyksiin. Arasaratnam ja Doerfel (2005, 141) ja Lindblom-Ylänne ja Nevgi (2003, 265) katsovat, että vastaajat eivät itsearvioinneissa tarkoituksellisesti vastaa epätarkasti, mutta koska monilla vastaajilla on niin vähän kokemusta kulttuurienvälisyydestä, he joutuvat vastaustilanteessa turvautumaan hypoteettisiin vastauksiin omasta toiminnastaan tai ajattelustaan. Kulttuurienvälisen koulutuksen tehokkuutta mitattaessa tällainen oletuksille perustuva vastaaminen voi olla odotettua ennen koulutusta tehtävissä mittauksissa.

Leung ja Van de Vijver (2008, 146) ja Van de Vijver ja Leung (2009; 406, 412) tuovat esille useita kulttuurienvälisen kompetenssin määrälliseen tutkimukseen liittyviä erityispiirteitä. Kulttuurienvälinen kompetenssi on tiukasti sidottu kulttuurin-käsitteeseen ja tämän käsitteen moniulotteisuus ja vaikea määritettävyyys tekee syy- ja seuraussuhteisiin paneutuvan määrällisen tutkimuksen haastavaksi. He korostavat sitä, että arvioinnin pohjalla olevan kompetenssin määritelmän tulisi olla tarpeeksi tarkka ja yksilöiden kompetenssin arvioiminen pitää perustua yksilön tason tavoittavaan kompetenssin määritelmään. Erityisen haasteellisenä tutkijat pitävät kompetenssimittausten ulkoista validiteettia, siis tulosten siirrettävyyttä.

Määrällisen kompetenssitutkimuksen suuri haaste liittyy mittareihin. Kun kulttuurienvälisen kompetenssin mittareita käytetään eri kulttuurissa kuin missä ne on luotu, voi mittareiden siirrettävyyteen kulttuurista toiseen liittyä ongelmia.

Mittari saattaa osoittautua rakenteellisesti vinoutuneeksi jos mittarin kysymyksien tai väittämien esittämällä asioilla on erilainen merkitys toisessa kulttuurissa. Tutkimusmetodi saattaa vääristyä myös tilanteessa, jossa tutkimusotokseen kuuluvien ihmisten taustat ovat toisessa mittaustilanteessa hyvin erilaisia. Samalla tavalla metodivinoutumaa voi aiheuttaa myös tutkimuksessa käytetty kieli. Mittarit validoidaan tietyssä kulttuuriympäristössä, ja mittaria eri ympäristössä käytettäessä kielenkäyttöön liittyvien erojen takia mittarin kysymyksiä tai väittämiä voidaan tulkita eri tavalla. (Van de Vijver & Leung 1997; 2009, 414; Harzing 2006.) Mittarit eivät myöskään välttämättä toimi samalla tavalla eri kulttuuriympäristöissä. Esimerkiksi Greenholtz (2005) on esittänyt epäilyä siitä, että kulttuurienvälisen herkkyuden asteikko (IDI) ei toimi yhtä luotettavasti käännettynä versiona eri kulttuuriympäristössä.

Edelleen mittarin vastausasteikon käyttäminen vaihtelee kulttuureittain. Joissakin kulttuureissa käytetään mittarin vastausvaihtoehtojen ääripäitä varovaisemmin kuin toisissa kulttuureissa. Kulttuurisia eroja asteikon käyttämiseen aiheuttavat eniten valtaetäisyys, kulttuurin kollektiivisuus ja epävarmuuden sieto. Mitta-asteikon ääripäitä käytetään enemmän silloin kun kyselylomake on omalla äidinkielellä verrattuna tilanteeseen, että lomake on englanninkielinen. Arvioinnin toteuttamiseen liittyvät seikat voivat nekin aiheuttaa vääristymää vastuksiin mittaria toisessa kulttuurissa käytettäessä. Samalla tavalla vääristymää voivat aiheuttaa itse kysymykset ja väittämät, joista mittari koostuu. Väittämien ja kysymysten merkitys tutkittavaa ilmiötä selittävänä tekijänä voi vaihdella kulttuurista toiseen. Kysymykset ja väittämät voivat menettää selitysvoimaansa myös mittarin kääntämisen yhteydessä ja jopa pienet väittämän tai kysymyksen sävyerot voivat aiheuttaa sellaista merkityksen muuttumista, ja vaikuttaa mittarin toimivuuteen. (Van de Vijver & Leung 1997, 2009; Harzing 2006.)

Kulttuurienvälisen kompetenssin kvantitatiiviseen arviointiin on kehitetty suuri joukko mittareita (ks. esim. Fantini 2006, 2009; Paige 2004; Abbe, Gulic & Herman 2007; Stuart 2009). Osa mittareista on vapaassa käytössä, osan vapaa käyttö on rajoitettu vain akateemiseen tutkimukseen ja jotkut ovat saatavissa vain kaupallisina tuotteina. Mittareilla ja menetelmillä arvioidaan joko kompetenssin kokonaisuutta tai sen osaa tai osia. Vaikka kulttuurienvälisen kompetenssin mittareita on paljon, suurinta osaa niistä ei käytetä kuin yhden kerran (Dunn, Smith & Montoya 2006, 473). Arvioinnin työkaluja löytyy internetistä on-line -sovellutuksina, maksullisia versioita myyvät konsultit tai erilaiset yritykset ja organisaatiot eikä kaupallisten arviointimenetelmien luotettavuudesta ja sovellettavuudesta ei ole läheskään aina saatavilla luotettavaa tutkimustietoa.

Kulttuurienvälisyyden arvioimisen keinoja on lukuisia, mutta käsitteen moniulotteisuudesta johtuen kaikkia arvioinninmahdollisuuksia ei välttämättä vielä ole hyödynnetty. Abbe, Herman ja Gulick (2007) ottavat esille sen, että kulttuurienvälisen kompetenssin määritelmistä löytyy monia affektisella kompetenssin alueella olevia tekijöitä, joita kompetenssissa pidetään tärkeinä, mutta joita ei ainakaan vielä ole suuremmin hyödynnetty kompetenssin mittaamisessa. Näiden kompetenssin tekijöiden vähäinen käyttö liittyyne yhtäältä näihin kompetenssin osatekijöiden määritelmiin liittyviin haasteisiin, ja toisaalta näiden perustalle rakennetun mittarin luomisen hankaluuteen. Esimerkkejä tällaisista heidän mukaansa kompetenssin mittaamisessa vielä hyödyntämättömistä osatekijöistä ovat empatia, juostavuus ja kulttuurienvälinen kokemus.

3.3 Peruskäsitteiden viitekehys ja tutkimuskysymykset

Opettajien kulttuurienvälisyysosaamiseen kohdistuu suuria odotuksia yhteiskunnan ja korkeakoulujen toimintaympäristön monikulttuuristumisen ja kansainvälistymisen myötä. Ammattikorkeakoulujen odotetaan antavan opiskelijoille valmiudet ja ne ovat myös kompetenssipohjaisten osaamisluopausten kautta sitoutuneet antamaan opiskelijoille kansainvälisen toiminnan valmiudet. Ammattikorkeakouluissa kansainvälisyyden odotetaan olevan oppilaitosten kaikkeen toimintaan kiinteästi liittyvää ja sisäänrakennettua ja kansainvälisyyttä pidetään yhtenä niiden opetus- ja kehitystoiminnan laadun indikaattorina. Odotusta ammattikorkeakoulujen kansainvälisyystoimintojen laajuudesta kuvaa se, että korkeakoulujen toimintaa ohjaavat viranomaiset odottavat korkeakouluilta vastuunkantamista myös globaaleista kehityskysymyksistä (Opetusministeriö 2009).

Ammattikorkeakoulujen opettajien tulisi olla sekä osaavia kansainvälisyystoimijoita että osaavia ja innostavia kulttuurienvälisyyskasvattajia. Tällä tutkimuksella selvitetään sitä, millaiseksi ammattikorkeakoulujen opettajat arvioivat oman kulttuurienvälisyyskompetenssinsa ja mitä kulttuurienvälisyysosaamista opettajat pitävät itse kansainvälisessä toiminnassa tärkeinä. Itsearvioinnin lisäksi opettajien kulttuurienvälisyysosaamista selvitetään opettajien esimiesten ja toisaalta opiskelijoiden tekemän arvioinnin kautta.

Koska kulttuurienvälisyysosaaminen on hyvin keskeinen osa opettajien ammattitaitoa, tulisi tätä pystyä opettajien työn tukemiseksi vaivattomasti arvioimaan. Kulttuurienvälisen kompetenssin arvioimiseksi on kehitetty lukuisa joukko itsearviointiin perustuvia mittareita. Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena

on selvittää sitä, toimivatko valitut kulttuurienvälisen kompetenssin mittarit ammattikorkeakoulukontekstissa.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä esitetyt avainkäsitteet ja niiden määritelmät on koottu taulukkoon 1.

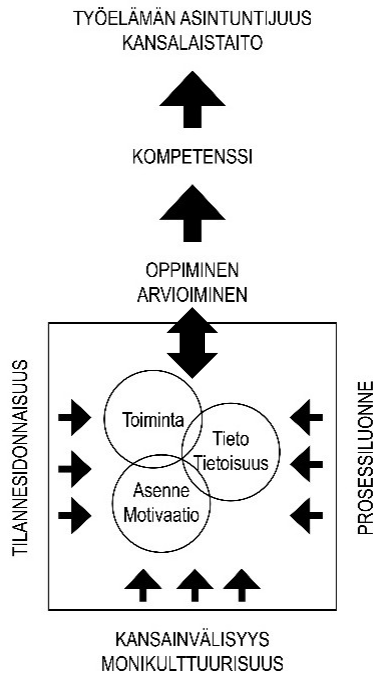
Kulttuurienvälisen kompetenssin käsitetään tässä tutkimuksessa koostuvan kolmesta osa-alueesta. Nämä ovat kognitiivinen kulttuurienvälisyyteen liittyvä tieto ja toisaalta tietoisuus siitä, kuinka yksilön toiminta on kulttuurisidonnaista, affektiseen osa-alueeseen kuuluvat motivaatio ja asenne kulttuurienväliseen toimintaan ja kolmantena kulttuurienvälinen toiminta. Kulttuurienvälinen kompetenssi käsitetään tässä tutkimuksessa tilannesidonnaiseksi ja prosessiluonteiseksi, toisin sanoen tilanteen mukaan määrittäväksi ja jatkuvassa muutoksessa olevaksi. Tilannesidonnaisuudella tarkoitetaan kulttuurin, vuorovaikutustapahtuman ympäristön ja vuorovaikutuksen osapuolten suhteiden vaikutusta vuorovaikutuksessa odotettuun kompetenttiin toimintaan. Kulttuurien välisen herkkyyden ja kulttuuriällyn katsotaan tässä tutkimuksessa rinnastuvan kulttuurienväliseen kompetenssiin. Kulttuurienvälinen kompetenssi käsitetään tässä tutkimuksessa osaamiseksi, jonka oppiminen on mahdollista, mutta samalla tiedostetaan se, että tuloksellisen kompetenssia edistävän oppiminen perustuu kompetenssin kaikkien osa-alueiden kehittymiseen. Tutkimuksen kokoavaa viitekehystä pyritään kuvaamaan kuviossa 1.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata ammattikorkeakoulun opettajilla olevaa kulttuurienvälistä kompetenssia. Opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi on keskeinen korkeakoulujen kansainvälisyyteen ja kulttuurienvälisyyskasvatuksen onnistumiseen vaikuttavana tekijänä, ja koska kulttuurienvälinen kompetenssi on opittavissa olevaa osaamista, voidaan sitä arvioida ja tämän tutkimuksen tavoitteiden mukaista arviointia pidetään eettisesti oikeutettuna.

Tutkimuksessa selvitetään opettajien kulttuurienvälistä kompetenssia heidän itsensä ja toisaalta opiskelijoiden ja opettajien esimiesten arvioimana. Tutkimuksessa selvitetään myös sitä minkälaista kansain- ja kulttuurienvälisyyteen liittyvää osaamista ammattikorkeakoulun opettajat pitävät omassa työssään tärkeänä. Tutkimuksessa käytetään kolmea kulttuurienvälistä kompetenssia kokonaisuutena tai sen osia arvioivaa mittaria. Tässä tutkimuksessa selvitetään myös sitä, kuinka nämä mittarit toimivat ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arvioimisessa. Tässä tutkimuksessa vertaisarvioinnilla tarkoitetaan opettajien esimiesten ja suomen- ja englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien arviota opettajien kompetenssista.

Taulukko 1. Tutkimuksen avainkäsitteet ja tässä tutkimuksessa niistä käytetyt määritelmät

Käsite	Tutkimuksessa käsitteestä käytetty määritelmä
Kansainvälisyys	Valtioiden rajat ylittävää toimintaa, jossa eri kulttuuritaustaiset toimijat kohtaavat, ja jossa tehokas ja sopivana pidetty toiminta vaatii kulttuurienvälisyysosaamista.
Monikulttuurisuus	Tilanne, jossa yhteiskunnassa tai instituutiossa on läsnä ja yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen osallistuu vähintään kahta eri kulttuuritaustaa edustavia henkilöitä.
Kansainvälisyys- tai globaalikasvatus	Synonyymit. Kasvatusta, jonka tämän tutkimuksen kannalta keskeisenä tavoitteena on kulttuurienvälinen vuorovaikutusosaaminen ja vuorovaikutusta motivoivan ja vuorovaikutushalukkuutta lisäävän asenteen edistäminen ja kouluttaminen (Morey 2000; Lampinen 2009)
Kulttuurienvälisyyskasvatus	Kasvatusta, jonka tehtävänä on valmistaa oppijaa eri kulttuurisen toisen kunnioittavaan ja arvostavaan kohtaamiseen ja yksilön toiminnan ohjaamista erilaisuutta ja monimuotoisuutta edistäväksi (Timonen 2011; Kaikkonen 2004). Yläkäsite kulttuurienvälisyyskoulutukselle ja kulttuurienvälisyydestä oppimiselle.
Kulttuurienvälisyyskoulutus	Koulutusta, jonka tavoitteena on kulttuurienväliseen kompetenssin muodostavien taitojen, tietojen ja kompetenttia toimintaa edistävän tai motivoivan asenteen oppiminen ja kehittäminen.
Kulttuuri	Tietyn ihmisryhmän jakamat, opitut uskomukset, arvot, normit ja sosiaalisen toiminnan tavat, jotka tämän ihmisryhmän toiminnan ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen takia ovat jatkuvassa muutoksessa.
Kompetenssi	Työn suorittamissa käytetty tai yksilöllä oleva potentiaalinen kyky työn tekemiseen (Hanhinen 2010; Ruohotie 2000, 2005a), joka koostuu kognitiivisista, affektisista ja konatiivisista osa-alueista ja joka käsitetään perinnöllisten taipumusten, toimintaympäristön ja itsesäätelyn kautta yksilön oman toiminnan vuorovaikutuksen tuloksena muotoutuvaksi ilmiöksi, jonka ylläpitäminen ja uusintaminen samoin kuin hyödyntäminen vaativat tunne- ja tahtopohjaisia valmiuksia.
Kulttuurienvälinen kompetenssi	Kansainvälisessä tai monikulttuurisessa vuorovaikutuksessa tilanteeseen sopivaa ja tehokasta toimintaa, joka mahdollistaa vuorovaikutukselle asetetun tavoitteen saavuttamisen (mm. Deardorff 2006; Earley & Ang 2003)
Asiantuntijuus	Tulevaisuuteen suuntautuvaa, korkeatasoista tahtoon perustuvaa, muodollisen oppimisen ja kokemuksen tuoman harjaantumisen ja itsesäätelyn kautta kehittyvää toimintaan liittyvää osaamista, jonka perustan muodostaa tieto ja jonka ylläpitäminen ja kehittäminen vaativat jatkuvaa oppimista, joka mahdollistaa tilanteen vaatimusten mukaisen toiminnan.



Kuvio 1. Tutkimuksen kokoava viitekehys

Tutkimustavoitteeseen pyrittiin seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

TK1. Millainen on ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi?

- TK1a. Millaiseksi ammattikorkeakoulun opettajat arvioivat oman kulttuurienvälisen kompetenssinsa?
- TK1b. Miten taustamuuttajat ovat yhteydessä opettajien kulttuurienvälisyyskompetenssiin?

TK 2. Millainen on ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi vertaisarvioinnin perusteella?

- TK2a. Millaiseksi arvioivat ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin opettajien esimiehet?
- TK2b. Millaiseksi arvioivat ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin suomenkielistenkoulutusohjelmien opiskelijat?

- TK2c. Millaiseksi arvioivat ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin englanninkielisten koulutusohjelmien opiskelijat?
- TK2d. Millaisia ovat ammattikorkeakoulun opettajien vertaisarvioinnin tulokset suhteessa toisiinsa?

TK3. Millaiseksi ammattikorkeakoulun opettajat arvioivat kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeyden suhteessa työhön?

- TK3a. Millaiseksi ammattikorkeakoulun opettajat arvioivat kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeyden opettajan työssä?
- TK3b. Miten taustamuuttajat ovat yhteydessä kulttuurienvälisen kompetenssin osaamisen tärkeyteen opettajan työssä?
- TK3c. Millainen on ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssi suhteessa heidän omaan arvioon kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeydestä opettajan työssä?

TK4. Miten tutkimuksessa käytetyt mittarit toimivat ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arvioimisessa?

- TK4a. Millaiset ovat kulttuurienvälisen herkkyyden asteikon (ISS) psykometriset ominaisuudet?
- TK4b. Onko kulttuurienvälisen herkkyyden asteikon (ISS) taustalla oleva mittausmalli tämän tutkimusaineiston perusteella validi?
- TK 4c. Millaiset ovat kulttuurienvälisen tehokkuuden mittarin (IES) psykometriset ominaisuudet?
- TK 4d. Onko kulttuurienvälisen tehokkuuden mittarin (IES) taustalla oleva mittausmalli tämän tutkimusaineiston perusteella validi?
- TK 4e. Millaiset ovat kulttuuriällyn mittarin (CQS) psykometriset ominaisuudet?
- TK 4f. Onko kulttuuriällyn mittarin (CQS) taustalla oleva mittausmalli tämän tutkimusaineiston perusteella validi?

Kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden merkityksestä huolimatta korkeakoulujen opettajien kulttuurienvälisestä osaamisesta on Suomessa tutkittu hyvin vähän. Tämän tutkimuksen tuottamaa tietoa voidaan käyttää ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuurienvälisyysosaamisen tukemiseen. Tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää ammattikorkeakoulujen kehittämistyössä ja ammatillisten opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämisessä ja tuloksia voidaan hyödyntää myös

korkeakoulutuksen kansainvälistymistavoitteiden asettamisessa ja saavutettujen tulosten arvioimisessa.

Tämä tutkimus sijoittuu ammattikasvatuksen tutkimuksen kenttään osallistumalla keskusteluun ammatillisen opettajan osaamisesta ja sen kehittämistarpeista.

4 Tutkimuksen toteuttaminen

4.1 Tutkimusmenetelmän perustelut ja metodologiset valinnat

4.1.1 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat

Tutkimuksen tehtävä on ratkaista ongelmia (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 15; Heikkilä 2008, 13). Tämän tutkimuksen perustana oleva ongelma on se, että ammattikorkeakoulujen kansainvälistyminen on edennyt toivottua hitaammin ja toisaalta se, että valmistuneet kokevat koulutuksen antavan liian vähän yleisiä työelämävalmiuksia, joihin kansainvälisyystaidot lukeutuvat. Näin yhteiskunnan korkeakoulujen kansainvälistymiselle asettamien taloudellista ja sosiaalista hyvinvointia edistävät tavoitteita on vaikea saavuttaa. Koska opettajat ovat ammattikorkeakouluissa keskeisimmässä roolissa oppilaitoksen kansainvälistäjinä, ja opiskelijoille kansainvälisyysvalmiuksien antajina, on syytä tutkia sitä, minkälaiset valmiudet opettajille on haluttuun toimintaan ja haluttujen taitojen opettamiseen tai toimintaa ammattikorkeakoulujen kansainvälistäjänä.

Tutkimusmenetelmän valinta ohjaa tutkijan ottamaan kantaa ontologisiin ja epistemologisiin kysymyksiin. Näihin kysymyksiin vastatessaan tutkija selvittää käsityksensä tutkimuksen kohteena olevan ilmiön laadusta ja siitä, mitä on olemassa. Näiden kysymysten myötä tutkija avaa myös käsityksensä tiedon todenperäisyydestä ja tiedonluonteesta. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ontologinen ja epistemologinen pohdinta tutkimuksen alussa johdattaa näin tutkijan pohtimaan tutkimuksen taustalla olevaa kasvatuskäsitystä ja samoin kuin käsityksiä ihmisestä ja ihmisyydestä. (Tuominen & Wihersaari 2006, 47, 98–100, 143–144.)

Heikkinen ym. (2005) hahmottelevat sitä kuinka kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tieteenfilosofisten oletusten ja metodologian suhde on kehittynyt. Tämä tarkastelu palautuu kysymykseen siitä kuinka tarkasti, objektiivisesti ja ulkopuolisena tutkija voi kerätä tietoa tutkimuskohteesta. Luonnontieteeseen liitetty realismi, jolla tavoitellaan ilmiöiden selittämistä ja ennustamista, on ihmistieteessä saanut rinnalleen konstruktivistisen käsityksen, jonka mukaan todellisuus on

tilanteessa, paikassa ja ajassa rakentuva subjektiivinen kokemus, ja tutkija on osa tätä todellisuutta, josta hän edes tutkijan roolissa ei voi ainakaan kokonaan irrottautua. Tämän myötä objektiivista totuutta tavoittelevan positivismin rinnalle on rakentunut postpositivistinen maailmankuva, joissa lähdetään siitä tai myönnetään se, että tutkijalla voi olla vaikutusta tutkimuksensa tuloksiin.

Positivismiin kuuluu objektivistinen ihmiskäsitys, jonka mukaan ihmisen toiminta on ennalta määrättyä kun taas postpositivismiin subjektivistinen ihmiskäsitys näkee, että ihmisellä on vapaa tahto. Tämän tutkimuksen ontologinen ja epistemologinen viitekehys on positivismiin ja postpositivismiin rajapintaan kiinnittyvä kriittinen realismi. Kriittisen realismin ontologinen käsitys liittyy realismiin ja tunnustaa sen, että ainakin osa todellisuudesta on ihmismielestä riippumatonta. Kriittisen realismin tietoteoreettinen näkemys lähtee siitä, että todellisuutta ei voi havaita sellaisenaan, mutta tieteen tavoitteena on pyrkiä kohti yhä parempaa ymmärrystä ja tietoa tästä todellisuudesta. Kriittinen realismi tunnustaa tutkijan mahdolliset vaikutukset tutkimustuloksiin. (Tuominen & Wihersaari 2006, 52; Töttö 2004; Niiniluoto 2004.) Tämän tutkimuksen metodologisia valintoja on ohjannut ajatus pyrkimyksestä menetelmiin, joka johtavat parhaalla mahdollisella tavalla kohti objektiivista tietoa ja parempaa käsitystä tutkittavasta ilmiöstä.

Yhtäältä tutkimus voidaan jakaa uutta tietoa tavoittelevaan perustutkimukseen ja perustutkimuksen pohjalle rakentuvaan soveltavaan tutkimukseen. Toisin kuin soveltavassa tutkimuksessa, perustutkimuksen lähtökohtana ei ole tiedon soveltaminen. Perustutkimuksessa kiinnostus kohdistuu ilmiön selittämiseen ja tavoitteena on ainoastaan tuottaa uutta tieteellistä tietoa. Perus- ja soveltavan tutkimuksen erottaa siis toisistaan tiedon sovellettavuus, mutta näiden tutkimuksenlajien välinen raja on kuitenkin häilyvä. (Niiniluoto 2004, 13–15.) Osaltaan tämä tutkimus on luonteeltaan perustutkimusta, koska tutkimuksessa tavoitellaan reaalityodellisuuden kartoittamista (Järvinen & Järvinen 2004, 9–10) sillä, että tutkimuksella pyritään rakentamaan kokonaiskuva ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisestä kompetenssista. Toisaalta tässä tutkimuksessa pyritään löytämään opettajien käsitysten kautta kansainvälisyysosaamisessa tärkeänä pidettyä osaamista ja sitä kautta rakentamaan kuvaa ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuurienvälisyyskasvatustyön tukemisen tarpeista.

Tutkimuksen tuottamalla tiedolla voidaan käsittää olevan joko itseisarvo tai välinearvoa. Tutkimuksen tiedonintressi, ”eräänlainen tiedon arvon perusta” (Niiniluoto 2004, 71) määrittää suhtautumista tutkimuksen tuoman tiedon merkitykseen. Sekä Niiniluoto (emt. 70,72) että Kyrö (2003, 62–63) viittaavat

Habermasin vuonna 1974 kehittämään tiedonintressin jaotteluun teknisestä, praktisesta ja kriittisestä tiedonintressistä. Teknisen tiedonintressin tavoite on luonnon hallitseminen, ja luontoa ja ihmistä koskevien säännönmukaisuuksien löytäminen ja ennustaminen. Tämä tutkimus on pitkälti praktiseen eli hermeneuttiseen tiedonintressiin perustuva pyrkiessään ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Kriittinen tiedonintressi tavoittelee totuttujen säännönmukaisuuksien ja käytänteiden muuttamista ja kehittämistä. Niiniluoto (2004, 73) on lisännyt näiden kolmen tiedonintressin rinnalle neljänneksi teoreettisen tiedonintressin. Tällä hän tarkoittaa tiedon merkitystä ilmiön selittäjänä ja kokonaisuymmärrystä rakentavana. Tämän tiedonintressin voi liittää myös tämän tutkimuksen tavoittelemaan tietoon.

Alkula ym. (1994, 17) pitävät sosiologiaa teoreettisilta oletuksiltaan ja empiirisiltä tutkimusmenetelmiltään paradigmaattisesti hajanaisena tieteenalana. Tämä hajanaisuus vaikuttaa sekä tutkimusmenetelmien valintaan että tiedon kumuloitumiseen. Moninaiset lähtökohdat ja lähestymiskulmat tarkoittavat sitä, että ei ole olemassa yhtä ja oikeaa menetelmää, jolla tietoa voidaan hankkia (Heikkilä 2008, 14; Nokelainen 2010). Tutkimusmenetelmäksi pitää pyrkiä löytämään tarkoituksenmukainen menetelmä ja sen valinnassa pitää ja voidaan näin huomioida käytössä olevat resurssit ja tutkimustavoitteet. Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on löytää menetelmä, joka mahdollistaa opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin mittaamisen toistamisen. Näin ollen kvantitatiivinen menetelmä on perusteltu tutkimuksen toistettavuuden, nopeuden ja kustannustehokkuuden takia.

Kvantitatiivista tutkimusotetta perustelee myös se, että tätä tutkimusta voidaan pitää kuvailevana tutkimuksena (Heikkilä 2008, 14), jossa tavoitellaan tulosten yleistettävyyttä koko ammattikorkeakoulukenttään (Nokelainen 2010, 35). Kvantitatiivisen tutkimuksen yleistettävyys perustuu siihen, relevantista tutkimusaineistosta voidaan tilastotieteellisillä käsittelyillä poistaa sattuman vaikutuksia ja löytää aineistosta systemaattista vaihtelua, johon johtopäätökset perustuvat (Alkula ym. 1994, 21). Toisaalta tämä tutkimus on selittävää tutkimusta (Heikkilä 2008, 15), jossa tavoitteena on opettajien taustatietojen perusteella etsiä selityksiä kompetenssin eroihin. Kummassakin näistä tutkimusotteissa tarvitaan laajaa aineistoa luotettavien tulosten saamiseksi.

Töttö (2004) kyseenalaistaa yleisesti käytetyn tutkimuksen jaottelun määrälliseen ja laadulliseen tutkimukseen. Hän pitää tätä jakoa keinotekoisena ja korostaa (emt. 12) sitä, että on vain erilaisiin aineistoihin ja tutkimuskysymyksiin perustuvaa tutkimusta. Kyrö (2003, 100) tiivistää, että kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus kuvaavat eri tavoilla samaa todellisuutta. Nokelainen (2010) taas toteaa,

että tutkimusmenetelmän valinta pitää tehdä tutkimusongelman luonteen vaatimusten perusteella. Heikkinen ym. (2005, 341) kuvaavat jakoa määrälliseen ja laadulliseen tutkimukseen ”metodologiseksi naivismiksi” ja korostavat sitä, että tämä jako ei kerro mitään tutkimusta määrittävistä tiedonluonnetta koskevista oletuksista ja tutkimuksen jakaminen tällä tavalla kahteen osaan ei riittävällä tavalla perustele tutkimuksen metodivalintoja.

Muun muassa Vehkalahti (2008, 17) ja Alkula ym. (1994, 46) kirjoittavat, että määrällinen tutkimus perustuu mittaamiseen. Mittaaminen taas vaatii sitä, että tutkittava ilmiö on systemaattisesti mitattavissa tai että ilmiöstä voidaan erottaa mitattavia osia. Mittaamalla yritetään kerätä tietoja ilmiössä tärkeänä ja keskeisenä pidetyistä osista, eikä mittaamisella voida tavoittaa tutkittavan ilmiön koko todellisuutta. Töttö (2004) ei pidä laadullista tutkimusaineistoa sen ”syvällisempänä”, koska myös tekstiaineistoa joudutaan rajaamaan ja aineisto on aina annettu eikä täysin aineistolähtöistä tutkimusta ole olemassa (Töttö 2000, 37, 106)). Näin sisällölliseen kattavuuteen pääseminen on kaikkineen hankalaa, mutta hankitut pelkistetyt tiedot kuitenkin pätevät tai ovat yleistettävissä suuriin ihmisjoukkoihin (Alkula ym. 1994, 46). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena oleva kulttuurienvälinen kompetenssi on pyritty määrittämään tutkimuksen kontekstiin sopivalla tarkkuudella, ja näin tutkimuksen kohteena oleva ilmiö on pystytty rajaamaan. Tutkimuksen kohteena olevan ilmiön mittaaminen on siis mahdollista ja mittaamisen oletetaan tuovan tietoa, jota voidaan riittävällä tarkkuudella yleistää.

Alkula ym. (1994, 20–21) luettelevat kvantitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia. Näitä ovat se, että tietoa kerätään vain tietystä, rajatusta ilmiöstä, jota kuvataan siten, että tutkimuksen kohdejoukko sen ymmärtää. Tässä tutkimuksessa mielenkiinnonkohteeksi on rajattu ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi, tutkittava ilmiö on määritetty mahdollisimman tarkasti ja kyselylomakkeessa sekä mittari- että taustakysymysten kieliasuun on kiinnitetty tarkkaan huomiota niin, että kieli vastaisi mahdollisimman tarkasti tutkimusympäristössä käytettyjä ilmaisuja.

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa mitattavista asioista saadaan tarkkaa tietoa ja tutkimuksen perusteella voidaan kuvata asioiden suuruusluokkia ja eri asioiden välisiä riippuvuuksia. Samoin määrällisessä tutkimuksessa on mahdollisuus vertailla ilmiöitä eri tilanteissa tai erilaisessa yhteisössä ja seurata ilmiöiden kehitystä ajallisesti. Tilastollisia malleja voidaan käyttää myös tutkimuskohteen rakenteen ja toimitavan kuvaamisen. (Alkula ym. 1994, 21–22.) Nämä kaikki kuuluvat tämän tutkimuksen tavoitteisiin tai ajatukseen ammattikorkeakoulun opettajien

kulttuurienvälistä kompetenssia kartoittavan tutkimuksen toistettavuudesta. Toisaalta määrällisen tutkimuksen haaste myös tässä tutkimuksessa on sen staattisuus. Kulttuurienvälinen kompetenssi määrittyy prosessiluonteiseksi, jatkuvassa liikkeessä olevaksi, ja tätä ominaisuutta tutkimuksella on vaikea tavoittaa. Erätuuli, Leino ja Yliluoma (1994, 38) tiivistävät, että mittaamiseen perustuva aineistokerääminen on sosiaalitieteissä epäsuoraa, numeerista, vertailevaa ja että siihen sisältyy erilaisia virhelähteitä. Virheiden osalta tutkijan tehtävänä on välttää virheitä pyrkimällä mahdollisimman huolelliseen tutkimusprosessiin.

Kulttuurienvälisen kompetenssin arvioimiseksi on kehitetty laaja valikoima kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Kulttuurienvälistä kompetenssia halutaan monissa eri asiayhteyksissä arvioida monista erilaisista syistä johtuen yleensä nopeasti ja aina mahdollisimman luotettavasti. Tähän tutkimukseen on pyritty valitsemaan mittarit, joiden antama tieto tukee toisiaan ja näin valittujen mittareiden toimivuutta voidaan myös verrata.

Tutkimukseni on puhtaasti kvantitatiivinen kyselytutkimus ja tutkimustuloksien analysointi on näin kuvailevaa ja selittävää. Tutkijan esiymmärryksen merkitys liitetään vahvasti kvalitatiivisen tutkimuksen tulkitsevan ja ymmärtävän lähestymistavan tukemiseen. Kuitenkin myös määrällisessä tutkimuksessa tutkijan esiymmärryksellä on tärkeä sija tutkimustulosten ymmärtämisessä. Gummesson (2000, 57) tuo esille, että tutkijan esiymmärrykselle ei anneta tarpeeksi painoarvoa tutkimusmenetelmää valittaessa. Esiymmärryksen Gummesson (emt. 15) määrittää ennen tutkimuksen aloittamista tutkijalla olevaksi käsitykseksi käsillä olevasta ongelmasta ja sen sosiaalisesta ympäristöstä. Ymmärrys tutkimuskohteesta taas muodostuu tutkimuksen edetessä.

Esiymmärrys kertyy tutkijan oman henkilöhistorian myötä niin työ- kuin yksityiselämän kautta ja kokemukset sekä opittu muodostavat esiymmärryksiä kutsutun tietovaraston. Tämä esiymmärrys helpottaa tutkimuksen tavoitteeseen, ensikäden empiiriseen tietoon, pääsyä. Esiymmärryksen avulla tutkija voi eläytyä tutkimuskohteen ajatteluun ja kokemiseen, ja tätä kautta helpottuvat ne valinnat, jotka johtavat tutkimuksessa tavoitellun tiedon saavuttamiseen. Toisaalta vahva ennakkokäsitys voi toimia myös esteenä tutkimuskysymysten avoimeen lähestymiseen. (Gummesson 2000.)

Tämän tutkimuksen tekijällä on omakohtaisia kokemuksia kansainvälisyydestä pitkältä ajalta. Tutkijalla on omakohtaista kokemusta ammattikorkeakoulun kansainvälistämistoiminnoista samoin kuin kulttuurienvälisyydestä opettajana, myös monikulttuurisissa opiskelijaryhmissä. Näiden kokemusten kautta kertynyt ymmärrys on tukena tämän tutkimuksen valinnoille ja aineiston tulosten tulkinneille.

4.1.2 Tutkimuksessa käytetyt mittarit

Tämän tutkimuksen mittareiksi valikoitui kolme mittaria, joista yksi keskittyy mittaamaan kulttuurienvälisen kompetenssin affektiselle osa-alueelle sijoittuvaa kulttuurienvälistä herkkyyttä, toisella arvioidaan kulttuurienvälistä toimintaa ja kolmas mittaa kulttuurienvälisen kompetenssin kokonaisuutta. Yksi tärkeä mittareiden valintaperuste oli se, että osa-alueita arvioiviksi mittareiksi valittiin osa-alueista tärkeimpänä pidettyjä osa-alueita, affektiseen ja toiminnan osa-alueeseen kohdistuvat mittarit, koska tämän tutkimuksen lähtöoletuksena on asenteen keskeinen merkitys kulttuurienvälisessä kompetenssissa ja kompetenttien kulttuurienvälisen toiminnan merkitys tuloksellisessa vuorovaikutuksessa. On huomattava myös se, että kognitiota arvioivia mittareita on vähän, ja tutkimuskirjallisuudesta löytyneet mittarit ovat hyvinkin kulttuurispesifisiä ja näin vaikeasti käytettäviä.

Mittareiden valintaperusteena käytettiin myös sitä, että valittu mittarivalikoima tukisi toisiaan. Kaksi mittareista perustuu samalle kulttuurienvälisen kompetenssin teorialle. Valintakriteerinä käytettiin myös sitä, että tutkimukseen valituilla mittareilla voidaan tarkastella sekä kulttuurienvälisen kompetenssin osia ja kompetenssin kokonaisuutta, jotta mahdolliset erot kompetenssin eri osa-alueissa saataisiin esiin. Tutkimuksen rungoksi haluttiin mittarit, joiden käytöstä on kokemusta, mutta jotka ovat vapaassa akateemisessa käytössä. Valitut mittarit on kehitetty yksilöiden kompetenssin itsearviointiin, mutta mittareiden kehittäjät katsovat yhden niistä soveltuvan myös vertaisarviointiin.

Käytetyistä mittareista ensimmäisellä, kulttuurienvälisen herkkyyden asteikolla (*Intercultural Sensitivity Scale*, ISS) (Chen & Starosta 2000) tavoitellaan tietoa kompetenssin affektin osa-alueeseen liittyen siitä kuinka myönteisesti ammattikorkeakoulun opettajat suhtautuvat kulttuurienvälisyyteen, kokevatko he kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen myönteisenä ja luottavatko opettajat itseensä vuorovaikutustilanteissa. Toinen mittareista, kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (*Intecultural Effectiveness Scale*, IES) on kehitetty kulttuurienvälisen toiminnan arviointiin (Portalla & Chen 2010). Nämä kaksi valittua, kuten monet muut, kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin kehitetyt menetelmät, kohdistuvat kulttuurienvälisen kompetenssin tietyn osan arviointiin. Kompetenssi on kuitenkin osiensa summa, ja sen takia kolmanneksi mittariksi on valittu yksi harvoista kulttuurienvälisen kompetenssin kaikki osa-alueet kattavista mittareista, kulttuuriälyn asteikko (*Cultural Intelligence Scale*, CQS) (Van Dyne, Ang & Koh 2009; Earley & Ang 2003), joka sisältää sekä kognition, affektin että toiminnan osa-alueet.

Tällä mittarivalikoimalla voidaan tässä tutkimuksessa tarkastella niin kompetenssin kokonaisuutta kuin sen kahta vaikeimmin kehittyvänä pidettyä, affektin ja toiminnan, osa-alueita. Kaikki tutkimukseen valitut mittarit koostuvat lyhyistä väittämistä.

Kulttuurienvälisen herkkyyden asteikon perustalla on Chenin ja Starostan (1997) esittämä kulttuurienvälisen herkkyyden määritelmä. He liittävät kulttuurienvälisen herkkyyden ennen kaikkea kompetenssin affektiselle osa-alueelle kuuluvaksi, vaikka tutkijat tunnustuvat ja korostavat sen yhteyttä kognitioon ja toimintaan. He määrittävät kulttuurienvälisen herkkyyden ”yksilön kyvyksi kehittää positiivisia tunteita kulttuurienvälisen kulttuurienvälisen erojen ymmärtämiseksi ja arvostamiseksi” (emt. 1997, 5). Kulttuurienvälisen herkkyyden näyttäytyy näin ennen kaikkea motivationaalisen ja tahtopohjaisena toimintana, jonka tavoite on kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen sopivuuden ja tehokkuuden edistäminen.

Chenin ja Starostan näkemyksen mukaan heidän käyttämä kulttuurienvälisen herkkyyden määritelmä selkeyttää kulttuurienvälisen kompetenssin määritelmää. Tutkijat katsovat, että Bennettin (1993) kulttuurienvälisen herkkyyden kehitysmallissa (DMIS) kulttuurienvälisen herkkyyden siirtyminen kehitysvaiheesta seuraavalle vaatii sekä kognition, affektin että toimintaan liittyvää kehittymistä ja heidän käsityksensä mukaan Bennettin esittämä kulttuurienvälisen herkkyyden on enemmin kulttuurienvälisen kompetenssin määritelmä (Chen ja Starosta 2000). Bennettin malliin liittyvä käsitteellinen epäselvyys tulee jossain mitassa esille malliin perustavan kulttuurienvälisen herkkyyden kartoituksessa (IDI), jonka validointia kuvaavassa artikkelissa Hammer ym. (2003, 422) kirjoittavat, että IDI perustuu Bennettin mallille, joka ”määrittää kulttuurienvälistä herkkyyttä ja kompetenssia”.

Kulttuurienvälisen herkkyyden koostuu Chenin ja Starosta (1997) mukaan itsetunnosta, itsesäätelystä, avoimuudesta, empatiasta, vuorovaikutukseen sitoutuneisuudesta ja arvioinnista pidättymisestä. Itseluottamus tuo vuorovaikutukseen odotuksen onnistumisesta ja vähentää vuorovaikutukseen liittyviä epävarmuutta aiheuttavia tunteita. Itsesäätely mahdollistaa oman käytöksen mukauttamisen tilanteen vaatimaksi ja itsesäätelyn kyky mahdollistaa myös vahvan toiseen suuntautumisen. Avoimuus puolestaan liittyy maailmankatsomukseen siten, että se antaa tilaan toisen mielipiteiden hyväksymiselle, arvostamiselle ja kunnioittamiselle ja monipuolistaa omaa ilmaisua, koska avoimuuteen kuuluu ymmärrys siitä, että asiat voi esittää monella tavalla. Empatian kyky mahdollistaa asettumisen toisen asemaan ja näin käytöksestä karisee itsekkyyden. Vuorovaikutukseen sitoutumisen kautta yksilö on myötämielinen, huomaavainen, kohtelias, tarkkanäköinen vuorovaikutustilanteen tulkitsija, ja tätä kautta hän pystyy

ymmärtämään vastapuolen viestit tehokkaasti. Arvioinnista pidäytyminen mahdollistaa toisen osapuolen näkemyksien kuuntelemisen ja mielipiteen muodostamisen vasta näiden pohjalta.

Kulttuurienvälisen herkkyyden asteikko on 24 kysymyksestä koostuva kulttuurienvälisen kompetenssin itsearviointiin kehitetty mittari, jossa kompetenssia arvioidaan viisiportaisella Likert-asteikolla (1=olen täysin eri mieltä, 5=olen täysin samaa mieltä). Tutkijat validoivat sen kolmiportaisella tutkimuksella, jossa aineistona olivat yhdysvaltalaiset yliopisto-opiskelijat. Mittarin sisäistä luotettavuutta kuvaava Cronbachin alpha-kerroin oli tutkimuksen kahdessa eri vaiheessa ($n=162$ ja $n=174$) .86 ja .88. Mittarin viisi faktoria ovat vuorovaikutukseen sitoutuneisuus, kunnioitus kulttuurieroja kohtaan, luottamus vuorovaikutustilanteissa, kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen tuoma mielihyvä ja tarkkaavaisuus vuorovaikutustilanteissa ja näiden Cronbach alpha-kertoimet olivat validointitutkimuksessa välillä .79–.90. Kahteen muuhun kulttuurienvälisen osaamisen mittariin ISS korreloi arvoilla $r=.17$ ja $r=.74$ ($p<.001$) ja sen viisi faktoria välillä .72–.09 verrattaessa niitä niiden sisältöä vastaaviin psykometrisiin mittareihin. (Chen & Starosta 2000.)

Fritz, Mollenberg ja Chen (2002) toistivat ISS-mittarin validointitutkimuksen Saksassa käyttäen saksankielelle käännettyä ISS-mittaria yliopisto-opiskelija-aineistoilla ($N=400$). Tässä tutkimuksessa faktoreiden luotettavuus vaihteli välillä .58–.79 ja väittämistä yksi latautui arvolla .33, muut välillä .45–.72. Westin (2009) ISS mittaria validoineessa väitöskirjatutkimuksessa aineistona ($N=106$) olivat amerikkalaisten kansainvälisten koulujen tukihenkilöt (*counselors*). Tässä tutkimuksessa ISS mittarin alpha kerroin oli .85 ja mittarin faktoreiden ja niiden ominaisuuksia vastaavien viiden psykometristen mittareiden välinen korrelaatio vaihteli välillä $r=.36$ –.49 ($p<.01$).

Tutkimuksessa, jossa verrattiin viiden itsearviointimittarin toimivuutta yhdysvaltalaisella yliopisto-opiskelijoista koostuneella aineistoilla ($n=188$), ISS mittariin faktoreiden Cronbachin alpha-kerroin vaihteli välillä .47–.74, ja koko mittarin alpha-kerroin oli .89 (Graf & Harland 2005). Sen sijaan kulttuuriltaan vahvasti yhteisöllisessä Malesiassa tehdyssä tutkimuksessa ISS-mittari ei toiminut yleispätevästi. Yliopisto-opiskelijoista koostuneessa tutkimusaineistossa ($N=447$), joka koostui malesialaisista, kiinalaisista ja intialaisista ja joista 44.3 prosenttia oli islaminuskoisia, tuloksena oli, että konfirmatorinen faktorianalyysi ei vahvistanut viiden faktorin rakennetta. Pääkomponenttianalyysiä käyttäen tutkija etsi aineistoon paremmin sopivaa faktorimallia, ja sai tuloksen, että väittämät latautuvat viiden

sijasta kolmelle faktorille, joiden alpha-arvot asettuivat välille .85–.90. (Tamam 2010.)

Mittaria validoineessa tutkimuksessaan mittarin luoneet tutkijat pohtivat sitä, että koska ISS mittarin faktorirakenne selitti vain alle 40 prosenttia varianssista, taustamuuttujilla, kuten iällä tai sukupuolella saattaa olla merkitystä (Chen & Starosta 2000, 12).

Kulttuurienvälisen herkkyyden asteikon kehittäjästä Guo-Ming Chen on kehittänyt Tamra Portallan kanssa kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikon (*Intercultural Effectiveness Scale*, IES) kompetenssiin kuuluvan toiminnan osa-alueen arvioimiseksi (Portalla & Chen 2010). IES-mittari perustuu samaa Chenin ja Starostan esittämää kulttuurienvälisen kompetenssin malliin kuin ISS-mittari. Tässä mallissa kompetenssi koostuu kulttuurienvälisestä tietoisuudesta, jolla tutkijat tarkoittavat tietoa oman toiminnan kulttuurisidonnaisuudesta ja ymmärrystä kulttuurin vaikutuksesta toimintaan, kulttuurienvälisestä herkkyydestä, ja kulttuurienvälisestä toiminnasta, josta tutkijat käyttävät sanaa taitavuus. Kaikki kolme osa-aluetta ovat yhteydessä toisiinsa, mutta samalla tavalla kuin Chen ja Starosta (1997) erottavat selvästi kulttuurienvälisen herkkyyden vahvasti kompetenssin affektiseen osa-alueeseen kuuluvaksi, he katsovat, että kulttuurienvälisen toiminnan tehokkuus liittyy ennen kaikkea toiminnan osa-alueeseen ja tilanteen mukainen sopiva ja tehokas toiminta perustuu kielellisen ja ei-kielellisen viestinnän osaamiseen. (Chen & Starosta 1996.)

Portalla ja Chen (2010) lukevat kulttuurienväliseen toimintaan kuuluvaksi viestinnän taidot, vuorovaikutuksen hallinnan, toiminnan joustavuuden, identiteetin hallinnan ja vuorovaikutussuhteen ylläpidon. Viestintätaidoilla tarkoitetaan vuorovaikutuksen kielen ja kulttuurisidonnaisen kielenulkoisen viestinnän hallintaa niin, että kieltä ja kielenulkoisia viestintäkeinoja pystyy käyttämään oikein, pystyy ymmärtämään toisen osapuolen viestin, pystyy ilmaisemaan itseään selkeästi ja ymmärtää kuinka vuorovaikutus etenee. Vuorovaikutuksen hallinta liittyy kykyyn toimia vuorovaikutustilanteessa kulttuurisesti oikein. Tämä sisältää kulttuuri-kohtaista ymmärrystä siitä kuinka vuorovaikutustilanteessa toimitaan. Toiminnan joustavuus viittaa kykyyn sopeuttaa omaa toimintaa vuorovaikutuksen edellytysten mukaisesti. Yksilön identiteetti rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, ja myös kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen tilanteessa yksilön identiteetti altistuu muutokselle. Vuorovaikutuksen osapuolien on tuettava toistensa identiteetin hioutumista ja ylläpitämistä vuorovaikutukselle edulliseen suuntaan. Vuorovaikutussuhteen ylläpidolla tarkoitetaan kykyä edistää vuorovaikutuksessa olevien keskinäisen suhteen kehittymistä sellaiselle tasolle, että molemmat voivat saavuttaa

vuorovaikutukselle asetetut tavoitteet. Vuorovaikutuksen vapautuneisuudella he viittaavat avoimuudesta, lähestyttävyydestä ja kokonaisvaltaisesta luottamuksesta syntyvään helpouteen, joka tekee vuorovaikutuksesta vaivatonta. (Portalla & Chen 2010.)

Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko on 20 kysymystä sisältävä viisiportaiselle Likert-asteikolle (1=olen täysin eri mieltä, 5=olen täysin samaa mieltä) perustuva kulttuurienvälisen käytöksen itsearviontiasteikko. Mittarin kuusi faktoria ovat toiminnan joustavuus, vuorovaikutuksen vapautuneisuus, vastapuolen kunnioitus, viestintätaidot, identiteetin ylläpito ja vuorovaikutuksen hallinta. Yhdysvaltalaisilla, kaukasialaista syntyperää olevien opiskelijoiden tutkimusotoksella ($n=246$) validointitutkimuksessa mittarin Cronbach alpha luottavuuskerroin oli .85. Tutkijat eivät ilmoita faktorikohtaisia luotettavuuskertoimia. Mittarin ulkoista validiteettia testattiin vertaamalla sitä neljään kulttuurienvälisen kompetenssin mittariin. Kulttuurienvälisen toiminnan mittarin ja validoinnissa käytettyjen mittareiden välinen korrelaatiokerroin vaihteli välillä .71–.74 ($p < .01$). (Portella & Chen 2010.)

Kulttuurienvälisen tehokkuuden mittari on niin uusi, että tutkimuskirjallisuudesta ei löytynyt tietoja validoimisesta tai sen käyttämisestä muissa tutkimuksissa.

Nämä kaksi yllä esitettyä mittaria on kehitetty arvioimaan jotain tiettyä kulttuurienvälisen kompetenssin osa-aluetta. Kulttuurienvälisen kompetenssin määritelmässä korostetaan kuitenkin sitä, että tämä kompetenssi on osa-alueidensa summa. Tutkimuksessa käytetyn kolmannen mittarin, kulttuuriälyn asteikon (*Cultural Intelligence scale*, CQS) (Van Dyne ym. 2009) perusta on kulttuuriälyn käsite (Earley & Ang 2003), ja se on yksi harvoja kulttuurienvälisen kompetenssin kaikkia kolmea osa-aluetta, kognitiota, affektia ja toimintaa, arvioiva mittari.

Metakognitio on tietoisuutta oman ja toisten toiminnan kulttuuri-sidonnaisuudesta, kognitio on tietoa kulttuurikohtaisista normeista, käytänteistä ja tavoista, motivaatio on yksilön kykyä suunnata voimavaroja kulttuurienvälisyyteen ja toiminta on yksilön kykyä sopivaan kielelliseen ja kielenulkoiseen viestintään. Vuorovaikutustilanteessa metakognitio auttaa kiinnittämään huomiota kulttuurin vaikutukseen toiminnassa ja toiminnan perusteissa. Vuorovaikutuksessa kertyvä metakognitiivinen tieto päivittää yksilön omaa ”kulttuurikarttaa”, joka on kulttuurienvälisen ymmärryksen perusta. Kognitio on kulttuureihin liittyvää universaalia tietoa ja tietoa kulttuureiden välistä eroista. Tämä tieto on kulttuurienväliseen toimintaan liittyvän päätöksenteon perusta. Motivaatio kertoo uskosta omiin kykyihin ja siihen perustuu vuorovaikutuksessa tarvittava luottamus ja halu

kokea uutta. Toiminta on kykyä sopeuttaa oma toimintansa erilaisten tilanteiden vaatimuksiin. (Van Dyne ym. 2009; Earley & Ang 2003.)

Kulttuuriällyn asteikko on 20 kysymystä sisältävä seitsemänportaisella Likert-asteikolla (1=olen täysin eri mieltä, 7=olen täysin samaa mieltä) toimiva sekä itse- että vertaisarviointiin soveltuva mittari, jossa on metakognition, kognition, motivaation ja toiminnanarvioimiseen suuntautuvat faktorit. Mittari validoitiin kuusiportaisessa tutkimuksessa, jonka tutkimusaineistona oli yhteensä yli 1500 singaporelaista yliopisto-opiskelijaa. Faktoreiden luotettavuutta kuvaava Cronbachin alpha-kerroin vaihteli tutkimuksessa välillä .71–.84 ($p < .01$). (Van Dyne ym. 2009.)

Kulttuuriällyn (CQS) asteikon pysyvyyttä suhteessa aikaan testattiin siten, että osa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista täytti mittarin neljän kuukauden kuluttua uudelleen. Kulttuurienvälinen älykkyys ei ole staattinen ominaisuus (Earley & Ang 2003), ja Van Dyne ym. (2009) tutkimuksen tuloksena oli, että kognitiivinen toiminnallinen osaaminen muuttui neljän kuukauden aikana, mutta metakognitiiossa ja motivaatiossa ei tapahtunut muutoksia. Kulttuuriällyn (CQS) asteikon faktorirakenne osoitti pysyvyytensä tutkimuksessa, jossa singaporelaisten opiskelijoiden tuloksia verrattiin yhdysvaltalaisiin opiskelijoihin. Näiden tulosten perusteella tutkijat katsovat, että mittari ei ole aikaan eikä kulttuuriin sidottu.

Van Dyne ym. (2009) selvittivät myös kulttuuriällyn (CQS) asteikon toimivuutta itse- ja vertaisarvioinnissa. Kaikkien ns. *Multi-trait Multimethod* -matriisilla (MTMM) ja hierarkisella regressioanalyysillä laskettujen validiteettiarvojen (konvergentti, erotteleva ja sisäinen valideetti) perusteella johtopäätös oli, että mittari toimii luotettavasti sekä itse- että vertaisarvioinnin työkaluna. Kimin, Kirkmanin ja Chenin (2008) tutkimuksessa, jossa yhdysvaltalaiset yliopisto-opiskelijat pareittain arvioivat omaa ja ystäviensä ($N=242$) kulttuurivälistä osaamista kulttuuriällyn asteikolla, kulttuuriällyn (CQS) asteikon itse- ja vertaisarvioinnin välinen korrelaatio oli .43 ($p < .01$). Templer, Tay ja Chandrasekar (2006) osoittivat tutkimuksessaan, jonka aineistona oli ($N=157$) kansainvälisissä työtehtävissä olevaa eri alojen asiantuntijaa, että mittarin motivaatiofaktori korreloi merkittävästi ($r = .32-.35$, $p < .001$) kolmen kulttuurienvälistä sopeutumista arvioivan mittarin kanssa, ja tutkijat katsovat, että faktori ennustaa luotettavasti vieraaseen kulttuuriin sopeutumista niin työelämään kuin yleisesti vieraaseen kulttuuriin sopeutumisen tasolla. Faktorin luottavuudessa sopeutumiseen liittyen ei ollut eroa sukupuolen, iän, vieraassa kulttuurissa asumiskokemuksen tai aikaisemman ulkomaan kokemuksen perusteella.

Kulttuuriällyn mittari on herättänyt suurta mielenkiintoa erityisesti yritysmaailmassa. Mittari on kaupallistettu, mutta sitä voi vapaasti ja ilman maksua käyttää akateemisessa tutkimustyössä.

Tässä tutkimuksessa käytettyjen kulttuurienvälisen kompetenssin mittareiden kompetenssin ulottuvuudet on koostettu taulukkoon 2 ja mittareihin kuuluvat väittämät esitetään liitteissä 1a–c.

Taulukko 2. Yhteenvedo tutkimuksessa käytetyistä kulttuurienvälisen kompetenssin mittareista

Mittarit	Ulottuvuudet	Mittarin kuvaus
<i>Kulttuurienvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>	1 Sitoutuneisuus 2 Kunnioitus 3 Luottamus 4 Mielihyvä 5 Tarkkaavaisuus	24 kysymystä Likert-asteikolla 1–5
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>	1 Joustavuus 2 Vapautuneisuus 3 Kunnioitus 4 Viestintätaidot 5 Identiteetin ylläpito 6 Vuorovaikutuksen hallinta	20 kysymystä Likert-asteikolla 1–5
<i>Kulttuuriällyn asteikko (CQS)</i>	1 Metakognitio 2 Kognitio 3 Motivaatio 4 Toiminta	20 kysymystä Likert-asteikolla 1–7

4.1.3 Tutkimuskyselyn valmistaminen ja rakenne

Kaikki käytetyt mittarit ovat alkuperältään englanninkielisiä. Ne käännettiin suomenkielille ja takaisinkäännöksen englanninkielelle teki englannin filologian maisteri. Käännöstyötä ohjasi ajatus helposti ymmärrettävistä, kieliasultaan tutkimuskontekstissa toimivista väittämistä. Kääntäminen on yksi keskeinen eri kieli- ja kulttuurialueella käytettävien mittareiden toimivuuteen liittyvistä riskitekijöistä (mm. Van de Vijver & Leung, 2009, 414). Väittämien huono kieliasu tai monimerkityksellisyys johtaa siihen, että kysymykseen tulee eri vastauksia eri henkilöiltä, ja tai samoilta henkilöiltä vastaukset eri tilanteissa poikkeavat toisistaan. Näin epäselvistä kysymyksistä tulee ”virheitä ja harhoja luokittamista vaativiin kysymyksiin” (Järvinen & Järvinen 2004, 149–150).

Opettajien itsearvioinnissa käytetyn mittarin esitestaukseen osallistui sellaisia ammattikorkeakoulun opettajia, jotka toimivat opetustehtävissä kahdessa sellaisessa ammattikorkeakoulussa, jotka eivät olleet mukana tässä tutkimuksessa. Sekä takaisinkäännöksen että esitestauksen perusteella hiottiin väittämien kieliasua ja yritettiin tehdä niistä mahdollisimman yksiselitteisesti tulkittavia. Mittareiden kääntämisessä tavoiteltiin kieliasua, joka istuu suomalaiseen kulttuuriin, mutta jolla tavoitetaan väittämien keskeinen sisältö. Esitestauksen perusteella tehdyt muutokset olivat varsin pieniä, ja takaisin käännöksessä useat väittämät palautuivat aivan alkuperäiseen sanamuotoon.

Lomakkeen testaaminen tehtiin tarkoituksellisesti pienellä joukolla, koska katsottiin, että huolellisella kommentoinnilla saadaan parempi tulos kuin pilottikyselyllä, jossa vastausprosentti voi jäädä alhaiseksi tai vastaajat eivät välttämättä keskity kommentoitavaan asiaan.

Opettajien itsearviointikysymykset muokattiin opettajien esimiehiä ja suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevien tekemää vertaisarviointia varten minä-muodosta muotoon, jossa tekijänä on opettaja. Samalla tavalla englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevien tekemää vertaisarviointia varten itsearviointiin tarkoitettu lause muokattiin muotoon, joka viittasi opettajaan. Esimerkkinä väittämien esittämistavasta esitetään tässä kulttuurienvälisen herkkyyden asteikon väittämä numero 3:

Opettajien itsearviointiväittämä: *Luotan itseeni melko paljon, kun keskustelen toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.*

Opettajien esimiesten ja suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien vertaisarviointiväittämä: *Opettajat luottavat melko paljon itseensä keskustellessaan toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.*

Englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevien vertaisarviointiväittämä: *Teachers find it very hard to talk in front of people from different cultures.*

Opettajien kyselylomakkeessa opettajia pyydettiin vastaavan kuhunkin välittämään kahdesta näkökulmasta. Sen lisäksi, että heidän haluttiin ilmaisevan oma väittämän esittämä valmiutensa, heidän haluttiin ilmoittavan näkemyksensä väittämän esittämän asian tärkeydestä opettajan työssä. Käytetyn Webropol-työkalun antamissa teknisten mahdollisuuksien rajoissa päädyttiin siihen, että väittämän kaksi näkökulmaa esitetään kyselylomakkeessa peräkkäin. Toistamisen välttämiseksi asian tärkeyden arviointikohdassa ei väittämää toistettu vaan sen yläpuolella olevaan väittämään viitaten kyselyn alussa olevan opastuksen mukaisesti pyydettiin arvioimaan asiasisällön tärkeys opettajan työssä.

Lomakekyselyn ensimmäisessä osassa vastaajilta pyydettiin taustatietoja, joita tässä tutkimuksessa käytetään taustamuuttujina selittämään ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälistä kompetenssia. Taustatiedot pyrittiin keräämään mahdollisimman tarkasti, jotta niiden merkitys kulttuurienvälistä kompetenssia selittävinä tekijöinä voidaan analysoida mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Kulttuurienvälistä kompetenssia selvittävässä tutkimuksessa Van de Vijver ja Leung (2009, 413) kehottavat keräämään laajan taustatietoaineiston, jota voidaan käyttää kompetenssin mittareiden tuottamien kompetenssin arviointitulosten tulkinnaissa.

Kaikilta vastaajaryhmiltä selvitettiin kattavasti sellaisia taustatietoja, joiden ajateltiin vaikuttavan itse- tai vertaisarvioinnin tuloksiin. Taustatiedoissa kysyttiin vastaajien demografisia tietoja kuten ikä ja sukupuoli, koulutusala. Lisäksi opettajilta ja heidän esimiehiltään kysyttiin työtehtävään liittyviä tietoja. Erityisen tarkasti lomakkeessa kysyttiin työhön, kielitaitoon ja ulkomailla asumiseen ja ulkomaanvaihtoihin sekä kulttuurienvälisyyskoulutuksiin osallistumisiin liittyviä tietoja. Taustatietokysymyksissä selvitettiin myös opetusmateriaalin ja opetustilanteiden kansainvälisyyttä ja opettajien kansainvälisten verkostojen laajuutta.

Kaikissa taustatietolomakkeissa viimeisenä kysymyksenä oli sama: Kumpaan mielestäsi pitää kiinnittää enemmän huomioita, kulttuurien välisiin eroihin vai yhtäläisyyksiin? Tätä kysymystä, jota Straffon (2003) käytti avoimena kysymyksenä tutkimuksessa, jossa hän vertasi kvantitatiivisella kulttuurienvälisen herkkyyden asteikolla (IDI) (Hammer ym. 2003) saatuja tuloksia avoimen kysymyksen tuloksiin selvittäessään kulttuurienvälistä herkkyyttä, käytettiin myös tässä tutkimuksessa kulttuurienvälisen herkkyyden arviointiin. IDI-mittari, samoin kuin tutkimuksessa käytetty kysymys, perustuu ajatukselle, että etnosentrisessä vaiheessa vastaajat pitävät kulttuurienvälisiä yhtäläisyyksiä merkittävämpinä kuin etnorelativistisessä kulttuurienvälisessä herkkyyden vaiheessa, jolloin kulttuurienväliset erot alkavat korostua. Tässä tutkimuksessa tämän kysymyksen tulosta verrataan käytettyjen mittareiden antamiin tuloksiin. Tällaisella taustakysymyksiin liitettyllä kriittisellä kysymyksellä pyrittiin lisäämään tutkimustulosten luotettavuutta.

Kyselylomake muokattiin sähköiseen Webropol-kyselytyökaluun sopivaksi siten, että kaikille neljälle eri vastaajaryhmälle luotiin omat kyselylomakkeet. Kyselylomaiden paperiversiot ovat liitteissä 2a–d. Kyselylomake laadittiin niin, että kaikkiin kysymyksiin oli pakko vastata. Kyselylomakkeella ei siis voinut siirtyä seuraavalle sivulle ennen kuin sivun kaikkiin kysymyksiin oli vastattu eikä vastausta voinut lähettää ennen kuin viimeisen sivun kaikkiin kysymyksiin oli vastattu.

4.2 Tutkimusaineiston keruu ja kuvailu

4.2.1 Kyselytutkimuksen toteuttaminen

Tämä tutkimus on kvantitatiivinen kyselytutkimus, jossa selvitettiin ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälistä kompetenssia ja kulttuurienvälisen osaamisen tärkeyttä osana opettajan työtä. Lisäksi selvitettiin tutkimuksessa käytettyjen mittareiden toimivuutta ammattikorkeakoulukontekstissa. Tutkimuksen aineisto perustuu neljältä eri vastaajaryhmältä sähköisellä kyselylomakkeella kerättyyn aineistoon, jossa ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälistä kompetenssia mitattiin itse- ja vertaisarvioinnin pohjalta (Taulukko 3).

Taulukko 3. Tutkimuskyselyn aineisto ja kyselyn kohde

Tutkimuskyselyn vastaajat	Kyselyn kohde
Ammattikorkeakoulujen opetustehtävissä toimivat	Oman kulttuurienvälisen kompetenssin arviointi Kulttuurienvälisen osaamisen merkityksen arviointi osana opettajan ammattitaitoa
Opetuksen esimiestehtävissä toimivat	Opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arvioiminen
Suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevat	Opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arvioiminen
Englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevat	Opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arvioiminen

Tutkimus tehtiin valmiita vastausvaihtoehtoja käyttävänä kyselytutkimuksena, koska tutkimuksessa haluttiin laaja aineisto ja kyselytutkimusta pidettiin parempana tutkimuskysymysten sisällön ja oman ja vertaisryhmän osaamisen arvioinnin vertaamisen takia. (Alkula ym. 1994, 138; Nokelainen 2010, 34–35.)

Ammattikorkeakoulun viitekehyksessä tehdyn tutkimuksen ulkopuolelle jätettiin opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalaan kuuluvat kaksi ruotsinkielistä ammattikorkeakoulua. Opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalaan kuuluvissa ammattikorkeakouluissa oli vuonna 2012 yhteensä 6089 opetushenkilöstöön kuuluvaa, ja kun ruotsinkielisten ammattikorkeakoulujen henkilöstö rajataan pois, jäi tutkimusaineistoon 5804 opetushenkilöstöön kuuluvaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013b). Suomenkielisissä ammattikorkeakouluissa järjestettiin opetusta vuonna 2009 157.6 henkilötyövuoden verran sivutoimisia opettajia

käyttämällä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011). Tutkimusaineistoon kuuluivat myös opetuksen esimiestehtävissä olevat, joiden määrä ja tehtävänimikkeet vaihtelevat ammattikorkeakouluittain.

Tutkimusaineiston toisen alaryhmän opettajien ja opettajien esimiesten rinnalle muodostavat tutkintoon johtavassa koulutuksessa olevat opiskelijat. Suomenkielisissä ammattikorkeakouluissa annetaan tutkintoon johtavaa koulutusta suomenkielen lisäksi englanniksi. Tutkimuksessa suomen- ja englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevat erotettiin kahdeksi erilliseksi tutkimusryhmäksi, koska englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelee ulkomaalaistaustaisia ja näiden tutkimusryhmien välillä olevat mahdolliset erot vastauksissa haluttiin esille. Ruotsinkielisten ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden poisraajamisen jälkeen muissa ammattikorkeakouluissa opiskelevia tutkimusaineistoon kuuluvia opiskelijoita oli vuonna 2012 ennakkotiedon mukaan 139503. Tämä luku sisältää myös ulkomaalaiset opiskelijat. Vuonna 2012 ammattikorkeakouluopinnot aloitti yhteensä 3055 ulkomaalaista opiskelijaa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013a.) Vuonna 2009 suomenkielellä toimivissa ammattikorkeakouluissa tutkintoon johtavassa koulutuksessa oli yhteensä 6962 ulkomaalaista opiskelijaa (Opetusministeriö 2011). Nämä luvut eivät sisällä niitä ulkomaalaistaustaisia opiskelijoita, joilla Suomen kansalaisuus.

Tutkimukseen haluttiin edustetuksi opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalaan kuuluvissa ammattikorkeakouluissa kaikki opetettavat kahdeksan koulutusalaan. Tämän lisäksi valintakriteereitä oli kaksi. Ensinnäkin tutkimukseen haluttiin sellaisia ammattikorkeakouluja, jotka toimivat sekä kaupungeissa että maaseutukunnissa. Toinen tutkimuskohteen valintakriteeri oli se, että ammatillinen opettajakoulutus saadaan mukaan. Näiden kriteerien perusteella tutkimusaineisto päädyttiin keräämään Hämeen, Lahden ja Laurea ammattikorkeakouluista, jotka yhdessä muodostavat strategisen liittouman, Federation of Universities of Applied Sciences (FUAS). Konsortio järjestää opetusta kaikilla koulutusaloilla, se toimii Etelä-Suomen alueella useilla paikkakunnilla ja sillä on toimintaa sekä kaupungissa että maaseutupaikkakunnilla, ja yksi konsortion jäsenistä järjestää ammatillista opettajakoulutusta. Näin valittua tutkimusotosta pidetään edustavana ja vastaajajoukon voidaan katsoa edustavan hyvin ammattikorkeakouluissa olevaa tutkimuksen perusjoukkoa.

Tutkimuslupa saatiin FUAS rehtorineuvostolta syyskaudella 2012. Tutkimusluvan myöntämisen jälkeen kunkin ammattikorkeakoulun kanssa sovittiin siitä, kuka kyselyt lähettää. Tavoitteena oli, että lähettäjä olisi arvovaltainen taho, jonka nimi sähköpostilaatikossa herättäisi mielenkiintoa, ja jonka nimissä esitetty pyyntö

kyselyyn vastaamisesta rohkaisisi osallistumaan kyselyyn mahdollisimman tehokkaasti. Lahden ammattikorkeakoulussa tutkimuskyselyn lähetti opettajille ja opettajien esimiehille tutkimusjohtaja, opiskelijoille kunkin koulutusalan opintosihteeri. Laurea ammattikorkeakoulussa sekä kyselyn että muistutuksen lähetti koko tutkimusjoukolla tiedotusjohtaja. Hämeen ammattikorkeakoulussa kyselyn lähetti opetuksesta vastaava vararehtori ja muistutuksen ammattikorkeakoulun tiedotus. Muistutuspyyntö kyselyyn vastaamisesta lähetettiin kaikille vastaajaryhmille vajaan viikon kuluttua kyselyn lähettämisestä. Kaikkien FUAS liittoutuman ammattikorkeakoulujen opetuksesta vastaavat vararehtorit antoivat suostumuksen nimensä käyttämiseen kyselyn saatekirjeessä.

Tutkimuskyselyt lähetettiin ammattikorkeakoulujen sähköpostiosoitteiden kautta. Sähköpostilistat on FUAS liittoutumaan kuuluvissa ammattikorkeakouluissa koottu eri tavoilla. Näin Lahden ammattikorkeakoulussa opiskelijakysely lähti läsnä oleviksi ilmoittautuneille opiskelijoille ja Hämeen ja Laurea ammattikorkeakoulussa kaikille niille, joilla on opiskeluoikeus. Hämeen ammattikorkeakoulussa opiskelijoille lähetetyssä viestissä pyydettiin huomioimaan, että kysely ei koske ammatillisessa opettajakoulutuksessa olevia opiskelijoita. Opettajakyselyssä samalla tavalla sähköpostilistojen rakenteesta johtuen kysely lähti Lahden ammattikorkeakoulussa suoraan opettajille oman opettaja-postituslistan kautta ja esimieskysely pystyttiin myös ohjaamaan suoraan tämän tutkimuksen kohdejoukkoon kuuluneille. Sekä Hämeen että Laurea ammattikorkeakouluissa, joissa ei ole erillistä opettajapostituslistaa, kysely lähetettiin kaikille henkilökunnan jäsenille, ja sähköpostiviestissä pyydettiin opetustehtävissä toimivia vastaamaan opettajakyselyyn ja opetuksen esimiestehtävissä olevia vastaamaan esimieskyselyyn. Tutkimuksen ote on kokonaistutkimuksellinen, koska tutkimuskyselyllä pyrittiin tavoittamaan kaikki tutkimuksen kohderyhmään kuuluvat. Tutkimuskyselyn aloittamiskirje ovat liitteissä 3a–d.

Opettajiksi tutkimuksessa määritettiin yliopettajat, lehtorit ja pää- ja sivutoimiset tuntiopettajat ja opetustehtävissä toimivat opetusassistentit. Tällä rajauksella haluttiin varmistua siitä, että kaikilla opetukseen osallistuvien on mahdollista osallistua kyselyyn. Opettajien esimieheksi taas määritettiin koulutusohjelma-vastaavat ja koulutuskeskuksien koulutuksen, tutkimuksen ja opetuksen esimiestehtävissä toimivat. Tällä rajauksella pyrittiin siihen, että tutkimukseen osallistuvat vain ne esimiestehtävissä toimivat, jotka ovat suoraan tekemisissä opetuksen kanssa.

Tutkimuskysely lähetettiin helmikuun 2013 alkupuolella. Tämä ajankohta valittiin sen takia, että joululoman jälkeen kaikkien ajateltiin jo päässeen hyvin kiinni

omaan työhönsä ja opiskeluun, mutta että joululoman tuoma tauko ja lähellä oleva hiihtoloma antaisi voimaa ja positiivista mieltä, joka näkyisi myönteisenä suhtautumisena kyselyyn. Opettajien ja opettajien esimiesten osalta kyselyn ajateltiin kuuluvan omaan toimenkuvaan, opiskelijoita rohkaistiin vastaamaan pienimuotoisen arvonnän järjestämisellä. Arvonnasta mainittiin kyselyn saatekirjeessä ja halukkaat saivat jättää sähköpostiosoitteensa kyselylomakkeen loppuun.

Kyselyn kohdejoukkoon kuului 954 opettajaa, 107 opettajien esimiestä, 15371 suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevaa ja 1781 englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevaa. Opettajilta saatiin 228, opettajien esimiehiltä 34, suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevilta 1781 ja englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevilta 235 vastausta. Näin opettajista kyselyyn vastasi 23.9 prosenttia, opettajien esimiehistä 31.8 prosenttia, suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevista 11.6 prosenttia ja englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevista 13.2 prosenttia (Taulukko 4.) Opiskelijoiden vastausprosentti on osittain viitteellinen, koska kaikki opiskelijat eivät käytä ammattikorkeakoulun sähköpostia, vaikka heillä se on, ja näin he eivät saaneet kyselyä. Opettajien esimiesten osalta vastaamiseen on jonkinlaista epävarmuutta voinut aiheuttaa se, että ovatko tähän tutkimusryhmään kuuluvat mieltäneet itsensä ryhmään kuuluvaksi eri ammattikorkeakoulujen käyttäminen erilaisten tehtävänimikkeiden takia.

Taulukko 4. Tutkimuksen kohdejoukko, vastausmäärät ja -prosentit

	Opettajat	Opettajien esimiehet	Suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevat	Englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevat
Lahden ammatti- korkeakoulu	274	39	3190	248
Laurea ammatti- korkeakoulu	296	29	6815	947
Hämeen ammatti- korkeakoulu	384	29	5366	586
Yhteensä	954	107	15371	1781
Vastauksia	228	34	1781	235
Vastausprosentti	23.9	31.8	11.6	13.2

Kahdelta kohdejoukkoon kuuluneelta tuli sähköpostin kautta palautetta, että kysely oli pitkä ja raskas. Kyselyssä oli opettajille 87 vastauskohtaa, joista 64 kysymyksessä oli kaksi rinnakkaista kysymystä samalla numerolla. Opettajakyselyssä opettaja

arvioi oman kompetenssinsa ja samassa kysymyksessä oli toisena kohtana opettajan arvio kyseisen asian merkityksestä osana opettajan ammattitaitoa. Kyselyssä oli esimiehillä 86, suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevilla 88 ja englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevilla 89 kohtaa. Esitestauksen mukaan vastausaika opettajakyselyyn oli noin 20 minuuttia. Testaajien oletettiin toimivan kuten keskiverto vastaajan, toisin sanoen väittämiin ei erityisen syvällisesti perehdytty vaan niihin vastattiin nopealla tahdilla mahdollisimman suurta vastaustarkkuutta tavoitellen.

Kokonaisuutena tutkimuksen aineiston määrään voi olla tyytyväinen. Erilaisia kyselytutkimuksia järjestään varsin paljon, ja kyselyiden suuri määrä johtaa ja selittää vastausväsymystä (Alkula ym. 1994, 67; Vehkalahti 2008, 48). Virtasen (2013) väitöstutkimuksen, jossa tutkimusaineistona olivat luokanopettajat ja luokanopettajaksi opiskelevat, opettajien vastausprosentti oli 11.7 ja opettajaopiskelijoiden 8.8. Kyselytutkimuksen tuloksia tulkittaessa on huomattava se, että kyselyihin saattavat vastata mieluummin ne, jotka kokevat aiheen itselleen läheiseksi tai tärkeiksi (Alkula ym. 1994, 67). Toisaalta kyselytutkimukseen saattavat vastata halukkaasti myös ne, joilla on vahvoja negatiivisia tuntemuksia tai ne, jotka kokevat verkkopohjaiset kyselyt miellyttäväksi (Sutton, Miller & Rubin 2013, 29.)

4.2.2 Tutkimusjoukon taustatietojen esittely

Tutkimuskyselyyn vastanneiden taustatiedoista esitetään seuraavassa keskeisimmät kohdat.

Kyselyyn vastanneista opettajista vain muutamat olivat ulkomailla syntyneitä (2.6 %) tai muuta kieltä kuin suomea äidinkielenään puhuvia (3.6 %). Opettajien esimiehistä kaikki olivat Suomessa syntyneitä ja suomea äidinkielenään puhuvia. Samalla tavalla suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevista valtaosa (97.3 %) oli Suomessa syntyneitä ja suomea äidinkielenään puhuvia (98.0 %). Englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevat sen sijaan edustivat 52 kansalaisuutta, joista suurimpia olivat vietnamilaiset, venäläiset, saksalaiset ja kiinalaiset. Monista kansallisuuksista vastaajia oli vain yksi kustakin kansallisuudesta. Näissä koulutusohjelmissa opiskelevista vastaajista 89.8 prosenttia puhuu muuta kuin suomea äidinkielenään.

Kyselyyn vastanneista opettajista 58.3 prosenttia oli naisia ja 41.7 prosenttia miehiä (Taulukko 5). Tutkimusaineiston sukupuolijakauma vastaa hyvin tarkkaan opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalaan kuuluvien ammattikorkeakouluissa

toimivien opettajien sukupuolijakaumaa, jonka mukaan naisia opetustehtävissä toimivista on 59.4 prosenttia ja miehiä 40.6 prosenttia (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013). Opettajien esimiehistä vastaajista naisia (70.6 %) oli enemmän kuin miehiä (29.4 %). Suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevista opiskelijoista vastaajista naisia oli selvä enemmistö (79.3 %). Sen sijaan englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevista vastaajista miehiä ja naisia oli yhtä paljon. (Taulukko 5.) Opetus- ja kulttuuriministeriön (2013) tilaston mukaan ammattikorkeakouluopiskelijoista naisia on 53.9 prosenttia ja miehiä 46.1 prosenttia. Tämän tutkimuksen vastaajajoukossa suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien osalta naiset olivat näin yllätyttävänä. Englanninkielisten koulutusohjelmien vastaajajoukon sukupuolijakauma on hyvin lähellä kaikkien ammattikorkeakouluopiskelijoiden sukupuolijakaumaa.

Taulukko 5. Tutkimuskyselyyn vastanneiden sukupuoli

Sukupuoli	Opettajat (n=228)		Opetuksen esimiehet (n=34)		Opiskelijat; suomenkieliset koulutusohjelmat (n=1781)		Opiskelijat; englanninkieliset koulutusohjelmat (n=235)	
	Havaintoja	%	Havaintoja	%	Havaintoja	%	Havaintoja	%
Miehiä	95	41.7	10	29.4	369	20.7	118	50.2
Naisia	133	58.3	24	70.6	1412	79.3	117	49.8

Kyselyyn vastanneiden opettajien keski-ikä oli 50.8 vuotta ($MD=51.0$; $SD=8.0$) ja opettajien esimiesten keski-ikä oli vastaavasti 52.1 vuotta ($M=52.1$; $SD=6.9$). Suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien keski-ikä, 26.7 vuotta ($MD=23.0$; $SD=8.2$) oli korkeampi kuin englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien keski-ikä 24.4 vuotta ($MD=22.0$; $SD=6.4$). (Taulukko 6.)

Taulukko 6. Tutkimuskyselyyn vastanneiden keski-ikä, iän mediaani ja keskihajonta.

Ikä, vuotta	Opettajat (n=228)	Opettajien esimiehet (n=34)	Opiskelijat; suomenkieliset koulutusohjelmat (n=1781)	Opiskelijat; englanninkieliset koulutusohjelmat (n=235)
Keskiarvo	50.8	52.1	26.7	24.4
Mediaani	51.0	52.5	23.0	22.0
Keskihajonta	8.0	6.9	8.2	6.4

Ikäryhmittäin jaoteltuna vastanneista opettajista ja opettajien esimiehistä suurimmat ikäryhmät olivat 41–50-vuotiaat ja 51–60-vuotiaat. Opiskelijoista valtaosa oli 18–24-vuotiaita sekä suomen- että englanninkielisissä koulutusohjelmissa. (Taulukko 7.) Opiskelijoiden ikäjakauma vastaa 26 maan yhteiseurooppalaiseen EUROSTUDENT IV-tutkimushankkeeseen liittyneen Opiskelijatutkimus 2010 ammattikorkeakouluopiskelijoiden ikäjakaumaa, jossa opiskelijoista 65.4 prosenttia oli 18–25-vuotiaita (Saarenmaa, Saari & Virtanen 2010).

Taulukko 7. Kyselyyn vastanneiden määrät iän mukaan ryhmiteltynä

	Havaintoja	%
Opettajat (n=228)		
< 40 vuotta	21	9.2
41–50 vuotta	91	39.9
51–60 vuotta	89	39.0
> 60 vuotta	27	11.8
Opettajien esimiehet (n=34)		
< 40 vuotta	2	5.9
41–50 vuotta	14	41.2
51–60 vuotta	14	41.2
>60 vuotta	4	11.8
Opiskelijat; suomenkieliset koulutusohjelmat (n=1781)		
18–24 vuotta	1052	59.1
25–29 vuotta	329	18.5
>30 vuotta	400	22.5
Opiskelijat; englanninkieliset koulutusohjelmat (n=235)		
18–24 vuotta	160	68.1
25–29 vuotta	34	14.5
>30 vuotta	41	17.4

Yhtäläisyydet vai eroavaisuudet

Kaikilla tutkimusryhmillä oli taustatietolomakkeessa viimeisenä kysymys ”Kumpaanko mielestäsi pitää kiinnittää enemmän huomioita, kulttuurien välisiin eroihin vai yhtäläisyyksiin?”. Tätä Bennettin (1993) kulttuurienvälisen herkkyyden malliin (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, DMIS) perustuvaa kysymystä käytettiin tässä tutkimuksessa selvittämään, sitä olivat vastaajat etnosentrisessä vai

etnorelativistisessa kulttuurienvälisen herkkyyden vaiheessa. Kysymys yksinkertaistaa kulttuurienvälisen herkkyyden mallia, mutta tuo esille mallin perustalla olevan keskeisimmän ajatuksen siitä, pystyykö toimija lähestymään erikulttuurista toimijaa tämän omista lähtökohdista vai onko lähtökohtana toimijan oma kulttuuri. Tähän kysymykseen vastattiin taulukon 8 mukaisesti. Vastaajaryhmistä opettajat (61.4 %) ja opetuksen esimiestehtävissä toimivista (73.5 %) enemmistö vastasi, että enemmän huomiota tulee kiinnittää kulttuurienvälisiin yhtäläisyyksiin. Kummankin opiskelijaryhmän vastauksissa taas enemmistö katsoi, että enemmän tulee kiinnittää huomiota kulttuurienvälisiin eroavaisuuksiin. Tätä mieltä oli suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevista 53.1 prosenttia ja englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevista 66.0 prosenttia.

Taulukko 8. Tutkimusaineiston vastaukset siihen pitääkö kiinnittää enemmän huomioita kulttuurien välisiin eroihin vai yhtäläisyyksiin

	Opettajat (n=228)		Opetuksen esimiehet (n=34)		Opiskelijat; suomenkieliset koulutusohjelmat (n=1781)		Opiskelijat; englanninkieliset koulutusohjelmat (n=235)	
	Havaintoja	%	Havaintoja	%	Havaintoja	%	Havaintoja	%
Eroihin	88	38.6	9	26.5	946	53.1	155	66.0
Yhtäläisyyksiin	140	61.4	25	73.5	835	46.9	80	34.0

4.3 Aineiston analysointi

Tilastollisella analysoinnilla aineistosta haettiin vastausta kysymykseen millainen ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi on heidän itsensä ja toisaalta heidän esimiestensä ja opiskelijoiden arvioimana, eroavatko nämä arvioinnit toisistaan, ja mitä osaamista opettajat pitävät työssään tärkeänä ja kuinka taustamuuttujat selittävät opettajien kulttuurienvälistä kompetenssia tai sen koettua tärkeyttä. Vastausta haettiin myös siihen, kuinka valitut mittarit toimivat ammattikorkeakoulukontekstissa kulttuurienvälisyyskompetenssin arvioimisessa. Kyselytutkimuksen analysointi ei ole ainoastaan tilastollinen prosessi (de Vaus 2002, 6–7), tutkimusaineiston käsittelyssä keskiössä ovat analysointi ja tulkinta. Heikkilä (2008, 144) ilmaisee saman kirjoittamalla, että ”tutkija toimii isäntänä ja käytetty tilasto-ohjelma renkinä” ja hän korostaa luovuuden merkitystä aineiston käsittelyssä.

Monet tilastolliset käsittelyt edellyttävät jakauman normaalisuutta, ja tämän tutkimuksen aineiston analysointi aloitettiin normaalijakaumatarkastelulla. Normaalijakauma on muodoltaan symmetrinen, ja jakauman paikka taas määrittyy vastauskeskiarvon keskiarvon ja keskihajonnan mukaan. Normaalijakautuneisuus perustuu siihen, että vastauksissa ääriarvojen määrä ja todennäköisyys ovat pienempiä kuin keskellä olevien havaintojen ja normaalisuustarkastelun tavoitteena on selvittää ovatko laskettavat muuttujat jakautuneet tämän oletuksen mukaisesti symmetrisesti keskiarvon ympärille ja onko aineistoissa ylimääräisiä virheitä tuottavia *outlinereita*, huomattavan poikkeavia havaintoja. (Metsämuuronen 2009, 429–432, 784.)

Kaikkien tutkimusaineistojen normaalijakaumatarkastelut tehtiin erikseen tarkastelemalla ensin summamuuttujien ja yksittäisten väittämien jakaumien muotoja. Symmetrisessä jakaumassa keskiarvo, mediaani ja moodi ovat sama luku. Vinoissa jakaumissa hajonta ei ole tasaista keskiarvon ympärillä. Jos havainnoissa on paljon keskiarvoa pienempiä arvoja, on jakauma oikealle vino ja vastaavasti, jos havainnoilla on paljon keskiarvoa suurempia arvoja, on jakauma vasemmalle vino. (Nummenmaa 2010, 71). Silmämääräisessä tarkastelussa keski- ja hajontalukujen lisäksi apuna käytettiin summamuuttujien ja väittämien *Normal probability plot* -kuvia, jotka havainnollistavat muuttujien arvon suhdetta normaalijakauman arvoihin. (Metsämuuronen 2009, 644.)

Hajontalukuihin ja *P-plot* kuviin perustuvan tarkastelun mukaan opettajien itsearviointiaineisto oli kaikkien mittareiden sekä väittämittäin että summamuuttujittain tarkasteluna osalta vasemmalle vino. Kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeyden arvioinnin osalta aineistoissa vasemmalle vinous ei ollut niin selvää. Vertaisarviointiaineistoista opettajien esimiesten ja englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien aineistoissa oli kaikkien mittareiden osalta suurin osa havainnoista sekä summamuuttujittain että väittämittäin tarkasteluna vasemmalle vinoja. Sen sijaan suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien aineistossa oli nähtävissä muita vertaisarviointiaineistoja runsaammin oikealle vinoutta. Keski- ja hajontalukujen ja *P-plot* kuvien tarkastelu ei paljastanut selkeitä eroja itse- ja vertaisarvioinnin vinouden välillä. Kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeyden arvioinnin osalta aineistoissa näytti olevan enemmän vaihtelua kuin itse- tai vertaisarviointiaineistoissa. Kaikkien aineistojen vinous oli pääosin samansuuntaista, joten aineistojen voidaan katsoa olevan riittävän normaalisia luotettavien tutkimustulosten saamiseksi epäparametrisiä analyysimenetelmiä käytettäessä. (ks. Metsämuuronen 2009, 732.)

Numeerisessa tarkastelussa kaikkien aineistojen summamuuttujille ja yksittäisille väittämille laskettiin sekä niiden huipukkuuden (*keurtosis*) ja vinouden (*skeeveness*) tunnusluvut (Metsämuuronen 2009, 644). Keskihajontojen numeerinen tarkastelu osoittaa saman mikä näkyi väittämien ja summamuuttujien kuvaajien ja *Normal probabilyt plot* -kuvista, toisin sanoen sen, että eri aineistot eivät olleet normaalisti jakautuneita.

Huipukkuusluvulla kuvataan sitä kuinka terävähuippuinen jakauma on. Positiiviset, nollaa suuremmat huipukkuusluvut tarkoittavat terävähuippuista jakaumaa ja nollaa pienemmät, negatiiviset huipukkuusluvut huiputonta, toisin sanoen litteää jakaumaa. Vinousluku puolestaan ilmoittaa mihin suuntaan jakauma on vino. Positiiviset, nollaa suuremmat vinousluvut tarkoittavat, että jakauma on oikealle vino, ja vastaavasti negatiiviset, nollaa pienemmät vinousluvut tarkoittavat, että jakauma vasemmalle vino. Normaalisti jakautuneessa aineistossa vinouden ja huipukkuuden tunnusluvut ovat lähellä arvoa nolla. (Nummenmaa 2010, 71–73.). Kustakin aineistosta laskettiin mittareittain negatiivisten ja positiivisten summamuuttujien ja yksittäisten väittämien lukumäärät. Näiden lukumäärien pohjalta voi tarkastella aineistojen vinouden yhteneväisyyttä. (Liite 4)

Jakaumien vinouden ja huipukkuuden eroavuutta nolasta selvitettiin myös vertaamalla vinous- ja huipukkuusarvojen suhdetta keskivirheeseen (*Standard Error, SE*). Tässä vertailussa perustana käytettiin sitä, että normaalijakauman mukaisessa aineistossa valtaosalla havainnoista huipukkuus- ja vinousarvot ovat pienempiä kuin kaksi kertaa keskihajonta. Kaikista aineistoista laskettiin kunkin mittarin osalta niiden summamuuttujien ja väittämien lukumäärät, jotka rikkoivat normaalisuusoletusta. Normaalisuusoletuksen mukaan vinous- tai huipukkuusarvojen tulisi olla pienempi kuin kaksi kertaa keskivirhe. Niiden väittämien osalta, jotka eivät tätä tarkastelua läpäisseet, sääntöä höllennettiin ($3xSE$, $4xSE$ ja $>4xSE$) ja laskettiin kuhunkin vinous- ja huipukkuusarvoa keskivirheeseen vertaavaan luokkaan kuuluvien väittämien lukumäärä. Normaalisuusoletusta rikkovien summamuuttujien ja väittämien lukumäärien tarkastelu paljastaa vinouden ja huipukkuuden suuruuden vaihtelua tutkimusaineistoissa. (Liite 5.)

Vinous- ja huipukkuusarvojen suunnan ja suuruuden tarkasteluista näkyy se, että aineistoissa ei ollut selkeitä eroja aineistojen tai mittareiden välillä. Aineistojen välillä samoin kuin aineistojen sisällä eri mittareiden kohdalla on eroja sekä vinouden että huipukkuuden suunnassa ja vinouden ja huipukkuuden määrässä, mutta myöskään numeerisen tarkastelun kautta näistä eroissa ei näyttänyt olevan selvää johdonmukaisuutta.

Näiden esitettyjen tarkastelujen pohjalta voidaan todeta, että tutkimusaineistot eivät ole normaalijakaumaoletuksen mukaisia, mutta että aineistot olivat vinoudessaan ja huipukkuudessaan kuitenkin sen verran yhteneväisiä, että niille ei tarvinnut tehdä muunnoksia (ks. Metsämuuronen 2009, 730) ja näihin muuttujiin perustuvien testien voidaan olettaa antavan luotettavia tuloksia. Normaalisuus-tarkastelun perusteella on kuitenkin selvää, että aineiston tilastollisissa käsittelyissä käytetään epäparametrisia (*Non-parametric statistics*) menetelmiä, vaikka otoskoon puolesta parametristen menetelmien edellytykset olisivat esimiesaineistoa lukuun ottamatta täyttyneet. Aineiston normalisuutta pohdittaessa on hyvä kiinnittää huomiota myös siihen, onko tutkittava ilmiö, kuten tässä tutkimuksessa oman itsen tai lähiyhteisön jäsenten osaamisen arviointi luonteeltaan sellainen, että voiko aineistolta ylipäätään odottaa normalisuutta (vrt. Nokelainen & Tirri 2007a).

Parametriset testit ovat voimakkaita ja ne havaitsevat herkästi aineistossa olevat ilmiöt, mutta niiden käyttö edellyttää normaalijakautunutta aineistoa. Kun aineisto ei ole normaalisti jakautunutta tai otoskoko on pieni, käytetään epäparametrisia testejä, jotka perustuvat muuttujien arvojen sijasta järjestyslukuihin. (Nummenmaa 2010, 153–153.) Epäparametrisiä testejä tehdessä joudutaan tekemään vähemmän oletuksia kuin parametrisiä testejä tehtäessä (Gibbons 1993, 1; Metsämuuronen 2009, 933) ja ne soveltuvat järjestysasteikkoon perustuvien mittauksien analysointiin.

4.3.1 Kulttuurienvälisen kompetenssin analysointi

Kulttuurienvälisen kompetenssin analysointi aloitettiin keskiarvojen ja keskihajontalukujen laskemisesta. Kaikkien tutkimusaineistojen tunnusluvut laskettiin erikseen mittareille, niiden ulottuvuuksille ja väittämille. (Taulukko 9.)

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä oltiin kiinnostuneita opettajien arvioista omista kulttuurienvälisyyskompetenssistaan ja siitä mikä on taustamuuttujien yhteys kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin. Taustamuuttujien ja kulttuurienvälisen kompetenssin yhteyden selvittämiseksi käytettiin kahden ryhmän osalta Mann-Whitneyn U -testiä ja useamman ryhmän osalta Kruskal-Wallis H -testiä (Taulukko 9). Mann-Whitneyn U -testi on t -testien parametriton vastine, joka sopii sekä keskiarvojen että mediaanin erojen testaamiseen. Se on varsin voimakas testi tilanteisiin, jossa t -testin oletukset eivät päde. (Metsämuuronen 2009, 581, 1052–1053.) Kruskal-Wallis H -testi taas on yksisuuntaisen varianssianalyysin eli F -testin

parametriton vastine ja sitä käytetään kun vertailtavia ryhmiä on enemmän kuin kaksi (emt. 1053, 1115–1116).

Vastanneista opettajista lähes kaikki olivat Suomessa syntyneitä ja suomea äidinkielenään puhuvia, joten syntymämaan ja äidinkielen merkitystä kulttuurienväliseen kompetenssiin ei analysoida.

Taulukko 9. Tutkimuskysymyksessä TK1 käytetyt analysointimenetelmät

Tutkimuskysymys 1	Aineisto	Analysointi menetelmä
TK1a. Opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi ($n=228$)	3 kompetenssimittaria (ISS, IES, CQS)	Keskiarvo (M), keskiluku (MD), keskihajonta (SD)
	15 ulottuvuutta	Keskiarvo (M), keskiluku (MD), keskihajonta (SD)
	64 väittämää	Keskiarvo (M), keskiluku (MD), keskihajonta (SD)
TK1b. Taustamuuttujat		
Sukupuoli	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Mann-Whitneyn U -testi Mann-Whitneyn U -testi
Ikä	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Kruskal-Wallis H -testi Kruskal-Wallis H -testi
Tehtävä	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Kruskal-Wallis H -testi Kruskal-Wallis H -testi
Työsuhde	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Kruskal-Wallis H -testi Kruskal-Wallis H -testi
Koulutusala	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Kruskal-Wallis H -testi Kruskal-Wallis H -testi
Korkein tähän asti suoritettu tutkinto	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Kruskal-Wallis H -testi Kruskal-Wallis H -testi
Ammatillinen opettajakoulutus	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Mann-Whitneyn U -testi Mann-Whitneyn U -testi
Työkokemus	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Kruskal-Wallis H -testi Kruskal-Wallis H -testi
Opettajakokemus	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Kruskal-Wallis H -testi Kruskal-Wallis H -testi
Ulkomailla asuminen	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Kruskal-Wallis H -testi Kruskal-Wallis H -testi
Kielitaito	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Kruskal-Wallis H -testi Kruskal-Wallis H -testi
Arvio kielitaidosta	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Kruskal-Wallis H -testi Kruskal-Wallis H -testi
Opetusta sisältävään kansainväliseen vaihtoon osallistuminen	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Kruskal-Wallis H -testi Kruskal-Wallis H -testi

Ei-opetusta sisältävään kansainväliseen vaihtoon osallistuminen	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Kruskal-Wallis <i>H</i> -testi Kruskal-Wallis <i>H</i> -testi
Opetuksen antamat kansain- ja kulttuurienvälisyysvalmiudet	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Mann-Whitney <i>U</i> -testi Mann-Whitney <i>U</i> -testi
Opetusmateriaalin antamat kansain- ja kulttuurienvälisyysvalmiudet	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Mann-Whitney <i>U</i> -testi Mann-Whitney <i>U</i> -testi
Ulkomaalaiset, opetuksessa hyödynnettävät osaajat asiantuntijaverkostossa	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Mann-Whitney <i>U</i> -testi Mann-Whitney <i>U</i> -testi
Opetuskokemus tai valmius opettaa vieraskielisissä tutkinto-ohjelmissa tai yksittäisiä kursseja muilla kuin suomen kielellä	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Mann-Whitney <i>U</i> -testi Mann-Whitney <i>U</i> -testi
Kansainvälisten osioiden sisällyttäminen opetukseen	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Kruskal-Wallis <i>H</i> -testi Kruskal-Wallis <i>H</i> -testi
Opiskelijan kansainvälistymisen tukeminen on yksi opettajan tehtävistä	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Mann-Whitney <i>U</i> -testi Mann-Whitney <i>U</i> -testi
Osallistuminen työpaikan tai korkeakoulun järjestämään tai muuhun kansain- tai kulttuurienvälisyysvalmiuksia lisäävään koulutukseen	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Kruskal-Wallis <i>H</i> -testi Kruskal-Wallis <i>H</i> -testi
Kumpaan mielestäsi pitää kiinnittää enemmän huomioita, kulttuurien välisiin eroihin vai yhtäläisyyksiin?	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Mann-Whitney <i>U</i> -testi Mann-Whitney <i>U</i> -testi

4.3.2 Opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi vertaisarvioinnin perusteella

Tutkimuksen toisessa tutkimuskysymyksessä oltiin kiinnostuneita siitä, millaiseksi opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arvioivat opetuksen esimiestehtävissä toimivat ja toisaalta tutkintoon johtavissa suomen- ja englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevat. Opiskelijoiden osalta tutkimuksessa haluttiin selvittää erikseen suomenkielisissä ja englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevien arviot opettajien osaamisesta, koska näiden ryhmien arvioiden voitiin olettaa poikkeavan toisistaan. Tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää onko vertaisarvioinnin ja opettajien itsearviointin välillä eroja ja poikkeavatko vertaisarvioinnin tulokset toisistaan.

Tämän tutkimuskysymyksen ensimmäiseen osaan haettiin vastauksia samalla tavalla kuin opettajien kompetenssin itsearvioinnissa laskemalla kullekin tutkimusaineistolle erikseen sekä mittareiden, niiden ulottuvuuksien ja yksittäisten väittämien vastausten keskiarvot ja keskihajontaluvut. Sen jälkeen vertaisarvioinnin tuloksia verrattiin Mann-Whitneyn *U*-testillä opettajien itsearvioinnin tuloksiin. Tutkimuskysymyksen toisessa osassa Kruskal-Wallis *H*-testillä verrattiin vertaisarvioinnin tuloksia toisiinsa. (Taulukko 10.) Mann-Whitneyn *U*-testi ja Kruskal-Wallis *H*-testi on esitelty ensimmäisen tutkimuskysymyksen yhteydessä.

Taulukko 10. Tutkimuskysymyksessä TK2 käytetyt analysointimenetelmät

Tutkimuskysymys	Vertaisryhmä	Aineisto	Analysointimenetelmä
TK2a. Opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi esimiesten arvioimana	Esimiehet ($n=34$)	3 kompetenssimittaria	Keskiarvo (<i>M</i>), keskiluku (<i>MD</i>), keskihajonta (<i>SD</i>)
		15 ulottuvuutta	Keskiarvo (<i>M</i>), keskiluku (<i>MD</i>), keskihajonta (<i>SD</i>)
		64 väittämää	Keskiarvo (<i>M</i>), keskiluku (<i>MD</i>), keskihajonta (<i>SD</i>)
	Opettajien itsearviointi ($n=228$)	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Mann-Whitneyn <i>U</i> -testi
TK2b. Opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevien arvioimana	Suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevat ($n=1781$)	3 kompetenssimittaria	Keskiarvo (<i>M</i>), keskiluku (<i>MD</i>), keskihajonta (<i>SD</i>)
		15 ulottuvuutta	Keskiarvo (<i>M</i>), keskiluku (<i>MD</i>), keskihajonta (<i>SD</i>)
		64 väittämää	Keskiarvo (<i>M</i>), keskiluku (<i>MD</i>), keskihajonta (<i>SD</i>)
	Opettajien itsearviointi ($n=228$)	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Mann-Whitneyn <i>U</i> -testi

TK2c. Opettajien kulttuurienväläinen kompetenssi englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevien arvioimana	Englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevat ($n=235$)	3 kompetenssimittaria	Keskiarvo (M), keskiluku (MD), keskihajonta (SD)
		15 ulottuvuutta	Keskiarvo (M), keskiluku (MD), keskihajonta (SD)
		64 väittämää	Keskiarvo (M), keskiluku (MD), keskihajonta (SD)
	Opettajien itsearviointi ($n=228$)	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Mann-Whitneyn U -testi
TK2d. Millaisia ovat ammattikorkeakoulun opettajien vertaisarvioinnin tulokset suhteessa toisiinsa?	Esimiehet ($n=34$)	3 kompetenssimittaria 15 ulottuvuutta	Kruskall-Wallisn H -testi
	Suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevat ($n=1781$)		
	Englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevat ($n=235$)		

4.3.3 Opettajien työssään kokeman kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeyden analysointi

Kolmannen tutkimuskysymyksen kiinnostuksen kohteena oli opettajien arvio kulttuurienvälisyysosaamisen merkityksestä osana heidän osaamistaan. Mielenkiinto kohdistui myös siihen, kuinka tämä koetun tärkeyden arvio on yhteydessä taustamuuttujiin ja opettajien itsearvioituun kompetenssiin.

Tähän tutkimuskysymykseen vastattiin laskemalla kompetenssin arvioidun tärkeyden tunnusluvut käytetyille mittareille ja niiden ulottuvuuksille kaikille erikseen, ja taustamuuttujien vaikutusta kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin selvitettiin samalla tavalla kuin itsearvioinnissa (Taulukko 11). Taustamuuttujien merkityksen selvittämisessä käytetyt Mann-Whitneyn U -testi ja Kruskall-Wallisn H -testi on molemmat esitellyt ensimmäisen tutkimuskysymyksen menetelmien esittelyn yhteydessä.

Kulttuurienvälisen kompetenssin itsearvioinnin ja osaamisen koetun tärkeyden vertaamisessa käytettiin korrelaatioanalyysiä, kuiluanalyysia ja Wilcoxonin merkkitestiä (Taulukko 11).

Korrelaation laskemiseen yleisimmin käytetty tilastollinen tunnusluku on Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroin r_p (*Pearson's Product-Moment Correlation Coefficient* (Metsämuuronen 2009, 369). Tulomomenttikertoimen käyttämisen edellytys on kuitenkin normaalijaukautunut aineisto ja laskemiseksi havaintoja pitäisi olla vähintään 50 (Nummenmaa 2010, 279). Tässä tutkimusaineistossa normaalijakaumaoletus ei täytynyt minkään aineiston osalta, ja esimiesten vertaisaineistossa oli vain 34 havaintoa, joten korrelaation laskemiseksi valittiin epäparametrinen korrelaation laskentamenetelmä, Spearmanin järjestyskorrelaatio r_s (*The Spearman Rank Order Correlation Coefficient*). Tämä korrelaation laskentatapa järjestää molempien muuttujien havainnot suuruusjärjestykseen ja mittaa muuttujien välisten havaintojen järjestyksen samankaltaisuutta (Nummenmaa 2010, 283).

Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin ilmoittaa yhteyden kahden muuttujan välillä. Järjestyskorrelaatiokerroin ilmoitetaan -1 ja 1 välillä vaihtelevana arvona. Kun arvo on lähellä -1, on muuttujien välillä voimakas negatiivinen yhteys ja kun arvo on lähellä +1, on niiden välillä voimakas positiivinen yhteys, toisin sanoen muuttujista toisen arvon kasvaessa tai pienentyessä, toisenkin muuttujan arvo käyttäytyy samoin. Jos korrelaatiokerroin on tasan 1, niin muuttujien välillä on yhteys. (Nokelainen ym. 2007.)

Opettajien arviointia kulttuurienvälisestä kompetenssista suhteessa vertaisryhmien arvioon haluttiin tarkastella myös arviointien välillä mahdollisesti olevan kuilun kautta. Tämä tehtiin kuiluanalyysin avulla (ks. Manninen 2010, 62). Kuilulla havainnollistetaan eroa, joka mahdollisesti on opettajien itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin tulosten välillä. Kuiluanalyysia on käytetty ammatillisten osaamistarpeiden ennakoimisessa (ks. Levälähti, Järvinen & Vesterinen, 2009), tunneälytaitojen oppimis- ja osaamistarpeiden määrittämisessä (ks. Simström 2009) ja opettajien tunneälytaitojen määrittämisessä (ks. Virtanen 2013).

Kuiluanalyysin lisäksi arvioiden erojen selvittämiseksi tehtiin Wilcoxonin merkkitesti (*Wilcoxon signed rank test*), joka tunnetaan myös nimellä Wilcoxonin parittainen testi (*Wilcoxon matched paired test*), ja joka on järjestyslukuihin perustuva, toistettujen mittausten testin epäparametrinen vastine. Testin nollahypoteesi on, että järjestyslukujakaumat ovat samanlaiset, ja vaihtoehtona se, että ne poikkeavat toisistaan. Testissä lasketaan T-arvo testisuurelle, ja tässä tutkimuksessa tämä arvo kertoo siitä, kuinka paljon opettajien ja vertaisryhmien arvot poikkeavat toisistaan.

Wilcoxonin merkkitesti antaa myös tietoa siitä, kuinka suuri vertailtavien välinen ero on. (Nummenmaa 2010, 264; Metsämuuronen 2009, 1019–1020)

Tutkimuskysymyksissä 3a–c käytetyt analysointimenetelmät on tiivistetty taulukkoon 11 niin, että tilansäästämiseksi taustamuuttujia ei ilmoiteta erikseen, koska näissä käytetyt menetelmät ovat samat kuin taulukossa 9 esitetyt.

Taulukko 11. Tutkimuskysymyksessä TK3 käytetyt analysointimenetelmät

Tutkimuskysymys	Aineisto	Analysointimenetelmä
TK3. Opettajien arvio kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeydestä suhteessa työhön (n=228)		
TK3a. Opettajien arvio kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeydestä opettajan työssä?	3 mittaria	Keskiarvo (<i>M</i>), keskiluku (<i>MD</i>), keskihajonta (<i>SD</i>)
	15 ulottuvuutta	Keskiarvo (<i>M</i>), keskiluku (<i>MD</i>), keskihajonta (<i>SD</i>)
TK3b. Taustamuuttujien yhteys arvioon kulttuurinvälisen kompetenssin tärkeydestä opettajan työssä	3 mittaria	Mann-Whitneyyn <i>U</i> -testi Kruskall-Wallis <i>H</i> -testi
	15 ulottuvuutta	Mann-Whitneyyn <i>U</i> -testi Kruskall-Wallis <i>H</i> -testi
TK3c. Opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin ja kompetenssin arvioidun tärkeyden merkitys työssä	3 mittaria	Spearman r_s Kuiluanalyysi Wilcoxonin merkkitesti
	15 ulottuvuutta	Spearman r_s Kuiluanalyysi Wilcoxonin merkkitesti

4.3.4 Kulttuurienvälisen kompetenssin mittareiden toimivuus ammattikorkeakoulukontekstissa

Viimeinen tutkimuskysymys kohdistui tutkimuksessa käytettyjen mittareiden toimivuuteen ammattikorkeakouluympäristössä. Kysymyksessä haluttiin selvittää tutkimuksessa käytettyjen mittareiden psykometriset ominaisuudet ja se, onko kunkin mittarin taustalla oleva mittausmalli validi tämän tutkimusaineiston perusteella. Koska tässä tutkimuksessa käytettiin samoja mittareita sekä itse- että

vertaisarvointiin, tarkastellaan tätä tutkimuskysymystä sekä itsearviointi- että vertaisarviointiaineiston kautta. Vertaisarviointiaineistoja tutkimuksessa on kolme, ja niistä tähän tutkimuskysymykseen vastaamiseen käytetään opiskelijoiden vertaisarviointiaineisto sen laajuuden ($n=1781$) takia.

Tutkimuskysymyksen ensimmäiseen osaan vastaamiseksi käytetään useita menetelmiä. Ensimmäiseksi palataan mittareiden normaalisuus- ja reliabiliteetti-tarkasteluihin yhteenvedon laatimiseksi siitä, kuinka mittarit käyttäytyvät tässä tutkimusaineistossa, ja että onko niiden välillä eroa itse- ja vertaisarvoinnissa käytettäessä. Sen jälkeen selvitetään Spearmanin r_s epäparametrisellä korrelaatiokertoimella sitä korreloivatko mittareiden ulottuvuudet keskenään. Korrelaation laskemista käytetään myös sen selvittämiseen onko taustamuuttujilla vaikutusta kulttuurienvälisen kompetenssiin itse- tai vertaisarvoinnissa. Viimeisenä mentelmänä psykometristen ominaisuuksien selvittämiseksi käytetään pääkomponenttianalyysiä (*Principal Component analysis, PCA*) sen selvittämiseksi toistuuko mittareiden alkuperäinen pääkomponenttirakenne tässä tutkimuksessa. (Taulukko 12.)

Taulukko 12. Tutkimuskysymyksessä TK4 käytetyt analysointimenetelmät

Tutkimuskysymys	Aineisto	Analysointimenetelmä
TK4a, 4c, 4e. Mittarin psykometriset ominaisuudet	3 mittaria (ISS, IES ja CQS)	Normaalisuustarkastelu Reliabiliteettitarkastelu
	Opettaja-aineisto Suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevien aineisto	Spearman r_s järjestyskorrelaatio Pääkomponenttianalyysi
TK4b, 4d, 4f. Mittarin taustalla olevan mittaustavan validius tämän tutkimusaineiston perusteella	3 mittaria (ISS, IES, CQS)	Faktorianalyysi
	Opettaja-aineisto Suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevien aineisto	Cronbach alpha-kerroin

Normaalisuustarkastelun menetelmät on selvitetty aikaisemmin tässä luvussa. Reliabiliteettitarkastelun menetelmät selvitetään yksityiskohtaisesti myöhemmin tässä luvussa. Spearmanin r_s järjestyskorrelaatiokertoimen käyttö tässä tutkimuksessa on perusteltu aiemmin tässä luvussa. Pääkomponenttianalyysi ja sen käyttö esitellään seuraavana.

Pääkomponenttianalyysi luetaan faktorianalyysiin kuuluvaksi, koska käyttötarkoitukseltaan se on lähellä faktorianalyysia. Pääkomponenttianalyysillä tiivistetään muuttujissa olevaa tietoa ja pyritään vähentämään ilmiöön liittyvää hajanaisuutta ja sen tavoite on muuttujien ryhmitteleminen niiden vaihtelun

samankaltaisuuden perusteella, eikä analyysin taustalla ole oletusta latenteista muuttujista. Pääkomponenttianalyysissä muuttujat tuottavat komponentit ja siinä analysoidaan muuttujien varianssia, faktorianalyysissä analyysin kohteena on kovarianssi. (Nummenmaa 2010, 409; Metsämuuronen 2009, 649–652.)

Pääkomponenttianalyysi ei edellytä muuttujien normaalisuutta, mutta tulosta vinouttavat *outlinerit* on syytä poistaa. Myöskään muuttujien kollineaarisuus ei pääkomponenttianalyysissä ole ongelma. Ennen pääkomponenttianalyysin tekemistä varmistetaan, että muuttujien väliset korrelaatiot ovat ainakin pääosin positiivisia. Korrelaatiomatriisi mahdollistaa tämän analyysin käyttämisen. Korrelaatiomatriisin sopivuutta pääkomponenttianalyysiin tutkitaan Keiserin testillä (*Keiser-Mayer-Olkin test, KMO*) ja Barlettin sväärisyystestillä. Kaiserin testi laskee suhteen korrelaation ja korrelaation ja osittaiskorrelaation summan välillä. Kaiserin testin raja-arvo pääkomponenttianalyysiin soveliaisuudesta on .60. Barlettin sväärisyystesti tutkii sitä poikkeavatko korrelaatiomatriisin arvot nollassa. (Metsämuuronen 2009; 656, 659–660.) Pääkomponenttien hyvyttä tarkastellaan joko kommunaliteettien (*communality*) tai ominaisarvojen kautta (*Eigenvalues*).

Pääkomponenttien hyvyyden tulkinnassa voidaan ominaisarvotarkastelun rinnalle ottaa Cattelin Screen-testikuva (*Screen plot*), joka näyttää sen löytyykö pääkomponenttirakenteesta sellainen kriittinen kohta, jossa pääkomponenttien määrän lisääminen ei enää oleellisesti lisää selitystasetta. (Metsämuuronen 2009, 677.)

Tässä tutkimuksessa pääkomponenttianalyysiä käytetään mittareiden sopivuuden testaamiseen tämän tutkimuksen aineistoissa, ja tutkimusaineistoihin sopivan mittarirakenteen selvittämistä, joka on seuraava tutkimuskysymys, jatketaan pääkomponenttianalyysin jälkeen faktorianalyysillä (*Factor Analysis, EFA*). Faktorianalyysissä päätetään se, kuinka monta faktoria otetaan mukaan ja tämä määrittäminen tehdään pääkomponenttianalyysin ominaisarvojen ja *screen plot*-tarkastelun avulla. (ks. Metsämuuronen 2009; 651, 666–667.)

Faktorianalyysin käyttö tässä tutkimusaineistossa toimivan mittarirakenteen selvittämiseen on perusteltua sen takia, että faktorianalyysin taustalla, toisin kuin pääkomponenttianalyysissä, on teoria siitä, kuinka muuttujat ovat yhteydessä toisiinsa. Tässä tutkimuksessa oletetaan myös muuttujien välillä olevan korrelaatioita ja faktorianalyysi sallii tämän. (ks. Metsämuuronen 2009, 651, 666–667.)

Faktorianalyysi perustuu parametriin (r_p) korrelaatiokertoimiin, ja sen takia korrelaatiomatriisin on oltava faktorianalyysiin sopiva. Havaintojen lukumäärällä on merkitystä analyysin onnistumiselle, tosin pienempikin aineisto soveltuu

faktorianalyysiin, kun korrelaatiot muuttujien välillä ovat riittävän vahvoja ($r > |.30|$). Lisäksi muuttujien tulisi olla normaalisti jakautuneita, *outlinereita* ei saa olla ja toisin kuin pääkomponenttianalyysissä, muuttujien mahdollinen kollineaarisuus voi muodostua ongelmaksi. (Metsämuuronen 2009, 666–667.) Normaalisuustarkastelu osoitti, että tämän tutkimuksen aineisto on riittävän normaalisti jakautunutta, ja niiden perusteella voidaan edetä myös faktorianalyysin kaltaisiin parametrisiin menetelmiin.

Korrelaatiomatriisin sopivuus faktorianalyysiin testataan Keiserin testillä (Keiser-Meyer-Olkin-test), Barlettin sväärisyystestillä, poistamalla mahdolliset *outlinerit* ja tarkistamalla, että korrelaatiomatriisissa ei ole erityisen korkeita multikollineaarisuudesta kertovia korrelaatiokertoimia. Jos Keiserin testiarvot ovat 0.6 tai suurempia, pääkomponenttianalyysi voidaan tehdä. Suuri testiarvo kertoo pienestä osittaiskorrelaatiosta, toisin sanoen siitä, että väittämät ovat kiinnittyneet suurelta osin yhteen faktoriin. (Metsämuuronen 2009, 641, 670, 645.)

Faktorianalyysiä tulkitaan faktoreiden latausten (*loading*) avulla. Lataukset kuvaavat faktorin kykyä selittää muuttujan vaihtelua ja näin mitä suurempi lataus on, sitä enemmän se selittää muuttujan vaihtelua. Ominaisarvot (*Eigenvalues*) kuvaavat faktorin kykyä selittää koko aineiston vaihtelua ja mitä suurempi faktorin ominaisarvo on, sitä enemmän se selittää kokonaisvaihtelusta. Kommuniliteetit (*Communality*) taas kuvaavat sitä, kuinka kaikki faktorit yhdessä pystyvät selittämään yksittäisen muuttajan vaihtelua. (Nummenmaa 2010, 402–403). Samalla tavalla kuin pääkomponenttianalyysissä, Metsämuuronen (2009, 677) antaa ominaisarvon ohjeelliseksi raja-arvoksi luvun 1.0. Faktorirakennetta voidaan havainnollisesti tarkastella Cattelin Screen testikuvasta, josta nähdään graafisesti se, kuinka paljon kunkin faktori lisää selitysasetta.

Nummenmaa (2010, 406) varoittaa, että näennäisestä helppoudestaan huolimatta faktorianalyysi on monimutkainen, koska sen tavoitteet ovat osittain ristiriitaisia. Tavoitteena on supistaa faktoreiden määrä mahdollisimman pieneen, mutta jos faktoreita on useampia, malli selittää enemmän, mutta tämän kääntöpuoli on se, että malli monimutkaistuu. Ratkaisussa pyritäänkin kompromissiin, jossa mahdollisimman paljon yhteisvaihtelusta pystytään selittämään, mallissa olisi mahdollisimman paljon ääriarvoisia latauksia, kaikilla faktoreilla olisi mielekäs tulkinta ja kuten sanottua, faktoreita olisi mahdollisimman vähän. Tässä tutkimuksessa käytetyistä mittareista yhdessä (ISS) on viisi faktoria ja toisessa (ISS) kuusi faktoria, kolmannessa mittarissa (CQS) faktoreita on neljä. ISS-mittarin osalta aikaisemmat tulokset (Tamam 2010) herättävät epäilyä, että faktoreita on liikaa.

Nummenmaa (2010, 406–407) antaa aineiston kokoon liittyvät säännöt faktorianalyysia varten. Ensinnäkin tutkittavien määrän on oltava vähintään kaksi kertaa niin suuri kuin analysoitavien muuttujien määrä. Toinen ehto on, että tutkittavia on oltava vähintään 20 niin paljon kuin faktoreita. Tämän säännön noudattaminen on hankalaa, koska faktoreiden lukumäärää ei tiedä ennen faktorianalyysia. Tutkittavien määrät ovat tässä tutkimuksessa riittävät faktorianalyysin tekemiseen.

Faktorianalyysissä on myös huomattava käännettyihin väittämiin liittyvät ongelmat. Näihin käänteisesti tulkittaviin väittämiin, joita mittareissa saattaa olla hyvinkin runsaasti, vastataan toisella tavalla kuin positiivisiin osioihin eivätkä ne korreloi yhtä hyvin mittarin summaan eivätkä ne pääkomponenttianalyysissä kunnolla lataudu millekään komponentille ja Metsämuuronen (2009, 113) suosittaakin, että kussakin ulottuvuudessa olisi esimerkiksi vain yksi käännetty osio. Tässä tutkimuksessa yhdessä mittarissa (ISS) on runsaasti käännettyjä väittämiä ja tämä on huomattava tulosta tulkittaessa.

4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimustulosten luotettavuuden arviointi pohtii sitä kuinka tarkasti tulokset kertovat todellisuudesta ja ovatko valitut tutkimusmenetelmät oikeita etsittäessä vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksissa, joissa käytetään valmista mittaria, tutkimuksen luotettavuus perustuu mittarin luotettavuuteen (de Vaus 2002, 52). Tutkimuksen luotettavuutta määrittävää tapa ja olosuhteet, joissa aineisto on hankittu, tutkimuksen taustalla oleva teoria ja teorian todenpitävyys tutkimuskontekstissa määrittävät sen missä rajoissa tutkimustuloksia voidaan tulkita (Erätuuli ym.1994, 98–99). Teorian on tässä tutkimuksessa varmennettu ottamalla kulttuurienvälisen kompetenssin määritelmäksi yksi harvoista empiiriseen tutkimukseen perustuvista kompensimääritelmistä.

Internet-sovellutuksena tehtävässä kyselyssä, jossa vastaukset siirtyvät sähköisesti tilasto-ohjelmiin, kaikki inhimilliset virheet vastausten osalta ovat poissuljettuja. Tässä tutkimuskyselyssä kaikki esitetyt väittämiin oli pakko vastata. Näin Heikkilän (2008, 43) eräkadoksi nimittämään poistumaa ei yksittäisten vastausten osalta voi esiintyä. Sen sijaan yksikkökatoon, joka tarkoittaa vastauksia, joissa annetut tiedot ovat virheellisiä tai pilailumielessä annettuja, on vaikea puuttua. Vastausten sähköisestä käsittelystä huolimatta tutkimukseen jää silti virhelähteitä. Näitä ovat muun muassa tutkimusasetelman heikkouteen tai otoksen

poikkeavuuteen liittyvät kysymykset. (Erätuuli ym. 1994, 100.) Otos on perusjoukko pienoiskoossa ja otoksen valinnalla on pyrittävä siihen, että otoksesta saadut tulokset ovat sovellettavissa koko perusjoukkoon. Tämän tutkimuksen kaikki otoskoot ylittävät Heikkilän (2008, 45) antamat viitteelliset otoskoon viitearvot.

Tutkimuksen kyselylomake ja saatekirje (Liitteet 3a–d) vastaavat Heikkilän (2008, 48–49, 61–62) asettamia laatukriteereitä. Webropol-pohjaiset kyselylomakkeet ovat koko tämän tutkimuksen vastaajajoukolle toiminnaltaan ja ulkonäöltään tuttuja. Näin tutkimuksen voidaan tekniseltä toteuttamistavan katsoa olevan hyvän tutkimustavan mukainen ja rakenteeltaan ja ilmiänsultaan vastaamiseen rohkaiseva ja virheellisiä, pilailumielessä annettuja vastauksia vähentävä.

Tutkimustulosten luotettavuudesta erotetaan mittauksen tarkkuudesta ja mittauskohteen edustavuudesta eli pätevydestä kertovat validiteetti ja tutkimustuloksen pysyvyydestä kertova reliabiliteetti. Yhdessä nämä kaksi muodostavat kokonaisluotettavuuden. Sisäinen luotettavuus on edellytys ulkoiselle luotettavuudelle, mutta toisaalta sisäinen luotettavuus ei automaattisesti tarkoita ulkoista luotettavuutta (Alkula ym. 1994, 44–45).

Validiteetti jaetaan ulkoiseen luotettavuuteen, jossa tarkastellaan sitä, voidaanko tutkimuksen tulosten perusteella kuvattavasta ilmiöstä tehdä yleistyksiä ja sisäiseen luotettavuuteen, joka kertoo siitä kuvaako aineisto tutkittavaa asiaa. Sisäisessä validiteetissa voidaan erottaa sisällön validius (*content validity*), käsitevalidius (*content validity*) ja kriteerivalidius (*criterion validity*). Sisällön validiteetti kuvataan teoreettiseksi käsitteeksi, jolla tarkastellaan sitä, ovatko mittarissa ja laajemmassa merkityksessä tutkimuksessa käytetyt käsitteet tutkimuksen pohjana olevan teorian mukaisia ja ovatko käytetyt käsitteet tarpeeksi laajoja kattamaan koko tutkittavan ilmiön. Käsitevalidius on yksittäisten väittämien tai mittarinosien luotettavuus-tarkastelua, jossa korrelaation laskemisella selvitetään sitä, mittaavatko käsitteet tai mittarin osiot samaa käsitettä. Kriteerivaliditeetti taas tarkoittaa korrelaatio-kertoimeen perustuvaa mittarilla tuotettujen arvojen vertaamista toisella samaa asiaa mittaavalla työkalulla saatuun tai muuten arvoon (*concurrent validity*) tai tulevaisuuteen asetettuun ennustevaliditeettia (*predictive validity*) kuvaavaan arvoon. (Metsämuuronen 2009, 74–75; de Vaus 2002, 53–54.)

Tässä tutkimuksessa käytettiin valmiita mittareita, joita muokattiin ainoastaan sen verran, että itsearviointiväittämät muutettiin vertaisarvioinnin mahdollistavaan muotoon. Van Dyne ym. (2009) tutkimuksessa kulttuuriällyn asteikon todettiin toimivan luotettavasti sekä itse- että vertaisarvioinnissa. Kahden muun käytetyn mittarin toimivuudesta vertaisarvioinnin mittarina ei ole tutkimustietoa. Mittarit ovat alkukieleltään kaikki englanninkielisiä, ja käännöksen huolellisuudella ja

käyttämällä vastaajaryhmille tuttuja käsitteitä on pyritty välttämään kääntämisen aiheuttamat mittareiden validiuteen liittyvät ongelmat. Mittarit samoin kuin niiden mitta-asteikon käyttäminen ovat kuitenkin kulttuurisidonnaisia (van de Vijver ja Leung 2009).

Reliabiliteettikerroin paljastaa sen kuinka paljon mittausrvirhettä mittaustulokseen sisältyy. Kun reliabiliteettikerroin on .5, tarkoittaa tämä sitä, että mittavirhe ja mitattava ominaisuus selittävät yhtä paljon mittaustuloksen vaihtelusta (Nummenmaa 2010, 353). Sisäisen konsistenssin laskemiseen käytetään yleisesti Cronbachin alpha-kerrointa (Metsämuuronen 2009, 75–76). Tässä tutkimuksessa Cronbachin alpha-kerroin laskettiin kaikille tutkimusaineistoille ja jokaiselle mittarille ja niiden ulottuvuuksille erikseen (Taulukko 13).

Korkea reliabiliteetti tarkoittaa kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia, mutta siitä minkä tasoinen alpha-kerroin on luotettava, on erilaisia näkemyksiä. Nunnally ja Bernstein (1994, 264–265) muistuttavat, että sopiva reliabiliteettikertoimen taso riippuu käyttötarkoituksesta, ja he katsovat, että pyrkiminen yli .80 tason on tavanomaisessa tutkimuksessa resurssien tuhlaamista. Erätuuli ym. (1994, 104) pitävät alpha-kertoimen kriittisenä rajana arvoa .50. Tätä matalammilla arvoilla tulee pohtia, jos mahdollista muuttujien yhdistämistä, joka johtaa reliabiliteetin nousemisen tai muuttujien jättämistä pois kerätyn tiedon supistumisen uhallakin ja jos reliabiliteetti nousee yli .80, ”voi tutkija olla tyytyväinen.” Metsämuuronen (2009, 467) pitää tasoa .60 alarajana, mutta viittaa ajatuksiin, että tätä arvoa ei välttämättä enää pidetä ehdottomana alarajana.

Tässä tutkimuksessa mittareiden alpha-kertoimet olivat hyvinkin korkeita. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon alpha-kerroin vaihteli aineistoittain välillä .82–.92, kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla välillä .36–.91 ja kulttuuriällyn (CQS) asteikolla välillä .92–.95. Kokonaisuutena tarkasteltuna mittarit näyttivät alpha-kertoimen tason mukaan arvioituna hyvinkin pysyviltä. Mittareiden ulottuvuuksien tarkastelu kuitenkin paljastaa, että muutamien ulottuvuuksien alpha-arvot painuivat lähelle hyväksyttävän rajaa. Yksittäisiä huolestuttavan alhaisia alpha-arvoja löytyi kaikista mittareista, mutta erityisen ongelmallisena näyttäytyi kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikko, kun sitä käytettiin kulttuurienvälisen osaamisen koetun tärkeyden arviointiin. Koko mittarin alpha-arvo oli varsin matala, .36, ja ulottuvuuksittain tarkasteluna alpha-kerroin oli korkeimmillaan .36 ja matalimmillaan -.04. (Taulukko 13.)

Taulukko 13. Reliabiliteettikertoimet tutkimuksessa käytetyille mittareille ja mittareiden ulottuvuuksille

Mittarit	Opettajat; Itsearviointi (n=228)	Opettajat Kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeys opettajan työssä (n=228)	Opettajien esimiehet(n=34)	Suomenkielisten tutkinto- ohjelmien opiskelijat (n=1781)	Englanninkielisten tutkinto- ohjelmien opiskelijat (n=235)
Kulttuurienvälisen herkkyyden asteikko (ISS)	.91	.82	.91	.92	.89
1 Sitoutuneisuus	.80	.48	.82	.81	.58
2 Kunnioitus	.56	.64	.73	.77	.63
3 Luottamus	.68	.44	.51	.66	.57
4 Mielihyvä	.63	.31	.73	.70	.51
5 Tarkkaavaisuus	.53	.13	.52	.48	.33
Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)	.89	.36	.90	.91	.88
1 Joustavuus	.59	-.04	.68	.72	.46
2 Vapautuneisuus	.80	.33	.84	.79	.76
3 Kunnioitus	.49	.31	.71	.65	.60
4 Viestintätaidot	.61	-.03	.36	.57	.65
5 Identiteetin ylläpito	.63	.36	.63	.67	.65
6 Vuorovaikutuksen hallinta	.73	.27	.73	.66	.61
Kulttuuriällyn (CQS) asteikko	.95	.95	.93	.93	.92
1 Metakognitio	.74	.75	.70	.71	.63
2 Kognitio	.73	.78	.61	.65	.58
3 Motivaatio	.71	.74	.61	.72	.73
4 Toiminta	.67	.73	.60	.54	.77

Alhaisiin reliabiliteettikertoimiin syitä voi olla useita, kuten mittarin käännöksen epäonnistuminen, kyselylomakkeen kieliasu ja näiden virhelähteiden takia huolellinen esitestaus on tärkeää. Väittämien muotoilu ja käytettyjen käsitteiden pitäisi olla vastaajaryhmälle tuttuja. Erityisen tärkeää väittämien ymmärtäminen juuri halutulla tavalla on, jos ulottuvuus koostuu vain muutamasta väittämästä. (Fowler 2002, 78–88; Punch 2003, 34; De Vaus 2002, 52–53.) Tässä tutkimuksessa näitä virheitä pyrittiin välttämään kieliasun huolellisella muotoilulla ja tarkalla esitestauksella.

Väittämien vähäisellä määrällä on selvä yhteys alpha-kertoimen suuruuteen (vrt. Nokelainen & Tirri 2007b, 433; Holm, Nokelainen & Tirri 2009a), koska

reliabiliteetin laskukaavasta johtuen alpha-kerroin kasvaa väittämien lukumäärän kasvaessa, mutta tässä tutkimuksessa ulottuvuuksissa olevien väittämien vähäinen määrä ei näyttäisi ainakaan kovin selkeästi ja suoraviivaisesti selittävän alhaista reliabiliteettia. Koko tutkimuksen alhaisin ulottuvuuden reliabiliteetti laskettiin IES *joustavuus*-ulottuvuudelle, joka koostuu neljästä väittämästä. Reliabiliteettiin voi vaikuttaa myös liian pieni tutkimusaineisto, mutta myöskään aineiston määrä ei näyttänyt selittävän alhaista reliabiliteettia, koska pienimmässä aineistossa ($n=34$) ainoastaan yhdessä ulottuvuudessa reliabiliteetti painui alle hyväksyttävän tason. (Taulukko 13).

Sekä kulttuurienvälistä kompetenssia että tunneälytaitoa selvittäneessä tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota myös siihen, että abstrakteihin käsitteisiin perustuvan asian mittaaminen yksinkertaisilla väittämillä on vaikeaa ja tutkittavan ilmiön moniulotteisuus johtaa siihen, että reliabiliteetti jää helposti alhaiseksi. (Holm, Nokelainen & Tirri 2009a; 2009b, Nokelainen & Tirri 2007b.)

Kulttuurienväliset erot mittarin asteikon käyttämisessä voivat myös vaikuttaa reliabiliteettiin. Kaikki käytetyt mittarit ovat englanninkielestä käännettyjä eikä näitä mittareita ole aikaisemmin suomennettu. Kuitenkin myös aineistossa, jossa englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevat vastasit alkuperäiseen, englanninkielisiin kysymyksiin, painui kulttuurienvälisen tehokkuuden (ISS) asteikon yhdessä ulottuvuudessa reliabiliteetti alle hyväksyttävän tason, eikä kieliasu tai kulttuurierot näin selitä alhaisia reliabiliteetteja.

Väittämäkohtaisten reliabiliteettien tarkastelu paljastaa lisää horjuvuutta reliabiliteetin alpha-kertoimissa. Reliabiliteetin nostamista hyväksyttävälle tasolle yritettiin suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien vertaisryhmäaineistossa poistamalla ongelmallista ulottuvuuksista vuoronperään ne yksittäiset väittämät, joiden reliabiliteettikerroin oli alle .4. Reliabiliteettikerroin lasketaan väittämien välisten keskimääräisten korrelaatioiden ja väittämien määrän perusteella, ja näin summamuuttujille, joissa on useita väittämiä, saadaan helpommin korkeita reliabiliteetteja. Ongelmallisimpien väittämien poistaminen ei nostanut mittareiden eikä niiden summamuuttujien alpha-kertoimia.

Ongelmallisin aineisto oli opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeyden arviointi osana opettajan työtä. Mahdollinen selitys tämän aineiston heikolle reliabiliteetille on se, että kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla on paljon (8/20) käänteistä väittämää. Se, että väittämän sisältöä ei ollut selvästi kirjoitettu auki, saattoi tehdä erityisesti käänteisten väittämien sisällön ymmärtämisen vaikeaksi. Reliabiliteettiongelman takia tässä tutkimuksessa opettajien

kulttuurienvälisen kompetenssin tutkimusaineisto kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) mittarin osalta jätetään analysoimatta.

Vertaisarvioinnissa arvioija saattaa perustaa vastauksensa itse valitsemansa toimijan arviointiin (Nokelainen & Ruohotie 2006). Erityisesti esimiesten vertaisarvioinnin tuloksia tarkastellessa on tiedostettava se, että arviointi saattaa perustua todellisen osaamisen sijasta odotusarvoon tai tavoitetilään, joka ammattikorkeakouluissa tärkeänä pidettyyn opettajien kulttuurienväliseen kompetenssiin kohdistuu (vrt. Nokelainen & Tirri 2007b).

Tässä tutkimuksessa pidettiin mahdollisena myös sitä, että tutkimuskyselyn pituus vaikuttaa vastaamiseen. Kyselylomake, jonka ulkonäköön ei Webropol-työkalussa voi vaikuttaa, voi pitkissä kyselyissä näyttää pituudessaan mielenkiinnottomalta ja tämän tutkimuksen tekijä epäili, että tämä samoin kuin pitkän kyselyn etenemisen myötä mahdollisesti vähenevä halu perehtyä kysymyksiin tarkasti saattaisi houkuttaa vastaamaan tavalla, jossa väittämän sisältöön ei kunnolla perehdytä. Tämän takia vastausluotettavuutta päätettiin vastausluotettavuutta testata toistamalla opettajakyselyssä yksi väittämä (IES8). Toistetun kysymyksen vastaukset korreloivat erittäin merkittävästi sekä kysyttäessä arviota omasta osaamisesta merkittävästi ($r_s=.85$, $p<.001$) että kysyttäessä asian tärkeydestä opettajan työssä ($r_s=.95$, $p<.001$). Vastausten erittäin vahva korkea korrelaatio on selvä osoitus siitä, että vastaajat ovat jaksaneet perehtyä väittämiin huolellisesti ja omalta osaltaan tämä kertoo tämän tutkimuksen luotettavuudesta.

Kyselytutkimukseksi tämän tutkimuksen vastausprosentti nousi varsin korkeaksi, Opiskelijoita innostettiin vastaamaan pienimuotoisen arvannon järjestämisellä, opettajien ja esimiesten osalta kyselyn ajateltiin kuuluvan heidän työtehtäviinsä ja vastaamiseen löytyvän ajan järjestyvän saatekirjeen perustelujen mukaisesti sillä, että tutkimuksen tuloksia voidaan suoraan hyödyntää opettajien ja ammattikorkeakoulujen tekemän työn kehittämisessä. Webropol-kysely ei rekisteröi vastausyrityksiä, joten kyselyn sen pituuden tai muusta syystä keskenjättäneiden määrää ei ole mahdollista saada selville.

Kvantitatiivisen tutkimuksen lähtökohta on mahdollisuus tutkimustulosten yleistämiseen. Yleistettävyyttä tarkastellaan ulkoisen validiteetin kautta. Tutkimuksen luotettavuus perustuu edustavaan, tarpeeksi suureen otokseen ja korkeaan vastausprosenttiin (Heikkilä 2008, 188).

Tämän tutkimuksen ulkoinen validiteetti on vastausprosenttien valossa jossain määrin kyseenalainen. Kuitenkin opettajista kyselyyn vastasi 23.9 prosenttia ja tätä vastausprosenttia voidaan pitää varsin korkeina suhteessa opettaja-aineistossa tavoiteltuun 30 prosenttiin, jota voidaan pitää tulosten yleistettävyyden rajana.

Opettajien esimiehistä vastasi 31.8 prosenttia. Opiskelijoiden vastausprosentit jäivät alhaisimmiksi, suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien 11.6 prosenttiin ja englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien 13.2 prosenttiin.

Satunnaisotantaa käytettäessä tarvittava otoskoko lasketaan kaavalla $n=N/(1+N(e)^2)$ (Murphy ja Myors 1998). Tähän tutkimukseen sovellettaessa tarvittava opettaja-aineiston otoskoko olisi 282, ja samalla kaavalla laskettaessa esimiehiltä tarvittaisiin 84 vastausta ja suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevilta 390 ja englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevilta 327 vastausta (yhteensä $N=2016$). Opettajien vastausmäärä on siis hyvin lähellä laskennallisesti tarvittavaa määrää, ja suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien vastausmäärä ylittää moninkertaisesti laskennallisen tarpeen. Näin otoskoko voidaan pitää hyvänä, ja erityisesti opettajien ja suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien aineistosta saatavia tuloksia jossain määrin yleistettävänä. Samalla tavalla varsin korkeat vastausprosentit, etenkin opettajien ja opettajien esimiesten osalta, tukevat käsitystä tämän tutkimuksen otoksen edustavuudesta ja voidaan hyvällä syyllä uskoa, että havainnot edustavat ainakin jossain mitassa koko perusjoukkoa. Huomattava on kuitenkin se, että maantieteellisesti tutkimukseen osallistuneet ammattikorkeakoulut edustavat vain Etelä-Suomea.

Tutkimuksessa käytettyjen suomennettujen mittareiden mahdollisessa myöhemmässä käytössä on tutkimuksen tulosten analysointivaiheessa huomattava se, että kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon väittämät numero 11 ja 12 ovat suomenkielisessä versiossa käänteisessä järjestyksessä kuin alkuperäisessä englanninkielisessä mittarissa. Tutkimuksen tekijä pahoittelee pientä huolimattomuusvirhettä.

Lopuksi on hyvä mainita muutama sana tutkijan merkityksestä tutkimustulosten tulkinnassa. Tutkijan useat muutaman kuukauden mittaiset ulkomailla asumisen jaksot, pitkä kokemus kansain- ja kulttuurienvälisyydestä osana työtä ja opettajakokemus kulttuuritaustaltaan erilaisissa ryhmissä on kerryttänyt kokemusta, jonka toivotaan parantavan tulosten tulkinnan luotettavuutta. Kimmoke tähän tutkimusaiheeseen on syntynyt omakohtaisen kokemuksen tuomasta näkemyksestä, että kansain- ja kulttuurienvälisyydestä osana opettajan työtä tarvitaan lisää tietoa ja ymmärrystä. Lukijan harkittavaksi jää se, kuinka tutkija onnistuu teorian ja tutkimuksen tulosten yhdistämisessä käyttökelpoiseksi uudeksi tiedoksi.

5 Tutkimuksen tulokset

5.1 Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi

5.1.1 Ammattikorkeakoulun opettajien arviot omasta kulttuurienvälisestä kompetenssista

Ammattikorkeakoulun opettajat arvioivat omaa kulttuurienvälistä osaamistaan kolmella mittarilla. Näistä kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla on 24 väittämää, kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla 20 väittämää ja kulttuuriällyn (CQS) asteikolla 20 väittämää. Kahteen mittareista, kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) ja kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikkoihin, vastattiin 5-portaisella Likert-asteikolla (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä), ja yhteen, kulttuuriällyn (CQS) asteikkoon, vastattiin 7-portaisella Likert-asteikolla (1=täysin eri mieltä, 7=täysin samaa mieltä).

Opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin tarkasteluun käytettiin keski- ja hajontalukuja. Kolmen käytetyn mittarin keskiarvot (M) ja keskiluvut eli mediaanit (MD) ja keskihajonnat (SD) mittareiden yhteensä 15 ulottuvuudelle, on esitetty taulukossa 14. Itsearvioinnin tuloksia mittareittain tarkasteltaessa voidaan kokonaisuutena todeta, että kaikilla tutkimuksessa käytetyillä mittareilla arvioituna ammattikorkeakoulun opettajat ($n=228$) arvioivat oman kulttuurienvälisen osaamisensa varsin korkeaksi.

Mittareittain tarkasteluna kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon opettajien ($n=228$) itsearvioinnin keskiarvo oli korkea 4.2 ($MD=4.2$, $SD=0.51$). Vahvimaksi kulttuurienvälisen herkkyyden ulottuvuudeksi opettajat arvioivat *kunnioituksen* vuorovaikutuksen toisen osapuolen kulttuuria kohtaan ($M=4.5$, $SD=0.51$) ja kulttuurienvälisen vuorovaikutukseen liittyvän *mielihyvän* ($M=4.4$, $SD=0.69$). Vuorovaikutukseen *sitoutuneisuus* ($M=4.2$, $SD=0.59$) ja *luottamus* ($M=3.8$, $SD=0.85$) arvioitiin molemmat nekin hyväksi. Heikoimmaksi kulttuurien välisen herkkyyden taidoksi arvioitiin vuorovaikutuksen vaatima *tärkeäavaisuus* ($M=3.86$, $SD=0.66$).

Kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen tehokkuutta mittaavalla IES-asteikolla arvioituna opettajat ($n=228$) arvioivat osaamisensa kulttuurienvälistä herkkyyttä alemmalle tasolle, mutta keskiarvo 3.7 ($MD=3.7$, $SD=0.58$) oli sekin vahvalla keskitasolla. Myös tällä mittarilla omaa osaamistaan arvioidessaan opettajat arvioivat *kunnioituksen* toisia kulttuureita kohtaan vahvimaksi osaamisalueekseen ($M=4.22$, $SD=0.62$). Hyvälle tasolle arvioitiin myös vuorovaikutuksen suotuisaa edistymistä tukeva oman itsen ja toisen osapuolen *identiteetin ylläpito* ($M=3.9$, $SD=0.75$), vuorovaikutuksen vaivattomuutta kuvaava *vapautuneisuus* viestintätilanteessa ($M=3.7$, $SD=0.79$) ja kykynsä toimia vuorovaikutustilanteessa oikein, jolloin *vuorovaikutuksen hallinta* ($M=3.6$, $SD=0.95$) onnistuu. Heikoimmiksi taidoikseen tämän mittarin ulottuvuuksista opettajat arvioivat *viestintätaitonsa* ($M=3.2$, $SD=0.86$) ja vuorovaikutustilanteessa odotetun omien toimitapojen *joustavuuden* ($M=3.3$, $SD=0.64$).

Samalla tavalla kulttuurienvälisen kompetenssin kokonaisuutta arvioivalla seitsemänportaista asteikkoa käyttävällä kulttuuriälyn mittarilla (CQS), ammattikorkeakoulun opettajat ($n=228$) arvioivat osaamisensa hyvälle keskitasolle, koska mittarin kaikkien väittämien keskiarvo nousi tasolle 4.8 ($MD=4.9$, $SD=1.12$). Selvästi vahvimaksi tällä mittarilla opettajat arvioivat *motivaationsa* kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen ($M=5.4$, $SD=1.24$) ja heikoimmaksi puolestaan kulttuurikohtaisista normeista, käytänteistä ja tavoista tietoa sisältävän *kognition* ($M=4.4$, $SD=1.30$) ja kielellistä ja ei-kielellistä toimintakykyä kuvaavan *toiminnan* ulottuvuudet ($M=4.5$, $SD=1.51$). Tietoisuutta oman ja toisten toiminnan kulttuurisidonnaisuudesta kuvaavassa *metakognitiassa* opettajien osaaminen tällä mittarilla arvioituna oli hyvää keskitasoa ($M=4.8$, $SD=1.27$). Kaikissa tämän mittarin ulottuvuuksissa vastausten keskihajonta oli varsin suurta, ja se osoittaa, että vastaajat eivät ole olleet yksimielisiä. (Taulukko 14.)

Kokonaisuutena on hyvä huomata, että opettajien käsitys oman osaamisen tasosta ylitti keskitason myös mittareiden kaikkein heikoimmaksi arvioiduissa ulottuvuuksissa

Kolmeen käytettyyn mittariin liittyi yhteensä 64 väittämää (ks. Liite 1), joiden opettajien itsearviointiin perustuvat keski- ja hajontaluvut on esitetty liitteessä 6. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla yksittäisistä väittämistä vahvimiksi opettajien arvioimat väittämät olivat vuorovaikutuksen tuottamaan mielihyvään kuuluva *kyky olla paboittamatta mieltään vuorovaikutustilanteissa* ($M=4.7$, $SD=0.74$) ja toisen osapuolen kunnioitukseen liittyvät *toisista kulttuureista tulevien ihmisten mielipiteiden hyväksyminen* ($M=4.7$, $SD=0.62$).

Taulukko 14. Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi vastaajien itsensä arvioimana

Mittarit	Opettajat (n=228)		
	M	MD	SD
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>			
1 Sitoutuneisuus	4.2	4.3	0.59
2 Kunnioitus	4.5	4.7	0.51
3 Luottamus	3.8	4.0	0.85
4 Mielihyvä	4.4	4.7	0.69
5 Tarkkaavaisuus	3.6	3.7	0.66
M	4.2	4.2	0.51
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>			
1 Joustavuus	3.3	3.5	0.64
2 Vapautuneisuus	3.7	3.8	0.79
3 Kunnioitus	4.2	4.3	0.62
4 Viestintätaidot	3.2	3.3	0.86
5 Identiteetin ylläpito	3.9	4.0	0.75
6 Vuorovaikutuksen hallinta	3.6	4.0	0.95
M	3.7	3.7	0.58
<i>Kulttuuriälyn asteikko (CQS)</i>			
1 Metakognitio	4.8	5.0	1.27
2 Kognitio	4.4	4.5	1.30
3 Motivaatio	5.4	5.6	1.24
4 Toiminta	4.5	4.6	1.51
M	4.8	4.9	1.12

Erittäin korkealle tasolle opettajat arvioivat väittämistä myös kunnioitukseen kuuluvan *toisista kulttuureista tulevien ihmisten pitämisen avarakatseisina* ($M=4.6$, $SD=0.72$) ja *toisista kulttuureista ja tulevien ihmisten arvojen kunnioittamisen* ($M=4.6$, $SD=0.62$) samoin kuin vuorovaikutukseen sitoutumista edistävän *avoimen subtautumisen toisista kulttuureista tuleviin ihmisiin* ($M=4.5$, $SD=0.72$). Heikommiksi tällä mittarilla väittämittäin tarkasteluna arvioitiin vuorovaikutustilanteen vaatimaan luottamuksen ulottuvuuteen kuuluva *kyky olla aina varma siitä, mitä sanoa silloin kun ollaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa* ($M=3.0$, $SD=1.17$) ja tarkkaavaisuuteen kuuluvan *herkkyyden aistia vuorovaikutustilanteessa toisesta kulttuurista tulevan ihmisen hienovaraisesti esittämiä piiloviestejä* ($M=3.3$, $SD=1.07$). Heikoimmiksi arvioiduissa väittämässä hajonta oli varsin suurta, joten näissä vastaajat eivät olleet yksimielisiä.

Liitteestä 6 selviää, että kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla vahvimaksi väittämittäin tarkasteltuna opettajat arvioivat kunnioituksen ulottuvuuteen kuuluvan *kunnioituksen osoittaminen toisista kulttuureista tulevia ihmisiä kohtaan* ($M=4.4$, $SD=0.72$). Hyvin vahvaksi arvioitiin myös samalla tavalla kunnioitusta osoittava *toisista kulttuureista tulevien ihmisten mielipiteiden kunnioittaminen* ($M=4.3$, $SD=0.73$). Selvästi muita väittämiä heikoimmaksi tämän mittarin väittämistä opettajat arvioivat toiminnan joustavuuteen kuuluvan *kyyn oman käytöksen säätelystä vuorovaikutustilanteissa* ($M=1.7$, $SD=0.87$).

Edelleen liitteestä 6 paljastuu, että kulttuuriällyn (CQS) asteikolla väittämittäin tarkasteltuna ammattikorkeakoulun opettajat arvioivat korkeimmiksi vuorovaikusta motivoivat *nautinnon, joka liittyy vuorovaikutukseen toisista kulttuureista olevien ihmisten kanssa* ($M=5.6$, $SD=1.44$), *luottamuksen siihen, että itselleen vieraista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa osataan seurustella* ($M=5.6$, $SD=1.38$) ja edelleen *luottamuksen siihen, että omasta kulttuuristani poikkeaviin ostosten tekemisen tilanteisiin tottuu* ($M=5.6$, $SD=1.35$). Opettajat arvioivat korkealle myös metakognitionon liittyvän kyvyn *soveltaa osaamaansa kulttuuritietoutta ollessaan vuorovaikutuksessa itselleen vieraasta kulttuurista lähtöisin olevien ihmisten kanssa* ($M=5.5$, $SD=1.35$). Selvästi muita heikoimmaksi taas tämän mittarin yksittäisistä väittämistä arvioitiin kognition ulottuvuuteen kuuluva *tieto toisten kulttuurien oikeuskäytännöistä ja taloudellisista järjestelmistä* ($M=3.8$, $SD=1.59$). Tässä mittarissa kaikissa väittämissä hajonta oli huomattavan suurta, joten vastaajien joukossa on ollut suurta erimielisyyttä.

5.1.2 Taustamuuttujien yhteys opettajien kulttuurienväliseen kompetenssiin

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen toisessa osassa tarkasteltiin taustamuuttujien yhteyttä ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin itsearvioinnin tuloksiin. Niiden taustamuuttujien osalta, jotka saivat kaksi arvoa, yhteyttä kulttuurienväliseen kompetenssiin selvitettiin Mann-Whitneyn U -testillä ja useampia arvoja saavien taustamuuttujien osalta yhteyttä tutkimuksen kohteena olevaan kompetenssiin selvitettiin Kruskal-Wallisn H -testillä (ks. Luku 4.3).

Sukupuoli

Tutkimuskyselyyn vastanneista opettajista ($n=228$) miehiä oli 95 ja naisia 133. Sukupuoli vaikutti kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin ja kaikkien kolmen mittarin kaikissa ulottuvuuksissa. Sekä niissä, joissa tilastollisesti merkitseviä eroja

löytyi että niissä, joissa sukupuolten välissä eroissa ei ollut tilastollista merkitsevyyttä, naiset arvioivat taitonsa miehiä korkeammiksi. Taulukosta 15 näkyy, että tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja ($p < .001$) oli kulttuurienvälisen herkkyuden asteikolla (ISS) vuorovaikutukseen *sitoutuneisuudessa*, vuorovaikutuksen toisen osapuolen *kunnioituksessa* ja *vuorovaikutuksen vaatimassa tarkkaavaisuudessa*. Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikolla (IES) erittäin merkitsevä ero sukupuolten välillä oli vuorovaikutuksen toisen osapuolen *kunnioituksessa* ja myös vuorovaikutukseen kuuluvassa toisen osapuolen *identiteetin ylläpidossa*. Tilastollisesti merkitseviä eroa sukupuolten välillä ($p < .01$) puolestaan oli kulttuuriällyn (CQS) asteikon *motivaatiossa*. Tilastollisesti melkein merkitseviä eroja ($p < .05$) taas näkyi kulttuurienvälisen herkkyuden asteikon (ISS) vuorovaikutuksen tuoman *mielihyvän* ulottuvuudessa, kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikon (IES) vuorovaikutustilanteeseen kuuluvan *vapautuneisuuden* ulottuvuudessa ja kulttuuriällyn (CQS) asteikon *metakognition*, *kognition* ja *toiminnan* ulottuvuuksissa.

Taulukko 15 osoittaa, että kulttuurienvälisen herkkyuden asteikolla (ISS) miesten ja naisten väliset erot olivat erittäin merkitseviä kolmessa asteikon yhteensä viidestä ulottuvuudesta. Näistä vuorovaikutukseen *sitoutumisessa* naisten keskiarvo oli 4.4 ($SD=0.47$) kun miehet jäivät keskiarvoon 3.9 ($SD=0.63$), vuorovaikutuksen toisen osapuolen *kunnioituksessa* naiset ylsivät keskiarvoon 4.6 ($SD=0.41$) ja miehet jäivät keskiarvoon 4.3 ($SD=0.59$) ja kolmannessa ulottuvuudessa, *tarkkaavaisuudessa* vuorovaikutustilanteessa, jossa tässä mittarissa oli myös tilastollisesti erittäin merkitsevä ero, naisten keskiarvo oli 3.9 ($SD=0.63$) miesten keskiarvon jäädessä lukuun 3.5 ($SD=0.64$). Kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen liittyvä *mielihyvä* ($M=4.5$, $SD=0.58$), jossa sukupuolten välinen ero oli melkein merkitsevä, oli naisten toiseksi vahvin ulottuvuus tämän mittarin osalta. Koko mittarilla naisten keskiarvo (M) oli vahva 4.3 ($SD=0.42$) ja miesten keskiarvo jäi vähän tätä alemmalle, mutta sekin erittäin hyvälle tasolle, arvoon 4.0 ($SD=0.57$).

Taulukko 15 paljastaa myös, että kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla sekä naiset että miehet kokivat olevansa vahvimmillaan toisen osapuolen *kunnioituksessa*. Tämän ulottuvuuden vastauskeskiarvoissa oli kuitenkin sukupuolten välillä tilastollisesti erittäin merkitsevä ero, ja naisten keskiarvon (M) nousi lukuun 4.4 ($SD=0.52$) miesten keskiarvon jäädessä lukuun 4.0 ($SD=0.67$). Vuorovaikutuksen toisen osapuolen *identiteetin ylläpidossa*, jossa tässä mittarissa miesten ja naisten välillä myös löytyi tilastollisesti erittäin merkitsevä ero, naisten keskiarvo oli hyvä 4.1 ($SD=0.68$) ja miesten keskiarvo 3.7 ($SD=0.78$) nousi vain vahvalle keskitasolle. Tämän mittarin ulottuvuuksista tilastollisesti melkein merkitsevä ero löytyi myös vuorovaikutuksen *vapautuneisuudesta*, jossa naisten

keskiarvo 3.8 ($SD=0.73$) oli vahvempi kuin miesten keskiarvo 3.5 ($SD=0.85$). Eniten sekä miehillä että naisilla oli heikkoutta *viestintätaidoissa* ($M=3.1$, $SD=0.86$; $M=3.3$, $SD=0.84$) ja toiminnan *joustavuudessa* ($M=3.2$, $SD=0.64$; $M=3.4$, $SD=0.63$), ja näissä ulottuvuuksissa sukupuolten välillä ei ollut tilastollista merkitsevyyttä. Koko mittarille naisten keskiarvo oli 3.8 ($SD=0.53$) ja miesten vastaavasti 3.5 ($SD=0.62$).

Edelleen taulukosta 15 nähdään, että kulttuuriälyn (CQS) asteikolla sekä naiset että miehet arvioivat osaamisensa seitsemänportaisella asteikolla vahvimaksi *motivaation* ulottuvuudessa, ja naisten keskiarvon 5.6 ($SD=1.13$) ja miesten keskiarvon 5.1 ($SD=1.35$) välillä osoittautui olevan tilastollisesti merkitsevä ero. Muissa kaikissa tämän mittarin ulottuvuuksissa naisten ja miesten kulttuurienvälisen kompetenssin oli naisten ja miesten osaamisen välillä tilastollisesti melkein merkitsevät erot naisten hyväksi. Toiseksi vahvimaksi sekä naiset että miehet arvioivat tällä mittarilla *metakognition* ulottuvuuden, ja siinä naisten keskiarvo (M) oli 5.0 ($SD=1.19$) ja miesten keskiarvo (M) vahvalla keskitasolla 4.6 ($SD=1.35$). Heikoimmat ulottuvuudet tällä mittarilla olivat kulttuurienvälinen *toiminta*, jossa naisten keskiarvo oli 4.7 ($SD=1.56$) ja miesten keskiarvo 4.3 ($SD=1.40$) ja kulttuurienväliseen tietoon liittyvä *kognitio*, jossa naisten keskiarvo oli 4.6 ($SD=1.25$) ja miesten vastaava luku 4.2 ($SD=1.34$). Koko mittarin naisten keskiarvo nousi tasolle 4.9 ($SD=1.06$) ja miesten taas tasolle 4.5 ($SD=1.15$). Sekä naisten että miesten vastauksissa kaikilla tämän mittarin ulottuvuuksissa keskihajonta on suurta, joten vastaajat kummassakaan ryhmässä eivät olleet yksimielisiä.

Ikä

Iän yhteyttä opettajien ($n=228$) kulttuurienväliseen kompetenssiin tarkasteltiin neljän ikäryhmän kautta: alle 40-vuotiaat ($n=21$), 41–50-vuotiaat ($n=91$), 51–60-vuotiaat ($n=89$) ja yli 60-vuotiaat ($n=27$) opettajat. Iällä ei kuitenkaan tämän tutkimuksen mukaan ollut tilastollisesti merkitsevää vaikutusta opettajien kulttuurienväliseen kompetenssiin.

Taulukko 15. Sukupuolen yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin

Mittarit	Sukupuoli				M-W U Z(p)
	Miehet (n=95)		Naiset (n=133)		
	M	SD	M	SD	
<i>Kulttuurienvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>					
1 Sitoutuneisuus	3.9	0.63	4.4	0.47	-5.666 (<.001)
2 Kunnioitus	4.3	0.59	4.6	0.41	-4.348 (<.001)
3 Luottamus	3.8	0.89	3.9	0.82	-.741 (.459)
4 Mielihyvä	4.3	0.80	4.5	0.58	-2.444 (.015)
5 Tarkkaavaisuus	3.5	0.64	3.9	0.63	-4.624 (<.001)
M	4.0	0.57	4.3	0.42	
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>					
1 Joustavuus	3.2	0.64	3.4	0.63	-1.778 (.075)
2 Vapautuneisuus	3.5	0.85	3.8	0.73	-2.385 (.017)
3 Kunnioitus	4.0	0.67	4.4	0.52	-4.620 (<.001)
4 Viestintätaidot	3.1	0.86	3.3	0.84	-1.780 (.075)
5 Identiteetin ylläpito	3.7	0.78	4.1	0.68	-3.936 (<.001)
6 Vuorovaikutuksen hallinta	3.5	0.10	3.7	0.91	-1.744 (.081)
M	4.4	0.52	4.0	0.76	
<i>Kulttuuriälyn asteikko (CQS)</i>					
1 Metakognitio	4.6	1.34	5.0	1.19	-2.397 (.017)
2 Kognitio	4.2	1.34	4.6	1.25	-2.142 (.032)
3 Motivaatio	5.1	1.35	5.6	1.13	-2.639 (.008)
4 Toiminta	4.3	1.40	4.7	1.56	-2.474 (.013)
M	4.9	1.06	4.5	1.15	

Tehtävä

Opettajat ($n=228$) luokiteltiin tehtävän mukaan lehtoreiksi tai päätoimisiksi tuntiopettajiksi ($n=174$), yliopettajiksi ($n=44$) tai muulla työnimikkeellä opetukseen osallistuvaksi henkilökunnaksi ($n=10$). Opettajien työnimikkeellä ei näyttänyt olevan selvää yhteyttä opettajien kulttuurienväliseen kompetenssiin, koska tehtävän mukaisesti jaoteltuina opettajien kulttuurienvälisessä kompetenssissa löytyi vain yhden mittarin yhdessä ulottuvuudessa, kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon *identiteetin ylläpidossa* ($p=.048$), tilastollisesti lähes merkitsevä ero. Tässä

ulottuvuudessa korkein keskiarvo oli lehtoreilla ja päätoimisilla tuntiopettajilla ($M=4.0$, $SD=0.69$), toiseksi korkein yliopettajille ($M=3.7$, $SD=0.86$) ja matalin muulla opetukseen osallistuvalla henkilökunnalla ($M=3.5$, $SD=0.95$).

Sekä kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla ($M=4.8$, $SD=0.43$; $M=4.3$, $SD=0.71$; $M=4.3$, $SD=0.59$), että kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) ($M=4.3$, $SD=0.59$; $M=4.0$, $SD=0.71$; $M=4.3$, $SD=0.47$) asteikolla *kunnioitus* nousi esiin sekä lehtoreiden, yliopettajien että opetusassistenttien vahvuutena. Toisaalta taas kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla *viestintätaidot* ($M=3.3$, $SD=0.87$; $M=3.2$, $SD=0.77$; $M=3.1$, $SD=0.99$) ovat kaikkien opettajaryhmien, lehtoreiden, yliopettajien ja opetusassistenttien, heikoin osaamisen ulottuvuus. Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla samalla tavalla, kaikille vastaajaryhmille, sekä lehtoreille, yliopettajille että opetusassistentteille, yhteinen vahvuusalue oli *motivaatio* ($M=5.4$, $SD=1.21$; $M=5.2$, $SD=1.35$; $M=4.9$, $SD=1.34$). Näissä viimeksi mainituissa ulottuvuuksissa ei kuitenkaan ollut ryhmien välillä merkitsevyyttä.

Työsuhde

Työsuhteen mukaan opettajat ($n=228$) jaoteltiin toistaiseksi voimassa olevassa työsuhteessa ($n=185$), määräaikaisessa ($n=39$) tai osa-aikaisessa ($n=4$) työsuhteessa työskenteleviin. Osa-aikaisessa työsuhteessa olevat jätettiin pois tarkastelussa, koska ryhmässä oli niin vähän vastaajia. Tämän jaottelun perusteella opettajien kulttuurienvälisessä kompetenssissa ei löytynyt tilastollisesti merkitseviä eroja.

Koulutusala

Koulutusalaakohtainen tarkastelu opettajien ($n=228$) kulttuurienvälisyyden taidoista tehtiin ammattikorkeakoulujen koulustarjonnan jaottelun mukaisesti: humanistinen ja kasvatusalalla ($n=11$), kulttuuriala ($n=19$), luonnontieteiden ala ($n=6$), luonnonvara- ja ympäristöala ($n=25$), matkailu-, ravitsemus- ja talousala ($n=4$), sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala ($n=48$), tekniikan ja liikenteen ala ($n=52$), yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala ($n=45$), ja lisäksi omana ryhmänään olivat ammatillisen opettajakoulutuksen opettajat ($n=18$). Luonnontieteiden ja matkailu-, ravitsemus- ja talousalan vastaajajoukot olivat pieniä, ja tämä tulee huomioida tuloksia tulkittaessa. Näitä ryhmiä ei haluttu kuitenkaan tässä taustamuuttujassa poistaa, koska tämä karsisi otoksen edustavuutta. Matkailu-, ravitsemus- ja talousalan opettaja on

ammattikorkeakouluissa kaikkineen varsin vähän, lukuvuonna 2010–11 ammattikorkeakoulujen opettajakunnasta heitä oli viisi prosenttia (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013b), ja tässä tutkimuksessa neljä vastaajaa edusti 1.8 prosenttia opettajaotoksesta. Luonnontieteiden alan opettajia lukuvuonna 2010–11 oli ammattikorkeakoulujen opettajakunnasta 3.9 prosenttia, tässä tutkimuksessa kuusi vastaajaa edusti 2.8 prosenttia opettajavastaajista.

Koulutusosalalla oli vaikutusta opettajien kulttuurienväliseen kompetenssiin. Koulutusalan mukaan tarkasteltuna tilastollisesti erittäin merkitsevä ero löytyi kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon ulottuvuudessa vuorovaikutukseen *sitoutuneisuus*. Tilastollisesti merkitsevä ero löytyi kolmesta kohtaa, sekä kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon että kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon ulottuvuuksista *kunnioitus* ja kulttuuriällyn (CQS) asteikon ulottuvuudessa *motivaatio*. Myös tilastollisesti melkein merkitseviä eroja löytyi kaikista mittareista. Näitä oli kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon ulottuvuuksissa *luottamus* ja *tärkeäavaisuus*, kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikon (IES) ulottuvuudessa *identiteetin ylläpito* ja kulttuuriällyn (CQS) asteikon ulottuvuudessa *kognitio* ja *toiminta*. (Taulukko 16.)

Korkein tähän asti suoritettu tutkinto

Opettajia pyydettiin ilmoittamaan korkein tähän asti suorittamansa tutkinto. Jaottelusta tohtorin tutkinto ($n=30$), lisensiaatin tutkinto ($n=22$), ylempi korkeakoulututkinto ($n=157$), korkeakoulututkinto ($n=10$), alempi korkeakoulututkinto ($n=6$), erikoisammattitutkinto ($n=0$), ammattitutkinto ($n=3$), ammatillinen perustunto ($n=0$) tai lukio ja ylioppilastutkinto ($n=0$), ryhmä ammattitutkinnon suorittaneet poistettiin ennen tilastollisen analyysin tekemistä ryhmän pienuuden takia.

Opettajien tutkinnon tasolla ($n=225$) ei ollut tilastollisesti merkitsevää vaikutusta opettajien kulttuurienväliseen kompetenssiin minkään käytetyn mittarin osalta.

Ammatillinen opettajakoulutus

Vastanneista opettajista ($n=228$) ammatillisen opettajakoulutuksen oli suorittanut 205 vastaajista ja 23 opettajalla tätä koulutusta ei ollut. Ammatillisella opettajakoulutuksella ei ollut tilastollisesti merkitsevää vaikutusta opettajien kulttuurienväliseen kompetenssiin.

Taulukko 16. Koulutusalan yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin

Mittarit	Opettajat (<i>n</i> =228)
	<i>p</i>
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>	
1 Sitoutuneisuus	<.001
2 Kunnioitus	.010
3 Luottamus	.020
4 Mielihyvä	.057
5 Tarkkaavaisuus	.012
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>	
1 Joustavuus	.296
2 Vapautuneisuus	.113
3 Kunnioitus	.001
4 Viestintätaidot	.154
5 Identiteetin ylläpito	.026
6 Vuorovaikutuksen hallinta	.065
<i>Kulttuuriällyn asteikko (CQS)</i>	
1 Metakognitio	.184
2 Kognitio	.022
3 Motivaatio	.005
4 Toiminta	.022

Työ- ja opettajakokemus

Työ- ja opettajakokemuksen vaikutuksen tarkastelu opettajien kulttuurienväliseen kompetenssiin tehtiin kokemuksen pituuden mukaisten luokkien kautta. Vastanneilla opettajilla oli varsin pitkä työkokemus, ja jotta työkokemusluokista saatiin tilastollisesti käsittelykelpoiset, jaettiin kokemusluokat seuraavasti: enintään 20 vuoden työkokemus (*n*=67), työkokemus 21–30 vuotta (*n*=93) ja yli 31 vuoden työkokemus (*n*=68).

Vastanneilla opettajilla oli myös varsin pitkä opettajakokemus, ja opettajakokemuksen merkityksen tarkastelemiseksi opettajien kulttuurienvälisessä kompetenssissa, opettajakokemuksen pituuden mukaan jaotellut luokat ryhmiteltiin samalla tavalla kuin työkokemuksen osalta niin, että kuhunkin luokkaan saatiin niin suuri vastaajamäärä, että tilastollinen käsittely oli luotettavaa. Muodostetut luokat

olivat seuraavat: opettajakokemuksen pituus 10 vuotta tai vähemmän ($n=66$), opettajakokemus 11–20 vuotta ($n=87$) ja opettajakokemus yli 21 vuotta ($n=75$).

Työ- tai opettajakokemuksella ei ollut merkitsevyyttä kulttuurienvälisen kompetenssin itsearvioinnin tuloksiin millään tässä tutkimuksessa käytetyillä mittareilla.

Ulkomailla asuminen

Ulkomailla asumisen pituus jaoteltiin viiteen ryhmään asumiskokemuksen pituuden mukaan: ei ole asunut ulkomailla ($n=105$), on asunut ulkomailla yhtäjaksoisesti vähintään kolme kuukautta ($n=28$), on asunut ulkomailla yhtäjaksoisesti vähintään kolme kuukautta mutta alle yhden vuoden ($n=37$), on asunut ulkomailla yhdessä tai useammassa vähintään kolmen kuukauden jaksossa yhteensä yli vuoden mutta alle kaksi vuotta ($n=14$) tai on asunut ulkomailla yhdessä tai useammassa vähintään kolmen kuukauden jaksossa yhteensä kaksi vuotta tai kauemmin ($n=44$).

Ulkomailla asumisen kokemuksen mukaan jaoteltuna mittareiden kaikista muista ulottuvuuksista paitsi toisen osapuolen *kunnioituksessa* sekä kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) että kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikoilla ja kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon vuorovaikutustilanteeseen liittyvää keskittymistä kuvaavassa *tarkekaavaisuus*-ulottuvuudessa, löytyi tilastollista merkitsevyyttä. Erittäin merkitsevät erot löytyivät kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon ulottuvuudessa *luottamus*, kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon ulottuvuuksissa *vapautuneisuus* ja *vuorovaikutuksen hallinta* ja kulttuuriällyn (CQS) asteikon ulottuvuuksissa *kognitio* ja *motivaatio*. Tilastollisesti merkitsevät erot löytyivät kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon ulottuvuudessa *sitoutuneisuus*, kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon ulottuvuudessa *jonstavuus* ja kulttuuriällyn (CQS) asteikon ulottuvuuksissa *metakognitio* ja *toiminta*. Tilastollisesti melkein merkitsevät erot taas löytyivät kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon ulottuvuudesta *mielihyvä*, kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon ulottuvuuksissa *viestintätaidot* ja *identiteetin ylläpito*. (Taulukko 17.)

Taulukko 17. Ulkomailla asumisen yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin

Mittarit	Opettajat (n=228)
	p
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>	
1 Sitoutuneisuus	.004
2 Kunnioitus	.068
3 Luottamus	<.001
4 Mielihyvä	.041
5 Tarkkaavaisuus	.100
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>	
1 Joustavuus	.005
2 Vapautuneisuus	<.001
3 Kunnioitus	.344
4 Viestintätaidot	.014
5 Identiteetin ylläpito	.012
6 Vuorovaikutuksen hallinta	<.001
<i>Kulttuuriällyn asteikko (CQS)</i>	
1 Metakognitio	.001
2 Kognitio	<.001
3 Motivaatio	<.001
4 Toiminta	.002

Liitteestä 7 näkyy, että ulkomailla asumisen kokemuksen pituuden yhteys kulttuurienväliseen kompetenssiin näyttää hyvin suoraviivaiselta. Sekä kaikissa niissä mittareiden ulottuvuuksissa, joissa tilastollista merkitsevä ero löytyi kuin myös niissä, joissa tilastollista merkitsevyyttä ei ollut, korkeimman kulttuurienvälisen kompetenssin keskiarvo oli pisimpään ulkomailla, yhdessä tai useammassa vähintään kolmen kuukauden jaksossa yhteensä kaksi vuotta tai kauemmin, asuneella opettaja-ryhmällä. Keskiarvo laski asumisen kokemuksen lyhentyessä niin, että kaikissa ulottuvuuksista se oli alhaisimmillaan niiden opettajien osalta, jotka eivät olleet asuneet ulkomailla edes yhtä vähintään kolmen kuukauden yhtämittaista jaksoa. Ryhmien kulttuurienvälisen kompetenssin keskiarvoissa näkyi sama, toisin sanoen keskiarvo kasvoi ulkomailla asumisen kokemuksen pituuden lisääntyessä.

Kielitaito ja arvio omasta kielitaidosta

Vastaajia pyydettiin kertomaan kuinka monta kieltä he kokevat hallitsevansa vähintään tyydyttävästi: ei yhtään kieltä ($n=5$), yhtä kieltä ($n=64$), kahta kieltä ($n=101$) ja useampaa kuin kahta kieltä ($n=65$). Opettajia pyydettiin myös arvioimaan omaa kielitaitoaan sen kielen mukaan, jonka he kokivat osaavansa parhaiten. Opettajat arvioivat kielitaitonsa erinomaiseksi ($n=87$), hyväksi ($n=93$), tyydyttäväksi ($n=35$), välttäväksi ($n=6$) tai heikoksi ($n=7$). Koska vastaajaryhmä, joka ilmoitti, etteivät he hallitse yhtään kieltä vähintään tyydyttävällä tasolla oli niin pieni, se yhdistettiin ryhmään, jonka vastaajat kokivat osaavansa yhtä kieltä vähintään tyydyttävästi (yhdistetty $n=69$). Kielitaidon tason osalta ryhmä, jonka vastaajat arvioivat osaavansa parhaiten hallitsemaansa kieltä välttävästi tai tyydyttäväksi yhdistettiin yhdeksi ryhmäksi (yhdistetty $n=13$).

Kielitaidolla ja erityisesti kielitaidon tasolla oli erittäin selvä yhteys opettajien kulttuurienväliseen kompetenssiin. Taulukosta 18 näkyy, että näillä kahdella taustamuuttujalla oli merkitsevyyttä kaikissa muissa paitsi neljässä kolmen mittarin yhteensä viidessätoista ulottuvuudessa. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla ryhmien välinen ero oli erittäin merkitsevä kummankin taustamuuttujan osalta kaikissa muissa ulottuvuuksissa paitsi *kunnioitus*.

Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla ja kulttuuriällyn (CQS) asteikolla ryhmien väliset erot olivat merkitsevempiä kielitaidon tason kuin puhuttujen kielten lukumäärän suhteen. Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla kielitaidon tason mukaan ero ryhmien välillä oli erittäin merkitsevä kaikissa niissä viidessä ulottuvuudessa, joissa merkitsevyyttä oli, ja kulttuuriällyn (CQS) asteikolla ero oli tämän taustamuuttujan suhteen erittäin merkitsevä mittarin kaikissa ulottuvuuksissa.

Puhuttujen kielten lukumäärän mukaan ryhmien välillä oli kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla erittäin merkitsevä ero yhdessä ulottuvuudessa, viestinnän *vapautuneisuudessa* ja ero oli merkitsevät kahdessa ulottuvuudessa, *joustavuus* ja *vuorovaikutuksen hallinta* ja melkein merkitsevä ulottuvuudessa *identiteetin ylläpito*. Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla taas puhuttujen kielten lukumäärän mukaan *motivaatiossa* oli ryhmien välillä erittäin merkitsevä ero, merkitsevä ero *metakognitiiossa* ja *kognitiiossa* ja melkein merkitsevä ero *toiminnassa*.

Taulukko 18. Kielitaidon yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin

	Puhuttujen kielten lukumäärä	Arvio omasta kielitaidosta
	Opettajat (n=228)	Opettajat (n=228)
Mittarit	<i>p</i>	<i>P</i>
<i>Kulttuurienvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>		
1 Sitoutuneisuus	<.001	<.001
2 Kunnioitus	.025	.059
3 Luottamus	<.001	<.001
4 Mielihyvä	<.001	<.001
5 Tarkkaavaisuus	<.001	<.001
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>		
1 Joustavuus	.004	<.001
2 Vapautuneisuus	<.001	<.001
3 Kunnioitus	.077	.001
4 Viestintätaidot	.074	<.001
5 Identiteetin ylläpito	.015	<.001
6 Vuorovaikutuksen hallinta	.001	<.001
<i>Kulttuuriällyn asteikko (CQS)</i>		
1 Metakognitio	.007	<.001
2 Kognitio	.007	<.001
3 Motivaatio	<.001	<.001
4 Toiminta	.012	<.001

Opettajien osaamien kielten ja kulttuurienvälisen kompetenssin (Liite 8) yksityiskohtainen tarkastelu paljastaa suoraviivaisen yhteyden opettajien osaamisen kielten lukumäärän ja kulttuurienvälisen kompetenssin välillä niin, että kompetenssi lisääntyi säännönmukaisesti puhuttujen kielten lukumäärän kasvaessa. Opettajilla, jotka ilmoittivat osaavansa kahta tai useampaa kieltä, kulttuurienvälinen kompetenssi oli kaikkien mittareiden kaikissa ulottuvuuksissa korkeampi kuin niillä, jotka ilmoittivat, että he osaavat yhtä tai eivät yhtään vierasta kieltä. Useita kieliä osaavien vastauskeskiarvot olivat suurempia myös siinä ulottuvuudessa, jossa tilastollista eroa ei vastaajaryhmien välillä ollut. Liitteestä 9 näkyy, että samalla tavalla myös erinomainen kielitaito nosti kulttuurienvälisen kompetenssin erittäin hyvälle tasolle.

Kansainväliseen vaihtoon osallistuminen

Sen selvittämiseksi, onko ulkomaanvaihdoilla merkitystä opettajien kulttuurienvälisessä kompetenssissa, opettajilta kysyttiin kansainväliseen vaihtoon osallistumisesta. Vaihdot jaoteltiin sen mukaan onko vaihtoon sisältynyt opetusta vai onko vaihto ollut esimerkiksi yhteistyön suunnittelua tai seminaariin osallistumista. Opetusta sisältäneet vaihdot luokiteltiin seuraavasti: osallistuminen yhteen opetusta sisältäneeseen vaihtoon ($n=33$), kahteen tai kolmeen vaihtoon ($n=40$), yli kolmeen vaihtoon ($n=44$) ja ei yhteenkään vaihtoon ($n=111$). Ei-opetusta sisältäneet vaihdot jaoteltiin samalla tavalla: yhteen opettajavaihtoon osallistuminen ($n=24$), kahteen tai kolmeen ($n=42$), useampaan kuin kolmeen ($n=70$) ja ei yhteenkään vaihtoon ($n=92$) osallistuminen.

Vaihtoihin osallistumisella näytti olevan jonkinlaista vaikutusta opettajien kulttuurienväliseen kompetenssiin (Taulukko 19). Opetusta sisältäneisiin vaihtoihin osallistumisen perusteella löytyi kustakin mittarissa yksi ulottuvuus, joissa ryhmien välinen ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä. Nämä ulottuvuudet olivat kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon *luottamus*, kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon *vuorovaikutuksen hallinta* ja kulttuuriällyn (CQS) asteikon *kognitio*. Ei-opetusta sisältäneisiin vaihtoon osallistumisen perusteella merkitseviä eroja löytyi vähän enemmän. Tilastollisesti merkitsevät erot olivat sekä kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon *luottamuksen* ulottuvuudessa että kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon *vapautuneisuuden ja viestintätaitojen* ulottavuuksissa. Melkein merkitsevät erot löytyivät kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon *vuorovaikutuksen hallinnan* ulottuvuudessa samoin kuin kulttuuriällyn (CQS) asteikon *metakognition, kognition ja motivaation* ulottuvuuksissa. Kulttuuriällyn (CQS) asteikon *toiminnan* ulottuvuuteen ei-opetusta sisältäneet vaihdot eivät vaikuttaneet.

Opetusta sisältäneet kansainväliset vaihdot vaikuttivat kulttuurienväliseen kompetenssiin niin, että kompetenssi oli kaikkien mittareiden kaikissa ulottuvuuksissa pääsääntöisesti korkeimmillaan niissä opettajaryhmissä, jotka olivat osallistuneet yli kolmeen vaihtoon (Liite 10). Ei-opetusta sisältäneissä vaihdoissa näkyy samalla tavalla kuin opetusta sisältäneiden vaihtojen kohdalla, että kompetenssi on pääsääntöisesti vahvin yli kolmeen vaihtoon osallistuneilla (Liite 11).

Taulukko 19. Kansainvälisiin vaihtoihin osallistumisen yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin

	Opetusta sisältävään kansainväliseen vaihtoon osallistuminen	Ei-opetusta sisältävään kansainväliseen vaihtoon osallistuminen
	Opettajat (<i>n</i> =228)	Opettajat (<i>n</i> =228)
Mittarit	<i>P</i>	<i>p</i>
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>		
1 Sitoutuneisuus	.866	.201
2 Kunnioitus	.071	.248
3 Luottamus	.031	.006
4 Mielihyvä	.565	.534
5 Tarkkaavaisuus	.492	.407
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>		
1 Joustavuus	.563	.201
2 Vapautuneisuus	.165	.008
3 Kunnioitus	.873	.962
4 Viestintätaidot	.147	.008
5 Identiteetin ylläpito	.284	.069
6 Vuorovaikutuksen hallinta	.024	.011
<i>Kulttuuriälyn asteikko (CQS)</i>		
1 Metakognitio	.351	.022
2 Kognitio	.011	.035
3 Motivaatio	.236	.025
4 Toiminta	.156	.144

Opetuksen ja oppimateriaalin antamat kansain- ja kulttuurienvälisyysvalmiudet

Opettajilta kysyttiin myös sitä kokevatko he opetuksensa antavan kansain- ja kulttuurienvälisyysvalmiuksia. Vastaajista (*n*=228) 182 koki näin tapahtuvan ja kysymykseen kieltävästi vastasi 46 opettajaa. Samalla tavalla kysymykseen antaako käytetty opetusmateriaali valmiuksia kansain- ja kulttuurienvälisyyteen (*n*=228) vastasi 178 opettajista kyllä ja 50 ei. Taulukosta 20 näkyy, että kulttuurienvälisen herkkyyden asteikolla (ISS) neljässä ulottuvuudessa viidestä, vuorovaikutukseen *sitoutuneisuudessa*, *luottamuksessa*, vuorovaikutuksen tuomassa *mielihyvässä* ja

tarkekaavaisuudessa oli erittäin merkitsevä ero opettajien arviomassa kulttuurienvälisessä kompetenssissa sen mukaan kokivatko he opetuksensa antavan kansain- ja kulttuurienvälisyysvalmiuksia. Samalla tavalla viidessä kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikon (IES) yhteensä kuudesta ulottuvuudesta, *joustavuudessa*, *vapautuneisuudessa*, *viestintätaitoissa*, *identiteetin ylläpidossa* ja *vuorovaikutuksen hallinnassa* oli erittäin merkitsevä ero sen mukaan kokivatko opettajat antavansa kansain- ja kulttuurienvälisyysvalmiuksia opetuksensa myötä. Tämän mittarin kuudennessa ulottuvuudessa, *kunnioituksessa*, ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä. Sen sijaan kulttuuriällyn asteikon (CQS) kaikissa neljässä ulottuvuudessa ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä. Kaikissa näissä niiden opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi, jotka kokivat opetuksensa myötä antavansa kansain- ja kulttuurienvälisyysvalmiuksia, kompetenssi oli korkeampi.

Taulukosta 20 näkyy, että kulttuurienvälisen herkkyuden (ISS) asteikon osalta, että ne jotka kokivat antavansa opetuksensa myötä kansain- ja kulttuurienvälisyysvalmiuksia, olivat vahvimmillaan *mielihyvän* ($M=4.5$, $SD=0.63$) ulottuvuudessa. *Kunnioituksessa* opettajaryhmien välillä ei ollut tilastollista merkitsevyyttä, sillä myös opettajaryhmällä, joka ei kokenut opettavansa kulttuurienvälisyyttä, kulttuurisesti erilaisen osapuolen *kunnioitus* oli korkealla tasolla ($M=4.4$, $SD=0.62$). Kummallakin opettajaryhmällä, niillä, jotka kokivat opettavansa kulttuurienvälisyyden taitoja, ja niillä, jotka eivät näin kokeneet tekevänsä oli paljon epävarmuutta vuorovaikutuksen onnistumista tukevassa *tarkekaavaisuudessa* ($M=3.8$, $SD=0.64$; $M=3.4$, $SD=0.65$). Opettajaryhmällä, joka ei kokenut kulttuurienvälisyyttä opettavansa, oli kuitenkin eniten epävarmuutta tämän mittarin *luottamuksessa* ($M=3.3$, $SD=0.85$).

Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) osalta taulukosta 20 nähdään, että myös tällä mittarilla *kunnioitus*, jossa ryhmien välinen ero on melkein merkitsevä, nousee esiin molempien opettajaryhmien vahvuutena ($M=4.3$, $SD=0.59$; $M=4.1$, $SD=0.70$). Kansain- ja kulttuurienvälisyyttä opettavat tunsivat olevansa varsin vahvoja myös oman ja toisen osapuolen vuorovaikutuksen onnistumista tukevana *identiteetin ylläpidossa* ($M=4.0$, $SD=0.73$). Opettajat, jotka eivät kansain- ja kulttuurienvälisyyttä kokeneet opettavansa tunsivat suurta heikkoutta *viestintätaitoissaan* ($M=2.7$, $SD=0.71$). Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla taas vahvin ulottuvuus kummallakin ryhmällä oli *motivaatio* ($M=5.5$, $SD=1.11$; $M=4.6$, $SD=1.46$). Heikoin ulottuvuus niillä, joiden opetukseen kansainvälisyys ei kuulunut, oli *kognitio* ($M=3.7$, $SD=1.23$), mutta molemmilla ryhmillä myös *toiminnan* ulottuvuuden vastauskeskiarvot ($M=4.7$, $SD=1.46$; $M=3.8$, $SD=1.53$) painuivat

varsin alas. Myös tässä taustamuuttujassa kulttuuriällyn (CQS) ulottuvuuksien keskihajonnat ovat korkeita ja kertovat erimielisyydestä vastaajien joukossa.

Taulukko 20. Opetuksen kansainvälisyyden yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin

Mittarit	Opetuksen kansainvälisyys				
	Kyllä (n=182)		Ei (n=46)		M-W U
	M	SD	M	SD	Z(p)
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>					
1 Sitoutuneisuus	3.4	0.51	3.8	0.74	-3.715 (<.001)
2 Kunnioitus	3.8	0.48	4.4	0.62	-1.400 (.161)
3 Luottamus	4.3	0.79	3.3	0.85	-5.197 (<.001)
4 Mielihyvä	4.5	0.63	4.1	0.80	-4.001 (<.001)
5 Tarkkaavaisuus	3.8	0.64	3.4	0.65	-3.813 (<.001)
M	4.2	0.46	3.9	0.58	
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>					
1 Joustavuus	3.4	0.61	3.0	0.64	-3.672 (<.001)
2 Vapautuneisuus	3.8	0.75	3.2	0.75	-4.951 (<.001)
3 Kunnioitus	4.3	0.59	4.1	0.70	-2.218 (.027)
4 Viestintätaidot	3.4	0.85	2.7	0.71	-4.356 (<.001)
5 Identiteetin ylläpito	4.0	0.73	3.5	0.73	-3.615 (<.001)
6 Vuorovaikutuksen hallinta	3.8	0.87	3.0	1.00	-4.690 (<.001)
M	3.8	0.55	3.3	0.56	
<i>Kulttuuriällyn asteikko (CQS)</i>					
1 Metakognitio	5.0	1.21	4.2	1.27	-4.102 (<.001)
2 Kognitio	4.6	1.25	3.7	1.23	-4.083 (<.001)
3 Motivaatio	5.5	1.11	4.6	1.46	-4.051 (<.001)
4 Toiminta	4.7	1.46	3.8	1.53	-3.366 (<.001)
M	4.9	1.05	4.1	1.11	

Taulukosta 21 taas näkyy, että opettajien käyttämän opetusmateriaalin ja heidän arvioimansa kulttuurienvälisen kompetenssin välinen yhteys ei ollut tilastollisesti ihan vahva kuin annetun opetuksen ja opettajien kokeman kulttuurienvälisen kompetenssin välinen yhteys, mutta myös tästä löytyi kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon *kunnioitusta* lukuun ottamatta jonkin vahvuinen tilastollinen merkitsevyys ryhmien välillä. Kulttuurienvälisen herkkyyden asteikon *kunnioitus* nousee tässä taustamuuttujassa, kuten edellisessäkin kummankin ryhmän

vahvuudeksi ($M=4.6$, $SD=0.48$; $M=4.4$, $SD=0.59$) eikä ryhmien välille muodostu merkitsevyyttä.

Kulttuurienvälisen herkkyuden asteikon (ISS) ulottuvuuksista *luottamuksessa* oli erittäin merkitsevä ero ja vuorovaikutuksen vaatimassa *sitoutuneisuudessa*, vuorovaikutuksen tuomassa *mielihyvässä* ja vielä onnistuneen vuorovaikutuksen taustalla olevassa *tarkekaavaisuudessa* oli merkitsevä ero ryhmien välillä sen mukaan ajattelivatko opettajat, että heidän käyttämänsä opetusmateriaali antoi kansain- ja kulttuurienvälisyysvalmiuksia. Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikon (IES) ulottuvuuksista kolmessa, *vuorovaikutuksen vapautuneisuudessa*, *viestintätaidoissa* ja *vuorovaikutuksen hallinnassa* löytyi samanlainen erittäin merkitsevä tilastollinen ero, *joustavuudessa* ja *identiteetin ylläpidossa* ero oli tilastollisesti merkitsevä. *Kunnioituksessa* ryhmien välinen ero on melkein merkitsevä. Myös tässä kysymyksessä kulttuuriällyn asteikolla (CQS) opettajien arvioiman kompetenssin välillä ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä kaikissa neljässä ulottuvuudessa. (Taulukko 21.)

Taulukosta 21 näkyy, että samalla tavalla kuin opettajat, jotka kokivat antavansa opetuksensa myötä kansain- ja kulttuurienvälisyysvalmiuksia, opettajat jotka kokivat käyttämänsä opetusmateriaalin tukevan näiden valmiuksien saamista, arvioivat oman kulttuurienvälisen osaamisensa korkeammaksi kuin ne, jotka vastasivat näihin kysymyksiin kieltävästi. Kulttuurienvälisen herkkyuden (ISS) asteikolla opetusmateriaalia kansainvälistymiskasvatuksen tukena käyttävällä ryhmällä keskiarvo (M) oli 4.3 ($SD=0.45$) ja toisella ryhmällä 3.9 ($SD=0.51$). Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla vastaavat luvut olivat 3.8 ($SD=0.54$) ja 3.3 ($SD=0.60$) ja kulttuuriällyn (CQS) asteikolla 5.0 ($SD=1.07$) ja 4.0 ($SD=0.99$). Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla on huomattava suuri keskivaihtelu. Edelleen samalla tavalla kuin edellisessä taustamuuttujassa, kulttuurienvälisen herkkyuden (ISS) asteikolla molempien opettajaryhmien vahvuudeksi nousee *kunnioitus* ($M=4.6$, $SD=0.48$; $M=4.4$, $SD=0.59$), jossa siis ei ryhmien välillä ole tilastollista eroa. Opettajat, jotka kokivat käyttämänsä opetusmateriaalin tukevan kansain- ja kulttuurienvälisyysvalmiuksien kehittymistä, kokivat kulttuurienvälisyyden tuoman *mielihyvän* ($M=4.5$, $SD=0.63$) vahvana. Tämän ryhmän taidoissa tällä mittarilla arvioituna on eniten kehitettävää *tarkekaavaisuudessa* ($M=3.8$, $SD=0.64$). *Tarkekaavaisuus* ($M=3.5$, $SD=0.69$) yhdessä *luottamuksen* ($M=3.4$, $SD=0.90$) kanssa oli myös sen opettajaryhmän heikoimpia ulottuvuuksia, joka ei kokenut käyttämänsä opetusmateriaalin tukevan kansain- ja kulttuurienvälisyyttä.

Taulukko 21. Opettajien käyttämän oppimateriaalin kansainvälisyyden yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin

Mittarit	Oppimateriaalin kansainvälisyys				
	Kyllä (n=178)		Ei (n=50)		M-W U
	M	SD	M	SD	Z(p)
<i>Kulttuurienvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>					
1 Sitoutuneisuus	4.3	0.53	3.9	0.71	-3.159 (.002)
2 Kunnioitus	4.6	0.48	4.4	0.59	-1.767 (.077)
3 Luottamus	4.0	0.80	3.4	0.90	-4.095 (<.001)
4 Mielihyvä	4.5	0.63	4.1	0.84	-3.083 (.002)
5 Tarkkaavaisuus	3.8	0.64	3.5	0.69	-2.712 (.007)
M	4.3	0.45	3.9	0.51	
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>					
1 Joustavuus	3.4	0.61	3.1	0.67	-3.148 (.002)
2 Vapautuneisuus	3.8	0.73	3.2	0.85	-4.392 (<.001)
3 Kunnioitus	4.3	0.60	4.1	0.65	-2.515 (.012)
4 Viestintätaidot	3.4	0.84	2.7	0.75	-4.578 (<.001)
5 Identiteetin ylläpito	4.0	0.72	3.6	0.78	-2.948 (.003)
6 Vuorovaikutuksen hallinta	3.8	0.88	3.1	0.95	-4.864 (<.001)
M	3.8	0.54	3.3	0.60	
<i>Kulttuuriällyn asteikko (CQS)</i>					
1 Metakognitio	5.0	1.21	4.1	1.22	-4.714 (<.001)
2 Kognitio	4.6	1.23	3.6	1.18	-5.109 (<.001)
3 Motivaatio	5.6	1.08	4.6	1.49	-4.128 (<.001)
4 Toiminta	4.7	1.50	3.9	1.38	-3.577 (<.001)
M	5.0	1.07	4.0	0.99	

Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon osalta taulukosta 21 näkyy, että myös tällä mittarilla vuorovaikutuksen toisen osapuolen *kunnioitus* nousee molempien opettajaryhmien vahvuudeksi ($M=4.3$, $SD=0.60$; $M=4.1$, $SD=0.65$), ja ryhmien välillä on ainoastaan melkein merkitsevä ero. Opettajilla, jotka eivät käyttämällään opetusmateriaalilla tue kulttuurienvälisyyden osaamisen kehittymistä, *joustavuus* ($M=3.1$, $SD=0.67$) on toiseksi heikoin osaamisen alue. Selvästi kaikkein suurinta epävarmuutta näillä opettajilla on *viestintätaidoissa* ($M=2.7$, $SD=0.75$). Kulttuurienvälisyyden kehittymistä opetusmateriaalivalinnoilla tukevalla opettajilla samalla tavalla *viestintätaidot* ($M=3.4$, $SD=0.84$) ja *joustavuus* ($M=3.4$, $SD=0.61$) ovat suurinta epävarmuutta aiheuttavia tämän mittarin ulottuvuuksia. Kulttuuriällyn

(CQS) asteikolla *motivaatio* ($M=5.6$, $SD=1.08$; $M=4.6$, $SD=1.49$) on sekä opetusmateriaalilla kulttuurienvälisyydestä oppimista tukevien että toisen opettajaryhmän vahvin ulottuvuus. Myös epävarmuutta aiheuttavat ulottuvuudet ovat sekä kansainvälisyyttä opetusmateriaalilla tukevalla opettajaryhmällä että toisella ryhmällä samat, kulttuurienvälisyyden tietoon liittyvä *kognitio* ($M=4.6$, $SD=1.23$; $M=3.6$, $SD=1.18$) ja *toiminta* ($M=4.7$, $SD=1.50$; $M=3.9$, $SD=1.38$).

Ulkomaalaisten hyödyntäminen opetuksessa

Vastanneet opettajat ($n=228$) jakautuivat kahteen ryhmään sen mukaan ilmoittivatko he, että heidän asiantuntijaverkostossa on vähintään yksi ulkomaalainen osaaja, jonka osaamista he hyödyntävät opetuksessaan ($n=152$) ja niihin opettajiin, joilla ei tällaista osaajaa verkostossa ole ($n=76$).

Ulkomaalaisten yhteistyöverkosto oli tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä opettajien arvioon heidän omasta kulttuurienvälisestä osaamisestaan (Taulukko 22). Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon kaikissa muissa ulottuvuuksia paitsi *kunnioituksessa* oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero kulttuurienvälisessä kompetenssissa niiden opettajien hyväksi, joilla oli opetuksessa hyödynnettävä kansainvälinen verkosto. *Kunnioitus*-ulottuvuudenkin osalta ero oli tilastollisesti merkitsevä niiden opettajien hyväksi, joilla on kansainvälinen verkosto.

Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla taas erittäin merkitsevä ero löytyi asiantuntijaverkoston osalta neljässä ulottuvuudessa, *vapautuneisuus*, *kunnioitus*, *identiteetin ylläpito* ja *vuorovaikutuksen hallinta* ja loppuissa kahdessa, *sitoutuneisuudessa* ja *viestintätaidoissa*, ero oli tilastollisesti merkitsevä niiden opettajien eduksi, joilla tällainen asiantuntijaverkosto oli. Kolmannella mittarilla, kulttuuriälyn (CQS) asteikolla asiantuntijaverkostoton olemassaolo tai sen puuttuminen aiheutti tilastollisesti erittäin merkitsevän eron ryhmien välillä mittarin kaikilla ulottuvuuksilla niiden opettajien hyväksi, joilla oli asiantuntijaverkosto. (Taulukko 22.)

Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon ryhmäkeskiarvo (M) niillä opettajilla, joilla kansainvälinen verkosto oli, nousi tasolle 4.3 ($SD=0.45$) toisen ryhmä keskiarvon (M) jäädessä tasolle 3.9 ($SD=0.58$). Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla vastaavat keskiarvot (M) olivat 3.8 ($SD=0.51$) ja 3.3 ($SD=0.59$) ja kulttuuriälyn (CQS) asteikolla 5.1 ($SD=0.98$) ja 4.1 ($SD=1.10$). (Taulukko 22.)

Taulukko 22. Kansainvälisen verkoston yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin

Mittarit	Kyllä (n=152)		Ei (n=78)		M-W U
	M	SD	M	SD	Z(p)
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>					
1 Sitoutuneisuus	4.3	0.52	3.9	0.63	-4.908 (<.001)
2 Kunnioitus	4.6	0.47	4.4	0.55	-3.425 (.001)
3 Luottamus	4.1	0.71	3.4	0.92	-5.613 (<.001)
4 Mielihyvä	4.6	0.60	4.2	0.78	-4.145 (<.001)
5 Tarkkaavaisuus	3.9	0.62	3.5	0.66	-4.105 (<.001)
M	4.3	0.45	3.9	0.58	
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>					
1 Joustavuus	3.4	0.58	3.1	0.70	-3.294 (.001)
2 Vapautuneisuus	3.9	0.71	3.2	0.77	-6.116 (<.001)
3 Kunnioitus	4.4	0.56	4.0	0.67	-3.572 (<.001)
4 Viestintätaidot	3.4	0.82	3.0	0.86	-3.275 (.001)
5 Identiteetin ylläpito	4.0	0.72	3.6	0.70	-4.515 (<.001)
6 Vuorovaikutuksen hallinta	3.9	0.82	3.2	1.03	-4.795 (<.001)
M	3.8	0.51	3.3	0.59	
<i>Kulttuuriällyn asteikko (CQS)</i>					
1 Metakognitio	5.1	1.19	4.2	1.22	-5.082 (<.001)
2 Kognitio	4.7	1.21	3.8	1.28	-4.430 (<.001)
3 Motivaatio	5.7	1.02	4.6	1.34	-6.018 (<.001)
4 Toiminta	4.9	1.38	3.8	1.52	-4.893 (<.001)
M	5.1	0.98	4.1	1.10	

Taulukko 22 paljastaa, että kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla sekä opettajat, joiden asiantuntijaverkostossa on ulkomaalaisia, opetuksessa hyödynnettäviä asiantuntijoita ($M=4.6$, $SD=0.47$) että ne, joilla tällaista verkostoa ei ollut ($M=4.4$, $SD=0.55$), olivat vahvimmillaan *kunnioituksen* ulottuvuudessa. Tilastollinen ero tässä ulottuvuudessa ryhmien välillä oli tilastollisesti merkittävä. Ryhmä, jolla oli ulkomaalainen asiantuntijaverkosto, oli hyvin vahva myös *mielihyvän* ulottuvuudessa ($M=4.6$, $SD=0.60$), ja tämä oli myös toisen opettajaryhmän toiseksi vahvin ulottuvuus ($M=4.2$, $SD=0.78$). Tässä, samoin kuin kaikissa muissa tämän mittarin ulottuvuuksissa tilastollinen ero ryhmien välillä oli erittäin merkitsevä. Opettajat, joilla oli kansainvälinen verkosto, tunsivat suurinta heikkoutta vuorovaikutuksen *tarkkaavaisuudessa* ($M=3.9$, $SD=0.62$). Samalla tavalla opettajaryhmä, jolla tällaista

verkostoa ei ollut, oli heikoimmillaan *tärkeävyyden* ($M=3.5$, $SD=0.66$) ja myös *luottamuksen* ($M=3.4$, $SD=0.92$) ulottuvuuksissa.

Myös kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon osalta taulukko 22 näyttää, että samalla tavalla kuin kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla, molemmat opettajaryhmät, sekä ryhmä, jolla on kansainvälinen verkosto ($M=4.4$, $SD=0.56$) että se, jolla verkostoa ei ollut ($M=4.0$, $SD=0.67$), olivat selvästi vahvimmillaan *kunnioituksessa*. Tässä ulottuvuudessa ryhmien välinen ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä. Molemmat ryhmä tunsivat heikkoutta toiminnan *joustavuudessa* ($M=3.4$, $SD=0.58$; $M=3.1$, $SD=0.70$), jossa myös oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero. Heikkoutta tunnettiin molemmissa ryhmissä myös *viestintätaidoissa* ($M=3.4$, $SD=0.82$; $M=3.0$, $SD=0.86$), jossa ryhmien välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä.

Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla ero ryhmien välillä oli merkitsevä kaikissa neljässä mittarin ulottuvuudessa. Sekä kansainvälistä verkostoa opetuksessa hyödyntävällä opettajaryhmällä ($M=5.7$, $SD=1.02$) että ryhmällä, jolla verkostoa ei ollut ($M=4.6$, $SD=1.34$), vahvin ulottuvuus oli *motivaatio*. Heikoin ulottuvuus ryhmällä, jolla oli kansainvälinen verkosto, oli *kognitio* ($M=4.7$, $SD=1.21$). Toisen opettajaryhmän heikoimmat ulottuvuudet olivat samalla tavalla *kognitio* ($M=3.8$, $SD=1.28$) ja *toiminta* ($M=3.8$, $SD=1.52$). Tässäkin on hyvä kiinnittää huomiota kulttuuriällyn (CQS) korkeisiin keskihajontalukuihin. (Taulukko 22.)

Kokemus tai valmius opettaa vieraskielisissä tutkinto-ohjelmissa tai yksittäisiä kursseja muilla kuin suomen kielellä

Sen mukaan onko opettajilla kokemusta tai valmiutta vieraskielisissä tutkinto-ohjelmissa tai yksittäisten kurssien opettamisesta muulla kuin suomenkielellä opettajat ($n=228$) jakautuivat kahteen ryhmään, niihin, joilla tämä kokemus oli ($n=153$) ja niihin, joilla tätä kokemusta ei ole ($n=75$).

Taulukko 23 näyttää, että opetuskokemuksella tai valmiudella opettaa vieraalla kielellä oli tilastollista merkitsevyyttä suhteessa ryhmien kulttuurienväliseen kompetenssiin. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla se vaikutti mittarin viidestä ulottuvuudesta neljään. Ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä kahdessa ulottuvuudessa, *luottamuksessa* ja *mielihyvässä* ja merkitsevä ero oli *sitoutuneisuudessa* ja *tärkeävyydessä*. *Kunnioituksen* ulottuvuudessa merkitsevää eroa ei ollut. Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikolla taas tilastollinen merkitsevyys näkyi mittarin kuudesta ulottuvuudesta viidellä. Erittäin merkitsevä ero oli tämän mittarin neljällä ulottuvuudella, *vapautuneisuus*, *viestintätaidot*, *identiteetin ylläpitäminen* ja *vuorovaikutuksen hallinta*. Ulottuvuudella *joustavuus* ero oli tilastollisesti merkitsevä.

Myöskään tämän mittarin ulottuvuudella *kunnioitus* merkitsevyyttä ei ollut. Kolmannella mittarilla, kulttuuriällyn (CQS) asteikolla ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä mittarin kaikissa ulottuvuuksissa.

Taulukosta 23 näkyy, että kaikissa ulottuvuuksissa, kaikilla kolmella mittarilla, kulttuurienvälinen kompetenssi oli vahvempaa niillä, joilla oli kokemusta vieraalla kielellä opettamisesta tai valmiutta opettaa vieraalla kielellä. Toisen osapuolen *kunnioitus*, jossa merkitsevyyttä ei ollut ryhmien välillä, oli sekä kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla, että kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla molempien ryhmien vahvinta osaamista. *Kunnioituksessa* kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla vastauskeskiarvo (M) nousi korkealle tasolle 4.6 ($SD=0.48$) ja kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla sielläkin hyvin ylös tasolle 4.3 ($SD=0.61$) ryhmässä, jolla oli vieraalla kielellä opettamisen kokemusta tai valmiutta opettaa vieraalla kielellä.

Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla *mielihyvä* nousi samalle vastauskeskiarvotasolle sekä kokeneiden ryhmässä ($M=4.6$, $SD=0.59$) ja oli korkea myös ryhmässä, jossa kokemusta tai valmiutta vieraalla kielellä opettamiseen ei ollut ($M=4.2$, $SD=0.80$). Tässä ulottuvuudessa ryhmien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero. Erittäin merkitsevä ero oli myös *luottamuksen*-ulottuvuudessa, ja tässä ulottuvuudessa opettajaryhmä, jolla ei ollut vieraalla kielellä opettamisen kokemusta tai siihen halukkuutta, tunsu erityistä heikkoutta ($M=3.3$, $SD=0.92$), mutta toisen ryhmän vastauskeskiarvo (M) nousi sekin korkealle 4.1 tasolle ($SD=0.70$). Niissä ulottuvuuksista, joissa ryhmien välinen ero oli merkitsevä, molemmat ryhmät sekä kokeneet ($M=4.3$, $SD=0.52$), että kokemattomat ($M=4.0$, $SD=0.67$) olivat vahvempia *sitoutuneisuudessa* kuin *tarkkaavaisuudessa* ($M=3.8$, $SD=0.65$; $M=3.6$, $SD=0.65$). Koko mittarin keskiarvo (M) nousi tasolle 4.3 ($SD=0.45$) siinä ryhmässä, jolla oli kokemusta vieraalla kielellä opettamiseen tai halua siihen ja jäi tasolle 3.9 ($SD=0.54$) toisessa ryhmässä. (Taulukko 23.)

Taulukko 23. Vieraalla kielellä opettamisen kokemuksen tai opettamisvalmiuden yhteys ammattikorkeakoulun opettajan kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin

Mittarit	Kyllä (n=153)		Ei (n=75)		M-W U
	M	SD	M	SD	Z(p)
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>					
1 Sitoutuneisuus	4.3	0.52	4.0	0.67	-3.364 (.001)
2 Kunnioitus	4.6	0.48	4.4	0.57	-1.763 (.078)
3 Luottamus	4.1	0.70	3.3	0.92	-5.961 (<.001)
4 Mielihyvä	4.6	0.59	4.2	0.80	-3.965 (<.001)
5 Tarkkaavaisuus	3.8	0.65	3.6	0.65	-2.824 (.005)
M	4.3	0.45	3.9	0.54	
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>					
1 Joustavuus	3.4	0.59	3.1	0.69	-3.046 (.002)
2 Vapautuneisuus	3.9	0.69	3.3	0.84	-5.448 (<.001)
3 Kunnioitus	4.3	0.61	4.2	0.64	-.884 (.377)
4 Viestintätaidot	3.4	0.78	2.9	0.89	-4.728 (<.001)
5 Identiteetin ylläpito	4.0	0.73	3.6	0.73	-3.714 (<.001)
6 Vuorovaikutuksen hallinta	3.9	0.80	3.1	1.02	-5.661 (<.001)
M	3.8	0.51	3.4	0.61	
<i>Kulttuuriälyn asteikko (CQS)</i>					
1 Metakognitio	5.0	1.22	4.4	1.26	-3.586 (<.001)
2 Kognitio	4.7	1.21	3.9	1.31	-4.376 (<.001)
3 Motivaatio	5.7	1.05	4.7	1.36	-5.206 (<.001)
4 Toiminta	4.8	1.47	3.9	1.44	-4.137 (<.001)
M	5.0	1.04	4.2	1.08	

Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon osalta taulukon 23 tarkastelu paljastaa, että *kunnioituksen* jälkeen seuraavaksi vahvin kompetenssin ulottuvuus molemmilla ryhmillä, sekä kokeneilla ($M=4.0$, $SD=0.78$) että kokemattomilla tai vieraalla kielellä opettamiseen haluttomilla ($M=3.6$, $SD=0.73$) oli *identiteetin ylläpito*, jossa ero ryhmien välillä oli erittäin merkitsevä. Muissa ulottuvuuksissa, joissa myös ero ryhmien välillä oli erittäin merkitsevä, kokeneet olivat varsin vahvoja *vuorovaikutuksen hallinnassa* ($M=3.9$, $SD=0.80$) ja viestinnän *vapautuneisuudessa* ($M=3.9$, $SD=0.69$), mutta tunsivat varsin paljon heikkoutta *viestintätaidoissa* ($M=3.4$, $SD=0.78$). *Viestintätaidot* ($M=2.9$, $SD=0.89$) olivat erityinen heikkous myös ryhmälle, jolla vieraalla kielellä opettamisen kokemusta tai halua siihen ei ollut. *Joustavuus*, jossa ero oli merkitsevä, molemmat ryhmät, sekä kokeneet että

kokemattomat ($M=3.4$, $SD=0.59$; $M=3.1$, $SD=0.69$) tunsivat varsin paljon epävarmuutta. Tällä mittarilla vastauskeskiarvo (M) vieraalla kielellä opettaneiden tai siihen halukkaiden ryhmässä oli 3.8 ($SD=0.51$) ja toisen ryhmän vastauskeskiarvo (M) jäi tasolle 3.4 ($SD=0.61$).

Kulttuuriällyn (CQS) asteikon osalta kaikissa ulottuvuuksissa oli ryhmien välillä erittäin merkitsevä ero. Taulukko 23 paljastaa, että vieraalla kielellä opettaneiden tai siihen valmiiden opettajien vahvuus oli *motivaatio* ($M=5.7$, $SD=1.05$) samalla tavalla kuin myös ryhmässä, jossa vieraalla kielellä opettamisen kokemusta tai halua siihen ei ollut ($M=4.7$, $SD=1.4$). Kummankin ryhmän, vieraalla kielellä opettaneiden ja tätä kokemusta vailla olevien, heikoimmat ulottuvuudet tämän mittarin osalta olivat *kognitio* ($M=4.7$, $SD=1.21$; $M=3.9$, $SD=1.3$) ja *toiminta* ($M=3.9$, $SD=1.4$). Keskihajontaluvut tämän mittarin osalta ovat myös tässä korkeita. Vieraalla kielellä opettaneiden tai siihen halukkaiden keskiarvo (M) koko mittarilla oli 5.0 ($SD=1.04$) ja toisella ryhmällä vastaavasti 4.2 ($SD=1.08$). Myös tässä taustamuuttujassa kulttuuriällyn (CQS) asteikolla vastausten keskihajonta oli suurta.

Kansainvälisten osioiden sisällyttäminen opetukseen

Opettajilta kysyttiin myös kansainvälisintä osioiden kuten vieraskielisen opetusmateriaalin, vierailevien luennoitsijoiden, vaihto-opiskelijoiden osallistumisen kurseille tai opiskelijoiden virtuaalisen yhteistyön ulkomaalaisten opiskelijoiden tai opettajien kanssa, sisällyttämisestä korkeakoulussa opetettuihin kursseihin. Vastajat ($n=228$) jakautuivat niihin, joilla tällaista toimintaa on paljon ($n=56$), jonkin verran ($n=82$), vähän ($n=65$) tai ei lainkaan ($n=25$). Tällä taustamuuttujalla oli merkitsevyyttä kulttuurienvälisessä kompetenssissa. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla tässä löytyi opettajien kulttuurienvälisessä kompetenssissa erittäin merkitsevä ero kolmessa ulottuvuudessa, *sitoutuneisuudessa*, *luottamuksessa* ja *tärkeäavaisuudessa*. Tämän mittarin ulottuvuudessa *mielihyvä* ero oli tilastollisesti merkitsevä. *Kunnioitus*-ulottuvuudessa ei ollut tilastollista merkitsevyyttä. Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikon (IES) neljässä ulottuvuudessa, *vapautuneisuus*, *viestintätaidot*, *identiteetin ylläpito* ja *vuorovaikutuksen hallinta*, ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä. Kahdessa ulottuvuudessa, *joustavuudessa* ja *kunnioituksessa* ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä. Kulttuuriällyn (CQS) asteikon kaikilla neljällä ulottuvuudella ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä. (Taulukko 24.)

Taulukko 24. Kansainvälisten osioiden opetukseen sisällyttämisen yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin

Mittarit	Kansainvälisiä osioita opetuksessa
	Opettajat (n=228)
	p
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>	
1 Sitoutuneisuus	<.001
2 Kunnioitus	.062
3 Luottamus	<.001
4 Mielihyvä	.001
5 Tarkkaavaisuus	<.001
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>	
1 Joustavuus	.014
2 Vapautuneisuus	<.001
3 Kunnioitus	.012
4 Viestintätaidot	<.001
5 Identiteetin ylläpito	<.001
6 Vuorovaikutuksen hallinta	<.001
<i>Kulttuuriälyn asteikko (CQS)</i>	
1 Metakognitio	<.001
2 Kognitio	<.001
3 Motivaatio	<.001
4 Toiminta	<.001

Liitteestä 12 selviää, että opettajat, jotka kokivat sisällyttävänsä opetukseensa paljon kansainvälisiä osioita, olivat vastauskeskiarvojen mukaan korkeimmalla kompetenssin tasolla kaikkien mittareiden niissä ulottuvuuksissa, joissa tilastollista merkitsevyyttä löytyi. Alhaisimmat vastauskeskiarvot olivat opettajilla, joilla näitä osioita oli opetuksessa vähän tai ei lainkaan.

Opiskelijan kansainvälistymisen tukeminen yksi opettajan tehtävistä

Opettajista (n=228) 213 vastaajaa sisällytti ja 15 vastaajista ei sisällyttänyt ammattikorkeakoulun opettajan tehtäviin opiskelijan kansainvälistymisen tukemista.

Käsitys siitä kuuluuko kulttuurienvälisyys ammattikorkeakoulun opettajan tehtäviin, oli yhteydessä opettajien kulttuurienvälisen kompetenssiin. Tämän

kysymyksen perusteella opettajien arvioimassa kulttuurienvälisessä kompetenssissa oli kulttuurienvälisen herkkyuden (ISS) asteikon ulottuvuudessa *sitoutuneisuus* merkitsevä ero, ja muissa neljässä ulottuvuudessa melkein merkitsevä ero niiden opettajien hyväksi, jotka vastasivat tähän kysymykseen kyllä. Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla tästä kysymyksestä löytyi tilastollisesti merkitsevä ero ulottuvuudesta *kunnioitus* ja melkein merkitsevä ero ulottuvuuksista *vapautuneisuus*, identiteetin *ylläpito* ja *vuorovaikutuksen hallinta* niiden opettajien hyväksi, jotka vastasivat tähän kysymykseen kyllä. Kulttuuriälyn (CQS) asteikolla tilastollisesti merkitsevä ero löytyi ulottuvuudesta *motivaatio* kyllä-vastaajien eduksi ja tilastollisesti melkein merkitsevä ero ulottuvuuksista *kognitio* ja *toiminta* samalla tavalla kyllä-vastaajien eduksi. (Taulukko 25.)

Kulttuurienvälisen herkkyuden (ISS) asteikolla keskiarvo (M) koko mittarin osalta ryhmässä, joka piti kansainvälisyyttä osana opettajuutta, oli 4.1 ($SD=0.49$). Niillä, jotka eivät nähneet kansainvälisyyttä osana opettajuutta, keskiarvo jäi tasolle 3.7 ($SD=0.56$). Taulukosta 25 näkyy, että merkitsevyyttä oli tällä mittarilla ulottuvuuksissa *sitoutuneisuus* ja *tarkkaavaisuus*. Tämän mittarin ulottuvuuksista *tarkkaavaisuudessa* ($M=3.8$, $SD=0.65$; $M=3.3$, $SD=0.59$) oli molemmilla vastaajaryhmillä, niin niillä jotka sisällyttivät kansain- ja kulttuurienvälisyyden osaksi opettajan työtä, kuin myös niillä jotka eivät, eniten heikkoutta. Ulottuvuuksissa, joissa oli melkein merkitsevyyttä, molemmat opettajaryhmät olivat vahvimmillaan vuorovaikutuksen toisen osapuolen *kunnioituksessa* ($M=4.5$, $SD=0.48$; $M=4.1$, $SD=0.71$) ja vuorovaikutuksen *mielihyvässä* ($M=4.5$, $SD=0.67$; $M=4.0$, $SD=0.83$). Tasoltaan näiden alapuolelle jääneessä *luottamuksessa* ($M=3.9$, $SD=0.82$; $M=3.3$, $SD=1.06$) kummallakin vastaajaryhmällä oli heikkoutta. *Luottamuksen* osalta on hyvä huomata suuri keskihajonta vastauskeskiarvossa vastaajaryhmässä, joka kulttuurienvälisyyttä ei opettajan tehtäviin sisällyttänyt.

Taulukko 25. Opiskelijoiden kansainvälisyysvalmiuksien tukemisen pitäminen osana opettajan tehtäviä yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin

Mittarit	Kansainvälisyysvalmiuksien tukeminen				
	Kyllä (n=213)		Ei (n=15)		M-W U
	M	SD	M	SD	Z(p)
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>					
1 Sitoutuneisuus	4.2	0.57	3.7	0.66	-2.999 (.003)
2 Kunnioitus	4.5	0.48	4.1	0.71	-2.388 (.017)
3 Luottamus	3.9	0.82	3.3	1.06	-2.158 (.031)
4 Mielihyvä	4.5	0.67	4.0	0.83	-2.399 (.016)
5 Tarkkaavaisuus	3.8	0.65	3.3	0.59	-2.633 (.008)
M	4.1	0.49	3.7	0.56	
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>					
1 Joustavuus	3.3	0.63	3.1	0.71	-1.295 (.195)
2 Vapautuneisuus	3.7	0.79	3.3	0.79	-1.964 (.050)
3 Kunnioitus	4.3	0.61	3.8	0.65	-2.835 (.005)
4 Viestintätaidot	3.3	0.85	2.9	0.90	-1.716 (.086)
5 Identiteetin ylläpito	3.9	0.75	3.5	0.67	-1.995 (.046)
6 Vuorovaikutuksen hallinta	3.7	0.93	3.0	1.00	-2.553 (.011)
M	3.7	0.57	3.3	0.66	
<i>Kulttuuriällyn asteikko (CQS)</i>					
1 Metakognitio	4.9	1.26	4.2	1.30	-1.788 (.074)
2 Kognitio	4.5	1.27	3.6	1.51	-2.108 (.035)
3 Motivaatio	5.4	1.19	4.3	1.54	-2.840 (.005)
4 Toiminta	4.6	1.48	3.4	1.61	-2.616 (.009)
M	4.8	1.08	3.9	1.32	

Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla tarkasteltuna opettajat, jotka näkivät kansainvälisyyden tukemisen osaksi opettajan tehtäviä, olivat vahvimmillaan *identiteetin ylläpitämisessä* ($M=3.9$, $SD=0.75$) ja ne, jotka eivät tätä opettajuuden osaksi sisällyttäneet, kokivat suurinta heikkoutta *viestintätaidoissa* ($M=2.9$, $SD=0.90$). Näistä ulottuvuuksista *identiteetin ylläpitämisessä* oli melkein merkitsevä ero ryhmien välillä, viestintätaidoissa merkitsevyyttä ei ollut. Molemmille ryhmille, niin ryhmälle, joka koki opiskelijoiden kansainvälisyyden tukemisen osaksi opettajuutta ($M=4.3$, $SD=0.61$) kun niille, jotka näin eivät ajatelleet ($M=3.8$, $SD=0.65$), vahvuus oli

kunnioitus, jossa ero ryhmien välillä oli merkitsevä. Koko mittarin keskiarvot (M) ryhmille olivat 3.7 ($SD=0.57$) ja 3.3 ($SD=0.66$). (Taulukko 25.)

Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla taas *motivaatio* nousi vahvimaksi ulottuvuudeksi opettajilla, jotka sisällyttivät kansainvälisyyden osaksi opettajuutta ($M=5.4$, $SD=1.19$) samoin kuin myös niillä, jotka eivät kansainvälisyyttä pitäneet osana opettajan työnkuvaa ($M=4.3$, $SD=1.54$). Tämän alle jäivät *kognitio* ($M=4.5$, $SD=1.27$; $M=3.6$, $SD=1.51$) ja erityisesti *toiminta*, joka molemmilla vastaajaryhmillä oli vastauskeskiarvoltaan kaikkien heikoin ($M=4.6$, $SD=1.48$; $M=3.4$, $SD=1.61$). *Metakognition* alueella ei ollut merkitsevyyttä ryhmien välillä. Ryhmäkeskiarvo (M) kansainvälisyyden edistämisen opettajuuteen sisällyttävillä oli 4.8 ($SD=1.08$) ja toisella ryhmällä 3.9 ($SD=1.32$). Tässäkin vastauksissa oli runsasta keskihajontaa. (Taulukko 25.)

Osallistuminen työpaikan tai korkeakoulun järjestämään tai muuhun kansain- tai kulttuurienvälisyyden valmiuksia lisäävään koulutukseen

Osallistuminen työpaikan tai korkeakoulun järjestämään tai muuhun kansain- tai kulttuurienvälisyyden valmiuksia lisäävään koulutukseen jakoi vastaajat neljään ryhmään: kerran koulutuksiin osallistuneisiin ($n=41$), kaksi tai kolme kertaa ($n=57$), yli kolme kertaa osallistuneet ($n=54$) osallistuneet ja ne ($n=76$), jotka eivät olleet osallistuneet yhtään kertaa. Taulukko 26 näyttää, että kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla tässä löytyi merkitsevä ero ulottuvuudessa *tärkeäavaisuus* ja tilastollisesti melkein merkitsevä ero ulottuvuudessa *sitoutuneisuus*. Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla löytyi tilastollisesti melkein merkitsevä ero ulottuvuudessa *vapautuneisuus*. Kolmannessa mittarissa, kulttuuriällyn (CQS) asteikolla ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä kaikilla mittarin neljällä ulottuvuudella.

Kaikkien mittareiden osalta tulokset näyttivät, että kaikissa niissä ulottuvuuksissa, joissa oli merkitsevyyttä samoin kuin niissä ulottuvuuksissa, joissa merkitsevyyttä ei ollut, ne opettajat jotka olivat osallistuneet useampaan kuin kolmeen kulttuurienvälisyyden koulutukseen, olivat kulttuurienväliseltä kompetenssiltaan vahvimpia kuin ne, jotka olivat osallistuneet harvempiin koulutuksiin (Liite 13).

Taulukko 26. Kansain- ja kulttuurienvälisyyskoulutuksiin osallistumisen yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin

Mittarit	Kansain- ja kulttuurienvälisyyskoulutukseen osallistuminen
	Opettajat (<i>n</i> =228)
	<i>p</i>
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>	
1 Sitoutuneisuus	.012
2 Kunnioitus	.130
3 Luottamus	.131
4 Mielihyvä	.602
5 Tarkkaavaisuus	.004
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>	
1 Joustavuus	.399
2 Vapautuneisuus	.011
3 Kunnioitus	.109
4 Viestintätaidot	.160
5 Identiteetin ylläpito	.405
6 Vuorovaikutuksen hallinta	.072
<i>Kulttuuriälyn asteikko (CQS)</i>	
1 Metakognitio	.024
2 Kognitio	.011
3 Motivaatio	.043
4 Toiminta	.036

5.2 Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssi vertaisryhmien arvioimana

Tutkimuksessa pyydettiin opettajien vertaisryhmiä, esimiehiä ja tutkintoon johtavassa koulutuksessa olevia opiskelijoita arviomaan opettajien kulttuurienvälisiä kompetenssia. Esimiehiksi (*n*=34) tutkimuksessa käsitettiin lähiesimiehet ja opetuksen johtamisesta suoraan vastuussa olevat koulutuksen ja tutkimuksen johtajat. Opiskelijat erotettiin kahteen ryhmään, suomenkielisissä tutkintoon johtavassa koulutuksessa olevat opiskelijat (*n*=1781) ja englanninkielisissä tutkintoon johtavissa ohjelmissa opiskelevat (*n*=235). Tätä erottelua pidettiin tutkimuksessa perusteltuna, koska englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelee

pääasiassa ulkomaalaisia opiskelijoita ja tutkimuksessa haluttiin nähdä onko suomalaisten ja ulkomaalaisten opiskelijoiden käsityksessä opettajien kulttuurienvälisestä kompetenssista eroja.

Vertaisryhmät käyttivät opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin samoja mittareita kuin opettajat kompetenssinsa itsearvioinnissa.

5.2.1 Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi opettajien esimiesten arvioinnin perusteella

Ammattikorkeakoulun opettajien esimiehet arvioivat kokonaisuutena opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin keskitasoiseksi (Taulukko 27). Kulttuurienvälisen herkkyyden mittarilla (ISS) arvioituna opettajien osaamisen keskiarvoksi tuli 3.7 ($MD=3.64$, $SD=0.53$). Tämän mittarin ulottuvuksista vuorovaikutuksen tuoma *mielihyvä* ($M=4.0$, $SD=0.80$) ja toisen osapuolen *kunnioitus* ($M=4.0$, $SD=0.68$) arvioitiin parhaiten hallittaviksi. Seuraavaksi vahvimpia olivat *tärkeäavaisuus* ($M=3.5$, $SD=0.62$) ja *sitoutuneisuus* ($M=3.5$, $SD=0.56$). Heikoimmaksi esimiehet arvioivat *luottamuksen* vuorovaikutustilanteessa ($M=3.3$, $SD=0.69$).

Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla arvioituna esimiehet näkivät ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen osaamisen asettuvan alhaisemmalle tasolle kuin kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) mittarilla arvioituna, sillä koko mittarin keskiarvoksi muodostui 3.2 ($MD=3.15$, $SD=0.57$). Tämän mittarin mukaan esimiesten arvioimana opettajilla vahvimmat osaamisalueet ovat *kunnioitus* ($M=3.7$, $SD=0.81$) ja *identiteetin ylläpito* ($M=3.6$, $SD=0.75$) ja heikoin puolestaan *viestintätaidot* ($M=2.9$, $SD=0.69$). Näiden väliin lähelle keskitasoa asettuivat esimiesten vertaisarvioinnissa *vuorovaikutuksen hallinta* ($M=3.2$, $SD=0.81$), viestinnän *vapautuneisuus* ($M=3.1$, $SD=0.81$) ja *joustavuus* vuorovaikutustilanteissa ($M=3.0$, $SD=0.58$). (Taulukko 27.)

Kulttuuriällyn (CQS) seitsemänportaisella asteikolla ammattikorkeakoulun opettajien kompetenssin keskiarvoksi muodostui niukasti keskitasoa parempi 4.0 ($MD=4.0$, $SD=0.78$). Tällä mittarilla ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisestä kompetenssista arvioidessaan esimiehet näkivät opettajien selvästi vahvimpana osaamisalueena *motivaation* ($M=4.6$, $SD=0.92$) kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. Selvästi tämän alapuolelle jäivät *metakognitio* ($M=4.0$, $SD=1.16$) ja *toiminta* ($M=4.0$, $SD=1.07$) ja alimmalla tasolla näistä ovat esimiesten käsityksen mukaan opettajien kyvyt kulttuurienväliseen *toimintaan* ($M=3.6$, $SD=0.85$).

Keskihajontaluvut olivat suuria erityisesti *metakognition* ja *toiminnan* ulottuvuuksien osalla. (Taulukko 27.)

Taulukko 27. Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi esimiesten arvioimana

Mittarit	Opettajien esimiehet (n=34)		
	M	MD	SD
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>			
1 Sitoutuneisuus	3.5	3.57	0.57
2 Kunnioitus	4.0	4.00	0.68
3 Luottamus	3.3	3.20	0.69
4 Mielihyvä	4.0	4.00	0.80
5 Tarkkaavaisuus	3.5	3.50	0.62
M	3.7	3.64	0.53
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>			
1 Joustavuus	3.0	3.00	0.58
2 Vapautuneisuus	3.1	3.00	0.81
3 Kunnioitus	3.7	3.67	0.81
4 Viestintätaidot	2.9	3.00	0.69
5 Identiteetin ylläpito	3.6	3.67	0.75
6 Vuorovaikutuksen hallinta	3.2	3.00	0.81
M	3.2	3.15	0.57
<i>Kulttuuriälyn asteikko (CQS)</i>			
1 Metakognitio	4.0	4.00	1.16
2 Kognitio	3.6	3.83	0.85
3 Motivaatio	4.6	4.40	0.92
4 Toiminta	4.0	4.00	1.07
M	4.0	4.00	0.78

Seuraavassa vaiheessa esimiesten vertaisarvioinnin tuloksia verrattiin opettajien itsearvioinnin tuloksiin. Tämä tehtiin epäparametrisellä Mann-Whitneyn *U*-testillä (ks. luku 4.3). Taulukosta 28 nähdään, että kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) *tarkkaavaisuuden* ulottuvuutta ja kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) *viestintätaitojen* ulottuvuutta lukuun ottamatta kaikkien kolmen mittarin kaikissa muissa ulottuvuuksissa oli opettajien itsearvioinnin ja esimiesten arvioiman kulttuurienvälisen kompetenssin välillä merkitsevyyttä. Kaikissa ulottuvuuksissa, myös niissä, joissa tilastollista merkitsevyyttä ei ollut, opettajat olivat arvioineet oman osaamisensa korkeammalle tasolle kuin heidän esimiehensä. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla itse- ja vertaisarvioinnin välinen ero

oli erittäin merkitsevä kolmessa ulottuvuudessa viidestä, vuorovaikutukseen *sitoutuneisuudessa*, toisen osapuolen *kunnioituksessa* ja vuorovaikutuksen *luottamuksessa*. Vuorovaikutukseen liittyvässä *mielihyvässä* ero oli tilastollisesti merkitsevä. Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä kahdessa ulottuvuudessa, viestinnän *vapautuneisuudessa* ja toisen osapuolen *kunnioituksessa*. Vuorovaikutuksen *joustavuudessa* ja *vuorovaikutuksen hallinnassa* ero oli merkitsevä ja *identiteetin ylläpitämisessä* melkein merkitsevä. Kulttuuriälyn (CQS) kolmessa ulottuvuudessa, *metakognitio*, *kognitio* ja *motivaatio* itse- ja vertaisarvioinnin välinen ero oli erittäin merkitsevä, ja neljännessä, *toiminnan* ulottuvuudessa merkitsevä.

Taulukko 28. Esimiesten arvioiman ja opettajien itsearviointiin perustuvan kulttuurienvälisen kompetenssin vertaaminen

Mittarit	Opettajat (n=228)		Opettajien esimiehet (n=34)		M-W U
	M	SD	M	SD	Z(p)
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>					
1 Sitoutuneisuus	4.2	0.59	3.5	0.57	-5.567(<.001)
2 Kunnioitus	4.5	0.51	4.0	0.68	-4.152 (<.001)
3 Luottamus	3.8	0.85	3.3	0.69	-4.148 (<.001)
4 Mielihyvä	4.4	0.69	4.0	0.80	-2.900 (.004)
5 Tarkkaavaisuus	3.6	0.66	3.5	0.62	-1.834 (.067)
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>					
1 Joustavuus	3.3	0.64	3.0	0.58	-2.918 (.004)
2 Vapautuneisuus	3.7	0.79	3.1	0.81	-3.902 (<.001)
3 Kunnioitus	4.2	0.62	3.7	0.81	-4.157 (<.001)
4 Viestintätaidot	3.2	0.86	2.9	0.69	-1.890 (.059)
5 Identiteetin ylläpito	3.9	0.75	3.6	0.75	-2.190 (.028)
6 Vuorovaikutuksen hallinta	3.6	0.95	3.2	0.81	-2.763 (.006)
<i>Kulttuuriälyn asteikko (CQS)</i>					
1 Metakognitio	4.8	1.27	4.0	1.16	-3.727(<.001)
2 Kognitio	4.4	1.30	3.6	0.85	-3.618 (<.001)
3 Motivaatio	5.4	1.24	4.6	0.92	-4.120 (<.001)
4 Toiminta	4.5	1.51	4.0	1.07	-2.640 (.008)

5.2.2 Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien arvioinnin perusteella

Suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevat tutkintokoulutuksessa olevat opiskelijat arvioivat hekin opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin kokonaisuutena keskitasolle (Taulukko 29).

ISS mittarilla arvioituna näiden opiskelija-arvioiden pohjalta ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurisen välisen herkkyyden keskiarvo (M) oli 3.6 ($MD=3.62$, $SD=0.52$). Myös tässä arvioinnissa vahvimaksi osaamisalueeksi nousi *kunnioitus* ($M=4.0$, $SD=0.71$). Selvästi tämän alapuolelle jäivät kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen antama *mielihyvä* ($M=3.8$, $SD=0.79$), *sitoutuneisuus* ($M=3.7$, $SD=0.54$), *luottamus* ($M=3.5$, $SD=0.63$) ja kaikkein heikoimmaksi osaamisen alueeksi opiskelijat arvioivat *tärkeävaaisuuden* vuorovaikutustilanteissa ($M=3.3$, $SD=0.55$). Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla vertaisarvioinnin keskiarvo (M) jäi vähän ensimmäistä mittaria alemmalle 3.4 ($MD=3.33$, $SD=0.52$) tasolle. Tämän mittarin ulottuvuuksista opiskelijat pitivät opettajien vahvimpana osaamisena *kunnioitusta* ($M=3.8$, $SD=0.71$). Tämän alapuolelle jäivät *joustavuus* ($M=3.4$, $SD=0.64$), *vapautuneisuus* ($M=3.4$, $SD=0.59$), *identiteetin ylläpito* ($M=3.4$, $SD=0.61$) ja *vuorovaikutuksen hallinta* ($M=3.3$, $SD=0.76$). Heikoimmaksi osaamisalueeksi tällä mittarilla arvioituna opiskelijat arvioivat opettajien *viestintätaidot* ($M=3.1$, $SD=0.62$). Kulttuuriällyn mittarilla (CQS) arvioituna ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen osaamisen keskiarvoksi muodostui seitsemänportaisella asteikolla 4.3 ($MD=4.25$, $SD=0.75$) suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien vertaisarvioinnin perusteella. Tässä arvioinnissa *metakognitio* ($M=4.5$, $SD=0.94$) ja *motivaatio* ($M=4.5$, $SD=0.85$) arvioitiin yhdessä vahvimmiksi ja *kognitioon* ($M=4.2$, $SD=0.94$) ja *toimintaan* ($M=4.1$, $SD=0.98$) liittyvä osaaminen näitä alemmalle tasolle. (Taulukko 29.)

Seuraavassa vaiheessa suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien vertaisarvioinnin tuloksia verrattiin opettajien itsearvioinnin tuloksiin. Tämä tehtiin epäpararetrisellä Mann-Whitneyn U -testillä (ks. Luku 4.3). Taulukosta 30 näkyy, että kaikkien mittareiden kaikissa ulottuvuuksissa löytyi tilastollista merkitsevyyttä kaikissa muissa paitsi kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon ulottuvuudessa *joustavuus*. Kolmen mittarin yhteensä viidessätoista ulottuvuudessa ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä kahdessa toista. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla ero oli erittäin merkitsevä kaikissa viidessä ulottuvuudessa, kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla ero oli tilastollisesti

merkitsevä neljässä ulottuvuudessa, viestinnän *vapautuneisuudessa*, toisen osapuolen *kunnioituksessa*, *identiteetin ylläpidossa* ja *vuorovaikutuksen hallinnassa* ja melkein merkitsevä *viestintätaidoissa*. Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla taas ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä kolmessa mittarin neljästä ulottuvuudessa, *metakognitio*, *motivaatio* ja *toiminta* ja merkitsevä neljännessä, *kognitio*, ulottuvuudessa. Kaikissa niissä ulottuvuuksissa, joissa tilastollista merkitsevyyttä oli, opiskelijat arvioivat kulttuurienvälisen kompetenssin alemmalle tasolle kuin opettajat itsearvioinnissaan.

Taulukko 29. Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssi suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien arvioimana

Mittarit	Suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevat (n=1781)		
	M	MD	SD
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>			
1 Sitoutuneisuus	3.7	3.57	0.54
2 Kunnioitus	4.0	4.17	0.71
3 Luottamus	3.5	3.40	0.63
4 Mielihyvä	3.8	3.67	0.79
5 Tarkkaavaisuus	3.3	3.33	0.55
M	3.6	3.62	0.52
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>			
1 Joustavuus	3.4	3.25	0.64
2 Vapautuneisuus	3.4	3.40	0.59
3 Kunnioitus	3.8	3.67	0.71
4 Viestintätaidot	3.1	3.00	0.62
5 Identiteetin ylläpito	3.4	3.33	0.61
6 Vuorovaikutuksen hallinta	3.3	3.00	0.76
M	3.4	3.33	0.52
<i>Kulttuuriällyn asteikko (CQS)</i>			
1 Metakognitio	4.5	4.38	0.94
2 Kognitio	4.2	4.17	0.94
3 Motivaatio	4.5	4.40	0.85
4 Toiminta	4.1	4.00	0.98
M	4.3	4.25	0.75

Taulukko 30. Suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien arvioiman ja opettajien itsearviointiin perustuvan kulttuurienvälisen kompetenssin vertaaminen

Mittarit	Opettajat (n=228)		Suomenkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevat (n=1781)		M-W U
	M	SD	M	SD	Z(p)
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>					
1 Sitoutuneisuus	4.2	0.59	3.7	0.54	-14.554 (<.001)
2 Kunnioitus	4.5	0.51	4.0	0.71	-10.878 (<.001)
3 Luottamus	3.8	0.85	3.5	0.63	-8.240 (<.001)
4 Mielihyvä	4.4	0.69	3.8	0.79	-11.354 (<.001)
5 Tarkkaavaisuus	3.6	0.66	3.3	0.55	-10.373 (<.001)
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>					
1 Joustavuus	3.3	0.64	3.4	0.64	-.118 (.906)
2 Vapautuneisuus	3.7	0.79	3.4	0.59	-6.246 (<.001)
3 Kunnioitus	4.2	0.62	3.8	0.71	-9.819 (<.001)
4 Viestintätaidot	3.2	0.86	3.1	0.62	-1.992 (.046)
5 Identiteetin ylläpito	3.9	0.75	3.4	0.61	-9.961 (<.001)
6 Vuorovaikutuksen hallinta	3.6	0.95	3.3	0.76	-6.010 (<.001)
<i>Kulttuuriälyn asteikko (CQS)</i>					
1 Metakognitio	4.8	1.27	4.5	0.94	-5.361 (<.001)
2 Kognitio	4.4	1.30	4.2	0.94	-2.766 (.006)
3 Motivaatio	5.4	1.24	4.5	0.85	-11.706 (<.001)
4 Toiminta	4.5	1.51	4.1	0.98	-6.021 (<.001)

5.2.3 Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien arvioinnin perusteella

Englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien vertaisarvioinnissa ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi asettui samalle tasolle kuin suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien arvioimana. Kulttuurienvälisen herkkyyden asteikolla (ISS) arvioituna nämä opiskelijat arvioivat opettajien osaamisen keskiarvon (M) vahvalle keskitasolle 3.6 ($MD=3.63$, $SD=0.50$). Näiden opiskelijoiden näkemyksen mukaan, kuten muidenkin vertaisryhmien, vahvimpia osaamisalueita opettajien kulttuurienvälisessä kompetenssissa ovat vuorovaikutuksen toisen osapuolen *kunnioitus* ($M=4.1$, $SD=0.80$) ja vuorovaikutuksen

tuoma *mielihyvä* ($M=3.8$, $SD=0.67$). *Sitoutuneisuus* ($M=3.4$, $SD=0.49$), *luottamus* ($M=3.5$, $SD=0.81$) ja *tarkkaavaisuus* ($M=3.3$, $SD=0.76$) asettuivat tasoltaan selvästi näiden alapuolelle. (Taulukko 31.)

Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin keskiarvoksi (M) muodostui englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien arvioimana 3.5 ($MD=3.42$, $SD=0.61$). Selvästi vahvimpana osaamisena nämä opiskelijat pitivät opettajien osoittamaan toisen osapuolen *kunnioitusta*, jossa keskiarvo (M) nousi korkealle 4.0 tasolle ($SD=0.76$). Taulukosta 31 näkyy, että tämän arvioinnin mukaan kaikkien muiden ulottuvuuksien osalta tilanne oli hyvin tasainen. Vertaisarvioinnissa kaikkia muita osaamisen ulottuvuuksia pidettiin hyvin tasavahvoina, niiden keskiarvo vaihteli tämän arvioinnin mukaan välillä 3.3–3.5 ($SD=0.65–.98$)

Taulukko 31. Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien arvioimana

Mittarit	Englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissa opiskelevat ($n=235$)		
	M	MD	SD
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>			
1 Sitoutuneisuus	3.4	3.43	0.49
2 Kunnioitus	4.1	4.33	0.80
3 Luottamus	3.5	3.40	0.81
4 Mielihyvä	3.8	4.00	0.67
5 Tarkkaavaisuus	3.3	3.33	0.76
M	3.6	3.63	0.50
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>			
1 Joustavuus	3.3	3.25	0.65
2 Vapautuneisuus	3.4	3.40	0.82
3 Kunnioitus	4.0	4.00	0.76
4 Viestintätaidot	3.4	3.33	0.90
5 Identiteetin ylläpito	3.3	3.33	0.73
6 Vuorovaikutuksen hallinta	3.5	3.50	0.98
M	3.5	3.42	0.61
<i>Kulttuuriälyn asteikko (CQS)</i>			
1 Metakognitio	4.8	4.75	1.16
2 Kognitio	3.7	3.83	1.22
3 Motivaatio	4.5	4.40	1.11
4 Toiminta	4.2	4.20	1.23
M	4.4	4.29	0.96

Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla taas englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien vertaisarvioinnin vastauskeskiarvo (M) opettajien kulttuurienvälisestä kompetenssista asettui vähän keskitason yläpuolelle, lukuun 4.4 ($MD=4.29$, $SD=0.96$). Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälistä osaamista arvioidessaan, englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevat, toisin kuin suomenkielissä koulutusohjelmissa opiskelevat, eivät nähneet opettajien vahvimpana osaamisalueena *motivaatiota* ($M=4.5$, $SD=1.11$). Tätä vahvempana pidettiin *metakognitiota* ($M=4.8$, $SD=1.16$). Myös tämä vertaisryhmä näki *toiminnan* ($M=4.2$, $SD=1.23$) kaikkein heikoimpana opettajien kulttuurienvälisen osaamisen ulottuvuutena. (Taulukko 31.)

Seuraavassa vaiheessa englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien vertaisarvioinnin tuloksia verrattiin opettajien itsearvioinnin tuloksiin epäparametrisellä Mann-Whitneyn U-testillä (ks. Luku 4.3.). Taulukosta 32 nähdään, että erittäin merkitsevä ero löytyi kymmenestä kolmen mittarin yhteensä 15 ulottuvuudesta. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon kaikissa ulottuvuuksissa ero oli erittäin merkitsevä, kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla näitä ulottuvuuksia oli kolme, *toiminnan vapautuneisuus*, *toisen osapuolen kunnioitus* ja *identiteetin ylläpito* ja kulttuuriällyn (CQS) asteikolla kaksi, *kognitio* ja *motivaatio*. Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon ulottuvuuksissa *joustavuus*, *viestintätaidot* ja *vuorovaikutuksen hallinta* ei ollut tilastollista merkitsevyyttä. Kulttuuriällyn (CQS) asteikon ulottuvuuksista *toiminnassa* ero oli merkitsevä ja *metakognition* ulottuvuudessa merkitsevyyttä ei ollut. Kaikkien mittareiden niissä ulottuvuuksissa, joissa oli tilastollista merkitsevyyttä, opettajat olivat arvioineet oman osaamisensa korkeammaksi kuin englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevat arvioivat sen vertaisarvioinnissaan.

Taulukko 32. Englanninkielisissä koulutusohjelmissä opiskelevien arvioiman ja opettajien itsearviointiin perustuvan kulttuurienvälisen kompetenssin vertaaminen

Mittarit	Opettajat (n=228)		Englanninkielisissä tutkinto-ohjelmissä opiskelevat (n=235)		M-W U
	M	SD	M	SD	Z(p)
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>					
1 Sitoutuneisuus	4.2	0.59	3.4	0.49	-13.286 (<.001)
2 Kunnioitus	4.5	0.51	4.1	0.80	-6.234 (<.001)
3 Luottamus	3.8	0.85	3.5	0.81	-5.075 (<.001)
4 Mielihyvä	4.4	0.69	3.8	0.67	-10.505 (<.001)
5 Tarkkaavaisuus	3.6	0.66	3.3	0.76	-6.096 (<.001)
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>					
1 Joustavuus	3.3	0.64	3.3	0.65	-.461 (.645)
2 Vapautuneisuus	3.7	0.79	3.4	0.82	-3.602 (<.001)
3 Kunnioitus	4.2	0.62	4.0	0.76	-3.923 (<.001)
4 Viestintätaidot	3.2	0.86	3.4	0.90	-1.597 (.110)
5 Identiteetin ylläpito	3.9	0.75	3.3	0.73	-8.548 (<.001)
6 Vuorovaikutuksen hallinta	3.6	0.95	3.5	0.98	-1.398 (.162)
<i>Kulttuuriällyn asteikko (CQS)</i>					
1 Metakognitio	4.8	1.27	4.8	1.16	-.274 (.784)
2 Kognitio	4.4	1.30	3.7	1.22	-5.614 (<.001)
3 Motivaatio	5.4	1.24	4.5	1.11	-7.623 (<.001)
4 Toiminta	4.5	1.51	4.2	1.23	-2.929 (.003)

5.2.4 Ammattikorkeakoulun opettajien vertaisarvioinnin tulokset suhteessa toisiinsa

Tämän tutkimuskysymyksen viimeisessä osassa selvitettiin sitä, kuinka vertaisryhmien arvioimat ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisyystaidot ovat suhteessa toisiinsa. Tämä tehtiin epäparametrisellä Kruskal-Wallisn *H*-testillä (ks. luku 4.3). Vaikka, kuten tämän tutkimuskysymyksen edellä esityistä tuloksista näkyy, kaikki vertaisryhmät arvioivat mittaritasolla opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin hyvin samantasoiseksi, löytyi vertaisryhmien arvioinneista tilastollisesti merkitseviä eroja ulottuvuussittaisessa tarkastelussa. Erittäin merkitsevä ero oli kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon ulottuvuudessa

sitoutuneisuus, kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon ulottuvuuksissa *kunnioitus*, *viestintätaidot* ja *vuorovaikutuksen hallinta* ja kulttuuriällyn (CQS) asteikon ulottuvuuksissa *metakognitio* ja *kognitio*. Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon ulottuvuuksissa *joustavuus* ja *identiteetin ylläpito* ero vertaisryhmien välillä oli merkitsevä ja kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon ulottuvuuksissa *kunnioitus* ja *tarkkaavaisuus* samoin kuin kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon ulottuvuudessa *vapautuneisuus* melkein merkitsevä.

Taulukko 33. Opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin vertaisarviointien tulosten vertaaminen

Mittarit	Vertaisryhmät (n=1050) <i>p</i>
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>	
1 Sitoutuneisuus	<.001
2 Kunnioitus	.044
3 Luottamus	.226
4 Mielihyvä	.202
5 Tarkkaavaisuus	.047
<hr/>	
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>	
1 Joustavuus	.003
2 Vapautuneisuus	.038
3 Kunnioitus	<.001
4 Viestintätaidot	<.001
5 Identiteetin ylläpito	.004
6 Vuorovaikutuksen hallinta	<.001
<hr/>	
<i>Kulttuuriällyn asteikko (CQS)</i>	
1 Metakognitio	<.001
2 Kognitio	<.001
3 Motivaatio	.646
4 Toiminta	.241

5.3 Kulttuurienvälisen kompetenssin suhde kulttuurienvälisen kompetenssin koettuun tärkeyteen

5.3.1 Ammattikorkeakoulun opettajien arviointi kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeydestä opettajan työssä

Kolmannen tutkimuskysymyksen TK3 ”*Millaiseksi ammattikorkeakoulun opettajat arvioivat kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeyden suhteessa työhön?*” ensimmäisessä osassa selvitettiin sitä kuinka tärkeäksi ammattikorkeakoulun opettajat kokevat kulttuurienvälisen osaamisen omassa työssään.

Kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeyden arviointi tehtiin samoilla, kompetenssin itsearvioinnissa käytetyillä kolmella mittarilla niin, että väittämät muokattiin tärkeyden arvioinnin mahdollistavaan muotoon. Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) tuloksia ei raportoida, koska mittarin reliabiliteetti tutkimuksen siinä osioissa, jossa mittaria käytettiin kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeyden arviointiin, painui niin alas, että tuloksia ei voi pitää luotettavina.

Opettajat ($n=228$) arvioivat kulttuurienvälisen kompetenssin taidot kohtuullisen tärkeäksi osaksi opettajan osaamista. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon kaikkien vastausten keskiarvo oli 3.6 ($MD=3.40$, $SD=0.46$) ja kulttuuriälyn (CQS) seitsemänportaisella asteikolla puolestaan 5.0 ($MD=4.98$, $SD=0.97$). (Taulukko 34.)

Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla opettajat pitivät tärkeimpänä *tärkeävyyttä* ($M=4.0$, $SD=0.51$), toiseksi tärkeimpänä vuorovaikutuksen *mielilyhyä* ($M=3.9$, $SD=1.13$) ja seuraavana *kunnioitusta* ($M=3.7$, $SD=0.49$). Vähiten tärkeiksi opettajien arvioimassa kulttuurienvälisessä osaamisessa jäivät *sitoutuneisuus* ($M=3.3$, $SD=0.79$) ja *luottamus* ($M=2.9$, $SD=1.13$). Kulttuuriälyn (CQS) asteikon osalta vastaajaopettajat arvioivat tärkeimmiksi *metakognition* ($M=5.2$, $SD=1.13$) ja *motivaation* kulttuurienväliseen toimintaan ($M=4.8$, $SD=1.24$). Kulttuurienvälisen *toiminnan* hallinnalla ($M=4.8$, $SD=1.24$) nähtiin olevan vähemmän merkitystä ja vähiten tärkeäksi osaamisen alueeksi tässä mittarissa vastaajat arvioivat *kognition* ($M=4.7$, $SD=1.09$). (Taulukko 34.)

Taulukko 34. Opettajien arviot kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeydestä opettajan työssä mittareiden ulottuvuuksittain esitettynä

Mittarit	Opettajat (n=228)		
	M	MD	SD
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>			
1 Sitoutuneisuus	3.3	3.17	0.79
2 Kunnioitus	3.7	3.60	0.49
3 Luottamus	2.9	3.00	1.13
4 Mielihyvä	3.9	4.00	0.64
5 Tarkkaavaisuus	4.0	4.00	0.51
M	3.6	3.40	0.46
<i>Kulttuuriälyn asteikko (CQS)</i>			
1 Metakognitio	5.2	5.25	1.13
2 Kognitio	4.7	4.83	1.09
3 Motivaatio	5.1	5.10	1.06
4 Toiminta	4.8	4.80	1.24
M	5.0	4.98	0.98

5.3.2 Taustamuuttujien yhteys kulttuurienvälisen kompetenssin osaamisen koettuun tärkeyteen opettajan työssä

Kolmannen tutkimuskysymyksen seuraavassa osassa selvitettiin taustamuuttujien merkitystä kulttuurienvälisen kompetenssin taitojen koettuun tärkeyteen. Koettua tärkeyttä tarkasteltiin suhteessa samoihin taustamuuttujiin kuin kompetenssin itsearvioinnissa, ja tässä tarkastelussa myös käytettiin samoja menetelmiä, siis Mann-Whitneysin *U*-testiä niiden taustamuuttujien osalta, jotka saivat kaksi arvoa ja useampia arvoja saavien taustamuuttujien osalta Kruskal-Wallisn *H*-testiä (ks. Luku 4.3).

Sukupuoli

Sukupuolella näytti tulosten mukaan olevan jonkinlaista merkitystä kulttuurienvälisen kompetenssin koettuun tärkeyteen ammattikorkeakoulun opettajien työssä. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon ulottuuksissa erittäin merkitsevä tilastollinen ero löytyi kahdessa ulottuvuudessa, *sitoutuneisuudessa* ja *tarkkaavaisuudessa*. Naisilla kompetenssin koetun tärkeyden vastauskeskiarvo (*M*)

nousi molemmissa näissä ulottuvuuksissa tasolle 4.1 ($SD=0.45$ ja $SD=0.60$) ja miehillä se jäi molemmissa tasolle 3.7 ($SD=0.52$ ja $SD=0.64$). (Taulukko 35.)

Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla mittarin kaikissa ulottuvuuksissa oli tilastollisesti melkein merkitsevä ero sukupuolten välillä. Kaikissa ulottuvuuksissa naiset pitivät kulttuurienvälistä osaamista tärkeämpänä kuin miehet. Tämän mittarin osalta sekä naiset että miehet pitivät tärkeimpinä *motivaatiota* ($M=5.3$, $SD=1.04$; $M=4.9$, $SD=1.06$) ja *metakognitiota* ($M=5.3$, $SD=1.12$; $M=5.1$, $SD=1.13$), ja vähiten tärkeinä *kognition* ($M=4.8$, $SD=1.14$; $M=4.5$, $SD=0.97$) ja *toiminnan* ($M=4.9$, $SD=1.33$; $M=4.6$, $SD=1.10$) ulottuvuuksia. Naisten miehiä korkeampi kulttuurienvälisen kompetenssin arvostus näkyi kummankin mittarin osalta myös ryhmäkeskiarvoissa. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla naisten kulttuurienvälisen kompetenssin arvostus nousi tasolle (M) 3.7 ($SD=0.50$), miesten arvostuksen jäädessä tasolle 3.4 ($SD=0.38$) ja kulttuuriällyn (CQS) asteikolla naisten vastausten keskiarvo nousi tasolle 5.1 ($SD=0.99$) ja miesten jäi tasolle 4.8 ($SD=0.92$). (Taulukko 35.)

Taulukko 35. Sukupuolen yhteys arvioituun kulttuurienvälisen kompetenssin arvioituun tärkeyteen osana ammattikorkeakoulun opettajan työtä

Mittarit	Miehet ($n=95$)		Naiset ($n=133$)		M-W U
	M	SD	M	SD	Z(p)
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>					
1 Sitoutuneisuus	3.7	0.52	4.1	0.45	-5.386 (<.001)
2 Kunnioitus	3.2	0.66	3.4	0.87	-1.587 (.112)
3 Luottamus	3.6	0.50	3.7	0.47	-1.895 (.058)
4 Mielihyvä	2.9	1.08	2.9	1.17	-.569 (.569)
5 Tarkkaavaisuus	3.7	0.64	4.1	0.60	-4.175 (<.001)
M	3.4	0.38	3.7	0.50	
<i>Kulttuuriällyn asteikko (CQS)</i>					
1 Metakognitio	5.1	1.13	5.3	1.12	-2.131 (.033)
2 Kognitio	4.5	0.97	4.8	1.14	-2.565 (.010)
3 Motivaatio	4.9	1.06	5.3	1.04	-2.822 (.005)
4 Toiminta	4.6	1.10	4.9	1.33	-2.374 (.018)
M	4.8	0.92	5.1	0.99	

Ikä

Tällä ei ollut vaikutusta kulttuurienvälisen kompetenssin koettuun tärkeyteen.

Tehtävä

Opettajien tehtävän mukaisen jaottelun pohjalta löytyi kulttuurienvälisyyden merkityksen tärkeyden kokemisesta ryhmien väliltä ainoastaan yksi tilastollinen ero. Kulttuuriälyn (CQS) asteikolla *motivaatiossa* ryhmien välinen ero oli tilastollisesti melkein merkitsevä ($p=.011$). Tässä kompetenssin osa-alueessa lehtorit ja päätoimiset tuntiopettajat ($M=5.3$, $SD=1.03$) pitivät kulttuurienvälisyysosaamisen *motivaatiota* tärkeämpänä kuin opetusassistentti ($M=4.9$, $SD=0.96$) tai yliopettajat ($M=4.8$, $SD=1.12$). Tämän mittarin osalta on huomattava vastausten suuri keskijajonta. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla kulttuurienvälisyyden merkityksen kokemisessa ei opettajien tehtävän mukaan ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

Työsuhde

Työsuhteen laadulla, eli oliko opettajilla toistaiseksi voimassaoleva tai määräaikainen työsopimus, ei ollut vaikutusta kulttuurienvälisen kompetenssin koettuun tärkeyteen.

Koulutusala

Koulutusosalalla oli varsin vähän merkitsevyyttä suhteessa kulttuurienvälisen kompetenssin koettuun tärkeyteen ja ryhmien välillä merkitseviä eroja, joista useimmat olivat tasoltaan ainoastaan melkein merkitseviä, oli ainoastaan toisen mittarin osalta ja toisella mittarilla koulutusosalalla ei ollut ollenkaan merkitsevyyttä. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla, jossa merkitsevyyttä oli, erittäin merkitsevä ero oli vain yhdessä ulottuvuudessa, *sitoutuneisuudessa* ja kolmessa muussa ulottuvuudessa, *kunnioituksessa*, *luottamuksessa* ja *tarkkaavaisuudessa* löytyi ryhmien välillä melkein merkitsevä ero. Kulttuuriälyn (CQS) asteikolla taas koulutusosalalla ei ollut merkitystä kulttuurienvälisen kompetenssin koettuun tärkeyteen. (Taulukko 36.)

Taulukko 36. Koulutusalan merkitsevyys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurivälisen kompetenssin koettuun tärkeyteen osana ammattikorkeakoulun opettajan työtä

	Koulutusala
	Opettajat (<i>n</i> =228)
Mittarit	<i>p</i>
<i>Kulttuurivälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>	
1 Sitoutuneisuus	<.001
2 Kunnioitus	.010
3 Luottamus	.020
4 Mielihyvä	.057
5 Tarkkaavaisuus	.012
<i>Kulttuuriällyn asteikko (CQS)</i>	
1 Metakognitio	.196
2 Kognitio	.117
3 Motivaatio	.105
4 Toiminta	.206

Korkein tähän asti suoritettu tutkinto

Korkein tähän asti suoritettu tutkinto ei vaikuttanut kulttuurienvälisen kompetenssin koettuun tärkeyteen.

Ammatillinen opettajakoulutus

Ammatillisella opettajakoulutuksella ei ollut tilastollista merkitsevyyttä kulttuurienvälisen osaamisen koetussa tärkeydessä osana opettajan työtä.

Työ- ja opettajakokemus

Opettajien työ- tai opettajakokemuksella ei ollut vaikutusta kulttuurienvälisen kompetenssin koettuun tärkeyteen.

Ulkomailla asuminen

Ulkomailla asumisen kokemuksella näytti olevan yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeyteen (Taulukko 37). Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon ulottuvuudessa *luottamus* ero oli erittäin merkitsevä, *sitoutuneisuudessa* merkitsevä ja *mielihyvässä* melkein merkitsevä. Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla *motivaatiossa* ero oli merkitsevä ja *kognitiiossa* melkein merkitsevä.

Taulukko 37. Ulkomailla asumisen yhteys arvioituun kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeyteen osana ammattikorkeakoulun opettajan työtä

Ulkomailla asuminen	
Mittarit	Opettajat (n=228) P
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>	
1 Sitoutuneisuus	.004
2 Kunnioitus	.068
3 Luottamus	<.001
4 Mielihyvä	.041
5 Tarkkaavaisuus	.100
<i>Kulttuuriällyn asteikko (CQS)</i>	
1 Metakognitio	.430
2 Kognitio	.025
3 Motivaatio	.004
4 Toiminta	.583

Liite 14 näyttää, että ulkomailla asumisen kokemuksen pituuden vaikutus kulttuurienvälisen kompetenssin koettuun tärkeyteen oli erityisen selkeä kulttuuriällyn (CQS) asteikolla. Asumiskokemuksen pidentyessä kompetenssin koettu tärkeys lisääntyi jossain määrin myös kulttuurienvälisen herkkyyden asteikolla (ISS).

Kielitaito ja arvio omasta kielitaidosta

Sillä, kuinka monta kieltä opettajat osaavat ja kuinka hyväksi he oman kielitaitonsa arvioivat, oli merkitystä kulttuurienvälisen kompetenssin koettuun tärkeyteen. Opettajien osaamisen kielten lukumäärän mukaan kulttuurienvälisen herkkyyden

(ISS) asteikolla ulottuvuudessa *sitoutuneisuus* ero ryhmien välillä oli erittäin merkitsevä ja ulottuvuuksissa *luottamus* ja *tarkkaavaisuus* merkitsevä. Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla puhuttujen kielten lukumäärän perusteella ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero kolmessa ulottuvuudessa, *kognition*, *motivaation* ja *toiminnan* koetussa tärkeydessä ja viimeisessä, *metakognitiossa* koetun tärkeyden merkityksen ero oli ryhmien välillä melkein merkitsevä. Kielitaidon tason mukaan kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla erittäin merkitsevä ero oli ulottuvuudessa *luottamus*, ja melkein merkitsevät erot ulottuvuuksissa *sitoutuneisuus* ja *tarkkaavaisuus*. Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla ero oli merkitsevä kolmessa ulottuvuudessa, *kognitio*, *motivaatio* ja *toiminta*. (Taulukko 38.)

Taulukko 38. Puhuttujen kielten määrän ja oman kielitaidon yhteys arvioituun kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeyteen osana ammattikorkeakoulun opettajan työtä

Mittarit	Puhuttujen kielten määrä	Arvio omasta kielitaidosta
	Opettajat (n=228)	Opettajat (n=228)
	<i>p</i>	<i>P</i>
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>		
1 Sitoutuneisuus	<.001	.006
2 Kunnioitus	.466	.652
3 Luottamus	.001	<.001
4 Mielihyvä	.576	.879
5 Tarkkaavaisuus	.004	.023
<i>Kulttuuriällyn asteikko (CQS)</i>		
1 Metakognitio	.014	.126
2 Kognitio	.002	.004
3 Motivaatio	.002	.004
4 Toiminta	.002	.004

Puhuttujen kielten lukumäärän yhteys kulttuurienväliseen kompetenssin koettuun tärkeyteen oli molempien mittareiden perusteella hyvin suoraviivainen (Liite 15). Ryhmäkeskiarvoista näkyy, että ne, jotka puhuivat useampaa kuin kahta kieltä, kokivat kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeämmäksi kuin ne, jotka eivät osanneet näin monia kieliä. Kielitaidon tason suhteen liitteestä 16 olevista ryhmäkeskiarvoista näkyy se, että kielitaidon kasvaessa kulttuurienvälisen kompetenssin koettu tärkeys kasvaa.

Kansainväliseen vaihtoon osallistuminen

Kansainväliseen vaihtoon osallistumisella ei näyttänyt olevan erityistä vaikutusta kulttuurienvälisen kompetenssin koettuun tärkeyteen. Ainut ero, tasoltaan melkein merkitsevä, löytyi niin opetusta sisältäneisiin vaihtoihin ($p=.031$) kuin ei-opetusta sisältäneisiin vaihtoihin ($p=.006$) osallistumisen perusteella kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon ulottuvuudessa *luottamus*. Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla kansainvälisiin vaihtoihin osallistumisella ei ollut vaikutusta kulttuurienvälisen kompetenssin koettuun tärkeyteen.

Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla olevat melkein merkitsevät ryhmien väliset erot eivät olleet vaihtojen määrän suhteen johdonmukaisia. Opetusta sisältäneisiin vaihtoihin osallistuminen vaikutti kulttuurienvälisen kompetenssin koettuun tärkeyteen niin, että kulttuurienvälistä osaamista arvostivat yhtä paljon ne, jotka olivat osallistuneet useampaan kuin kolmeen vaihtoon ($M=3.7$, $SD=0.48$) ja ne, jotka eivät olleet osallistuneet yhteenkään vaihtoon ($M=3.7$, $SD=0.49$). Ei-opetusta sisältäneisiin vaihtoihin osallistuneista kulttuurienvälistä osaamista arvostivat eniten ne, jotka olivat osallistuneet yhteen ($M=3.7$, $SD=0.50$) tai useampaan kuin kolmeen vaihtoon ($M=.7$, $SD=0.44$). Kulttuurienvälisen osaamisen arvostus oli vähäisempään opetusta sisältävien vaihtojen osalta niiden keskuudessa, jotka olivat osallistuneet vain yhteen ($M=3.6$, $SD=0.53$) tai kahteen tai kolmeen ($M=3.6$, $SD=0.47$) vaihtoon ja ei-opetusta sisältäneiden vaihtojen osalta niissä ryhmissä, joissa vaihtoihin oli osallistuttu kaksi tai kolme kertaa ($M=3.6$, $SD=0.51$) tai ei yhtään kertaa ($M=3.6$, $SD=0.48$).

Opetuksen ja oppimateriaalin kansain- ja kulttuurienvälisyysvalmiudet

Sen jaottelun mukaan kokivatko opettajat antavansa opetuksensa myötä kansain- ja kulttuurienvälisyysvalmiuksia, löytyi kulttuurienvälisyyden osaamisen koetussa tärkeydessä kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla tilastollisesti merkitsevä ero ulottuvuuksissa *sitoutuneisuus* ja *tärkeäavaisuus* ja melkein merkitsevä ero ulottuvuudessa *luottamus*. Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla melkein merkitsevä ero löytyi *metakognition* ulottuvuudessa. (Taulukko 39.)

Taulukosta 39 näkyy, että kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla, ne jotka kokivat antavansa kansain- ja kulttuurienvälisyysvalmiuksia opetuksensa myötä, arvioivat kulttuurienvälisen kompetenssin osaamisen tärkeyden kaikissa ulottuvuuksissa, niin niissä joissa merkitsevyyttä oli, kuin niissä kahdessa ulottuvuudessa, joissa merkitsevyyttä ei ollut, korkeammalle kuin opettajat, jotka

eivät kokeneet välittävänsä kansainvälisyystaitoja opetuksensa myötä. Tärkeimmiksi osaamisen ulottuvuuksiksi ryhmä, joka välitti kansainvälisyystaitoja opetuksen avulla, nostivat *sitoutuneisuuden* ($M=4.0$, $SD=0.49$) ja *tarkkaavaisuuden* ($M=3.9$, $SD=0.63$) ulottuvuudet, joissa molemmissa ryhmien välillä oli merkitsevä ero. Molemmat ryhmät, niin ne, jotka opettivat kansainvälisyyttä ($M=2.9$, $SD=1.17$) kuin ne, jotka eivät näin kokeneet tekevänsä ($M=2.8$, $SD=0.98$), näkivät vuorovaikutuksen *mielihyvän* kaikkien vähämerkityksellisimpänä osaamisen ulottuvuutena. Tässä ulottuvuudessa ei ollut ryhmien välillä merkitsevyyttä.

Taulukko 39. Opetuksen antamien kansain- ja kulttuurienvälisyysvalmiuksien yhteys arvioituun kulttuurienvälisyysosaamisen tärkeyteen osana ammattikorkeakoulun opettajan työtä

Mittarit	Opetuksen antamat kansainvälisyysvalmiudet				
	Opettajat				M-W U Z(p)
	Kyllä (n=182)		Ei (n=46)		
M	SD	M	SD		
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>					
1 Sitoutuneisuus	4.0	0.49	3.8	0.54	-3.364 (.001)
2 Kunnioitus	3.4	0.82	3.3	0.70	-.651 (.515)
3 Luottamus	3.7	0.48	3.5	0.47	-2.327 (.020)
4 Mielihyvä	2.9	1.17	2.8	0.98	-.661 (.509)
5 Tarkkaavaisuus	3.9	0.63	3.7	0.64	-2.889 (.004)
M	3.6	0.46	3.4	0.45	
<i>Kulttuuriällyn asteikko (CQS)</i>					
1 Metakognitio	5.3	1.10	4.9	1.20	-2.338 (.019)
2 Kognitio	4.7	1.05	4.5	1.19	-1.435 (.151)
3 Motivaatio	5.2	1.01	5.0	1.23	-1.279 (.201)
4 Toiminta	4.9	1.21	4.5	1.37	-1.617 (.106)
M	5.0	0.93	4.7	1.12	

Taulukosta 39 näkyy myös, että kulttuuriällyn (CQS) asteikolla *metakognitiassa*, ainoassa ulottuvuudessa, jossa ryhmien välillä oli merkitsevyyttä, tasoltaan melkein merkitsevä, opettajat, jotka kokivat välittävänsä kansainvälisyysosaamista, arvioivat sen tärkeyden seitsemänportaisella Likert-asteikolla tasolle (M) 5.3 ($SD=1.10$) toisen ryhmä jäädessä tasoon 4.9 ($SD=1.20$). Molemmat ryhmät arvioivat

tärkeimmäksi *motivaation* ($M=5.2$, $SD=1.01$; $M=5.0$, $SD=1.23$), ja tämän ulottuvuuden osalta ryhmien välillä ei ollut merkitsevyyttä.

Sen mukaan jaoteltuna kokevatko opettajat käyttämänsä opetusmateriaalin myötä antavansa kansain- ja kulttuurienvälisyysvalmiuksia, löytyi kulttuurienvälisyysosaamisen tärkeyden kokemisessa tilastollisesti merkitseviä eroja ainoastaan kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla. Ulottuvuuksissa *sitoutuneisuus*, *luottamus* ja *tarkkaavaisuus*, erot olivat tilastollisesti melkein merkitseviä. Näistä ulottuvuuksista opettajat, jotka kokivat opetusmateriaalinsa antavan kansain- ja kulttuurienvälisyysvalmiuksia, nostivat tärkeimmäksi *sitoutuneisuuden* ($M=4.0$, $SD=0.50$). Myös opettajat, jotka eivät opetusmateriaalilla tukeneet kansainvälisyyskompetenssin kehittymistä, arvioivat saman sitoutuneisuuden ulottuvuuden tämän mittarin tärkeimmäksi ($M=3.8$, $SD=0.53$). Myös tämän taustamuuttujan mukaan molemmilla ryhmillä, sekä opetusmateriaalilla kansainvälistymistä tukevalla ryhmällä ($M=2.9$, $SD=1.16$) että niillä, jotka näin eivät tunteneet tekevänsä ($M=2.9$, $SD=1.04$), kaikkien vähämerkityksellisimmäksi tämän mittarin osaamisen ulottuvuuksista arvioitiin vuorovaikutuksen *mielihyvä*. (Taulukko 40.)

Ulkomaalaisten hyödyntäminen opetuksessa

Se, onko opettajien asiantuntijaverkostossa vähintään yksi ulkomaalainen osaaja, jonka asiantuntemusta opettajat hyödyntävät omassa opetuksessaan, vaikutti varsin selvästi kulttuurienvälisen kompetenssin koettuun tärkeyteen (Taulukko 41). Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla erittäin merkitsevä ero oli vuorovaikutukseen *sitoutuneisuudessa*, merkitsevä ero *luottamuksessa* ja melkein merkitsevä ero tarkkaavaisuudessa. Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla merkitsevä ero oli *motivaation* ulottuvuudessa tärkeyden kokemisessa ja melkein merkitsevä ero *metakognition* ja *toiminnan* ulottuvuuksien tärkeyden kokemisessa.

Sekä kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) että kulttuuriällyn (CQS) asteikolla kaikissa niissä ulottuvuuksissa, joissa ryhmien välillä oli tilastollista merkitsevyyttä ne, joilla verkostossa oli opetuksessa hyödynnettävä ulkomaalainen asiantuntija, pitivät kulttuurienvälisyysosaamista tärkeämpänä kuin ne, joilla tätä verkostoa ei ollut. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon ulottuvuuksista *sitoutuneisuutta* ($M=4.0$, $SD=0.49$; $M=3.8$, $SD=0.52$) ja *tarkkavaisuutta* ($M=4.0$, $SD=0.62$; $M=3.8$, $SD=0.67$) arvostettiin kaikkien korkeimmalle tämän mittarin ulottuvuuksista sekä siinä ryhmässä, jolla kansainvälinen yhteistyöverkosto on samoin kuin siinä ryhmässä, jolta tämä verkosto puuttui. Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla taas opettajat,

jolla kansainvälinen verkosto on, nostivat *metakognition* ($M=5.3$, $SD=1.15$) ja *motivaation* ($M=5.3$, $SD=1.00$) tärkeimmiksi osaamisen alueiksi. *Toiminnan* osaaminen jäi molemmissa ryhmissä, sekä opettajaryhmässä, jossa kansainvälinen verkosto on ($M=4.9$, $SD=1.23$) että toisessa ryhmässä ($M=4.5$, $SD=1.23$) vähiten tärkeäksi koetuksi ulottuvuudeksi. Myös tässä on huomatta korkeat keski- vaihteluluvut, jotka kertovat vastaajien erimielisyydestä. (Taulukko 41.)

Taulukko 40. Opetusmateriaalin antamien kansain- ja kulttuurienvälisyysvalmiuksien yhteys arvioituun kulttuurienvälisyysosaamisen tärkeyteen osana ammattikorkeakoulun opettajan työtä

Mittarit	Opetusmateriaalin antamat kansain- ja kulttuurienvälisyysvalmiudet				
	Opettajat				M-W U Z(p)
	Kyllä (n=178)		Ei (n=50)		
	M	SD	M	SD	
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>					
1 Sitoutuneisuus	4.0	0.50	3.8	0.53	-2.556 (.011)
2 Kunnioitus	3.4	0.82	3.3	0.72	-.377 (.706)
3 Luottamus	3.7	0.49	3.6	0.44	-2.140 (.032)
4 Mielihyvä	2.9	1.16	2.9	1.04	-.341 (.733)
5 Tarkkaavaisuus	3.9	0.63	3.7	0.66	-2.134 (.033)
M	3.6	0.46	3.5	0.46	
<i>Kulttuuriällyn asteikko (CQS)</i>					
1 Metakognitio	5.2	1.15	5.2	1.07	-.638 (.523)
2 Kognitio	4.7	1.08	4.6	1.09	-1.039 (.299)
3 Motivaatio	5.2	1.01	4.9	1.19	-1.937 (.053)
4 Toiminta	4.8	1.25	4.6	1.23	-1.252 (.211)
M	5.0	0.98	4.8	0.97	

Taulukko 41. Opetuksessa hyödynnettävä ulkomaalaisen asiantuntijaverkoston yhteys arvioitun kulttuurienvälisyysosaamisen tärkeyteen osana ammattikorkeakoulun opettajan työtä

Ulkomaalaisten asiantuntijaverkosto					
Mittarit	Opettajat				M-W U
	Kyllä (n=152)		Ei (n=76)		
	M	SD	M	SD	Z(p)
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>					
1 Sitoutuneisuus	4.0	0.49	3.8	0.52	-4.908 (<.001)
2 Kunnioitus	3.3	0.82	3.4	0.73	-3.425 (.075)
3 Luottamus	3.7	0.49	3.6	0.47	-5.613 (.009)
4 Mielihyvä	2.8	1.20	3.0	0.96	-4.145 (.248)
5 Tarkkaavaisuus	4.0	0.62	3.8	0.67	-4.105 (.029)
M	3.6	0.46	3.5	0.48	
<i>Kulttuuriällyn asteikko (CQS)</i>					
1 Metakognitio	5.3	1.15	5.0	1.08	-4.949 (.016)
2 Kognitio	4.8	1.08	4.5	1.08	-4.430 (.133)
3 Motivaatio	5.3	1.00	4.8	1.10	-6.018 (.001)
4 Toiminta	4.9	1.23	4.5	1.23	-4.794 (.012)
M	5.1	0.96	4.7	0.97	

Opetuskokemus tai halukkuus opettaa vieraalla kielellä

Vieraalla kielellä opettamisen kokemus tai halukkuus opettaa vieraalla kielellä vaikutti ainoastaan kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon ulottuvuuden *luottamus* tärkeyden merkityksen kokemukseen. Ne, joilla oli vieraalla kielellä opettamisen kokemusta tai halua opettaa vieraalla kielellä pitivät *luottamusta* tärkeämpänä ($M=3.7$, $SD=0.48$) kuin ne, joilla vieraalla kielellä opettamisen kokemusta tai halua vieraalla kielellä opettamiseen ei ollut ($M=3.6$, $SD=0.48$). Ryhmien välinen ero oli merkitsevä ($p=.006$). Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla vieraalla kielellä opettamisen kokemuksella tai halulla opettaa vieraalla kielellä ei ollut vaikutusta kulttuurienvälisen osaamisen koettuun tärkeyteen.

Kansainvälisten osioiden sisällyttäminen opetukseen

Kansainvälisyyden sisällyttäminen opetukseen vaikutti selvästi kulttuurienvälisen kompetenssin koettuun tärkeyteen osana opettajan työtä. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla tämän taustamuuttujan mukaan oli erittäin merkitsevä ero *sitoutuneisuuden*, *luottamuksen* ja *tarkkaavaisuuden* tärkeyden kokemisessa ja merkitsevä ero *mielihyvän* tärkeyden kokemuksessa. Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla oli merkitsevä ero *metakognition* koetussa tärkeydessä ja melkein merkitsevä ero kolmen muun ulottuvuuden, *kognition*, *motivaation* ja *toiminnan* tärkeyden kokemuksessa. (Taulukko 42.)

Taulukko 42. Opetuksen sisältämien kansainvälisten osioiden määrän yhteys arvioitun kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeyteen osana ammattikorkeakoulun opettajan työtä

Kansainvälisten osioiden määrä opetuksessa	
Mittarit	Opettajat (n=228) <i>p</i>
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>	
1 Sitoutuneisuus	<.001
2 Kunnioitus	.062
3 Luottamus	<.001
4 Mielihyvä	.001
5 Tarkkaavaisuus	<.001
<i>Kulttuuriällyn asteikko (CQS)</i>	
1 Metakognitio	.007
2 Kognitio	.044
3 Motivaatio	.023
4 Toiminta	.020

Opiskelijan kansainvälistymisen tukeminen yksi opettajan tehtävistä

Kulttuurienvälisen kompetenssin koettuun tärkeyteen osana opettajan työtä oli jonkinlainen vaikutus sillä, kokevatko opettajat opiskelijoiden kansainvälistymisen tukemisen osaksi opettajuutta (Taulukko 43). Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla tämän mukaan oli merkitsevä ero *tarkkaavaisuuden* ulottuvuuden ja melkein merkitsevä ero *sitoutuneisuuden* ulottuvuuden tärkeyden arvioinnissa.

Kulttuuriällyn (CQS) asteikon osalla oli melkein merkitsevä ero ulottuvuuksien *motivaatio* ja *toiminta* tärkeyden kokemuksessa.

Taulukosta 43 näkyy, että kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla kumpikin ryhmä, sekä ne, jotka kokivat opiskelijoiden kansainvälistämisen osaksi opettajan työtä ($M=4.0$, $SD=0.49$) että ne, jotka eivät näin ajatelleet ($M=3.6$, $SD=0.62$) pitivät *sitoutuneisuutta* tämän mittarin tärkeimpänä kulttuurienvälisyyden osaamisen alueena. Samalla tavalla molemmat ryhmät arvioivat *tarkkaavaisuuden* toiseksi tärkeimmäksi osaamisen alueeksi ($M=3.9$, $SD=0.64$; $M=3.5$, $SD=0.58$). Niillä, jotka eivät katsoneet opiskelijoiden kansainvälistämistä osaksi opettajuutta, *luottamus* nousi tärkeydessä ($M=3.5$, $SD=0.51$) samalle tasolle *tarkkaavaisuuden* ($M=3.5$, $SD=0.44$) kanssa.

Taulukko 43. Opiskelijan kansainvälistymisen tukemisen opettajuuteen sisällyttämisen vaikutus kulttuurienvälisen osaamisen tärkeyteen osana ammattikorkeakoulujen opettajuutta

Opiskelijoiden kansainvälistymisen tukeminen					
Mittarit	Opettajat				M-W U p
	Kyllä (n=213)		Ei (n=15)		
	M	SD	M	SD	
<i>Kulttuurienvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>					
1 Sitoutuneisuus	4.0	0.49	3.6	0.62	-2.511 (.012)
2 Kunnioitus	3.3	0.81	3.3	0.60	-.199 (.842)
3 Luottamus	3.7	0.48	3.5	0.51	-1.656 (.098)
4 Mielihyvä	2.9	1.16	2.9	0.69	-.059 (.953)
5 Tarkkaavaisuus	3.9	0.64	3.5	0.58	-2.799 (.005)
M	3.6	0.47	3.4	0.44	
<i>Kulttuuriällyn asteikko (CQS)</i>					
1 Metakognitio	5.3	1.10	4.6	1.40	-1.902 (.057)
2 Kognitio	4.7	1.05	4.2	1.43	-1.365 (.172)
3 Motivaatio	5.2	1.03	4.4	1.25	-2.180 (.029)
4 Toiminta	4.8	1.24	4.0	1.14	-2.414 (.016)
M	5.0	0.94	4.3	1.25	

Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla (Taulukko 43) melkein merkitsevä ero ryhmien välillä löytyi sekä *motivaation* että *toiminnan* ulottuvuuksissa. Näissä ulottuvuuksissa, saomoin kuin myös niissä kahdessa ulottuvuudessa, jossa merkitsevyyttä ei ollut,

ne, jotka pitivät opiskelijoiden kansainvälistämistä osana opettajan tehtäviä, arvioivat kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeyden korkeammalle kuin ne, jotka eivät kansainvälistämistä sisällyttäneet osaksi opettajan tehtäviä. Sekä ne, jotka sisällyttivät kansainvälistämisyrittämisen osaksi opettajuutta ($M=5.3$, $SD=1.10$) että ne, jotka näin eivät tehneet ($M=4.6$, $SD=1.40$), arvioivat tällä mittarilla *metakognition* tärkeimmäksi kulttuurienvälisyyden osaamisen alueeksi. Toiseksi tärkeimpänä molemmat ryhmät pitivät *motivaatiota* ($M=5.2$, $SD=1.03$; $M=4.4$, $SD=1.25$). Opettajaryhmä, joka ei nähnyt kansainvälistämisyrittämistä opettajuuden osana, arvioi *toiminnan* osaamisen ($M=4.0$, $SD=1.14$) kaikkien vähämerkityksellisimmäksi kulttuurienvälisyysosaamisen ulottuvuudeksi. *Toiminnan* osaamisen merkityksen kokemisessa ryhmien välillä oli melkein merkitsevä ero, ja ryhmä, joka katsoi kansainvälistämisyrittämisen kuuluvan opettajuuteen, arvosti tätä ulottuvuutta selvästi enemmän ($M=4.8$, $SD=1.24$).

Osallistuminen työpaikan tai korkeakoulun järjestämään tai muuhun kansain- tai kulttuurienvälisyysvalmiuksia lisäävään koulutukseen:

Kansain- ja kulttuurienvälisyyskoulutukseen osallistumisella näytti olevan varsin vähän vaikutusta kulttuurienvälisyysosaamisen koettuun tärkeyteen. Merkitsevä ero koulutukseen osallistumisen perusteella löytyi kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon ulottuvuudessa *tarkekaavaisuus* ja melkein merkitsevä ero ulottuvuudessa *sitoutuneisuus*. Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla koulutuksiin osallistumisella ei ollut vaikutusta kulttuurienvälisyysosaamisen koettuun tärkeyteen.

Tarkekaavaisuuden ulottuvuudessa yli kolme kertaa kansain- ja kulttuurienvälisyyskoulutuksiin osallistuneet ($M=4.2$, $SD=0.63$) pitivät tätä osaamista tärkeämpänä kuin ne, jotka olivat osallistuneet koulutuksiin kaksi tai kolme kertaa ($M=3.9$, $SD=0.57$) tai ne, jotka olivat osallistuneet yhden kerran ($M=3.8$, $SD=0.68$) tai eivät olleet osallistuneet yhtään kertaa ($M=3.8$, $SD=0.63$). *Sitoutuneisuuden* osalta tärkeimmäksi tämän osaamisen koki ryhmä, joka ei ollut osallistunut ($M=3.5$, $SD=0.77$) yhtään kertaa kansain- tai kulttuurienvälisyyskoulutuksiin. Kaikkien vähämerkityksellisimpänä tätä osaamisen aluetta pitivät ne, jotka olivat osallistuneet koulutuksiin vain kerran ($M=3.2$, $SD=0.70$) tai olivat osallistuneet yli kolme kertaa ($M=3.2$, $SD=0.85$). Näiden väliin asetettiin ryhmä, jossa koulutuksiin oli osallistuttu kaksi tai kolme kertaa ($M=3.4$, $SD=0.82$).

5.3.3 Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi suhteessa heidän omaan arvioon kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeydestä opettajan työssä

Tämän tutkimuskysymyksen viimeisessä osiossa selvitettiin kuinka opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin itsearvioinnin tulokset ja kompetenssin tärkeyden arvioinnin tulokset ovat tilastollisesti yhteydessä toisiinsa. Tämä tarkastelu tehtiin useammassa osassa. Ensimmäisenä tehtiin kahden muuttujan välinen korrelaatioanalyysi (Spearman r_s). Sen jälkeen tehtiin Wilcoxonin merkkitesti sen selvittämiseksi kuinka vastaukset jakaantuvat. Wilcoxonin merkkitestillä pystytään kertomaan se, onko vastauskeskiarvojen välisellä erolla tilastollista merkitsevyyttä. Viimeisessä vaiheessa verrattiin itsearvioinnin ja kompetenssiin tärkeyttä selvittäneen arvioinnin vastauskeskiarvoja toisiinsa kuiluanalyysin avulla. Kuiluanalyysillä havainnollistetaan itsearvioinnin vastauskeskiarvojen tasoa suhteessa tärkeysarvioinnin keskiarvoihin.

Spearmanin järjestyskorrelaatiolla (r_s) tehdyssä korrelaatioanalyysissä tarkasteltiin kunkin mittarin ulottuvuuksien vastausten korreloimista koetun tärkeyden kanssa (Liite 17). Korrelaatioanalyysin tuloksia tarkasteltiin Metsämuurosen (2009, 371) antamien korrelaation voimakkuutta kuvaavia ohjearvoja seuraten. Hänen mukaansa korrelaation on erittäin korkea korrelaatiokertoimen ollessa välillä 0.80–1.00, korrelaatio on korkea korrelaatiokertoimen ollessa välillä 0.60–0.80 ja kohtuullisesta korrelaatiosta voidaan puhua korrelaatiokertoimen ollessa välillä 0.40–0.60.

Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla kahdessa ulottuvuudessa, *kunnioituksessa* ja *mielihyvässä* ei ollut korrelaatiota kulttuurienvälisen kompetenssin itsearvioinnin ja kulttuurienvälisen osaamisen koetun tärkeyden välillä. Muista kolmesta tämän asteikon ulottuvuudesta korrelaatio oli korkealla tasolla *sitoutuneisuudessa* (.63) ja *tarkekaavaisuudessa* (.63) ja kohtuullisella tasolla *luottamuksessa* (.43). Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla kahdessa ulottuvuudessa, *kognitiossa* (.51) ja *motivaatiossa* (.57) korrelaatio oli kohtuullinen ja kahdessa, *metakognitiossa* (.60) ja *toiminnassa* (0.64) itsearvioinnin ja koetun tärkeyden välinen korrelaatio oli korkea. (Liite 17.)

Korrelaatiokertoimen merkitsevyyttä voidaan tarkastella myös selitysosuuden kautta. Metsämuuronen (2009, 371) kirjoittaa, että selitysosuudella saadaan selville se, kuinka suuri osuus muuttujan varianssista selittyy toisen muuttujan avulla. Selitysosuus saadaan laskemalla korrelaatiokertoimen neliö. Käytännössä selitysosuus kertoo siitä, kuinka paljon muuttujan vaihtelu on selitettävissä sen

parina olevan muuttujan vaihtelulla ja selitysosuus paljastaa näin sen kuinka paljon kahdella verrattavalla muuttujalla on yhteistä. Tässä tutkimuksessa käytettyjen mittareiden korrelaatiokertoimen neliöt (r_{xy}^2) kulttuurienvälisen kompetenssin itsearvioinnin ja kulttuurienvälisen osaamisen koetun tärkeyden välillä olivat kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla .37, ja kulttuuriällyn (CQS) asteikolla .58. Kulttuurienvälisen herkkyyden asteikon vahvimmin korreloineessa ulottuvuudessa, *sitoutuneisuudessa*, varianssin neliö oli .40, ja näin selitysosuus jää vaatimattomaan 40 prosenttiin, ja muuttujan vaihtelusta jäi siis jopa 60 prosenttia selittämättä. Kulttuuriällyn asteikon *kognition* ja *motivaation* ulottuvuuksien selityssasteeksi muodostuu 26 ja 32 prosenttia ja *metakognition* ja *toiminnan* 36 ja 41 prosenttia.

Seuraavassa vaiheessa tarkasteltiin Wilcoxonin merkkitestin avulla vastausten jakautumista ja vastauskeskiarvojen välisten erojen tilastollista merkitsevyyttä. Tällä analyysillä selvitettiin sitä, mitkä ovat niitä kulttuurienvälisen kompetenssin taitoja, jossa vastaajien arvioiden perusteella oli suurin ero verrattuna kulttuurienvälisen kompetenssin koettuun tärkeyteen ammattikorkeakoulun opettajan työssä.

Taulukossa 44 esitetty tarkastelu näyttää, että vastaajat ovat kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla arvioineet oman olemassa olevan kompetenssinsa *tarkkaavaisuus*-ulottuvuutta lukuun ottamatta korkeammaksi kuin sen minkälaista kulttuurienvälistä kompetenssia he opettajalta tärkeysarvioinnin mukaan pitävät tarpeellisena. Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla sen sijaan opettajat arvioivat, että heillä oleva kulttuurienvälisen toiminnan *motivaatio* on suurempi kuin tämän koettu tärkeys, mutta muissa ulottuvuuksissa, *kognitiossa*, *metakognitiossa* ja *toiminnassa* oman osaamisen koettiin olevan alemmalla tasolla kuin tarvittavan osaamisen.

Itsearvioinnin ja koetun tärkeyden arvioinnin välinen keskiarvojen ero osoittautui tilastollisesti erittäin merkitseviksi kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon kaikilla viidellä ulottuvuudella. Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla erot kulttuurienvälisen kompetenssin itsearvioinnin ja koetun tärkeyden välillä osoittautuivat erittäin merkitseviksi kolmessa, *metakognition*, *motivaation* ja *toiminnan* ulottuvuuksissa ja merkitseväksi neljännessä, *kognition* ulottuvuudessa. (Taulukko 44.)

Wilcoxonin merkkitestin Z-arvojen perusteella voidaan erotella ne kulttuurienvälisen kompetenssin taidot, joissa vastaukset eroavat toisistaan itsearvioinnin ja osaamisen koetun tärkeyden välillä. Taulukosta 44 näkyy, että kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla opettajat kokivat erityisesti, että heidän kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen toista osapuolta kohtaan osoittama *kunnioitus* ($Z=-11.875^b$, $p<.001$) ja heidän kulttuurienvälisestä vuorovaikutuksesta

saama *mielihyvä* ($Z=-11.548^b$, $p<.001$) ovat suurempia kuin näiden koettu tärkeys. Opettajat arvioivat myös, että heidän *sitoutuneisuutensa* ($Z=-7.074^b$, $p<.001$) ja *luottamuksensa* ($Z=-3.635^b$, $p<.001$) ovat suurempia kuin näiden koettu tärkeys, mutta he kokivat tarvitsevansa vuorovaikutukseen lisää *tarkkaavaisuutta* ($Z=-4.037^c$, $p<.001$).

Sen sijaan kulttuuriällyn asteikolla suurimmat erot itsearvioinnin ja koetun tärkeyden välillä olivat *metakognition* ($Z=-5.379^b$, $p<.001$) ulottuvuudessa, jossa oma osaaminen koettiin vähäisemmäksi kuin tarvittava osaaminen ja *motivaation* ulottuvuudessa ($Z=-4.027^c$, $p<.001$), jossa itsellä oleva motivaatio koettiin suuremmaksi kuin mitä kulttuurienvälistä vuorovaikutuksen edistämiseksi koettiin tarvittavan. (Taulukko 44.)

Taulukko 44. Opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin taidot suhteessa niiden tärkeyteen ammattikorkeakoulun opettajien työssä.

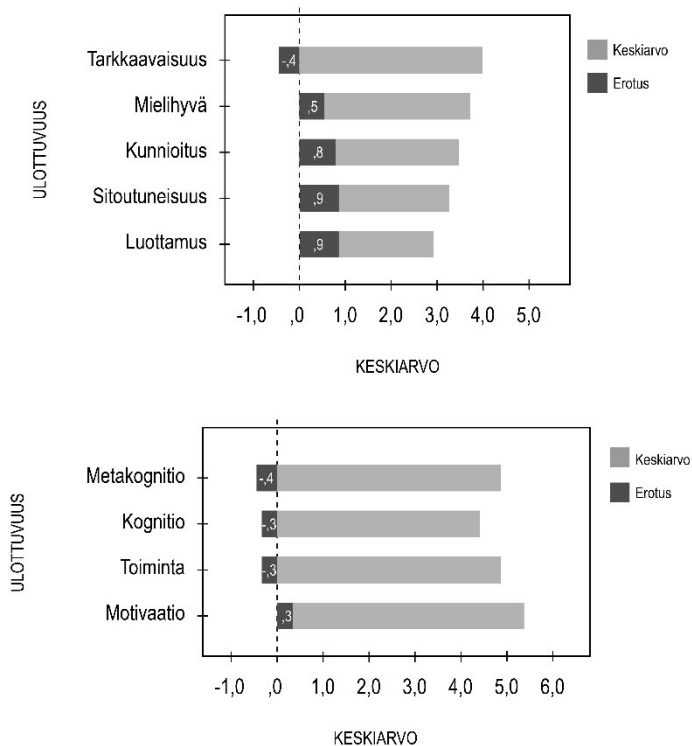
Mittarit	Itsearviointi		Tärkeyden arviointi		Z	P
	Opettajat (n=228)		Opettajat (n=228)			
	M	SD	M	SD		
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>						
1 Sitoutuneisuus	4.2	0.59	3.3	0.79	-7.074 ^b	<.001
2 Kunniointus	4.5	0.51	3.7	0.49	-11.875 ^b	<.001
3 Luottamus	3.8	0.85	2.9	1.13	-3.635 ^b	<.001
4 Mielihyvä	4.4	0.69	3.9	0.64	-11.548 ^b	<.001
5 Tarkkaavaisuus	3.6	0.66	4.0	0.51	-4.037 ^c	<.001
<i>Kulttuuriällyn asteikko (CQS)</i>						
1 Metakognitio	4.8	1.27	5.2	1.13	-5.379 ^b	<.001
2 Kognitio	4.4	1.30	4.7	1.09	-3.106 ^b	.002
3 Motivaatio	5.4	1.24	5.1	1.06	-4.027 ^c	<.001
4 Toiminta	4.5	1.51	4.8	1.24	-3.539 ^b	<.001

b. Based on positive ranks.

c. Based on negative ranks.

Kuiluanalyyssissä vastauskeskiarvojen välistä erotusta kutsutaan kuiluksi (vert. Manninen 2010, 62). Tässä tutkimuksessa kuiluanalyyssissä verrattiin ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen itsearvioinnin ja tämän osaamisen koetulle tärkeydelle annettuja vastauskeskiarvoja toisiinsa.

Kuvioissa 2 kuilumuuttujan lisäksi kuvioon on sijoitettu kulttuurienvälisen kompetenssin koettu tärkeys. Palkit on lajiteltu kuilun suuruuden mukaiseen järjestykseen niin, että ylimpänä ovat ne mittareiden ulottuvuudet, joissa osaamiskuilu on suurin. Kuilut on sijoitettu kuvion vasempaan reunaan ja tärkeys kuvion oikeaan reunaan.



Kuvio 2. Kuilukuvio kulttuurienvälisen kompetenssin koetusta tärkeydestä kulttuurienvälisen herkkyden (ISS) asteikolla (ylempi kuva) ja kulttuuriällyn (CQS) asteikolla (alempi kuva) mitattuna

Kuiluanalyysi näyttää saman tuloksen kuin Wilcoxonin merkkitesti. Kulttuurienvälisen herkkyden (ISS) asteikolla neljällä mittarin ulottuvuudella opettajat kokivat, että heillä oleva osaaminen on suurempaa kuin opettajan työssä tarvittava osaaminen ja ainoastaan *tarkkaavaisuus*-ulottuvuudessa opettajat tunsivat heikkoutta. Kulttuuriällyn (CQS) asteikon osalta kuviosta 2 näkyy, että opettajat kokivat, että heidän kulttuurienvälisen toiminnan *motivaationsa* on suurempi kuin mitä ammattikorkeakoulun opettajan työssä tarvitaan, mutta muiden kolmen ulottuvuuden osalta heillä on tarvetta lisäosaamisesta, eniten *metakognition* osalta

Tämän tutkimuskysymyksen tuloksia tulkittaessa on huomattava se, että kuiluanalyysin lähtökohtana on ollut käsitys siitä, että opettajat arvioivat omaa osaamistaan suhteessa siihen, mitä hänen tulisi opettajan työssä osata. Kyselylomakkeen ohjeistus pyrki ohjaamaan tähän vastaamistapaan. Kuitenkin on huomattava se, että opettajat ovat saattaneet tulkita kysymyksen myös niin, että he eivät ole arvioineet omaa osaamistaan suhteessa tarvittavaan osaamiseen vaan esimerkiksi suhteessa työyhteisössä olevaan kulttuurienväliseen osaamiseen.

5.4 Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arvioimiseen käytettyjen mittareiden toimivuus

Viimeisen, tutkimuskysymyksen TK4 ”*Miten tutkimuksessa käytetyt mittarit toimivat ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arvioimisessa?*” tavoitteena oli selvittää sitä, kuinka tutkimuksessa käytetyt mittarit toimivat ammattikorkeakoulukontekstissa itse- ja vertaisarvioinnissa. Tutkimuskysymyksen toisena osa selvitettiin sitä, voiko mittareiden toimivuutta tutkimuskontekstissa kehittää itse- ja vertaisarvioinnissa käytettäessä.

Tähän tutkimuskysymykseen haettiin vastausta käyttämällä kahta tämän tutkimuksen aineistoista, nimittäin opettajien itsearviointiaineistoa ($n=228$) ja vertaisarviointiaineistoista laajinta, suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien aineistoa ($n=1781$). Nämä kaksi aineistoa valittiin, koska näin voidaan verrata mittarien alkuperäistä käyttötarkoitusta ja mittarien käyttämistä vertaisarviointiin.

5.4.1 Tutkimuksessa käytettyjen mittareiden psykometriset ominaisuudet

Käytettyjen mittareiden toimivuuden selvittämiseksi ammattikorkeakoulu-kontekstissa tutkimuskysymyksen ensimmäisessä osassa tarkasteltiin käytettyjen mittareiden psykometrisiä ominaisuuksia. Itsearviointimittareihin liittyy yleensä systemaattista virheellisyttä, kuten taipumusta liian ankaraan tai lievään arviointiin tai vastausten keskittämistä arviointiasteikon keskivälille. Tässä tutkimuksessa sekä opettajien itsearvioinnin että opiskelijoiden vertaisarvioinnin tulokset viittaavat siihen, että asteikkoa käytettiin yläpainotteisesti. Opettaja-aineistoissa kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) ja kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) koko

mittareiden vastauskeskiarvot (M) olivat viisiportaisella Likert-asteikolla 4.2 ($SD=0.51$) ja 3.7 ($SD=0.58$) ja kulttuuriällyn (CQS) seitsemänportaisella Likert-asteikolla vastaavasti 4.8 ($SD=1.12$). Opiskelijoiden vertaisarvioinnin keskiarvot (M) olivat kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla 3.6 ($SD=0.52$), kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla 3.4 ($SD=0.52$) ja kulttuuriällyn (CQS) asteikolla 4.3 ($SD=0.75$).

Mittareiden normaalisuustarkastelussa tarkasteltiin mittareiden vinoutta (g_1) ja huipukkuutta (g_2). Normalisuustarkastelussa todettiin, että kumpikaan aineisto ei täyttänyt normalisuusoletusta, ja aineisto analysoitiin tämän takia epäparametrisiä menetelmiä käyttäen.

Opettajien itsearviointin havainnot olivat kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla erityisesti vinouden (24/24), mutta myös huipukkuuden (18/24) osalta negatiivisia ja näin jakaumat olivat vasemmalle vinoja ja litteähuippuisia. Normalisuusoletusta $g_1 < 2xSE$ näiden väittämien jakaumista rikkoivat vinouden osalta kaikki väittämät ja huipukkuuden normalisuusoletusta $g_2 > 2xSE$ rikkoi suurin osa (16/24) väittämistä. Opiskelijoiden vertaisarviointiaineistosta melkein puolet väittämistä (9/20) mahtui normalisuusoletuksen $g_1 < 2xSE$ piiriin vinouden osalta, mutta huipukkuuden osalta selvästi yli puolet (13/29) rikkoi normalisuusoletusta $g_2 < 2xSE$. (Liitet 4 ja 5.)

Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon osalta opettajien itsearviointiaineistossa valtaosalla väittämistä vinousarvot olivat negatiivisia (17/20) ja myös huipukkuusarvoista suurin osa oli negatiivisia (13/20). Näin nämä jakaumat olivat suurimmaksi osaksi vasemmalle vinoja ja litteitä. Normalisuusoletusta vinouden ($g_1 < 2xSE$) rikkoi näistä väittämistä suurin osa (16/20) ja huipukkuuden ($g_2 < 2xSE$) osalta vain viidennes väittämistä (4/20). Opiskelijoiden vertaisarviointiaineistossa yli puolella (12/20) väittämistä oli positiivinen vinousarvo ja kolmella neljäsosalla (15/20) huipukkuusarvo oli negatiivinen. Näillä väittämillä oli siis suurimmalla osalla oikealle vino huipukas jakauma. Tämän aineiston osalta normalisuusoletusta ($g_1, g_2 < 2xSE$) sekä vinouden että huipukkuuden osalta rikkoi sama määrä, yli puolet (13/20), väittämistä. (Liitet 4 ja 5.)

Kulttuuriällyn (CQS) asteikon osalta opettajien itsearviointiaineistossa väittämistä yhtä lukuun ottamatta (19/20) sekä vinous- että huipukkuusarvot olivat negatiivisia, ja näin myös nämä jakaumat olivat vasemmalle vinoja ja litteitä. Normalisuusoletusta ($g_1 < 2xSE; g_2 < 2xSE$) tämän asteikon väittämistä vinouden osalta rikkoi liki kaksi kolmasosaa väittämistä (14/20) ja huipukkuuden osalta alle puolet (8/20) väittämistä. Opiskelijoiden vertaisarviointiaineiston osalta tämän

mittarin väittämien vinousarvoista yli puolet (12/20) oli negatiivisia ja huipukkuusarvoista liki kaksi kolmasosaa (16/20) positiivisia. Nämä jakaumat olivat näin suurimmalta osalta vasemmalle vinoja ja huipukkaita. Normaalisuusoletusta tämän aineiston havainnoista tällä mittarilla rikkoi vinouden osalta vähän yli puolet (11/20) väittämistä ja huipukkuuden ($g_2 < 2 \times SE$) osalta reilusti yli puolet väittämistä (13/20). (Liittet 4 ja 5.)

Seuraavaksi mittareiden psykometrisiä ominaisuuksia tarkasteltiin sisäisestä konsistenssista kertovan Cronbachin alpha-kertoimen avulla. Tämän tarkastelun tulokset olivat näissä aineistoissa varsin tyydyttäviä. Opettajien itsearvointiaineistossa kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon koko mittarin alpha-kerroin oli .907 ja vertaisarvoinnissa opiskelija-aineistossa vielä korkeampi, .922. Ulottuvuuksittain alpha-kertoimet vaihtelivat itsearvointiaineistossa välillä .527–.796 ja vertaisarvointiaineistossa .477–.812. Haasteellisin oli molemmissa aineistoissa *tarkekaavaisuuden* ulottuvuus, jossa opiskelijoiden vertaisarvoinnissa alpha-kerroin laski tyydyttävän rajalla olevalle tasolle .477. Mittarin viidestä ulottuvuudesta kolmessa, *sitoutuneisuus*, *kunnioitus ja mielihyvä*, vertaisarvioinnin alpha-kertoimet olivat korkeampia kuin itsearvoinnin alpha-kertoimet, ja kahdessa ulottuvuudessa, *luottamus* ja *tarkekaavaisuus* itsearvoinnin alpha-kertoimet taas olivat vertaisarvointia korkeampia. (Taulukko 13.)

Myös kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon koko mittarin reliabiliteetti samoin kuin ulottuuksien reliabiliteetit olivat molemmissa aineistoissa hyviä. Itsearvointiaineisto kokonaisreliabiliteetti nousi tasolle .893 ja vertaisarvioinnissa vielä korkeammalle tasoon .910. Ulottuvuuksittain itsearvointiaineiston reliabiliteetti vaihteli välillä .590–.803 ja vertaisarvioinnin välillä .573–.791. Alimmillaan reliabiliteetti painui opettajien itsearvointiaineistoin *kunnioitus*-ulottuvuudessa tasolle .494. Vertaisarvioinnissa tämän ulottuvuuden reliabiliteetti oli selvästi korkeampi, tasolla .646. Molemmissa aineistoissa, sekä itsearvoinnissa (.803) että vertaisarvioinnissa (.791), reliabiliteetti nousi korkeimmaksi ulottuvuudessa *vapautuneisuus*. Mittarin kuudesta ulottuvuudesta kolmessa, *joustavuudessa*, *kunnioituksessa* ja *identiteetin ylläpidossa* vertaisarvioinnin reliabiliteetti oli korkeampi kuin itsearvoinnissa ja vastaavasti kolmessa muussa, *vapautuneisuus*, *viestintätaidot* ja *vuorovaikutuksen hallinta*, itsearvointiaineiston reliabiliteetti oli korkeampi kuin vertaisarvioinnin reliabiliteetti. (Taulukko 13.)

Kulttuuriälyn (CQS) asteikon koko mittarin reliabiliteetti nousi tutkimuksessa käytetyistä mittareista kaikkein korkeimmaksi. Itsearvoinnissa tällä mittarilla päästiin tasolle .947 ja toisin kuin kahdessa muussa mittarissa vertaisarvioinnin reliabiliteetikerroin jäi itsearvointia alemmalle tasolle, lukuun .925. Ulottuuksittain

itsearviointin reliabiliteetti vaihteli välillä .673–.740 ja vertaisarvioinnissa välillä .54–.718. Alimmillaan reliabiliteetikerroin oli vertaisarvioinnissa ulottuvuudessa *toiminta*, tasolla .544. Myös itsearviointin alhaisin reliabiliteetti, .673, löytyi tästä samasta ulottuvuudesta. Tässä mittarissa kaikki reliabiliteetti kertoimet sekä itse- että vertaisarvioinnissa ylittivät tyydyttävän rajan. Toisista mittareista poiketen, kulttuuriällyn (CQS) reliabiliteetti oli useammin korkeampi itsearviointin kuin vertaisarvioinnissa. Näin oli mittarin neljästä ulottuvuudesta kolmessa, *metakognitiossa*, *kognitiossa* ja *toiminnassa*, ja ainoastaan yhdessä, *motivaatiossa*, reliabiliteetti vertaisarvioinnissa nousi itsearviointia korkeammaksi. (Taulukko 13.)

Alpha-arvojen tasojen selitystä on pohdittu yksityiskohtaisesti aikaisemmin. Yhteenvedonä tässä todetaan ainoastaan se, että alpha-arvo on riippuvainen väittämien lukumäärästä ja näin sillä on taipumus kasvaa sen mukaan kun ulottuvuudessa olevien väittämien lukumäärä kasvaa. Mittareiden luottavuuden haaste onkin tasapainon löytäminen sen välillä, että mahdollisimman vähäisellä väittämämäärällä saataisiin mahdollisimman korkea alpha-arvo. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon ulottuvuudessa *tärkeäavaisuus* ja kulttuurienvälisen tehokkuuden (ISS) asteikon ulottuvuudessa *kunnioitus* on molemmissa kolme väittämää, ja tämä väittämien vähäinen määrä saattaa osaltaan selittää reliabiliteettiin liittyvää haasteellisuutta tämän ulottuvuuden osalta. Molemmat aineistot, sekä itsearviointi- ($n=228$) että vertaisarviointiaineisto ($n=1781$) olivat niin suuria, että niillä saatuja tuloksia voidaan pitää luotettavana.

Ensimmäisen kolmen tutkimuskysymyksen tulosten esittämisen yhteydessä on kiinnitetty huomiota kulttuuriällyn (CQS) asteikon järjestelmällisen suuriin keskihajontoihin. Keskihajonnan halutaan yleensä olevan mahdollisimman pieni, mutta tunneällyn vaikutusta johtajuuteen selvittäneessä tutkimuksessaan Nokelainen ja Tirri (2007a, 420) toteavat Nunnallyn (1978) viitaten, että hyvän mittarin tunnusmerkki yleisestä käsityksestä poiketen ovat suuret keskihajonnat.

Tarkastelun seuraavassa vaiheessa laskettiin korrelaatiot faktoreiden välillä kullekin mittarille molemmissa aineistoissa epäparametrisellä Spearmanin (r_s) korrelaatiotestillä. Odotusten mukaisesti molemmissa aineistoissa kaikilla kolmella mittareilla faktoreiden väliset korrelaatiot olivat positiivisia ja varsin voimakkaita. Liitteistä 18a–c nähdään, että opettajien itsearviointiaineistossa ($n=228$) kulttuurien välisen herkkyyden (ISS) asteikon faktoreiden väliset korrelaatiot (r_s) vaihtelivat välillä .31–.64, kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla välillä .27–.72 ja kulttuuriällyn (CQS) asteikon faktoroiden välillä .53–.63. Opiskelijoiden vertaisarviointiaineistossa ($n=1781$) kaikkien mittareiden osalta korrelaatiot olivat tasoltaan hyvin samanlaisia kuin itsearviointiaineistossa. Kulttuurien välisen

herkkyyden (ISS) asteikon faktoreiden väliset korrelaatiot (r_s) vaihtelivat tässä aineistossa välillä .34–.74, kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon korrelaatiot välillä .32–.63 ja kulttuuriälyn (CQS) asteikon korrelaatiot välillä .41–.66.

Korrelaatiokertoimeen perustuvaa selitysosuutta (ks. Metsämuuronen 2009, 371) tarkastelemalla nähdään, että kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla kahden faktorin välistä varianssia kuvaava korrelaation neliö oli opettajien itsearvioinnissa matalimmillaan 9.7 prosenttia ja korkeimmillaan 40.6 prosenttia, opiskelijoiden vertaisarvioinnissa yhteinen varianssi vaihteli välillä 11.8–54.8 prosenttia. Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla selitysosuudet opettaja-aineistossa vaihtelivat välillä 14.5–51.6 prosenttia ja opiskelija-aineistossa välillä 10.3–39.9 prosenttia. Kulttuuriälyn (CQS) asteikolla vastaavat luvut olivat 27.7–39.6 prosenttia ja 17.0–32.3 prosenttia. Näin voidaan todeta, että faktoreiden välillä oli teoreettisen mallin oletusten mukaisia positiivisia korrelaatioita.

Mittareiden psykometristen ominaisuuksien tarkastelemiseksi seuraavaksi selvitettiin se, korreloivatko nämä mittarit taustamuuttujien kanssa. Liitteissä 19a–c on esitetty Spearmanin (r_s) korrelaatiotestillä lasketut mittareiden faktoreiden korrelaatiot taustamuuttujien kanssa. Liitteistä näkyy, että korrelaatioita taustamuuttujien ja faktoreiden välillä löytyi enemmän opettajien itsearviointiaineistosta kuin opiskelijoiden vertaisarviointiaineistosta, ja että opettajien itsearviointiaineistossa korrelaatiot olivat säännönmukaisempia.

Liitteistä näkyy myös, että useat korrelaatiot ovat negatiivisia. Näihin negatiivisiin korrelaatioihin liittyen on muistettava, että korrelaatiokertoimen etumerkkiin vaikuttaa koodaus (Metsämuuronen 2009, 373). Tämän tutkimuksen taustamuuttajat on koodattu niin, että korrelaatiokertoimien systemaattinen negatiivisuus selittyy koodauksella. Esimerkiksi kielitaidon tason ja kulttuurienvälisen kompetenssin negatiivinen korrelaatio selittyy sillä, että arvolla 1 on koodattu erinomainen kielitaito, arvolla 2 hyvä kielitaito, arvolla 3 tyydyttävä ja arvolla 4 heikko tai välttävä kielitaito. Korrelaatio on positiivinen esimerkiksi puhuttujen kielten lukumäärän suhteen, koska tämä taustamuuttuja on koodattu toisin päin: arvolla 1 on koodattu ei yhdenkään tai yhden kielen puhuminen, arvolla 2 kahden kielen puhuminen ja arvolla 3 useamman kuin kahden kielen puhuminen. Näin todellisuudessa sekä kielitaidon tasolla että opettajien puhumien kielten lukumäärällä ja kulttuurienvälisen kompetenssin välillä on positiivinen yhteys. Samalla tavalla taustakysymysten, joissa vastausvaihtoehtoina oli ”kyllä” ja ”ei”, koodaus selittää systemaattiset negatiiviset korrelaatiot. ”Kyllä” vastaus on

koodattu arvolla 1 ja ”ei” vastaus arvolla 2, eli jos koodaukset olisivat päin vastaiset, näyttäisivät korrelaatiot positiivisilta.

Metsämuurosen (2009, 371) antamien korrelaation voimakkuutta kuvaavia ohjearvoja seuraten voidaan todeta, että valtaosa korrelaatioista taustamuuttujien ja kulttuurienvälisen kompetenssin välillä olivat heikkoja tai merkityksettömiä. Opettajien itsearviointiaineistossa tasoltaan yli 0.40 korrelaatioita, joita voidaan pitää kohtuullisina, oli vain muutamia ja vertaisarviointiaineistossa ei löytynyt yhtään tasoltaan yli 0.40 korrelaatioita. Korrelaatio voi kuitenkin olla merkitsevä pienillä, lähellä nollaa olevilla arvoilla, jos otoskoko on suuri. Tämän lisäksi on muistettava se, että korrelaation merkitsevyys ei itsestään selvästi tarkoita sitä, että korrelaatio olisi merkittävä ja että kussakin tilanteessa on tuloksen merkitys käytännössä arvioitava tilannekohtaisesti. (Metsämuuronen 2009, 370–372).

Opettajien itsearvioinnissa sukupuolen ja kulttuurienvälisen kompetenssin väliltä löytyi järjestelmällinen yhteys. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla sukupuoli korreloi merkitsevästi ($p=0.01$) neljästä faktorista viiden kanssa ($r_s=.16-.38$), kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon kuudesta faktorista kolme korreloi merkitsevästi sukupuolen kanssa ($r_s=.16-.31$) ja kulttuuriälyn (CQS) asteikon kaikki neljä ulottuvuutta korreloivat sukupuolen kanssa merkitsevästi ($r_s=.15-.18$). (Litteet 19a–c.)

Sukupuoli-muuttujan selitysaste kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon ulottuvuuksien välillä oli korkeimmillaan kuitenkin vain 14.1 prosenttia, kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla 9.4 prosenttia ja kulttuuriälyn (CQS) asteikolla ainoastaan 3.1 prosenttia.

Opettajien itsearviointiaineistossa myös ulkomailla asumisen kokemuksen samoin kuin puhuttujen kielten lukumäärän ja opettajien kielitaidon tason ja kulttuurienvälisen kompetenssin tason välillä löytyi kaikissa mittareissa varsin säännönmukainen merkitsevä korrelaatio. Ulkomailla asumisen kokemuksen pituus korreloi merkitsevästi ($p=0.01$) kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon neljän faktorin kanssa ($r_s=.19-.44$), kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla samalla tavalla neljän faktorin kanssa ($r_s=.22-.38$) ja ulkomailla asumisen kokemus korreloi kaikkien kulttuuriälyn (CQS) asteikon ulottuuksien kanssa ($r_s=.23-.46$). Opettajien puhumien kielten lukumäärän ja kaikkien kolmen mittarin kaikkien faktoreiden välillä oli positiivinen korrelaatio ($r_s=.18-.41$; $r_s=.20-.46$; $r_s=.36-.45$). Myös kielitaidon taso korreloi merkitsevästi kulttuurienvälisen kompetenssin kanssa kaikilla mittareilla ja kuten yllä kirjoitettiin, tämä korrelaatio, vaikka sen etumerkki on negatiivinen, on todellisuudessa samanlainen kuin puhuttujen kielten lukumäärän ja kulttuurienvälisen kompetenssin tason välillä. Niin kulttuurienvälisen

herkkyyden (ISS) asteikolla ($r_s = -.18-.58$) kuin kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla ($r_s = -.24-.66$) samoin kuin kulttuuriällyn (CQS) asteikolla ($r_s = -.37-.55$) kielitaidon taso korreloi mittareiden kaikkien ulottuvuuksien kanssa. (Litteet 19a–c.)

Selitysasteen kautta tarkasteltuna nähdään, että niin ulkomailla asuminen kuin kielitaitokin selittivät varsin vähän kompetenssin ulottuvuuksien varianssista. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla ulkomailla asumisen kokemuksen selitysosuus oli korkeimmillaan 19.7 prosenttia, kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla 14.3 prosenttia ja kulttuuriällyn (CQS) asteikolla 21.5 prosenttia. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla puhuttujen kielten lukumäärän kyky selittää ulottuvuuksien vaihtelua oli välillä 3.2–16.6 prosenttia, kielitaidon tason 3.1–33.2 prosenttia. Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla vastaavat luvut olivat 4.0–21.3 ja 5.9–43.7 prosenttia ja kulttuuriällyn (CQS) asteikolla 12.6–19.9 ja 13.9–29.8 prosenttia.

Näiden lisäksi kaikki ne taustamuuttujat, jotka kuvasivat opettajien kansainvälisen toiminnan nykyistä laajuutta tai halua kansainväliseen toimintaan korreloivat kulttuurienvälisen kompetenssin kanssa. Näissä korrelaatioissa on huomattava se, että korrelaation etumerkki johtuu koodauksesta. Näitä taustamuuttujia olivat kokemus siitä, että opetus antaa opiskelijoille valmiuksia kansain- ja kulttuurienvälisyyteen, kokemus siitä, että opetusmateriaali antaa opiskelijoille valmiuksia kansain- ja kulttuurienvälisyyteen, oman alan asiantuntijaverkostossa oleva vähintään yksi ulkomaalainen osaaja, jonka osaamista hyödynnetään opetuksessa, opetuskokemus tai halukkuus opettaa vieraskielisissä tutkinto-ohjelmissa tai yksittäisiä kursseja (esim. kansainvälisessä lukukaudessa) muilla kuin suomen kielellä, kansainvälisten osioiden määrä opetuksessa ja kokemus siitä, että opiskelijan kansainvälistymisen tukeminen on yksi opettajan tehtävistä. Korrelaatiot näiden ja kulttuurienvälisen kompetenssin välillä olivat tasoltaan merkitseviä ($p=0.01$), ja ne olivat merkittäviä, koska korrelaatio löytyi kunkin mittarin kaikista tai melkein kaikista ulottuvuuksista. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla nämä korrelaatiot vaihtelivat välillä $r_s = -.14-.41$, kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla välillä $r_s = -.13-.43$ ja kulttuuriällyn (CQS) asteikolla välillä $r_s = -.14-.40$. Näidenkin korrelaatioiden, joissa merkitsevyyttä oli, selitysaste jäi kuitenkin varsin alhaiseksi, kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla välille 2.0–16.8 prosenttia, kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla välille 1.7–18.3 prosenttia ja kulttuuriällyn (CQS) asteikolla välille 2.0–15.9 prosenttia. (Litteet 19a–c.)

Vertaisarviointiaineistossa ainoastaan kansainvälisyyden määrä opetuksessa korreloi kaikissa mittareissa mittareiden kaikkien ulottuvuuksien kanssa. Niin kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla ($r_s = -.13$ – $-.22$), kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla ($r_s = -.12$ – $-.20$) kuin kulttuuriälyn (CQS) asteikolla ($r_s = -.07$ – $-.19$) korrelaatiot olivat tasoltaan merkitseviä ($p=0.01$), ja näissä kaikissa negatiivinen etumerkki johtuu koodauksesta. Tämän taustamuuttujan selitysaste jäi hyvin vaatimattomaksi, korkeimmillaan 4.6 prosenttiin. Muiden taustamuuttujien osalta korrelaatiot liittyivät vain osaan ulottuvuuksista tai vain yhteen ulottuvuuteen, eikä niitä näin voida pitää merkitsevyydestään huolimatta merkittävinä. (Liitteet 19a–c.)

Psykometrinen ominaisuuksien selvittämisen viimeisessä vaiheessa kaikille mittareille tehtiin pääkomponenttianalyysit (*Principal Component Analysis, CPA*). Tämän analyysin tarkoituksena oli selvittää pääkomponenttirakenteen toimivuutta. Pääkomponenttianalyysin ensimmäisessä vaiheessa kullekin mittarille laskettiin molemmissa aineistoissa väittämäkohtaiset korrelaatiot epäparametrisella Spearmanin (r_s) korrelaatiotestillä. Tabachnickiin ja Fideliin (2001) viitaten Metsämuuronen (2009, 652) kirjoittaa, että edes joidenkin korrelaatioiden tulisi olla suurempia kuin 0.30, jotta pääkomponenttianalyysi kannattaa tehdä. Riittävä korrelaatio on tärkeä, koska pääkomponenttianalyysi perustuu siihen, että korrelaatiomatriisi hajotetaan ja siitä muodostetaan uusia lineaarisia yhdistelmiä. Liitteistä 20a–f näkyy, että kaikki korrelaatiot niin opettajien itsearviointiaineistossa kuin opiskelijoiden vertaisarviointiaineistossa ovat nollaa suurempia. Metsämuuronen (2009, 653) muistuttaa myös, että alle 300 oleva otoskoko on riittävä pääkomponenttianalyysiin, jos korrelaatiot muuttujien välillä ovat vahvoja. Edelleen liitteistä 20a–f näkyy, että opettajien itsearviointiaineistossa ($n=228$) korrelaatiot ovat vahvempia kuin opiskelijoiden vertaisarviointiaineistossa ($n=1781$).

Ennen etenemistä pääkomponenttianalyysiin, tarkasteltiin korrelaatiomatriisien sopivuutta vielä Kaiser-Meyer-Olkin-testillä (KMO) ja Barlettin sväärisyystestillä. Kaiserin testi-arvot olivat kaikissa aineistoissa hyvin korkeita, ne vaihtelivat aineistosta ja mittarista riippuen välillä .907–.958. Koska kummankin aineiston kaikkien mittareiden testi-arvot olivat kaikki suurempia kuin .6, jota Metsämuuronen (2009, 656) pitää rajana sille, että korrelaatiomatriisi on sovelias pääkomponenttianalyysiin, todetaan Kaiserin testien perustella, että pääkomponenttianalyysissä voidaan edetä. Tätä johtopäätöstä tukevat myös Barlettin sväärisyystestit, joissa kaikissa oli merkitsevyyttä ($p<.001$) kertomassa muuttujien tasaisesta jakautumisesta.

Pääkomponenttianalyysin seuraavassa vaiheessa laskettiin muuttujien kommunaliteetit (*Communalities*). Kommunaliteetti, joka on eri pääkomponenteille tulevien yksittäisten muuttujien latausten neliöiden summa, kuvaa sitä kuinka vahvasti muuttuja latautuu jollekin yksittäiselle pääkomponentille. Metsämuuronen (2009, 655) toteaa, että jos kommunaliteetti jää kovin matalaksi, tämä tarkoittaa sitä, että muuttuja ei lataudu yhdellekään pääkomponenteista, ja muuttuja voidaan tarpeettomana poistaa. Liitteistä 21a–f näkyy, että kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon kommunaliteetit (*extraction*) opettajien itsearvioinnissa vaihtelivat välillä .45–.76 ja opiskelijoiden vertaisarvioinnissa välillä .36–.64 paitsi yhdellä väittämällä, jonka kommunaliteetti painui tasolle .19. Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon kommunaliteetit opettajien itsearvioinnissa vaihtelivat välillä .36–.74 ja opiskelijoiden vertaisarvioinnissa välillä .40–.71. Kulttuuriällyn (CQS) asteikon kommunaliteetit taas vaihtelivat opettajien itsearvioinnissa välillä .58–.87 ja opiskelijoiden vertaisarvioinnissa välillä .36–.74. Näin opettajien itsearviointiaineistossa kaikkien mittareiden kommunaliteetit ylittivät nyrkkisäännöksi annetun 0.30 kommunaliteetin raja-arvon. Opiskelijoiden vertaisarviointiaineistossa kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla yhden muuttujan kommunaliteetti jäi alle annetun raja-arvon.

Muuttujaa, jonka kommunaliteetti jäi alle annetun raja-arvon, ei tässä tutkimuksessa poisteta, koska tässä tutkimuksessa pääkomponenttianalyysiä käytetään sen selvittämiseksi latautuvatko muuttujat samalle pääkomponenttimäärälle kuin alkuperäisissä mittareissa. Mittareiden psykometrisiä ominaisuuksia tarkastellaan tässä tutkimuksessa itse- ja vertaisarvioinnissa käytettäessä, ja vaikka tämän muuttujan kommunaliteetti vertaisarviointiaineistossa oli matala, sen kommunaliteetti itsearviointiaineistossa oli riittävän korkea (.63).

Kommunaliteettien jälkeen tarkasteltiin pääkomponenttien ominaisarvoja (*Initial Eigenvalues*) ja selitysosuuksia (*Total Variance Explained*). Raja-arvona selitysosuuden tarkastelussa pidetään ominaisarvoa 1.0, mutta myös alemmat ominaisarvot ovat hyväksyttävissä, jos tällaisen pääkomponentin voi selvästi tulkita (Metsämuuronen 2009, 661, 655). Ominaisarvotarkastelun rinnalla käytettiin Cattellin *Screen-test* kuvia, jotka havainnollistavat sitä, onko pääkomponenttianalyysin ominaisarvojen perusteella nähtävissä kohta, jonka jälkeen ominaisarvoissa ei tapahdu oleellisia muutoksia.

Ominaisarvotarkastelut, jotka on esitetty liitteissä 22a–c kertovat, että kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla opettajien itsearvioinnissa viiden pääkomponentin ominaisarvo oli suurempi kuin yksi. Nämä viisi pääkomponenttia pystyivät selittämään 60.2 prosenttia (*Cumulative % 60.162*) muuttujien varianssista.

Opiskelijoiden vertaisarvioinnissa samalla mittarilla muodostui vain kolme pääkomponenttia, jotka ovat ominaisarvoltaan suurempia kuin 1.0 ja nämä kolme komponenttia pystyivät selittämään 50.2 prosenttia (*Cumulative %* 50.195). Neljännen pääkomponentin ominaisarvo oli lähellä raja-arvoa, tasolla .968, mutta sen myötä selitysaste ei kasva merkittävästi (*Cumulative %* 54.230) eikä myöskään *screen plot* -kuva näytä, että neljännen pääkomponentin mukaan ottaminen olisi erityisen perusteltua.

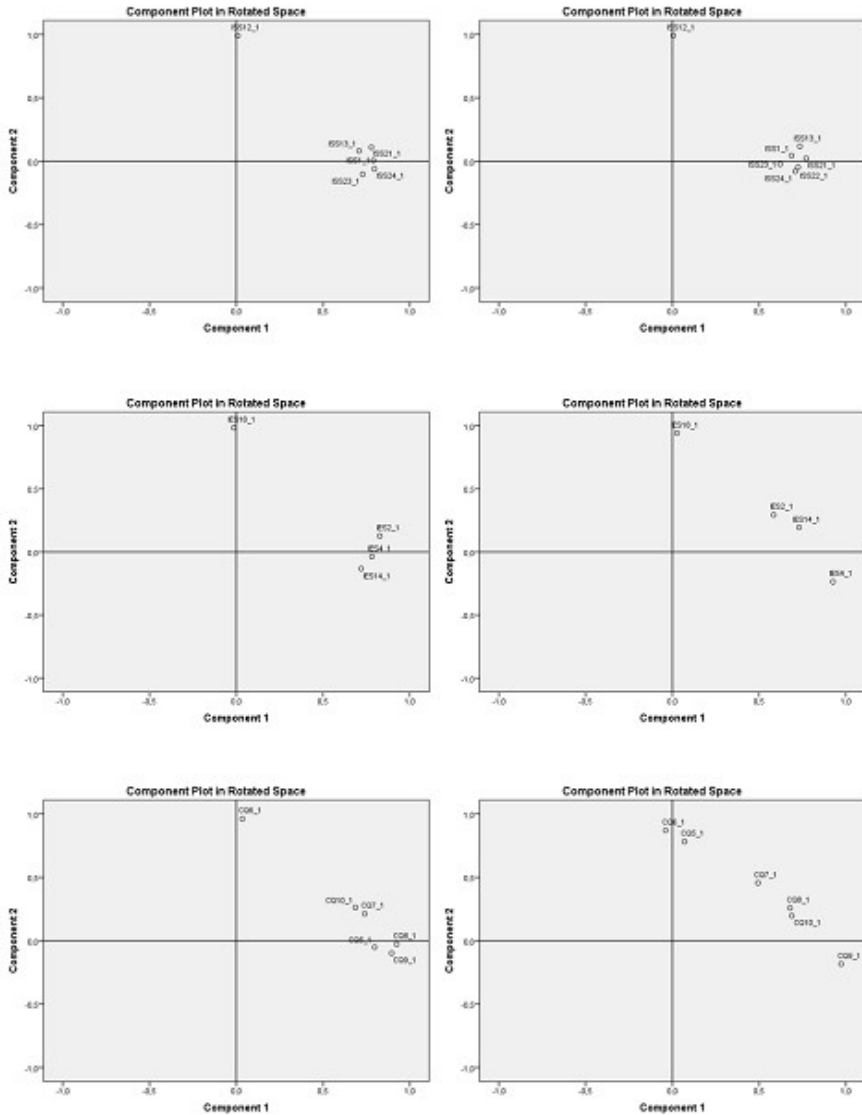
Tässä tutkimuksessa tavoitteena on löytää mittarirakenne, joka toimii sekä itse- että vertaisarvioinnissa. Itsearvioinnin komponenttirakenne toisti kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla alkuperäisen mittarin rakenteen, mutta vertaisarviointiaineistossa pääkomponentteja ei muodostunut yhtä montaa kuin alkuperäisessä mittarissa. Pääkomponenttianalyysin tuloksin ei myöskään löytynyt perusteita sille, että pääkomponenttien määrää itsearvioinnissa voitaisiin vähentää (tai vertaisarvioinnissa lisätä). Tämän mittarin osalta on todettava, että pääkomponenttianalyysin perusteella ei tässä tutkimusaineistossa näytä löytyvän yhtä pääkomponenttirakennetta, joka toimisi sekä itse- että vertaisarvioinnissa.

Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla opettajien itsearvioinnissa neljän pääkomponentin ominaisarvo oli suurempi kuin 1.0 ja nämä pystyivät selittämään 57.8 prosenttia (*Cumulative %* 57.794) muuttujien varianssista. Myös opiskelijoiden vertaisarvioinnissa neljän pääkomponentin ominaisarvot ylittivät raja-arvon, mutta nämä pystyivät selittämään vain 45.9 prosenttia (*Cumulative %* 45.937) muuttujien varianssista. Näin voidaan todeta, että tässä aineistossa kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon väittämät sekä itse- että vertaisarviointiaineistossa latautuvat samalle määrälle pääkomponentteja ja että neljän pääkomponentin rakenne poikkeaa alkuperäisestä mittarista, jossa faktoreita on kuusi.

Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla taas opettajien itsearvioinnissa neljän pääkomponentin ominaisarvo ylitti 1.0 raja-arvon, ja nämä pystyivät selittämään 73.4 prosenttia (*Cumulative %* 73.429) muuttujien varianssista. Opiskelijoiden vertaisarvioinnissa kolmen pääkomponentin lataus ylitti asetetun raja-arvon, mutta muuttujien varianssin selitysaste, 53.0 prosenttia (*Cumulative %* 52.992), jäi selvästi alemmaksi kuin opettajien itsearviointiaineistossa. Vertaisarviointiaineistossa neljännen pääkomponentin ominaisarvo on lähellä arvoa 1.0, tasolla .968 ja myös *screen plot* -kuvasta näkyy, että selitysaste kasvaa vielä merkittävästi neljännen pääkomponentin myötä, tasolle 64.4 prosenttia (*Cumulative value* 64.434 %) ja näin vertaisarviointiaineistossa neljännen pääkomponentin mukaan ottaminen on perusteltua. Tämän mittarin osalta voidaan todeta, että tässä aineistossa sekä itse-

että vertaisarvioinnin osalta pääkomponenttianalyysi toisti mittarin alkuperäisen neljän faktorin rakenteen.

Mittarirakenteen visualisoimiseksi kuviossa 3 on esitetty yksi faktori kustakin mittarista väittämien regressiokertoimiin perustuvilla pisteillä. Kuvista näkyy kuinka faktorin väittämät asettuvat suhteessa toisiinsa pakotetussa kahden akselin komponenttirakenteessa. Esitykseen on valittu jokaisesta mittarista faktorit, joiden ajatellaan olevan erityisen mielenkiintoisia. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolta ja kulttuuriällyn (CQS) asteikolta kuviin on valittu faktorit, joissa on runsas joukko muuttujia. Nämä ovat *sitoutuneisuuden*-ulottuvuus ja *kognition*-ulottuvuus, joissa molemmissa on kuusi väittämää. Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolta mukaan on valittu *joustavuus*-ulottuvuus, jonka neljästä väittämästä yksi on se, (numero 18), joka reliabiliteettitarkastelussa oli erityisen ongelmallinen. Kuvista nähdään, että mitkään esitetyistä pääkomponenteista eivät sijoitu pelkästään yhdelle akselille. Sekä kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) että kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon ulottuvuuksissa näyttäisi kummassakin olevan yksi väittämä, joka sijoittuu selvästi eri akselille kuin muut väittämät. Ainoastaan kulttuuriällyn (CQS) asteikolla vertaisarvioinnissa näyttäivät väittämät asettuvan varsin tasaisesti kummallekin akselille. Kuvista näkyy myös, että itse- ja vertaisarviointiaineistoissa väittämät latautuvat varsin samalla tavalla, mutta aineistojen välillä on kuitenkin selvät erot väittämien regressiopisteiden sijoittumisessa.



Kuvio 3. Väittämiä regressiokertoimiin perustuva visuaalinen esitys mittareiden valituista olottuvuuksista opettajien itsearviointi- ja opiskelijoiden vertaisarviointiaineistossa. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon olottuus *sitoutuneisuus* (yläriivi), kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon olottuvuus *joustavuus* (keskirivi) ja kulttuuriällyn (CQS) asteikon olottuvuus *kognitio* (alarivi).¹

¹ Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon opettajien itsearviointiaineiston kuva perustuu viiden pääkomponentin ratkaisuun ja opiskelijoiden vertaisarvioinnin kuva kolmen pääkomponentin ratkaisuun.

5.4.2 Tutkimuksessa käytettyjen mittareiden mittaussmallin validuus

Tutkimuskysymyksen toisessa osassa selvitettiin faktorianalyysillä (*Explorative Factor Analysis, EFA*) sitä ovatko käytettyjen kolmen mittarin taustalla olevat mittaussmallit tämän tutkimuksen tutkimusaineistojen perusteella valideja. Metsämuuronen (2009, 651) toteaa, että faktorianalyysi toimii parhaiten tilanteissa, joissa muuttujia yhdistävästä teoriasta on selvä etukäteisajatus ja tässä tutkimuksessa kaikki mittarit perustuvat muuttujien yhteyttä määrittävään teoriaan.

Faktorianalyysissä pyritään muuttujien välisiin korrelaatioihin perustuen muodostamaan lineaarikombinaatioita, joissa muuttujat, joilla on yhteisvaihtelua, *kimputtuvat* (Nummenmaa 2010, 397). Kimputtuessaan muuttujat, joiden sisällä on yhdenmukaisuutta yhdistyvät yhdeksi ryhmäksi ja eri ryhmiin hakeutuvat ne muuttujat, joiden välillä on eroavuutta. Muodostuvien faktoreiden avulla pyritään muodostamaan malli, joka pystyy mahdollisimman tarkasti tuottamaan alkuperäisten muuttujien korrelaatiomatriisin.

Faktorianalyysin alkuosa, korrelaatiomatriisi, Kaiserin testi ja Barlettin sväärisyydesti, joilla tarkistetaan se, että muuttujien välillä on riittävästi korrelaatioita, ovat samat kuin pääkomponenttianalyysissä. Faktorianalyysiä varten korrelaatiomatriiseista tarkistettiin vielä se, että niissä ei ole ongelmallista multikollineaarisuutta (*Multicollinearity*). Liitteistä 20a–f näkyy, että liian korkeita, yli .90 (Metsämuuronen 2009, 645) korrelaatioita ei kummankaan aineiston millään mittarilla ole. Faktorianalyysissä lataukset estimoidaan suurimman uskottavuuden menetelmällä (*Maximum likelihood*). Metsämuuronen (2009, 673) antaa ohjeeksi, että suurimman uskottavuuden latausten estimointia voidaan käyttää, jos havaintoja on enemmän kuin 100. Tämän tutkimuksen aineistot ovat selvästi tätä suurempia, joten faktorianalyysi voidaan tehdä.

Faktorianalyysissä faktorirakenne suunnitellaan. Tavoitteena on, että faktoreiden pitäisi pystyä selittämään yhteisvaihtelusta mahdollisimman paljon. Faktoreita halutaan mahdollisimman vähän, ja mallin pitäisi sisältää paljon suuria ja pieniä latauksia. Tässä tutkimuksessa faktorirakenne määritettiin pääkomponenttianalyysin avulla ominaisarvotarkasteluun perustuen. Faktorianalyysin tulokset tulkitaan, samalla tavalla kuin pääkomponenttianalyysin tuloksia, kommunaliteetin, ominaisarvojen ja selitysosuuden avulla.

Rotatoinnin jälkeen laskettu kommunaliteetti on tunnusluku, joka kuvaa sitä prosenttiosuutta, jolla kyseisen muuttujan vaihtelua tulee selitetyksi valitussa faktoriratkaisussa. Kommunaliteetti lasketaan ottamalla multipelikorrelaatiokertoimen neliö muuttujan ja faktorin välillä. (Metsämuuronen 2009, 676.)

Kommunaliteetin tarkastelussa raja-arvona tyydyttävään muuttujan arvojen vaihteluun selittämiseen faktoreiden avulla pidetään arvoa .30. (Nummenmaa 2010, 403.) Liitteistä 21a–f nähdään, että kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla opettajien itsearvioinnissa kolmen muuttujan (numerot 9, 12, 14) ja opiskelijoiden itsearvioinnissa viiden muuttujan (numerot 5, 12, 14, 19, 23) kommunaliteetti painui alle annetun raja-arvon. Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla opettajien itsearvioinnissa neljän muuttujan (numerot 8, 10, 12, 18) ja opiskelijoiden vertaisarvioinnissa kahden muuttujan (numerot 6, 10) kommunaliteetit jäivät merkityksettömän mataliksi. Kaikissa näissä oli lisäksi muuttujia, joiden kommunaliteetti oli varsin lähellä raja-arvoa. Myös kulttuuriällyn (CQS) asteikon kommunaliteeteissa oli kummassakin aineistossa kohtuullisen lähellä raja-arvoa olevia arvoja, mutta yhdenkään muuttujan kommunaliteetti ei tämän mittarin osalta painunut alle raja-arvon. Ne kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) ja kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon muuttujat, joiden kommunaliteetti on liian alhainen, poistettiin faktorianalysistä ja sen jälkeen laskettiin uudet kommunaliteetit, jotka on myös esitetty liitteissä 21a–f.

Faktorien ominaisarvot kuvaavat sitä, kuinka paljon kukin faktori pystyy selittämään koko aineiston vaihtelusta (*Total Variance Explained*). Ominaisarvo on siis tunnusluku, joka kuvaa faktorin sisältämien muuttujien samansuuntaisuuden astetta. Samalla tavalla kuin pääkomponenttianalysissä, myös faktorianalysissä raja-arvona pidetään yleensä arvoa 1.0. Faktorianalysissä muodostuvien faktoreiden kyky selittää muuttujien vaihtelua nähdään ominaisarvotaulukoista, jotka on koottu liitteisiin 23a–f.

Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla viiden faktorin ratkaisu selitti 64.8 prosenttia muuttujien varianssista (*Cumulative %* 64.805). Opiskelijoiden vertaisarviointiaineiston kolmen faktorin ratkaisu selitti sekin kohtuulliset 57.4 prosenttia (*Cumulative %* 57.417) varianssista. Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla käytettiin sekä itse- että vertaisarvioinnissa neljän faktorin mallia. Itsearvioinnissa tämä malli pystyi selittämään 65.0 prosenttia (*Cumulative %* 65.027) ja vertaisarvioinnissa 59.5 prosenttia (*Cumulative %* 59.539) muuttujien varianssista. Kulttuuriällyn (CQS) asteikon selitysaste itsearvioinnissa nousi hyvälle tasolle, 73.4 prosenttiin (*Cumulative %* 73.429) ja vertaisarvioinnissa pysyi siinäkin varsin hyvällä tasolla, 64.4 prosentissa (*Cumulative %* 64.434).

Tulkinnallisesti selkeä ratkaisu faktorianalysistä saadaan kuvakulmien kääntämisen eli rotatoinnin avulla. Metsämuuronen (2009, 661) muistuttaa, että rotatointi ei muuta faktoreiden yhteenlaskettua selitysastetta, mutta latausten neliöidyt summat (*Sums of Squared Loadings*) saavat eri arvot kuin selitysosuus. Tämä

selittyy sillä, että faktoreiden annetaan korreloida keskenään. Rotatointi tarvitaan sen takia, että faktorianalyyssissa korrelaatiomatriisi hajotetaan ja siitä muodostetaan uusia yhdistelmiä ja näitä pisteyhdistelmiä, jotka sijoitetaan faktoreiden muodostamaan avaruuteen, on ilman kuvakulman kääntämistä vaikea tulkita. Rotatoinnissa faktoriavaruuden akseleita käännetään niin, että muuttujien pisteparvi asettuu niille mahdollisimman selkeästi. Koska faktorianalyyssissä sallitaan faktoreiden välinen korrelaatio, ei akseleiden tarvitse olla suorassa kulmassa suhteessa toisiinsa, ja sen takia rotatointi tehtiin tässä tutkimuksessa vinokulmaisena Direct Oblim -rotaationa. (ks. Metsämuuronen 2009, 667–668; Nummenmaa 2010, 410–411).

Tämän tutkimuksen rotatointujen faktorimatriiseihin (*Pattern Matrix*) perustuvat kullekin faktorille latautuneet muuttujat on esitetty liitteissä 24a–c. Joistakin muuttujista nähdään, että ne latautuvat kahdelle faktorille, mutta tämä ei ole ongelmallista, koska Metsämuuronen (2009, 679) pitää kahdelle faktorille latautumista hyvin tavallisena ilmiönä. Liitteistä 24a–c näkyy myös, että joillakin faktoreilla kaikki muuttujat olivat miinusmerkkisiä. Muuttujien etumerkkiä voidaan vaihtaa silloin, kun se tehdään kaikille yhden faktorin muuttujille (Metsämuuronen 2009, 579–680), koska muuttujat tulkitaan itseisarvon kautta.

Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon osalta liitteen 24a tarkastelu osoittaa, että opettajien itsearviointiaineistossa ei syntynyt sisällöllisesti samanlaista faktorirakennetta kuin alkuperäisessä mittarissa. Kun alkuperäisen mittarin faktoreita ja tämän aineiston faktorianalyyssissä muodostuneita faktoreita verrataan, selviää, että ainoastaan *luottamus*-faktoriiin latautui yhtä väittämää lukuun ottamatta samat väittämät (väittämät 3, 4, 5, 6, 10, 15) kuin alkuperäisessä mittarirakenteessa (väittämät 3, 4, 5, 6, 10). Myös faktori kaksi (väittämät 2, 8, 16, 18) oli tunnistettavissa alkuperäisen mittarin *kunnioitus*-ulottuvuudeksi (väittämät 2, 7, 8, 16, 18, 20). Lisäksi kolmanteen faktoriiin kerääntyi (väittämät 1, 17, 21, 22, 24) kolme väittämää, joka ovat alkuperäisessä *sitoutuneisuus*-ulottuvuudessa (väittämä 1, 12, 13, 21, 23, 24). Kaksi muuta muodostunutta faktoria eivät edes etäisesti muistattaneet alkuperäisiä *mielihyvän*- ja *tärkeäavaisuuden* -ulottuvuuksia. Lisäksi, kuten kommunaliteetin tarkastelun yhteydessä todettiin, kolme muuttujaa poistettiin liian alhaisen kommunaliteetin vuoksi. Näin tämän mittarin osalta voidaan todeta, että faktorianalyyssissä syntyi viiden faktorin rakenne, mutta muodostuneet faktorit koostuivat selvästi erilaisista väittämäjoukoista, eikä niitä ei voi verrata alkuperäisen mittarin faktoreihin.

Faktorianalyyssillä haluttiin selvittää millainen faktorirakenne syntyy vertaisarvioinnin kolmen pääkomponentin ratkaisusta. Alhaisen kommunaliteetin

vuoksi peräti viisi väittämää jouduttiin poistamaan (Liite 24b), ja liitteessä 24a on esitetty opiskelijoiden vertaisarvioinnin muodostunut kolmen faktorin rakenne. Faktorianalyysissä jäljellejääneistä 19 väittämistä 12 latautui ensimmäiselle faktorille, toiselle faktorille latautui seitsemän väittämää ja kolmannelle faktorille ei ryhmittynyt ensisijaisesti yhtään väittämää. Näin tämän mittarin osalta on todettava, että faktorianalyysi ei mittaria vertaisarviointiin käytettäessä tuottanut toimivaa mittarirakennetta. Kokonaisuutena tämän mittarin osalta kerrataan vielä se, mikä todettiin jo pääkomponenttianalyysin yhteydessä: tämän aineiston perusteella kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) mittarin osalta tässä tutkimusaineistossa ei ole mahdollista muodostaa mittaria, joka olisi toimiva sekä itse- että vertaisarvioinnissa.

Kulttuurienvälisen herkkyyden (IES) asteikon osalta liitteen 24b tarkastelu näyttää, että itse- ja vertaisarvioinnin perusteella muodostuneet faktorerakenteet poikkeavat selvästi toistaan. Ainoastaan yhteen faktoriin itse- ja vertaisarvioinnissa latautuivat samat väittämät (väittämät 2, 4, 14, 16). Toiseen faktoriin latautui itsearviointissa kolme väittämää (väittämät 9, 15, 20) ja nämä samat latautuivat yhdelle faktorille myös vertaisarvioinnissa, mutta tälle faktorille latautui vertaisarvioinnissa myös kolme muuta väittämää (väittämät 3, 8, 9, 15, 18, 20). Muissa kahdessa faktorissa ei aineistojen välillä ollut mitään yhdenmukaisuutta. Kuten jo kommunaliteetin tarkastelun yhteydessä todettiin, yhteistä mittarirakennetta ei faktorianalyysissä voinut itse- ja vertaisarviointiaineistoista syntyä, koska aineistoista poistettiin eri määrä väittämiä, toisesta neljä ja toisesta kaksi, alhaisen kommunaliteetin vuoksi. Faktorianalyysi vahvisti sen, että yhteistä mittarirakennetta itse- ja vertaisarvioinnille ei tässä tutkimusaineistossa tälle mittarille syntynyt.

Kulttuuriällyn (CQS) osalta liitteen 24c tarkastelu näyttää, että itsearviointiaineistossa kaksi muuttujaa latautui eri faktorille kuin alkuperäisessä mittarissa, mutta muuten syntyneet faktorit olivat samat kuin alkuperäisessä mittarissa. Nämä kaksi väittämää kuuluvat kulttuuriällyn (CQS) mittarissa metakognition ulottuvuuteen, ja nyt toinen niistä, *sovellan osaamaani kulttuuritietoutta ollessani vuorovaikutuksessa itselleni vieraasta kulttuurista lähtöisin olevien ihmisten kanssa* (numero 2), latautui motivaation ulottuvuuteen ja toinen, *tärkeistan vuorovaikutuksen aikana kulttuuritietouteni paikkansapitävyyden ollessani tekemisissä toisista kulttuureista tulevien ihmisen kanssa* (numero 4), latautui toiminnan ulottuvuuteen. Vertaisarvioinnissa kaikki muuttujat latautuivat juuri samoille faktoreille kuin alkuperäisessä mittarissa (Liite 24c). Näin tämän mittarin osalta voidaan todeta, että tässä tutkimusaineistossa alkuperäinen mittarirakenne toistui itsearviointissa varsin hyvin ja vertaisarvioinnissa täydellisesti.

Liitteessä 25 on esitetty Khiin-neliön jakaumaan perustuva Goodness-of-Fit -testin tulokset (*Goodness-of-Fit test*). Tällä testillä on mitattu sitä, onko faktorianalyysin faktoriratkaisu riittävä selittämään muuttujissa tapahtuvaa vaihtelua (Metsämuuronen 2009, 678). Testi hylkää kaikki muut faktoriratkaisut paitsi opettajien itsearviointin faktoriratkaisun kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikolla. Kulttuuriällyn (CQS) asteikon faktorirakenteen hylkääminen, vaikka mittarirakenne toistui toisessa aineistossa sellaisenaan ja toisessa kahden väittämän poikkeamalla, johtuu isosta otoskoosta, koska suurissa otoksissa Goodness-of-Fit -testi hylkää liian herkästi nollahypoteesin (ks. Metsämuuronen 2009, 678–679).

Liitteessä 26 esitetään faktoreiden väliset korrelaatiomatriisit (*Factor Correlation Matrix*), joista nähdään se, millä kertoimilla faktorimatriiseja rotatoitiin niitä rakennematriisiksi muutettaessa. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon osalta näkyy, että opettajien itsearviointiaineistossa faktoreiden väliset korrelaatiot ovat kaikki positiivisia, mutta varsin heikkoja. Ainoastaan ensimmäisen ja kolmannen faktorin välillä oleva korrelaatio ($r=.52$) on tasoltaan kohtuullinen (ks. Metsämuuronen 2009, 371). Opiskelijoiden vertaisarvioinnissa, jossa kaikki väittämät ryhmittivät kahdelle ensimmäiselle faktorille, oli näiden välillä merkittävä korrelaatio ($r=.68$). Näin itsearviointiaineiston samansuuntaiset ja tasoltaan kohtuulliset korrelaatiot tukevat käsitystä, että viisi faktoria vaikka ne kuvannevat jossain mitassa samaa asiaa, ovat kuitenkin sisällisesti pääsääntöisesti toisiaan tukevia. Sen sijaan vertaisarviointiaineistossa kahden faktorin vahva keskinäinen korrelaatio kertoo siitä, että faktoreiden sisältö on hyvin samanlainen eikä faktorirakenne ole toimiva.

Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla opettajien itsearviointiaineistossa faktoreiden välisissä korrelaatioissa oli sekä positiivisia että negatiivisia (Liite 26). Positiiviset korrelaatiot, joita oli kaksi, olivat molemmat samansuuruisia ja tasoltaan kohtuullisia ($r=.46$), negatiivisista korrelaatioista kaksi oli tasoltaan merkityksettömän alhaista ja yksi merkittävä ($r=-.65$). Myös vertaisarviointiaineistossa oli faktoreiden välillä sekä positiivisia että negatiivisia korrelaatioita. Yksi faktoreista korreloi negatiivisesti kaikkien muiden faktoreiden kanssa, ja nämä kolme korrelaatiota olivat tasoltaan kohtuullisia ($r=-.42$ – $-.55$). Muut faktoreiden väliset korrelaatiot olivat positiivisia ja vähän vahvempia ($r=.60$ – $.63$). Tämän mittarin faktoreiden väliset kahdensuuntaiset korrelaatiot ja se, että korrelaatioiden suunta oli itse- ja vertaisarviointiaineistossa joidenkin faktoreiden välillä erisuuntaista, vahvistaa samaa kuin tämän mittarin osalta aikaisemmin esitettyä käsitystä siitä, että pääkomponenttianalyysiin perustuvalla faktorianalyysillä ei syntynyt tässä tutkimusaineistossa toimivaa mittarirakennetta.

Liitteestä 26 näkyy, että myös kulttuuriällyn (CQS) asteikolla sekä opettajien itsearvioinnissa että opiskelijoiden vertaisarvioinnissa löytyy faktoreiden väliltä sekä positiivisia että negatiivisia korrelaatioita. Itsearvioinnissa toisen ja neljännen ($r=-.58$) faktorin, *toiminnan* ja *kognition* ulottuvuuksien välillä, samoin kuin toisen ja kolmannen ($r=-.51$) faktorin, *toiminnan* ja *motivaation* välillä, on kohtuullinen negatiivinen korrelaatio. Myös ensimmäisen ja toisen ($r=-.35$) faktorin, *metakognition* ja *toiminnan* välillä oleva korrelaatio oli lähes merkitsevä. Kohtuullinen positiivinen korrelaation on kolmannen ja neljännen ($r=.56$), *kognition* ja *toiminnan*, ensimmäisen ja kolmannen ($r=.42$), *metakognition* ja *toiminnan*, ja ensimmäisen ja neljännen ($r=.47$), *metakognition* ja *kognition* ulottuvuuden välillä.

Samasta liitteestä 26 näkyy, että opiskelijoiden vertaisarvioinnissa kulttuuriällyn (CQS) asteikolla kaikki faktoreiden väliset korrelaatiot olivat positiivisia. Voimakkain korrelaatio ($r=.70$) oli *toiminnan* ja *metakognition* välillä. Myös ensimmäisen ja kolmannen ($r=.63$) faktorin, *metakognition* ja *kognition*, välillä korrelaatio oli varsin voimakas. Kolmannen ja neljännen ($r=.56$) faktorin, *kognition* ja *motivaation*, toisen ja kolmannen ($r=.50$) faktorin, *toiminnan* ja *kognition*, ja ensimmäisen ja toisen faktorin ($r=.44$), *metakognition* ja *motivaation*, välillä olevat korrelaatiot olivat näitä vähän alemmalla tasolla. Myös tämän mittarin monien faktoreiden väliset tasoltaan kohtuulliset korrelaatiot kertovat siitä, että faktorit ovat sisällöllisesti osittain päällekkäisiä. Vertaisarvointiaineistossa kaikkien faktoreiden välillä olevat positiiviset korrelaatiot olivat odotettavissa, koska alkuperäinen mittarirakenne toistui sellaisenaan tässä tutkimusaineistossa. Samalla tavalla itsearviointiaineistossa, jossa mittarirakennetta ei toisintunut, kahdensuuntaiset korrelaatiot olivat myös odotettuja.

6 Tulosten tarkastelu ja jatkotutkimusaiheet

6.1 Tutkimustulosten tarkastelu

6.1.1 Kulttuurienvälisesti kompetentti ammattikorkeakoulun opettaja

Kansainvälisyys ja kulttuurienvälisyys ovat sanoina vahvasti läsnä ammattikorkeakouluja koskevassa ohjeistuksessa ja ammattikorkeakoulujen omassa toiminnassa. Ammattikorkeakoulujen halutaan olevan kansainvälisiä, opettajilta odotetaan kansainvälisyysosaamista ja opiskelijoiden halutaan saavan valmiudet kansainväliseen toimintaan. Kansainvälisyyden halutaan koskevan kaikki ammattikorkeakoulun toimijoita, ja ammattikorkeakouluilta odotetaan kansainvälisyysosaamisen kautta kykyä vaikuttaa kansallisesti yhteiskunnan sosiaaliseen ja taloudelliseen hyvinvointiin ja globaalisti osallistumista kehityskysymysten ratkomiseen.

Ammattikorkeakouluja koskevassa ohjeistuksessa ja ammattikorkeakoulujen omassa strategioissa ja toimintasuunnitelmissa samalla tavalla kuin oppimistavoitteissa puhutaan kansainvälisyydestä toiminnan välineenä ja oppimisen tuotoksena. Kansainvälisyyden vaade on sisällytetty ammattikorkeakoulujen opettajien työhön läpileikkaavaksi teemaksi ja sen pitäisi tulla esiin niin opetuksessa kuin opetusta tukevassa tutkimus- ja aluekehitystyössä.

Kansainvälinen toiminta, samalla tavalla kuin monikulttuurinen toiminta, perustuu kulttuurirajat ylittävään vuorovaikutukseen. Opettajat ovat koulu-yhteisössä keskeisin kansainvälisyystoimija, ja opettajan onnistuminen oppilaitoksensa ja opiskelijoiden kansainvälistäjänä samalla tavalla kuin opiskelijoiden kulttuurienvälisen kompetenssin tuottajina perustuu heidän omaan, olemassa olevaan kansain- ja kulttuurienvälisyyskompetenssiin. Kulttuurienvälisen kompetenssin määritelmiä löytyy tutkimuskirjallisuudesta lukuisa joukko, ja määritelmien sisältämä osaamista luokitellaan monella, usein toisistaan ainakin jossain mitassa poikkeavilla tavoilla. Kulttuurienvälisyys on moniulotteinen kokonaisuus, johon kuuluu niin asenne kulttuurienvälisyyteen kuin kulttuurienvälisyyden ymmärtämistä auttava tieto ja toiminnan mahdollistavat vuorovaikutus-

taidot. Asenne tarkoittaa toimijoiden tasa-arvoisuuden hyväksymistä, jokaisen yksilön oikeutta omaan tapaansa nähdä ja tulkita maailmaa, yksilön oikeuden kunnioittamista ja kykyä empatian tunteeseen. Kulttuurienvälisyyteen liittyvä tieto avaa oman ja muiden toiminnan kulttuurisidonnaisuutta niin yksilön kuin yhteisön tasolla. Kulttuurienvälisyyden toimintaan kuuluu sekä valmius toimia ja itse toiminta.

Kulttuurienvälisen kompetenssin määrittämisen sijasta keskustelu ammattikorkeakoulujen kansainvälisyydestä on paljolti kohdistunut siihen, että kansainvälistymiselle asetetaan määrällisiä tavoitteita, ja opiskelijoiden osalta kansainvälistymisen edistymisen seuranta perustuu sekin kansainvälisyyden määrän, käytännössä opiskelijavaihtojen tai vieraalla kielellä suoritettujen opintojen määrän seuraamiseen. Ammattikorkeakoulujen opetuksen tavoitteena on kuitenkin kompetenssipohjainen asiantuntijuus (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2006), jossa osaaminen ei perustu kansainvälisyyden määrään, vaan kansainvälisten toimien ja kulttuurienvälisyyskasvatuksen ja -koulutuksen tuomiin oppimistuloksiin. Näin oppimistulokseksi asetetun kompetenssin kautta nousee tarkasteluun opettajilta odotettava kulttuurienvälisen kompetenssin sisältö ja taso.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että ammattikorkeakoulun opettajat pitävät omaa kulttuurienvälistä osaamistaan varsin hyvänä. Opettajien itsearvioinnin mukaan he ovat kulttuurienvälisesti herkkiä, varsin tehokkaita kulttuurienvälisiä toimijoita ja heidän kulttuuriälynsä on kohtuullisen korkea.

Tässä tutkimuksessa käytetyistä mittareista kaksi, kulttuurienvälisen herkkyyden asteikko ja kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko, perustuvat molemmat Chenin & Starostan (1998) ajatukselle, että kulttuurienvälinen vuorovaikutuskompetenssi koostuu selvästi toisistaan erotettavasta, mutta toisiinsa yhteydessä olevasta kolmesta osa-alueesta. He jakavat kulttuurienvälisen vuorovaikutuskompetenssin kulttuurienväliseen kognitiiviseen tietoon, affektin alueella olevaan kulttuurienväliseen herkkyyteen ja kykyyn tehokkaaseen kulttuurienväliseen toimintaan. Kulttuurienvälinen herkkyys on heidän määritelmänsä mukaan tahtopohjaista halua ja motivaatiota kulttuurienvälisen erojen ymmärtämiseen, niiden arvostamiseen ja kulttuurienvälisen erojen hyväksymiseen. Itsearvioinnin mukaan opettajien asenne ja motivaatio kulttuurienvälisyyttä kohtaan oli korkeammalla tasolla kuin heidän kulttuurienvälisen toiminnan osaamisensa.

Kolmas tutkimuksessa käytetty mittari perustuu kulttuuriälyn käsitteelle. Kulttuuriälyn käsitteen kehittäjät määrittävät sen oman toiminnan joustavuuden kautta syntyväksi kyvyksi tehokkaaseen kulttuurienväliseen toimintaan (Earley & Ang 2003). Tämä mittari sisältää neljä ulottuvuutta, metakognitiivisen ja

kognitiivisen tiedon kulttuurienvälisyydestä, motivaation kulttuurienväliseen toimintaan ja kulttuurienvälisen toiminnan osaamisen. Kulttuurienvälisen herkkyyden asteikko ja kulttuuriällyn asteikon motivaation ulottuvuudet ja toisaalta kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko ja kulttuuriällyn toiminnan ulottuvuus mittaavat määritelmiensä mukaan samaa asiaa, mutta tulosten suora vertaaminen ei ole mahdollista, koska kulttuurienvälisen herkkyyden ja kulttuurienvälisen tehokkuuden mittarit perustuvat viisiportaiselle Likert-asteikolle ja kulttuuriällyn asteikko seitsemänportaiselle Likert-asteikolle. Kulttuurienvälistä kompetenssia kokonaisuutena mittaavalla kulttuuriällyn asteikolla opettajat arvioivat oman osaamisensa vahvalle keskitasolle.

Kulttuurienvälisen kompetenssin lähtökohtana monet tutkijat pitävät kunnioitusta ja empatian kykyä. Kunnioittaminen on toisen arvokkuuden tunnustamista. Tämä tarkoittaa toisen näkemistä samanarvoisena ihmisenä ja sitä kautta toisen identiteetin, oman itseymmärryksen, tukemista. Kunnioituksen tunne antaa vapauden tasavertaiseen toimintaan omaa itseä arvostaen. Näin kunnioitus ja empatia mahdollistavat kyvyn asettua toisen osapuolen asemaan ja siihen perustuu halu sopeuttaa omaa käytöstään niin, että vuorovaikutuksen toinen osapuoli tuntee itsensä arvostetuksi. Itsearvioinnin mukaan opettajat *hyväksyvät toisista kulttuureista tulevien ihmisen mielipiteet, toisista kulttuureista tulevien mielipiteitä ja arvoja kunnioitetaan ja toisista kulttuureista tulevia ihmisiä pidetään avarakatseisina*. Opettajat kokivat *vuorovaikutuksen toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa myönteisenä asiana ja he luottavat siihen, että osaavat seurustella toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa*. Arviointinsa mukaan opettajat kokivat heikkoudeksi *kyvyn olla aina varma siitä, mitä sanoa silloin kun ollaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa ja kyvyn oman käytöksen säätelyyn vuorovaikutustilanteissa*.

Vaikka kulttuurienvälisyysosaamisen edellytyksenä pidetään affektin alueella olevia tahtopohjaista motivaatiota ja asennetta kulttuurienväliseen toimintaan, kulttuurienvälinen kompetenssi vaatii myös kognitiivista tietoa, johon kompetentti kulttuurienvälinen toiminta perustuu. Tässä tutkimuksessa opettajien kulttuurienvälisyyteen liittyvästä tiedosta saatiin ymmärrystä kulttuuriällyn asteikon kautta. Tällä asteikolla erotetaan metakognitiivinen ja kognitiivinen tieto. Metakognitiivisella tiedolla tarkoitetaan ymmärrystä oman ja vuorovaikutuksen toisen osapuolen toiminnan kulttuurisidonnaisuudesta ja kognitiivisella tiedolla kulttuurikohtaista tietoutta. Tulosten mukaan opettajien metakognitiivinen tieto, *kyky soveltaa osaamaansa kulttuuritietoutta ollessaan vuorovaikutuksessa itselleen vieraasta kulttuurista lähtöisin olevien ihmisen kanssa* oli suurempaa kuin kulttuurikohtainen,

kognitiivinen tieto, kuten *tieto toisten kulttuurien oikeuskäytännöistä ja taloudellisista järjestelmistä*.

Näin tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että vaikka opettajien kulttuurienvälisen toiminnan osaamista saattaa olla tarve kehittää, opettajat suhtautuvat kulttuurienvälisyyteen myönteisesti, ja tämä lähtökohta mahdollistaa kulttuurienvälisyydestä oppimisen ja sitä myötä taitojen kehittymisen. Kompetenssin osa-alueista juuri toiminta, mikä myös opettajien arvioinnin mukaan on heidän heikointa osa-alueitaan, on haastavin osa-alue. Kompetenssin pohjalla oleva kognitiivinen tieto on helpommin omaksuttavaa kuin taidot, ja vielä vaikeampaa on osata soveltaa tietoa ja taitoja tilanteen vaatimaksi toiminnaksi. Kulttuurienvälisesti kompetenttin toiminnan haasteellisuutta lisää se, että tehokas ja tilanteeseen sopiva toiminta määrittyy jokaisessa vuorovaikutustilanteessa uudelleen. Haasteellisuutta lisää myös se, että toimija itse voi arvioida vuorovaikutuksen tehokkuutta, eli sitä saavutettiinko vuorovaikutukselle asetetut tavoitteet, mutta toiminnan sopivuuden arvioinnissa toinen osapuoli on avainasemassa.

Kulttuurienvälinen vuorovaikutus on kahden tai useamman kulttuurin rajapinnassa toimimista, ja oman kulttuurin tuntemus antaa itseluottamusta, itsekunnioitusta ja itsearvostusta kohdata erilaisuutta, joka näihin kohtaamisiin liittyy. Toiminnan kulttuurisidonnaisuuteen ja toisen kulttuurin ymmärtämiseen liittyvä tieto on perusta sellaisen tilannekohtaisen, yhteisiä merkityksiä sisältävän toimintatavan löytämiselle, jossa kohtaamisen osapuolet kokevat omia, itselle tärkeitä arvoja kunnioitettavan. Kulttuurienvälinen toiminta vaatii kykyä sopeutua ja joustaa, mutta kulttuurienvälinen toiminta ei tarkoita sitä, että itselle keskeisistä, etenkin hyvään ja pahaan, oikeaan ja väärään ja kunnioitukseen liittyvistä, arvoista pitäisi luopua. Kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen haasteet liittyvät erityisesti juuri tässä konfliktin mahdollisuuksia sisältävässä rajapinnassa toimimiseen. Kulttuurin kautta syntyy käsitys siitä, mitä ihminen on, se antaa yhteenkuuluvuuden mahdollisuuden ja kulttuuri rajaa sitä, mikä on sopivaa toimintaa omassa yhteisössä ja mikä ei.

Tehokkaan ja sopivan vuorovaikutuksen toimintaympäristöä tutkijat kuvaavat erilaisilla käsitteillä. Hofstede (2009) puhuu vuorovaikutusta edistävästä yhteisestä moraalikäsitteestä ja Ting-Toomey (2007) tarkoittaa samaa puhuessaan kasvojen säilyttämisestä ja ”kolmannesta kulttuurista”. Tällaisen vuorovaikutusta edistävän toimintaympäristön luomisen edellytysten ja siinä toimimisen tarkastelu paljastaa sen kuinka kulttuurienvälisen kompetenssin kaikki osa-alueet ovat sidoksissa toisiinsa ja niiden väliset rajat ovat häilyviä. Yhteisen toimintaperustan luomisen

perusedellytys on ylipäättään halu siirtyä sellaiselle toiminnan areenalle, joka on kompromissi vuorovaikutuksen osapuolien näkemyksestä siitä, millainen toimintaperustan kuuluu olla. Jotta toimintaperustaa luotaessa toiselle osapuolelle tärkeät asiat pystyy huomioimaan, on ymmärrettävä ja hyväksyttävä oman ja sitä myötä toisen osapuolen toiminnan kulttuurisidonnaisuus. Yhteinen vuorovaikutustilannetta ohjaava moraalikäsitys tai se, että vuorovaikutustilanteessa ei menetä kasvoja, perustuu siihen, että kummankaan osapuolen kaikkien tärkeimpiä vuorovaikutusta sääteleviä reunaehtoja, kulttuurisidonnaista maailmankatsomusta, jolle yksilön sosiaalinen todellisuus rakentuu, ei loukata tai rikota. Näin yhteisen toimintaperustan luominen vaatii tietoon perustuvaa joustavuutta vuorovaikutuksen kummaltakin osapuolelta.

Yhteisesti hyväksytyllä toimintaperustalla vuorovaikutus voi olla onnistunutta, kun osapuolilla on riittävästi kulttuurikohtaista tietoa vuorovaikutukseen ja sen taustalla olevista kulttuurisidonnaisista toimintamalleista, osapuolet hallitsevat kulttuurisidonnaisia vuorovaikutuksen keinoja ja viimeisenä, mutta ilmeisen haastavana osaamisvaatimuksena, on kyky oman toiminnan sopeuttamiseen tilanteen vaatimalla tavalla.

Tässä tutkimuksessa opettajien kulttuurienvälistä kompetenssia tarkasteltiin myös Bennettiin (1993) esittämän kulttuurienvälisen herkkyuden mallin kautta. Bennettin mallissa kulttuurienvälisen herkkyuden kehittymisellä kuvataan kulttuurienvälisen kompetenssin kokonaisuuden kehittymistä askeleelta toiselle sen mukaan kun yksilö pystyy siirtämään tarkastelunäkökulmaansa omakulttuuri- lähtöisyydestä toisen osapuolen tilanteesta lähteväksi. Kulttuurienvälisen kompetenssin kehittyminen voidaan Bennettin mallissa nähdä oman itsen ja toisen osapuolen toiminnan kulttuurisidonnaisuuden tunnustamisena. Kulttuurienvälisen herkkyuden kehittymisen edellytyksenä tässä mallissa pidetään kulttuurienvälisyyden kokemusta, koska kokemus avaa toiminnan kulttuurisidonnaisuutta. Sen lisäksi malli katsoo, että tarvitaan kulttuurikohtaista tietoa. Mallin kehitysaskelmat jaetaan karkeasti kahteen, omakulttuurikeskisyydestä siirrytään kulttuurienvälisen herkkyuden kasvaessa etnorelativistiseen vaiheeseen, jolloin vuorovaikutusta lähestytään toisen osapuolen näkökohdat huomioiden. Tämä kehitys tarkoittaa sitä, että huomio siirtyy ihmisten välisistä yhtäläisyyksistä ihmisten välisiin kulttuurisidonnaisiin eroihin.

Tämän tutkimuksen mukaan opettajavastaaajista suurin osa, yli 60 prosenttia, oli etnosentisessä, omakulttuurikeskeisessä kulttuurienvälisen herkkyuden vaiheessa. Tämä tulos tuntuu ainakin jossain määrin olevan ristiriitainen kulttuurienvälisen kompetenssin itsearvioinnin tutkimustulosten kanssa. Kulttuurienvälisen

herkkyyden mallista johdetun kysymyksen perusteella opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi näyttäisi olevan alemmalla tasolla kuin itsearvioidun tulokset antavat ymmärtää. Tulos on kuitenkin hyvin samanlainen kuin mitä Bennettin malliin perustuvilla kyselytutkimuksilla (*Intercultural Development Inventory, IDI*) niin opettajien kuin korkeakouluopiskelijoiden joukossa tehdyissä monissa tutkimuksissa kulttuurienvälisestä kompetenssista on saatu. Näiden tutkimusten (mm. Helms 2004) mukaan itsearvioidut tulokset kulttuurienvälisestä kompetenssista miltei poikkeuksetta ovat korkeampia kuin todellinen kulttuurienvälinen kompetenssi. Bennettin malli korostaa kulttuurienvälisyyden kokemuksen merkitystä, ja sitä kautta tämän tutkimuksen tuloksen oikeellisuutta vahvistaa se, että kulttuurienvälisesti osaavimpia olivat englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevat, joista suuri osa on asunut itselleen vieraassa kulttuurissa, Suomessa, varsin pitkän ajan. Näistä vastaajista enää kolmasosa oli omakulttuurikeskeisessä vaiheessa.

Suomalaisissa tutkimuksissa ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuurienvälistä kompetenssia on vain sivuttu (ks. Timonen 2011), joten tämän tutkimuksen tulosten vertaaminen samassa tutkimusympäristössä tehtyihin muihin vastaaviin tutkimuksiin ei ole mahdollista.

Opettajien käsitys omasta osaamisesta on perusta, jonka varassa opettaminen tapahtuu. Tästä näkökulmasta tutkimustuloksia tarkastellessa huomio kiinnittyy kahteen asiaan. Ensinnäkin voidaan kysyä onko opettajien kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen taso riittävä laadukkaan kulttuurienvälisyysosaamisen opetuksen takaamiseksi ja toiseksi huomiota tulee kiinnittää siihen, että opettajilla oli suurinta heikkoutta kulttuurienvälisen toiminnan osaamisessa. Tämä on haastava puute sen takia, että kompetenssipohjaisissa, ammattikorkeakoulujen opiskelijoille antamissa osaamislupauksissa ”käden taidot”, siis toiminnan osaaminen on erittäin tärkeä osa valmistuville annettavaa asiantuntijuutta. Ammattikorkeakouluissa lienee syytä pohtia yhtäältä sitä, miksi opettajilla ei ole hyvää kulttuurienvälisen toiminnan osaamista ja toisaalta sitä, kuinka opettajia voidaan tukea kulttuurienvälisen toiminnan taitojen kehittämistä.

Syitä kulttuurienvälisen toiminnan heikkoon osaamiseen voi olla useita, kuten se, että yli puolella opettajista ei ollut ulkomailla asumisen kokemusta. Tämä on tärkeä muistaa sen takia, että miltei poikkeuksetta kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämisessä korostetaan kulttuurienvälisen kokemuksen merkityksen välttämättömyyttä, koska kokemus auttaa hahmottamaan kulttuurienvälisen kompetenssin vaikeita käsitteitä. Yhtäältä selitys voi olla se, että opettajien osaamisen vaatimukset ovat myös hyvin moninaiset (ks. Mäki 2012), ja tämä

moninaisuus saattaa aiheuttaa ristiriitaa, jakautuneita työmalleja samalla kun kiire pakottaa opettajat laittamaan tehtävät ja osaamisvaatimukset tärkeysjärjestykseen.

Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa on syytä kiinnittää huomiota myös itsearviointiin liittyviin kysymyksiin. Tutkimuksessa käytetyt mittarit on kehitetty yleisesti kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin. Mittareiden osalta voidaan pohtia kahta asiaa, nimittäin sitä kuinka hyvin ne toimivat nimenomaan opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin arvioinnissa ja sitä millainen vastaajaryhmä opettajat ovat. Itsearvioinnin yhteydessä esitetään helposti ensinnäkin kysymys siitä vastaavatko kyselyyn ne, jotka ovat asiasta kiinnostuneita ja kokevat itsensä osaaviksi ja toiseksi voidaan kysyä sitä kuinka vastaajat ryhmänä toimivat itsearvioinnissa. Näitä molempia kysymyksiä voi tarkastella pystyvyysuskon (Bandura 1997) kautta. Onnistumisen kokemuksen lisäävät pystyvyysuskoa, ja näin voi perustellusti olettaa, että juuri osaavat opettajat vastaavat kyselyyn. Samalla tavalla pystyvyysuskon kautta voi perustella näkemystä, että onnistumisen kokemukset johtavat näkemykseen omasta itsestä kyvykkäänä toimijana. Toisaalta usko omiin kykyihin on erityisen tärkeä vaikeista tilanteista selviämässä ja jos kulttuurienvälisyysosaaminen koetaan vaikeaksi, voi käsitys omasta heikosta osaamisesta johtaa käsitykseen oman osaamisen heikosta tasosta.

Käsitys oman osaamisen tasosta ohjaa vahvasti toimintaa ja motivaatiota tarttua tehtävään. Onnistuminen luo voimavaroja ja lisää työn imua. Näin ammattillisen pystyvyysuskon vahvistamiseksi tarvitaan onnistumisen kokemuksia. Toisaalta pystyvyysuskoa voi lisätä myös hyvä johtajuus esimerkiksi luomalla hyviä toimintamalleja ja tekemällä rooli-dotukset selviksi. Vahva visio ja sen välittäminen toimijoille ohjaavat toimintaa ja luovat rooli-dotuksia. Itsearviointikyselyyn vastaaminen tai vastaamattomuus voi siis liittyä käsitykseen omasta asiantuntijuudesta.

Kansainvälisyystoiminnan onnistumisessa pidetään tärkeänä koko organisaation sitoutuneisuutta. Tätä kaikkien toimijoiden mukanaolon merkitystä voidaan katsoa myös pystyvyysuskon kannalta. Samalla tavalla kuin pystyvyysusko ohjaa yksilön toimintaa, se vaikuttaa myös yhteisön tasolla. Koko työyhteisön jakama selvä käsitys siitä, mihin pyritään ja mitä yhdessä osataan helpottaa asetettujen tavoitteiden saavuttamista.

6.1.2 Taustamuuttujien merkitys opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin selittäjinä

Ammattikorkeakoulun opettajilla on oltava oman opetusalan tutkinto opetusalan sisällöllisen osaamisen tuottamiseksi ja pedagogista asiantuntijuutta opiskelijoiden ammatillisen ja henkilökohtaisen kasvun edistämiseksi. Ammatillisilla opettajilla on jo ennen opettajuutta yksi työura takanaan, koska opettajilta odotetaan useamman vuoden työkokemusta omalta ammattialaltaan ennen ammatillista opettajuutta. Kansainvälisyysosaamista opettajilla on ollut mahdollista kerryttää koko ammatillisen uransa ajan. Ammattikorkeakouluissa tuetaan opettajien kansainvälistymistä koulutuksilla ja opettajia rohkaistaan kansainväliseen vaihtoon. Näiden vaihtojen odotetaan opetukseen tuottaman sisällön lisäksi parantavan opettajien kansainvälisyysvalmiuksia.

Koska kansainvälisyys on läpileikkaava asia kaikessa ammattikorkeakoulujen toiminnassa ja kansainvälisyyden opettaminen on integroitu kaikkeen opetukseen, pitäisi näiden näkyä niin opetuksessa kuin opetusmateriaaleissa ja niissä verkoissa, joiden osaamista opettajat käyttävät oman opetuksensa tukena.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin laajalla taustietokyselyllä sitä, mitkä taustamuuttujat ovat yhteydessä opettajien kulttuurienväliseen kompetenssiin. Tutkimuksen tulokset paljastivat, ehkä vähän yllättäen, että opettajien iällä eikä työ- tai opettajakokemuksen pituudella ollut vaikutusta opettajien kulttuurienväliseen kompetenssiin. Yksi selitys tähän voi olla se, että vastanneista opettajista yhdeksän kymmenestä oli yli 40-vuotiaita. Opettajilla oli myös pitkä työ- ja opettajakokemus. Kansainvälisyys liittyy ainakin mielikuvissa helpommin nuoriin, ja vastaajajoukossa oli hyvin vähän nuoria opettajia. Tämä saattaa joltain osin selittää sitä, että iällä tai opettaja- ja työkokemuksella ei ollut merkitystä. Toisaalta kansainvälisyystaidot ovat olleet yksi ammatinkorkeakoulujen kehityskohteita koko ammattikorkeakoulujen historian ajan, ja pitkään opettajakunnassa olleet ovat osallisia tässä kehitysprosessissa pitkän ajan, ja näin iän merkitys osaamisen tasossa ei välttämättä enää näy.

Tutkimukseen vastanneista opettajista liki kaikilla oli ylempi korkeakoulututkinto, tai lisensiaatin tai tohtorin tutkinto. Pohjakoulutuksena nämä ovat niin yhteneväisiä, että tässä tutkimuksessa ei tullut esiin eroja kulttuurienvälisessä kompetenssissa opettajien korkeimman tähän asti suorittaman tutkinnon perusteella. Myöskään sillä, olivatko opettajat suorittaneet ammatillisen opettajakoulutuksen, ei ollut vaikutusta opettajien itsensä arvioimaan kulttuurienväliseen kompetenssiin.

Sen sijaan sukupuolen vaikutus kulttuurienväliseen kompetenssiin oli selvä. Naisopettajien kulttuurienväläinen osaaminen oli kaikilla käytetyillä asteikolla miesten osaamista korkeampaa (vert. Nieto ja Zoller Booth 2010). Miesten ja naisten vahvuudet olivat samoja ulottuuksia, *kunnioitus*, vuorovaikutukseen liittyvä *mielihyvä* ja *motivaatio* kulttuurienväliseen toimintaan, mutta kaikissa näissä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero naisten hyväksi. Kansainvälisyystoiminnoissa on ammattikorkeakouluissa enemmän naisia kuin miehiä, ja naisten suurempi mielenkiinto kansainvälisyyteen voi selittyä perinteisellä käsityksellä siitä, että myötätunnon ja empatian kokeminen, jotka liitetään vahvasti kansainvälisyyteen, mielletään naisiin liittyväksi. Tätä selitystä voi vahvistaa se, että vastanneista opettajista viidennes oli sosiaali-, terveys- ja liikunta-alan opettajia, ja toisen huomioiminen ja myötäläminen liitetään vahvasti näiden koulutusalojen osaamiseen. Toinen viidennes vastaajista oli tekniikan ja liikenteen alan opettajia, ja nämä alat ovat perinteisesti miesvaltaisia ja niihin liitetään enemmän perinteisesti maskuliinisina pidettyjä kovia arvoja. Ammattikorkeakouluissa lienee kuitenkin tarpeellista pohtia, onko mielenkiinto ainut tekijä selittämään sukupuolien välistä selvää eroa opettajien kulttuurienvälisyysosaamisessa ja sitä kuinka sukupuolten välistä eroa osaamisessa voidaan kaventaa.

Ammattikorkeakoulun eri koulutusalojen opettajien väliset erot näyttäytyivät tässä tutkimuksessa varsin suurina (vert. esim. Bell 2004). Tutkimuksen perusteella erottui koulutusaloja, joiden osaaminen suhteessa muihin näytti selvästi vahvemmalta ja toisaalta niitä koulutusaloja, joiden osaaminen suhteessa muihin näytti heikommalta. Tämä on huolestuttava tulos opetuksen laadun ja tasapuolisuuden takaamisen takia. Kaikkien koulutusalojen opiskelijoilla on oikeus, ja kaikilla tulisi olla mahdollisuus laadukkaaseen opetukseen myös kaikissa yleisissä kompetensseissa, kuten kansainvälisyysvalmiuksissa.

Kuten jo aikaisemmin kirjoitettiin, kulttuurienvälisen kokemuksen merkitystä kulttuurienvälisyydestä oppimisessa korostetaan (ks. esim. Kaikkonen 2004). Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat selvästi sen, että ulkomailla asumisen kokemuksen pituudella ja kulttuurienvälisen kompetenssin tasolla oli selvä yhteys. Ammattikorkeakouluissa pitkät opettajavaihdot ovat mahdollisia, mutta käytännössä ehdoton valtaosa opettajavaihtoista on lyhyitä, viikon mittaisia tai harvemmin kahden viikon mittaisia. Näillä vaihdoilla odotetaan olevan kansainvälisyystoimintojen sisällön lisäksi vaikutusta opettajien kulttuurienväliseen osaamiseen. Tämän tutkimuksen mukaan kansainvälisiin vaihtoihin osallistuminen ei ole erityisen tehokas keino kulttuurienvälisyysosaamisen lisäämiseen. Vaihdot vaikuttivat vain vähän kulttuurienväliseen herkkyyteen ja kulttuurienvälisen

tehokkuuteen. Eniten vaihdoilla oli tämän tutkimuksen mukaan vaikutusta kulttuuriälyyn. Mielenkiintoinen havainto tutkimustuloksissa on se, että vaihdoilla, joihin ei sisältynyt opetusta, oli enemmän vaikutusta kulttuurienväliseen kompetenssiin kuin opetusta sisältäneillä vaihdoilla. Merkityksellinen havainto tuloksissa on myös se, että kulttuurienvälisen kompetenssi oli vahvinta niillä, jotka olivat osallistuneet useisiin vaihtoihin. Tutkimustulos kertoo siitä, että kulttuurienvälisen kompetenssin kehittyminen on hidas, asteittain etenevä prosessi, ja näin ammattikorkeakouluissa tulisi varata riittävästi aikaa ja resursseja kansainvälisiin vaihtoihin, jos opettajakunnan kulttuurienvälisestä osaamista vakavalla mielellä lisätään opettajavaihtoihin osallistumisen kautta.

Kielen ja kulttuurin yhteyden voi tiivistää vaikka niin, että kieli on kulttuuria ja kulttuuri on kieltä. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajien kielitaito, sekä puhuttujen kielten lukumäärä että kielitaidon taso, oli yksi vahvimpia kulttuurienvälisyysosaamisen tasoa selittäviä tekijöitä. Kielitaidon tason ja kulttuurienvälisen kompetenssin yhteys oli hyvin suoraviivainen niin että, mitä useampia kieliä opettajat puhuivat ja mitä paremmaksi he arvioivat parhaiten taitamansa kielen kielitaitonsa, sitä osaavampia opettajat olivat kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa. Puhuttu kieli on ihmisten tapa viestiä keskenään, ja pienen kieliryhmän edustajille ainut tapa päästä puheyhteyteen toisista kulttuureista tulevien kanssa on osata vieraita kieliä. Viestinnän lisäksi kielen merkitys on suuri yksilön identiteetin rakentumisessa. Yhteisön jäseneksi kasvaminen, ja sitä myötä rakentuva kulttuurikuva (Kaikkonen 2004) tapahtuu kielen kautta.

Kielitaidon merkityksen korostuminen johtaa keskusteluun kielten opetuksen tavoitteista. Ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen tavoitteita raamittaa Eurooppalainen viitekehys (2004), joka nostaa kieltenopetuksen tavoitteeksi monikielisuuden rinnalle kulttuurienvälisen kompetenssin. Kielten opettajille vaatimus kulttuurienvälisyyden taitojen opettamisesta voi olla luonteva, koska kielen osaamisen kautta syntyy kyky ymmärtää vierasta kulttuuria ja kielen osaaminen antaa taitoja toimia vieraassa kulttuurissa. Jotta kielten opetus vakavasti tukisi kulttuurienvälisyyden opetusta, pitää kielten opettajien, samalla tavalla kuin kaikkien muidenkin kulttuurienvälisyyttä opettavien, mieltää itsensä kulttuurienvälisyyden opettajiksi. Sercun (2006) tutkimuksen mukaan seitsemän maan lukiodien kieltenopettajat kaikki pitivät itseään ennen kaikkea kielen, eivät kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen opettajina. Kieltenopettajilla oli kyllä halua kulttuurienvälisyyden opettamiseen, ja tutkija selitti halun ja toiminnan välistä ristiriitaa sillä, että opettajat toimivat viimekädessä sen mallin mukaan miten heitä itseään oli opetettu, toisin sanoen, koska kieltenopettajakoulutuksessa painotetaan

kielen, ei kulttuurin osaamista, opettajat jatkoivat opetusta samoilla painotuksilla. Kielikoulutus-käsitteen rinnalle Kohonen ym. (2001) ovat nostaneet käsitteen kielikasvatus korostaakseen kielen ja kulttuurin välistä yhteyttä.

Kielitaidon ja kulttuurienvälisen kompetenssin yhteyttä pohdittaessa on muistettava se, että onnistunut vuorovaikutus ei ole vaadi äidinkielenomaista kielitaitoa, vaan viime kädessä vuorovaikutuksen onnistuminen on riippuvainen kyvystä ymmärtää oman ja vieraan kulttuurin erot, ja toimia, vajavaisellakin kielitaidolla, tämän ymmärryksen pohjalta. Samoin on hyvä huomata, että kulttuurienvälistä sopeutumista tutkittaessa esille on tullut se, että kielitaitoa tärkeämpiä sopeutumiseen vaikuttavia tekijöitä voivat olla esimerkiksi ihmissuhdetaidot.

Suomalaisissa tutkimuksissa on ammattikorkeakoulujen opiskelijoiden osalta tullut esiin se, että kielitaito ja viestintäarkuus ovat kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen suuria haasteita (Timonen 2011; Korhonen 2002). Nämä tutkimustulokset ovat helposti ymmärrettäviä, ja varmasti myös opettajia koskevia, koska arkuus käyttää vajavaiseksi koettua kielitaitoa rajoittaa jo sinällään kulttuurienvälistä vuorovaikutusta. Vaikka tutkimuksessa löytyy viitteitä siitä, että kielitaidon merkitys osana kulttuurienvälistä kompetenssia vähenee kulttuurienvälisen osaamisen lisääntyessä, on kielitaidon merkitykseen kulttuurienvälisessä kompetenssissa ammattikorkeakouluissa kiinnitettävä vakavaa huomiota. Vaikka kulttuurienvälinen kompetenssi ei edellytä täydellistä kielitaitoa, kielitaitoon liittyvät epävarmuuden tunteet voivat olla suuri este edes kiinnostua kulttuurienvälisyydestä. Tähän tutkimukseen vastanneet opettajat olivat kaikkineen varsin kielitaitoisia. Vastajista selvästi yli puolet ilmoitti osaavansa kahta tai useampaa vierasta kieltä vähintään tyydyttävästi ja liki 80 prosenttia ilmoitti osaavansa parhaiten hallitsemaansa vierasta kieltä hyvin tai erinomaisesti.

Kahdella kolmasosalla tutkimukseen vastanneista opettajista oli kokemusta tai halukkuutta opettaa vieraalla kielellä. Nämä opettajat olivat kulttuurienvälisesti osaavampi kuin se, opettajaryhmä, joka ei ollut opettanut tai ei ollut valmis opettamaan vieraalla kielellä. Kielitaito tai sen puute voi olla tärkein selittäjä vieraalla kielellä opettamisen halun tai vastentahtoisuuteen. Vieraalla kielellä opettaminen tarkoittaa yleensä monikulttuuristen ryhmien opettamista, ja tällaisten ryhmien opettaminen vaatii myös kulttuurisidonaisuuden ymmärtämistä oppimisessa ja oppijoiden erilaisten lähtökohtien huomioimista.

Kansainvälisyys on ollut osa ammattikorkeakouluja niiden perustamisesta lähtien, kansainvälisyyteen on ammattikorkeakouluissa panostettu monella tavalla, ja se on ollut ja on edelleen yksi ammattikorkeakoulujen tuloskriteereitä. Tässä

tutkimuksessa selvitettiin joukolla taustakysymyksiä sitä, miten ammattikorkeakoulujen opettajien olemassa oleva kansainvälisyystoiminta on yhteydessä heidän kulttuurienväliseen osaamiseensa. Tutkimuksen tulosten mukaan näyttää siltä, että ammattikorkeakouluissa on joukko opettajia, jotka ovat kansainvälisesti orientoituneita, he välittävät opetuksensa myötä kansainvälisyysvalmiuksia, he tukevat näiden valmiuksien kehittymistä käyttämänsä opetusmateriaalin avulla, he käyttävät opetuksensa tukena asiantuntijaverkostossaan olevia ulkomaalaisia osaajia, he sisällyttävät opetukseen kansainvälisyyttä vaihtelevilla tavoilla ja viime kädessä he kokevat opiskelijoiden kansainvälisyysvalmiuksien kehittämisen kuuluvan ammatilliseen opettajuuteen (vert. Paidge & Mesterhauser 1999; Cushner & Mahon 2009). Näillä opettajilla kulttuurienvälisyysosaaminen oli selvästi parempaa kuin opettajilla, jotka eivät kokeneet välittänsä kansainvälisyysvalmiuksia, eivät opetusmateriaalivalinnoilla ja -sisällöillä tukenet opiskelijoiden kansainvälistymistä, heidän verkostossaan ei ollut ulkomaalaisia osaajia, opetuksessa ei ollut kansainvälisiä elementtejä eivätkä opettajat kokeneet kansainvälisyyden tukemisen kuuluvan opettajan tehtäviin.

Ammattikorkeakoulun kannalta tällainen opettajakunnan jakautuminen kansainvälisesti suuntautuneisiin, kulttuurienvälisesti toista ryhmää osaavampiin, on haastava tilanne. Tutkimustuloksista selviää, että myös sillä ryhmällä, joka ei nyt ole kansainvälisesti suuntautunut, kulttuurierojen kunnioitus oli vahvinta kulttuurienvälisen osaamisen aluetta miltei kaikissa yllä luetelluissa taustamuuttujissa. Tätä voidaan pitää hyvänä lähtökohtana, koska kuten aikaisemmin jo todettiin, on kulttuurienvälisen kompetenssin kehittymisen lähtökohta myönteinen suhtautuminen kulttuurienvälisyyteen ja kulttuurisesti erilaisten ihmisten kunnioittaminen on perusta, jolle kulttuurienvälistä osaamista voi rakentaa.

Opettajien käsitys opettajuudesta on vahva määrittäjä sille, mitä opettajat kokevat tarpeelliseksi opettaa. Ammattikorkeakoulutuksen tavoitteena on tuottaa asiantuntijuutta, ja jos kansainvälisyyttä ei pidetä opettajuuteen kuuluvana, voidaan esittää kysymys onko opettajien käsitys asiantuntijuudesta liian kapea. Jo aikaisemmissa tutkimuksissa (Auvinen 2004, Mäki 2012) on tullut esille opettajakunnan jakautuneisuus niihin, jotka näkevät opettamisen tiukasti vain ammattiaineen opettamisena ja toisaalta niihin, jotka käsittävät opettajuuden laajemmin ja sisällyttävät siihen kuuluvaksi muun muassa erilaiset kehitystehtävät. Tämän kysymyksen voi palauttaa keskusteluun koulutuksen tehtävistä. Ammattikorkeakouluissa ei opeteta pelkästään ammattiin liittyviä taitoja. Tämä tarkoittaa sitä, että koulutuksen tuottamaan asiantuntijuuteen sisällytetään myös yhteiskunnan oikeina pitämien arvojen ja toisaalta sosiaalisen kanssakäymisen

taitojen oppiminen. Tämä osa asiantuntijuutta on tärkeää niin halutun työn menestyksellisen hoitamisen kuin halutun sosiaalisen aseman saavuttamiseksi.

Kansainvälisyys on vahvasti esillä ammattikorkeakoulujen strategioissa ja tavoite- ja tahtotilaa kuvaavissa asiakirjoissa. Opettajakunnan jakautuneisuus niihin, jotka ovat kulttuurienvälisesti osaavampia ja kokevat tärkeäksi kulttuurivälisyysvalmiuksien opettamisen ja niihin, jotka eivät joko osaa tai eivät koe kansainvälisyyttä tärkeäksi, paljastaa, että opettajakunnan käsitysten ja johdon käsitysten välillä on ristiriitaa. Tätä tilannetta voi tarkastella monelta kannalta. Yhtäältä voi todeta, että johdon toimet yhteisen tavoitetilan jakamiseksi ovat tärkeitä, mutta samalla tavalla opettajat luovat itse vahvasti työyhteisön työilmapiiriä. Vaikka opettajat ovat varsin pitkälle autonomisia toimijoita, voi kuitenkin pohtia sitä kuinka vahvaa sitoutuneisuutta työyhteisössä yhteiseksi asetettuun tavoitetilaan voidaan odottaa ja toki myös sitä, kuinka tätä sitoutuneisuutta voidaan edistää. Opettajien rooli kansainvälistymisessä on keskeinen, ja korkeakoulujen kansainvälistymistä selvittäneistä tutkimuksista löytyy mainintoja ja viittauksia siihen, että kansainvälisyyden hidaskäynnin eteneminen voi johtua opettajien mielenkiinnottomuudesta tai siitä, että aihetta ei koeta omaan opetusalaan sopivaksi tai sitä koskettavaksi.

Toisaalta on tiedostettava, että vaikka kansainvälisyys on vahvasti asiantuntijuuteen liittyväse on myös arvovalinta. Niiden opettajien osalta, jotka eivät koe kansainvälisyyttä osaksi opettajuutta, voidaan pohtia sitä liittyykö tämä sitoutumattomuus kapeaan käsitykseen asiantuntijuudesta vai eikö arvoperustaisia kansain- ja kulttuurienvälisyyskysymyksiä osata tai haluta ottaa osaksi opetusta. Tämä taas johdattaa pohtimaan kasvatuksen merkitystä ammattikorkeakouluopetuksessa ja sitä kuinka opettajien roolia kasvattajina voisi parhaiten tukea.

Tämän tutkimuksen perusoletuksia on, että kulttuurienvälisyystaitoja voi oppia ja opettaa ja tutkimuksessa selvitettiin sitä, miten kansainvälisyyskoulutukset ovat vaikuttaneet opettajien kulttuurienväliseen osaamiseen. Tutkimuksen tulos, että koulutuksiin osallistumisilla on ollut varsin vähän vaikutusta, on samanlainen kuin monissa muissa kulttuurienvälisyyskoulutusten vaikutusta selvittäneissä tutkimuksissa. Kulttuurienvälisyyskoulutuksen vaikuttavuutta ei ole tutkittu erityisen paljon, mutta tutkimuskirjallisuus tuo esille sen, että koulutuksilla pystytään lisäämään kognitiivista tietoa kulttuurienvälisyydestä, mutta taitojen ja toiminnan valmiuksien lisääminen on vaikeampaa. Suomalaisista tutkijoista Jokikokko (2010) kyseenalaistaa sen, että yksittäisillä, lyhyillä kursseilla voisi yleensäkin kehittää kulttuurienvälisesti kompetentiksi.

Tämän tutkimuksen mukaan koulutuksia tarvitaan vaikutuksen aikaansaamiseksi varsin paljon, sillä parasta kulttuurienvälinen osaaminen oli sillä opettajaryhmällä, joka oli osallistunut kulttuurienvälisyyskoulutuksiin useita kertoja. Selvimmin koulutusten vaikutus näkyi kulttuuriällyn asteikolla, kulttuurienvälisen herkkyyden ja tehokkuuden asteikoilla koulutuksien vaikutus näkyi jopa yllättävän vähän.

Ammattikorkeakouluissa on tutkittu kulttuurienvälisyyttä opettavien kurssien vaikutusta opiskelijoiden kulttuurienvälisyysosaamisen kehittymiseen, ja näiden tutkimusten mukaan koulutuksella on vaikutusta, eniten juuri tietoihin ja vähiten asenteisiin (Korhonen 2002). Myös tässä tutkimuksessa näkyi sama. Koulutuksilla ei ollut merkittävää vaikutusta kulttuurierojen kunnioitukseen ja kulttuuriällyn asteikolla olevaan motivaation osa-alueeseen koulutusten vaikutus oli vain melkein merkittävä. Ammattikorkeakoulujen näkökulmasta tämä tulos johdattaa pohtimaan sitä, miten kulttuurienvälinen koulutus järjestetään niin, että koulutuksella saadaan tavoiteltuja vaikutuksia.

6.1.3 Vertaisarvioinnit tukena ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin rakentamisessa

Kouluyhteisöissä tehdyissä kulttuurienvälisyystutkimuksissa (mm. Banks 2010) korostetaan kokonaisvaltaista lähestymistä kansain- ja kulttuurienvälisyyteen. Oppilaitoksessa kansainvälisyys ja opiskelijoiden saamat kansain- ja kulttuurienvälisyysvalmiudet ovat riippuvaisia kaikista koulun toimijoista ja toiminnoista. Kouluyhteisö pystyy tarjoamaan kaikille samat kansainvälisen toiminnan mahdollisuudet ja tasapuolisen mahdollisuuden kulttuurienvälisyydestä oppimiseen, kun kansain- ja kulttuurienvälisyys pystytään sisällyttämään osaksi kaikkia toimintoja ja se on läpileikkaavana juonteena kaikkien toimijoiden työssä. Kuitenkin on kiistatonta myös se, että opettajat ovat kaikkein keskeisimmässä asemassa kansain- ja kulttuurienvälisyysvalmiuksien välittämisessä. Nykyisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on yhteistoiminnallinen prosessi, jossa opettajan myötävaikutuksella opiskelijat rakentavat omaa osaamistaan kohti koulutuksen tavoitteena olevaa asiantuntijuutta. Näin oppiminen on yhdessä toimimista, ja on luontevaa ja tarpeellista tarkastella osaamista ja mahdollisesti esiin nousevia kehittämistarpeita yhdessä.

Kouluyhteisössä lähimmät opettajien työtä ohjaavat sidosryhmät ovat lähiesimiehet ja toisaalta opiskelijat. Näitä sidosryhmiä käsiteltiin tässä tutkimuksessa opettajien vertaisryhminä.

Vertaisryhmien näkemykset opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin tasosta ovat hyvin yhdenmukaiset. Niin esimiehet kuin sekä suomenkielissä koulutusohjelmissa että englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevat arvioivat opettajien kulttuurienvälisen herkkyyden samalle, vahvalle keskitasolle. Vertaisarvioinneissa oli ero kulttuurienvälisen kompetenssin kokonaisuutta mittaavalla kulttuuriällyn asteikolla, jossa esimiehet arvioivat opettajien osaamisen alhaisemmalle tasolle kuin opiskelijaryhmät.

Vertaisarvioinneissa opettajien vahvuuksiksi nousivat kulttuurienvälisen herkkyyden osalta samat ulottuvuudet kuin opettajien itsearvioinnissa, nimittäin kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen tuoma mielihyvä, kulttuurierojen kunnioitus ja kyky oman ja vuorovaikutuksen toisen osapuolen identiteetin ylläpitämiseen. Vertaisryhmien näkemyksen mukaan opettajat *pitävät toisista kulttuureista tulevia ihmisiä itsensä kaltaisina, hyväksyvät toisen osapuolen mielipiteitä, opettajat ovat avarakatseisia ja toisista kulttuureista tulevien ihmisten arvoja kunnioitetaan*. Vertaisryhmien arvioinneissa myös opettajien heikkoudet olivat samoja, onnistuneen vuorovaikutuksen edellyttämä *luottamus ja tarkkaavaisuus*.

Kulttuuriällyn asteikon osalta vertaisryhmien välillä oli eroja siinä, mitkä koettiin opettajien vahvuuksiksi ja heikkouksiksi. Esimiehet ja suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevat pitivät opettajien vahvuutena motivaatiota kulttuurienväliseen toimintaan, mutta englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien arvioinnin mukaan tämä ei ollut opettajien vahvin kulttuurienvälisen kompetenssin osa-alue. He näkivät opettajien olevan parhaimmillaan metakognitiossa, eli että opettajat ymmärtävät oman ja toisen toiminnan kulttuurisidonnaisuuden. Molemmat opiskelijaryhmät pitivät opettajien suurimpana heikkoutena kulttuurienvälisen *toiminnan* osaamista, esimiesten arvioimana opettajien heikointa osaamisaluetta oli kulttuurienvälisyyteen liittyvä *tieto*.

Vertaisryhmät arvioivat opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin merkitsevästi alemmalle tasolle kuin opettajat itse. Sekä vertaisarviontien yhdenmukaisuuden pohjalta että Bennettin kulttuurienvälisen herkkyyden kehitysmalliin perustuvan käsityksen mukaan valtaosa opettajista on vielä oma-kulttuurikeskeisessä kulttuurienvälisen herkkyyden kehitysvaiheessa. Tämä vahvistaa käsitystä siitä, että itsearviointi antaa liian positiivisen kuvan kulttuurienvälisestä osaamisesta. Tuloksista on hyvä huomata, että vaikka kompetenssin tasossa oli itse- ja vertaisarvioinnissa ero, sekä itse- että vertaisarviointi nostivat esiin samoja vahvuuksia ja heikkouksia.

Kyselylomakkeisiin perustuvaa itsearviointia kritisoidaan juuri tästä syystä, että sillä ei saada luotettavia tuloksia. Kyselylomakkeiden käyttö kompetenssi-

mittauksissa on yleistä ja niiden katsotaan antavan luotettavia tuloksia. Tulosten luotettavuutta parantaa hyvä kyselylomake, koska itsearvioinnin tuloksiin vaikuttaa se, kuinka hyvin lomakkeen kysymykset ymmärretään ja silloin on tärkeää, että käytetyt ilmaisut ovat vastaajaryhmille tuttuja ja helposti ymmärrettäviä. Myös tässä tutkimuksessa vastaajat ovat saattaneet joutua teoretisoimaan omaa vastaustaan, jos heillä ei ole ollut kokemusta kysymyksen sisältämästä asiasta ja näin vastaus on muotoiltu oman oletetun toiminnan perusteella. Nämä mahdolliset selitykset itsearvioinnilla saaduista korkeammasta kulttuurienvälisen kompetenssin tasossa eivät sulje pois sitä, että oman itsen arvioiminen on vaikeaa, ja inhimilliseltä kannalta on ymmärrettävää, että omaa itseä kohtaan ei aina ole helppo olla kriittinen. Toisaalta kulttuurienvälisen kompetenssin määrittelyssä on tämän tutkimuksen teoriaosuudessa osoitettu, että kompetenssin määritelmänä on vaikea, määritelmässä on runsaasti elementtejä, jotka ovat tulkinnanvaraisia ja kompetenssin osaamisalueet ovat vaikeasti määrittäviä ja rajattavia. Tämä kaikki vaikeuttaa kompetenssin arviointia ja tuo epävarmuutta arvioinnin menetelmien luotettavuuteen.

Tämän tutkimuksen perusteella voi päätellä, että vertaisarviointia on hyvä käyttää itsearvioinnin tukena, koska näin kokonaiskuva kompetenssista täydentyy ja monipuolistuu. Itse- ja vertaisarvioinnin ero kohdistui nimenomaan kompetenssin tasoon. Molemmat arvioinnit tuottivat hyvin samanlaisen tulokset siitä mitkä osa-alueet ja ulottuvuudet ovat vahvuuksia ja heikkouksia. Näin valinta siitä, halutaanko tai onko tarpeen käyttää itse- tai vertaisarviointia, voi perustua siihen mitä arvioinnilla halutaan saada tietoon.

Vertaisarviointien osalta on mielenkiintoista kiinnittää huomiota myös vertaisarvioinnin vastausprosentteihin ja otoksen määrään. Esimiesten odotettiin vastaavan kyselyyn toimen puolesta, ja vastaamisen motivaation ajateltiin syntyvän siitä, että tutkimuksen tulokset vaikuttavat suoraan esimiesten työhön. Esimiehistä kyselyyn vastasi kolmannes (31.8 %). Tätä vastausprosenttia on pidettävä hyvänä ja sen voi osaltaan ajatella kertovan opetuksen ohjaamisesta vastaavien vakavasta suhtautumisesta kansainvälisyyteen. Opiskelijoiden vastausprosentit jäivät alhaisemmiksi kuin esimiesten vertaisarvioinnin vastausprosentti, mutta opiskelija-arvioinneissa otokset muodostuivat suuriksi. Kyselyn aikana seurattiin vastausten kertymistä, ja opiskelijat olivat se ryhmä, jossa pääosa vastauksista kertyi hyvin nopeasti kyselyn avauduttua. Opettajien ja esimiesten hitaampaa vastauskertymää voi selittää kiire ja se, että vastaamiselle haettiin aikatauluun sopivaa väliä, mutta opiskelijoiden nopeaa vastaamista voi selittää myös se, että vastaajat kokivat aiheen tärkeäksi ja halusivat ilmaista oman mielipiteensä. Suomalaisten tutkimusten (mm.

Korhonen 2002) mukaan opiskelijat ovat varsin kiinnostuneita kansainvälisyystaidoista, ja varsinkin työelämään sijoittumisen jälkeen niiden merkitys huomataan. Monesti kokemus valmistumisen jälkeen on, että vuorovaikutustaitoja on opetettu liian vähän. Näin voidaan ajatella, että kansainvälisyystaidoista kiinnostuneilla opiskelijavastaaajilla oli halua vaikuttaa ja esittää oma mielipiteensä asiasta, jonka he kokevat keskeiseksi osaksi omaa ammattitaitoaan. Kaikkineen kulttuurienvälisen kompetenssin kyselytutkimuksissa on tuloksia tulkittaessa huomioitava se, että kyselyyn saattaa vastata herkemmin ne, jotka kokevat oman kulttuurienvälisen osaamisensa vahvaksi kuin ne, jotka tuntevat heikkoutta omassa osaamisessaan.

6.1.4 Kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeys ammattikorkeakoulun opettajien työssä

Kulttuurienvälinen osaaminen on aineetonta inhimillistä ja sosiaalista yhteiskunnassa olevaa pääomaa ja tuotannonresurssia, johon nyky-yhteiskunnassa kohdistuu koko ajan suuremmat odotukset, koska kansainvälisyys ja etenkin kulttuurienvälisyys on osa liki kaikkien kansalaisten arkea. Koulu-yhteisössä opettajien osaaminen on lähtökohta näiden taitojen välittämiselle valmistuville. Ammatilliset opettajat ovat oman alansa asiantuntijoita ja kulttuurienvälisyyskouluttajina ja kansainvälisyystoimijoina heiltä odotetaan osaamista myös tältä alalta. Kulttuurienvälisyysosaaminen on yksi sitä opettajan laajentuneen työkuvan mukanaan tuomaa osaamista, jota ammattikorkeakoulujen opetus-, tutkimus- ja kehittämistyö edellyttää.

Opettajien asiantuntemuksen taustalla on heidän oma käsityksensä siitä, kuinka tärkeää kyseinen osaaminen opettajan oman käsityksen mukaan on. Asiantuntijuuden rakentaminen lähtee viime kädessä omasta motivaatiosta olla osaava.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin ammattikorkeakoulujen opettajien käsityksiä kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeydestä osana ammatillisen opettajan ammattitaitoa. Tulosten mukaan opettajat pitivät heillä olevaa kansainvälisyysosaamista monin osin suurempana kuin miten he näkivät kulttuurienvälisyydestä tarvittavan osaamisen tason. Wilcoxonin merkkitesti paljasti, että opettajat kokevat kulttuurienvälisen herkkyytensä olevan vuorovaikutuksen vaatimaan tarkkaavaisuutta lukuun ottamatta suurempaa kuin minkälaiseksi he arvioivat tarvittavan kulttuurienvälisen herkkyyden oman ammattitaitonsa osana. Erityisesti opettajat kokivat, että heidän toisia kulttuureita kohtaan osoittama kunnioitus ja

kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen tuoma mielihyvä ovat suurempia kuin mitä niiden koettu tärkeys on opettajan työssä. Kulttuuriällyn asteikolla opettajat kokivat, että heidän motivaationsa kulttuurienvälisyyteen on suurempaa kuin sen koettu tärkeys. Opettajat kokivat kuitenkin tarvitsevansa lisää osaamista kulttuurienvälisestä tiedosta ja kehittämisen tarvetta oli myös kulttuurienvälisen toiminnan osaamisessa.

Nämä tulokset puhuvat omaa kieltään opettajien suhtautumisesta kansainvälisyyteen ja kulttuurienvälisyysosaamiseen. Opettajan työ ja asiantuntijuuden ylläpitäminen tai sen hankkiminen vaatii jatkuvaa halua kehittymiseen ja uuden oppimiseen ja asennetta, että oma osaaminen kyseenalaistetaan. Onko kuitenkin niin, että opettajakunta ei täysin ole sisäistänyt ammattikorkeakouluille annettua tehtävää ja tulostavoitetta oman toimintansa kansainvälisyydestä ja opiskelijoille annettavan kansainvälisyysosaamisen tasosta ja merkityksestä osana ammattikorkeakoulun asiantuntijuuteen perustuvaa tutkintoa? Kansainvälisyys näkyy vahvana ammattikorkeakoulujen tavoitteissa ja toimintasuunnitelmissa, ja näin näiden pitäisi olla vahvasti mukana myös opettajien käsityksessä siitä, mikä osaaminen on tärkeä osana hyvää opettajan ammattitaitoa. Tätä tämän tutkimuksen paljastaman todellisuuden ja tavoitteiden ristiriitaa opettajien kansainvälisyyden kokemuksen tärkeydestä osana opettajan osaamista ja kansainvälistymiselle asetettujen kansallisten ja oppilaitosten tavoitteiden välillä tukevat kansainvälisyyttä evaluoineiden raporttien (mm. Opetusministeriö 2009) tulokset siitä, että ammattikorkeakoulujen kansainvälistyminen ei ole edennyt tavoitteiden mukaisesti.

Ristiriita tavoitteiden ja toiminnan välillä on oppilaitokselle haastava. Opettajien toiminta kulttuurienvälisyyden edistämiseksi on mahdollista ainoastaan vapaaehtoisuuden kautta niin, että opettajat vähimmillään myöntyvät toimimaan oppilaitoksen tavoitteiden mukaisesti. Tavoitteiden käsitteleminen avoimesti ja yhteistoiminnallisesti voi edistää omistajuutta ja oman suhteen luomista käsillä olevaan asiaan. Opettajat, kuten kaikki ihmiset suhtautuvat myönteisesti niihin asioihin, jotka he kokevat mielekkäiksi ja oppilaitokselle jää haastava rooli motivoida opettajat hyväksymään kansainvälisyys osaksi opettajan asiantuntijuutta. Erityistä tukea tässä tarvitsevat ne, joilla kulttuurienvälisyystaidot eivät ole riittävällä tasolla.

Opettajien käsitykset kulttuurienvälisyysosaamisen merkityksestä osana ammatillisen opettajan ammattitaitoa palautuu myös kysymykseen siitä, kuinka tarkasti ammattikorkeakouluissa on pohdittu sitä mitä kansainvälisyysosaaminen tarkoittaa kompetenssina ja oppimistuloksena. Jo aikaisemmin kirjoitettiin siitä, että

kansainvälisyys perustuu paljolti vaihtoihin, kotikansainvälisyysmahdollisuuksien järjestämiseen ja vieraalla kielellä annettuun opetukseen. Nämä ovat kansainvälistymisen lopputuotteita ja välineitä kulttuurienvälisyydestä oppimiseen. Ristiriita opettajien kulttuurienvälisyysosaamisen ja sen koetun tärkeyden välillä pakottaa ottamaan esille ajatuksen, että kansainvälistymisen hitaus on selitettävissä sillä, että huomioita ei ole riittävästi kiinnitetty kansainvälistymisessä ja monikulttuurisuustoiminnassa tarvittavan osaamisen sisältöön.

Tutkimukset näyttävät selvästi sen, että kansainväliset toiminnat ovat eri asia kuin kulttuurienvälisyystaidot. Ilman kirkasta ymmärrystä siitä mitä taitoja kansainvälisyyden edistämiseen tarvitaan ja mitä oppimistuloksia kansain- ja kulttuurienvälisyyskoulutuksella halutaan, on vaikea saavuttaa haluttuja tuloksia. Tämän tutkimuksen tulokset johdattavat päättelämään, että niin kansainvälistymistä ohjaavissa toimissa kuin ammattikorkeakoulujen sisällä pitäisi pysähtyä miettimään kompetenssipohjaisesti tarvittavaa ja tarjottavaa kulttuurienvälisyysosaamista ja kehittää tällä tavalla asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen ja seuraamiseen sopivia työkaluja. Näin huomio siirtyisi vaihtojen tai opintopisteiden sijasta oppimiseen.

Tutkimustulosta, että opettajat kokevat heillä olevan kulttuurienvälisyysosaamisen korkeammaksi kuin opettajan työssä heidän näkemyksensä mukaan tarvittavan osaamisen, pitää tarkastella myös itsearvioinnin tulosten luotettavuuden näkökulmasta. Osaamisen itsearvioinnin ja koetun tärkeyden välinen ero saattaa selittyä osittain sillä, että itsearvioinnin tulokset ovat liian korkeita. Tässä tutkimuksessa on huomattava myös se, että yksi mittareista jouduttiin kulttuurienvälisen kompetenssin koetun tärkeyden arvioinnin osalta hylkäämään reliabiliteettiongelman takia, mittari ei tuntunut sopivan ainakaan tässä tutkimuksessa käytetyllä kyselylomakkeella kompetenssin koetun tärkeyden arviointiin. Myös kahden raportoidun mittarin osalta on oltava vähän varauksellinen tutkimustuloksien suhteen sen takia, että tärkeyttä arvioidessa väittämiä ei kokonaisuudessaan kirjoitettu auki, ja niiden sisältö, erityisesti käänteisten väittämien, joita on jonkin verran kulttuurienvälisen herkkyyden asteikolla, on saattanut olla vaikea ymmärtää, ja näin vastauksissa saattaa olla harhaisuutta.

Joka tapauksessa on selvää, että opettajien kulttuurienvälinen asiantuntijuus, jonka rakentamisen pohjana ovat heidän käsityksensä siitä, kuinka tärkeää tämä asiantuntijuus on osana opettajuutta, on perusta kulttuurienvälisyyskasvatukselle ja -koulutukselle ammattikorkeakouluissa. Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että ammattikorkeakouluissa ei ole pystytty kokonaan siirtämään kansainvälistymiseen liittyvää tahtotilaa opettajakunnan tasolle.

Kansainvälisyysosaaminen on yksi ammattikorkeakoulujen yleisistä kompetensseista, jolle valmistuneiden monialainen asiantuntijuus perustuu. Yleisten kompetenssien opettaminen tapahtuu integroituneena kaikkeen opetukseen. Tällainen tilanne ei tee helpoksi yhtenäisen, asteittain etenevän osaamisen kehittämistä. Oppimisen perusta ovat huolellisesti asetetut oppimistavoitteet ja niitä tukevat opetusjärjestelyt, oppimateriaali ja arviointi. Sellainen kompetenssi, joka tasoltaan antaa valmistuneille mahdollisuuden asiantuntijuuden kehittymisen, perustuu korkeamman tason ajattelun taitoihin, jolloin soveltaminen, innovointi ja uuden luominen on mahdollista ja näitä taitoja kehitetään vähitellen etenevänä prosessina. Kulttuurienvälisyystaitojen opettaminen vaatii vankkaa asiantuntijuutta, ja on helppo ymmärtää ajatus, että kulttuurienvälisyyskoulutuksesta vastaisivat esimerkiksi kielenopettajat. Tällainen ajattelu on kuitenkin vaikeasti perusteltavissa siitä näkökohdasta, että kaikkien opiskelijoiden halutaan saavuttavan samat kulttuurienvälisyyden valmiudet ja jokaisen odotetaan valmistuttuaan pystyvän omalla ammattialallaan ja yksityiselämässään kulttuurienvälisesti kompetenttiin toimintaan. Näin näiden kansalaistaitoihin luettavien taitojen opettaminen on hyvin perusteltua tehdä yhteistyössä, jolloin myös mallioppimisen kautta opiskelijat näkevät opetetun taidon merkityksen osana ammattitaitoa. Näin ajateltuna vaade kulttuurienvälisyysosaamisesta ja kansainvälisyydestä palautuu koskemaan jokaista ammatillista opettajaa. Tätä ajattelua vahvistaa se, että jokaisen opettajan opetusalan sisällölliseen osaamisen kuuluu kansainvälisyys, eli opettajan on vaikea pitää yllä käsitystä oman ammattialan hyvästä hallinnasta ilman, että omaa ammattitaitoa lisätään ja päivitetään myös kansainvälisyyden kautta.

6.1.5 Taustamuuttajat kulttuurienvälisen kompetenssin koetun tärkeyden selittäjinä

Useaan otteeseen kulttuurienvälisen kompetenssin sisältöön liittyen tässä tutkimuksessa on korostettu kompetenssin arvosidonnaisuutta. Arvosidonnaisuus vaikuttaa siihen kuinka kulttuurienvälinen kompetenssi määritetään, mutta se vaikuttaa vahvasti myös siihen kuinka tärkeäksi kulttuurienvälinen kompetenssi koetaan. Arvot ovat varsin pysyviä, ja ne sisäistetään hyvin varhaisessa yksilön kehityksen vaiheessa. Kuitenkin tietoisien oppimisen kautta yksilö voi kehittää ja suunnata omaa arvomaailmaansa. Byram (2008) puhuu kolmannelle socialisaation vaiheesta viitattaessa oppimisen kautta tapahtuvaan oman arvomaailman muokkaamiseen. Tämä kolmas socialisaatio poikkeaa kahdesta ensimmäisestä

nimenomaan siihen liittyvän tietoisuuden kautta. Lapsi sisäistää ensin lähinnä kodin ja toisessa vaiheessa koulun kautta ympärillä olevan maailmankuvan, ja tämä identiteettiä muokkaavat socialisaatiot ovat sellaisia, että lapsi ei niihin itse vaikuta.

Kansainvälisyyteen liittyen opettajilla on omia kokemuksia ja niin ennen opettajuutta kertynyt työkokemus kuin myös ammattikorkeakoulujen kansainvälisyyskoulutuksilla on pyritty muokkaamaan opettajien asennetta, siis viime kädessä arvomaailmaa, kansainvälisyydelle myönteiseksi. Tässä tutkimuksessa selvitettiin sitä, miten taustamuuttajat vaikuttavat kulttuurienvälisyysosaamisen koettuun tärkeyteen. Tutkimuksen tulosten mukaan taustamuuttajilla oli vähemmän yhteyttä kulttuurienvälisen kompetenssin koettuun tärkeyteen kuin mitä niillä oli kulttuurienvälisen kompetenssin itsearvioituun tasoon. Tutkimuksessa löytyi joukko taustamuuttajia, joilla ei ollut mitään yhteyttä kulttuurienvälisen kompetenssin koettuun tärkeyteen, osalla muuttujista oli jonkinlaista vaikutusta ja joillakin taustamuuttajilla oli selvä vaikutus.

Samalla tavalla kuin kompetenssin itsearvioidussa tasossa, myöskään kompetenssin koetussa tärkeydessä ei ollut merkitsevyyttä iällä, opettajien työ- tai opettajakokemuksella tai opettajien tähän asti suorittamalla korkeimmalla tutkinnolla. Näiden taustamuuttajien merkityksen vähäisyyttä kulttuurienvälisen kompetenssin koetussa tärkeydessä saattavat selittää samat tekijät kuin itsearvioinnin tulosten osalta. Ammattikorkeakoulujen opettajat ovat keski-ikäisiä tai vanhempia, heillä kaikilla on varsin pitkä työ- ja opettajakokemus ja näin he tämän taustamuuttajan osalta ovat varsin samanlaisia eikä eroja näin synny.

Mielenkiintoista sen sijaan on huomata, että ammatillinen opettajakoulutus ei vaikuttanut siihen kuinka tärkeäksi kulttuurienvälisen osaaminen koetaan. Tämä herättää kysymään kuinka kulttuurienvälisiä kompetenssia käsitellään opettajakoulutuksessa ja mikä on ammatillisten opettajakouluttajien kulttuurienvälisen kompetenssi.

Sukupuolella oli jonkinlainen merkitys kulttuurienvälisen kompetenssin koettuun tärkeyteen. Naiset kokivat kulttuurienvälisen osaamisen tärkeämmäksi kuin miehet, mutta erot eivät olleet tilastollisesti niin merkitseviä kuin kulttuurienvälisen kompetenssin itsearvioidussa tasossa. Itsearvioinnin tuloksia tarkasteltaessa pohdittiin sitä, mistä sukupuolien väliset erot johtuvat. Tähän tarkasteluun on tämän tutkimustuloksen perusteella hyvä ottaa myös se näkökanta, että miehet näyttäisivät kokevan kulttuurienvälisen kompetenssin lähes yhtä tärkeäksi kuin naiset. Miehillä siis on lähes samanlainen tahtotila kuin naisilla olla kulttuurienvälisiä osaajia, mutta nyt heidän osaamisensa on vähäisempiä kuin naisten osaaminen.

Samalla tavalla koulutuslalla ei ollut läheskään niin suurta merkitystä kulttuurienvälisen kompetenssin koetussa tärkeydessä kuin mitä sillä oli itsearviointin perusteella kulttuurienvälisen kompetenssin tasossa. Tämä tulos tarkoittaa sitä, että koulutuslalta riippumatta opettajat kokevat kulttuurienvälisen kompetenssin suunnilleen yhtä tärkeäksi, mutta tällä hetkellä eri koulutusaloilla toimivien opettajien osaamisen tasossa on selviä eroja.

Ulkomailla asumisen kokemuksen pituus näytti lisäävän kulttuurienvälisen herkkyyden koettua tärkeyttä. Pitempään ulkomailla asuneet kokivat kulttuurienvälisen osaamisen tärkeämmäksi kuin lyhyemmän aikaa tai ei ollenkaan ulkomailla asuneet. Tämä tulos yhdessä sen kanssa, että opettajavaihdot vaikuttivat varsin vähän kulttuurienväliseen kompetenssiin, vahvistaa käsitystä siitä, että vaihtoihin osallistuminen, ainakaan jos opettajilla ei ole mahdollisuutta osallistua useisiin vaihtoihin, ei ole tehokas tapa lisätä kulttuurienvälisiä kompetenssia. Tässä on huomattava se, että kulttuurienvälisen osaaminen ei kasva pelkän kokemuksen avulla vaan vaatii tueksen kulttuurienvälisyyden tiedollista koulutusta ja oman kokemuksen reflektiota.

Kun otetaan esille se tutkimustulos, että kulttuurienvälisyyskoulutuksilla oli hyvin vähän merkitystä kulttuurienvälisyysosaamisen koettuun tärkeyteen eivätkä ne myöskään vaikuttaneet mitenkään suuresti kulttuurienvälisyyskompetenssin tasoon, voidaan päätellä, että ammattikorkeakoulujen kulttuurienvälisyyttä lisäävät toimet eivät ole tehokkaita ja käytetyt menetelmät eivät tue toisiaan. Kulttuurienvälisen kokemuksen merkityksestä kulttuurienvälisyydestä oppimisen edellytyksenä ollaan varsin yksimielisiä, ja vaihtoihin osallistuminen tarjoaa tämän kokemuksen mahdollisuuden. Näin katse kiinnittyy siihen, että kulttuurienvälisyyskoulutuksilla ei pystytä tukemaan kokemuksen siirtämistä lisääntyneeksi tiedoksi ja toimintataidoksi eikä koulutuksilla anneta oppimisen mahdollistavaa tietopohjaa.

Kirjallisuudessa esitetyt kulttuurienvälisyysoppimista tehokkaasti tukevat mallit (ks. Vande Berge ja Paige 2009) ovat kaikki kokonaisvaltaisia, kompetenssin kehittymisen kaikkien osa-alueiden kehitystä tukevia, järjestelmällisesti eteneviä, koulutuksia. Koulutukset ovat kokonaisuuksia, joissa kulttuurienvälisyyteen liittyvän tietopohjan rakentaminen ja taitojen kartuttaminen aloitetaan ennen kulttuurienvälisyyden kokemusta, vaihtojen aikana opiskelijoiden oppimista tuetaan ja vaihtojen jälkeen autetaan kokemusten kääntämisessä kestäväksi osaamiseksi. Näin ammattikorkeakouluilla saattaisi olla tarvetta pohtia sitä, kuinka opettajien kulttuurienvälisen osaamisen kehittymistä voitaisiin parhaiten tukea.

Kielitaidolla oli selvä yhteys kulttuurienvälisen kompetenssin koettuun tärkeyteen. Yhteys ei kuitenkaan ollut ihan yhtä vahva kuin yhteys kulttuurienvälisen kompetenssin tasoon. Opettajat, jotka puhuivat useita kieliä, ja jotka arvioivat kielitaitonsa hyväksi tai erinomaiseksi, pitivät kulttuurienvälisyysosaamista tärkeämpänä kuin opettajat, jotka osasivat vähemmän kieliä tai joiden kielitaito ei ollut niin hyvä. Tämä tutkimustulos tuo esille kaksi huomiota. Yksi näistä on se, että myös vähemmän kieliä osaavat näkevät kulttuurienvälisellä osaamisella merkitystä, eikä huono kielitaito suoraviivaisesti tarkoita sitä, ettei kulttuurienvälisyysosaamista koettaisi merkitykselliseksi. Toinen huomio on se, että vahvistamalla opettajien kielitaitoa, vahvistetaan samalla opettajien kulttuurienvälistä kompetenssia ja heidän kulttuurienvälisen kompetenssin kokemaa tärkeys lisääntyy. Kun verrataan kielitaidon merkityksen ja kulttuurienvälisyyskoulutusten merkitsevyyttä, näyttää siltä, että kielitaidon lisääntymisellä on suurempi vaikutus kuin nyt käytetyillä kulttuurienvälisen kompetenssin lisäämisen tähtäävillä koulutuksilla tai ulkomaanvaihoilla.

Myös kulttuurienvälisen kompetenssin koetun tärkeyden, ja opettajien olemassa olevan kansainvälisyystoiminnan laajuuden väliltä löytyi tavallaan hyvin itsestään selvä yhteys. Opettajat, jotka ovat kansainvälisesti suuntautuneita, kokevat kansainvälisyyden tärkeämmäksi kuin opettajat, jotka eivät ole omassa toiminnassaan tai opetuksessaan kansainvälisesti suuntautuneita. Näissä tutkimustuloksissa huomion arvoista on se, että opettajaryhmien välillä ei kansainvälisyystoimien laajuuden suhteen löytynyt merkitsevää eroa suhteessa kulttuurisesti erilaisen vuorovaikutuksen osapuolen kunnioituksessa. Tämä vahvistaa jo aikaisemmin esitettyä käsitystä, että kaikilla opettajilla on myönteinen perusasenne, joka mahdollistaa oppimisen. On myös hyvä huomata se, että yhteys kansainvälisyystoiminnan laajuuden ja kulttuurienvälisen osaamisen koetun tärkeyden välillä ei ollut niin selvä kuin tämän toiminnan ja kulttuurienvälisen kompetenssin tason välinen yhteys. Tämä tarkoittaa sitä, että myös ne, jotka nyt eivät ole aktiivisia kansainvälisyyden suhteen, pitävät kansainvälisyysosaamista tärkeänä.

6.1.6 Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisyysosaamisen kehittäminen

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on opettajien kulttuurienvälisen osaamisen mahdollisten kehittämistarpeiden selvittäminen. Kulttuurienvälisyystoiminnasta oppimisen

tukeminen, kuten yllä on esitetty, ei ole helppoa. Tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellaan vielä kulttuurienvälisen osaamisen kehittämisen näkökulmasta ennen kuin viimeisenä tarkastellaan kulttuurienvälisen kompetenssiin mittareiden toimivuutta ja niiden kehittämistä ammattikorkeakouluympäristössä.

Opettajuus on jatkuva kasvun prosessi, jossa omaa ammattitaitoa on kehittävä, ylläpidettävä ja suunnattava organisaation tavoitteiden mukaisille alueille, jotta opettajan osaaminen pysyy halutulla ja tavoitteiden saavuttamisen mahdollistavalla tasolla. Ammattikorkeakouluissa tavoite on asiantuntijuuteen valmistavan osaamisen tuottaminen valmistuville opiskelijoille, ja tätä työtä tehdään varsin pitkälle pelkästään opettajien ammattitaidon ja osaamisen varassa. Kansainvälisyys-osaamista opettaja tarvitsee kaikilla neljällä (Helakorpi 1999) asiantuntijuuden alueella; pedagogisessa osaamisessa, substanssiosaamisessa, kehittämisen ja tutkimuksen osa-alueella ja työyhteisön osa-alueella.

Asiantuntijuus on kykyä toimia joustavasti ei-rutiininomaisissa tehtävissä ja asiantuntija pystyy löytämään tilanteeseen sopivan tavan toimia. Kulttuurienvälisen asiantuntijuus on siis kykyä löytää oikea toimitapa kussakin kulttuurienvälisessä vuorovaikutustilanteessa, joista jokainen on erilainen. Tämän tutkimuksen tulosten valossa ammattikorkeakoulujen on vaikeaa nyt saavuttaa tätä tavoitetta opettajilla olevalla kulttuurienvälisyysosaamisella. Kulttuurienvälisyyskoulutuksen tavoitetta asetettaessa on kuitenkin muistettava, että opintojen aikana kulttuurienvälisyydestä osaamiselle luodaan perusta ja annetaan mahdollisuus asiantuntijuuden kehittymiseen, mutta kulttuurienvälisyydestä oppiminen, kuten kaikki asiantuntijuus, on koko eliniän jatkuva prosessi. On myös hyvä muistaa, että täysin kulttuurienvälisesti kompetentiksi ei voi tulla kukaan.

Opettajat näkevät kulttuurienvälisen osaamisensa varsin hyvänä, mutta vertaisarvioinnin pohjalta ja tarkentavan Bennettin malliin perustuvan opettajien itsensä tekemän arvioinnin perusteella näyttää siltä, osaaminen ei ole ehkä kuitenkaan tarpeeksi syvää. Kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeyden arvioinnin pohjalta voidaan myös kysyä sitä, että vaikka opettajien asenne kulttuurienvälisyyttä kohtaan näyttää erityisesti toisen kulttuurisesti erilaisen osapuolen vahvan kunnioituksen perusteella myönteiseltä, onko opettajien asenne kansainvälistä toimintaa kohtaa riittävän myönteinen, jotta ammattikorkeakouluilla olisi mahdollista saavuttaa toimintansa kansainvälisyyteen ja opiskelijoiden kulttuurienvälisyydestä oppimiselle asetetut ja luvatut tulokset. Näin ollen on syytä paneutua siihen, kuinka kulttuurienvälisyydestä opitaan.

Kulttuurienvälinen kasvatus ja koulutus ovat uuden oppimista, joka perustuu uudella tavalla ymmärtämiseen, uuden hyväksymiseen ja oppiminen johtaa

muuttuneeseen toimintaan. Nämä ovat haastavia tavoitteita, ja tuovat niin opettajien kuin opiskelijoiden oppimiseen ulottuvuuden, joka ei yleensä ole läsnä oman ammattialan asiantuntijuuden rakentumisessa. Kulttuurienvälinen kasvatus on arvo-orientoitunutta. Sen tavoitteena on vaikuttaa ajatteluun ja sitä kautta tilannekohtaista toimintaa ohjaaviin toimintastrategiavalintoihin. Tällaisen osaamisen opettaminen ja oppiminen on paljon haastavampaa kuin neutraaliksi koettujen asiasisältöjen opettaminen tai oppiminen. Syvältä ihmisyyttä ja omaa maailmankuvaa koskettavien asioiden esille ottaminen ei ole helppoa, se vaatii turvallista ilmapiiriä, ja yleensä halua pohtia omaa itseään tältä kannalta (vrt. Jokikokko 2010).

Kulttuurienvälisyyskoulutuksen tehtävänä on esimerkiksi purkaa mahdolliset eri kulttuureihin liittyvät toimintaa rajoittavat stereotyyppiat ja ennakkoluulot. Tämä vaatii ymmärrystä siitä, että stereotyyppiat sinällään eivät ole huono tai yhteistoimintaa estävä asia, mutta että niitä on osattava käyttää hyvällä tavalla oman ajattelun ja toiminnan tukena. Stereotyyppioiden ja ennakkoluulojen purkaminen vaatii niiden tiedostamista, halua ottaa ne esille, halua vaikuttaa niihin, ja opettajalta syvällistä ymmärrystä kuinka näin lähellä yksilön minuutta oleviin asioihin voidaan vaikuttaa.

Kulttuurienvälisyyden kokemusten merkitys kulttuurienvälisen kompetenssin rakentumisessa on oppimisen kannalta tärkeä, mutta on muistettava se, että kukaan ei koe omaa itseään tai toisen kulttuurien edustajia eri tavalla vain sen takia, että on oleskellut ulkomailla. Maailmankuva ja toimitavat ovat syvään juurtuneita, ja niiden muuttaminen on hidas prosessi, joka mahdollistuu sen myötä, että kohtaa ja tiedostaa oman ajattelunsa ja sen mahdolliset muutoksen tarpeet. Opetuksen ja koulutuksen tehtävä on tämän prosessin tukeminen. Koulutuksen haaste on se, kuinka kulttuurienvälisyyskompetenssin kehittymistä tuetaan tehokkaasti ja tuloksellisesti. Kulttuurienvälisen herkkyyden kehitysmallissa katsotaan, että kompetenssin kehittyminen edellyttää kriittisten tekijöiden kehittymisen tukemiseen. Malli avaa sitä, kuinka hienovireinen prosessi kulttuurienvälisen asiantuntijuuden kehittyminen on.

On huomattava myös se, että kulttuurienvälisyyden kokemukseen vaikuttavat monet tekijät, joista kaikki eivät ole yksilöstä itsestään riippuvia. Yksilön henkilökohtaisten ominaisuuksien ja oman henkilöhistorian lisäksi kokemukseen vaikuttaa myös tilanteisiin liittyvät moninaiset seikat, jotka saattavat edistää tai tehdä oppimisen vaikeaksi. Tärkeä on myös toisen osapuolen toiminta ja suhtautuminen kohtaamiseen. Järjestetyissä ulkomaanvaihto-ohjelmissa myös ohjelmajärjestelyt vaikuttavat siihen millaiseksi kokemukset muodostuvat.

Opettajilla on tämän tutkimuksen mukaan koulutuksen tarvetta kulttuurienvälisyyden kaikista osa-alueista, niin tiedoista, taidoista kuin toiminnan osaamisesta. On helppo yhtyä niihin tutkijoihin, jotka näkevät, että kulttuurienvälisyydestä oppimisesta ja opettamisesta ei vielä tiedetä tarpeeksi. Vaikka tutkimusta, varsinkin ulkomaanvaihtojen merkityksestä on paljon, suurin osa tästä tutkimuksesta keskittyy siihen, että selvitetään vaihtojen merkitystä selvittämättä tarkemmin menetelmien teoriataustaa tai oppimiseen ja opettamiseen liittyviä käsityksiä. Tämän tutkimuksen valossa ammattikorkeakouluissa on pohdittava sitä, kuinka kulttuurienvälisyyttä opetetaan ja opitaan.

Tässä tutkimuksessa paneuduttiin vain opettajien kulttuurienväliseen kompetenssiin. Kulttuurienvälisyyden oppimista tukee koko koulutusorganisaatio ja esimerkiksi Gooden (2008) tutkimus näytti, että kansainvälisten vaihtojen kanssa työtä tekevä korkeakoulujen henkilökunta oli sekin Bennettin kulttuurienvälisen herkkyyden asteikon etnosentrisessä herkkyyssvaiheessa eikä siis erityisen kulttuurienvälisesti kompetenttia.

Tämän tutkimuksen perusteella opettajilla on erityistä tarvetta lisätä kulttuurienvälisen toiminnan osaamista. Kokemuksella on tärkeä merkitys taitojen kehittämisessä, mutta asiantuntijuuden lähtökohtana, myös kulttuurienvälisen asiantuntijuuden osalta, tutkijat pitävät tietoa. Kokemus tuottaa osaltaan tietoa ja osaamista, mutta kokemuksen tulkitsemiseen ja siitä oppimiseen tarvitaan teoreettista ymmärrystä, jonka avulla kokemusta käsitellä. Omien kokemusten käsitteleminen on tahdonalainen toiminto, jossa tarvitaan itsesääteletaitoja. Kulttuurienvälisyyden kompetenssin saavuttaminen on näin prosessi, joka vaatii systemaattista toimintaa niin oppijalta kuin opettajalta.

Kulttuurienväläinen toiminta vaatii joustavuutta, kykyä tilannesidonnaiseen toimintaan, ja riskinottokykyä, koska ihmisten kulttuurinen erilaisuus tuo vuorovaikutukseen arvaamattomuutta. Jokainen ihmisten välinen kohtaaminen on erilainen. Kulttuuriin sidonnainen tapa puhua ja käyttää kieltä ja itsensä ilmaisemiseen liittyvä ei-kielellinen viestintä ovat vuorovaikutustilanteessa kulttuurin näkyväksi tekemistä. Kulttuurienväliseen osaamiseen liittyvä tieto ei ole niinkään kulttuurin näkyvien ilmiöiden tietämistä vaan näkymättömän, kulttuurin toimintaa ohjaavien asioiden tietämisen kautta näkyväksi tekemistä ja vertaamista. Kulttuurienvälisen osaamisen tietopohjaisen koulutuksen tulisikin pystyä tekemään näkymätöntä näkyväksi ja tutuksi. Kulttuurienvälisen tiedon perusta on oman kulttuurin ymmärtäminen. Tämä ymmärrys luo pohjan sille, että pystyy ymmärtämään toisen osapuolen oikeuden samalla tavalla toimia omista kulttuurisidonnaisista lähtökohdistaan.

Kulttuurienvälisen koulutuksen tavoitteita ovat näin ainakin ymmärryksen lisääminen oman itsen ja kaikkien muiden toiminnan kulttuurisidonnaisuudesta, kulttuurikohtainen tieto kuinka toimia oikein ja käytännön neuvot vuorovaikutuksen menetelmistä, jotta erikulttuurisen toimijan kanssa pystyy sopivaan ja tehokkaaseen vuorovaikutukseen.

Kieli on keskeinen osa kulttuurienvälisestä osaamisesta, koska vuorovaikutuksen perusta on yhteinen kieli. Näin vieraiden kielten osaaminen on tärkeää, mutta kuten aikaisemmin on jo todettu, kielitaito ei ole osoitus kulttuurienvälisestä osaamisesta.

Kulttuurienvälisyydestä oppiminen on mahdollista. Vuorovaikutusosaaminen käsitetään kyvyksi ”tulla toimeen” ihmisten kanssa ja tämä kyky tulla toimeen on työelämän keskeisimpiä taitoja. Ihmisten keskeinen toimiva vuorovaikutus ei ole helppo taito eikä varsinkaan eri kulttuuritaustoista tulevien ihmisten keskinäinen kommunikointi. Ammattikorkeakouluille on annettu tavoitteeksi aidosti kansainvälinen toimintaympäristö, jossa kansainvälisyys koskettaa omakohtaisesti kaikkia korkeakoulutoimijoita. Opettamisessa lähtökohtana on opettajien asiantuntijuus, ja ilman sitä asetettujen oppimistavoitteiden saavuttaminen ei ole mahdollista. Näin ollen opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin lisääminen on lähtökohta hyvälle oppimistuloksille ja kansainvälisesti aktiiviselle ammattikorkeakoululle.

Tuloksia on tarkasteltava vielä siitä näkökulmasta, että kulttuurienvälisyyden keskeinen käsite on kulttuuri. Ihmisten toiminnan kautta kulttuuri on jatkuvassa muutoksessa eikä kulttuurin sitominen aikaan tai paikkaan ole mahdollista. Kulttuurienvälisen toiminnan onnistumiselle keskeisiä ovat näkymättömissä olevat kulttuurisidonnaiset arvot, käsitys moraalista, tunteet ja asenteet. Kulttuuri käsitteenä liitetään usein kansakuntiin. Niiden sisällä kulttuuri ei kuitenkaan ole yhtenäinen, sisällä on monia alaryhmiä ja viime kädessä jokainen yksilö on itsenäinen toimija, joka elää kulttuuria todeksi omalla tavallaan. Toisaalta kansakuntien käsitystä yhtenäisestä kulttuurista tarvitaan kansallisen identiteetin luomiseen ja yhteenkuuluvuuden tunteen rakentamiseen. Tämä kulttuurin jatkuva muutos tarkoittaa opettamisessa ja oppimisessa sitä, että myös kulttuurienvälinen kompetenssi on jatkuvassa muutoksessa, ja näin kulttuurienvälisen kompetenssin ylläpitäminen vaatii jatkuvuutta, ja se määrittyy koko eliniän jatkuvaksi prosessiksi, joka voi mahdollistaa niin ammatillisesti kuin yksilön hyvinvoinnin kannalta onnistumisen ja tyydytyksen tunteita, joiden kautta jokainen voi tuntea olevansa tärkeä ja merkityksellinen.

6.1.7 Ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin mittaaminen

Kulttuurienvälistä osaamista on helppo pitää henkilökohtaisena ominaisuutena tai ajatella, että siihen harjaantuu kokemuksen kautta eikä sitä tarvitse erityisesti opettaa tai arvioida. Käytännössä tämä näkyy siinä, että yleisesti ajatellaan opiskelijoiden kansainvälisyysosaamisen kehittyvän paljolti kansainvälisyyskokemusten myötä ja näitä mahdollisuuksia tuetaan jonkinlaisella koulutuksella, mutta koulutusten tehokkuudesta on väin vähän tietoa. Kulttuurienvälisyyden oppimistulosten arviointiin on kuitenkin korkeakouluissa alettu kiinnittää huomiota, ja korkeakouluista löytyy myös sellaista kansainvälisyystoimintaa, jossa kokemusten mahdollistamisen lisäksi tuetaan osaamisen kehittymistä tiedollisella kulttuurienvälisyyden ja itsesäätelyyn liittyvien taitojen opetuksella, ja oppimistuloksia arvioidaan. Kulttuurienvälisen osaamisen arvioimista oppimistuloksena pidetään oikeutettuna, vaikka sopivista menetelmistä ei olekaan yksimielisyyttä (Deardorff 2006).

On hyvä muistaa myös, että arviointi ei ole helppo tehtävä. Arvioinnin tehtävä on viime kädessä opettaa, ja onnistunut arviointi vaatii lujaa asiantuntemusta siitä, millä keinoilla saavutetaan haluttu tieto niin, että arviointi tukee arvioinnin kohteena olevan taitojen kehittymistä. Myös arvioinnin tavoitteet, se mitä tietoa ja miksi halutaan kerätä, on oltava selvästi määritettynä.

Ammattikorkeakoulujen kansainvälisyyden onnistumisen mittaaminen jää helposti kansainvälisen toiminnan määrällisen tiedon keräämiseksi eikä kulttuurienvälisyysosaamisen oppimistuloksia selvitetä. Arviointia hankaloittaa se, että kansainvälisyys on integroituneena kaikkeen opetukseen, ja näin kulttuurienvälisyystaitojen arvioinnin pitäisi tapahtua osana näiden muiden aineiden arviointia. Arviointi ei myöskään ole oikeutettua ilman arvioinnin kohteena olevan asiasisällön opetusta. Jos kulttuurienvälisyysosaamisen kehittymistä tuetaan ainoastaan tarjoamalla mahdollisuuksia kulttuurienvälisyyden kokemuksiin, pitää ennen arviointia selkeyttää oppimistavoitteet ja tavat, joilla oppimistavoitteiden saavuttamista tuetaan. Kulttuurienvälisyystaitojen kehittyminen pitäisi opetuksessa nähdä samanlaisena tukea vaativana kehitysprosessina kuin minkä tahansa muuna asiantuntijuuteen liittyvän taidon kehittyminen, koska on selvää, että pelkän kokemuksen varassa kulttuurienvälisyyden osaamisen kehittyminen on hyvin epävarmaa.

Ammattikorkeakoulujen kannalta tarkasteltuna opetushenkilöstön kulttuurienvälisen kompetenssi on korkeakouluille keino saavuttaa organisatorinen päämäärä,

eli opiskelijoille laadukas kulttuurienvälisyyskasvatus ja toisaalta opettajien kyky toimia korkeakoulujen kansainvälistäjinä. Näin kulttuurienvälisestä kompetenssista arvioinnilla kerättyä tietoa voidaan käyttää koulutusorganisaatioiden ja niiden antaman opetuksen kehittämiseen, opettamisen tukemiseen ja edistämiseen ja opettajien ammatillisen kasvun tukemiseen.

Kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin on kehitetty lukuisia joukko mittareita. Suurinta osaa näistä mittareista ei juurikaan käytetä niiden kehittämisen jälkeen. Tähän tutkimukseen valikoitiin kolme käyttölaajuudeltaan erilaista mittaria. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikkoa on tutkittu jonkin verran, kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikosta ei löytynyt muita tutkimuksia validointitutkimuksen lisäksi ja kulttuuriällyn (CQS) asteikko on tutkimuksissa saanut paljon myönteistä huomiota. Mittareiden valintaperusteena tärkeä oli se, että kaksi niistä perustuu samaan teoreettiseen käsitykseen kulttuurienvälisestä kompetenssista ja sisällöllisesti valitut mittarit täydensivät toisiaan.

Tässä tutkimuksessa käytetyt mittarit on luotu yksilötason kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin. Tutkimuksessa käytettiin kolmea mittaria, joista yksi osoitti tämän tutkimuksen aineistoissa toimivuutensa sekä itse- että vertaisarvioinnissa. Kahden muun mittarin käyttöön muussa kuin itsearvioinnissa tulee tämän tutkimuksen tulosten mukaan suhtautua varauksellisesti. Kulttuuriällyn (CQS) asteikon mittarirakenne toistui vertaisarvioinnissa aivan samalla tavalla kuin alkuperäinen mittari, itsearvioinnissa kaksi muuttujaa latautui eri faktorille kuin alkuperäisessä mittarissa. Näin tämän mittarin voidaan todeta toimineen hyvin tässä tutkimusaineistossa. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) ja kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) mittarirakenteet eivät tässä tutkimusaineistossa toisintuneet. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon faktoreiden lukumäärä oli tässä tutkimusaineistossa sama kuin alkuperäisessä mittarissa, mutta faktoreille latautui eri joukko muuttujia kuin alkuperäisessä mittarissa. Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikolla on tämän tutkimuksen mukaan liian monia faktoreita, ja mittarirakenne näytti muodostuvan erilaiseksi itse- ja vertaisarvioinnissa. Mittareiden monikäyttöisyys on tavoiteltava asia, koska arvioinnin tarpeet vaihtelevat. Vaikka tavoitteena olisi tieto yksilötason kompetenssista, sitä saatetaan haluta kerätä eri näkökulmista, ja mitä selkeämmät menetelmät ovat, sitä yksiselitteisempiä ja luotettavampia, käyttöarvoltaan hyviä tuloksia saadaan.

Haasteet mittareiden toimivuudessa voivat johtua monista eri syistä. Yksi keskeisimpiä näistä lienee kulttuurienvälisen kompetenssin vaikea määritettävyyys. Vaikka tutkimuskirjallisuus näyttää, että kulttuurienvälisen kompetenssin määritelmästä on olemassa jonkinlainen yksimielisyys, niin yleisen määritelmän

sisällä kulttuurienvälisen kompetenssin ulottuvuudet ja osa-alueet eivät ole selviä tai helposti määritettäviä. Käsitteet kuten empatia, kunnioitus, joustavuus tai luottamus ovat sinällään vaikeasti määritettäviä ja lisäksi näiden käsitteiden määrittelemistä vaikeuttaa kulttuurisidonnaisuus. Kaikkien näiden pohjalla on viime kädessä kysymys kyvystä ja halusta toisen ihmisen ajatusmaailman ymmärtämiseen ja sen hyväksymiseen, että toisen tapa ajatella ja tuntea on yhtä oikeutettu kuin oma tapa ajatella ja tuntea. Käsittemäärittelyjen pitäisi samanaikaisesti olla riittävän yleisiä ja tarpeeksi yksityiskohtaisia, jotta ne voisivat yleispätevästi palvella eri käyttötarkoituksissa ja mahdollisesti eri kulttuuriympäristöissä. Käsitteiden moninaiset määrittelyt vaikeuttavat tutkimustulosten vertaamista tai jopa sen ymmärtämistä mitä halutaan tai miten on perusteltua mitata kulttuurienvälisyyden osaamista.

Kulttuurienväliseen kompetenssiin kuuluu kognitiivisia, affektisia ja konatiivisia valmiuksia, ja haasteena on se, pystytäänkö nämä tarpeen mukaan erottamaan tai tarkastelemaan mahdollisia yhteisvaikutuksia. Käsittemäärittelyillä on yhteys myös kulttuurienväliseen toimintaan kulttuurienvälisen kompetenssin tuotoksiin. Lisäksi on muistettava, että vaikka kulttuurienvälisen kompetenssin taidot eivät ole synnynnäisiä vaan pikemminkin opittuja, tunteet ja yksilön myötäsyttyiset piirteet kuten halukkuus sosiaalisiin kontakteihin tai tunne-elämän vakaus vaikuttavat kulttuurienväliseen kompetenssiin.

Käsitteiden määrittelemisen vaikeus ja se, että abstrakteja käsitteitä on vaikea selvästi rajata, johtaa siihen, että niiden mittaaminen yksinkertaisilla väittämillä, joihin vastataan nopeasti ja intuitioon perustuen, on vaikeaa. Mittareiden väittämät rakennetaan niin, että havaittujen muuttujien pitäisi kuvata todellisia, piilossa olevia muuttujia, jotka tulevat esiin tulosten tulkinnan kautta. Mittareiden kääntäminen tuo mittareiden toimivuuteen lisähaastetta, koska sen lisäksi, että väittämän hienovireinen sisältö saattaa muuttua, voi kulttuuri johtaa sisällön erilaiseen tulkintaan. Tässä tutkimuksessa kahdesta mittarista, kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) ja kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikoilta jouduttiin faktori-analysissä poistamaan useita muuttujia liian alhaisen kommunaliteetin takia. Alhainen kommunaliteetti tarkoittaa sitä, että muuttuja ei tuo lisää selitysarvoa kokonaisuuteen, koska muuttuja on sisällöltään samankaltainen kuin joku toinen mittarin muuttujista. Kompetenssin ulottuvuuksien vahvat keskinäiset linkitykset näkyivät selvästi faktorianalysien perusteella tehdyissä visuaalisissa kuvissa, joista faktorirakennetta edes parhaiten toimivasta mittarista ei pystynyt erottamaan ilman tietoa siitä mitkä muuttujat kuuluvat yhteen faktoriin.

Mittareiden rakentaminen on tasapainoilua sen kanssa, että mahdollisimman vähäisellä väittämämäärällä saataisiin tavoitettua haluttuun ilmiöön liittyvä tieto. Tässä tutkimuksessa näkyi se, että ulottuvuudet, jotka koostuivat vain kahdesta väittämästä, olivat haavoittuvampia kuin ulottuvuudet, jotka koostuivat useammista väittämistä. Haavoittuvuutta tuo kulttuurisidonaisuus sisällön tulkinnassa ja se, että reliabiliteetin laskukaava suosii kokonaisuuksia, joissa on paljon väittämiä. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat käsitystä siitä, että liian harvoista väittämistä koostuvat faktorit ovat riski mittarin toimivuudelle. Mittarien toimivuutta selvittäneiden pääkomponentti- ja faktorianalyysin mukaan näyttäisi myös siltä, että kompetenssin ulottuvuuksien tavoittaminen on helpompaa, jos niitä ei pyritä jakamaan liian pieniin osa-alueisiin. Koska käsitteet ovat vahvasti sisäkkäisiä, ja niiden rajaaminen on vaikeaa, on selkeämpää ja mittarin toimivuuden kannalta turvallisempaa pitäytyä isommissa, mahdollisimman selkeisiin rajauksiin perustuvissa ulottuvuuksissa. Kulttuuriällyn (CQS) asteikon neljä osa-aluetta ovat tämän tutkimuksen mukaan riittävän selvästi rajattuja. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) ja kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikoilla on toisella viisi ja toisella kuusi ulottuvuutta, ja tämän tutkimuksen mukaan ulottuvuuksia on liikaa. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon osalta Tamamin (2010) tutkimustulos oli samanlainen. Yhteisöllisessä kulttuurissa tehdyssä tutkimuksessa mittarin muuttujat latautuivat kolmelle faktorille.

Parhaimmillaankin mittauksella pystytään saamaan tietoa vain sen hetkisestä tilanteesta, koska kulttuurienvälisen kompetenssin on jatkuvassa muutoksessa. Toisaalta voidaan arvioinnin yleisen tavoitteen mukaisesti todeta myös niin, että hyvin toimiessaan arvioinnin itsessään pitäisi auttaa kulttuurienvälisen kompetenssin kehittymistä.

Tässä tutkimuksessa korrelaatioanalyysillä selvitettiin sitä onko mittareiden toiminta tässä tutkimusaineistossa taustamuuttujista riippuvaista. Itsearvioinnissa kaikista mittareista löytyi merkitsevät korrelaatiot sukupuolen, ulkomailla asumisen kokemuksen pituuden ja kielitaidon välillä. Vahvimmat korrelaatiot liittyivät puhuttujen kielten lukumäärään ja kielitaidon tasoon. Sen sijaan ulkomaanvaihtoihin osallistuminen ja kulttuurienvälisyyskoulutuksiin osallistuminen eivät korreloineet kompetenssin ulottuvuuksien kanssa. Ulkomaanvaihtojen odotetaan vaikuttavan monella tavalla kulttuurienväliseen kompetenssiin. Niiden odotetaan lisäävän toimintakykyä, tuova uusia taitoja ja ennen kaikkea vaikuttavan asenteisiin. Asennemuutoksien odotetaan kohdistuvan sekä käsitykseen omasta itsestä, toisin sanoen identiteettiin, mutta myös käsityksiin toisista.

Korrelaatio löytyi sen sijaan kansainvälisen toiminnan laajuutta kuvaavien taustamuuttujien ja kulttuurienvälisen kompetenssin ulottuvuuksien väliltä kaikissa mittareissa. Selitystehtään nämä korrelaatiot olivat pääsääntöisesti varsin matalia. Jossain mitassa yllättävää oli, että sukupuoli tuntuu vaikuttavan kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin. Kulttuurienvälistä kompetenssia tuntuu eniten selittävän nimenomaan kielitaito ja olemassa olevan kansainvälisen toiminnan laajuus. Käytäntöön sovellettaessa nämä tulokset tarkoittavat sitä, että tukemalla kielitaidon kehittymistä tuetaan vahvasti kansainvälisyysvalmiuksien kehittymistä. Samalla tavalla tietoa kielitaidosta ja tietoa esimerkiksi kansainvälisten verkostojen olemassaoloa voidaan käyttää sen selvittämiseen onko mahdollisella rekrytoitavalla opettajalla tai esimiesasemaan nostettavalla valmiutta kansainväliseen toimintaan. Koska vertaisarvioinnissa tilastolliset riippuvuudet olivat varsin heikkoja eikä merkitsevyyksissä ollut systemaattisuutta, voidaan todeta, että ennako-oletuksen mukaisesti taustamuuttujat eivät vaikuta mittareiden toimintaan. On kuitenkin huomattava, että kulttuurienvälisen kompetenssin tasossa oli sukupuolien välillä selvä ero naisten hyväksi.

Mittareiden toimivuutta tarkasteltaessa on hyvä kiinnittää huomiota myös keskihajontoihin. Tämän tutkimuksen tulokset näyttävät, että ammattikorkeakoulujen opettajakunta on kulttuurienvälisen kompetenssin perusteella varsin jakautunutta. Tämä näkyi kulttuuriällyn (CQS) asteikon arviointien suurina keskihajontoina. Näin suuri keskihajonta, jota ei välttämättä pidetä toivottuna mittaustuloksena, itse asiassa kertoi mittarin luotettavuudesta.

Tämän tutkimuksen tulokset analysoitiin epäparametrisillä menetelmillä, koska vastauksien jakaumat eivät olleet normaalisti jakautuneita. Normaalijakautuneisuus tarkoittaa sitä, että vastaukset jakautuvat tasaisesti keskiarvon ympärille. Ilmiö sinällään saattaa mahdollistaa normaalijakauman, mutta otoksessa näin ei välttämättä ole. Kulttuurienvälisen kompetenssin tutkimuksessa täysin satunnaistettu otos on vaikea järjestää ja tämän tutkimuksen kaltaisessa ns. mukavuusotoksessa ilmiön normalisuus ei välttämättä toteudu. Tämän tutkimuksen otoskoko oli suuri, mutta monesti tutkimuksessa ei ole mahdollisuutta suureen otokseen, koska tietoa halutaan tietystä joukosta. Näin normalisuusoletus myös tätä kautta saattaa olla mahdoton saavuttaa. Tämän tutkimuksen osalta on jo useaan otteeseen otettu esille mittareihin liittyvät sisällölliset tai käänöksen myötä tulevat hankaluudet, jotka saattavat vaikuttaa jakauman muotoon. Näin normalisuuden tavoitteelle ei välttämättä löydy kulttuurienvälisyystutkimuksessa perusteita tai normalisuuden tavoite voi olla mahdoton saavuttaa. Tämän takia analyysimenetelmien valintaan pitää näissä tutkimuksissa kiinnittää erityistä

huomiota. Nokelainen ja Tirri (2007a) esittävät Bayesiläistä mallintamista joustavaksi vaihtoehdoksi pienten, monia keskinäisiä riippuvuuksia sisältävien aineistojen analysointiin.

6.2 Jatkotutkimusaiheet

Tällä tutkimuksella tuotettiin uutta tietoa ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisestä kompetenssista. Tutkimus sitoutuu ammattikasvatuksen kenttään ja kulttuurienvälisyystutkimukseen. Näille kahdelle perustalle on selkeää rakentaa aiheita jatkotutkimukselle.

Tämän tutkimuksen mukaan ammattikorkeakoulun opettajilla näyttäisi olevan valmiutta ja halua kulttuurienvälisyyteen. Tässä tutkimuksessa on myös saatu näyttöä siitä, että ammattikorkeakoulun opettajilla on tarvetta kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämiseen. Opettajilla on suuri vastuu niin organisaation kansainvälistämisestä kuin kulttuurienvälisyystaitojen siirtämisestä valmistuville opiskelijoille. Opettajilla on kulttuurienvälisiä osaamista, mutta ei riittävästi, jotta he voisivat tehokkaasti toimia oppilaitostensa kansainvälistäjinä ja kulttuurienvälisyyden opettajina. Kulttuurienvälisessä osaamisessa näyttää opettajille olevan erityisen haasteellista kulttuurienvälinen toiminta.

Kulttuurienvälisen koulutuksen tehokkuudesta ja menetelmien toimivuudesta tarvittaisiin lisätietoa, jotta opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin kehittymistä voitaisiin tukea. Tämä tutkimus näyttää, että kompetenssin kehittyminen on hidasta, ja se vaatii järjestelmällisyyttä niin, että koulutuksen osat tukevat toisiaan ja että kompetenssin eri osien kehittymistä tuetaan oikealla tavalla. Kompetenssi ei rakennu satunnaisten tai yksittäisen kulttuurienvälisyyskokemusten tai koulutusten perusteella. Kulttuurienvälisyyden kokemus näyttää edistävän tai jopa olevan välttämätön kompetenssin kehittymiselle. Näin ymmärrys siitä, kuinka kulttuurienvälisen osaamisen kehittymistä voidaan tukea parhaiten ammattikorkeakouluympäristössä, toisi arvokasta tietoa opettajien kulttuurienvälisyysosaamisen kehittämiseen. Seurantatutkimuksen avulla voitaisiin kerätä tietoa koulutusten tehokkuudesta. Kulttuurienvälisyydestä oppimisen tehostamiseksi tarvittaisiin myös lisää tietoa siitä, kuinka kulttuurienvälisyydestä oppiminen tapahtuu kompetenssin kehittymisen eri vaiheissa.

Tieto kulttuurienvälisyydestä oppimisesta olisi arvokasta niin opettajien jatko- ja täydennyskoulutuksen järjestämiseen kuin opiskelijoiden kulttuurienvälisyysvalmiuksien opettamiseen.

Kulttuurienvälisyysosaamisen merkitystä opettajakoulutuksessa ei voi väheksyä ja huomiota jatkotutkimuksessa tulisi kiinnittää myös ammatilliseen opettajakoulutukseen. Tämän tutkimuksen mukaan opettajakouluttajilla ei ole riittävää osaamista kulttuurienvälisyystaitojen välittämiseksi opettajakokelaille tai täydennyskoulutuksessa oleville opettajille. Opettajakouluttajilla näyttäisi olevan tarvetta kulttuurienvälisyystaitojen lisäämiseen, mutta koska opettajakouluttajilla on kaksoisrooli, tarvittaisiin varmasti tietoa ja tutkimusta myös siitä, kuinka ja millä menetelmillä opettajakoulutuksessa voitaisiin parhaiten tukea kulttuurienvälisyysvalmiuksia. Opettajakouluttajien kulttuurienvälisyyskompetenssin kehittyminen olisi mielenkiintoinen seurantatutkimuksen aihe, jonka voisi toteuttaa esimerkiksi toimintatutkimuksen avulla.

Kansainvälistymisen esteenä pidetään usein resurssien vähäisyyttä. Kansainvälistyminen on ammattikorkeakouluissa edennyt toivottua hitaammin ja tarvitaan tietoa siitä, mitkä ovat kansainvälistymisen kriittisiä esteitä. Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, että kansainvälistymisen hitauden taustalla voi olla myös tietoon ja taitoon tai asenteisiin liittyviä esteitä. Tämän tutkimuksen mukaan opettajat kokivat monelta osalta jo osaavansa tarpeeksi kulttuurienvälisyydestä. Jatkotutkimuksella olisi hyvä tarkentaa käsitystä siitä, kuinka tärkeäksi opettajat kokevat kulttuurienvälisen kompetenssin ja kansainvälisen toiminnan.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin taustamuuttujien merkitystä kulttuurienvälisessä kompetenssissa. Näillä näytti olevan selvä vaikutus opettajien osaamiseen ja tutkimuksella voisi tarkentaa käsitystä siitä, miten taustamuuttajat vaikuttavat. Sukupuolten välillä oli selvä ero kulttuurienvälisessä kompetenssissa, samoin erot olivat merkittäviä koulutusalojen välillä. Tämän tutkimuksen mukaan opettajakunta oli ainakin jossain määrin jakautunutta kansainvälistymisen suhteen. Toiset olivat kansainvälisesti aktiivisia ja osa opettajakunnasta ei kokenut edes kansainvälisyysvalmiuksien edistämistä omaan työhönsä kuuluvaksi. Kielitaito tuli vahvana esille kulttuurienvälisyyteen vaikuttavana tekijänä, ja olisi mielenkiintoista selvittää, liittyykö heikko kielitaito siihen, että kansainvälisyyttä ei opetukseen sisällytetä tai haluta sisällyttää.

Mielenkiintoista olisi myös tietää kieltenopettajien käsitys kieltenopetuksen tavoitteista ammattikorkeakouluissa. Kieltenopetuksen tavoitteena ei ole pelkästään puhdaskielisyys, mutta kuinka vahvasti kieltenopettajat suuntaavat opetustaan kulttuurienvälisyyden ymmärtämiseen ja millaiset viime kädessä ovat heidän valmiutensa kulttuurienvälisyyden opettamiseen?

Tämän tutkimuksen opiskelija-aineisto, jossa erotettiin suomenkielisissä ja englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevat, antaa viitteitä siitä, että

opiskelijoiden kulttuurienvälinen osaaminen vaihtelee. Selvitettäessä kulttuurienvälisyysosaamista Bennettin (1993) malliin sidotulla yksinkertaisella kysymyksellä selvitettyä paljastui, että tämän kulttuurienvälisen herkkyyden kehittymisen mallin perusteella englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevat ovat selvästi kulttuurienvälisesti osaavampia kuin suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevat. Tällä tiedolla voi katsoa olevan kahdenlaista vaikutusta. Yhtäältä on muistettava, että opetuksen lähtökohta on olemassa oleva tieto ja opetuksen tavoitteena on jatkaa tiedonrakentamista tästä lähtökohdasta. Näin suomen- ja englanninkielisten koulutusohjelmien opiskelijoiden tietovaatimukset kulttuurienvälisyydestä näyttäisivät olevan eri tasoilla, ja tämä pitäisi pystyä huomioimaan opetuksessa. Kulttuurienvälisyyden oppimisessa kulttuurienvälisyyden kokemus korostuu, ja tämän valossa on hyvinkin mahdollista, että ne, jotka ovat kokeneet kulttuurienvälisyyden tullessaan opiskelemaan Suomeen, ovat kokemuksensa myötä hankkineet varsin syvällistä tietoa.

Ammattikorkeakouluissa olevat kansainväliset opiskelijat tulevat hyvin monista eri maista. Kulttuuriset lähtökohdat oppimiseen ja vuorovaikutukseen ovat näin varsin erilaisia ja eroavaisuuksien tarkempi ymmärtäminen helpottaisi opettajien työtä ja helpottaisi kulttuurisista eroista johtuvien konfliktien ja väärinkäsitysten ehkäisemistä ja ratkaisemista.

Tausta-aineistossa ollut Bennettin malliin perustuva kysymys antoi viitettä siitä, että myös suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien kulttuurienvälinen kompetenssi on selvästi korkeammalla tasolla kuin opettajien kompetenssi, ja tämä vaatisi varmentamista. Tieto opiskelijoiden kulttuurienvälisestä kompetenssista olisi arvokasta tietoa niin oppimistavoitteiden, oppimistulosten seurannan kuin opettajien työn takia.

Kaikkineen kulttuurienvälisen kompetenssin tason kehittymisen seuraamiseen tarvittaisiin työkaluja, joilla kompetenssin kehittämisestä voisi vaivattomasti saada jatkuvaa tietoa. Näin kulttuurienvälisyyskoulutuksen ja -opetuksen suunnittelu helpottuisi. Koska kulttuurienvälisyyden opettaminen on osa kaikkea opetusta, se jää helposti ilman tarkkaa ja huolellista seurantaa, mutta toimivien työkalujen avulla seuranta mahdollistuisi. Samalla tavalla opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin seuraamiseen tarvittaisiin lisätutkimusta käyttökelpoisista, luotettavista menetelmistä.

Tässä tutkimuksessa löytyi yksi mittari, joka toimi varsin luotettavasti ammattikorkeakoulujen tutkimusympäristössä. Muut kaksi tutkittua mittaria olivat mielenkiintoisia, ja lisätutkimuksella niistä voisi kehittää toimivat työkalut kulttuurienvälisen toiminnan asenteen ja taitojen selvittämiseen. Tällaisilla

työkaluilla olisi käytännön tarvetta, koska tämä tutkimus osoitti, että nimenomaan opettajien asenne ja toisaalta kulttuurienvälisen toiminnan taidot saattavat olla ne kriittiset pisteet opettajien osaamisessa, jotka rajoittavat ammattikorkeakoulujen kansainvälistymistä. Taustamuuttujien yhteys kulttuurienvälisen kompetenssin arviointiin osoittautui mielenkiintoiseksi ja tulokset olivat jossain määrin yllättäviä. Lisätutkimus kielitaidon merkityksestä kulttuurienvälisen kompetenssin selittäjänä saattaisi avata mahdollisuutta kompetenssin yksinkertaiseen arviointiin kielitaidon kautta. Lisäselvitystä tarvittaisiin myös siitä, miksi käytössä olevat kulttuurienvälisyyttä edistävät toimet, ulkomaanvaihdot ja koulutukset eivät toimi tavoitellulla tavalla.

Bayes-mallintamisen käyttö kompetenssitutkimuksessa saattaisi auttaa sisäkkäisten käsitteiden vuorovaikutuksen ja yhteyksien ymmärtämistä. Riippuvuussuhteisiin perustuva mallintaminen saattaisi pystyä avaamaan myös taustamuuttujien yhteyttä kompetenssin arviointiin. Tämän tutkimuksen valossa normaalisuusoletukseen perustuvat analyysimenetelmät eivät välttämättä ole parhaita kulttuurienvälisyystutkimuksessa, ja Bayes-verkkojen visuaaliset mallit saattaisivat olla niitä, joiden avulla näkymätöntä tehtäisiin kulttuurienvälisyystutkimuksessa näkyväksi.

Yhteisten kompetenssien opettaminen on myös organisatorinen kysymys, ja lisäämmärrys siitä, mitkä ovat kaikkien vastuulla olevien osa-alueiden oppimistavoitteiden saavuttamisessa toimivia keinoja ja yhteistyön muotoja olisi arvokasta tietoa kouluyhteisölle.

Kuten tässä tutkimuksessa on tuotu esille, oppilaitoksessa kaikkien vastuulla ja kaikkien oikeutena on oppia kansainvälisyydestä ja osaltaan toimia kansainvälisesti. Ammattikorkeakoulujen kansainvälisten toimintojen kokonaisvaltainen kehittäminen vaatisi tietoa kaikkien toimijoiden kansainvälisyysosaamisesta. Kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeys esimiesten arvioimana antaisi vertailukohdan sille kohtaavatko opettajien ja esimiesten käsitykset kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeydestä osana opettajan työtä. Myös toiminnan rakenteiden tarkastelu kansainvälisyyden ja kulttuurienvälisyysosaamisen näkökulmasta olisi tarpeellista. Edelleen, opettajan työn tukemisen kannalta olisi mielenkiintoista ymmärtää kuinka ammattikorkeakoulun muut toimijat pystyvät parhaiten tukemaan opettajan työtä.

Opettajuuden keskiössä on opettajien tietäminen ja opettajat tekevät työtään omaan osaamiseensa luottaen. Opettajiin luotetaan ja uskotaan monesti varsin kriitikittömästi. Tällainen voi aiheuttaa epävarmuutta, mutta toisaalta opettajille voi syntyä vahva käsitys omasta osaamisesta ja kyvykkyydestä. Itsearvionnin

luotettavuuden kannalta voisi olla mielenkiintoista selvittää sitä mitä erityisyyttä erilaisiin vastaajaryhmiin, kuten opettajiin, liittyy.

Myös opettajien käsitystä asiantuntijuudesta voisi olla mielenkiintoista avata. Tämä tutkimus vahvisti jo aikaisemmissa tutkimuksissa vahvasti esiin nousutta käsitystä siitä, että ammattikorkeakoulun opettajien keskuudessa oli erilaisia käsityksiä siitä mitä opettajuuteen kuuluu. Asiantuntijuus on opettajuuden perusta ja ammattikorkeakoulutuksella tuotetaan asiantuntijuutta. Näin käsitys siitä miten opettajat ymmärtävät asiantuntijuuden saattaisi auttaa ymmärtämään opettajakunnan jakautuneisuuden syytä.

Tämä tutkimus on pelkästään kvantitatiiviseen tutkimusotteeseen nojaava. Tutkimuksessa on kerrottu miksi tämä valinta on tutkijan mielestä perusteltu. Tutkija tiedostaa sen, että eri tutkimusmenetelmillä saadaan erilaista tietoa, ja sen takia tämän tutkimuksen aiheiden lähestyminen kvalitatiivisen tutkimuksen keinoin toisi mielenkiintoista lisää ymmärrykseen siitä, mikä opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi on ja miten sen kehittymistä voidaan tukea. Töttö (2004) korostaa, että eri menetelmillä saadaan erilaista tietoa, ja näitä olisi tutkimuksessa hyvä käyttää täydentämään toisiaan. Kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusta voidaan käyttää rinnakkain tai peräkkäin, ja tämän tutkimuksen tuoman tiedon pohjalta on mahdollista lähteä syventämään ymmärrystä monista tutkimuksen esille tuomista asioista. Haastatteluilla ja teemahaastatteluilla olisi mahdollista saada lisäymmärrystä siitä kuinka ammattikorkeakoulun opettajat kokevat kulttuurienvälisyyden osana opettajuutta. Kvalitatiiviset keinot, kuten elämäkerrat voisivat tuoda ymmärrystä kompetenssin kehittymisestä, ja sitä kautta avata keinoja osaamisen tukemiseen koulutuksen keinoin.

Kansainvälisyys on kiinteä osa ammattikorkeakouluja. Koska aikaisempaa tutkimusta ei kansainvälisyyden merkityksestä huolimatta Suomesta löytynyt, pidettiin opettajan kulttuurienvälisen kompetenssin tutkimusta tärkeänä. Tässä tutkimuksessa selvitettiin ammatillisten opettajien kulttuurienvälistä osaamista kompetenssipohjaisesti ja tämän tutkimuksen ytimessä on kompetenssi. Kulttuurienvälisen kompetenssin määritelmä ei ole yksiselitteinen, ja sen ymmärrys ammattikorkeakouluympäristössä olisi hyödyllinen selvittämisen aihe. Tämän tutkimuksen tekijä törmäsi yhtenään siihen, että termit ja käsitteet ovat hyvin moninaisia eivätkä sisällöt ole yhtenäisiä (vrt. Timonen 2011). Ammattikorkeakouluissa saatettaisiin tarvita tutkimukseen ja yhteisen ymmärryksen luomiseen perustuvaa käsitystä kulttuurienvälisyydestä ja kansainvälisyydestä. Tavoite muuttuu hämäämmäksi ja vaikeasti saavutettavaksi, jos peruskäsitteiden ymmärtämisessä on toimijajoukossa suuresti erilaisia näkemyksiä.

Lopuksi on ehkä hyvä muistuttaa siitä, että opettajat ovat yksilöitä, ja he käyttävät omaa osaamistaan ja persoonaansa työkalunaan. Kulttuurienvälisen osaamisen osalta opettajien on uskallettava kohdata oma itsensä, omat asenteensa ja arvonsa ja pohtia sitä, mikä erilaisten ihmisen kohtaamisessa on tärkeää. Tätä kautta opettajien on mahdollista rakentaa oma käsityksensä ja oma tapansa toimia kansainvälisyyden ja kulttuurienvälisyyden kentässä ja välittää edelleen työnsä kautta omaa osaamistaan.

Lähteet

- Aalto, H-K., Ahokas, I., & Kuosa, T. (2008). *Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030 – menestyksen eväät tulevaisuudessa*. Tutu-julkaisuja 1/2008. Turku: Tulevaisuuden tutkimuskeskus & Turun kauppakorkeakoulu.
- Aaltonen, K., Ihanainen, P., & Maufert, D. (2012). Internationalisation in higher education. A Conceptual landscape to plan and execute internationalisation. Teoksessa H. Kotila, & K. Mäki (toim.), *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2*. Helsinki: Edita Prima Oy, 201–216.
- Abbe, A., Gulick L. M. V., & Herman, L. (2007). *Cross-cultural Competence in Army Leaders: A Conceptual and Empirical Foundation*. Study Report 2008–01. United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences. Arlington, VI: U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- Ahola, S. (2004). Korkeakoulutus ja työelämä – lähtökohtia ilmiöön ja sen tutkimiseen. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa, & M. Murtonen (toim.), *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia* (ss. 15–36). Juva: WS Bookwell Oy.
- Aiginger, K., Okko, P., & Ylä-Anttila, P. (2009). Evaluation of the Finnish innovation system. Työ- ja elinkeinoministeriö. Helsinki: Taloustaito Oy.
- Alkula, T., Pöntinen, S., & Ylöstalo, P. (1994). *Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät*. Juva: WSOY.
- Anttila, P. (2005). *Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta*. Hamina: Akatiimi Oy.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural Intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management & Organization Review*, 3(3), 335–371.
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (2006). Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit. Luettu 17.2.2014 osoitteesta:
<http://www.ncp.fi/ects/materiaali/Yleiset%20kompetenssit%20tutkintotasoitain%2019042006.pdf>
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (2007). Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen -projektin loppuraportti. Edita: Helsinki. Luettu 17.4.2014 osoitteesta:
<http://www.ncp.fi/ects/materiaali/Ammattikorkeakoulut%20Bolognan%20tiell%C3%A4%20012007.pdf>
- Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness, and nomological network. Teoksessa Ang, S., & Van Dyne, L. (toim.), *Handbook on cultural intelligence: Theory, measurement and applications* (ss. 3–15). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Ang, S., Van Dyne, L., & Koh, C. (2006). Personality Correlates of the Four-Factor Model of Cultural Intelligence. *Group & Organization Management*, 31(1), 100–112.

- Arasaratnam, L. A., & Doerfel, M. L. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspective. *International Journal of Intercultural Relations* 29(2), 137–163.
- Arasaratnam, L. A. (2009). The Development of a new instrument of intercultural communication competence. *Journal of Intercultural Communication*, 20. Luettu 17.2.2014 osoitteesta: <http://www.immi.se/intercultural>
- Auvinen, P. (2004). *Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 100. Väitöskirja.
- Auvinen, P., Hirvonen, K., Dal Maso, R., Kallberg, K., & Putkuri, P. (2007). Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B: Selontekoja ja opetusmateriaalia, 9. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals. Teoksessa J. A. Banks, & C. A. McGee Banks (toim.), *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. 7. painos (ss. 3–30). Hoboken NJ: John Wiley & Sons.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denberg, N. L., & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126(8), 1790–1800.
- Bayles, P. P. (2009). *Assessing the Intercultural Sensivity of Elementary Teachers in Bilingual Schools in the Texas School District*. Doctoral dissertation. Ann Arbor: University of Minnesota.
- Beelen, J. (2011). Internationalisation at Home in a Global Perspective: A Critical Survey of the 3rd Global Survey Report of IAU. Globalisation and Internationalisation of Higher Education, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento RUSC*, 8(2), 249–264. Luettu 17.2.2014 osoitteesta: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-beelen/v8n2-beelen-eng>
- Bell, M. (2004). Internationalizing the higher education curriculum: Do academics agree? Proceedings of the 27th Higher Education Research & Development Society of Australasia (HERDSA) Conference, Miri, Sarawak. Milperra: Higher Education Research and Development Society of Australasia, Inc. Luettu 17.2.2014 osoitteesta: http://now.academia.edu/manreenbell/Papers/258073/Internationalising_the_Higher_Education_Curriculum_Do_Academics_Agree
- Bennett, C. I. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171–217.
- Bennett, J. M. (2008). On Becoming a Global Soul. Teoksessa V. Savicki (toim.), *Developing Intercultural Competence and Transformation: Theory, research and application in international education* (ss. 13–31). Virginia: Stylus Publishing.
- Bennett, M.J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. Teoksessa R. M. Paige (toim.), *Educating for the intercultural experience* (ss. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, J.M., & Bennett M. J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity. An integrative Approach to Global and Domestic Diversity. Teoksessa D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (toim.), *Handbook of Intercultural Training*, 3. painos (ss. 147–165). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bennett, M. J., & Castiglioni, I. (2004). Embodied Ethnocentrism and the Feeling of Culture: A Key to Training for Intercultural Competence. Teoksessa D. Landis, J.

- M. Bennett ja M. J. Bennett (toim.), *Handbook of Intercultural Training*, 3. painos (ss. 249–265). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry in to the nature and implications of expertise*. Chigago: Open Court.
- Blasco, M. (2012). On reflection: is reflexivity necessarily beneficial in intercultural education. *Intercultural Education*, 23(6), 475–489.
- Bok, D. (2006). *Our Underachieving Colleges*. New Jersey, USA: Princeton University Press.
- Bradford, L., Allen, M., & Beisser, K. L. (2000). Meta-analysis of intercultural communication competence research. *World Communication*, 29(1), 28–51.
- Brewis, K. (2008). Stress in the Multi-Ethnic Customer Contacts of the Finnish Civil Servants. Developing Critical Pragmatic Intercultural Professionals. Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research, 103. Väitöskirja. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Clifford, V. (2009). Engaging the disciplines in internationalizing the curriculum. *International Journal for Academic Development*, 14(2), 133–143.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. Teoksessa R. B. Brant (toim.), *Communication Yearbook 19* (ss. 353–384). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Human Communication*, 1(1), 1–16.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1), 3–14.
- Commission of the European communities (2005). Proposal for a Recommendation of the European parliament and the council on key competences for lifelong learning. COM (2005) 548 final. Brussels: Commission of the Commission European Communities.
- Commission of the European Communities (2006). Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. COM (2006) 479 final. Brussels: Commission of the Commission European Communities.
- Commission of the European Communities (2010). EUROPE 2020, A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. COM(2010) 2020 final. Brussels: Commission of the Commission European Communities.
- Commission of the European Communities (2011a). Supporting growth and jobs – and agenda for the modernization of Europe’s higher education systems. COM (2011) 567 final. Brussels: Commission of the Commission European Communities.
- Commission of the European Communities (2011b). ERASMUS FOR ALL: The EU Programme for Education, Training, Youth and Sport. COM (2011) 787 final. Brussels: Commission of the Commission European Communities.
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245–257.
- Crichton, J., Paige, M., Papademetre, L., & Scarino, A. (2004). Integrated resources for intercultural training and learning in the context of internationalization of higher

- education. University of South Australia: Research Centre for Languages and Cultures Education
- Cushner, K., & Mahon, J. (2009). Intercultural Competence in Teacher Education. Developing the Intercultural Competence of Educators and Their Students. Teoksessa D. K. Deardorff (toim.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (ss. 304–320). Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Vaus, D. (2002). *Surveys in Social Research*. 5. painos. London: Routledge.
- Deardorff, D. K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment. Teoksessa D. K. Deardorff (toim.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (ss. 477–491). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Debowski, S. (2003). Lost in Internationalised Space: The Challenge of Sustaining Academics Teaching Offshore. Australian International Education Conference.
- DeJaeghere, J.G., & Zhang, Y. (2008). The development of intercultural competence among U.S. American teachers: Professional development factors that enhance competence. *Intercultural Education*, 19(3), 255–268.
- Dewey, J. (1933/1989). *Essays on how we think. The later works of John Dewey 1925–1953* (Toim. J. A. Boydston). Carondale and Edwardsville, IL: Southern Illinois Press.
- Dunn, T. W., Smith, T.B., & Montoya, J. A. (2006). Multicultural Competency Instrumentation: A Review and Analysis of Reliability Generalization. *Journal of Counseling and Development*, 84(4), 471–482.
- Dunn, L., & Wallace, M. (2006). Australian academics and transnational teaching: an exploratory study of their preparedness and experiences. *Higher education Research and Development*, 25(49), 357–369.
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford, CA: Standard University Press.
- Ekola, J. (1992). Johdanto. Teoksessa J. Ekola (toim.) *Jobdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan* (ss. 11–16). Juva: WSOY.
- Ellström, P-E. (1994). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Publica.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer.
- Erätuuli, M. Leino, J., & Yli-Luoma, P. (1996). *Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Eteläpelto, A. (1992). Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Asiantuntijuuden kehittäminen ammattikorkeakoulun haasteena. Teoksessa J. Ekola (toim.), *Jobdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan* (ss. 19–56). Juva: WSOY.
- Eurooppalainen viitekehys (2004). *Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Euroopan Unioni (2000). Euroopan unionin perusoikeuskirja. *Euroopan yhteisöjen virallinen lehti C 364*, 1–22.
- Fantini, A. E. (2006). *Exploring an assessing intercultural competence: Final report of a research programme conducted by the Federation of the Experiment in International Living*. Brattleboro, VT: Federation of the Experiment in International Living.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing Intercultural Competence. Issues and Tools. Teoksessa D. K. Deardorff (toim.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (ss. 456–476). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Forman, S., & Zachar, P. (2001). Cross-cultural adjustment of international officers during professional military education in the United States. *Military Psychology, 13*(2), 117–128.
- Foronda, C. L. (2008). A concept analysis of cultural sensitivity. *Journal of Transcultural Nursing, 19*(3), 207–212.
- Fowler, F. J. (2002). *Survey Research Methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*. Lanham: Rowman, & Littlefield Publ.
- Friedman, V. J., & Berthoin Antal, A. B. (2005). Negotiating reality: A theory of action approach to intercultural competence. *Management Learning, 36*(1), 69–86.
- Friman, M. (2004). *Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulussa*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 234. Väitöskirja.
- Fritz, W., Mollenberg, A., & Chen, G. M. (2002). Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts. *Intercultural Communication Studies, 11*(2), 165–176.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: BasicBooks.
- de la Garza Carranza, M. T., & Egri, C. P. (2010). Managerial cultural intelligence and small business in Canada. *Management Revue, 21*(3), 353–371.
- Gibbons, J. D. (1993). *Nonparametric Statistics. An Introduction. Quantitative Applications for Social Science*. Newbury Park: Sage.
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (2001). *Kriittinen Pedagogiikka* (J. Vainonen. Käänt.). Tampere: Vastapaino.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal 37*(2), 479–507.
- Goode, M. L. (2008). The Role of Faculty Study Abroad Directors: A Case Study. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 15* (Fall-Win), 149–172.
- Graf, A., & Harland, L. K. (2005). Expatriate selection: Evaluation the discriminant, convergent, and predictive validity of five measures of interpersonal and intercultural competence. *Journal of Leadership & Organisational Studies, 11*(2), 46–63.
- Greenholtz, J. F. (2005). Does intercultural sensitivity cross cultures? Validity issues in porting instruments across languages and cultures. *International Journal of Intercultural Relations, 29*(1), 73–89.
- Gröschke, D., & Schäfer, T. (2012). The necessity for self-regulation in intercultural situations. *European Journal Cross-Cultural Competence and Management, 2*(2), 133–148.
- Gudykunst, W. B. (2005). An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory of Effective Communication. Teoksessa W. B. Gudykunst (toim.), *Theorizing About Intercultural Communication* (ss. 281–322). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Gummesson, E. (2000). *Qualitative Methods in Management Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., & Paavola, S. (2002). Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia, 37*(6), 448–464.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hall, S. (2003). Monikulttuurisuus. Teoksessa M. Lehtonen, & O. Löytty (toim.), *Erilaisuus* (ss. 233–281). Tampere: Vastapaino.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations, 27*(4), 421–243.

- Hanhinen, T. (2010). *Kvalifikaatiot ja työelämäosaaminen – Dynaamisen kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi*. Acta Universitatis Tamperensis, 1571. Väitöskirja.
- Hannerz, U. (2003) Kulttuurien määritelmien yhteentörmäys. Suom. Olli Löytty. Teoksessa M. Lehtonen, & O. Löytty (toim.), *Erilaisuus* (ss. 213–232). Tampere: Vastapaino.
- Harzing, A.-W. (2006). Response styles in cross-national survey research: A 26-country study. *International Journal of Cross-Cultural Management*, 6(2), 243–266.
- Heikkilä, T. (2008). *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K., & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36(5), 340–354.
- Helakorpi, S. (1999). Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen. Opettajakorkeakoulun julkaisuja 1999/D:119. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Helms, S. M. (2004). *The examination of cultural sensitivity and exhibition of cultural competence for faculty at liberal arts institutions within higher education*. Academic dissertation. Dissertation Abstracts International, 64(10), 3609A.
- Herranen, J. (2003). *Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestyttä, konflikteja, kaaosta*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, no 85. Väitöskirja.
- Hoffman, D. M., Babila Sama, T., El-Massri, A., Korhonen, M., & Raunio, M. (2011). Parasta tiedettä, parasta tiedettä suomeksi – ja englanniksi – vai parhaat suomalaiset tieteenekijät? Teoksessa J. Lasonen, & J. Ursin (toim.), *Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia* (ss. 187–229). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Hofstede, J. G. (2009). The Moral Circle in Intercultural Competence. Teoksessa D. K. Deardorff (toim.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (ss. 85–99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. 3. painos. New York: McGrawHill.
- Holm, K., Nokelainen, P., & Tirri, K. (2009a). Intercultural and Religious Sensitivity of Finnish Lutheran 7th–9th Grade Students. Teoksessa C. Bakker, H-G. Heimbrock, R. Jackson, G. Skeie, & W. Weisse (toim.), *Religious Diversity and Education – Nordic Perspectives* (ss. 131–144). Münster: Waxmann.
- Holm, K., Nokelainen, P., & Tirri, K. (2009b). Relationship of gender and academic achievement to Finnish students' intercultural sensitivity. *High Ability Studies*, 20(2), 187–200.
- Holopainen, A. (2007). *Changes in meanings of teacherhood among Finnish nurse teachers: a substantive theory of nurse teacherhood*. Kuopion yliopiston julkaisuja E, Yhteiskuntatieteet 143. Väitöskirja.
- Hunter, B., White, G. P., & Godbey, G. (2006). What Does it Mean to Be Globally Competent? *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 267–285.
- Huttunen, L., Löytty, O., & Rastas, A. (2005). Suomalainen monikulttuurisuus. Paikallisia ja ylijäisiä suhteita. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen, & O. Löytty, O. (toim.), *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (ss. 16–40). Tampere: Vastapaino
- James, K. (2005). International education: the concept and its relationship to intercultural education. *Journal of Research in International Education*, 4(3), 13–32.
- Jokikokko, K. (2002). Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa R. Räsänen, J. Jokikokko, M-L. Järvelä, & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.), *Interkulttuurinen opettajankoulutus: Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen*

- avulla*. Acta Universitatis Ouluensis E55 (ss. 85–95). Kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö: Oulun yliopisto.
- Jokikokko, K. (2005). Perspectives on Intercultural Competence. Teoksessa R. Räsänen, & J. San (toim.), *Conditions for intercultural learning and co-operation*. Research in Educational Sciences 23 (ss. 89–106). Turku: Finnish Educational Research Association.
- Jokikokko, K. (2010). *Teachers' intercultural learning and competence*. Universitat Ouluensis E114. Väitöskirja.
- Järvinen, P., & Järvinen, A. (2004). *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpanon kirja.
- Kaikkonen, P. (1999). Kulttuurienväläinen oppiminen ja kasvatustieteet. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.), *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia* (ss. 17–29). Opetushallitus: Hakapaino.
- Kaikkonen, P. (2001). Intercultural Learning through Foreign Language Education. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen, & J. Lehtovaara (toim.), *Experiential Learning in Foreign Language Education* (ss. 61–105). Harlow: Pearson education.
- Kaikkonen, P. (2004). *Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Kanfer, R., & Ackerman, P. L. (2005). Work Competence. A Person-Oriented Perspective. Teoksessa A. J. Elliot, & S.C. Dweck (toim.), *Handbook of Competence and Motivation* (ss. 336–353). New York: The Guilford Press.
- Karjalainen, A., Lapinlampi, T., Jaakkola, E., & Alha, K. (2003). Opetussuunnitelma. Teoksessa A. Karjalainen (toim.), *Akateeminen opetus suunnitelmatyö*. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö.
- Kealey, D. J. (1990). *Cross-cultural effectiveness*. Hull, Canada: CIDA.
- Kealey, D. J., & Protheroe, D. P. (1995). *Cross-cultural Collaborations: Making North-South Cooperation more effective*. Hull, Canada: CIDA .
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2004). *Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2010). *Tunne itsesi suomalainen*. Helsinki: WSOY.
- Keung, E. K. (2011). *What Factors of Cultural Intelligence Predict Transformational Leadership: A Study of International School Leaders*. Doctoral dissertation. Liberty University, Lynchburg, VA.
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming Intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kim, Y. Y. (2005). Association and dissociation: A contextual theory of interethnic communication. Teoksessa W. Gudykunst (toim.), *Theorizing about intercultural communication* (ss. 323–349). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kim, Y. Y. (2009). The Identity Factor in Intercultural Competence. Teoksessa D. K. Deardorff (toim.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (ss. 53–65). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kim, K., Kirkman, B. L., & Chen, G. (2008). Cultural intelligence and international assignment effectiveness: A conceptual model and preliminary findings. Teoksessa S. Ang, & L. V. Dyne (toim.) *Cultural intelligence: Managing diversity within and across cultures* (ss. 71–90). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Knight, J. (2003). Updated internationalization definition. *International Higher Education*, 33(Fall), 2–3.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales.

- Journal of Studies in International Education*, 8(5), 4–31.
- Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P., & Lehtovaara, J. (2001). *Experimental learning in foreign language education*. London: Pearson Education Limited.
- Korhonen, K. (2002). *Intercultural Competence as Part of Professional Qualifications. A Training Experiment with Bachelor of Engineering Students*. Jyväskylä Studies in Communication 17. Väitöskirja.
- Kosunen, T., & Mikkola, A. (2001). Opettajankoulutuksen tavoitteet ja todellisuus. *Kasvatus*, 32(5), 478–492.
- Kullaslahti, J. (2011). *Ammattikorkeakoulun verkko-opettajan kompetenssi ja kehittyminen*. Universitatis Tamperensis; 1613, Tampere University Press. Väitöskirja.
- Kyrö, P. (2003). *Tutkimusprosessi valintojen polkuna*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Laatua ja vaikuttavuutta kansainvälistymisen johtamiseen (2008). Ammatillisen peruskoulutuksen kansainvälistymisen nykytila. Helsinki: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO, Opetushallitus ja Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Lampinen, J. (2009). Kasvatusta kansainväliseen ymmärrykseen, yhteistyöhön ja rauhaan. Teoksessa J. Lampinen, & M. Melen-Paaso (toim.), *Tulevaisuus meissä. Kasvamisen maailmanlaajuiseen vastuuseen*. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasta, 2009:40 (ss. 11–17). Helsinki: Opetusministeriö.
- Lasonen, J. (2001). Työssäoppiminen kulttuurikompetenssin kehittäjänä. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 3(2), 24–31.
- Lasonen, J. (2010a). Multiculturalism in the Nordic countries. Teoksessa C. Grand & A. Portera, *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness* (ss. 261–278). New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Lasonen, J. (2010b). Internationalization of higher education: A case study on college music teachers' intercultural expertise. *International Education*, 40(1), 39–54.
- Lasonen, J., Halonen, M., Pini Kempainen, R., & Teräs, M. (2009). Monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys ja osaamisen tunnustuksen tarve. Teoksessa J. Lasonen, & J. Ursin (toim.), *Kulttuurienväläinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 33 (ss. 9–21). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Laukia, J., Mahlamäki-Kultanen, S., Jääskeläinen M., & Remes, P. (2009). Ammatillinen opettajankoulutus opettajan työn kehittäjänä. Teoksessa A. Työtäri-Nyrhinen (toim.), *Suunnannäyttäjät – Uusia avauksia ammattikorkeakoulun opettajan työhön*. Kehittämöraportteja 4/2009. (ss. 219–227). Helsinki: HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu.
- Leask, B. (2004). *Transnational education and intercultural learning: Reconstructing the off-shore teaching team to enhance internationalization*. Australian Universities' Quality Agency AUQA Occasional paper. Melbourne, Australia: AUQA.
- Leask, B. (2009). Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education*, 13(26), 205–221.
- Leeman, Y., & Ledoux, G. (2003). Preparing Teachers for Intercultural Education. *Teaching Education*, 14(3), 279–291.
- Lehtinen, E., & Palonen, T. (1999). Kognitio, käytäntö ja kulttuuri: lintubongarin pidempi oppimäärä. Teoksessa A. Eteläpelto, & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (ss. 146–159). Juva: WSOY.

- Lehtonen, M., & Löytty, O. (2003). Miksi Erilaisuus? Teoksessa M. Lehtonen, & O. Löytty (toim.), *Erilaisuus* (ss. 7–17). Tampere: Vastapaino.
- Leung, K., & Van de Vijver, F. J. R. (2008). Strategies for Strengthening Causal Inferences in Cross Cultural Research: The Consilience Approach. *International Journal of Cross Cultural Management* ,8(2), 145–169.
- Levander, L. (2003). Reflektio yliopisto-opettajan työssä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne, & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* (ss. 452–467). Helsinki: WSOY.
- Levälahti, S. Järvinen, J., & Vesterinen, N. (2009). *Selvitys ammatillisten tarpeiden ennakoimallista*. Foredata Oy.
- Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2003). Oppimisen arviointi – laadukkaan opetuksen perusta. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne, & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* (ss. 253–267). Helsinki: WSOY.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, S., & Kaivola, T. (2003). Ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne, & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* (ss. 468–478). Helsinki: WSOY.
- Lustig, M. W., & Koester, J. (2010). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. 5. painos. Boston, MA: Pearson.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä*. Acta Universitatis Tamperensis 986. Väitöskirja.
- Löppönen, P., Lehvo, A., Vaahtera, K., & Nuutinen A. (toim.) (2009). *Suomen tieteen tila ja taso 2009*. Suomen Akatemian julkaisuja 9/09. Helsinki: Vammalan kirjapaino Oy.
- Löytty, O. (2011). *Kulttuurin sekakäyttäjät: Esseitä*. Helsinki: Teos.
- Manninen, P. (2010). *Jobdatu tilastolliseen data-analyysiin. Sovellus- ja ATK-keskeinen näkökulma*. Opetusmoniste B44. Tampereen yliopisto. Matematiikan, tilastotieteen ja filosofian laitos. Tampere: Tampereen yliopisto – Juvenes Print.
- McDaniel, E. R., Samovar, L. A., & Porter, R. E. (2009). Understanding Intercultural Communication: The Working Principles. Teoksessa L. A. Samovar, R. E. Porter, & E. R. McDaniel (toim.), *Intercultural Communication: A reader*. 12. painos (ss. 6–17). Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.
- Mestenhauser, J. A. (2000). Missing in action: Leadership for international and global education for the twenty-first century. Teoksessa L. C. Barrows (toim.), *Internationalization of higher education: An institutional perspective*. Papers on higher education, United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization(ss. 23–62). Bucharest: European Centre for Higher Education.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteessä*. Tutkijalaitos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (toim.) (1995). *Undistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Painotalo Miktör.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Teoksessa J. Mezirow, & Associates (toim.), *Learning as transformation* (ss. 3–33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54–72.
- Moore, D. R., Cheng, M-I., & Dainty, A. R. J. (2002). Competence, competency and competencies: performance assessment in organisations. *Work Study*, 51(6), 314–319.

- Morey, A. I. (2000). Changing higher education curricula for a global and multicultural world. *Higher Education in Europe*, 25(1), 26–39.
- Murphy, K. R., & Myers, B. (1998). *Statistical Power Analysis. A Simple and General Model for Traditional and Modern Hypothesis Tests*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Murtonen, M. (2004) Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehitymisessä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa, & M. Murtonen (toim.), *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia* (ss. 77–90). Juva: WS Bookwell Oy.
- Mäki, K. (2012). *Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä Studies in Business and Economics, 109. Väitöskirja.
- Mälkki, K., & Lindblom-Ylänne, S. (2012). From reflection to action? Barriers and bridges between higher education teachers' thoughts and actions. *Studies in Higher Education*, 37(1), 33–50.
- Niemi, I. (2003). Opettaja keskenäisyyden keskellä. Teoksessa L. Isosomppi, & M. Leivo (toim.), *Opettaja vaikuttajana*. Chydenius-instituutin tutkimuksia N:o 1 (ss. 119–128). Kokkola: Jyväskylän yliopisto.
- Nieto, C., & Zoller Booth, M. (2010). Cultural Competence: Its Influence on the Teaching and Learning of International Students. *Journal of Studies in International Education*, 14(4), 406–425.
- Niiniluoto, I. (2004). *Jobdatus tieteenfilosofiaan*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Nilsson, B. (2003). Internationalisation at home from a Swedish perspective: The case of Malmö. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 27–40.
- Nissilä, S-P. (2006). *Dynamic Dialogue in Learning and Teaching. Towards Transformation in Vocational Teacher Education*. Acta Universitatis Tamperensis 1179. Väitöskirja.
- Nokelainen, P. (2010). Bayesiläisen tilastoanalyysin käyttömahdollisuudet ammattikasvatuksen tutkimuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 12(1), 34–46.
- Nokelainen, P., & Ruohotie, P. (2006). Johtamisen tunnealy työntekijöiden kokemana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 8(1), 62–72.
- Nokelainen, P., Silander, T., Ruohotie, P., & Tirri, H. (2007). Investigating the Number of Non-linear and Multi-modal Relationships between Observed Variables Measuring a Growth-oriented Atmosphere. *Quality & Quantity*, 41(6), 869–890.
- Nokelainen, P., & Tirri, H. (2007a). The Essential Benefits of Using Bayesian Modeling in Professional Growth Research. Teoksessa S. Saari, & Varis, T. (toim.) *Ammatillinen kasvu*. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus (ss. 413–423). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Nokelainen, P., & Tirri K. (2007b). Empirical Investigation of Finnish School Principals Emotional Leadership Competencies. Teoksessa S. Saari, & Varis, T. (toim.) *Ammatillinen kasvu*. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus (ss. 424–438). Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Nummenmaa, L. (2010). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Hämeenlinna: Tammi.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. R. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Olson, C. L., & Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116–137.
- Opetusministeriö (2007). Kansainvälisyyskasvatus 2010. Opetusministeriön julkaisu 2007:11. Helsinki: Yliopistopaino.

- Opetusministeriö (2009). Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015. Opetusministeriön julkaisuja 2009:21. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2011). *Korkeakoulut 2011 -yliopistot ja ammattikorkeakoulut*. Koulutus- ja tiedepoliittinen osasto. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:10. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012). *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016*. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki: Kopijyvä Oy
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2013a). *Ammattikorkeakoulut*. Luettu 17.2.2014 osoitteesta: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulut/?lang=fi>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2013b). *Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu*. Luettu 17.2.2014 osoitteesta: <http://vipunen.csc.fi/fi-fi/objeet/Pages/default.aspx>
- Paige, R. M. (1993). On the nature of intercultural experiences and intercultural education. Teoksessa R.M. Paige (toim.), *Education for the intercultural experience* (ss. 1-19). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Paige, R. M. (2003). The American case: The University of Minnesota. *Journal of Studies International Education*, 7(1), 52–63.
- Paige, R. M. (2004). Instrumentation in Intercultural Training. Teoksessa D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (toim.), *Handbook of Multicultural Training*, 3. painos (ss. 85–128). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paige, M. R., & Mesterhauser, J. A. (1999). Internationalizing Educational Administration. *Educational Administration Quarterly*, 35(4), 500–517.
- Palonen, T., & Gruber, H. (2010). Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen, & P. Tynjälä (toim.), *Laatuus, oppiminen ja asiantuntijuus* (ss. 41–56). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Perunovic, W. Q. E., Heller, D., & Rafaeli, E. (2007). Within-person changes in the structure of emotion: The role of cultural identification and language. *Psychological Science*, 18(7), 607–613.
- Portalla, T., & Chen, G.-M. (2010). The Development and Validation of the Intercultural Effectiveness Scale. *Intercultural Communication Studies*, 19(3), 21–37.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481–491.
- Pulkkinen, L. (2003). *Tietämyshallinta ja julkisorganisaatio*. Tampere: Tampereen yliopisto, hallintotieteen laitos.
- Punch, K. F. (2003). *Survey Research. The Basics*. London: Sage.
- Rabo, A. L. (2011). *Examining Intercultural Competence Among diversity Practitioners for U.S. Based Cooperation*. Academic dissertation. Arizona: Northcentral University.
- Rathje, S. (2007). Intercultural Competence: The Status and Future of a Controversial Concept. *Language and Intercultural Communication*, 7(4), 254–266.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J., & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Rautajoki, A. (2009). *Asiantuntijuutta vakuuttamassa – Opettajien työelämäsubteen asiantuntijuuspuhe sosiaalialan ammattikorkeakouluverkoston työelämäprojekteissa*. Acta Universitatis Lapponiensis, 165. Väitöskirja.
- Rockstuhl, T., & Ng, K. Y. (2008). The effects of cultural intelligence on interpersonal trust in multicultural teams. In S. Ang & L. Van Dyne (toim.), *Handbook of cultural*

- intelligence: Theory, measurement and applications* (ss. 206–220). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Ruohotie, P. (2002). Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.), *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta* (ss. 108–127). Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. (2005a). Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 7(3), 4–8.
- Ruohotie, P. (2005b). Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Teoksessa T. Varis (toim.), *Uusrenessanssijattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen* (ss. 31–49). Helsinki: OKKA-säätiö ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ruohotie, P. (2006). Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntija-koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja (ss. 106–122). Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Rychen D. S., & Salganik L. H. (toim.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. DeSeCo's final report, Summary. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M.-L., & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) (2002). *Interkulttuurinen opettajakoulutus*. Acta Universitatis Ouluensis E 55. Oulu: Oulun yliopisto.
- Räsänen, R. (2002). Interkulttuurisen pedagogiikan olemusta etsimässä. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M. Järvelä, & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.), *Interkulttuurinen opettajakoulutus: Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Acta Universitatis Ouluensis E 55 (ss.97–113). Oulu: Oulun yliopisto.
- Räsänen, R. (2005). Intercultural Co-operation as an Ethical Issue. Teoksessa R. Räsänen, & J. San (toim.), *Conditions for intercultural learning and cooperation* (ss. 15–34). Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Räsänen, R. (2007). Intercultural Education as Education for Global Responsibility. Teoksessa T. Kaivola, & M. Melén-Paaso (toim.), *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives*. Ministry of Education 2007:31 (ss. 20–30). Helsinki: Opetusministeriö.
- Saarenmaa, K., Saari, K., & Virtanen, V. (2010). *Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakoulu-opiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:18. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salo, K., & Friman, M. (2006). Katsaus akateemiseen kasvatustieteelliseen ammattikorkeakoulututkimukseen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 8 (3), 71–84.
- Salo-Lee, L. (2005). Kohden kulttuurienvälistä kompetenssia. Teoksessa T. Varis (toim.), *Uusrenessanssijattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen* (ss. 123–133). Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Salo-Lee, L. (2007). Towards Cultural Literacy. Teoksessa T. Kaivola, & M. Melén-Paaso (toim.), *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives*. Ministry of Education 2007:31 (ss. 73–84). Helsinki: Opetusministeriö.
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: An interpretative approach. *Academy of Management Journal*, 43(1), 9–25.

- Sanderson, G. (2008). A foundation for the internationalization of the academic Self in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 122(3), 267–307.
- Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Tutkimuksia 23. Väitöskirja.
- Schuerholz-Lehr, S. (2007). Teaching for Global Literacy in Higher Education: How Prepared Are the Educators? *Journal of Studies in International Education*, 11(2), 180–204.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, 17(1), 55–72.
- Sercu, L. (2005). Teaching foreign languages in an intercultural world. Teoksessa, L. Sercu, E. Bandura, P. Castano, L. Davcheve, C. Laskaridou, U. Lundgren, M. Méndez García, & P. Ryan (toim.), *Foreign language teachers and intercultural competence* (ss. 1–18). Clevedon: Multilingual Matters.
- Signorini, P., Wiesemes, R., & Murphy, R. (2009). Developing alternative frameworks for exploring intercultural learning: a critique of Hofstede's cultural difference model. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 253–264.
- Simström, H. (2009). *Tunneälytaidot ikäjohtamisessa. Esimiehen tunneälytaidot ja niiden tärkeys henkilöstön arvioimana*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. Väitöskirja.
- Snow, R. E., Corno, L., & Jackson, D. N. (1996). Individual Differences in Affective and Cognitive Functions. Teoksessa D. C. Berliner, & R. C. Calfee (toim.), *Handbook of Educational Psychology* (ss. 243–310). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Spitzberg, B. H. (1989). Issues in the development of a theory of interpersonal competence in the intercultural context. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 241–268.
- Spitzberg, B. H. (2009). A Model of Intercultural Communication Competence. Teoksessa L. A. Samovar, R. E. Porter, & E. R. McDaniel (toim.), *Intercultural Communication: A reader*. 12 painos (ss. 381–392). Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.
- Spitzberg, B. H., & Cupach (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. Teoksessa D. K. Deardorff (toim.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (ss. 2–52). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Detterman, D. K. (1986). *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Straffon, D. A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 487–501.
- Stuart, D. K. (2009). Assessment instruments for the Global Workforce. Teoksessa M. Moodian (toim.), *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Exploring the Cross-Cultural Dynamics Within Organisations* (ss. 175–190). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Sutton, R. C., Miller, A. N., & Rubin D. L. (2013). Research Design in Assessing Learning Outcomes of Education Abroad Programmes. Teoksessa M. C. Bolen (toim.) *A Guide to Outcomes Assessment in Education Abroad* (ss. 22–59). Carlisle PA: The Forum on Education Abroad.
- Söderqvist, M. (2002). *Internationalisation and its Management at Higher-Education Institutions. Applying Conceptual, Content and Discourse Analysis*. Acta Universitatis oeconomicae Helsingiensis, A-206. Väitöskirja.
- Tahvanainen, I. (2001). *Kasvatat kasvattajat. Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana*. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 229. Väitöskirja.
- Talib, M. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Turku: Painosalama Oy.
- Talib, M-T., Löfström J., & Meri, M. (2004). *Kulttuurit ja koulu, avaimia opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Tamam, E. (2010). Examining Chen and Starosta's Model of Intercultural Sensitivity in a Multiracial Collectivistic Country. *Journal of Intercultural Communication Research*, 39(3), 173–183.
- Taylor, E. W. (1994). A Learning Model for Becoming Intercultural Competent. *Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 389–408.
- Teekens, H. (2003). The Requirement to Develop Specific Skills for Teaching in an Intercultural Setting. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 108–119.
- Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A. (2006). Motivational Cultural Intelligence, Realistic Job Preview, Realistic Living Conditions Preview, and Cross-Cultural Adjustment. *Group & Organisational Management*, 31(1), 154–173.
- Tiilikkala, L. (2004). *Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus*. Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research, 236. Väitöskirja.
- Timonen, L. (2011). *Kansainvälisty tai väisty? Tapaustutkimus kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannoista oppijan, opettajan ja korkeakoulutoimijan pedagogisen suhteen rajaamissa kohtaamisen tiloissa*. Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 16. Väitöskirja.
- Ting-Toomey, S. (2005). The Matrix of Face: An Updated Face-Negotiation Theory. Teoksessa W. B. Gudykunst (toim.), *Theorizing About Intercultural Communication* (ss. 71–92). Thousand Oaks, CA : SAGE.
- Ting-Toomey, S. (2007). Intercultural Conflict Training: Theory-Practice Approaches and Research Challenges. *Journal of Intercultural Communication Research* 3(36), 255–277.
- Thomas, D. C. (2006). Domain and Development of Cultural Intelligence: The importance of Mindfulness. *Group & Organization Management*, 31(1), 78–99.
- Trimble, J. E., Pedersen, P. B., & Rodela, E. S. (2009). The Real Cost of Intercultural Competence: An Epilogue. Teoksessa D. K. Deardorff (toim.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (ss. 492–503). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Trompenaars, F., & Woolliams, P. (2009). Research Application. Toward a General Framework of Competence for Today's Global Village. Teoksessa D. K. Deardorff (toim.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (ss. 438–455). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Trommsdorff, G. (2012). Culture and Development of Self-Regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(5), 687–701.

- Tuominen, M., & Wihersaari, J. (2006). *Ammattikasvatusfilosofia*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Tynjälä, P. (1999). Konstruktivistinen oppimisenäkemys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (ss. 160–179). Juva: WSOY.
- Tynjälä, P. (2003). Ammatillinen asiantuntijuus ja sen kehittäminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa J. Kirjonen (toim.), *Tietotyö ja ammattitaito – Knowledge work and occupational competence*. 2. täydennetty painos (ss. 85–108). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos ja Jyväskylän koulutuskuntayhtymä.
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus*, 35(2), 174–190.
- Tynjälä, P. (2006). Opettajan asiantuntijuus kognitiivisesta näkökulmasta. Teoksessa A. R. Nummenmaa, & J. Välijärvi (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen* (ss. 102–122). Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2006). Hallituksen maahanmuuttopoliittinen ohjelma 2006. Luettu 17.2.2014 osoitteesta:
http://www.mol.fi/mol/fi/99_pdf/fi/06_tyoministerio/06_julkaisut/10_muut/mamu_objelma19102006.pdf
- Töttö, P. (2000). *Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua*. Tampere: Vastapaino
- Töttö, P. (2004). *Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Uljens, M. (2006). *Mitä on (suomalainen) kasvatusfilosofia?* Esitys Kasvatustieteen päivillä 23.11.2006, Oulu, Suomi.
- Van de Vijver, F. J. R., & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Van de Vijver, F. J. R., & Leung, K. (2009). Methodological Issues in Researching Intercultural Competence. Teoksessa D. K. Deardorff (toim.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (ss. 404–418). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vande Berg, M., & Paige, R. M. (2009). Applying Theory and Research. The Evolution of Intercultural Competence in U.S. Study Abroad. Teoksessa D. K. Deardorff (toim.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (ss. 419–438). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Van Dyne, L., Ang, S., & Koh, C.K.S. (2009). Cultural intelligence: Measurement and scale development. Teoksessa M.A. Moodian (Toim.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring the cross-cultural dynamics within organizations* (ss. 233–254). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vehkalahti, K. (2008). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Virtanen, M. (2013). *Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä*. Acta Universitatis Tamperensis 1823. Väitöskirja.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- West, L. C. (2009). *Evaluating the Intercultural Sensitivity Scale with counselors in international schools*. Academic dissertation. Ann Arbor, MI: ProQuest LLC.west

- Westerholm, H. (2007). Tutkimusmatka pienyrittäjien työvalmiuksien ytimeen. Kirjallisuuteen ja DACUM-analyysiin perustuva kartoitus. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteellisen tiedekunnan julkaisuja. No 55. Väitöskirja.
- Whitfield, H. A., Klug, B. J., & Whitney, P. (2007). 'Situative cognition': Barrier to teaching across cultures. *Intercultural Education*, 18(3), 254–264.
- Yershova, Y., DeJaeghere, J., & Mestenhauser, J. (2000). Thinking not as usual: Adding the intercultural perspective. *Journal of Studies in International Education*, 4(1), 39–78.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Teokessa M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (toim.), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.

Lait ja asetukset:

- Anon (2003a). Laki ammattikorkeakouluista 351/9.5.2003.
- Anon (2003b). Laki ammatillisesta opettajankoulutuksesta 356/9.5.2003.
- Anon (2003c). Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/15.5.2003.
- Anon (2003d). Valtioneuvoston asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta 357/15.5.2003.

LIITTEET

Liite 1. Kulttuurienvälisen kompetenssin kolme mittaria ja niiden väittämät faktoreittain

Liite 1a. Kulttuurien välisen herkkyyden (ISS) asteikko

Väittämä	Faktori	Käänteisyys
1. Nautin ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	Sitoutuneisuus	
2. Ajattelen, että toisista kulttuureista lähtöisin olevat ihmiset ovat ahdasmielisiä.	Kunnioitus	x
3. Luotan itseeni melko paljon kun keskustelen toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	Luottamus	
4. On hyvin vaikea puhua toisista kulttuureista tulevien ihmisten edessä.	Luottamus	x
5. Tiedän aina mitä sanoa silloin kun olen vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	Luottamus	
6. Osaan olla niin seurallinen kuin haluan ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	Luottamus	
7. En halua olla tekemisissä toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	Kunnioitus	x
8. Kunnioitan toisista kulttuureista tulevien ihmisten arvoja.	Kunnioitus	
9. Pahoitan helposti mieleni ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	Mielihyvä	x
10. Luotan itseeni ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	Luottamus	
11. Tunnen itseni usein lannistuneeksi ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	Sitoutuneisuus	

12. Minulla on tapana odottaa ennen kuin muodostan mielipiteeni kulttuuritaustaltaan erilaisista ihmisistä.	Mielihyvä	x
13. Suhtaudun avoimesti toisista kulttuureista tuleviin ihmisiin.	Sitoutuneisuus	
14. Olen hyvin tarkkaavainen ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	Tarkkaavaisuus	
15. Tunnen itseni usein hyödyttömäksi ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	Mielihyvä	x
16. Kunnioitan toisista kulttuureista tulevien ihmisten käytöstapoja.	Kunnioitus	
17. Yritän oppia niin paljon kuin mahdollista ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa	Tarkkaavaisuus	
18. En hyväksy toisista kulttuureista tulevien ihmisten mielipiteitä.	Kunnioitus	x
19. Vuorovaikutustilanteessa olen herkkä aistimaan toisesta kulttuurista tulevan ihmisen hienovaraisesti esittämiä piiloviestejä.	Tarkkaavaisuus	
20. Ajattelen, että oma kulttuurini on parempi kuin muut kulttuurit.	Kunnioitus	x
21. Osoitan positiivisella palautteella, että olen mielelläni vuorovaikutustilanteessa toisesta kulttuurista tulevan ihmisen kanssa.	Sitoutuneisuus	
22. Vältän tilanteita, joissa minun pitää olla tekemisissä kulttuurisesti erilaisten ihmisten kanssa.	Sitoutuneisuus	x
23. Viestitän useiden kielellisten ja ei-kielellisten vihjeiden avulla kulttuurisesti erilaiselle keskustelukumppanilleni, että ymmärrän hänen sanomansa.	Sitoutuneisuus	
24. Pidän kulttuuritaustaltaan erilaisen keskustelukumppanini ja itseni erilaisuutta miellyttävänä asiana.	Sitoutuneisuus	

Liite 1b. Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikko

Väittämä	Faktori	Käänteisyys
1. Toisten kulttuurien edustajien kanssa on helppo puhua.	Vapautuneisuus	
2. Pelkään ilmaista itseäni ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisen kanssa.	Joustavuus	x
3. Toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa on helppo tulla toimeen.	Vapautuneisuus	
4. En ole aina oma itseni ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa	Joustavuus	x
5. Pystyn ilmaisemaan ajatukseni selvästi ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	Vuorovaikutuksen hallinta	
6. Minulla on kielioppiongelmiä puhuessani toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	Viestintätaidot	x
7. Kykenen vastaamaan tehokkaasti kysymyksiin puhuessani toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa	Vuorovaikutuksen hallinta	
8. Minun on vaikea tuntea, että toisista kulttuureista tulevat ihmiset ovat samanlaisia kuin minä.	Identiteetin ylläpito	x
9. Käytän katsekontaktia tilanteeseen sopivalla tavalla ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	Vastapuolen kunnioitus	
10. Vuorovaikutustilanteissa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa, minun on vaikea erottaa sitä onko toisen puhe tietoa antavaa vai pyrkiikö puhe vaikuttamaan mielipiteeseeni.	Viestintätaidot	x
11. Osaan aina aloittaa keskustelun toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	Vapautuneisuus	
12. Minulta jää usein ymmärtämättä osia keskustelusta ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	Viestintätaidot	x
13. Tunnen itseni rennoksi ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	Vapautuneisuus	

14. Vuorovaikutustilanteissa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa käyttäydyn usein itselleni epätyypillisesti.	Joustavuus	x
15. Osoitan aina kunnioitusta vuorovaikutustilanteessa toisista kulttuureista tulevia ihmisiä kohtaan.	Kunnioitus	
16. Vuorovaikutustilanteessa tunnen aina etäisyyttä toisista kulttuureista tulevia ihmisiä kohtaan.	Identiteetin ylläpito	x
17. Tunnen, että vuorovaikutustilanteessa minulla on paljon yhteistä eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	Identiteetin ylläpito ¹⁾	
18. Minusta paras tapa käyttäytyä on olla oma itsensä silloin kun on vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	Joustavuus	x
19. Minun on vuorovaikutustilanteissa helppo samastua toisista kulttuureista tuleviin ihmisiin.	Vapautuneisuus	
20. Vuorovaikutustilanteissa osoitan aina kunnioittavani toisista kulttuureista tulevien ihmisten mielipiteitä.	Kunnioitus	x

¹⁾ Väittämä 17 puuttuu kulttuurienvälisen herkkyyden (IES) asteikon kuvauksesta (Portalla & Chen 2010, 36), mutta sähköpostissa 26.4.2013 G.-M. Chen ilmoitti, että tämä kuuluu faktoriin "Identiteetin ylläpito".

Liite 1c. Kulttuuriällyn (CQS) asteikko

Väittämä	Faktori	Käänteisyys
1. Olen tietoinen siitä, mitä kulttuureita koskevaa tietoa käytän, ollessani vuorovaikutuksessa kulttuuriataustaltaan erilaisten ihmisten kanssa.	Metakognitio	
2. Sovellan osaamaani kulttuuritietoutta ollessani vuorovaikutuksessa itselleni vieraasta kulttuurista lähtöisin olevien ihmisten kanssa.	Metakognitio	
3. Olen tietoinen siitä, mitä kulttuureita koskevaa tietoa käytän kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa.	Metakognitio	
4. Tarkistan vuorovaikutuksen aikana kulttuuritietouteni paikkansapitävyyden ollessani tekemisissä toisista kulttuureista tulevien ihmisen kanssa.	Metakognitio	
5. Tunnen toisten kulttuurien oikeuskäytäntöjä ja taloudellisia järjestelmiä.	Kognitio	
6. Tunnen vieraiden kielten sääntöjä (esim. sanaston ja kielopin osalta).	Kognitio	
7. Tunnen toisten kulttuurien arvoja ja uskonnollisia käsityksiä.	Kognitio	
8. Tunnen toisten kulttuurien avioliittojärjestelmiä.	Kognitio	
9. Tunnen toisten kulttuurien taidetta ja käsitöitä.	Kognitio	
10. Tunnen toisten kulttuurien ei-kielellisen viestinnän sääntöjä.	Kognitio	
11. Nautin ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	Motivaatio	
12. Luotan siihen, että osaan seurustella itselleni vieraista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	Motivaatio	
13. Olen varma, että osaan käsitellä vieraaseen kulttuuriin sopeutumisesta aiheutuvaa stressiä.	Motivaatio	
14. On hauskaa asua vieraassa kulttuurissa.	Motivaatio	
15. Luotan siihen, että totun omasta kulttuuristani poikkeaviin ostosten tekemisen tilanteisiin.	Motivaatio	
16. Muutan suullista ilmaisuani (esim. aksenttia ja äänensävyä) silloin kun kulttuurienvälinen vuorovaikutus sitä vaatii.	Toiminta	
17. Käytän puheessani taukoja ja hiljaisuutta	Toiminta	

kulttuurienvälisen vuorovaikutustilanteen vaatimusten mukaisesti.		
18. Vaihtelen puheeni nopeutta kulttuurienvälisen vuorovaikutustilanteen vaatimusten mukaisesti.	Toiminta	
19. Vaihdan ei-kielellistä ilmaisuani kulttuurienvälisen vuorovaikutustilanteen vaatimusten mukaisesti.	Toiminta	
20. Muutan kasvojeni ilmeitä kulttuurienvälisen vuorovaikutustilanteen vaatimusten mukaisesti.	Toiminta	

Liite 2. Tutkimuksen kyselylomake paperisena versiona

Liite 2a. Opettajakysely

OPETUSHENKILÖSTÖN KYSELY 2013

1. Syntymämaa *

- Suomi
- Muu

2. Äidinkieli *

- Suomi
- Ruotsi
- Muu

3. Sukupuoli *

- Mies
- Nainen

4. Ikä *

Valitse tästä:

5. Tehtävä *

- Lehtori tai päätoiminen tuntiopettaja
- Yliopettaja
- Opetusassistentti (tai vastaava opetukseen osallistuva)

6. Työsuhde *

- Osa-aikainen
- Määräaikainen
- Pysyvä/toistaiseksi voimassa oleva työsuhde

7. Koulutusala *

- Humanistinen ja kasvatusala
- Kulttuuriala
- Luonnontieteiden ala

- Luonnonvara- ja ympäristöala
- Matkailu-, ravitsemis- ja talousala
- Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala
- Tekniikan ja liikenteen ala
- Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala
- Ammatillinen opettajakoulutus

8. Korkein suoritettu tutkinto *

- Lukio ja ylioppilastutkinto
- Ammatillinen perustutkinto
- Ammattitutkinto
- Erikoisammattitutkinto
- Alempi korkeakoulututkinto (esim. kandidaatti)
- Korkeakoulututkinto (esim. AMK)
- Ylempi korkeakoulututkinto (esim. maisteri, ylempi AMK)
- Lisensiaatin tutkinto
- Tohtorin tutkinto

9. Ammatillinen opettajakoulutus *

- Kyllä
- Ei

10. Työkokemus kokonaismäärä vuosina *

Valitse tästä: ▼

11. Työkokemus opetustehtävissä vuosina *

Valitse tästä: ▼

12. Ulkomailla asuminen *

- En ole koskaan asunut ulkomailla
- Olen asunut ulkomailla yhtäjaksoisesti vähintään 3 kk
- Olen asunut ulkomailla yhtäjaksoisesti vähintään 3 kk-1 vuoden
- Olen asunut ulkomailla yhdessä tai useammassa vähintään 3 kk jaksossa yhteensä yli vuoden mutta alle kaksi vuotta
- Olen asunut ulkomailla yhdessä tai useammassa vähintään 3 kk jaksossa yhteensä 2 vuotta tai kauemmin

13. Kuinka monta vierasta kieltä osaat vähintään tyydyttävästi *

- En yhtään kieltä
- 1 kieltä
- 2 kieltä
- Useempaa kuin kahta kieltä

14. Arvioi oma kielitaitosi siinä vieraassa kielessä, jota osaat parhaiten *

- Erinomainen
- Hyvä
- Tyydyttävä
- Välttävä
- Heikko

15. Kuinka moneen oppilaitoksesi järjestämään kansainväliseen opettajavaihtoon olet osallistunut (vaihto sisältänyt opetusta) *

- 1 vaihtoon
- 2-3 vaihtoon
- Yli kolmeen vaihtoon
- En yhteenkään vaihtoon

16. Kuinka moneen työhön liittyvään henkilöstövaihtoon (ei-opetusta sisältävä konferenssi- ym. osallistuminen, yhteistyön suunnittelu ym.) olet osallistunut *

- 1 vaihtoon
- 2-3 vaihtoon
- Yli kolmeen vaihtoon
- En yhteenkään vaihtoon

17. Koen, että opetukseni antaa opiskelijoille valmiuksia kansain- ja kulttuurienvälisyyteen *

- Kyllä
- Ei

18. Koen, että käyttämäni opetusmateriaali antaa opiskelijoille valmiuksia kansain- ja kulttuurienvälisyyteen *

- Kyllä
- En

19. Oman alan asiantuntijaverkostossani on vähintään yksi ulkomaalainen osaaja, jonka osaamista hyödynnän opetuksessani *

- Kyllä
 Ei

20. Olen opettanut vieraskielisissä tutkinto-ohjelmissa tai yksittäisiä kursseja (esim. kansainvälisessä lukukaudessa) muilla kuin suomen kielellä *

- Kyllä
 En

21. Suomenkielellä opettamiini kursseihin on sisällynyt kansainvälisiä osoita (esim. vieraskielistä opetusmateriaalia, vieraita luennoitsijoita, kursseilla on ollut vaihto-opiskelijoita, opiskelijat ovat tehneet virtuaalista yhteistyötä ulkomaalaisten opiskelijoiden tai opettajien kanssa) *

- Paljon
 Jonkin verran
 Vähän
 Ei lainkaan

22. Koen, että opiskelijan kansainvälistymisen tukeminen on yksi tehtävistäni opettajana *

- Kyllä
 En

23. Olen osallistunut työpaikkani järjestämään tai muuhun kansain- tai kulttuurienvälisyysvalmiuksia lisäävään koulutukseen *

- Kerran
 2-3 kertaa
 Yli kolme kertaa
 En ole osallistunut yhtään kertaa

24. Kumpaan mielestäsi pitää kiinnittää enemmän huomioita, kulttuurien välisiin eroihin vai yhtäläisyyksiin? *

- Eroavaisuuksiin
 Yhtäläisyyksiin

25. Arvioi seuraavien kysymysten pohjalta itseäsi asteikolla 1-5 (1= täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä) ja saman asian tärkeyttä opettajan työssä tai osaamisessa myös asteikolla 1-5 (1= Asia ei ole lainkaan tärkeä - 5= asia on erittäin tärkeä) *

Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
-------------------	---------------------	--------------------------	-----------------------	---------------------

1. Nautin ollessani vuorovaikutuksessa

toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Asian tärkeys opettajan työssä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ajattelen, että toisista kulttuureista lähtöisin olevat ihmiset ovat ahdasmielisiä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Asian tärkeys opettajan työssä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Luotan itseeni melko paljon kun keskustelen toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Asian tärkeys opettajan työssä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. On hyvin vaikea puhua toisista kulttuureista tulevien ihmisten edessä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Asian tärkeys opettajan työssä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Tiedän aina mitä sanoa silloin kun olen vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Asian tärkeys opettajan työssä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Osaan olla niin seurallinen kuin haluan ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Asian tärkeys opettajan työssä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. En halua olla tekemisissä toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Asian tärkeys opettajan työssä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Kunnioitan toisista kulttuureista tulevien ihmisten arvoja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Asian tärkeys opettajan työssä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Pahoitan helposti mieleni ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Asian tärkeys opettajan työssä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Luotan itseeni ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Asian tärkeys opettajan työssä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Tunnen itseni usein lannistuneeksi ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Asian tärkeys opettajan työssä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Minulla on tapana odottaa ennen kuin muodostan mielipiteeni kulttuuritaustaltaan erilaisista ihmisistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- Asian tärkeys opettajan työssä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Suhtaudun avoimesti toisista kulttuureista tuleviin ihmisiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Asian tärkeys opettajan työssä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Olen hyvin tarkkaavainen ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Asian tärkeys opettajan työssä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Tunnen itseni usein hyödyttömäksi ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Asian tärkeys opettajan työssä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Kunnioitan toisista kulttuureista tulevien tulevien ihmisten käytöstapoja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Asian tärkeys opettajan työssä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Yritän oppia niin paljon kuin mahdollista ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Asian tärkeys opettajan työssä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. En hyväksy toisista kulttuureista tulevien ihmisten mielipiteitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Asian tärkeys opettajan työssä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Vuorovaikutustilanteessa olen herkkä aistimaan toisesta kulttuurista tulevan ihmisen hienovaraisesti esittämiä piiloviestejä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Asian tärkeys opettajan työssä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Ajattelen, että oma kulttuurini on parempi kuin muut kulttuurit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Asian tärkeys opettajan työssä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Osoitan positiivisella palautteella, että olen mielelläni vuorovaikutustilanteessa toisesta kulttuurista tulevan ihmisen kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Asian tärkeys opettajan työssä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Vältän tilanteita, joissa minun pitää olla olla tekemisissä kulttuurisesti erilaisten ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Asian tärkeys opettajan työssä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Viestitän useiden kielellisten ja ei-kielellisten vihjeiden avulla kulttuurisesti erilaiselle keskustelukumppanilleni, että ymmärrän hänen sanomansa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- Asian tärkeys opettajan työssä
24. Pidän kulttuuritaustaltaan erilaisen keskustelukumppanini ja itseni erilaisuutta miellyttävänä asiana.
- Asian tärkeys opettajan työssä

26. Arvioi seuraavien kysymysten pohjalta itseäsi asteikolla 1-5 (1= täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä) ja saman asian tärkeyttä opettajan työssä tai osaamisessa myös asteikolla 1-5 (1= Asia ei ole lainkaan tärkeä - 5= asia on erittäin tärkeä) *

- | | Täysin eri mieltä | Osittain eri mieltä | Ei samaa eikä eri mieltä | Osittain samaa mieltä | Täysin samaa mieltä |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 25. Toisten kulttuurien edustajien kanssa on helppo puhua. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. Pelkään ilmaista itseäni ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisen kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. Toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa on helppo tulla toimeen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28. En ole aina oma itseni ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29. Pystyn ilmaisemaan ajatukseni selvästi ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30. Minulla on kieliopiongelmia puhuessani toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31. Kykenen vastaamaan tehokkaasti kysymyksiin puhuessani toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32. Minun on vaikea tuntea, että toisista kulttuureista tulevat ihmiset ovat samanlaisia kuin minä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 33. Minun on vaikea tuntea, että toisista kulttuureista tulevat ihmiset ovat | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

samanlaisia kuin minä.

- | | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34. Käytän katsekontaktia tilanteeseen sopivalla tavalla ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35. Vuorovaikutustilanteissa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa, minun on vaikea erottaa sitä onko toisen puhe tietoa antavaa vai pyrkiikö puhe vaikuttamaan mielipiteeseeni. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36. Osaan aina aloittaa keskustelun toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 37. Minulta jää usein ymmärtämättä osia keskustelusta ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 38. Tunnen itseni rennoksi ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39. Vuorovaikutustilanteissa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa käyttäydyn usein itselleni epätyypillisesti. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 40. Osoitan aina kunnioitusta vuorovaikutustilanteessa toisista kulttuureista tulevia ihmisiä kohtaan. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 41. Vuorovaikutustilanteessa tunnen aina etäisyyttä toisista kulttuureista tulevia ihmisiä kohtaan. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 42. Tunnen, että vuorovaikutustilanteessa minulla on paljon yhteistä eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 43. Minusta paras tapa käyttäytyä on olla oma itsensä silloin kun on vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

tulevien ihmisten

- Asian tärkeys opettajan työssä
44. Minun on vuorovaikutustilanteissa helppo samastua toisista kulttuureista tuleviin ihmisiin.
- Asian tärkeys opettajan työssä
45. Vuorovaikutustilanteissa osoitan aina kunnioittavani toisista kulttuureista tulevien ihmisten mielipiteitä.
- Asian tärkeys opettajan työssä

27. Arvioi itseäsi ja asian tärkeyttä opettajan osaamisessa seuraavissa asioissa asteikolla 1-7. (= Täysin eri mieltä, 7 = täysin samaa mieltä) *

- | | 1 Täysin
eri mieltä | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 Täysin
samaa
mieltä |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|
| 46. Olen tietoinen siitä, mitä kulttuureita koskevaa tietoa käytän, ollessani vuorovaikutuksessa kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 47. Sovellan osaamaani kulttuuritietoutta ollessani vuorovaikutuksessa itselleni vieraasta kulttuurista lähtöisin olevien ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 48. Olen tietoinen siitä, mitä kulttuureita koskevaa tietoa käytän kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 49. Tarkistan vuorovaikutuksen aikana kulttuuritietouteni paikkansapitävyyden ollessani tekemisissä toisista kulttuureista tulevien ihmisen kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 50. Tunnen toisten kulttuurien oikeuskäytäntöjä ja ja taloudellisia järjestelmiä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 51. Tunnen vieraiden kielten sääntöjä (esim. sanaston ja kieliopin osalta). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 52. Tunnen toisten kulttuurien arvoja ja uskonnollisia käsityksiä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - Asian tärkeys opettajan työssä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

53. Tunnen toisten kulttuurien avioliittojärjestelmiä.
- Asian tärkeys opettajan työssä
54. Tunnen toisten kulttuurien taidetta ja käsitöitä.
- Asian tärkeys opettajan työssä
55. Tunnen toisten kulttuurien ei-kielellisen viestinnän sääntöjä.
- Asian tärkeys opettajan työssä
56. Nautin ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.
- Asian tärkeys opettajan työssä
57. Luotan siihen, että osaan seurustella itselleni vieraista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.
- Asian tärkeys opettajan työssä
58. Olen varma, että osaan käsitellä vieraaseen kulttuuriin sopeutumisesta aiheutuvaa stressiä.
- Asian tärkeys opettajan työssä
59. On hauskaa asua vieraassa kulttuurissa.
- Asian tärkeys opettajan työssä
60. Luotan siihen, että totun omasta kulttuuristani poikkeaviin ostosten tekemisen tilanteisiin.
- Asian tärkeys opettajan työssä
61. Muutan suullista ilmaisuani (esim. aksenttia ja äänensävyä) silloin kun kulttuurienvälisen vuorovaikutus sitä vaatii.
- Asian tärkeys opettajan työssä
62. Käytän puheessani taukoja ja hiljaisuutta kulttuurienvälisen vuorovaikutustilanteen vaatimusten mukaisesti.
- Asian tärkeys opettajan työssä
63. Vaihtelen puheeni nopeutta kulttuurienvälisen vuorovaikutustilanteen vaatimusten mukaisesti.
- Asian tärkeys opettajan työssä
64. Vaihdan ei-kielellistä ilmaisuani kulttuurienvälisen vuorovaikutustilanteen vaatimusten mukaisesti.
- Asian tärkeys opettajan työssä
65. Muutan kasvojeni ilmeitä kulttuurienvälisen vuorovaikutustilanteen vaatimusten mukaisesti.
- Asian tärkeys opettajan työssä

Kiitos osallistumisestasi! Vastauksesi rekisteröityy kun painat "Lähetä".

Liite 2b. Opettajien esimiesten kysely

FUAS OPETUSHENKILÖSTÖÄ KOSKEVA KYSELY 2013

1. Syntymämaa *

- Suomi
- Muu

2. Äidinkieli *

- Suomi
- Ruotsi
- Muu

3. Sukupuoli *

- Mies
- Nainen

4. Ikä *

Valitse tästä: ▾

5. Tehtävä *

- Koulutusohjelmavastaava tai vastaava työ
- Koulutusohjelmien esimiestehtävä

6. Työsuhde *

- Osa-aikainen
- Määräaikainen
- Pysyvä/toistaiseksi voimassa oleva työsuhde

7. Koulutusala *

- Humanistinen ja kasvatustieteiden ala
- Kulttuuriala
- Luonnontieteiden ala
- Luonnonvara- ja ympäristöala

- Matkailu-, ravitsemis- ja talousala
- Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala
- Tekniikan ja liikenteen ala
- Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala
- Ammatillinen opettajakoulutus

8. Korkein suoritettu tutkinto *

- Lukio ja ylioppilastutkinto
- Ammatillinen perustutkinto
- Ammattitutkinto
- Erikoisammattitutkinto
- Alempi korkeakoulututkinto (esim. kandidaatti)
- Korkeakoulututkinto (esim. AMK)
- Ylempi korkeakoulututkinto (esim. maisteri, ylempi AMK)
- Lisensiaatin tutkinto
- Tohtorin tutkinto

9. Ammatillinen opettajakoulutus *

- Kyllä
- Ei

10. Työkokemus kokonaismäärä vuosina *

Valitse tästä: ▼

11. Työkokemus opetustehtävissä *

Valitse tästä: ▼

12. Työkokemus opetuksen esimiestehtävissä *

Valitse tästä: ▼

13. Ulkomailla asuminen *

- En ole koskaan asunut ulkomailla
- Olen asunut ulkomailla yhtäjaksoisesti vähintään 3 kk
- Olen asunut ulkomailla yhtäjaksoisesti vähintään 3 kk-1 vuoden
- Olen asunut ulkomailla yhdessä tai useammassa vähintään 3 kk jaksossa yhteensä yli vuoden mutta alle kaksi vuotta

- Olen asunut ulkomailla yhdessä tai useammassa vähintään 3 kk jaksossa yhteensä 2 vuotta tai kauemmin

14. Kuinka monta vierasta kieltä osaat vähintään tyydyttävästi *

- En yhtään kieltä
- 1 kieltä
- 2 kieltä
- Useampaa kuin kahta kieltä

15. Arvioi oma kielitaitosi siinä vieraassa kielessä, jota osaat parhaiten *

- Erinomainen
- Hyvä
- Tyydyttävä
- Välttävä
- Heikko

16. Kuinka moneen oppilaitoksesi järjestämään kansainväliseen opettajavaihtoon olet osallistunut (vaihto sisältänyt opetusta) *

- 1 vaihtoon
- 2-3 vaihtoon
- Yli kolmeen vaihtoon
- En yhteenkään vaihtoon

17. Kuinka moneen työhön liittyvään henkilöstövaihtoon (ei-opetusta sisältävä konferenssi- ym. osallistuminen, yhteistyön suunnittelu ym.) olet osallistunut *

- 1 vaihtoon
- 2-3 vaihtoon
- Yli kolmeen vaihtoon
- En yhteenkään vaihtoon

18. Koen, että ammattikorkeakoulun antama opetus antaa opiskelijoille valmiuksia kansain- ja kulttuurienvälisyyteen *

- Kyllä
- Ei

19. Koen, että opettajien käyttämä opetusmateriaali antaa opiskelijoille valmiuksia kansain- ja kulttuurienvälisyyteen *

- Kyllä
- En

20. Opettajiemme asiantuntijaverkostossa on vähintään yksi ulkomaalainen osaaja, jonka osaamista he hyödyntävät opetuksessaan. *

- Jokaisella
- Muutamalla
- Harvalla

21. Opettajillamme on valmius opettaa vieraskielisissä tutkinto-ohjelmissa tai yksittäisillä kursseilla (esim. kansainvälisessä lukukaudessa) muilla kuin suomen kielellä. *

- Jokaisella
- Useimmilla
- Vain harvoilla

22. Suomenkielellä opettamiini kursseihin on sisällytetty kansainvälisiä osia (esim. vieraskielistä opetusmateriaalia, vierailevia luennoitsijoita, kursseilla on ollut vaihto-opiskelijoita, opiskelijat ovat tehneet virtuaalista yhteistyötä ulkomaalaisten opiskelijoiden tai opettajien kanssa) *

- Paljon
- Jonkin verran
- Vähän
- Ei lainkaan

23. Koen, että opiskelijan kansainvälistymisen tukeminen on yksi ammattikorkeakoulun opettajien tehtävistä *

- Kyllä
- En

24. Olen osallistunut työpaikkani järjestämään tai muuhun kansain- tai kulttuurienvälisyysvalmiuksia lisäävään koulutukseen *

- Kerran
- 2-3 kertaa
- Yli kolme kertaa
- En ole osallistunut yhtään kertaa

25. Kumpaan mielestäsi pitää kiinnittää enemmän huomioita, kulttuurien välisiin eroihin vai yhtäläisyyksiin? *

- Eroavaisuuksiin
- Yhtäläisyyksiin

26. Arvioi ammattikorkeakoulun opettajia seuraavien väittämien perusteella asteikolla 1-5 (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä) *

	Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
1. Opettajat nauttivat vuorovaikutuksesta toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Opettajat ajattelevat, että toisista kulttuureista lähtöisin olevat ihmiset ovat ahdasmielisiä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Opettajat luottavat melko paljon itseensä keskustellessaan toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Opettajien on hyvin vaikea puhua toisista kulttuureista tulevien ihmisten edessä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Opettajat tietävät aina mitä sanoa silloin kun he ovat vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Opettajat osaavat olla niin seurallisia kuin kuin haluaavat ollessaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Opettajat eivät halua olla tekemisissä toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Opettajat kunnioittavat toisista kulttuureista tulevien ihmisten arvoja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Opettajat pahoittavat helposti mielensä ollessaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Opettajat luottavat itseensä ollessaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisen kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Opettajat tuntevat itsensä usein lannistuneeksi ollessaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Opettajilla on tapana odottaa ennen kuin kuin he muodostavat mielipiteensä kulttuuritaustaltaan erilaisista ihmisistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Opettajat suhtautuvat avoimesti toisista kulttuureista tuleviin ihmisiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Opettajat ovat hyvin tarkkaavaisia ollessaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Opettajat tuntevat itsensä usein					

hyödyttömäksi ollessaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisen kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Opettajat kunnioittavat toisista kulttuureista tulevien ihmisen käytöstapoja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Opettajat yrittävät oppia niin paljon kuin mahdollista ollessaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Opettajat eivät hyväksy toisista kulttuureista tulevien ihmisten mielipiteitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Vuorovaikutustilanteissa opettajat ovat herkkiä aistimaan toisesta kulttuurista tulevien ihmisten hienovaraisesti esittämiä piiloviestejä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Opettajat ajattelevat, että heidän oma kulttuurinsa on parempi kuin muut kulttuurit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Opettajat osoittavat positiivisella palautteella olevansa mielellään vuorovaikutustilanteessa toisesta kulttuurista tulevan ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Opettajat välttävät tilanteita, joissa heidän pitää olla tekemisissä kulttuurisesti erilaisten ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Opettajat viestittävät useiden kielellisten kielellisten ja ei-kielellisten vihjeiden avulla kulttuurisesti erilaiselle keskustelukumppanilleen, että he ymmärtävät hänen sanomansa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Opettajat pitävät kulttuuritaustaltaan erilaisten keskustelukumppaninsa ja itsensä välistä erilaisuutta miellyttävänä asiana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Arvioi ammattikorkeakoulun opettajia seuraavien väittämien perusteella asteikolla 1-5 (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä) *

	Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
25. Opettajien on helppo puhua toisten kulttuurien edustajien kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Opettajat pelkäävät ilmaista itseään ollessaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Opettajien on helppo tulla toimeen toisista kulttuureista tulevien kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Opettajat eivät aina ole oma itsensä ollessaan vuorovaikutuksesta toisista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.

29. Opettajat pystyvät ilmaisemaan ajatuksensa selvästi ollessaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.
30. Opettajilla on kielioppiongelmia heidän puhuessaan toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.
31. Opettajat kykenevät vastaamaan kysymyksiin tehokkaasti puhuessaan toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.
32. Opettajat eivät pidä toisista kulttuureista kulttuureista tulevia ihmisiä itsensä kaltaisina.
33. Opettajat käyttävät katsekontaktia tilanteeseen sopivalla tavalla ollessaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa
34. Vuorovaikutustilanteissa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa opettajien on vaikea erottaa onko toisen puhe tietoa antavaa vai pyrkiikö puhe vaikuttamaan opettajan mielipiteeseen.
35. Opettajat osaavat aina aloittaa keskustelun toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.
36. Opettajilta jää usein ymmärtämättä osia keskustelusta heidän ollessaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.
37. Opettajan tuntevat itsensä rennoksi ollessaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.
38. Vuorovaikutustilanteissa toisista kulttuureista tulevien ihmisen kanssa opettajat käyttäytyvät usein itselleen epätyypillisellä tavalla.
39. Vuorovaikutustilanteissa opettajat osoittavat aina kunnioitusta toisista kulttuureista tulevia ihmisiä kohtaan.
40. Vuorovaikutustilanteissa opettajat tuntevat aina etäisyyttä toisista kulttuureista tulevia ihmisiä kohtaan.
41. Opettajat tuntevat, että vuorovaikutustilanteissa heillä on paljon yhteistä eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.

42. Opettajien mielestä paras tapa käyttäytyä käyttäytyä on olla oma itsensä silloin kun he ovat vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisen kanssa.
43. Opettajien on vuorovaikutustilanteissa helppo samastua toisista kulttuureista tuleviin ihmisiin
44. Vuorovaikutustilanteissa opettajat osoittavat aina kunnioittavansa toisista kulttuureista tulevien ihmisten mielipiteitä.

28. Arvioi ammattikorkeakoulun opettajia seuraavien väittämien perusteella asteikolla 1-7 (1=täysin eri mieltä, 7=täysin samaa mieltä) *

- | | 1 Täysin eri mieltä | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 Täysin samaa mieltä |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 45. Opettajat ovat tietoisia siitä, mitä kulttuureita kulttuureita koskevaa tietoa he käyttävät ollessaan vuorovaikutuksessa kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 46. Opettajat soveltavat osaamaansa kulttuuritietoutta ollessaan vuorovaikutuksessa itselleen vieraasta kulttuurista lähtöisin olevien ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 47. Opettajat ovat tietoisia siitä, mitä kulttuureita kulttuureita koskevaa tietoa he käyttävät kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 48. Opettajat tarkistavat kulttuuritietoutensa paikkansapitävyyden ollessaan tekemisissä toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 49. Opettajat tuntevat toisten kulttuurien oikeuskäytäntöjä ja taloudellisia järjestelmiä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 50. Opettajat tuntevat vieraiden kielten sääntöjä (esim. sanaston ja kieliopin osalta). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 51. Opettajat tuntevat toisten kulttuurien arvoja ja uskonnollisia käsityksiä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 52. Opettajat tuntevat toisten kulttuurien avioliittojärjestelmiä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 53. Opettajat tuntevat toisten kulttuurien taidetta taidetta ja käsitöitä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 54. Opettajat tuntevat toisten kulttuurien ei-kielillisen viestinnän sääntöjä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 55. Opettajat nauttivat vuorovaikutuksesta toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 56. Opettajat luottavat siihen, että he osaavat seurustella itselleen vieraista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

57. Opettajat osaavat käsitellä vieraaseen kulttuuriin sopeutumisesta aiheutuvaa stressiä.
58. Opettajista on hauska asua itselleen vieraassa vieraassa kulttuurissa.
59. Opettajat luottavat siihen, että he tottuvat omasta kulttuuristaan poikkeaviin ostosten tekemisen tilanteisiin.
60. Opettajat muuttavat suullista ilmaisuaan (esim. aksenttia ja äänensävyä) silloin kun kulttuurienvälinen vuorovaikutus sitä vaatii.
61. Opettajat käyttävät puheessaan taukoja ja hiljaisuutta kulttuurienvälisen vuorovaikutustilanteen vaatimuksen mukaisesti.
62. Opettajat vaihtelevat puheensa nopeutta kulttuurienvälisen vuorovaikutustilanteen vaatimusten mukaisesti.
63. Opettajat vaihtavat ei-kielellistä ilmaisuaan kulttuurienvälisen vuorovaikutustilanteen vaatimusten mukaisesti.
64. Opettajat muuttavat kasvojensa ilmeitä kulttuurienvälisen vuorovaikutustilanteen vaatimusten mukaisesti.

Kiitos osallistumisesta! Vastauksesi rekisteröityy, kun painat "Lähetä"

Liite 2c. Opiskelijakysely, suomenkieliset koulutusohjelmat

HAMK, LAMK ja LAUREA OPISKELIJAKYSELY 2013

1. Syntymämaa *

- Suomi
- Muu

2. Äidinkieli *

- Suomi
- Ruotsi
- Muu

3. Sukupuoli *

- Mies
- Nainen

4. Ikä *

Valitse tästä: ▼

5. Koulutusmuoto *

- Päiväopiskelu
- Työn ohessa opiskelu

6. Suoritettava tutkinto *

- AMK-tutkinto
- Ylempi AMK-tutkinto

7. Koulutusala *

- Humanistinen ja kasvatustieteiden ala
- Kulttuuriala
- Luonnontieteiden ala
- Luonnonvara- ja ympäristöala
- Matkailu-, ravitsemis- ja talousala

- Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala
- Tekniikan ja liikenteen ala
- Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala

8. Opiskeluvuosi *

- 1. vuosi
- 2. vuosi
- 3. vuosi
- 4. vuosi
- 5. vuosi tai enemmän

9. Korkein tähän asti suoritettu tutkinto *

Valitse tästä:

10. Työkokemus kokonaismäärä vuosina *

Valitse tästä:

11. Ulkomailla asuminen *

- En ole koskaan asunut ulkomailla
- Olen asunut ulkomailla yhtäjaksoisesti vähintään 3 kk
- Olen asunut ulkomailla yhtäjaksoisesti vähintään 3 kk-1 vuoden
- Olen asunut ulkomailla yhdessä tai useammassa vähintään 3 kk jaksossa yhteensä yli vuoden mutta alle kaksi vuotta
- Olen asunut ulkomailla yhdessä tai useammassa vähintään 3 kk jaksossa yhteensä 2 vuotta tai kauemmin

12. Kuinka monta vierasta kieltä osaat vähintään tyydyttävästi *

- En yhtään kieltä
- 1 kieltä
- 2 kieltä
- Useampaa kuin kahta kieltä

13. Arvioi oma kielitaitosi siinä vieraassa kielessä, jota osaat parhaiten *

- Erinomainen
- Hyvä
- Tyydyttävä

- Välttävä
- Heikko

14. Kuinka moneen korkeakoulujen järjestämään vähintään 3 kk mittaiseen kansainväliseen liikkuvuusjaksoon (opiskelu tai harjoittelu ulkomailla) olet osallistunut *

- Yhteen vaihtoon
- Kahteen tai useampaan vaihtoon
- En yhteenkään vaihtoon

15. Kuinka moneen korkeakoulujen järjestämään vähintään 3 kuukauden mittaiseen kansainväliseen liikkuvuusjaksoon (opiskelu tai harjoittelu ulkomailla) aiot osallistua? *

- Yhteen vaihtoon
- Kahteen tai useampaan vaihtoon
- En yhteenkään vaihtoon

16. Kuinka moneen korkeakoulujen järjestämään alle 3 kk mittaiseen kansainväliseen liikkuvuusjaksoon olet osallistunut *

- Yhteen vaihtoon
- Kahteen tai useampaan vaihtoon
- En yhteenkään vaihtoon

17. Kuinka moneen korkeakoulujen järjestämään alle 3 kk mittaiseen kansainväliseen liikkuvuusjaksoon aiot osallistua? *

- Yhteen vaihtoon
- Kahteen tai useampaan vaihtoon
- En yhteenkään vaihtoon

18. Koen, että ammattikorkeakoulussa saamani opetus antaa valmiuksia kansain- ja kulttuurienvälisyyteen *

- Kyllä
- Ei

19. Koen, että opettajien käyttämä opetusmateriaali antaa opiskelijoille valmiuksia kansain- ja kulttuurienvälisyyteen *

- Kyllä
- En

20. Olen suorittanut Suomessa järjestettyjä vieraskielisiä opintojaksoja osana korkeakouluopintojani *

- Kyllä
- En

21. Suomenkielellä opetettuihin kursseihin on sisällytetty kansainvälisiä osioita (esim. vieraskielistä opetusmateriaalia, vieraskielisiä luennoitsijoita, kurssilla on ollut vaihto-opiskelijoita, virtuaalista yhteistyötä ulkomaalaisten opiskelijoiden tai opettajien kanssa) *

- Paljon
- Jonkin verran
- Vähän
- Ei lainkaan

22. Koen, että opiskelijoiden kansainvälistymisen tukeminen on yksi ammattikorkeakoulujen opettajien tehtävistä *

- Kyllä
- En

23. Olen osallistunut korkeakoulujen järjestämään tai muuhun kansain- tai kulttuurienvälisyysvalmiuksia lisäävään koulutukseen (esim. kansainvälisyysviikot, kansainvälisenliikkuvuuden orientaatiopäivä) *

- Kerran
- 2-3 kertaa
- Yli kolme kertaa
- En ole osallistunut yhtään kertaa

24. Kumpaan mielestäsi pitää kiinnittää enemmän huomioita, kulttuurien väliin eroihin vai yhtäläisyyksiin? *

- Eroavaisuuksiin
- Yhtäläisyyksiin

25. Arvioi ammattikorkeakoulun opettajia seuraavien väittämien perusteella asteikolla 1-5 (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä) *

	Täysin eri mieltä	Osittain eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Osittain samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
1. Opettajat nauttivat vuorovaikutuksesta toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Opettajat ajattelevat, että toisista kulttuureista lähtöisin olevat ihmiset ovat ahdasmielisiä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Opettajat luottavat melko paljon itseensä keskustellessaan toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- | | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 4. Opettajien on hyvin vaikea puhua toisista kulttuureista tulevien ihmisten edessä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Opettajat tietävät aina mitä sanoa silloin kun he ovat vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Opettajat osaavat olla niin seurallisia kuin kuin haluaavat ollessaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Opettajat eivät halua olla tekemisissä toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Opettajat kunnioittavat toisista kulttuureista tulevien ihmisten arvoja. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Opettajat pahoittavat helposti mielensä ollessaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Opettajat luottavat itseensä ollessaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisen kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Opettajat tuntevat itsensä usein lannistuneeksi ollessaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Opettajilla on tapana odottaa ennen kuin kuin he muodostavat mielipiteensä kulttuuritaustaltaan erilaisista ihmisistä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Opettajat suhtautuvat avoimesti toisista kulttuureista tuleviin ihmisiin. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Opettajat ovat hyvin tarkkaavaisia ollessaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Opettajat tuntevat itsensä usein hyödyttömäksi ollessaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisen kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Opettajat kunnioittavat toisista kulttuureista tulevien ihmisen käytöstapoja. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Opettajat yrittävät oppia niin paljon kuin mahdollista ollessaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Opettajat eivät hyväksy toisista kulttuureista tulevien ihmisten mielipiteitä. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Vuorovaikutustilanteissa opettajat ovat herkkiä aistimaan toisesta kulttuurista tulevien ihmisten hienovaraisesti esittämiä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

piiloviestejä.

- | | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 20. Opettajat ajattelevat, että heidän oma kulttuurinsa on parempi kuin muut kulttuurit. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. Opettajat osoittavat positiivisella palautteella olevansa mielellään vuorovaikutustilanteessa toisesta kulttuurista tulevan ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Opettajat välttävät tilanteita, joissa heidän pitää olla tekemisissä kulttuurisesti erilaisten ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Opettajat viestittävät useiden kielellisten kielellisten ja ei-kielellisten vihjeiden avulla kulttuurisesti erilaiselle keskustelukumppanilleen, että he ymmärtävät hänen sanomansa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Opettajat pitävät kulttuuri- ja kielitaustaltaan erilaisten keskustelukumppaninsa ja itsensä välistä erilaisuutta miellyttävänä asiana. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

26. Arvioi ammattikorkeakoulun opettajia seuraavien väittämien perusteella asteikolla 1-5 (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä) *

- | | Täysin eri mieltä | Osittain eri mieltä | Ei samaa eikä eri mieltä | Osittain samaa mieltä | Täysin samaa mieltä |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 25. Opettajien on helppo puhua toisten kulttuurien edustajien kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. Opettajat pelkäävät ilmaista itseään ollessaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. Opettajien on helppo tulla toimeen toisista kulttuureista tulevien kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28. Opettajat eivät aina ole oma itsensä ollessaan vuorovaikutuksesta toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29. Opettajat pystyvät ilmaisemaan ajatuksensa selvästi ollessaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30. Opettajilla on kielioppiongelmia heidän puhuessaan toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31. Opettajat kykenevät vastaamaan kysymyksiin tehokkaasti puhuessaan toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32. Opettajat eivät pidä toisista kulttuureista kulttuureista tulevia ihmisiä itsensä kaltaisina. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

33. Opettajat käyttävät katsekontaktia tilanteeseen sopivalla tavalla ollessaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa
34. Vuorovaikutustilanteissa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa opettajien on vaikea erottaa onko toisen puhe tietoa antavaa vai pyrkiikö puhe vaikuttamaan opettajan mielipiteeseen.
35. Opettajat osaavat aina aloittaa keskustelun toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.
36. Opettajilta jää usein ymmärtämättä osia keskustelusta heidän ollessaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.
37. Opettajan tuntevat itsensä rennoksi ollessaan vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.
38. Vuorovaikutustilanteissa toisista kulttuureista tulevien ihmisen kanssa opettajat käyttäytyvät usein itselleen epätyypillisellä tavalla.
39. Vuorovaikutustilanteissa opettajat osoittavat aina kunnioitusta toisista kulttuureista tulevia ihmisiä kohtaan.
40. Vuorovaikutustilanteessa opettajat tuntevat aina etäisyyttä toisista kulttuureista tulevia ihmisiä kohtaan.
41. Opettajat tuntevat, että vuorovaikutustilanteissa heillä on paljon yhteistä eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.
42. Opettajien mielestä paras tapa käyttäytyä käyttäytyä on olla oma itsensä silloin kun he ovat vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisen kanssa.
43. Opettajien on vuorovaikutustilanteissa helppo samastua toisista kulttuureista tuleviin ihmisiin
44. Vuorovaikutustilanteissa opettajat osoittavat aina kunnioittavansa toisista kulttuureista tulevien ihmisten mielipiteitä.

27. Arvioi ammattikorkeakoulun opettajia seuraavien väittämien perusteella asteikolla 1-7 (1=täysin eri meiltä, 7=täysin samaa mieltä) *

1 Täysin

7 Täysin
samaa

	eri mieltä	2	3	4	5	6	mieltä
45. Opettajat ovat tietoisia siitä, mitä kulttuureita kulttuureita koskevaa tietoa he käyttävät ollessaan vuorovaikutuksessa kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Opettajat soveltavat osaamaansa kulttuuritietoutta ollessaan vuorovaikutuksessa itselleen vieraasta kulttuurista lähtöisin olevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Opettajat ovat tietoisia siitä, mitä kulttuureita kulttuureita koskevaa tietoa he käyttävät kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Opettajat tarkistavat kulttuuritietoutensa paikkansapitävyyden ollessaan tekemisissä toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Opettajat tuntevat toisten kulttuurien oikeuskäytäntöjä ja taloudellisia järjestelmiä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Opettajat tuntevat vieraiden kielten sääntöjä (esim. sanaston ja kieliopin osalta).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Opettajat tuntevat toisten kulttuurien arvoja ja uskonnollisia käsityksiä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Opettajat tuntevat toisten kulttuurien avioliittojärjestelmiä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Opettajat tuntevat toisten kulttuurien taidetta taidetta ja käsitöitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Opettajat tuntevat toisten kulttuurien ei-kielillisen viestinnän sääntöjä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Opettajat nauttivat vuorovaikutuksesta toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Opettajat luottavat siihen, että he osaavat seurustella itselleen vieraista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Opettajat osaavat käsitellä vieraaseen kulttuuriin sopeutumisesta aiheutuvaa stressiä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Opettajista on hauska asua itselleen vieraassa vieraassa kulttuurissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Opettajat luottavat siihen, että he tottuvat omasta kulttuuristaan poikkeaviin ostosten tekemisen tilanteisiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Opettajat muuttavat suullista ilmaisuaan (esim. aksenttia ja äänensävyä) silloin kun kulttuurienvälinen vuorovaikutus sitä vaatii.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. Opettajat käyttävät puheessaan taukoja ja hiljaisuutta kulttuurienvälisen vuorovaikutustilanteen vaatimuksen mukaisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Opettajat vaihtelevat puheensa nopeutta							

kulttuurienvälisen vuorovaikutustilanteen vaatimusten mukaisesti.

63. Opettajat vaihtavat ei-kielellistä ilmaisuun kulttuurienvälisen vuorovaikutustilanteen vaatimusten mukaisesti.

64. Opettajat muuttavat kasvojensa ilmeitä kulttuurienvälisen vuorovaikutustilanteen vaatimusten mukaisesti.

28. Jos haluat osallistua arvontaan, niin jätä tähän yhteystietosi: (nimi ja sähköpostiosoite tai puhelinnumero). Vastanneiden kesken arvotaan kaksi 70€ arvoista lahjakorttia ja kolme BioRexin kahden elokuvaalipun pakettia.

Kiitos osallistumisesta! Vastauksesi rekisteröityy, kun painat "Lähetä".

Liite 2d. Opiskelijakysely, englanninkieliset koulutusohjelmat

HAMK, LAMK and LAUREA STUDENT QUESTIONNAIRE 2013

1. Place of birth *

2. Mother tongue *

- English
- Finnish
- Swedish
- Other

3. Gender *

- Male
- Female

4. Age *

5. Mode of study *

- Full time studies
- Part time studies

6. Target degree *

- B.Sc. degree
- M.Sc. degree

7. Field of study *

- Humanities and Education
- Culture
- Natural Sciences
- Natural Resources and Environment
- Tourism, Catering and Domestic Services

- Social Science, Health and Sports
- Technology, Communication and Transport
- Social Sciences, Business and Administration

8. Study year *

- 1st year student
- 2nd year student
- 3rd year student
- 4th year student
- 5 or more study years

9. Highest current degree *

Choose:

10. Overall work experience in full years *

Choose:

11. Please reply to this question only if your place of birth is Finland: Living abroad

- I have never lived abroad
- I have lived abroad uninterruptedly at least three months
- I have lived abroad uninterruptedly from three months to one year
- I have lived abroad uninterruptedly in total from three months to two years in one or more periods lasting at least three months
- I have lived abroad in total more than two years in one or more periods of minimum three months

12. Please reply this question only if Finland is not your place of birth. I have lived in Finland for xx full years

Choose:

13. How many foreign languages can you speak at satisfactory level *

- None
- One
- Two
- More than two

14. Please reply this question only if Finnish is not your mother tongue: What is the level of your skills in Finnish language?

- Excellent
- Good
- Fair
- Satisfactory
- Poor

15. During your studies at higher education institution(s), how many international exchanges (student exchange, work placement) of minimum of three months have you completed? *

- One
- Two or more
- None

16. How many international exchanges (student exchange, work placement) are you planning to complete during your studies at higher education institution(s)? *

- One
- Two or more
- None

17. To how many short-term international exchanges of less than three months have you participated in during your studies at higher education institution(s)? *

- 1 short exchange
- 2 or more short exchanges
- None

18. To how many short-term international exchanges of less than three months are you planning to participate during your studies? *

- One
- Two or more
- None

19. I feel that tuition given at my university of applied sciences prepares me for international and intercultural work *

- Yes
- No

20. I feel that the learning materials used at my university of applied sciences prepare me for international and intercultural work. *

- Yes

No

21. During my studies at my university of applied sciences I have completed one or more courses in any other language but English (for example in Finnish) *

Yes

No

22. The courses delivered at my university of applied sciences have included international components (visiting lecturers, exchange students, virtual cooperation with teachers or students from other countries) *

Much

Somewhat

Little

Not at all

23. I feel that supporting internationalization of students is part of teachers' work at a university of applied sciences *

Yes

No

24. I have participated in courses or events (for example international weeks or orientation days) organized by higher education institution or other organization(s) aiming at increasing internationalization or intercultural competences *

Once

Two to three times

More than 3 times

None

25. What do you think is more important to pay attention to, cultural differences or cultural similarities? *

Differences

Similarities

26. Using the following questions, assess the teaching staff of your university of applied sciences with the scale 1-5 (1=strongly disagree, 5=strongly agree) *

	1 Strongly disagree	2	3	4	5 Strongly agree
1. Teachers enjoy interacting with people from different cultures.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Teachers think people from other cultures are narrow-minded.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Teachers are pretty sure of themselves in interacting with people from different cultures.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Teachers find it very hard to talk in front of people from different cultures.
5. Teachers always know what to say when interacting with people from different cultures.
6. Teachers can be as sociable as they want to be when interacting with people from different cultures.
7. Teachers don't like to be with people from different different cultures.
8. Teachers respect the values of people from different cultures.
9. Teachers get upset easily when interacting with people from different cultures.
10. Teachers feel confident when interacting with people from different cultures.
11. Teachers tend to wait before forming an impression of culturally-distinct counterparts.
12. Teachers often get discouraged when they are with people from different cultures.
13. Teachers are open-minded to people from different cultures.
14. Teachers are very observant when interacting with with people from different cultures
15. Teachers often feel useless when interacting with with people from different cultures.
16. Teachers respect the ways people from different cultures behave.
17. Teachers try to obtain as much information as possible as they are interacting with people from different cultures.
18. Teachers would not accept the opinions of people from different cultures.
19. Teachers are sensitive to their culturally-distinct counterpart's subtle meanings during their interactions.
20. Teachers think their culture is better than other cultures.
21. Teachers often give positive responses to their culturally different counterparts during their interactions.
22. Teachers avoid those situations where they will have to deal with culturally-distinct persons.
23. Teachers often show their culturally-distinct counterparts their understanding through verbal or nonverbal cues.

24. Teachers have a feeling of enjoyment towards differences between their culturally-distinct counterpart and them.

27. Using the following questions, assess the teaching staff of your university of applied sciences with the scale 1-5 (1=strongly disagree, 5=strongly agree) *

- | | 1 strongly disagree | 2 | 3 | 4 | 5 strongly agree |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 25. Teachers find it is easy to talk with people from different cultures. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. Teachers are afraid to express themselves when interacting with people from different cultures. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. Teachers find it is easy to get along with people from different cultures. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28. Teachers are not always the person they appear to be when interacting with people from different cultures. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29. Teachers are able to express their ideas clearly when interacting with people from different cultures. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30. Teachers have problems with grammar when interacting with people from different cultures. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31. Teachers are able to answer questions effectively when interacting with people from different cultures. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32. Teachers find it is difficult to feel that their culturally different counterparts are similar to them. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 33. Teachers use appropriate eye contact when interacting with people from different cultures. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34. Teachers have problems distinguishing between informative and persuasive messages when interacting with people from different cultures. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35. Teachers always know how to initiate a conversation when interacting with people from different cultures. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36. Teachers often miss parts of what is going on when interacting with people from different cultures. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 37. Teachers feel relaxed when interacting with people from different cultures. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 38. Teachers often act like a very different person when interacting with people from different cultures. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39. Teachers always show respect for their culturally different counterparts during our interaction. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 40. Teachers always feel a sense of distance with their culturally different counterparts during our interaction. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 41. Teachers find they have a lot in common with their | | | | | |

- their culturally different counterparts during our interaction
42. Teachers find the best way to act is to be themselves when interacting with people from different cultures.
43. Teachers find it is easy to identify with their culturally different counterparts during their interaction.
44. Teachers always show respect for the opinions of their culturally different counterparts during their interaction.

28. Using the following questions, assess the teaching staff of your university of applied sciences with the scale 1-5 (1=strongly disagree, 7=strongly agree) *

- | | 1 Strongly disagree | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 Strongly agree |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 45. Teachers are conscious of the cultural knowledge they use when interacting with people with different cultural backgrounds. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 46. Teachers adjust their cultural knowledge as they interact with people from a culture that is unfamiliar to them. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 47. Teachers are conscious of the cultural knowledge they apply to cross-cultural interactions. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 48. Teachers check the accuracy to their cultural knowledge as they interact with people from different cultures. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 49. Teachers know legal and economic systems of other cultures. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 50. Teachers know the rules (e.g. vocabulary, grammar) of other languages | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 51. Teachers know the cultural values and religious beliefs of other cultures. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 52. Teachers know the marriage systems of other cultures. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 53. Teachers know the arts and crafts of other cultures. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 54. Teachers know the rules for expressing non-verbal behaviors in other cultures | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 55. Teachers enjoy interacting with people from different cultures | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 56. Teachers are confident that they can socialize with locals in a culture that is unfamiliar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

57. Teachers are sure they can deal with the stresses of adjusting to a culture that is new.
58. Teachers enjoy living in cultures that are unfamiliar.
59. Teachers are confident that they can get accustomed to the shopping conditions in a different culture.
60. Teachers can change their verbal behavior (e.g., accent, tone) when a cross-cultural interaction requires it
61. Teachers pause and silence differently to suit different cross-cultural situations.
62. Teachers vary the rate of their speaking when a cross-cultural situation requires it.
63. Teachers change their non-verbal behavior when a cross-cultural situation requires it.
64. Teachers alter their facial expressions when a cross-cultural interaction requires it.

29. If you want to participate to the gift certificate raffle, pls leave your email address here. Two gift certificates of 70€ each to Hennez&Mauritz, and three packages of two movie tickets to BioRex cinemas will be raffled off among participants.

Liite 3. Tutkimuksen aloittamiskirje

Liite 3a. Opettajakyselyn aloittamiskirje

FUAS OPETUSHENKILÖSTÖN KYSELY 2013

Tervetuloa osallistumaan FUAS opetushenkilöstön kulttuurienvälistä osaamista mittaavaan kyselyyn. Kyselyn tuloksilla kuvataan ammattikorkeakoulujen kansainvälistymisen ja kulttuurienvälisyyden osaamisen opetuksen edellytyksiä. Tutkimus tuottaa organisaation eri tasoille tietoa toiminnan kehittämiseksi.

Kyselyssä on yhteensä 87 taustakysymystä ja väittämää, joihin vastaamiseen kuluu aikaa noin 20 minuuttia. Kyselyn tiedot käsitellään luottamuksellisesti Tampereen yliopiston tutkijoiden toimesta. Opettajat voivat huoletta vastata kaikkiin kyselyn taustatietoihin ja kysymyksiin, koska yksittäistä vastaajaa ei voi tunnistaa kyselyn vastausten perusteella kirjoitettavasta loppuraportista.

Toivomme, että opettajat osallistuvat aktiivisesti tähän tutkimukseen. Opettajien omat havainnot ja tulkinnat työstään ovat avainasemassa organisaation toiminnan kehittämisessä. Kyselyn tuloksissa ilmenevät kehittämistarpeet otetaan huomioon toiminnan suunnittelussa ja näin jokaisella opettajalla on mahdollisuus osallistua kansainvälistymiseen liittyvien kehittämiskohteiden kartoittamiseen.

Toivomme korkeaa vastausprosenttia. Kyselyyn pääset tästä linkistä:

http://www.webpolsurveys.com/S/F3A02A5B0F0837CF_par

Kysely on auki 18.2.2013 saakka

Risto Salminen	Helena Karento	Jouni Koski	Petri Nokelainen
Vararehtori	Vararehtori	Vararehtori	Professori
HAMK	LAMK	Laurea	Tampereen yliopisto

Kyselyä koskeviin kysymyksiin vastaa tutkija Eija Laitinen (email: eija.laitinen@uta.fi, GSM: 050 585 3933)

Liite 3b. Opettajien esimiesten kyselyn aloittamiskirje

FUAS OPETUSHENKILÖSTÖÄ KOSKEVA KYSELY 2013

Tervetuloa osallistumaan FUAS- opetushenkilöstön kulttuurienvälisestä osaamista mittaavaan kyselyyn. Kyselyn tuloksilla kuvataan ammattikorkeakoulujen kansainvälistymisen ja kulttuurienvälisyysosaamisen opetuksen edellytyksiä Tutkimus tuottaa organisaation eri tasoille tietoa toiminnan kehittämiseksi.

Kyselyssä on yhteensä 86 taustakysymystä ja välttämää, joihin vastaamiseen kuluu aikaa noin 20 minuuttia. Kyselyn tiedot käsitellään luottamuksellisesti Tampereen yliopiston tutkijoiden toimesta. Kaikki kyselyyn osallistuvat voivat huoletta vastata kaikkiin kyselyn taustatietoihin, koska yksittäistä vastaajaa ei voi tunnistaa kyselyn vastausten perusteella kirjoitettavasta loppuraportista.

Toivomme aktiivista osallistumista tähän tutkimukseen. Opetuksen esimiestehtävissä toimivien havainnot ja tulkinnot opettajien työstä ovat osaltaan avainasemassa organisaation toiminnan kehittämisessä. Kyselyn tuloksissa ilmenevät kehittämistarpeet voidaan huomioida toiminnan suunnittelussa ja näin jokaisella henkilöllä on mahdollisuus osallistua kehittämiskohteiden kartoittamiseen.

Toivomme korkeaa vastausprosenttia. Pääset vastaamaan kyselyyn tästä linkistä:

<http://www.webpolsurveys.com/S/8A73A8B8116CA04E.par>

Kysely on auki 18.2.2013 saakka

Risto Salminen	Helena Karento	Jouni Koski	Petri Nokelainen
Vararehtori	Vararehtori	Vararehtori	Professori
HAMK	LAMK	Laurea	Tampereen yliopisto

Kyselyä koskeviin kysymyksiin vastaa tutkija Eija Laitinen (email: eija.laitinen@uta.fi, GSM: 050 585 3933)

Liite 3c. Opiskelijakyselyn aloittamiskirje, suomenkieliset koulutusohjelmat

HAMK, LAMK ja LAUREA OPISKELIJAKYSELY 2013

Tervetuloa osallistumaan HAMK:n, LAMK:n ja Laurean opetushenkilöstön kulttuurienvälisiä osaamista mittaavaan kyselyyn. Kyselyn tuloksilla kuvataan ammattikorkeakoulujen kansainvälistymisen ja kulttuurienvälisyysosaamisen opetuksen edellytyksiä. Tutkimus tuottaa organisaation eri tasoille tietoa toiminnan kehittämiseksi.

Kyselyssä on yhteensä 88 taustakysymystä ja väittämää, joihin vastaamiseen kuluu aikaa noin 20 minuuttia. Kyselyn tiedot käsitellään luottamuksellisesti Tampereen yliopiston tutkijoiden toimesta. Opiskelijat voivat huoletta vastata kaikkiin kyselyn taustatietoihin ja kysymyksiin, koska yksittäistä vastaajaa ei voi tunnistaa kyselyn vastausten perusteella kirjoitettavasta loppuraportista.

Toivomme opiskelijoilta aktiivista osallistumista tähän tutkimukseen. Opiskelijoiden havainnot ja tulkinnot opettajien työstä ovat osaltaan avainasemassa organisaation toiminnan kehittämisessä. Kyselyn tuloksissa ilmenevät kehittämistarpeet otetaan huomioon toiminnan suunnittelussa ja näin jokaisella opiskelijalla on mahdollisuus osallistua kehittämiskohteiden kartoittamiseen.

Toivomme korkeaa vastausprosenttia. Kyselyyn pääset vastaamaan tästä:

http://www.webropolsurveys.com/S/7E76CBA2EFB25927_par

Kysely on auki 18.2.2013 saakka

Risto Salminen	Helena Karento	Jouni Koski	Petri Nokelainen
Vararehtori	Vararehtori	Vararehtori	Professori
HAMK	LAMK	Laurea	Tampereen yliopisto

Kyselyä koskeviin kysymyksiin vastaa tutkija Eija Laitinen (email: eija.laitinen@uta.fi, GSM: 050 585 3933)

Liite 3d. Opiskelijakyselyn aloittamiskirje, englanninkieliset koulutusohjelmat

HAMK, LAMK and LAUREA STUDENT QUESTIONNAIRE 2013

It is my pleasure to invite you to participate in the enclosed survey on assessing the intercultural competence of FUAS teaching staff. The survey results provide valuable information on internationalization and intercultural education of the HAMK, LAMK and Laurea FUAS institutions. The results are used to develop the institutions.

The survey has 89 questions and takes about 20 minutes to complete. The responses confidential and the survey report will be produced by the Tampere University researchers. The confidentiality of replies is absolute because it will not be possible to identify individual replies from the research report. We sincerely hope active participation in the survey. All student inputs and observations on the work of teachers are valuable and will help to improve the work of HAMK, LAMK and Laurea institutions. Participation in this survey will give students possibility to influence the development needs of the organizations.

Looking forward to a high response rate. Here is a link to survey:
<http://www.webropolsurveys.com/S/A796F843B0B67ADA.par>

The questionnaire is open until Feb. 18, 2013

Risto Salminen	Helena Karento	Jouni Koski	Petri Nokelainen
Vararehtori	Vararehtori	Vararehtori	Professori
HAMK	LAMK	Laurea	Tampereen yliopisto

More information, Researcher Ms Eija Laitinen (email: eija.laitinen@uta.fi, GSM: 050 585 3933)

Liite 4. Väittämien vinous- ja huipukkuusarvojen tarkastelu mittareittain

Mittarit	Vinous			Huipukkuus	
	Negatiivisten vinousarvojen lukumäärä	Positiivisten vinousarvojen lukumäärä	Negatiivisten huipukkuusarvojen lukumäärä	Positiivisten huipukkuusarvojen lukumäärä	
<i>Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS)</i>					
<i>asteikko</i>					
Opettajat. itsearviointi	24	0	18	6	
Opettajat. tärkeyden arviointi	15	9	12	12	
Esimiehet	20	4	15	9	
Suomenkielisissä	19	5	17	7	
koulutusohjelmassa opiskelevat					
Englanninkielisissä	23	1	15	9	
koulutusohjelmassa opiskelevat					
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikko</i>					
Opettajat. itsearviointi	17	3	13	7	
Opettajat. tärkeyden arviointi	10	10	13	7	
Esimiehet	11	9	19	1	
Suomenkielisissä	8	12	15	5	
koulutusohjelmassa opiskelevat					
Englanninkielisissä	19	1	17	3	
koulutusohjelmassa opiskelevat					

<i>Kulttuuriallyn (CQS) asteikko</i>					
Opettajat. itsearviointi	19	1	19	1	1
Opettajat. tärkeyden arviointi	10	10	13	7	7
Esimiehet	13	7	16	4	4
Suomenkielisisä	12	8	4		16
koulutusohjelmissä opiskelevat					
Englanninkielisisä	15	5	19		1
koulutusohjelmissä opiskelevat					

Liite 5. Summamuuttujien vinous- ja huipukkuusarvojen (g1, g2) tarkastelu suhteessa keskivirheeseen (SE)

Mittarit	Vinous				Huipukkuus			
	g1 < 2xSE	g1 < 3xSE	g1 < 4xSE	g1 > 4xSE	g2 < 2xSE	g2 < 3xSE	g2 < 4xSE	g2 > 4xSE
<i>Kulttuurienvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>								
Opettajat itsearviointi	4	0	0	1	1	0	0	4
Opettajat kulttuurienvälisen osaamisen tärkeyden arviointi	3	0	2	0	5	0	0	0
Esimiehet	5	0	0	0	5	0	0	0
Suomenkielisten koulutusohjelmien opiskelijat	3	1	0	1	2	0	0	3
Englanninkielisten koulutusohjelmien opiskelijat	3	0	1	1	4	1	0	0
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>								
Opettajat itsearviointi	1	0	2	3	6	0	0	0
Opettajat kulttuurienvälisen osaamisen tärkeyden arviointi	4	1	0	1	5	0	0	1
Esimiehet	6	0	0	0	6	0	0	0
Suomenkielisten koulutusohjelmien opiskelijat	3	0	0	3	2	0	2	2
Englanninkielisten koulutusohjelmien opiskelijat	4	1	1	0	6	0	0	0

<i>Kulttuurikälyn asteikko (CQS)</i>									
Opettajat. itsearviointi	1	1	0	2	3	0	1	0	0
Opettajat. kulttuurienvälisen osaamisen tärkeyden arviointi	2	1	1	0	4	0	0	0	0
Esimiehet	4	0	0	0	4	0	0	0	0
Suomenkielisten koulutusohjelmien opiskelijat	1	1	1	1	0	0	0	0	4
Englanninkielisten koulutusohjelmien opiskelijat	3	0	1	0	4	0	0	0	0

Liite 6. Opettajien arvioimat kulttuurienvälisen kompetenssin taidot väittämittäin tarkasteluna

Mittarit	Opettajat (n=228)		
	M	MD	SD
<i>Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikko</i>			
ISS1	4.3	5.0	0.86
ISS2	4.6	5.0	0.72
ISS3	4.1	4.0	1.00
ISS4	4.2	5.0	1.06
ISS5	3.0	3.0	1.17
ISS6	3.7	4.0	1.17
ISS7	4.7	5.0	0.73
ISS8	4.6	5.0	0.62
ISS9	4.7	5.0	0.74
ISS10	4.1	4.0	0.97
ISS11	4.4	5.0	0.94
ISS12	3.8	4.0	1.05
ISS13	4.5	5.0	0.72
ISS14	3.7	4.0	0.99
ISS15	4.3	5.0	1.01
ISS16	4.3	4.0	0.81
ISS17	4.3	4.0	0.78
ISS18	4.7	5.0	0.62
ISS19	3.3	3.0	1.07
ISS20	4.2	5.0	0.94
ISS21	4.3	4.0	0.78
ISS22	4.3	5.0	0.99
ISS23	4.0	4.0	0.92
ISS24	4.2	4.0	0.85
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikko</i>			
IES1	3.8	4.0	0.96
IES2	4.0	4.0	1.18
IES3	3.8	4.0	0.85
IES4	3.5	4.0	1.17
IES5	3.7	4.0	1.01
IES6	3.3	3.0	1.39
IES7	3.6	4.0	1.06
IES8	4.1	4.0	0.98
IES9	4.1	4.0	0.78
IES10	3.4	3.0	0.96
IES11	3.5	4.0	1.16
IES12	3.1	3.0	1.18
IES13	3.6	4.0	1.09
IES14	4.0	4.0	1.04
IES15	4.4	4.5	0.72
IES16	3.9	4.0	1.05
IES17	3.7	4.0	0.97
IES18	1.7	1.0	0.87
IES19	3.6	4.0	0.92
IES20	4.3	4.0	0.73

Kulttuuriälyn (CQS) asteikko

CQ1	4.6	5.0	1.54
CQ2	5.5	6.0	1.35
CQ3	4.7	5.0	1.51
CQ4	4.5	4.8	1.65
CQ5	3.8	4.0	1.59
CQ6	4.9	5.0	1.65
CQ7	4.9	5.0	1.42
CQ8	4.2	4.0	1.61
CQ9	4.4	5.0	1.70
CQ10	4.2	4.0	1.63
CQ11	5.6	6.0	1.44
CQ12	5.6	6.0	1.38
CQ13	4.7	5.0	1.71
CQ14	5.3	6.0	1.52
CQ15	5.6	6.0	1.41
CQ16	4.8	5.0	1.76
CQ17	4.6	5.0	1.55
CQ18	4.5	5.0	1.75
CQ19	4.4	4.0	1.68
CQ20	4.3	4.0	1.69

Liite 8. Opettajien puhumien kielten lukumäärän yhteys opettajien kulttuurienväliseen kompetenssiin

Mittarit	En yhtään tai yhtä kieltä (n=69)		2 kieltä (n=101)		Useampaa kuin kahta kieltä (n=65)	
	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>						
1 ISS	3.6	0.71	4.1	0.52	4.4	0.46
2 ISS	4.3	0.71	4.5	0.52	4.6	0.41
3 ISS	2.9	1.11	3.8	0.70	4.2	0.65
4 ISS	3.9	0.87	4.4	0.70	4.6	0.51
5 ISS	3.3	0.62	3.7	0.60	4.0	0.65
M	3.6	0.63	4.1	0.45	4.3	0.40
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>						
1 IES	2.8	0.69	3.2	0.55	3.5	0.59
2 IES	3.0	0.87	3.5	0.66	4.0	0.69
3 IES	3.9	0.78	4.2	0.57	4.4	0.57
4 IES	2.8	0.90	3.0	0.72	3.6	0.83
5 IES	3.4	0.85	3.8	0.67	4.1	0.70
6 IES	2.8	1.12	3.0	0.80	4.0	0.78
M	3.1	0.64	3.5	0.48	3.9	0.49
<i>Kulttuuriälyn asteikko (CQS)</i>						
1 CQS	4.0	1.41	4.6	1.18	5.2	1.13
2 CQS	3.4	1.30	4.1	1.13	5.0	1.16
3 CQS	4.2	1.34	5.2	1.25	5.9	0.87
4 CQS	3.6	1.68	4.2	1.28	5.0	1.46
M	3.8	1.24	4.5	0.97	5.2	0.92

Liite 9. Kielitaidon tason ja opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin välinen yhteys

Mittarit	Erinomainen (n=87)		Hyvä (n=93)		Tyydyttävä (n=35)		Välttävä tai heikko (n=13)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>								
1 ISS	4.5	0.43	4.2	0.54	3.8	0.54	3.5	0.84
2 ISS	4.6	0.41	4.5	0.56	4.4	0.58	4.4	0.52
3 ISS	4.4	0.53	3.8	0.71	3.2	0.78	2.6	1.16
4 ISS	4.7	0.47	4.4	0.65	4.2	0.79	3.4	0.80
5 ISS	4.0	0.65	3.6	0.61	3.5	0.56	3.4	0.76
M	4.5	0.34	4.1	0.48	3.8	0.47	3.5	0.61
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>								
1 IES	3.5	0.61	3.3	0.52	2.9	0.60	2.8	0.92
2 IES	4.1	0.59	3.6	0.67	3.2	0.74	2.7	1.09
3 IES	4.5	0.52	4.2	0.62	4.0	0.65	4.1	0.81
4 IES	3.8	0.78	3.0	0.63	2.7	0.51	2.2	0.91
5 IES	4.2	0.68	3.8	0.65	3.6	0.82	3.4	0.94
6 IES	4.3	0.57	3.5	0.78	2.7	0.78	2.6	1.13
M	4.0	0.42	3.6	0.47	3.2	0.45	3.0	0.78
<i>Kulttuuritölyn asteikko (CQS)</i>								
1 CQS	5.3	1.08	4.7	1.15	4.2	1.24	3.7	1.71
2 CQS	5.2	0.96	4.1	1.19	3.6	0.97	2.9	1.38
3 CQS	6.0	0.76	5.3	1.12	4.4	1.09	3.7	1.75
4 CQS	5.2	1.24	4.3	1.38	3.9	1.39	2.9	1.90
M	5.5	0.79	4.6	0.98	4.0	0.81	3.3	1.48

Liite 10. Opetusta sisältävään kansainväliseen vaihtoon osallistumisen yhteys opettajien kulttuurienväliseen kompetenssiin

Mittarit	1 vaihtoon (n=33)		2-3 vaihtoon (n=40)		Yli kolmeen vaihtoon (n=44)		En yhteenkään vaihtoon (n=111)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>								
1 ISS	4.1	0.67	4.2	0.58	4.3	0.46	4.2	0.62
2 ISS	4.6	0.60	4.6	0.51	4.6	0.33	4.4	0.53
3 ISS	3.7	0.88	4.0	0.80	4.1	0.63	3.7	0.91
4 ISS	4.4	0.84	4.5	0.62	4.6	0.53	4.4	0.73
5 ISS	3.6	0.80	3.7	0.62	3.9	0.56	3.7	0.66
M	4.1	0.61	4.2	0.49	4.3	0.34	4.1	0.53
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>								
1 IES	3.2	0.74	3.3	.66	3.4	.46	3.3	0.65
2 IES	3.7	0.72	3.7	.79	3.9	.60	3.6	0.87
3 IES	4.2	0.77	4.2	0.66	4.3	0.52	4.3	0.60
4 IES	3.0	0.74	3.4	0.91	3.4	0.87	3.2	0.85
5 IES	3.9	0.84	3.9	0.73	4.0	0.71	3.8	0.74
6 IES	3.5	0.98	3.9	0.87	3.9	0.79	3.5	0.99
M	3.6	0.57	3.7	0.60	3.8	0.43	3.6	0.62
<i>Kulttuuriälyn asteikko (CQS)</i>								
1 CQS	4.9	1.16	4.9	1.12	5.0	1.33	4.7	1.31
2 CQS	4.0	1.32	4.7	.99	4.7	1.28	4.3	1.35
3 CQS	5.3	1.15	5.5	1.04	5.7	1.04	5.2	1.38
4 CQS	4.2	1.50	4.9	1.32	4.7	1.38	4.4	1.60
M	4.6	1.03	5.0	.91	5.0	1.10	4.6	1.19

Liite 11. Ei-opetusta sisältävään kansainväliseen vaihtoon osallistumisen yhteys opettajien kulttuurienväliseen kompetenssiin

Mittarit	1 vaihtoon (n=24)		2-3 vaihtoon (n=42)		Yli kolmeen vaihtoon (n=70)		En yhteenkään vaihtoon (n=92)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>								
1 ISS	4.1	0.69	4.2	0.60	4.3	0.41	4.1	0.65
2 ISS	4.4	0.51	4.6	0.51	4.6	0.39	4.5	0.58
3 ISS	3.7	0.87	3.9	0.87	4.1	0.64	3.6	0.92
4 ISS	4.4	0.72	4.4	0.67	4.5	0.59	4.4	0.76
5 ISS	3.7	0.91	3.8	0.66	3.8	0.52	3.7	0.67
M	4.1	0.55	4.2	0.54	4.3	0.32	4.1	0.57
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>								
1 IES	3.1	0.79	3.2	0.72	3.5	0.50	3.3	0.62
2 IES	3.7	0.96	3.7	0.80	3.9	0.62	3.5	0.82
3 IES	4.3	0.57	4.2	0.68	4.3	0.53	4.2	0.67
4 IES	2.8	0.87	3.3	0.84	3.4	0.81	3.2	0.85
5 IES	4.0	0.85	3.8	0.83	4.1	0.65	3.8	0.73
6 IES	3.5	1.06	3.7	0.88	3.9	0.77	3.4	1.01
M	3.5	0.71	3.7	0.60	3.8	0.46	3.5	0.60
<i>Kulttuuriällyn asteikko (CQS)</i>								
1 CQS	4.8	1.34	4.9	1.23	5.1	1.17	4.6	1.30
2 CQS	4.1	1.62	4.6	1.27	4.7	1.22	4.2	1.24
3 CQS	5.2	1.32	5.3	1.21	5.8	0.97	5.1	1.36
4 CQS	4.8	1.70	4.6	1.51	4.7	1.37	4.3	1.54
M	4.7	1.39	4.8	1.14	5.0	0.97	4.5	1.10

Liite 12. Kansainvälisten osioiden opetukseen sisällyttämisen yhteys ammattikorkeakoulun opettajien (n=228) kulttuurienvälisen kompetenssiin

Mittarit	Paljon (n=56)		Jonkin verran (n=82)		Vähän (n=65)		Ei lainkaan (n=25)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Kulttuurienvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>								
1 ISS	4.5	0.37	4.2	0.53	4.0	0.62	4.0	0.74
2 ISS	4.7	0.39	4.5	0.56	4.5	0.53	4.4	0.51
3 ISS	4.3	0.57	4.0	0.80	3.4	0.81	3.5	1.05
4 ISS	4.6	0.54	4.6	0.60	4.2	0.78	4.2	0.84
5 ISS	4.1	0.53	3.8	0.63	3.6	0.68	3.4	0.73
M	4.4	0.33	4.2	0.49	4.0	0.49	3.9	0.62
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>								
1 IES	3.5	0.56	3.3	0.62	3.1	0.69	3.2	0.61
2 IES	4.1	0.57	3.8	0.70	3.3	0.83	3.4	0.92
3 IES	4.5	0.55	4.2	0.60	4.2	0.62	4.0	0.73
4 IES	3.6	0.80	3.4	0.84	2.9	0.72	2.7	0.84
5 IES	4.2	0.63	3.9	0.72	3.7	0.82	3.6	0.67
6 IES	4.2	0.63	3.7	0.98	3.2	0.90	3.2	0.91
M	4.0	0.43	3.7	0.53	3.4	0.59	3.4	0.63
<i>Kulttuuritiedyn asteikko (CQS)</i>								
1 CQS	5.4	1.14	4.9	1.19	4.4	1.24	4.1	1.27
2 CQS	4.9	1.10	4.7	1.24	4.0	1.09	3.3	1.40
3 CQS	6.0	0.92	5.5	1.03	4.8	1.35	4.8	1.42
4 CQS	5.1	1.30	4.6	1.51	4.2	1.43	3.6	1.54
M	5.3	0.92	4.9	1.03	4.3	1.02	3.9	1.19

Liite 13. Kansain- ja kulttuurienvälisyyskoulutuksiin osallistumisen yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen kompetenssiin

Mittarit	Kerran (n=41)		2-3 kertaa (n=57)		Yli kolme kertaa (n=54)		En ole osallistunut yhtään kertaa (n=76)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>								
1 ISS	4.1	0.60	4.1	0.57	4.4	0.56	4.2	0.59
2 ISS	4.4	0.58	4.5	0.44	4.6	0.54	4.5	0.50
3 ISS	3.7	0.91	3.8	0.80	4.1	0.71	3.8	0.93
4 ISS	4.3	0.72	4.4	0.76	4.5	0.66	4.5	0.66
5 ISS	3.7	0.71	3.6	0.68	4.0	0.60	3.7	0.61
M	4.0	0.51	4.1	0.50	4.3	0.49	4.2	0.50
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>								
1 IES	3.2	0.58	3.3	0.60	3.4	0.69	3.3	0.65
2 IES	3.4	0.82	3.7	0.74	4.0	0.68	3.6	0.85
3 IES	4.2	0.67	4.2	0.55	4.4	0.62	4.3	0.64
4 IES	3.2	0.72	3.2	0.82	3.5	0.84	3.2	0.95
5 IES	3.9	0.75	3.9	0.77	4.0	0.78	3.8	0.71
6 IES	3.4	0.98	3.6	0.87	3.9	0.77	3.5	1.06
M	3.5	0.59	3.6	0.57	3.8	0.53	3.6	0.60
<i>Kulttuuritöiden asteikko (CQS)</i>								
1 CQS	4.6	1.24	4.7	1.14	5.2	1.32	4.7	1.30
2 CQS	4.3	1.16	4.3	1.34	4.9	1.02	4.1	1.42
3 CQS	5.1	1.28	5.4	1.14	5.7	1.15	5.2	1.30
4 CQS	4.4	1.58	4.4	1.43	5.0	1.34	4.3	1.58
M	4.6	1.08	4.7	1.08	5.2	1.02	4.6	1.17

Liite 14. Ulkomailla asumisen kokemuksen yhteys opettajien arvioimaan kulttuurienväliseen kompetenssiin tärkeeseen osana ammattikorkeakoulun opettajan työtä

Mittarit	En ole koskaan asunut ulkomailla (n=105)		Olen asunut ulkomailla yhtäjaksoisesti vähintään 3 kk (n=28)		Olen asunut ulkomailla yhtäjaksoisesti vähintään 3 kk-1 vuoden (n=37)		Olen asunut ulkomailla yhdessä tai useammassa jaksossa yhteensä yli vuoden mutta alle kaksi vuotta (n=14)		Olen asunut ulkomailla yhdessä tai useammassa vähintään 3 kk jaksossa yhteensä 2 vuotta tai kauemmin (n=44)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>										
1 ISS	3.9	0.56	4.0	0.51	4.0	0.44	3.9	0.27	4.1	0.50
2 ISS	3.3	0.75	3.4	0.79	3.4	0.80	3.5	0.92	3.2	0.86
3 ISS	3.5	0.45	3.8	0.41	3.8	0.51	3.8	0.54	3.8	0.51
4 ISS	3.0	1.01	2.9	1.08	2.9	1.16	3.1	1.34	2.6	1.32
5 ISS	3.9	0.62	3.9	0.60	3.8	0.71	4.0	0.58	4.0	0.67
M	3.6	0.44	3.7	0.49	3.7	0.45	3.7	0.45	3.7	0.42
<i>Kulttuuriilyn asteikko (CQS)</i>										
1 CQS	5.1	1.22	5.2	0.84	5.2	1.01	5.3	1.07	5.5	1.20
2 CQS	4.5	1.12	4.8	1.07	4.8	1.05	4.9	0.80	5.0	1.03
3 CQS	4.9	1.04	5.3	0.95	5.2	1.04	5.4	0.83	5.5	1.14
4 CQS	4.7	1.26	4.9	0.90	4.8	1.23	5.0	1.05	5.0	1.45
M	4.7	1.02	5.0	0.78	5.0	0.95	5.1	0.75	5.2	1.02

Liite 15. Puhuttujen kielien määrän yhteys opettajien arviomaan kulttuurinväliseen kompetenssiin tärkeyteen osana ammattikorkeakoulun opettajan työtä

Mittarit	En yhtään kieltä tai yhtä kieltä (n=69)		2 kieltä (n=101)		Useampaa kuin kahta kieltä (n=65)	
	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Kulttuurinvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>						
1 ISS	3.6	0.59	3.9	0.43	4.1	0.50
2 ISS	3.3	0.72	3.3	0.74	3.4	0.85
3 ISS	3.5	0.48	3.6	0.41	3.8	0.51
4 ISS	3.0	0.94	2.8	1.02	2.9	1.26
5 ISS	3.6	0.67	3.8	0.56	4.0	0.66
M	3.4	0.39	3.5	0.40	3.7	0.52
<i>Kulttuuritölyn asteikko (CQ)</i>						
1 CQS	4.8	1.27	5.1	1.12	5.4	1.06
2 CQS	4.4	1.09	4.5	1.03	5.0	1.07
3 CQS	4.7	1.15	5.0	1.01	5.5	1.02
4 CQS	4.5	1.34	4.5	1.14	5.1	1.25
M	4.6	1.09	4.8	0.92	5.2	0.93

Liite 16. Kielitaidon tason yhteys opettajien arvioimaan kulttuurivälisen kompetenssin tärkeyteen osana ammattikorkeakoulun opettajan työtä

Mittari	Erinomainen (n=87)		Hyvä (n=93)		Tyydyttävä (n=35)		Välittävä tai heikko (n=13)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Kulttuurivälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>								
1 ISS	4.1	0.48	3.9	0.51	3.8	0.49	3.8	0.60
2 ISS	3.3	0.84	3.4	0.79	3.2	0.7	3.3	0.72
3 ISS	3.9	0.51	3.6	0.43	3.5	0.38	3.4	0.43
4 ISS	2.9	1.29	2.9	1.08	2.8	0.90	2.9	0.93
5 ISS	4.0	0.69	3.8	0.58	3.8	0.61	3.8	0.70
M	3.7	0.50	3.5	0.46	3.4	0.36	3.5	0.36
<i>Kulttuurilälyn asteikko (CQS)</i>								
1 CQS	5.4	1.08	5.1	1.13	5.1	1.01	5.2	1.67
2 CQS	5.0	1.01	4.4	1.06	4.6	1.09	4.7	1.26
3 CQS	5.4	0.97	5.0	1.05	4.8	0.96	4.9	1.54
4 CQS	5.1	1.15	4.5	1.28	4.6	1.08	4.7	1.58
M	5.3	0.91	4.8	0.95	4.8	0.89	4.9	1.38

Liite 17. Opettajien kulttuurienvälisen kompetenssin itsearvioinnin ja sen koetun tärkeyden (B) välinen korrelaatio

Itsearvoitu kompetenssi	Kulttuurienvälisen kompetenssin koettu tärkeys (B)					
	1 ISS	2 ISS	3 ISS	4 ISS	5 ISS	6 IES
<i>Kulttuurienvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>						
1 ISS	.634**	-.088	.393**	-.129	.408**	
2 ISS	.388**	.026	.310**	-.101	.169*	
3 ISS	.295**	-.016	.432**	-.063	.147*	
4 ISS	.252**	.106	.266**	.112	.081	
5 ISS	.488**	-.131*	.411**	-.171**	.625**	
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>						
1 IES	.112	.236**	.182**	.107	.201**	.251**
2 IES	-.091	.563**	.347**	-.096	.271**	.434**
3 IES	-.191**	.430**	.708**	-.171**	.381**	.397**
4 IES	.060	.225**	.135*	.150*	.184**	.251**
5 IES	-.031	.380**	.394**	.028	.347**	.312**
6 IES	-.119	.414**	.265**	-.046	.299**	.453**
<i>Kulttuurialyn asteikko (CQS)</i>						
1 CQS	.603**	.447**	.410**	.379**		
2 CQS	.291**	.508**	.360**	.343**		
3 CQS	.385**	.376**	.566**	.344**		
4 CQS	.349**	.345**	.380**	.639**		

Merkitsevyys $p < .001$ ***, $p < .01$ **, $p < .05$ *

Liite 18. Mittareiden faktoreiden väliset korrelaatiot itse- ja vertaisarviointiaineistoissa

Liite 18a. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon faktoreiden väliset korrelaatiot opettajien itsearviointi- ja suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien vertaisarviointiaineistoissa

Opettajat (n=228)					
	1	2	3	4	5
	Sitoutuneisuus	Kunnioitus	Luottamus	Mielihyvä	Tarkkaavaisuus
1 Sitoutuneisuus	1.000	.543**	.592**	.463**	.637**
2 Kunnioitus	.543**	1.000	.464**	.470**	.346**
3 Luottamus	.592**	.464**	1.000	.581**	.464**
4 Mielihyvä	.463**	.470**	.581**	1.000	.311**
5 Tarkkaavaisuus	.637**	.346**	.464**	.311**	1.000

Opiskelijat (n=1781)					
	1	2	3	4	5
	Sitoutuneisuus	Kunnioitus	Luottamus	Mielihyvä	Tarkkaavaisuus
1 Sitoutuneisuus	1.000	.740**	.665**	.668**	.541**
2 Kunnioitus	.740**	1.000	.578**	.722**	.449**
3 Luottamus	.665**	.578**	1.000	.590**	.379**
4 Mielihyvä	.668**	.722**	.590**	1.000	.343**
5 Tarkkaavaisuus	.541**	.449**	.379**	.343**	1.000

**= $p < .01$

Liite 18b. Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon faktoreiden väliset korrelaatiot opettajien itsearviointi- ja suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien vertaisarviointiaineistoissa

Opettajat (n=228)						
	1 Joustavuus	2 Vapautuneisuus	3 Kunnioitus	4 Viestintätaidot	5 Identiteetin ylläpito	6 Vuoro-vaikutuksen hallinta
1 Joustavuus	1.000	.559**	.293**	.536**	.445**	.507**
2 Vapautuneisuus	.559**	1.000	.513**	.528**	.622**	.718**
3 Kunnioitus	.293**	.513**	1.000	.269**	.507**	.423**
4 Viestintätaidot	.536**	.528**	.269**	1.000	.381**	.617**
5 Identiteetin ylläpito	.445**	.622**	.507**	.381**	1.000	.490**
6 Vuoro-vaikutuksen hallinta	.507**	.718**	.423**	.617**	.490**	1.000

Opiskelijat (n=1781)						
	1 Joustavuus	2 Vapautuneisuus	3 Kunnioitus	4 Viestintätaidot	5 Identiteetin ylläpito	6 Vuoro-vaikutuksen hallinta
1 Joustavuus	1.000	.632**	.538**	.479**	.578**	.522**
2 Vapautuneisuus	.632**	1.000	.637**	.462**	.568**	.629**
3 Kunnioitus	.538**	.637**	1.000	.321**	.590**	.483**
4 Viestintätaidot	.479**	.462**	.321**	1.000	.387**	.502**
5 Identiteetin ylläpito	.578**	.568**	.590**	.387**	1.000	.426**
6 Vuoro-vaikutuksen hallinta	.522**	.629**	.483**	.502**	.426**	1.000

**= $p < .01$

**Liite 18c. Kulttuuriällyn (CQS) asteikon faktoreiden väliset korrelaatiot
opettajien itsearviointi- ja suomenkielisissä koulutusohjelmissa
opiskelevien) vertaisarviointiaineistoissa**

Opettajat (n=228)				
	1 Metakognitio	2 Kognitio	3 Motivaatio	4 Toiminta
1 Metakognitio	1.000	.629**	.626**	.553**
2 Kognitio	.629**	1.000	.622**	.609**
3 Motivaatio	.626**	.622**	1.000	.526**
4 Toiminta	.553**	.609**	.526**	1.000

Opiskelijat (n=1781)				
	1 Metakognitio	2 Kognitio	3 Motivaatio	4 Toiminta
1 Metakognitio	1.000	.569**	.664**	.424**
2 Kognitio	.569**	1.000	.520**	.426**
3 Motivaatio	.664**	.520**	1.000	.412**
4 Toiminta	.424**	.426**	.412**	1.000

**= $p < .0$

Liite 19. Mittareiden faktoreiden korrelaatiot opettajien itsearviointaineiston ja suomenkielissä koulutusohjelmissa opiskelevien opiskelijoiden vertaisarviointaineiston taustamuuttujien kanssa

Liite 19a. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon faktoreiden korrelaatio taustamuuttujien kanssa opettajien itsearviointi- ja opiskelijoiden vertaisarviointaineistoissa

	Opettajat (n=228)				
	1 ISS	2 ISS	3 ISS	4 ISS	5 ISS
Sukupuoli	.376**	.289**	.049	.162*	.307**
Koulutusala	.010	-0.44	.074	.055	.050
Korkein tähän asti suoritettu tutkinto	-0.066	-0.54	.004	-0.006	.043
Ammatillinen opettajakoulutus	.095	-0.45	.035	-0.011	.055
Ikä	-.133*	.027	-.123	-.115	-.071
Työkokemus	-.123	-0.13	-.122	-.144*	-.045
Opettajakokemus	-0.069	-0.07	-.140*	-0.091	-.048
Ulkomailla asuminen	.232**	.192**	.444**	.192**	.125
Puhuttujen kielien lukumäärä	.401**	.180**	.407**	.291**	.322**
Kielitaidon taso	-.437**	-.180**	-.575**	-.408**	-.330**
Osallistuminen opetusta sisältäneisiin ulkomaanvaihtoihin	-0.11	-0.167*	-0.099	-0.074	-0.004
Osallistuminen ei-opetusta sisältäneisiin ulkomaanvaihtoihin	-0.036	-0.45	-0.119	-0.11	-0.088
Kokemus siitä, että opetus antaa opiskelijoille valmiuksia kansain- ja kulttuurienvälisyyteen	-.247**	-0.93	-.345**	-.266**	-.253**
Kokemus siitä, että opetusmateriaali antaa opiskelijoille valmiuksia kansain- ja kulttuurienvälisyyteen	-.210**	-0.117	-.272**	-.205**	-.180**

Oman alan asiantuntijaverkostossa oleva vähintään yksi ulkomaalainen osaja, jonka osaamista hyödynnetään opetuksessa
 Opetuskokemus tai halukkuus opettaa vieraskielisissä tutkinto-ohjelmissa tai yksittäisiä kursseja (esim. kansainvälisessä lukukaudessa) muilla kuin suomen kielellä
 Kansainvälisten osioiden määrä opetuksessa
 Kokemus siitä, että opiskelijan kansainvälistymisen tukeminen on yksi opettajan tehtävistä
 Kansain- ja kulttuurienvälisyyskoulutukseen osallistuminen

	1 ISS	2 ISS	3 ISS	4 ISS	5 ISS
Sukupuoli	.095**	.128**	.012	.040	.121**
Koulutusala	-.036	-.073**	.046	.001	-.060*
Opiskeluvuosi	-.046	-.031	-.060*	-.026	-.013
Korkein tähän asti suoritettu tutkinto	-.019	-.057*	-.004	-.028	.009
Työkokemus	-.028	-.044	-.033	-.019	-.001
Ulkomailla asuminen	-.026	-.049*	-.044	-.024	-.043
Puhuttujen kielten lukumäärä	.069**	.059*	.034	.077**	.016
Kielitaidon taso	-.048*	-.019	-.028	-.034	.043
Osallistuminen yli 3 kk ulkomaanvaihtoihin	-.002	.004	.031	.023	.006
Osallistuminen alle 3 kk ulkomaanvaihtoihin	.028	.010	.037	.014	.014
Opintojen suorittaminen muulla kuin suomen kielellä	-.045	-.038	-.042	-.078**	-.022
Kansainvälisyyden määrä opetuksessa	-.215**	-.178**	-.215**	-.187**	-.134**
Kansain- ja kulttuurienvälisyyskoulutukseen osallistuminen	-.060*	-.048*	-.020	-.038	-.067**

Opiskelijat
(n=1781)

**= $p < .01$

*= $p < .05$

Liite 19b. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon faktoreiden korrelaatio taustamuuttujien kanssa opettajien itsearviointi- ja opiskelijoiden vertaisarviointiaineistoissa

	Opettajat (n=228)					
	1 IES	2 IES	3 IES	4 IES	5 IES	6 IES
Sukupuoli	.118	.158*	.307**	.118	.261**	.081
Koulutusala	.001	.057	-.035	-.007	-.060	.027
Korkein tähän asti suoritettu tutkinto	.026	.006	-.046	.023	-.080	.072
Ammatillinen opettajakoulutus	.041	.062	.090	.025	-.011	.073
Ikä	-.012	-.052	-.106	-.075	-.008	-.107
Työkokemus	-.067	-.094	-.114	-.039	-.060	-.100
Opettajakokemus	-.114	-.043	-.044	-.034	.064	-.052
Ulkomailla asuminen	.243**	.378**	.124	.229**	.223**	.361**
Puhuttujen kielten lukumäärä	.379**	.462**	.201**	.349**	.311**	.459**
Kielitaidon taso	-.370**	-.497**	-.244**	-.587**	-.357**	-.661**
Osallistuminen opetusta sisältäneisiin ulkomaanvaihtoihin	-.031	-.087	.019	.009	-.091	-.120
Osallistuminen ei-opetusta sisältäneisiin ulkomaanvaihtoihin	.016	-.151*	-.026	.010	-.108	-.118
Kokemus siitä, että opetus antaa opiskelijoille valmiuksia kansain- ja kulttuurienvälisyyteen	-.244**	-.329**	-.147*	-.289**	-.240**	-.311**
Kokemus siitä, että opetusmateriaali antaa opiskelijoille valmiuksia kansain- ja kulttuurienvälisyyteen	-.209**	-.292**	-.167*	-.304**	-.196**	-.323**
Oman alan asiantuntijaverkostossa oleva vähintään yksi ulkomaalainen osaaja, jonka osaamista hyödynnetään opetuksessa	-.219**	-.406**	-.237**	-.217**	-.300**	-.318**
Opetuskokemus tai halukkuus opettaa vieraskielisissä tutkinto-ohjelmissa tai yksittäisiä kursseja (esim. kansainvälisessä lukukaudessa) muilla kuin suomen kielellä	-.202**	-.362**	-.059	-.314**	-.247**	-.376**
Kansainvälisten osioiden määrä opetuksessa	-.201**	-.371**	-.198**	-.371**	-.282**	-.428**

Kokemus siitä, että opiskelijan kansainvälistymisen tukeminen on yksi opettajan tehtävistä
Kansain- ja kulttuurienvälisyyskoulutukseen osallistuminen

	1 IES	2 IES	3 IES	4 IES	5 IES	6 IES
				Opiskelijat (n=1781)		
Sukupuoli	.017	.025	.113**	-.036	.063**	-.010
Koulutusala	-.027	.007	-.053*	.054*	-.039	.028
Opiskeluvuosi	-.024	-.012	.011	-.072**	.010	-.056*
Korkein tähän asti suoritettu tutkinto	.016	-.015	-.042	.035	-.029	-.013
Työkokemus	-.045	-.046	-.038	.018	-.018	-.028
Ulkomailla asuminen	-.038	-.013	-.002	-.054*	.011	-.044
Puhuttujen kielten lukumäärä	.033	.025	.084**	-.015	.061**	.026
Kielitaidon taso	-.018	-.031	-.042	.061*	-.015	-.028
Osallistuminen yli 3 kk ulkomaanvaihtoihin	.017	-.014	-.032	.031	-.029	.012
Osallistuminen alle 3 kk ulkomaanvaihtoihin	.033	.013	.001	.023	.012	.030
Opintojen suorittaminen muulla kuin suomen kielellä	-.018	-.024	-.069**	.038	-.054*	-.024
Kansainvälisyyden määrä opetuksessa	-.135**	-.201**	-.181**	-.116**	-.177**	-.162**
Kansain- ja kulttuurienvälisyyskoulutukseen osallistuminen	.008	-.025	-.082**	-.021	-.062**	-.041

**= $p < .01$

*= $p < .05$

Liite 19c. Kulttuurialyn (CQS) asteikon faktoreiden korrelaatio taustamuuttujien kanssa opettajien itsearviointi- ja opiskelijoiden vertaisarviointiaineistoissa

	Opettajat (n=228)			
	1 CQS	2 CQS	3 CQS	4 CQS
Sukupuoli	.152*	.142*	.175**	.162*
Koulutusala	.006	.084	.067	.025
Korkein tähän asti suoritettu tutkinto	.042	.164*	.035	.069
Ammatillinen opettajakoulutus	-.029	-.052	.018	.020
Ikä	-.041	.028	-.074	-.080
Työkokemus	-.020	.048	-.095	-.048
Opettajakokemus	-.036	.064	-.054	-.006
Ulkomailla asuminen	.226**	.359**	.464**	.248**
Puhuttujen kielten lukumäärä	.363**	.446**	.435**	.355**
Kielitaidon taso	-.373**	-.546**	-.514**	-.421**
Osallistuminen opetusta sisältäneisiin ulkomaanvaihtoihin	-.071	-.011	-.065	-.015
Osallistuminen ei-opetusta sisältäneisiin ulkomaanvaihtoihin	-.104	-.091	-.069	-.125
Kokemus siitä, että opetus antaa opiskelijoille valmiuksia kansain- ja kulttuurienvälisyyteen	-.274**	-.271**	-.269**	-.227**
Kokemus siitä, että opetusmateriaali antaa opiskelijoille valmiuksia kansain- ja kulttuurienvälisyyteen	-.300**	-.339**	-.274**	-.228**
Oman alan asiantuntijaverkostossa oleva vähintään yksi ulkomaalainen osaaaja, jonka osaamista hyödynnetään opetuksessa	-.328**	-.294**	-.399**	-.318**
Opetuskokemus tai halukkuus opettaa vieraskielisissä tutkinto-ohjelmissa tai yksittäisiä kursseja (esim. kansainvälisessä	-.230**	-.290**	-.346**	-.269**

	1 CQS	2 CQS	3 CQS	4 CQS
lukukaudessa) muilla kuin suomen kielellä				
Kansainvälisten osioiden määrä	-.357**		-.390**	-.387**
opetuksessa				
Kokemus siitä, että opiskelijan				
kansainvälistymisen tukeminen on yksi	-.120		-.140*	-.189**
opettajan tehtävistä				
Kansain- ja				
kulttuurienvälisyyskoulutukseen	.055		-.032	.045
osallistuminen				.008
Opiskelijat (n=1781)				
Sukupuoli	.049	.120	.117	.148
Koulutusala	.012	-.040	-.038	.002
Opiskeluvuosi	-.032	-.026	-.004	-.047*
Korkein tähän asti suoritettu tutkinto	-.032	-.039	-.003	.002
Työkokemus	.008	-.019	-.015	.008
Ulkomailla asuminen	-.034	-.024	.001	-.031
Puhuttujen kielten lukumäärä	.059*	.032	.051*	.014
Kielitaidon taso	-.043	-.036	-.044	.025
Osallistuminen yli 3 kk	.009	.016	-.030	.012
ulkomaanvaihtoihin				
Osallistuminen alle 3 kk	-.014	.005	.018	.011
ulkomaanvaihtoihin				
Opintojen suorittaminen muulla kuin				
suomen kielellä	-.036	-.002	-.046	.008
Kansainvälisyiden määrä opetuksessa	-.169**	-.096**	-.191**	-.061**
Kansain- ja				
kulttuurienvälisyyskoulutukseen	-.026	-.005	-.037	-.006
osallistuminen				

**= $p<.01$

*= $p<.05$

Liite 20. Mittareiden vääntämisen väliset korrelaatiot mittareittain tarkasteluna itse- ja vertaisarviointiaineistoissa
Liite 20a. Kulttuurienvälisen herkkyyden asteikon (ISS) korrelaatiot vääntämittäin opettajien itsearviointiaineistossa

	ISS1_1	ISS2_1	ISS3_1	ISS4_1	ISS5_1	ISS6_1	ISS7_1	ISS8_1	ISS9_1	ISS10_1	ISS11_1	ISS12_1	ISS13_1	ISS14_1	ISS15_1	ISS16_1	ISS17_1	ISS18_1	ISS19_1	ISS20_1	ISS21_1	ISS22_1	ISS23_1	ISS24_1	
ISS1_1	1.000																								
ISS2_1	.283**	1.000																							
ISS3_1	.535**	.295**	1.000																						
ISS4_1	.444**	.276**	.566**	1.000																					
ISS5_1	.413**	.048	.529**	.415**	1.000																				
ISS6_1	.490**	.252**	.564**	.499**	.533**	1.000																			
ISS7_1	.485**	.389**	.391**	.411**	.232**	.461**	1.000																		
ISS8_1	.277**	.405**	.295**	.259**	.187**	.335**	.239**	1.000																	
ISS9_1	.284**	.450**	.323**	.278**	.172**	.208**	.379**	.261**	1.000																
ISS10_1	.583**	.291**	.722**	.599**	.543**	.626**	.468**	.287**	.280**	1.000															
ISS11_1	.405**	.225**	.462**	.432**	.302**	.387**	.454**	.166**	.398**	.473**	1.000														
ISS12_1	.164**	.035	.192**	.118	.067	.072	.130**	.111	.004	.232**	.073	1.000													
ISS13_1	.501**	.334**	.347**	.360**	.327**	.406**	.385**	.460**	.287**	.437**	.305**	.176**	1.000												
ISS14_1	.224**	-.041	.267**	.103	.204**	.188**	.112	.076	-.054	.183**	.086	.299**	.221**	1.000											
ISS15_1	.544**	.385**	.518**	.477**	.384**	.530**	.516**	.297**	.351**	.582**	.547**	.103	.387**	.139**	1.000										
ISS16_1	.325**	.388**	.295**	.283**	.186**	.291**	.229**	.516**	.292**	.265**	.244**	.067	.452**	.061	.261**	1.000									
ISS17_1	.601**	.224**	.275**	.263**	.224**	.285**	.284**	.337**	.216**	.323**	.295**	.204**	.481**	.176**	.314**	.406**	1.000								
ISS18_1	.296**	.507**	.276**	.273**	.089	.205**	.324**	.385**	.356**	.327**	.292**	.094	.344**	.062	.386**	.400**	.335**	1.000							
ISS19_1	.384**	.117	.348**	.287**	.381**	.397**	.241**	.252**	.108	.405**	.270**	.096	.454**	.252**	.301**	.224**	.297**	.187**	1.000						
ISS20_1	.271**	.434**	.198**	.133*	.157	.255**	.324**	.308**	.280**	.215**	.216**	.040	.381**	-.072	.285**	.301**	.234**	.328**	.280**	1.000					
ISS21_1	.576**	.328**	.401**	.342**	.281**	.373**	.381**	.316**	.311**	.464**	.278**	.243**	.485**	.244**	.394**	.369**	.495**	.273**	.348**	.332**	1.000				
ISS22_1	.621**	.313**	.450**	.488**	.367**	.526**	.573**	.264**	.282**	.528**	.477**	.131*	.439**	.165*	.544**	.270**	.432**	.323**	.281**	.269**	.522**	1.000			
ISS23_1	.474**	.180**	.319**	.231**	.216**	.350**	.366**	.212**	.146*	.342**	.248**	.125	.417**	.301**	.296**	.245**	.377**	.240**	.494**	.333**	.503**	.383**	1.000		
ISS24_1	.562**	.320**	.449**	.400**	.354**	.358**	.467**	.397**	.305**	.456**	.337**	.170**	.550**	.113	.349**	.434**	.486**	.273**	.354**	.361**	.450**	.460**	.450**	1.000	

Liite 20b. Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikon (IES) välttämien väliset korrelaatiot opettajien itsearvointiaineistossa

	IES1_1	IES2_1	IES3_1	IES4_1	IES5_1	IES6_1	IES7_1	IES8_1	IES9_1	IES10_1	IES11_1	IES12_1	IES13_1	IES14_1	IES15_1	IES16_1	IES17_1	IES18_1	IES19_1	IES20_1
IES1_1	1.000																			
IES2_1	.561**	1.000																		
IES3_1	.614**	.329**	1.000																	
IES4_1	.358**	.454**	.282**	1.000																
IES5_1	.529**	.516**	.442**	.366**	1.000															
IES6_1	.407**	.399**	.245**	.413**	.418**	1.000														
IES7_1	.533**	.478**	.463**	.365**	.665**	.502**	1.000													
IES8_1	.339**	.358**	.286**	.191**	.334**	.112	.223**	1.000												
IES9_1	.353**	.386**	.289**	.175**	.329**	.146*	.376**	.261**	1.000											
IES10_1	.330**	.351**	.244**	.357**	.326**	.201**	.332**	.294**	.242**	1.000										
IES11_1	.583**	.557**	.455**	.390**	.568**	.378**	.574**	.285**	.393**	.327**	1.000									
IES12_1	.283**	.244**	.252**	.272**	.398**	.351**	.382**	.140*	.108	.309**	.322**	1.000								
IES13_1	.623**	.568**	.520**	.428**	.524**	.388**	.617**	.318**	.368**	.292**	.659**	.354**	1.000							
IES14_1	.313**	.449**	.197**	.450**	.382**	.223**	.299**	.225**	.402**	.293**	.420**	.245**	.447**	1.000						
IES15_1	.337**	.256**	.322**	.163**	.318**	.150*	.295**	.395**	.468**	.225**	.358**	.121	.381**	.311**	1.000					
IES16_1	.340**	.382**	.337**	.357**	.328**	.242**	.282**	.384**	.330**	.243**	.438**	.224**	.481**	.453**	.370**	1.000				
IES17_1	.468**	.401**	.423**	.248**	.539**	.157*	.458**	.405**	.293**	.287**	.444**	.225**	.486**	.260**	.355**	.316**	1.000			
IES18_1	-.215**	-.232**	-.185**	-.268**	-.184**	-.093	-.183**	-.176**	-.291**	-.131*	-.226**	-.049	-.205**	-.327**	-.366**	-.151*	-.275**	1.000		
IES19_1	.535**	.389**	.468**	.359**	.531**	.294**	.459**	.405**	.314**	.299**	.467**	.249**	.503**	.323**	.441**	.341**	.570**	-.184**	1.000	
IES20_1	.367**	.208**	.340**	.187**	.334**	.141*	.306**	.329**	.473**	.241**	.342**	.165*	.323**	.299**	.690**	.382**	.360**	-.446**	-.428**	1.000

Liite 20c. Kulttuurialyn (CQS) asteikon väittämien väliset korrelaatiot opettajien itsearvioinnaineistossa

	CQ1_1	CQ2_1	CQ3_1	CQ4_1	CQ5_1	CQ6_1	CQ7_1	CQ8_1	CQ9_1	CQ10_1	CQ11_1	CQ12_1	CQ13_1	CQ14_1	CQ15_1	CQ16_1	CQ17_1	CQ18_1	CQ19_1	CQ20_1
CQ1_1	1.000																			
CQ2_1	.590**	1.000																		
CQ3_1	.827**	.635**	1.000																	
CQ4_1	.423**	.467**	.461**	1.000																
CQ5_1	.493**	.333**	.504**	.297**	1.000															
CQ6_1	.313**	.406**	.347**	.266**	.418**	1.000														
CQ7_1	.508**	.465**	.581**	.394**	.567**	.568**	1.000													
CQ8_1	.498**	.444**	.574**	.352**	.616**	.502**	.728**	1.000												
CQ9_1	.400**	.399**	.502**	.379**	.484**	.452**	.643**	.682**	1.000											
CQ10_1	.531**	.482**	.601**	.364**	.547**	.553**	.678**	.706**	.609**	1.000										
CQ11_1	.492**	.548**	.454**	.377**	.313**	.405**	.498**	.429**	.403**	.503**	1.000									
CQ12_1	.539**	.529**	.492**	.377**	.362**	.449**	.541**	.441**	.401**	.497**	.806**	1.000								
CQ13_1	.552**	.426**	.524**	.335**	.451**	.402**	.480**	.496**	.430**	.555**	.571**	.578**	1.000							
CQ14_1	.431**	.392**	.368**	.224**	.290**	.361**	.438**	.355**	.326**	.398**	.650**	.623**	.596**	1.000						
CQ15_1	.443**	.463**	.429**	.356**	.284**	.371**	.428**	.462**	.386**	.360**	.594**	.626**	.557**	.656**	1.000					
CQ16_1	.289**	.378**	.338**	.369**	.248**	.402**	.406**	.322**	.387**	.444**	.455**	.474**	.454**	.435**	.419**	1.000				
CQ17_1	.436**	.463**	.501**	.446**	.389**	.496**	.511**	.489**	.492**	.631**	.433**	.508**	.549**	.372**	.371**	.677**	1.000			
CQ18_1	.396**	.416**	.463**	.404**	.329**	.439**	.486**	.432**	.471**	.606**	.424**	.446**	.445**	.300**	.317**	.650**	.739**	1.000		
CQ19_1	.369**	.428**	.426**	.453**	.334**	.397**	.449**	.417**	.398**	.579**	.346**	.403**	.429**	.292**	.321**	.641**	.706**	.820**	1.000	
CQ20_1	.357**	.391**	.402**	.420**	.305**	.333**	.429**	.434**	.427**	.505**	.298**	.330**	.413**	.316**	.304**	.623**	.648**	.736**	.816**	1.000

Liite 20d. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon välttämien välisen korrelaatiot suomenkielisissä koulutsohjelmissa opiskelevien vertaisarvointiaineistossa

	ISS1_1	ISS2_1	ISS3_1	ISS4_1	ISS5_1	ISS6_1	ISS7_1	ISS8_1	ISS9_1	ISS10_1	ISS11_1	ISS12_1	ISS13_1	ISS14_1	ISS15_1	ISS16_1	ISS17_1	ISS18_1	ISS19_1	ISS20_1	ISS21_1	ISS22_1	ISS23_1	ISS24_1	
ISS1_1	1.000																								
ISS2_1	.388**	1.000																							
ISS3_1	.441**	.258**	1.000																						
ISS4_1	.408**	.453**	.444**	1.000																					
ISS5_1	.278**	.183**	.274**	.277**	1.000																				
ISS6_1	.374**	.293**	.333**	.356**	.420**	1.000																			
ISS7_1	.462**	.548**	.372**	.559**	.361**	1.000																			
ISS8_1	.378**	.513**	.320**	.428**	.212**	.346**	.539**	1.000																	
ISS9_1	.343**	.503**	.301**	.448**	.121**	.295**	.549**	.503**	1.000																
ISS10_1	.407**	.319**	.556**	.468**	.343**	.440**	.431**	.381**	.374**	1.000															
ISS11_1	.392**	.471**	.407**	.528**	.220**	.350**	.530**	.463**	.597**	.507**	1.000														
ISS12_1	.154**	.062**	.146**	.088**	.079**	.136**	.097**	.121**	.063**	.106**	.065**	1.000													
ISS13_1	.440**	.555**	.385**	.474**	.234**	.347**	.557**	.611**	.522**	.425**	.509**	.171**	1.000												
ISS14_1	.158**	.132**	.140**	.083**	.070**	.172**	.110**	.195**	.113**	.171**	.125**	.163**	.184**	1.000											
ISS15_1	.405**	.436**	.364**	.495**	.238**	.347**	.487**	.450**	.535**	.412**	.638**	.094**	.471**	.136**	1.000										
ISS16_1	.387**	.478**	.309**	.401**	.227**	.325**	.489**	.606**	.485**	.374**	.452**	.150**	.609**	.238**	.453**	1.000									
ISS17_1	.413**	.373**	.313**	.349**	.254**	.330**	.384**	.481**	.353**	.344**	.383**	.138**	.470**	.253**	.382**	.527**	1.000								
ISS18_1	.374**	.533**	.311**	.477**	.149**	.281**	.613**	.573**	.548**	.361**	.522**	.094**	.591**	.150**	.510**	.557**	.432**	1.000							
ISS19_1	.187**	.100**	.111**	.100**	.191**	.151**	.127**	.150**	.089**	.126**	.106**	.158**	.154**	.180**	.102**	.174**	.265**	.072**	1.000						
ISS20_1	.312**	.477**	.228**	.365**	.132**	.267**	.452**	.445**	.441**	.276**	.416**	.092**	.485**	.055**	.422**	.472**	.392**	.545**	.073**	1.000					
ISS21_1	.431**	.390**	.374**	.393**	.258**	.358**	.416**	.447**	.360**	.408**	.404**	.146**	.509**	.225**	.429**	.471**	.482**	.434**	.211**	.351**	1.000				
ISS22_1	.448**	.427**	.407**	.538**	.244**	.377**	.572**	.451**	.478**	.478**	.551**	.102**	.503**	.073**	.544**	.455**	.417**	.522**	.136**	.493**	.471**	1.000			
ISS23_1	.289**	.283**	.293**	.265**	.144**	.237**	.299**	.346**	.337**	.314**	.312**	.127**	.360**	.229**	.321**	.365**	.393**	.322**	.203**	.231**	.417**	.417**	1.000		
ISS24_1	.363**	.296**	.309**	.287**	.208**	.309**	.333**	.367**	.309**	.343**	.351**	.124**	.402**	.204**	.354**	.363**	.435**	.346**	.170**	.305**	.453**	.453**	.385**	1.000	

Liite 20e. Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon välttämien välisen korrelaatiot suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien vertaisarviointiaineistossa

	IES1_1	IES2_1	IES3_1	IES4_1	IES5_1	IES6_1	IES7_1	IES8_1	IES9_1	IES10_1	IES11_1	IES12_1	IES13_1	IES14_1	IES15_1	IES16_1	IES17_1	IES18_1	IES19_1	IES20_1
IES1_1	1.000																			
IES2_1	.523**	1.000																		
IES3_1	.607**	.479**	1.000																	
IES4_1	.241**	.313**	.213**	1.000																
IES5_1	.492**	.408**	.452**	.324**	1.000															
IES6_1	.270**	.268**	.174**	.282**	.318**	1.000														
IES7_1	.483**	.364**	.451**	.275**	.578**	.335**	1.000													
IES8_1	.335**	.340**	.375**	.219**	.279**	.147**	.259**	1.000												
IES9_1	.401**	.328**	.495**	.122**	.340**	.063**	.318**	.358**	1.000											
IES10_1	.199**	.264**	.233**	.191**	.240**	.188**	.202**	.259**	.185**	1.000										
IES11_1	.449**	.376**	.496**	.241**	.411**	.222**	.414**	.282**	.358**	.170**	1.000									
IES12_1	.374**	.347**	.358**	.301**	.425**	.358**	.409**	.256**	.249**	.311**	.338**	1.000								
IES13_1	.416**	.363**	.358**	.347**	.443**	.297**	.404**	.190**	.243**	.217**	.406**	.381**	1.000							
IES14_1	.362**	.412**	.355**	.448**	.380**	.267**	.353**	.354**	.290**	.297**	.341**	.395**	.394**	1.000						
IES15_1	.486**	.419**	.573**	.130**	.378**	.124**	.387**	.428**	.523**	.216**	.445**	.315**	.289**	.346**	1.000					
IES16_1	.430**	.447**	.443**	.302**	.335**	.214**	.329**	.425**	.386**	.288**	.337**	.367**	.352**	.434**	.434**	1.000				
IES17_1	.272**	.204**	.255**	.155**	.311**	.098**	.275**	.267**	.243**	.148**	.296**	.182**	.292**	.184**	.252**	.244**	1.000			
IES18_1	.385**	.342**	.415**	.174**	.305**	.078**	.296**	.362**	.410**	.170**	.328**	.232**	.278**	.349**	.485**	.360**	.286**	1.000		
IES19_1	.370**	.255**	.378**	.233**	.369**	.165**	.326**	.303**	.285**	.182**	.380**	.236**	.322**	.249**	.320**	.324**	.426**	.342**	1.000	
IES20_1	.485**	.406**	.551**	.165**	.386**	.135**	.417**	.445**	.514**	.238**	.421**	.323**	.289**	.363**	.713**	.428**	.292**	.501**	.375**	1.000

Liite 20f. Kulttuurialyn (CQS) asteikon väittämien välisen korrelaatiot suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien vertaisarviointiaineistossa

	CQ1_1	CQ2_1	CQ3_1	CQ4_1	CQ5_1	CQ6_1	CQ7_1	CQ8_1	CQ9_1	CQ10_1	CQ11_1	CQ12_1	CQ13_1	CQ14_1	CQ15_1	CQ16_1	CQ17_1	CQ18_1	CQ19_1	CQ20_1
CQ1_1	1.000																			
CQ2_1	.612**	1.000																		
CQ3_1	.707**	.641**	1.000																	
CQ4_1	.444**	.394**	.468**	1.000																
CQ5_1	.327**	.274**	.334**	.378**	1.000															
CQ6_1	.340**	.355**	.345**	.317**	.440**	1.000														
CQ7_1	.441**	.485**	.465**	.380**	.480**	.540**	1.000													
CQ8_1	.357**	.334**	.367**	.351**	.518**	.409**	.630**	1.000												
CQ9_1	.341**	.317**	.342**	.305**	.349**	.365**	.499**	.552**	1.000											
CQ10_1	.389**	.372**	.402**	.375**	.421**	.444**	.524**	.552**	.512**	1.000										
CQ11_1	.496**	.523**	.484**	.344**	.258**	.347**	.443**	.279**	.310**	.363**	1.000									
CQ12_1	.501**	.551**	.532**	.349**	.252**	.375**	.442**	.298**	.298**	.362**	.682**	1.000								
CQ13_1	.438**	.442**	.457**	.383**	.284**	.311**	.400**	.330**	.301**	.378**	.488**	.513**	1.000							
CQ14_1	.351**	.309**	.353**	.280**	.215**	.204**	.271**	.275**	.303**	.288**	.381**	.362**	.382**	1.000						
CQ15_1	.356**	.385**	.363**	.302**	.178**	.266**	.309**	.278**	.301**	.273**	.405**	.411**	.397**	.522**	1.000					
CQ16_1	.245**	.276**	.247**	.245**	.198**	.239**	.236**	.242**	.222**	.269**	.251**	.251**	.288**	.249**	.330**	1.000				
CQ17_1	.331**	.328**	.355**	.303**	.257**	.277**	.324**	.303**	.288**	.359**	.322**	.305**	.384**	.282**	.325**	.535**	1.000			
CQ18_1	.285**	.262**	.289**	.279**	.256**	.268**	.272**	.265**	.250**	.304**	.266**	.236**	.329**	.287**	.289**	.518**	.670**	1.000		
CQ19_1	.303**	.317**	.339**	.318**	.245**	.261**	.317**	.298**	.277**	.409**	.334**	.294**	.382**	.255**	.284**	.449**	.595**	.606**	1.000	
CQ20_1	.285**	.265**	.292**	.302**	.199**	.219**	.266**	.261**	.231**	.324**	.266**	.221**	.317**	.238**	.279**	.481**	.538**	.551**	.669**	1.000

Liite 21. Opettajien itsearvioinnin ja opiskelijoiden vertaisarvioinnin väittämien kommunaliteetit mittareittain esitettynä

Liite 21a. Kulttuurivälisen herkkyyden (ISS) asteikon kommunaliteetit pääkomponentti- ja faktorianalyyssissä opettajien itsearviointiaineistossa

	Opettajat (n=225)							
	PCA		PCA		EFA		EFA	
	Initial	Extraction	Initial	Extraction	Initial	Extraction	Initial	Extraction
ISS1	1.000	.682	.677	.646	.674	.771	.771	.771
ISS2	1.000	.681	.523	.673	.502	.631	.631	.631
ISS3	1.000	.735	.681	.705	.670	.733	.733	.733
ISS4	1.000	.531	.399	.417	.396	.422	.422	.422
ISS5	1.000	.632	.443	.381	.432	.464	.464	.464
ISS6	1.000	.674	.572	.504	.563	.574	.574	.574
ISS7	1.000	.575	.478	.407	.472	.503	.503	.503
ISS8	1.000	.664	.417	.336	.412	.490	.490	.490
ISS9	1.000	.455	.313	.273	.355	.348	.348	.348
ISS10	1.000	.755	.720	.771	.708	.769	.769	.769
ISS11	1.000	.526	.388	.301	.355	.348	.348	.348
ISS12	1.000	.626	.199	.049	.473	.489	.489	.489
ISS13	1.000	.545	.483	.469	.473	.489	.489	.489
ISS14	1.000	.518	.247	.123	.473	.489	.489	.489

ISS15	1.000	.604	.526	.509	.525	.555
ISS16	1.000	.599	.365	.300	.360	.435
ISS17	1.000	.504	.465	.453	.450	.573
ISS18	1.000	.605	.501	.517	.498	.538
ISS19	1.000	.625	.409	.328	.400	.535
ISS20	1.000	.567	.389	.339	.369	.448
ISS21	1.000	.570	.518	.521	.504	.510
ISS22	1.000	.590	.520	.461	.514	.540
ISS23	1.000	.623	.441	.413	.424	.445
ISS24	1.000	.554	.523	.512	.516	.515

Liite 21b. Kulttuurivälisen herkkyyden (ISS) asteikon kommunaliteetit pääkomponentti- ja faktorianalyyseissä suomenkielissä koulutusohjelmissa opiskelevien vertaisarviointiaineistossa

Suomenkielisten koulutusohjelmien opiskelijat (n=1781)					
PCA	PCA	EFA	EFA	EFA	EFA
Initial	Extraction	Initial	Extraction	Initial	Extraction
1.000	.453	.393	.407	.390	.418
1.000	.519	.441	.464	.440	.468
1.000	.516	.390	.436	.384	.470
1.000	.547	.450	.497	.446	.486
1.000	.491	.269	.286	.286	.315
1.000	.477	.345	.354	.531	.538
1.000	.582	.532	.547	.473	.508
1.000	.534	.474	.502	.485	.542
1.000	.569	.494	.526	.444	.524
1.000	.592	.454	.523	.559	.611
1.000	.590	.560	.579	.558	.600
1.000	.186	.074	.068		
1.000	.609	.563	.590		
1.000	.373	.132	.141		
1.000	.534	.509	.508	.507	.526
1.000	.585	.511	.567	.505	.571
1.000	.544	.447	.506	.416	.475
1.000	.635	.532	.590	.528	.581
1.000	.360	.147	.162		
1.000	.491	.416	.423	.408	.424
1.000	.502	.438	.472	.422	.467
1.000	.576	.522	.535	.517	.530
1.000	.387	.290	.288		
1.000	.392	.334	.348	.314	.340

Liite 21c. Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon kommunaliteetit pääkomponentti- ja faktorianalyyssissä
opettajien itsearviointiaineistossa

		Opettajat (n=225)					
PCA	PCA	EFA	EFA	EFA	EFA	EFA	EFA
Initial	Extraction	Initial	Extraction	Initial	Extraction	Initial	Extraction
IES1	.636	.600	.595	.599	.643		
IES2	.524	.465	.470	.447	.472		
IES3	.507	.450	.434	.447	.521		
IES4	.617	.411	.455	.377	.384		
IES5	.630	.600	.614	.587	.737		
IES6	.543	.375	.402	.356	.300		
IES7	.711	.629	.726	.624	.665		
IES8	.621	.292	.267				
IES9	.487	.387	.356	.381	.375		
IES10	.394	.267	.220				
IES11	.610	.561	.589	.559	.600		
IES12	.355	.295	.270				
IES13	.631	.623	.632	.612	.672		
IES14	.617	.386	.465	.363	.480		
IES15	.685	.559	.586	.545	.627		
IES16	.544	.397	.413	.350	.402		
IES17	.543	.469	.457	.443	.421		
IES18	.587	.251	.195	.500	.490		
IES19	.576	.513	.507				
IES20	.741	.611	.889	.582	.785		

Liite 21d. Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon kommunaliteetit pääkomponentti- ja faktorianalyyssissä suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien vertaisarviointiaineistossa

Suomenkielisten koulutusohjelmien opiskelijat (n=1781)											
	PCA		PCA		EFA		EFA		EFA		EFA Extraction
	Initial	Extraction	Initial	Extraction	Initial	Extraction	Initial	Extraction	Initial	Extraction	
IES1	1.000	.594	.494	.514	.489	.515					.515
IES2	1.000	.480	.390	.409	.384	.409					.409
IES3	1.000	.626	.519	.542	.517	.546					.546
IES4	1.000	.535	.323	.405	.318	.423					.423
IES5	1.000	.602	.479	.556	.476	.563					.563
IES6	1.000	.486	.253	.292							
IES7	1.000	.596	.441	.521	.429	.508					.508
IES8	1.000	.537	.330	.378	.321	.371					.371
IES9	1.000	.521	.364	.394	.361	.390					.390
IES10	1.000	.448	.208	.220							
IES11	1.000	.492	.383	.403	.381	.404					.404
IES12	1.000	.504	.372	.404	.330	.373					.373
IES13	1.000	.537	.409	.449	.407	.455					.455
IES14	1.000	.576	.425	.528	.419	.556					.556
IES15	1.000	.708	.577	.702	.577	.704					.704
IES16	1.000	.540	.409	.462	.405	.452					.452
IES17	1.000	.718	.291	.432	.290	.426					.426
IES18	1.000	.478	.344	.379	.341	.378					.378
IES19	1.000	.659	.374	.533	.373	.548					.548
IES20	1.000	.675	.574	.660	.573	.663					.663

Liite 21e. Kulttuurikälyn (CQS) asteikon kommunaliteetit pääkomponentti- ja faktorianalyyysissä opettajien itsearviointiaineistossa

	Opettajat (n=225)			
	PCA		EFA	
	Initial	Extraction	Initial	Extraction
CQ1	1.000	.812	.763	.835
CQ2	1.000	.678	.604	.584
CQ3	1.000	.839	.793	.882
CQ4	1.000	.580	.413	.364
CQ5	1.000	.621	.490	.488
CQ6	1.000	.622	.469	.449
CQ7	1.000	.747	.683	.713
CQ8	1.000	.795	.734	.796
CQ9	1.000	.651	.589	.609
CQ10	1.000	.748	.718	.713
CQ11	1.000	.787	.757	.815
CQ12	1.000	.797	.753	.816
CQ13	1.000	.575	.568	.529
CQ14	1.000	.708	.571	.519
CQ15	1.000	.691	.616	.549
CQ16	1.000	.741	.607	.610
CQ17	1.000	.773	.724	.707
CQ18	1.000	.843	.798	.819
CQ19	1.000	.870	.831	.883
CQ20	1.000	.807	.760	.774

Liite 21f. Kulttuuriällyn (CQS) asteikon kommunaliteetit pääkomponentti- ja faktorianalyysissä suomenkielisissä koulutusohjelmissa opiskelevien vertaisarviointitainneistossa

Suomenkielisten koulutusohjelmien opiskelijat (n=1781)						
	PCA		PCA		EFA	
	Initial	Extraction	Initial	Extraction	Initial	Extraction
CQ1	1.000	.619	.593	.671	.593	.671
CQ2	1.000	.618	.547	.583	.547	.583
CQ3	1.000	.652	.635	.791	.635	.791
CQ4	1.000	.406	.366	.372	.366	.372
CQ5	1.000	.567	.426	.444	.426	.444
CQ6	1.000	.482	.392	.384	.392	.384
CQ7	1.000	.694	.605	.660	.605	.660
CQ8	1.000	.706	.581	.693	.581	.693
CQ9	1.000	.508	.413	.438	.413	.438
CQ10	1.000	.620	.517	.552	.517	.552
CQ11	1.000	.620	.548	.654	.548	.654
CQ12	1.000	.645	.559	.667	.559	.667
CQ13	1.000	.521	.448	.476	.448	.476
CQ14	1.000	.401	.395	.320	.395	.320
CQ15	1.000	.449	.426	.364	.426	.364
CQ16	1.000	.562	.421	.444	.421	.444
CQ17	1.000	.720	.613	.674	.613	.674
CQ18	1.000	.738	.616	.691	.616	.691
CQ19	1.000	.718	.634	.671	.634	.671
CQ20	1.000	.674	.555	.589	.555	.589

Liite 22. Pääkomponenttianalyysin ominaisarvot ja selitysosuuden käytetyillä mittareilla opettajien itsearvioinnissa ja opiskelijoiden vertaisarvioinnissa

Liite 22a. Kulttuurivälisen herkkyyden (ISS) asteikon pääkomponenttianalyysin ominaisarvot ja selitysosuudet

		Opettajat itsearviointi (n=228)				Suomenkielistenkoulutusohjelmien opiskelijat (n=1781)			
Komponentti	Alkuperäinen ominaisarvo		% kumulatiivinen		Komponentti	Alkuperäinen ominaisarvo		% kumulatiivinen	
	Total	% varianssista	% varianssista	% kumulatiivinen		Total	% varianssista	% varianssista	% kumulatiivinen
1	8.351	34.795	34.795	34.795	1	8.949	37.286	37.286	
2	2.166	9.026	43.821	43.821	2	1.722	7.175	44.461	
3	1.536	6.401	50.221	50.221	3	1.376	5.734	50.195	
4	1.273	5.304	55.525	55.525	4	.968	4.035	54.230	
5	1.113	4.637	60.162	60.162	5	.886	3.691	57.921	
6	.950	3.959	64.121	64.121	6	.844	3.515	61.435	
7	.800	3.333	67.454	67.454	7	.824	3.434	64.869	
8	.756	3.150	70.604	70.604	8	.726	3.023	67.893	
9	.680	2.833	73.437	73.437	9	.680	2.831	70.724	
10	.657	2.738	76.174	76.174	10	.625	2.603	73.327	
11	.602	2.507	78.681	78.681	11	.588	2.449	75.776	
12	.594	2.475	81.156	81.156	12	.575	2.394	78.170	
13	.527	2.195	83.350	83.350	13	.555	2.313	80.483	
14	.521	2.171	85.521	85.521	14	.548	2.285	82.768	
15	.498	2.073	87.594	87.594	15	.520	2.167	84.934	
16	.432	1.800	89.394	89.394	16	.482	2.009	86.944	
17	.424	1.766	91.160	91.160	17	.446	1.857	88.801	
18	.388	1.615	92.774	92.774	18	.429	1.787	90.588	
19	.363	1.510	94.285	94.285	19	.421	1.755	92.343	
20	.351	1.462	95.746	95.746	20	.401	1.671	94.014	
21	.329	1.370	97.116	97.116	21	.392	1.634	95.648	
22	.270	1.127	98.243	98.243	22	.365	1.521	97.169	
23	.226	.943	99.186	99.186	23	.352	1.467	98.636	
24	.195	.814	100.000	100.000	24	.327	1.364	100.000	

Liite 22b. Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon pääkomponenttianalyysin ominaisarvot ja selitysosuudet

		Opettajat (n=228)				Suomenkielistenkoulutusohjelmien opiskelijat (n=1781)			
		Alkuperäinen ominaisarvo		Alkuperäinen ominaisarvo		Alkuperäinen ominaisarvo		Alkuperäinen ominaisarvo	
Komponentti	Total	% varianssista	% kumulatiivinen	Komponentti	Total	% varianssista	% kumulatiivinen	Komponentti	Total
1	.7500	37.500	37.500	1	7.534	37.669	37.669	1	37.669
2	1.799	8.996	46.497	2	1.600	8.001	45.670	2	45.670
3	1.240	6.201	52.697	3	1.156	5.782	51.452	3	51.452
4	1.019	5.097	57.794	4	1.025	5.123	56.575	4	56.575
5	.919	4.594	62.388	5	.847	4.234	60.809	5	60.809
6	.900	4.501	66.889	6	.727	3.634	64.442	6	64.442
7	.787	3.937	70.826	7	.695	3.477	67.920	7	67.920
8	.753	3.764	74.590	8	.637	3.183	71.103	8	71.103
9	.670	3.348	77.938	9	.623	3.114	74.217	9	74.217
10	.631	3.157	81.094	10	.575	2.875	77.092	10	77.092
11	.510	2.549	83.644	11	.567	2.837	79.929	11	79.929
12	.496	2.478	86.122	12	.550	2.750	82.678	12	82.678
13	.453	2.263	88.385	13	.518	2.591	85.269	13	85.269
14	.439	2.194	90.580	14	.505	2.523	87.792	14	87.792
15	.415	2.075	92.655	15	.483	2.414	90.206	15	90.206
16	.372	1.861	94.516	16	.447	2.234	92.441	16	92.441
17	.321	1.605	96.121	17	.437	2.187	94.628	17	94.628
18	.310	1.548	97.669	18	.398	1.992	96.620	18	96.620
19	.234	1.168	98.837	19	.384	1.918	98.538	19	98.538
20	.233	1.163	100.000	20	.292	1.462	100.000	20	100.000

Liite 22c. Kulttuurialyn (CQS) asteikon pääkomponenttianalyysin ominaisarvot ja selitysosuudet

		Opettajat (n=228)						Suomenkielistenkoulutusohjelmien opiskelijat (n=1781)								
Alkuperäinen ominaisarvo		% varianssista			% kumulatiivinen			Alkuperäinen ominaisarvo			% varianssista			% kumulatiivinen		
Komponentti	Total	10.156	50.781	9.318	60.099	50.781	8.346	1	50.781	8.346	41.732	41.732	2	10.316	52.048	
1	10.156	10.156	50.781	9.318	60.099	50.781	8.346	1	50.781	8.346	41.732	41.732	2	10.316	52.048	
2	1.864	1.864	9.318	7.706	67.805	60.099	2.063	2	60.099	2.063	10.316	10.316	3	7.547	59.595	
3	1.541	1.541	7.706	5.624	73.429	67.805	1.509	3	67.805	1.509	7.547	7.547	4	4.839	64.434	
4	1.125	1.125	5.624	3.381	76.810	73.429	.755	4	73.429	.968	4.839	4.839	5	3.776	68.210	
5	.676	.676	3.381	3.052	79.863	76.810	.691	5	76.810	.755	3.776	3.776	6	3.455	71.665	
6	.610	.610	3.052	2.648	82.511	79.863	.630	6	79.863	.691	3.455	3.455	7	3.151	74.816	
7	.530	.530	2.648	2.356	84.867	82.511	.537	7	82.511	.630	3.151	3.151	8	2.739	77.555	
8	.471	.471	2.356	2.143	87.009	84.867	.489	8	84.867	.548	2.739	2.739	9	2.684	80.239	
9	.429	.429	2.143	1.862	88.871	87.009	.470	9	87.009	.537	2.684	2.684	10	2.443	82.682	
10	.372	.372	1.862	1.807	90.678	88.871	.470	10	88.871	.489	2.443	2.443	11	2.348	85.030	
11	.361	.361	1.807	1.605	92.284	90.678	.436	11	90.678	.470	2.348	2.348	12	2.180	87.210	
12	.321	.321	1.605	1.496	93.780	92.284	.401	12	92.284	.436	2.180	2.180	13	2.007	89.217	
13	.299	.299	1.496	1.316	95.096	93.780	.398	13	93.780	.401	2.007	2.007	14	1.988	91.205	
14	.263	.263	1.316	1.151	96.247	95.096	.363	14	95.096	.398	1.988	1.988	15	1.816	93.021	
15	.230	.230	1.151	1.002	97.249	96.247	.328	15	96.247	.363	1.816	1.816	16	1.639	94.660	
16	.200	.200	1.002	.847	98.096	97.249	.282	16	97.249	.328	1.639	1.639	17	1.408	96.068	
17	.169	.169	.847	.733	98.829	98.096	.274	17	98.096	.282	1.408	1.408	18	1.369	97.438	
18	.147	.147	.733	.636	99.465	98.829	.262	18	98.829	.274	1.369	1.369	19	1.310	98.747	
19	.127	.127	.636	.535	100.000	99.465	.251	19	99.465	.262	1.310	1.310	20	1.253	100.000	
20	.107	.107	.535			100.000		20	100.000	.251	1.253	1.253				

Liite 23. Faktorianalyysin ominaisarvot ja selitysosuuden käytetyillä mittareilla opettajien itsearvioinnissa ja opiskelijoiden vertaisarvioinnissa

Liite 23a. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon faktorianalyysin ominaisarvot ja selitysosuudet opettajien itsearviointiaineistossa

Komponentti	Opettajat (n=228)										
	Initial Eigenvalues					Extraction Sums of Squared Loadings					Rotation Sums of Squared Loadings
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	
1	8.082	38.485	38.485	7.590	36.144	36.144	7.590	36.144	36.144	5.585	
2	2.032	9.678	48.163	1.614	7.684	43.828	1.614	43.828	43.828	3.645	
3	1.393	6.635	54.798	.904	4.305	48.133	.904	48.133	48.133	5.144	
4	1.101	5.242	60.040	.633	3.015	51.147	.633	51.147	51.147	2.525	
5	1.001	4.765	64.805	.548	2.610	53.757	.548	53.757	53.757	2.616	
6	.737	3.509	68.314								
7	.702	3.345	71.659								
8	.633	3.015	74.674								
9	.613	2.920	77.594								
10	.569	2.711	80.304								
11	.534	2.542	82.847								
12	.513	2.442	85.289								
13	.451	2.148	87.437								
14	.441	2.101	89.538								
15	.397	1.889	91.427								
16	.387	1.845	93.272								
17	.358	1.704	94.976								
18	.336	1.599	96.575								
19	.279	1.327	97.902								
20	.235	1.119	99.021								
21	.206	.979	100.000								

Extraction Method: Maximum Likelihood.

a. When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Liite 23b. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon faktorianalyysin ominaisarvot ja selitysosuudet opiskelijoiden vertaisarviointiaineistossa

Suomenkielisten koulutusohjelmien opiskelijat (n=1781)									
Initial Eigenvalues					Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings ^a	
Komponentti	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total		Total
1	8.457	44.511	44.511	7.960	41.895	41.895	7.318		7.318
2	1.339	7.048	51.559	.812	4.276	46.171	6.109		6.109
3	1.113	5.858	57.417	.621	3.266	49.437	1.397		1.397
4	.743	3.913	61.329						
5	.700	3.682	65.011						
6	.685	3.606	68.617						
7	.610	3.208	71.825						
8	.585	3.079	74.904						
9	.557	2.930	77.834						
10	.526	2.769	80.604						
11	.506	2.664	83.267						
12	.457	2.405	85.672						
13	.437	2.299	87.971						
14	.426	2.242	90.212						
15	.415	2.182	92.395						
16	.393	2.070	94.465						
17	.369	1.944	96.408						
18	.353	1.859	98.267						
19	.329	1.733	100.000						

Extraction Method: Maximum Likelihood.

a. When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Liite 23c. Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon faktorianalyysin ominaisarvot ja selitysosuudet opettajien itsearviointiaineistossa

Opettajat (n=228)									
Initial Eigenvalues					Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings	
Komponentti	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	Cumulative %	Total
1	6.791	42.441	42.441	6.326	39.540	39.540	4.411	39.540	4.411
2	1.594	9.963	52.404	1.202	7.515	47.055	3.216	47.055	3.216
3	1.181	7.382	59.786	.631	3.941	50.996	3.587	50.996	3.587
4	.839	5.241	65.027	.416	2.597	53.594	5.087	53.594	5.087
5	.787	4.920	69.948						
6	.732	4.573	74.520						
7	.585	3.658	78.178						
8	.557	3.483	81.661						
9	.493	3.080	84.741						
10	.471	2.942	87.683						
11	.441	2.757	90.440						
12	.388	2.423	92.863						
13	.343	2.145	95.008						
14	.314	1.960	96.968						
15	.245	1.531	98.499						
16	.240	1.501	100.000						

Extraction Method: Maximum Likelihood.

a. When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Liite 23d. Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon faktorianalyysin ominaisarvot ja selitysosuudet opiskelijoiden vertaisarviointiaineistossa

Suomenkielisten koulutusohjelmien opiskelijat (n=1781)									
Komponentti	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7.209	40.051	40.051	6.686	37.145	37.145	4.608		
2	1.415	7.859	47.910	.940	5.222	42.367	4.016		
3	1.090	6.058	53.967	.573	3.183	45.550	3.838		
4	1.003	5.572	59.539	.483	2.686	48.236	4.802		
5	.705	3.916	63.455						
6	.698	3.877	67.332						
7	.636	3.534	70.866						
8	.623	3.463	74.329						
9	.583	3.238	77.567						
10	.553	3.073	80.640						
11	.519	2.885	83.525						
12	.509	2.828	86.353						
13	.483	2.685	89.038						
14	.448	2.487	91.526						
15	.440	2.447	93.973						
16	.403	2.238	96.210						
17	.389	2.162	98.372						
18	.293	1.628	100.000						

Extraction Method: Maximum Likelihood. a. When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Liite 23e. Kulttuurialyn (CQS) asteikon faktorianalyysin ominaisarvot ja selitysosuudet opettajien itsearviointiaineistossa

		Opettajat (n=228)					
Initial Eigenvalues		Extraction Sums of Squared Loadings		Rotation Sums of Squared Loadings			
Komponentti	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	10.156	50.781	50.781	9.782	48.910	48.910	4.454
2	1.864	9.318	60.099	1.597	7.984	56.894	7.132
3	1.541	7.706	67.805	1.130	5.649	62.543	6.810
4	1.125	5.624	73.429	.944	4.722	67.265	7.463
5	.676	3.381	76.810				
6	.610	3.052	79.863				
7	.530	2.648	82.511				
8	.471	2.356	84.867				
9	.429	2.143	87.009				
10	.372	1.862	88.871				
11	.361	1.807	90.678				
12	.321	1.605	92.284				
13	.299	1.496	93.780				
14	.263	1.316	95.096				
15	.230	1.151	96.247				
16	.200	1.002	97.249				
17	.169	.847	98.096				
18	.147	.733	98.829				
19	.127	.636	99.465				
20	.107	.535	100.000				

Extraction Method: Maximum Likelihood.

a. When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Liite 23f. Kulttuuriällyn (CQS) asteikon faktorianalyysin ominaisarvot ja selitysosuudet opiskelijoiden vertaisarviointiaineistossa

Suomenkielisten koulutusohjelmien opiskelijat (n=1781)									
Komponentti	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8.346	41.732	41.732	7.896	39.480	39.480	5.772		
2	2.063	10.316	52.048	1.674	8.372	47.852	5.275		
3	1.509	7.547	59.595	1.089	5.447	53.299	5.977		
4	.968	4.839	64.434	.477	2.384	55.683	5.583		
5	.755	3.776	68.210						
6	.691	3.455	71.665						
7	.630	3.151	74.816						
8	.548	2.739	77.555						
9	.537	2.684	80.239						
10	.489	2.443	82.682						
11	.470	2.348	85.030						
12	.436	2.180	87.210						
13	.401	2.007	89.217						
14	.398	1.988	91.205						
15	.363	1.816	93.021						
16	.328	1.639	94.660						
17	.282	1.408	96.068						
18	.274	1.369	97.438						
19	.262	1.310	98.747						
20	.251	1.253	100.000						

Extraction Method: Maximum Likelihood.

a. When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Liite 24. Mittareiden rotatoidut faktorimatriisit

Liite 24a. Kulttuurienvälisen herkkyyden (ISS) asteikon rotatoidut faktorimatriisit opettajien itsearvioinnin viiden faktorin ja opiskelijoiden vertaisarvioinnin kolmen faktorin ratkaisuisissa

Muuttuja	Opettajat (n=228)			Suomenkielisten koulutusohjelmien opiskelijat (n=1781)					
	1	2	3	4	5	Muuttuja	1	2	3
ISS10						ISS9	.811		
ISS3	.807					ISS18	.792		
ISS6	.806					ISS11	.686		
ISS5	.662					ISS2	.680		
ISS4	.638					ISS7	.642		
ISS15	.576				.352	ISS20	.632		
ISS2	.490	.672			.332	ISS15	.628		
ISS8		.651				ISS8	.509		
ISS16		.607				ISS13	.492		
ISS18		.547			.313	ISS22	.488	.318	
ISS17			.764			ISS16	.457		.358
ISS1	.324		.663			ISS4	.457		
ISS21			.489			ISS3		.323	
ISS22	.344		.408			ISS10		.735	
ISS24			.402			ISS1		.704	
ISS19				.631		ISS6		.549	
ISS23			.323	.430		ISS21		.547	
ISS13				.311		ISS24		.491	
ISS7					.477	ISS17		.460	.367
ISS20				.351				.400	
ISS11	.308				.310				

Isearvointi: Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 23 iterations.

Vertaisarviointi: Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 19 iterations.

Liite 24b. Kulttuurienvälisen tehokkuuden (IES) asteikon rotatoidut faktorimatriisit opettajien itsearvioinnin viiden faktorin ja opiskelijoiden vertaisarvioinnin kolmen faktorin ratkaisuisissa

Muuttuja	Opettajat (n=228)				Suomenkielisten koulutusohjelmien opiskelijat (n=1781)			
	1	2	3	4	1	2	3	4
IES5	.821				.637			
IES7	.623				.630			
IES6	.399				.473			
IES17	.373				.396			
IES20		-.889			.379			
IES15		-.758			.376			
IES9		-.445				.679		
IES14			.655			.598		
IES4			.511			.436		
IES2			.471			.354		
IES16			.431				.698	
IES3							.657	
IES1				-.727				.823
IES13			.307	-.667				.743
IES11				-.603				.524
IES19				-.406				.450
				-.367	.366			.426
								.403

Itsearviointi: Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 12 iterations.

Vertaisarviointi: Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 24 iterations.

Liite 24c. Kulttuurialyn (CQS) asteikon rotatoidut faktorimatriisit opettajien itsearvioinnin viiden faktorin ja opiskelijoiden vertaisarvioinnin kolmen faktorin ratkaisuisissa

		Opettajat (n=228)				Suomenkielisten koulutusohjelmien opiskelijat (n=1781)			
Muuttuja	Faktori				Muuttuja	Faktori			
	1	2	3	4		1	2	3	4
CQ1	.750				CQ3	.920			
CQ3	.735				CQ1	.781			
CQ19		-.978			CQ2	.572			
CQ20		-.900			CQ4	.397			
CQ18		-.865			CQ18		.856		
CQ16		-.688			CQ19		.787		
CQ17		-.675			CQ17		.781		
CQ4		-.328			CQ20		.774		
CQ11			.890		CQ16		.643		
CQ12			.861		CQ8		.908		
CQ14			.719		CQ7		.741		
CQ15			.685		CQ10		.653		
CQ2	.388		.403		CQ5		.646		
CQ13			.376		CQ9		.642		
CQ8				.934	CQ6			.531	
CQ9				.769	CQ11				.770
CQ7				.749	CQ12				.757
CQ5				.669	CQ15				.449
CQ10				.631	CQ13				.444
CQ6				.501	CQ14				.411

Itsearviointi: Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 13 iterations.

Vertaisarviointi: Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 11 iterations.

Liite 25. Goodness-of-Fit – testit opettajien itse- ja opiskelijoiden vertaisarvointiaineistoista tehdyistä faktorianalyyseistä

Mittarit	Opettajat (n=228)			Suomenkielisten koulutusohjelmien opiskelijat (n=1781)		
	χ^2	df	Sig.	χ^2	df	Sig.
<i>Kulttuurienvälisenherkkyysasteikko (ISS)</i>	136.902	115	.080	391.154	115	.000
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>	106.338	62	.000	252.419	51	.000
<i>Kulttuurialyn asteikko (CQS)</i>	209.244	116	.000	861.641	116	.000

Liite 26. Faktoreiden väliset korrelaatiomatriisit itse- ja vertaisarviointiaineistoissa mittareittain esitettynä

Opettajat (n=228)					
<i>Kulttuurienvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>					
Faktori	1	2	3	4	5
1	1.000	.239	.520	.287	.285
2	.239	1.000	.394	.249	.310
3	.520	.394	1.000	.365	.291
4	.287	.249	.365	1.000	.095
5	.285	.310	.291	.095	1.000
Suomenkielisten koulutusohjelmien opiskelijat (n=1781)					
<i>Kulttuurienvälisen herkkyyden asteikko (ISS)</i>					
Faktori	1	2	3		
1	1.000	.682	.263		
2	.682	1.000	.150		
3	.263	.150	1.000		
Opettajat (n=228)					
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>					
Faktori	1	2	3	4	
1	1.000	-.265	.464	-.654	
2	-.265	1.000	-.319	.463	
3	.464	-.319	1.000	-.483	
4	-.654	.463	-.483	1.000	
Suomenkielisten koulutusohjelmien opiskelijat (n=1781)					
<i>Kulttuurienvälisen tehokkuuden asteikko (IES)</i>					
Faktori	1	2	3	4	
1	1.000	-.551	.596	.627	
2	-.551	1.000	-.484	-.426	
3	.596	-.484	1.000	.458	
4	.627	-.426	.458	1.000	
Opettajat (n=228)					
<i>Kulttuuriällyn asteikko (CQS)</i>					
Faktori	1	2	3	4	
1	1.000	-.353	.422	.468	
2	-.353	1.000	-.511	-.576	
3	.422	-.511	1.000	.559	
4	.468	-.576	.559	1.000	
Suomenkielisten koulutusohjelmien opiskelijat (n=1781)					
<i>Kulttuuriällyn asteikko (CQS)</i>					
Faktori	1	2	3	4	
1	1.000	.442	.627	.704	
2	.442	1.000	.494	.486	
3	.627	.494	1.000	.555	
4	.704	.486	.555	1.000	