

Aloittavien opettajaopiskelijoiden kulttuuriset uskomukset Turun yliopistossa

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Anna Lehtonen
Matilda Luiskari

24.4.2025
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Tutkinto-ohjelma, oppiaine: Luokanopettajan tutkinto-ohjelma, kasvatustiede

Tekijät: Anna Lehtonen & Matilda Luiskari

Otsikko: Aloittavien opettajaopiskelijoiden kulttuuriset uskomukset Turun yliopistossa

Ohjaajat: Satu Laitinen

Sivumäärä: 57 s, 1 liites.

Päivämäärä: 24.4.2025

Tässä tutkielmassa tutkitaan Turun yliopistossa opettajaopintonsa aloittavien opiskelijoiden kulttuurisia uskomuksia, jotka on jaettu monikulttuurisiin ja tasa-arvoisiin uskomuksiin. Tutkielmassa pyritään selvittämään, eroavatko opettajaopiskelijoiden monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset keskenään ja eri taustamuuttujien perusteella muodostettujen opettajaopiskelijaryhmien välillä. Lisäksi tarkastellaan, millaisia ryhmiä opettajaopiskelijoista muodostuu heidän monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomusten perusteella. Aihe on tärkeä tutkittavaksi, sillä kulttuurisen moninaisuuden lisääntyessä yhteiskunnassa myös tulevien opettajien kulttuurinen osaaminen korostuu kouluissa.

Tutkielmassa hyödynnettiin KASVU-hankkeen aineistoa, joka on kerätty Turun yliopistossa aloittavilta opettajaopiskelijoilta syyslukukausien 2020 ja 2021 aluissa Kulttuuriset uskomukset -mittarilla. Aineisto koostuu 312 opiskelijan vastauksista, ja sitä analysoitiin kvantitatiivisilla menetelmillä, kuten erilaisilla keskiarvovertailuilla ja klusterianalyysillä.

Tutkielmassa selvisi, että opettajaopiskelijoiden monikulttuuriset uskomukset ovat korkeampia kuin heidän tasa-arvoiset uskomuksensa. Taustamuuttujien perusteella muodostettujen ryhmien välillä ei havaittu eroja monikulttuurisissa ja tasa-arvoisissa uskomuksissa syntymävuosien, eri koulutusohjelmien, aiempien korkeimpien suoritettujen tutkintojen eikä huoltajien koulutustaustojen kohdalla. Sukupuolten välillä huomattiin ero monikulttuurisissa uskomuksissa niin, että naisten uskomukset olivat korkeampia kuin miesten. Opettajaopiskelijoiden monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomusten perusteella saatiin myös muodostettua viisi toisistaan eroavaa klusteria, mutta taustamuuttujista ei voitu havaita tiettyä ryhmittelevää tekijää. Tulosten perusteella voidaan päätellä, että opettajaopiskelijoiden kulttuuriset uskomukset ovat keskimäärin hyvin korkeita, ja opettajaopiskelijat ovat suhteellisen homogeeninen ryhmä. Tutkielma tarjoaa arvokasta ja ajankohtaista tietoa Turun yliopiston opettajaopiskelijoiden kulttuurisista uskomuksista opintojensa alussa.

Avainsanat: kulttuuriset uskomukset, monikulttuuriset uskomukset, tasa-arvoiset uskomukset, kulttuurinen moninaisuus, opettajaopiskelijat

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Kulttuuriset uskomukset	6
2.1	Kulttuurinen moninaisuus suomalaisessa koulussa	6
2.2	Opettajaopiskelijoiden kulttuuriset uskomukset	8
2.2.1	Kulttuuristen uskomusten määritelmä	8
2.2.2	Kulttuuristen uskomusten taustat ja vaikutukset	11
2.2.3	Aiempi tutkimus opettajaopiskelijoiden kulttuurisista uskomuksista	15
2.3	Kulttuurinen moninaisuus osana opettajankoulutuksia	17
3	Tutkimusongelmat	20
4	Menetelmä	22
4.1	KASVU-tutkimushankkeen aineisto	22
4.2	Osallistujat	22
4.3	Kulttuuriset uskomukset -mittari	24
4.4	Aineiston käsittely ja analysointi	25
5	Tulokset	31
5.1	Opettajaopiskelijoiden monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomusten erot	31
5.2	Opettajaopiskelijaryhmien erot monikulttuurisissa ja tasa-arvoisissa uskomuksissa taustamuuttujien mukaan	32
5.2.1	Monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset sukupuolen mukaan	33
5.2.2	Monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset syntymävuoden mukaan	34
5.2.3	Monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset koulutusohjelman mukaan	35
5.2.4	Monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset korkeimman suoritetun tutkinnon mukaan	37
5.2.5	Monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset huoltajien koulutustason mukaan	38
5.3	Opettajaopiskelijaryhmät monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomuksen perusteella	41
6	Pohdinta	44
6.1	Tulosten pohdinta	44
6.2	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi	49
6.3	Tutkielman merkitys ja jatkotutkimusmahdollisuudet	51
	Lähteet	53
	Liitteet	58
	Liite 1. Kulttuuriset uskomukset (TCBS)-mittari Uuden opiskelijan kyselystä vuonna 2021.	58

1 Johdanto

Suomalainen yhteiskunta on jatkuvassa kulttuurisessa muutoksessa, ja tämä muutos ulottuu kouluihin tulevaisuudessa yhä enemmän. Tämän vuoksi tulevaisuuden opettajilta vaaditaan pätevyyttä kohdata monikulttuurisuutta. (Virta & Tuittu, 2020, s. 116–117.) Näiden tulevaisuuden opettajien näkökulmasta on mielekästä tarkastella tämän hetkistä, 2020-luvun koulutuksen kenttää, johon opettajaopiskelijat valmistuvat.

Kulttuurisen moninaisuuden läsnäoloa suomalaisessa yhteiskunnassa voidaan havainnollistaa väestörakenteen avulla. Vuonna 2020 Tilastokeskuksen mukaan Suomessa asui vajaa 450 000 ulkomaalaistaustaista henkilöä. Vertailun vuoksi 30 vuotta sitten vastaava luku oli alle 50 000 henkilöä. (Tilastokeskus, 2021.) Väestön rakenteen moninaistuesssa myös kulttuurinen moninaisuus lisääntyy. Tämä heijastuu myös suomalaisten koulujen oppilaskuntaan, jolloin kouluissa on yhä enemmän eri etnisistä ja kulttuurisista taustoista tulevia oppilaita (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2013, s. 1). Vuonna 2022 koululaisista joka kymmenes oli ulkomaalaistaustainen. Ulkomaalaistaustaisiksi katsotaan ne henkilöt, joiden molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. (Tilastokeskus, 2023.) Tässä tutkielmassa käytetään kuitenkin käsitettä ”monikulttuuristaustainen”, jolla viitataan oppilaisiin ja heidän perheisiinsä, jotka ovat jollakin tavalla monikulttuurisia. Monikulttuuristaustainen sopii tämän tutkielman kontekstiin erilaisista käsitteistä parhaiten, sillä käsitteellä viitataan nimenomaan kaikkiin yksilöihin, joilla on kulttuurisesti ja etnisesti monimuotoinen tausta (Alitolppa-Niitamo ym., 2013, s. 7). Käsitteeseen voidaan siis lukea muun muassa yksilöt, jotka ovat ulkomaalaistaustaisia tai maahanmuuttajataustaisia, mutta myös esimerkiksi sellaiset yksilöt, joiden toinen huoltaja on suomalainen.

Kouluissa kulttuurinen moninaisuus on otettu huomioon ainakin opetussuunnitelmatasolla, sillä tutkielman teon hetkiset opetussuunnitelmat korostavat monikulttuurisen osaamisen tärkeyttä (Opetushallitus, 2014; Opetushallitus, 2018). Opettajan kulttuurisella osaamisella on yhä enemmän merkitystä kulttuurisesti moninaistuvassa kouluyhteisössä, sillä opettajan myönteisillä uskomuksilla moninaisuudesta on usein hyödyllisiä seurauksia monikulttuuristaustaisille oppilaille (Hachfeld ym., 2015, s. 46). Helsingin Sanomat nosti esille monikulttuuristaustaisten nuorten kokemuksia koulusta. Jotkut nuorista kokivat, että heihin suhtaudutaan koulussa eri tavoin kuin kantasuomalaisiin oppilaisiin, ja että he eivät saa yhtä paljon kannustusta menestymiseen. (Aholainen, 2024.) Huolestuttavasti PISA-tulosten

perusteella maahanmuuttajaoppilaiden oppimistulokset ovat muita oppilaita heikompia monessa OECD-maassa (OECD, 2023). Tämä korostaa tarvetta tutkia, miten opettaja ja hänen käsityksensä kulttuurisesta moninaisuudesta mahdollisesti vaikuttavat monikulttuuristaustaisten oppilaiden oppimiseen. Esimerkiksi Hachfeldin ja kollegoiden (2015, s. 45) mukaan monet tutkijat ovat korostaneet opettajien kulttuuristen uskomusten tärkeyttä opetuksessa.

Tässä tutkielmassa kiinnostus kohdistuu juuri tulevien opettajien kulttuuriin uskomuksiin. Ajankohtaisuutensa vuoksi aihe on merkittävä tutkittavaksi. Tutkielman aineisto on kerätty opettajaopintonsa aloittavilta opiskelijoilta, jotka on valittu koulutukseen MAP-malliin perustuvalla soveltuvuuskokeella. MAP-mallissa, moniulotteisessa opettajan osaamisen prosessimallissa, huomioidaan monikulttuurisuus ja kulttuurinen osaaminen, jonka avulla aineiston opettajaopiskelijat on jo karsittu kaikista hakijoista (Metsäpelto ym., 2020). Aiemmin opettajien ja opettajaopiskelijoiden monikulttuurisia ja tasa-arvoisia tutkimuksia on tutkittu esimerkiksi Saksassa 2010-luvulla ja Suomessa 2020-luvulla (Hachfeld ym., 2011; Hachfeld ym., 2015; Rissanen & Kuusisto, 2022). Tämä tutkielma tarjoaa lisätietoa siitä, millaiset kulttuuriset uskomukset ovat 2020-luvun opettajaopiskelijoilla – tulevilla opettajilla – Suomessa.

2 Kulttuuriset uskomukset

2.1 Kulttuurinen moninaisuus suomalaisessa koulussa

Tässä alaluvussa avataan kulttuurisen moninaisuuden käsitettä ja sen ilmenemistä suomalaisessa yhteiskunnassa, koulumaailmassa ja yksilön elämässä. Nämä näkökulmat valaisevat tutkielman teon hetkistä yhteiskunnallista tilaa, johon tämänkin tutkielman aineiston opettajaopiskelijat valmistuvat.

Kulttuurisella moninaisuudella (eng. *cultural diversity*) tarkoitetaan yhteiskuntaa, jossa eri yhteisöjen ja ryhmien identiteetit eroavat toisistaan ja tuovat esiin oman ainutlaatuisen kulttuuriperintönsä (Unesco, 2001, artikla 1). Kulttuuriseen moninaisuuteen kuuluu siis erilaisten identiteettien, kielten, uskontojen ja katsomusten vuorovaikutuksellinen yhteiselo. Arvostus erilaisia kulttuuriperintöjä ja kieliä kohtaan onkin kulttuurisen moninaisuuden kulmakivi. (Opetushallitus, 2014, s. 16.) Käsitteenä kulttuurinen moninaisuus voidaan määritellä normatiivisesti tai kuvailevasti. Normatiivisesti määriteltynä kulttuurinen moninaisuus viittaa toivottavaan asiintilaan, kuten opetussuunnitelmatekstien kontekstissa. Kuvailevasti määriteltynä se viittaa siihen, että on erilaisia ihmisiä ja ryhmiä, joilla on moninaisia identiteettejä. Näihin identiteetteihin sisältyy muun muassa kansalaisuus, ikä, sukupuoli, uskonto ja sosiaaliluokka. Käytännössä siis kuvailevasti määriteltynä kulttuurinen moninaisuus tarkoittaa sitä, että on erilaisia tapoja olla, elää, ajatella ja käyttäytyä. (Jokikokko 2021, s. 5–6.)

Suomessa kulttuurinen moninaisuus on yhä vahvemmin läsnä. Viimeisten vuosikymmenien aikana maahanmuutto on lisääntynyt maailmanlaajuisesti, mikä on johtanut myös siihen, että kouluissa on yhä enemmän eri etnisistä ja kulttuurisista taustoista tulevia oppilaita (OECD, 2013, s. 1). Suomessa ulkomaalaistaustaisen väestön osuus on melko pieni kansainväliseen tasoon nähden, mutta silti maahanmuutto vaikuttaa Suomessa laajasti (Valtioneuvosto, 2021). Kuitenkin vuonna 2022 koululaisista joka kymmenes oli ulkomaalaistaustainen (Tilastokeskus, 2023). On kuitenkin hyvä huomioida, että ulkomaalaistaustaisiin ei lasketa kaikkia monikulttuuristaustaisia henkilöitä, jolloin monikulttuuristaustaisten oppilaiden määrä on todellisuudessa suurempi. Ulkomaalaistaustaisten oppilaiden määrän kasvaessa myös kulttuurinen moninaisuus lisääntyy suomalaisissa kouluissa. Kuitenkin kuntien ja koulujen

välillä on paljon eroja siinä, kuinka suuri osa oppilaista on monikulttuuristaustaisia (Virta & Tuittu, 2020, s. 116).

Kulttuurinen moninaisuus huomioidaan myös vuoden 2014 valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmaan on kirjattu, että perusopetuksen tehtävänä on edistää yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa, monipuolista kulttuurista osaamista ja kulttuurisen moninaisuuden ymmärtämistä. Opetussuunnitelma korostaa myös yhtenä laaja-alaisen osaamisen tavoitteena kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua (L2). Lisäksi koulutuksen yhdeksi tavoitteeksi mainitaan, että oppilas oppii tuntemaan ja arvostamaan kulttuuriperintöä sekä omia sosiaalisia, kulttuurisia, uskonnollisia, katsomuksellisia ja kielellisiä juuriaan. Oppilaita ohjataan näkemään kulttuurinen moninaisuus lähtökohtaisesti myönteisenä voimavarana. Tämä on tärkeää, sillä oppilaat kasvavat moninaiseen maailmaan. Oman kulttuuristaustan lisäksi oppilaita kasvatetaan kohtaamaan arvostavasti muita ihmisiä sekä noudattamaan hyviä tapoja ja tunnistamaan kulttuurisen moninaisuuden vaikutukset yhteiskunnassa. (Opetushallitus, 2014, s. 9, 21, 28.) Myös varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma korostaa laaja-alaisen osaamisen tavoitteissaan kulttuurista osaamista ja vuorovaikutusta (Opetushallitus, 2018, s. 25). Nämä suomalaiset opetussuunnitelmat (Opetushallitus, 2014; Opetushallitus, 2018) ovat siis linjassa Unescon kulttuurista moninaisuutta koskevan yleismaailmallisen julistuksen kanssa, jossa todetaan, että kaikilla ihmisillä tulee olla oikeus koulutukseen ja opetukseen, jossa huomioidaan heidän kulttuuri-identiteettinsä (UNESCO, 2001, artikla 5).

Kulttuuri-identiteetti on merkittävä osa oppilaan kasvua ja itsetuntemusta, ja koulussa on tärkeä tukea tätä kehitystä. Oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentuminen nähdään tärkeäksi sekä yksilön itsensä että yhteiskunnan näkökulmasta. Opetusta tulisi järjestää siten, että se huomioisi kulttuurisen moninaisuuden ja sen tuomat haasteet samalla tukien yksilön kulttuuri-identiteetin kehittymistä. Kun oppilaalla on tasapainoinen kulttuuri-identiteetti, hän pystyy helpommin tuntemaan myönteisiä tuntemuksia erilaisia ryhmiä kohtaan ja löytämään merkityksiä omassa elämässään. Lisäksi selkeä käsitys omasta identiteetistä on yhteydessä parempaan itsetuntoon ja onnellisuuteen, sekä vahva etninen identiteetti on yhteydessä myönteisesti korkeampaan koulutustasoon. (Laine, 2019, s. 25–26.)

Voidaan siis todeta, että kulttuurinen moninaisuus vaikuttaa niin valtakunnan, koulun kuin yksilönkin tasolla. Koulujen monikulttuurisuuteen tulisi suhtautua myönteisesti niin, että se nähtäisiin mahdollisuutena ja vahvuutena. Myönteistä suhtautumista edesauttaa

kulttuurienvälinen vuorovaikutus, joka on yksi tärkeimmistä valmiuksista, jota tarvitaan tulevaisuudessa. Tämä kulttuurisen osaamisen vahvistaminen tulisi huomioida oppilas- ja opettajatasolla sekä opettajaksi opiskelevien kohdalla. (Virta & Tuittu, 2020, s. 128.)

2.2 Opettajaopiskelijoiden kulttuuriset uskomukset

2.2.1 Kulttuuristen uskomusten määritelmä

Tässä alaluvussa käsitellään uskomusten, opettajan uskomusten ja opettajan kulttuuristen uskomusten käsitteitä. Opettajaopiskelijoiden kulttuurisista uskomuksista ei ole paljon aiempaa tutkimusta, joten näillä käsitteillä pyritään taustoittamaan uskomusten luonnetta sekä ympäristöä, jossa tulevien opettajien kulttuuriset uskomukset vaikuttavat.

Uskomuksia on tutkittu monilla eri tieteenaloilla, kuten psykologiassa, antropologiassa ja lääketieteessä. Kuitenkin siinä, miten uskomukset määritellään, on paljon vaihtelua. (Pajares, 1992, s. 308.) Tässä tutkielmassa uskomusten määrittely pohjautuu pääosin Pajaresin (1992) määritelmään, sillä hän on tutkinut nimenomaan opettajien uskomuksia, ja monissa muissa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa, kuten Hachfeldin ja kollegoiden tutkimuksessa (2015), hyödynnetään tätä määritelmää. Uskomuksilla tarkoitetaan yksilöllisiä käsityksiä, jotka voivat sisältää arvoja, mielipiteitä ja asenteita (Pajares, 1992, s. 324). Uskomus on asia, jonka yksilö tietoisesti tai tiedostomattaan hyväksyy todeksi. Se sisältää myös arvottavan ulottuvuuden, sillä totuudenmukaisena pitäminen tuo mukanaan tunnepohjaista sitoutumista (Borg, 2001, s. 186–188). Yksilön uskomukset muokkaavat tapaa, jolla hän arvioi ja tulkitsee kokemuksiaan sekä tekee päätöksiään (Borg, 2001, s. 186–188; Pajares, 1992, s. 324; Rissanen & Kuusisto, 2022, s. 154). Lisäksi ne vaikuttavat käyttäytymiseen jopa voimakkaammin kuin kognitiivinen tieto, vaikka niillä ei välttämättä olisi järkipäistä selitystä (Nespor, 1987, s. 319). Uskomukset ovat usein pysyviä ja vaikeasti muuttuvia, sillä ne rakentuvat kokemusten kautta, eivätkä muutu ilman niiden tietoista haastamista (Lasley, 1980, s. 38; Pajares, 1992, s. 324). Tutkimuskohteena uskomukset voivat kuitenkin olla haasteellisia, sillä yksilön sanallistetut uskomukset ja uskomusten pohjalta toimiminen voivat poiketa toisistaan. Lisäksi uskomusten subjektiivisuus ja mahdollinen tiedostamattomuus haastavat tutkimusta ja tulosten luotettavuutta. (Borg, 2001, s. 186–188.)

Opettajan uskomuksilla viitataan niihin yksilöllisiin käsityksiin, jotka ohjaavat opettajan toimintaa ja ajatuksia opettajan työssä. Erilaisia opetukseen liittyviä uskomuksia ovat esimerkiksi uskomukset itsestä opettajana, oppilaista, koulusta sekä aineenhallinnasta ja pedagogiikasta (Fives & Buehls, 2012, s. 471). Nämä uskomukset heijastuvat siihen, miten opettaja tulkitsee opetustilanteita ja oppilaiden erilaisia tarpeita, mitä pedagogisia valintoja opettaja tekee sekä siihen, miten opettaja suhtautuu omaan ammatilliseen kehittymiseensä. (Pajares, 1992, s. 307; Kagan, 1992, s. 73–74.) Porterin ja Freemanin (1986, s. 285) määritelmässä opettajien uskomuksiin sisältyvät myös kysymykset koulutuksen tarkoituksesta, opettajan vastuusta tavoitteidensa saavuttamisessa sekä uskomukset siitä, pystyvätkö oppilaat saavuttamaan nämä tavoitteet. Nämä uskomukset voivat vaikuttaa opettajan toimintaan tiedostetusti ja tiedostamattomasti (Kansanen ym., 2000, s. 23–24).

Opettajien uskomuksia on tutkittu monesta näkökulmasta – kuitenkin vielä tiedetään vähän opettajan kulttuurisista uskomuksista ja niiden vaikutuksesta monikulttuuristaustaisiin oppilaisiin (Fives & Buehls, 2012, s. 471; Hachfeld ym., 2011, s. 987). Gayn (2015) tutkimuksesta nousee esille kulttuuristen uskomusten tutkimisen tärkeys erityisesti siksi, että näillä uskomuksilla on vaikutusta siihen, miten opettajat suunnittelevat ja toteuttavat opetustaan sekä reagoivat eri taustoista tuleviin oppilaisiin. Lisäksi Gay määrittelee opettajan kulttuuriset uskomukset osana heidän käsityksiään etnisestä, rodullisesta ja kulttuurisesta moninaisuudesta. (Gay, 2015, s. 126.) Jaatinen ja kollegat (2024, s. 244) nostavat esiin myös sen, että kulttuureja ja kulttuurista moninaisuutta koskevat uskomukset ovat osa opettajien kulttuurienvälisiä valmiuksia.

Tässä tutkielmassa tarkastellaan aloittavien opettajaopiskelijoiden kulttuurisia uskomuksia (eng. *cultural beliefs*) Hachfeldin ja kollegoiden (2011) määritelmän mukaisesti, sillä tutkielmassa käytetty aineisto on kerätty tähän määritelmään perustuvalla mittarilla. Tämän määritelmän mukaan kulttuuriset uskomukset sisältävät asenteet, käsitykset ja ideologiat, joita opettajalla on monikulttuuristaustaisista oppilaista. (Hachfeld ym., 2011, s. 986–987.) Hachfeldin ja kollegoiden käyttämä määritelmä on linjassa muun koulutuksellisen tutkimuksen, kuten Gayn (2015) tutkimuksen, kanssa.

Kulttuuriset uskomukset voidaan jakaa monikulttuurisiin uskomuksiin (eng. *multicultural beliefs*) ja tasa-arvoisiin uskomuksiin (eng. *egalitarian beliefs*). Monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset viittaavat kumpikin myönteiseen suhtautumiseen kulttuurista

moninaisuutta kohtaan, mutta ne eroavat keskenään siinä, miten ne kohtaavat ja tulkitsevat moninaisuutta. (Hachfeld ym., 2011, s. 986–987.)

Monikulttuuriset uskomukset huomioivat sen, että yksilöt ovat kasvaneet erilaisissa sosiokulttuurisissa ympäristöissä, mikä omalta osaltaan vaikuttaa yksilön näkemyksiin ja uskomuksiin. Erot yksilöiden välillä ovat väistämättömiä, ja niitä tulisi korostaa ja arvostaa. (Hachfeld ym., 2011, s. 987.) Monikulttuuristen näkökulmien on osoitettu johtavan avoimuuteen etnisissä vuorovaikutuksissa lisäten empatiaa ja hyväksyntää ihmisten välillä (Vorauer ym., 2009, s. 839; Burkard & Knox, 2004, s. 389; Wolsko ym. 2000, s. 638). Opetuskontekstissa tämä tarkoittaa sitä, että opettaja kohtelee monikulttuuristaustaisia oppilaita eri tavalla kuin ei-monikulttuuristaustaisia oppilaita ja sopeuttaa opetustaan heidän erilaisten kulttuuritaustojensa mukaisesti. Lisäksi monikulttuurisia uskomuksia pidetään opettajalle hyödyllisinä, sillä ne liittyvät korkeampaan innostukseen opettaa monikulttuuristaustaisia oppilaita ja matalampaan kielteisten stereotyyppien toistamiseen. (Hachfeld ym., 2015, s. 46.) Monikulttuurisuuden rinnalla voidaan käyttää myös joissakin tutkimuksissa käsitettä interkulttuurisuus (eng. *interculturality*). Interkulttuurisuus viittaa vuorovaikutukseen kulttuurien välillä, ja monikulttuurisuus (eng. *multiculturalism*) viittaa puolestaan eri kulttuurien rinnakkaiseloon. (Jokikokko, 2021, s. 5.)

Tasa-arvoiset uskomukset korostavat puolestaan sitä, että kaikkia ihmisiä tulisi kohdalla tasavertaisesti (Hachfeld ym., 2011, s. 987). Tämä tarkoittaa samankaltaisuuksien ja yhteisten perusteiden löytämistä eri kulttuurisista ja etnisistä taustoista tulevia oppilaiden välillä (Markus ym., 2000, s. 245). Tasa-arvoiset uskomukset voivat johtaa välttelevään asenteeseen eri ryhmien välisissä kohtaamisissa (Vorauer ym., 2009, s. 838). Koulun kontekstissa opettajat, joilla on vahvat tasa-arvoiset uskomukset, huomioivat vähemmän oppilaiden kulttuurisia taustoja, mutta keskittyvät puolestaan kohtelemaan oppilaita tasa-arvoisesti. Tämä voi johtaa siihen, että oppilaiden kulttuuritaustoja ei huomioida oppituntien suunnittelussa. (Hachfeld ym., 2011, s. 987.) Tasa-arvosta tai tasa-arvoisesta lähestymistavasta käytetään joissakin tutkimuksissa, kuten Apfelbaumin ja kollegoiden (2010) sekä Jaatisen ja kollegoiden (2023) tutkimuksissa, käsitettä värisokeus (eng. *color-blindness*). Hachfeldin ja kollegoiden (2011) tapaan tässä tutkielmassa käytetään termiä tasa-arvoisuus (eng. *egalitarianism*), sillä se viittaa laajempaan moninaisuuden ymmärtämiseen eikä ihonväriin, kuten käsite värisokeus.

Monikulttuuriset uskomukset ja tasa-arvoiset uskomukset on tärkeä erottaa toisistaan, sillä ne eivät ole riippuvaisia keskenään. Esimerkiksi opettajalla voi olla vahvat tasa-arvoiset uskomukset, mutta heikot monikulttuuriset uskomukset. On havaittu, että monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset saattavat johtaa opetuksessa erilaisiin vaikutuksiin, mutta Hachfeld ja kollegat toteavat, että aihetta tulisi tutkia lisää. (Hachfeld ym., 2011, s. 987.)

Opetukseen liittyvät uskomukset, kuten kulttuuriset uskomukset, ovat usein vakiintuneet jo ennen opettajankoulutuksen aloittamista (Pajares, 1992, s. 326). Opettajaopiskelijoiden kulttuuristen uskomusten voisi siis ajatella olevan samankaltaisia kuin jo työssä olevien opettajien kulttuuriset uskomukset, sillä esimerkiksi Rissanen ja Kuusisto (2022, s. 153–154) nostavat esille tutkimuksessaan sen, että opettajaopiskelijoiden ja työssä olevien opettajien monikulttuuriset uskomukset ovat melko samanlaisia. Vaikka opettajaopiskelijoilla ei olisi käytännön kokemusta opettajan työstä, on heillä silti omat asenteensa ja käsityksensä monikulttuuristaustaisista henkilöistä sekä kulttuurisesta moninaisuudesta, jotka heijastuvat heidän kulttuuriin uskomuksiinsa.

2.2.2 Kulttuuristen uskomusten taustat ja vaikutukset

Tässä alaluvussa käsitellään, mitä tekijöitä on opettajan kulttuuristen uskomusten taustalla, ja mitä vaikutuksia opettajan kulttuurisilla uskomuksilla on koulussa. Kuten aiemmin tutkielmassa todettiin, opettajaopiskelijoiden kulttuurisia uskomuksia voidaan lähestyä opettajan kulttuuristen uskomusten ja yleisesti opettajan uskomusten kautta. Voisi siis ajatella, että samat taustatekijät, jotka vaikuttavat opettajien kulttuuriin uskomuksiin, vaikuttaisivat myös opettajaopiskelijoiden kulttuuriin uskomuksiin. Samalla tavalla voisi ajatella, että tulevaisuuden opettajien kulttuurisilla uskomuksilla on samankaltaisia vaikutuksia koulumaailmassa kuin tämän hetken työssä olevilla opettajilla.

Vaikka tutkielman teon hetkinen opetussuunnitelmat korostavat kulttuurista moninaisuutta ja monikulttuurisen opettamisen tärkeyttä, kuten luvussa 2.1 todettiin, jää niiden toteuttaminen käytännössä koulujen ja opettajien vastuulle. Suomessa valtakunnallisten opetussuunnitelmien pohjalta opetuksen järjestäjät muodostavat omat paikalliset opetussuunnitelmansa, jota yksittäiset opettajat käytännössä toteuttavat hyödyntäen omaa pedagogista vapauttaan (Vitikka ym., 2019, s. 224, 226). Tämän perusteella voisi olettaa, että Suomessa koulujen välillä ja koulujen sisällä on paljon vaihtelua siinä, miten kulttuurinen moninaisuus

huomioidaan, ja miten sitä opetetaan oppilaille. Kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen ja opettaminen on pitkälti yksittäisen opettajan vastuulla, joten on mielekästä tarkastella opettajien – ja tulevien opettajien – kulttuuristen uskomusten vaikutusta tähän.

Tämän tutkielman kannalta Glockin ja kollegoiden (2013) sekä Rissanen ja Kuusiston (2022) tutkimukset antavat arvokasta tietoa opettajaopiskelijoiden kulttuuristen uskomuksisten taustoista, sillä näissä tutkimuksissa osallistujat olivat nimenomaan opettajaopiskelijoita. Glock ja kollegat (2013) saivat selville, että saksalaisilla esikouluopettajaopiskelijoilla voi olla vaihtelevia asenteita monikulttuuristaustaisia oppilaita kohtaan, mikä viittaisi siihen, että yksilöllisiä eroja on paljon. He pohtivat yksilöllisten erojen johtuvan esimerkiksi koulu yhteisöstä tai aikaisemmista kokemuksista. (Glock ym., 2013, s. 208.) Rissanen ja Kuusisto (2022) saivat puolestaan selville, että luokanopettajaopiskelijoiden ja aineenopettajaopiskelijoiden kulttuurisiin uskomuksiin vaikuttavat aiempien kokemusten lisäksi koulutus ja vallitsevat yhteiskunnalliset normit (Rissanen ja Kuusisto, 2022, s.154).

Aiempien kokemusten, koulutuksen ja yhteiskunnallisten normien lisäksi aiemmista tutkimuksista ei nouse esille muita opettajaopiskelijoiden kulttuuristen uskomusten taustalla olevia tekijöitä tutkielman teon hetkellä. Työssä olevien opettajien kulttuurisista uskomuksista on myös vähän tutkimustietoa. Johnson (2002, s. 154) kuitenkin tuo esille tutkimuksessaan, jossa hän tutki valkoisten opettajien kertomuksia monimuotoisista luokkahuoneista, että opettajien käsitysten taustalla vaikuttaa heidän kokemuksensa ulkopuolisuuden tunteista, kokemuksista eri etnisten ryhmien edustajien kanssa ja henkilökohtaisista vakaumuksista.

Opettajaopiskelijoiden ja opettajien kulttuuristen uskomusten taustatekijöitä voidaan lähestyä myös yleisesti uskomusten taustalla olevien seikkojen kautta. Esimerkiksi Pajares (1992, s. 325) toteaa opetukseen liittyvien uskomusten olevan osa uskomuksia, joita on ymmärrettävä niiden yhteyksien kautta muihin uskomuksiin ja arvoihin. Clark (1988, s. 6) sekä Jaatinen ja kollegat (2023, s. 245) määrittelevät uskomusten pohjautuvan kokemuksiin, uskomuksiin, arvoihin ja ennakkoluuloihin. Pajares korostaa, että uskomukset ovat melko pysyviä ja muodostuvat varhain. Lisäksi hän toteaa, että uskomuksiin sisältyy kulttuuristen siirtymien kautta omaksutut uskomukset, ja opittu tieto on yhteydessä uskomuksiin. Kuitenkin aikuisuudessa tapahtuva muutos uskomuksissa on harvinaista, ja se tapahtuu usein esimerkiksi ajattelutavan muutoksen kautta. (Pajares, 1992, s. 324–325.) Voisikin siis olettaa,

että samanlaiset tekijät, jotka ovat yleisesti uskomusten taustalla, vaikuttavat myös omalta osaltaan opettajaopiskelijoiden kulttuurisiin uskomuksiin opintojen alussa.

Aloittavien opettajaopiskelijoiden kulttuuristen uskomusten vaikutusta opettajan työhön ja oppilaisiin ei ole tutkittu, sillä heiltä voi puuttua käytännön kokemus opettajan työstä jopa kokonaan. Opettajaopiskelijat ovat kuitenkin tulevaisuuden opettajia, joten on mielekästä tarkastella heidän uskomustensa vaikutuksia työssä olevien opettajien kautta. Opettajan uskomukset vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä, arvostelukykyynsä ja havaintoihinsa koulussa sekä oppitunneilla (Pajares, 1992, s. 326; Sabarwal ym., 2022, s. 85). Uskomukset vaikuttavat opettajan ajatteluun ja tiedonkäsittelyyn samalla suodattaen ja muokaten niitä. Lisäksi uskomukset auttavat opettajia ymmärtämään paremmin itseään ja toisia, mikä helpottaa muihin samaistumista ja erilaisten ryhmien muodostumista. (Pajares 1992, s. 317–318, 325.) Tällainen voisi esimerkiksi heijastua opettaja-oppilasvuorovaikutukseen ja luokan dynamiikkaan.

Opettajan myönteisillä uskomuksilla moninaisuudesta on usein hyödyllisiä seurauksia oppilaille, jotka kuuluvat vähemmistöihin (Hachfeld ym., 2015, s. 46). Opettajan kulttuuriset uskomukset vaikuttava siihen, miten opettaja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi opetusta, sekä siihen, miten oppilaat oppivat. Lisäksi näillä uskomuksilla on vaikutuksia siihen, miten opettaja suhtautuu oppilaisiinsa, ja millaisena oppilaat kokevat yhteenkuuluvuutta koulussa.

Koulun monikulttuurisessa kontekstissa opettajan uskomukset saattavat muovata hänen opetuskäytäntöjensä, ja näin mahdollisesti vaikuttaa oppilaiden mahdollisuuksiin oppia (Milner, 2010, s. 118–119). Hachfeldin ja kollegoiden (2015) tutkimuksessa selvisi, että monikulttuuriset uskomukset vaikuttivat myönteisesti opettajan minäpystyvyyteen, kiinnostuneisuuteen, ammatillisiin motiiveihin ja opetuksen mukautukseen. Lisäksi monikulttuuriset uskomukset vaikuttivat kielteisesti stereotyyppien hyväksymiseen niin motivaation kuin perhetaustan osalta. Tasa-arvoiset uskomukset vaikuttivat puolestaan myönteisesti ammatillisiin motiiveihin ja stereotyyppien hyväksymiseen perhetaustan osalta. Kuitenkin tasa-arvoiset uskomukset vaikuttivat kielteisesti opetuksen mukautukseen, opettajan minäpystyvyyteen, kiinnostuneisuuteen ja stereotyyppien hyväksymiseen motivaation osalta. (Hachfeld ym. 2015, s. 50–51.) Milnerin (2007, s. 392) mukaan opettajilla, joilla on tasa-arvoisia uskomuksia, usein puuttuu tarvittava tieto siitä, miten

kulttuurisesti moninaista luokkaa voidaan opettaa. Tämä voisi selittää monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomusten vaikutusten eroja.

Opettajan kulttuuriset uskomukset heijastuvat hänen asenteisiinsa ja ennakkoluuloihinsa oppilaita kohtaan. Esimerkiksi Glockin ja kollegoiden (2013) tutkimuksessa selvisi, että saksalaisten opettajien tiedostetut asenteet monikulttuuristaustaisia oppilaita kohtaan ovat pääosin myönteisiä, kun taas tiedostamattomat asenteet ovat kielteisempiä ja vaikuttavat vahvemmin opettajan käyttäytymiseen. On kuitenkin hyvä huomioida, että opettajan myönteiset asenteet ei-monikulttuuristaustaisia oppilaita kohtaan eivät tarkoita kielteisiä asenteita monikulttuuristaustaisia oppilaita kohtaan. (Glock ym., 2013, s. 207–209.) Myös Hachfeldin ja kollegoiden (2011, s. 993–994) tutkimuksessa kävi ilmi, että Saksassa opettajilla on yleisesti ottaen myönteiset asenteet monikulttuuristaustaisia oppilaita kohtaan, mutta heidän käsityksensä kulttuurisen monimuotoisuuden huomioimisesta koulussa erosivat kuitenkin toisistaan.

Opettajien kulttuuriset uskomukset vaikuttavat myös arviointiin. Alesina ja kollegat (2018) ovat tutkineet monikulttuuristaustaisia oppilaita italialaisissa kouluissa, ja he saivat selville, että monikulttuuristaustaiset oppilaat saivat heikompia arvosanoja kuin ei-monikulttuuristaustaiset oppilaat samoista testituloksista huolimatta. Tämän eron arvosanoissa Alesina ja kollegat yhdistivät opettajien tiedostamattomiin ennakkoluuloihin. Tutkimuksessa havaittiin, että kun opettajat tulevat tietoisiksi tiedostamattomista ennakkoluuloistaan, heidän arviointinsa muuttui oikeudenmukaisemmaksi. Tämä koski niitä tilanteita, joissa opettajan arviointiin vaikuttivat ennakkoluulot monikulttuuristaustaisista oppilaista. (Alesina ym., 2018, s. 1917, 1944.)

Opettajan rooli on tärkeä siinä, että jokainen oppilas voi tuntea yhteenkuuluvuutta luokassa. Opettajan ja hänen kanssaan samaa sosiaalista ja etnistä ryhmää edustavien oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta luokassa pidetään itsestäänselvyytensä. (Markus ym., 2000, s. 237–238.) Opettajat, jotka ovat innokkaampia opettamaan monikulttuurista luokkaa, ovat myös motivoituneempia muodostamaan välittävän suhteen monikulttuuristaustaisiin oppilaisiin (Glock ym., 2013, s. 208). Monikulttuuristaustaisilla oppilailla, joilla on tällainen välittävä suhde opettajaansa, on vahvempi oppimismotivaatio ja korkeammat oppimistulokset (McAllister & Irvine 2002, s. 442).

PISA-tulosten perusteella monikulttuuristaustaisten oppilaiden oppimistulokset ovat muita oppilaita heikompia monessa OECD-maassa (OECD, 2023). Sabarwal ja kollegat (2022) toteavat aiempien tutkimusten avulla (Rosenthal & Jacobson 1968; Rist 1970), että opettajan uskomuksilla on vaikutusta oppilaiden oppimistuloksiin, sillä opettajan uskomuksilla on itseään toteuttava ennuste. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat suoriutuvat tasoilla, jotka vastaavat opettajan odotuksia. (Sabarwal ym., 2022, s. 79.) Hachfeld ja kollegat (2011, s. 995) muistuttavat, että koulutuksen päätavoitteena tulisi olla eri taustaisten oppilaiden oppimistulosten erojen vähentäminen. Opettajan on siis tärkeä huomioida omat uskomuksensa ja se, miten ne vaikuttavat hänen opetukseensa ja oppilaisiinsa.

Opettajaopiskelijoiden kannalta nämä tiedot omien uskomusten – erityisesti kulttuuristen uskomusten – vaikutuksista on tärkeää jo opintojen aikana, jotta opettajaopiskelija voi tietoisesti pyrkiä haastamaan omia kulttuurisia uskomuksiaan. Tämä on oleellista, sillä uskomukset harvoin muuttuvat ilman niiden tietoista haastamista (Lasley, 1980, s. 38; Pajares, 1992, s. 324). Kun opettajaopiskelija on tietoinen omista kulttuurisista uskomuksistaan, pystyy hän tulevaisuuden työssään huomioimaan paremmin omien kulttuuristen uskomustensa vaikutukset omaan toimintaansa, luokkaansa ja yksittäisiin oppilaisiinsa.

2.2.3 Aiempi tutkimus opettajaopiskelijoiden kulttuurisista uskomuksista

Tässä alaluvussa käsitellään tämän tutkielman ja sen tutkimusongelmien kannalta merkittävimpiä aiempia tutkimuksia, joissa on tutkittu monikulttuurisia ja tasa-arvoisia uskomuksia samalla mittarilla, Suomessa tai juuri opettajaopiskelijoiden kulttuurisia uskomuksia. Lisäksi tarkastellaan tutkimuksia, joissa on tutkittu monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomusten eroavaisuuksia. Osassa näissä tutkimuksissa tutkimus on kohdistunut työssä oleviin opettajiin, mutta kuten aiemmissa luvuissa on todettu, opettajan kulttuurisia uskomuksia voisi pitää samankaltaisena kuin opettajaopiskelijoiden kulttuurisia uskomuksia.

Tämä tutkielma hyödyntää Hachfeldin ja kollegoiden kehittämää opettajan kulttuurisia uskomuksia mittaavaa mittaria. Hachfeld ja kollegat (2011) ovat tutkineet aloittavien opettajien monikulttuurisia ja tasa-arvoisia uskomuksia Saksassa. Heidän tutkimuksensa tavoitteena oli tutkia lisää opettajien käsityksistä, asenteista ja uskomuksista liittyen kulttuuriseen moninaisuuteen, sillä aiheesta ei ollut paljoa aiempaa tutkimustietoa. Lisäksi tutkimuksen

tavoitteena oli rakentaa mittari, joka mittaisi opettajan kulttuurisia uskomuksia. Tutkimuksen tulokset vahvistivat sen, että kulttuuriset uskomukset jakautuvat monikulttuurisiin ja tasa-arvoisiin uskomuksiin, kuten teoreettisen tiedon pohjalta ennustettiin. Kuitenkaan opettajat eri ryhmissä ja koulutyypeissä eivät eronneet keskenään merkittävästi monikulttuurisissa tai tasa-arvoisissa uskomuksissaan. He saivat myös selville, että monikulttuuristaustaiset opettajat osoittivat kuitenkin selvästi suurempaa monikulttuurisuuden kannatusta kuin ei-monikulttuuristaustaiset kollegat. (Hachfeld ym., 2011.) Hachfeld ja kollegat saivat selville, että aloittavien opettajien tasa-arvoiset uskomukset olivat korkeampi kuin heidän monikulttuuriset uskomuksensa, vaikka kummatkin uskomukset olivat melko korkeita. (Hachfeld, 2011, s. 190–191).

Hachfeld ja kollegat tutkivat myös muutama vuosi myöhemmin aloittavien opettajien uskomusten vaikutusta heidän ammatilliseen pätevyyteensä monikulttuurisissa luokkahuoneissa. Tutkimuksessansa hyödynnettiin heidän rakentamaansa kulttuuristen uskomusten mittaria. He uskoivat, että tasa-arvoisten uskomusten pitäisi olla kielteisesti yhteydessä opetuksen mukauttamiseen. Heidän tutkimuksessaan hyödynnettiin niin sanottua polkumallia (*eng. path model*), jossa monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomusten vaikutus yhdistetään opettajan ammatillisen osaamisen osa-alueisiin. Tulokset osoittivat, että monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomusten vaikutusten erosivat minäpystyvyydessä, kiinnostuneisuudessa ja halukkuudessa mukauttaa opetustaan monikulttuuriseen opiskelijakuntaan. Hachfeldin ja kollegoiden aiemmasta tutkimuksesta poiketen tässä tutkimuksessa monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset olivat yhtä korkeat. (Hachfeld ym., 2015, s. 47–51.)

Monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomusten välisiä eroja on tarkasteltu muissakin tutkimuksissa. Esimerkiksi Richeson ja Nussbaum (2004) tutkivat valkoisten yhdysvaltalaisen yliopisto-opiskelijoiden rodullisia ennakkoluuloja. He saivat selville, että monikulttuurinen lähestymistapa vähensi kulttuurisia ennakkoluuloja enemmän kuin tasa-arvoinen lähestymistapa. (Richeson & Nussbaum, 2004, s. 417–418.) Apfelbaum ja kollegat (2010) havaitsivat, että tasa-arvoiselle lähestymistavalle altistuneet oppilaat eivät olleet yhtä taipuvaisia havaitsemaan ja raportoimaan rodullista syrjintää kuin monikulttuuriselle lähestymistavalle altistuneet oppilaat. Apfelbaum ja kollegat toteavatkin, että vaikka pyrkimys tasa-arvoon näyttääkin edistyvän, tasa-arvoinen lähestymistapa saattaa vahvistaa väärää käsitystä rodullisten ennakkoluulojen vähenemisestä. (Apfelbaum ym., 2010, s. 1591.)

Myös Suomessa on tutkittu opettajien ja opettajaopiskelijoiden kulttuurisia uskomuksia 2020-luvulla. Jaatinen ja kollegat (2023) tutkivat monimenetelmällisesti suomalaisten opettajien kulttuuria koskevia uskomuksia osana opettajien kulttuurienvälisiä valmiuksia. Heidän tutkimuksessaan selvisi, että opettajilla oli vaihtelevia uskomuksia, joista monikulttuuriset uskomukset olivat yleisimpiä ja tasa-arvoiset uskomukset harvinaisimpia. Osalla opettajista, noin 11 %:lla, oli kuitenkin kielteinen näkemys kulttuurista moninaisuutta kohtaan. (Jaatinen ym., 2023, s. 244–246, 249–252.) Rissanen ja Kuusisto (2022) tutkivat opettajaopiskelijoiden kulttuurisia uskomuksia. Tutkimuksessa hyödynnettiin Rosenthalin ja Levyn Lay theories of culture scale -mittaristoa. Heidän tutkimuksessaan selvisi, että opettajaopiskelijoiden monikulttuuriset uskomukset olivat tasa-arvoisia uskomuksia korkeampia. Tutkimuksessa vertailtiin opettajaopiskelijoiden kulttuurisia uskomuksia työssä olevien opettajien uskomuksiin, ja siinä selvisi, että työssä olevien opettajien tasa-arvoiset uskomukset olivat selvästi korkeampi kuin opettajaopiskelijoiden tasa-arvoiset uskomukset. Monikulttuuristen uskomusten kohdalla työssä olevien opettajien ja opettajaopiskelijoiden välillä ei havaittu eroja. (Rissanen & Kuusisto, 2022, s. 147, 153–154.)

2.3 Kulttuurinen moninaisuus osana opettajankoulutuksia

Tässä aluvussa käsitellään opettajankoulutusohjelmien opiskelijavalintoja ja opettajankoulutusta Suomessa kulttuurisen moninaisuuden näkökulmasta. Tämän tutkielman kannalta, kun tutkitaan juuri opintonsa aloittavia opettajaopiskelijoita, on mielekästä tarkastella sitä seulaa, jonka avulla opettajaopiskelijat valitaan opettajaopintoihin. Lisäksi on mielenkiintoista tarkastella Turun yliopiston opettajankoulutuksen opintotarjontaa, jolla voi olla vaikutuksia siihen, miten tämän tutkielman opettajaopiskelijat käsittelevät omia kulttuurisia uskomuksiaan ennen työelämään siirtymistä.

Opettajankoulutuksen valintakokeet perustuvat moniulotteiseen opettajan osaamisen prosessimalliin, josta käytetään lyhennettä MAP-malli. Malli on laadittu, jotta voidaan tunnistaa opettajan työssä tarvittava laaja osaaminen. (Metsäpelto ym., 2020, s. 16.)

Aineistonkeruun vuosina valintakoe toteutettiin haastatteluna, jossa koulutukseen hakijan koulutettavuutta ja soveltuvuutta kasvatusalalle arvioitiin MAP-mallin avulla.

Valintakokeessa on osio jokaista MAP-mallin viittä osa-aluetta kohden. (Turun yliopisto, 2019, s. 2.) Yksi osaamisalue on sosiaaliset taidot, joka sisältää myös moninaisuutta koskevan osaamisen. Se tarkoittaa asenteisiin ja uskomuksiin nojaavaa monenlaisuuden arvostusta ja

ymmärrystä siitä, että jokainen ihminen on erityinen omine taustoineen. Lisäksi sosiaaliseen osaamiseen kuuluu kulttuurien välinen osaaminen ja vuorovaikutustaidot, jolla tarkoitetaan tietoisuutta ja herkkyyttä toimia vuorovaikutuksessa kulttuurisesti moninaisessa kontekstissa arvostavasti. Nämä taidot ovat yhä tärkeämpiä nykypäivän monikulttuurisissa ja inklusiivisissa kouluissa. (Metsäpelto ym., 2020, s. 8, 15–16, 19.)

MAP-mallin avulla valitut opettajaopiskelijat ja heidän kulttuuriset uskomuksensa ovat mielenkiintoinen tutkimuksen kohde, sillä kuten Pajares (1992, s. 326) huomauttaa, opetukseen liittyvät uskomukset ovat vakiintuneet jo ennen opiskelujen aloittamista yliopistossa. Näitä uskomuksia tarkastelemalla saadaan selville opettajaopiskelijoiden lähtötilanne ennen opettajankoulutuksessa tarjottavia opintoja.

Opettajankoulutuksen tulisi tarjota opettajaopiskelijoille tarvittava osaaminen tulevaisuuden kulttuurisesti moninaistuvassa koulumaailmassa. Tutkielman teon hetkellä Turun yliopiston opettajankoulutuksen eri tutkintojen opetussuunnitelmissa kulttuurinen moninaisuus on selkeimmin havaittavissa Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus -kurssilla, joka on osa niin luokanopettajien, varhaiskasvatuksen opettajien kuin käsityön aineenopettajien pakollisia kandidaatin tutkinnon opintoja. Lisäksi Turun kampuksella luokanopettajan maisteriopinnoissa on valinnaisena kurssina Multicultural education -kurssi. (Turun yliopisto, 2025c.) On kuitenkin hyvä huomioida, että Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus -kurssi on lisätty vasta vuosien 2022–2024 opetussuunnitelmiin, eikä aiemmissä opetussuunnitelmissa ole havaittavissa kursseja, joiden sisältö vastaisi tätä (Turun yliopisto, 2025a; Turun yliopisto, 2025b). Monikulttuurisuus huomioidaan siis opettajankoulutuksen opiskelijavalinnoissa ja tutkielman teon hetkisissä opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa.

Kulttuurisen moninaisuuden ja kulttuurisen osaamisen korostuminen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa on perusteltua, sillä monet tutkimukset ovat nostaneet esille näiden tärkeyden osana opettajan ammattitaitoa. Johnson (2002, s. 163), Gay (2002, s. 106) ja Milner (2010, s. 119) korostavat monimuotoisuuden lisäämistä opettajankoulutusohjelmissa sekä opiskelijoiden valmistamista kulttuurisesti sensitiiviseen pedagogiikkaan.

Opettajankoulutuksessa tulisi huomioida tiedostamattomien asenteiden vaikutus ja tarjota harjoitusta monikulttuurissa tilanteissa toimimiseen (Glock ym., 2013, s. 207). Glockin ja kollegoiden tavoin Milner (2010, s. 118–119) painottaa sitä, että opettajankoulutuksessa tulisi tarjota opiskelijoille tietoa ja välineitä tunnistaa ja pohtia omia uskomuksiaan ja niiden vaikutuksia opettajana toimimiseen. Milner (2010, s.124) myös lisää, että tällainen tietoisuus

auttaa opettajia ottamaan paremmin huomioon oppilaiden moninaiset taustat ja tukee heidän kykyään kohdata moninaisuus sensitiivisesti oppimisympäristössä. Kuitenkin valtaosa koulumaailmaan liittyvistä monikulttuurisista tutkimuksista keskittyy valkoisten opiskelijoiden asenteiden ja tiedon puutteiden käsittelemiseen eikä niinkään siihen, miten koulutetaan kulttuurisesti sensitiivisiä opettajia (Sleeter, 2001, s. 94).

Rissanen ja Kuusisto (2022, s. 145) ovat todenneet, että sekä opettajien että opettajaopiskelijoiden kulttuuristen uskomusten selvittäminen on tarpeellista. Näiden tietojen avulla suomalaista opettajankoulutuksia pystytään kehittämään niin, että ne vastaavat muuttuvan yhteiskunnan tarpeita.

3 Tutkimusongelmat

Tässä tutkielmassa tutkitaan Turun yliopistossa aloittavien opettajaopiskelijoiden kulttuurisia uskomuksia ja sitä, millaisia nämä uskomukset ovat ryhmillä, jotka muodostetaan eri taustamuuttujien perusteella. Lisäksi selvitetään, millaisia erilaisia ryhmiä opettajaopiskelijoista voi muodostua heidän monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomustensa perusteella.

Päätutkimusongelmat:

1. Eroavatko monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset Turun yliopiston aloittavilla opettajaopiskelijoilla? Jos eroavat, niin miten?
2. Eroavatko monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset taustamuuttujien perusteella muodostettujen opettajaopiskelijaryhmien välillä? Jos eroavat, niin miten?
3. Minkälaisia ryhmiä opettajaopiskelijoista muodostuu heidän monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomustensa perusteella?

Aiempien tutkimusten perusteella tämän tutkielman tutkimusongelmille voidaan muodostaa hypoteeseja. Ensimmäiselle tutkimusongelmalle, jossa selvitetään, eroavatko monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset Turun yliopiston aloittavilla opettajaopiskelijoilla, hypoteesi voi olla, että monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset eivät tilastollisesti merkitsevästi eroa toisistaan, mutta jos eroavat, niin tasa-arvoiset uskomukset ovat korkeampia kuin monikulttuuriset uskomukset. Tämä hypoteesi perustuu Hachfeldin ja kollegoiden samalla mittarilla tehtyjen tutkimusten tuloksiin, joissa toisessa tasa-arvoiset uskomukset olivat monikulttuurisia uskomuksia korkeampia, ja toisessa uskomukset olivat yhtä korkeita (Hachfeld ym., 2011, s.190–191; Hachfeld ym., 2015, s. 47–51). Toisaalta tämän hypoteesin muodostamista haastaa Rissasen ja Kuusiston (2022) tutkimuksen tulokset, joissa monikulttuuriset uskomukset olivat tasa-arvoisia uskomuksia korkeampia. Rissasen ja Kuusiston tutkimus on tehty 2020-luvulla Suomessa ja nimenomaan opettajaopiskelijoilla, joten voisi ajatella, että tämän tutkielman tulokset olisivat samansuuntaiset heidän tulostensa kanssa, vaikka tutkimuksessa käytetty mittari on eri.

Toiselle tutkimusongelmalle, jossa selvitetään, eroavatko monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset taustamuuttujien perusteella muodostettujen opettajaopiskelijaryhmien välillä, on

haasteellisempaa muodostaa hypoteesia, sillä eri taustatekijöiden vaikutuksia ei olla tutkittu paljoa tässä kontekstissa. Kuitenkin esimerkiksi Glock ja kollegat (2013, s. 208), Johnson (2002, s. 154) sekä Rissanen ja Kuusisto (2022, s. 154) saivat selville, että yksilöiden kulttuuristen uskomusten välillä on paljon eroja, ja näihin eroihin vaikuttavat aiemmat kokemukset, koulutus ja yhteiskunnassa vallitsevat normit. Tämän perusteella toisen tutkimusongelman hypoteesi on, että ryhmien välillä on eroja kulttuurisissa uskomuksissa, sillä ryhmät muodostetaan muun muassa aiemman tutkinnon tai huoltajien koulutustason mukaan.

Kolmannen tutkimusongelman, jossa selvitetään minkälaisia ryhmiä opettajaopiskelijoista, muodostuu heidän monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomustensa perusteella, hypoteesia on vaikea muodostaa, sillä aiemmissa tutkimuksissa monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomusten perusteella ei olla tehty ryhmittelyä klusterianalyysillä. Kuitenkin Hachfeld ja kollegat ovat havainneet, että opettajilla voi esiintyä samanaikaisesti sekä korkeita monikulttuurisia että tasa-arvoisia uskomuksia, tai vastaavasti samanaikaisesti sekä matalia monikulttuurisia että tasa-arvoisia uskomuksia, sillä nämä uskomukset korreloivat positiivisesti keskenään (Hachfeld ym., 2011, s. 992; Hachfeld ym., 2015, s. 49). Tämän perusteella hypoteesiksi voisi muodostaa, että klusterianalyysistä erottuisi esimerkiksi sellaisia ryhmiä, joiden opettajaopiskelijoilla on saman korkuiset monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset. Toisaalta näiden uskomusten ollessa toisistaan riippumattomia, voisi myös olettaa, että analyysissä erottuisi sellaisia ryhmiä, joiden opettajaopiskelijoilla on eri korkuiset monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset (Hachfeld ym., 2011, s. 987).

4 Menetelmä

4.1 KASVU-tutkimushankkeen aineisto

Tässä tutkielmassa hyödynnetään Finnish Teacher Education Databasen [FinTED] KASVU-tutkimushankkeen (Kasvatusalan soveltuvuuskokeessa opiskelijaksi valittujen seurantatutkimus) jo valmiiksi kerättyä aineistoa vuosilta 2020 ja 2021. KASVU-tutkimushanke liittyy valtakunnallisessa Kasvatusalan valintayhteistyöverkostossa ja Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä (OVET) -hankkeessa tehtyihin opettajankoulutuksen opiskelijavalinnan uudistuksiin ja tarpeeseen seurata niiden vaikutuksia. Seurantatutkimuksessa kerätään aineistoa kahdeksasta eri opettajankoulutusta järjestävästä yliopistosta. Tutkimus sisältää monipuolisen ja kattavan aineistonkeräyksen opintojen alussa – *Uuden opiskelijan kyselyn* – ja yhteensä neljä seurantakyselyä opintojen aikana ja valmistumisen jälkeen. (FinTED, 2024.)

Tässä tutkielmassa käytetään KASVU-tutkimushankkeen aineistoa, joka on kerätty Turun yliopistosta vuosina 2020 ja 2021 aloittaneilta opettajaopiskelijoilta. Tässä käytetty aineisto sisältää ainoastaan opettajaopiskelijoiden vastauksen Kulttuuriset uskomukset -mittarin väittämiin *Uuden opiskelijan kyselystä*.

4.2 Osallistujat

Tutkimukseen osallistuivat Turun yliopiston vuosina 2020 ja 2021 aloittaneet opettajaopiskelijat. Kaiken kaikkiaan ensimmäisen vuoden opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoita oli vuonna 2020 398 opiskelijaa ja vuonna 2021 414 opiskelijaa (Turun yliopisto, 2024). Vuoden 2020 kohortissa osallistujia on 117 (n= 117) ja vuoden 2021 kohortissa on 195 (n= 195). Yhteensä osallistujia on aineistossa 312 (N= 312).

Osallistujilta on kerätty osana *Uuden opiskelijan kyselyä* taustatiedot: sukupuoli, syntymävuosi, koulutusohjelma, korkein suoritettu tutkinto, huoltajien sukupuoli ja huoltajien koulutustaso. Aineistossa naisia on 273 (n=273) ja miehiä on 38 (n=38). Yhden opiskelijan kohdalta merkintä sukupuolesta puuttuu.

Osallistujat ovat syntyneet vuosien 1967–2002 välillä. Syntymävuoden mediaani on 1998, mikä tarkoittaa sitä, että noin puolet osallistujista on syntynyt vuosien 1967–1998 välillä ja noin puolet vuosien 1999–2002 välillä.

Kyselyssä koulutusohjelman kohdalla vaihtoehtoja oli kuusi, joista osallistujat kuuluvat kolmeen eri koulutusohjelmaan: käsityön aineenopettaja, luokanopettaja ja varhaiskasvatuksen opettaja. Osallistujien jakautuminen eri koulutusohjelmiin voidaan nähdä taulukosta 1.

Taulukko 1. Opettajaopiskelijoiden jakautuminen koulutusohjelman mukaan

Ryhmä	N	%
käsityönopettaja	23	7,4
luokanopettaja	180	57,7
varhaiskasvatuksen opettaja	109	34,9

N = 312

Osallistujilta kysyttiin myös korkeinta suoritettua tutkintoa. Osallistujat valitsivat seitsemästä vaihtoehdosta yhden. Taulukosta 2 voidaan nähdä osallistujien korkeimmat suoritettut tutkinnot.

Taulukko 2. Opettajaopiskelijoiden jakautuminen korkeimman suoritettun tutkinnon mukaan

Ryhmä	N	%
ylioppilastutkinto	205	65,7
ammattikoulututkinto	37	11,9
toisen asteen kaksoistutkinto	20	6,4
alempi korkeakoulututkinto	34	10,9
ylempi korkeakoulututkinto	12	3,8
tutkijakoulutus	1	0,3
muut aiemmat opinnot	3	1,0

N = 312

Osallistujilta kysyttiin huoltajien sukupuolet ja koulutustasot, jotka voidaan nähdä taulukosta 3. Huoltajan sukupuolen kohdalla vastausvaihtoehtoja oli kaksi, ja koulutustason kohdalla vastausvaihtoehtoja oli yhdeksän. Niiden huoltajien kohdalla, joiden sukupuoleksi oli merkitty ”nainen”, käytetään tässä tutkielmassa nimitystä ”äiti”, ja vastaavasti niiden huoltajien kohdalla, joiden sukupuoleksi oli merkitty ”mies”, käytetään tässä tutkielmassa nimitystä ”isä”. Yhden opiskelijan kohdalla 1. ja 2. huoltajan sukupuoliksi oli merkitty ”nainen”, minkä vuoksi huoltajien koulutustason myöhempää tarkastelua varten kyseisen tilastoyksikön tiedot monistettiin, jotta saatiin hyödynnettyä kummankin huoltajan koulutustaso analyysissa.

Taulukko 3. Opettajaopiskelijoiden huoltajien jakautuminen koulutustason mukaan

Ryhmä	isät		äidit	
	n ₁	%	n ₂	%
perusaste	21	7,2	11	3,7
ylioppilastutkinto	17	5,8	28	9,0
ammattikoulututkinto	101	34,7	87	28,9
toisen asteen kaksoistutkinto	6	2,1	3	1,0
alempi korkeakoulututkinto	55	18,9	61	20,3
ylempi korkeakoulututkinto	66	22,7	92	30,6
tutkijakoulutus	5	1,7	7	2,0
en osaa sanoa	4	1,4	4	1,3
muu	16	5,5	9	3,3

n₁= 291, n₂=302

4.3 Kulttuuriset uskomukset -mittari

Tässä tutkielmassa käytetään Hachfeld ja kollegoiden (2011) kehittämää The Teacher Cultural Beliefs Scale -mittaria (myöhemmin TCBS). TCBS-mittari on kehitetty Pohanin ja Aquilarin (2001) Personal and Professional Beliefs About Diversity -mittarin ja Stanleyyn (1996) Pluralism and Diversity Attitudes Assessment -mittarin pohjalta. Pohanin ja Aquilarin (2001) sekä Stanleyyn (1996) mittareissa on otettu huomioon laajasti eri moninaisuuteen vaikuttavia tekijöitä kuten sosioekonominen asema, sukupuoli, uskonto ja etnisyys. Näissä mittareissa ei kuitenkaan mitata erikseen monikulttuurisia tai tasa-arvoisia uskomuksia. Tämän vuoksi Hachfeld kollegoineen kehittivät TCBS-mittarin välineeksi ymmärtää sitä, miten opettajat vuorovaikuttavat yhä monimuotoisimmissa luokissa (Hachfeld ym., 2011).

Aineistonkeruussa käytetty TCBS-mittari, eli Kulttuuriset uskomukset -mittari, jakautuu kahteen osioon: monikulttuuriset uskomukset ja tasa-arvoiset uskomukset. Monikulttuuristen uskomusten väittämät suunniteltiin mittaamaan, kuinka vahvasti osallistujat kannattavat sitä uskoa, että oppilaiden ja heidän vanhempiansa kulttuuritausta tulee ottaa huomioon opetuksessa. Tasa-arvoisten uskomusten väittämät suunniteltiin puolestaan mittaamaan, kuinka voimakkaasti osallistujat keskittyvät kulttuuriin yhtäläisyyksiin ja tukevat uskomusta, että kaikkia oppilaita tulisi kohdella tasa-arvoisesti heidän kulttuuritaustastaan riippumatta. Hachfeld ja kollegat mukauttivat aiempia mittareita sekä muokkasivat

sanamuotoja niin, että ne sopivat koulumaailmaan. Lopulta he päätyivät kymmenen väittämän mittariin. (Hachfeld ym., 2011.) Tämän tutkielman aineistonkeruussa kyseinen kymmenen väittämän mittari on suomennettuna.

Suomennetun Kulttuuriset uskomukset -mittarin väittämät löytyvät taulukosta 4 ja liitteestä 1 (Liite 1). Mittarin väittämien vastausvaihtoehdot olivat suljettuja ja Likert-asteikollisia. Vastausvaihtoehdot olivat 1= ”Täysin ei mieltä”, 2= ”Jokseenkin eri mieltä”, 3= ”En ole samaa enkä eri mieltä”, 4 = ”Jokseenkin samaa mieltä” ja 5= ”Täysin samaa mieltä”. Väittämät 1–6 (6 kpl) mittaavat monikulttuurisia uskomuksia, ja väittämät 7–10 (4 kpl) mittaavat tasa-arvoisia uskomuksia.

Taulukko 4. Kulttuuriset uskomukset -mittarin väittämät

Lyhenne	Väittäjä
<i>Monikulttuuriset uskomukset</i>	
CB1	Koulussa/päiväkodissa on tärkeää ottaa huomioon kulttuurinen moninaisuus.
CB2	Lasten on tärkeää oppia, että eri kulttuuritaustaisilla ihmisillä voi olla erilaisia arvoja.
CB3	Lasten tulee mahdollisimman aikaisin oppia arvostamaan kulttuurista moninaisuutta.
CB4	Pyrin ottamaan kotien kulttuuritaustat huomioon huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä.
CB5	Kun tapaan eri kulttuuritaustoista tulevia huoltajia, käytän aikaa perehtyäkseni huolellisesti heidän näkökulmiinsa ja pyrin ymmärtämään niitä.
CB6	Kulttuurista moninaisuutta ja sen kohtaamista tulisi käsitellä opettajankoulutuksessa.
<i>Tasa-arvoiset uskomukset</i>	
CB7	Koulujen/päiväkotien pitäisi korostaa eri kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden samankaltaisuuksia.
CB8	Koulussa/päiväkodissa on tärkeää, että eri taustoista tulevat oppilaat tunnistavat samankaltaisuutensa.
CB9	Eritaustaisten oppilaiden välisissä konfliktitilanteissa lapsia tulisi rohkaista etsimään yhteisiä näkemyksiä erimielisyyden ratkaisemiseksi.
CB10	Lasten tulee oppia, että eri kulttuuritaustoista tulevilla ihmisillä on usein paljon yhteistä.

4.4 Aineiston käsittely ja analysointi

Tässä alaluvussa käsitellään aineiston käsittelyn ja analysoinnin vaiheita. Ensiksi aineistoa kuvaillaan, jonka jälkeen tarkastellaan summamuuttujien muodostamista. Lopuksi käydään läpi tutkimusongelmien analysoinnissa käytettyjä menetelmiä ja niiden ehtoja.

Tutkielmaa varten pyydettiin tarvittu aineisto Turun yliopiston KASVU-tutkimusaineistosta tutkimussuunnitelman ja aineistonpyyntölomakkeen avulla (FinTED, 2024). Yhteyshenkilö teki päätöksen aineiston luovuttamisesta, ja aineisto luovutettiin tietoturvallisesti. Tämän jälkeen allekirjoitettiin aineistonkäyttösitoumus, ja KASVU-tutkimuksen tietoihin tallennettiin tutkielman tekoon liittyvät tarvittavat tiedot. Aineistoa käsiteltiin tietoturvallisesti koko tutkielmaprosessin ajan.

Analyysissa hyödynnettiin SPSS Statistics 29 -tilasto-ohjelmistoa. Aineiston kuvailu aloitettiin väittämien tunnuslukujen tarkastelulla. Taulukosta 5 voidaan havaita, että kaikkien kulttuurisia uskomuksia mittaavien väittämien keskiarvot (4,12–4,81) ovat korkeita ja lähellä skaalan suurinta arvoa 5. Väittämien keskihajonnat (0,42–0,87) ovat melko pieniä. Suurimmassa osassa väittämiä vastausten vaihteluväli on [2,5], mutta väittämien CB3 ja CB4 kohdalla vaihteluväli on [3,5], ja väittämän CB10 kohdalla vaihteluväli on [1,5].

Muuttujien vinous- ja huipukkuusarvojen avulla voitiin selvittää, noudattavatko muuttujat normaalijakaumaa. Jos vinous- ja huipukkuusarvot sijoittuvat välille [-1, 1], voidaan tunnuslukujen todeta olevan normaalisti jakautuneita. (Tähtinen ym., 2020, s. 104.) Taulukosta 5 voidaan havaita, että kaikkien väittämien vinousarvot ovat negatiivisia, jolloin opettajaopiskelijoiden vastaukset painottuvat korkeisiin arvoihin. Vinouden puolesta ainoastaan väittämät CB5, CB7 ja CB8 ovat normaalijakauman mukaisia. Huipukkuusarvot ovat pääosin positiivisia, jolloin opettajaopiskelijoiden vastaukset ovat keskenään suhteellisen yhdenmukaisia. Väittämien CB7 ja CB8 huipukkuusarvot ovat negatiivisia, mikä tarkoittaa, että opettajaopiskelijoiden vastaukset hajautuvat enemmän. Huipukkuuden puolesta ainoastaan väittämät CB5 ja CB9 ovat normaalijakauman mukaisia. Näiden perusteella voidaan todeta, että ainoastaan väittäjä CB5 on normaalijakauman mukainen. Lähimpänä normaalijakauman mukaista jakaumaa ovat väittämät CB4 ja CB9.

Tunnuslukuja tarkastelemalla voidaan arvioida myös erilaisten analyysimenetelmien hyödyntämismahdollisuuksia aineiston analyysivaiheessa (Tähtinen ym., 2020, s. 108). Analyysimenetelmään vaikuttaa se, noudattaako muuttuja normaalijakaumaa. Mikäli muuttuja ei noudata normaalijakaumaa, tulee analyysivaiheessa käyttää ei-parametrisia analyysimenetelmiä, koska ne soveltuvat paremmin mittaamaan normaalijakaumasta poikkeavia muuttujia. (Nummenmaa 2009, s. 154.) Tutkielman aineiston kannalta onkin mielekästä käyttää ei-parametrisiä analyysimenetelmiä, sillä normaalijakaumaoletus ei ole voimassa kaikkien muuttujien kohdalla.

Taulukko 5. Yhteenveto Kulttuuriset uskomukset -mittarin väittämien tunnusluvuista

	Keski- arvo	Keski- hajonta	Pienin arvo	Suurin arvo	Vinous- arvo	Huipukkuus- arvo
CB1	4,78	,47	2	5	-2,24	5,50
CB2	4,81	,42	2	5	-2,39	7,07
CB3	4,72	,52	3	5	-1,71	2,07
CB4	4,71	,52	3	5	-1,54	1,48
CB5	4,37	,70	2	5	-,89	,44
CB6	4,78	,46	2	5	-2,10	5,04
CB7	4,12	,87	2	5	-0,65	-4,80
CB8	4,33	,77	2	5	-0,81	-2,80
CB9	4,52	,64	2	5	-1,14	,84
CB10	4,57	,67	1	5	-1,67	3,20

N = 312, väittämien skaalat 1–5

Väittämien välistä yhteyttä tarkasteltiin korrelaatioiden avulla. Tässä tarkastelussa hyödynnettiin ei-parametrinen Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa. Taulukosta 6 voidaan havaita, että kaikki korrelaatiot väittämien välillä ovat positiivisia. Tämä tarkoittaa, että kaikki väittämät ovat positiivisesti yhteydessä toistensa kanssa (Nummenmaa, 2009, s. 280). Korrelaatiot väittämien välillä vaihtelevat välillä 0,11–0,70. Korrelaatiokerrointa 0,70 voidaan pitää voimakkaana korrelaationa, ja korrelaatiokerrointa 0,11 voidaan pitää heikkona korrelaationa (Tähtinen ym., 2020, s. 186). Aiemman tutkimuksen perusteella tiedetään, että väittämät CB1-CB6 mittaavat samaa asiaa eli monikulttuurisia uskomuksia (MB), ja väittämät CB7-CB10 mittaavat samaa asiaa eli tasa-arvoisia uskomuksia (EB) (Hachfeld ym., 2011). Monikulttuuristen uskomusten keskinäiset korrelaatiot vaihtelevat välillä 0,31–0,58, eli kyseessä on kohtalainen korrelaatio. Tasa-arvoisten uskomusten keskinäiset korrelaatiot vaihtelevat välillä 0,45–0,56, eli kyseessä on myös kohtalainen korrelaatio. Eri uskomuksia mittaavien väittämien välillä korrelaatiot ovat kaikista pienimmät [0,11;0,29].

Taulukko 6. Kulttuuristen uskomusten väittämien väliset korrelaatiot

	CB1	CB2	CB3	CB4	CB5	CB6	CB7	CB8	CB9	CB10
CB1	1,00									
CB2	,58**	1,00								
CB3	,54**	,51**	1,00							
CB4	,45**	,45**	,49**	1,00						
CB5	,38**	,31**	,40**	,55**	1,00					
CB6	,41**	,31**	,43**	,44**	,36**	1,00				
CB7	,17**	,14*	,21**	,26**	,30**	,24**	1,00			
CB8	,11	,18**	,14*	,23**	,23**	,18**	,70**	1,00		
CB9	,26**	,29**	,26**	,27**	,28**	,31**	,45**	,56**	1,00	
CB10	,27**	,29**	,33**	,34**	,20**	,26**	,45**	,55**	,56**	1,00

N=312, p<0,05*, p<0,01**

Ennen summamuuttujien muodostamista tarkasteltiin summamuuttujiin kuuluvien väitteiden reliabiliteetteja, sillä niiden avulla saadaan tietää mittauksen mittausvirheiden määrästä (Nummenmaa, 2009, s. 351). Tässä hyödynnettiin Cronbachin alpha -kerrointa, jolla mitataan mittarin eri osioiden yhteneväisyyksiä (Tähtinen ym., 2020, s. 87).

Taulukosta 7 voidaan nähdä summamuuttujien alpha-kertoimet: monikulttuuristen uskomusten (MB) alpha-kerroin on 0,82 ja tasa-arvoisten uskomusten (EB) alpha-kerroin on 0,81. Kaikki kertoimet ylittävät 0,80 arvon, jota pidetään riittävän korkean reliabiliteetin rajana (Nummenmaa, 2009, s. 379). Jokainen väittäjä korreloi myös melko voimakkaasti oman summamuuttujansa muista väittämistä muodostettuun summamuuttujaan [0,53;0,76].

Korkeiden Cronbachin alpha -kerrointen ja teoreettisen taustatiedon (Hachfeld ym., 2011) ansiosta muuttujista voitiin muodostaa kaksi erillistä keskiarvosummamuuttujaa: monikulttuuriset uskomukset (MB) ja tasa-arvoiset uskomukset (EB). Koska monikulttuuristen uskomusten summamuuttuja koostuu kuudesta muuttujasta (CB1-CB6) ja tasa-arvoisten uskomusten summamuuttuja vain neljästä (CB7-CB10), oli mielekkäämpään muodostaa keskiarvosummamuuttujia, jotta summamuuttujien arvojen keskinäinen vertailu myöhemmin olisi mahdollista.

Summamuuttujien erilaiset tunnusluvut voidaan nähdä taulukosta 7. Voidaan havaita, että MB-summamuuttujan keskiarvo on EB-summamuuttujan keskiarvoa korkeampi (4,70>4,38), ja EB-summamuuttujan keskihajonta on MB-summamuuttujan keskihajontaa suurempi (0,60>0,38). Voidaan myös havaita, että EB-summamuuttuja noudattaa normaalijakaumaa, mutta MB-summamuuttuja on lievästi normaalijakaumaoletuksesta poikkeava.

Taulukko 7. Yhteenveto MB- ja EB-summamuuttujien tunnusluvuista

	Alpha	Osioiden lkm.	Pienin arvo	Suurin arvo	Keski- arvo	Keski- hajonta	Vinous- arvo	Huipukkuus- arvo
Monikulttuuriset uskomukset (MB)	,82	6	3,17	5,00	4,70	,38	-1,42	1,45
Tasa-arvoiset uskomukset (EB)	,81	4	2,50	5,00	4,38	,60	-,75	-,29

N = 312, summamuuttujien skaalat 1–5

Tilastollisessa analyysissä hyödynnettiin aineistolle soveltuvia keskiarvojen vertaluun ja tilastoyksiköiden ryhmittelyyn keskittyviä testejä. Ensimmäisen tutkimusongelman kohdalla

testattiin, eroavatko monikulttuuriset uskomukset ja tasa-arvoiset uskomukset tilastollisesti merkittävästi toisistaan. Eron tilastollista merkitsevyyttä testattiin Wilcoxonin testillä, joka on toistettujen mittausten t-testin epäparametrinen vastine. Tällä testillä selvitettiin kahden riippuvan ja jatkuvan muuttujan jakautumien välistä eroavaisuutta. Kummatkin muuttujat – monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset - on mitattu samoilta henkilöiltä. (Tähtinen ym., 2020, s. 137.) Epäparametrisen testin käyttämiseen päädyttiin, sillä monikulttuuristen uskomusten summamuuttuja poikkeaa normaalijakaumasta, mikä voidaan nähdä taulukosta 7. Testien yhteyteen tulostui myös efektikoko, joka ilmaisi sen, miten merkittäviä tai suuria testin tulokset ja erot ovat. Wilcoxonin testin tulosteessa tulostui z-testisuure, jonka avulla muodostettiin r-arvo, joka kertoi tuloksen efektikoosta. Efektikoon rajoina voidaan pitää 0,1–0,24–0,37. Nämä tarkoittavat pientä, keskisuurta ja suurta efektikokoa. (Nummenmaa, 2009, s. 388–389.)

Toisen tutkimusongelman kohdalla käytettiin useampaa keskiarvojen vertailuun soveltuvaa testiä, kun testattiin, eroavatko monikulttuuriset uskomukset ja tasa-arvoiset uskomukset tilastollisesti merkittävästi eri ryhmien välillä, jotka on muodostettu taustamuuttujien perusteella. Eri taustamuuttujaryhmien vertailussa hyödynnettiin Mann-Whitneyn U-testiä, ANOVA:n F-testiä ja Kruskal-Wallis H-testiä, joihin päädyttiin testien ehtoja tarkastelemalla.

Mann-Whitneyn U-testiin päädyttiin, sillä parametrisen t-testin, joka on yleisin kahden ryhmän keskiarvon vertailun testi, ehdot eivät täyttyneet. T-testi olisi vaatinut sen, että normaalijakaumaoletus on voimassa, mikä ei toteudu kaikkien aineiston muuttujien kohdalla (Tähtinen ym., 2020, s. 121–123.) Lisäksi ryhmiä vertailtaessa kummankin ryhmän otoskoko tulisi ylittää 20 tilastoyksikön määrän, mikä otettiin huomioon testatessa (Nummenmaa, 2009, s. 174). Ryhmien hajontojen tulisi myös olla riittävän yhteneväisiä. Yhteneväisyys tarkistettiin Levenen F-testin avulla. T-testi voitiin toteuttaa, kun Levenen testistä saatiin arvoksi yli 0,05. (Tähtinen ym., 2020, s. 121–123.) Mann-Whitneyn U-testin tulosteessa tulostui z-testisuure, jonka avulla muodostettiin r-arvo, joka kertoi tuloksen efektikoosta (Nummenmaa, 2009, s. 388–389).

Useamman ryhmän välisiä eroja testattiin ANOVA:n F-testillä. Varianssi ryhmien välillä tulisi olla yhtä suurta, jotta F-testi voitaisiin toteuttaa. Tätä tarkasteltiin Levenen testin p-arvon avulla, jonka tulisi olla yli 0,05. Kun ryhmäkoot olivat riittävän suuret, eli kun n oli vähintään 20 kaikissa ryhmissä, voitiin F-testi toteuttaa, vaikka normaalijakaumaoletus ei olisi

ollut täysin voimassa. Varianssianalyysin tarkoituksena on se, että suurempi F-arvo tarkoittaa suurempaa ryhmien välistä vaihtelua suhteessa ryhmien sisäiseen vaihteluun. Tällöin myös p-arvo on pienempi. Kun oletuskriteerit eivät täytyneet, voitiin vastaava analyysi toteuttaa epäparametrisella Kruskal-Wallis H-testillä. F-arvolle voitiin laskea myös efektikoko η^2 , jolla voitiin tulkita taustamuuttujan vaikutuksen voimakkuutta mitattavaan muuttujaan. Tässä käytetään raja-arvoja 0,01–0,06–0,14, jotka tarkoittavat pientä, keskisuurta ja suurta efektikokoa. (Tähtinen ym., 2020, s. 146–149.)

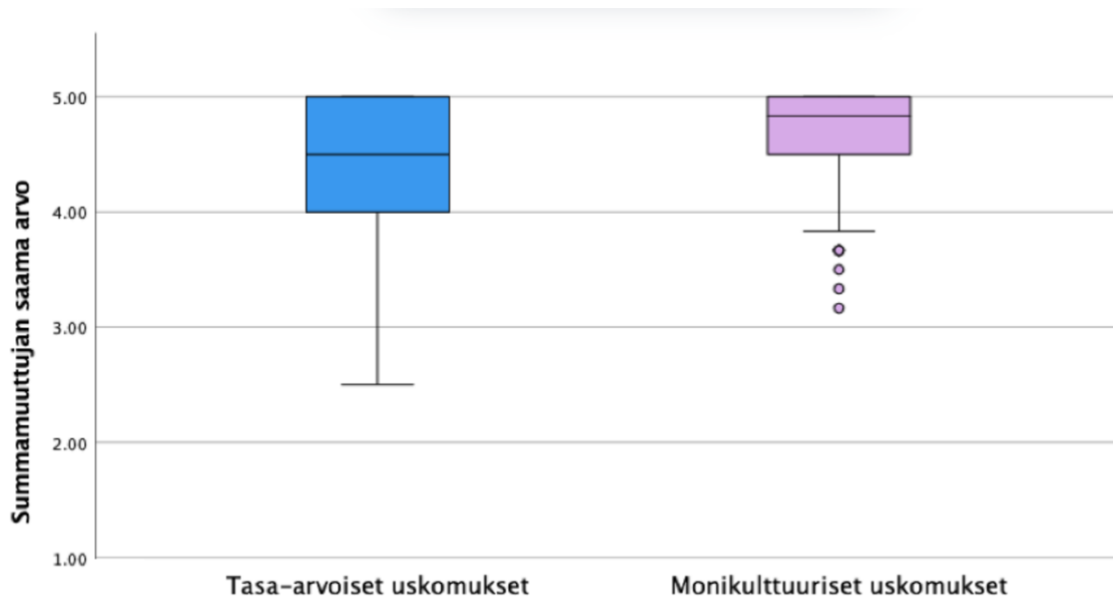
Kolmannen tutkimusongelman kohdalla selvitettiin, minkälaisia ryhmiä opettajaopiskelijoista voidaan muodostaa heidän monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomustensa perusteella. Ryhmien muodostamisessa hyödynnettiin havaintoyksiköiden ryhmittelyanalyysia eli klusterianalyysia. Klusterianalyysi on menetelmä, jossa ideana on se, että ryhmän sisällä tilastoyksiköt ovat mahdollisimman samanlaisia, ja ryhmien välillä olisi mahdollisimman paljon eroja. Klusterianalyysissa ei ole normaalijakaumaoletusta, mutta hyvin poikkeavat havainnot on hyvä huomioida, sillä ne saattavat vääristää tuloksia. Myös vahvat korrelaatiot saattavat vaikeuttaa analyysin toteutusta. (Tähtinen ym., 2020, s. 226–227.) Tämän tutkielman aineiston kannalta nämä tekijät eivät vaikeuttaneet klusterianalyysia. Klusterianalyysiin valittiin monikulttuuriset uskomukset ja tasa-arvoiset uskomukset -summamuuttujat. Koska muuttujat ovat samalla mitta-asteikolla ja vaikuttavat näin ryhmittelyyn yhtä voimakkaasti, niitä ei tarvitse standardoida. Tämän jälkeen suoritettiin K-means-klusterointi, joka aloitettiin kahdesta klusterista. Uusia klusterikierroksia suoritettiin niin kauan, kunnes arvot eivät enää vaihdelleet merkitsevästi ryhmien välillä. (Tähtinen ym., 2020, s. 229.)

5 Tulokset

5.1 Opettajaopiskelijoiden monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomusten erot

Tässä aluvussa selvitetään, eroavatko aloittavien opettajaopiskelijoiden monikulttuuriset uskomukset ja tasa-arvoiset uskomukset toisistaan. Menetelmäluvussa todettiin, että kulttuuriset uskomukset ovat opettajaopiskelijoilla keskimäärin korkeita ($k_a = 4,57$). Myös kulttuurisiin uskomuksiin sisältyvät monikulttuuriset uskomukset ja tasa-arvoiset uskomukset ovat korkeita. Tämä voidaan havaita taulukosta 7. Kuitenkin opettajaopiskelijoiden monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomusten keskiarvojen välillä on eroa: monikulttuuriset uskomukset ovat korkeampia kuin tasa-arvoiset uskomukset ($4,70 > 4,38$).

Kuviosta 1 voidaan havaita tasa-arvoiset uskomukset (EB) -summamuuttujan ja monikulttuuriset uskomukset (MB) -summamuuttujan jakaumat. Kuvio havainnollistaa sen, että MB-summamuuttujan mediaani ($md=4,83$) on korkeampi kuin EB-summamuuttujan mediaani ($md=4,50$). Kummankin summamuuttujan kohdalla maksimiarvo on sama kuin yläkvartilli eli arvo 5,00. Summamuuttujat eroavat alakvartilleiltaan niin, että EB-summamuuttujan alakvartilli on 4,00 ja MB-summamuuttujan alakvartilli on 4,50. EB-summamuuttujan jakauma on suurempi, sillä se saa minimiarvon 2,50, kun taas MB-summamuuttujan minimiarvo on 3,17. MB-summamuuttujan kohdalla nämä neljä matalinta arvoa ovat poikkeavia arvoja hajonnasta.



Kuvio 1. Opettajaopiskelijoiden tasa-arvoiset uskomukset ja monikulttuuriset uskomukset -summamuuttujien Boxplot-kuviot (N = 312, skaala 1–5)

Seuraavaksi testattiin, eroavatko monikulttuuriset uskomukset ja tasa-arvoiset uskomukset tilastollisesti merkittävästi toisistaan. Eron tilastollista merkitsevyyttä testattiin Wilcoxonin testillä. Wilcoxonin testillä saatiin selville, että havaittu ero monikulttuuristen uskomusten ja tasa-arvoisten uskomusten välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä, ja ero on efektikooltaan suurta: $Z = -8,629$; $p < 0,001$; $r = 0,49$.

Voidaan siis todeta, että opettajaopiskelijoiden monikulttuuriset uskomukset ovat tilastollisesti erittäin merkitsevästi korkeampia kuin heidän tasa-arvoiset uskomuksensa.

5.2 Opettajaopiskelijaryhmien erot monikulttuurisissa ja tasa-arvoisissa uskomuksissa taustamuuttujien mukaan

Tässä aluvussa selvitetään, eroavatko aloittavien opettajaopiskelijoiden monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset taustamuuttujien perusteella muodostettujen ryhmien välillä. Edellisessä aluvussa todettiin, että opettajaopiskelijoiden monikulttuuriset uskomukset ovat tilastollisesti erittäin merkitsevästi korkeampia kuin heidän tasa-arvoiset uskomuksensa, joten on mielekästä tarkastella näitä uskomuksia erikseen. Seuraavaksi testataan, eroavatko monikulttuuriset uskomukset ja tasa-arvoiset uskomukset tilastollisesti merkittävästi eri ryhmien välillä, jotka on muodostettu taustamuuttujien perusteella. Taustamuuttujat ovat

sukupuoli, syntymävuosi, koulutusohjelma, korkein suoritettu tutkinto ja huoltajien koulutustasot.

5.2.1 Monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset sukupuolen mukaan

Naisten ja miesten välisiä monikulttuuristen uskomuksien keskiarvosummamuuttujia vertailtiin Mann-Whitneyn U-testillä, sillä summamuuttuja ei noudata normaalijakaumaa naisten osalta. Vinous- ja huipukkuusarvot voidaan nähdä taulukosta 8. Taulukosta 8 voidaan nähdä myös se, että ryhmien otoskoot eroavat toisistaan paljon ($n=273$, $n=38$). Keskiarvojen vertailuun sopii siis tämänkin osalta paremmin epäparametrinen U-testi, kuten menetelmäluvussa todettiin.

Taulukosta 8 voidaan nähdä, että naisten monikulttuuriset uskomukset ovat keskiarvoltaan hieman korkeampia ($ka=4,73$, $kh=0,35$) kuin miesten ($ka=4,46$, $kh=0,49$). U-testin tuloksen mukaan keskiarvojen ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä, mutta efektikooltaan se on pientä, $U = 3324,50$; $z = -3,73$; $p < 0,001$; $r = 0,21$. Tämä tarkoittaa sitä, että naisten ja miesten monikulttuuriset uskomukset eroavat keskenään niin, että naisilla on tilastollisesti merkitsevästi korkeammat monikulttuuriset uskomukset kuin miehillä, mutta tämä ero ei ole kovinkaan suuri.

Taulukosta 8 voidaan myös nähdä, että tasa-arvoisten uskomusten kohdalla normaalijakaumaoletus on voimassa sekä naisten että miesten arvojen kohdalla. Keskiarvoja vertailtiin kuitenkin Mann-Whitneyn U-testillä, jotta tasa-arvoisia uskomuksia voisi vertailla paremmin monikulttuuristen uskomusten kanssa. Taulukosta 8 voidaan nähdä, että naisten tasa-arvoiset uskomukset ovat keskiarvoltaan hieman korkeampia ($ka=4,40$, $kh=0,59$) kuin miesten ($ka=4,24$, $kh=0,64$). Havaittu ero ei ole tilastollisesti merkitsevä U-testillä, ja se on efektikooltaan pientä, $U = 4420$; $z = -1,51$; $p = 0,13$; $r = 0,08$. Tämä tarkoittaa sitä, että naisten ja miesten tasa-arvoiset uskomukset eivät tilastollisesti merkitsevästi eroa keskenään.

Taulukko 8. Opettajaopiskelijoiden monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomusten tunnusluvut sukupuolen mukaan

	Ryhmä	N	Keski-arvo	Keski-hajonta	Vinous-arvot	Huipukkuus-arvo
Monikulttuuriset uskomukset	Naiset	273	4,73	,35	-1,42	1,26
	Miehet	38	4,46	,49	-,96	,23
Tasa-arvoiset uskomukset	Naiset	273	4,40	,59	-,78	-,19
	Miehet	38	4,24	,64	-,53	-,74

N=311, summamuuttujien skaalat 1–5

Voidaan siis todeta, että naisten ja miesten välillä monikulttuuriset uskomukset eroavat keskenään niin, että naisten uskomukset ovat tilastollisesti merkitsevästi korkeampia kuin miesten, mutta efektikoko osoittaa, että tämä ero ei ole kovin suuri. Tasa-arvoisten uskomusten kohdalla ero sukupuolten välillä ei ole tilastollisesti merkitsevä.

5.2.2 Monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset syntymävuoden mukaan

Syntymävuosien perusteella muodostettujen ryhmien välisiä monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomusten keskiarvosummamuuttujia vertailtiin Mann-Whitneyn U-testillä, sillä monikulttuuriset uskomukset -summamuuttuja ei noudata normaalijakaumaa kummassakaan ikäryhmässä. Ikäryhmät on muodostettu muuttujan mediaania hyödyntäen niin, että vuonna 1998 tai ennen syntyneet muodostavat ensimmäisen ryhmän, ja vuosina 1999–2002 syntyneet muodostavat toisen ryhmän. Ryhmien koot ovat tämän luokittelun vuoksi lähes samansuuruiset.

Taulukosta 9 voidaan havaita, että monikulttuuristen uskomusten kohdalla iältään nuoremmalla ryhmällä on lähes sama keskiarvo ($ka = 4,71$, $kh = 0,36$) kuin iältään vanhemmalla ryhmällä ($ka = 4,68$, $kh = 0,40$). Keskiarvojen eroissa ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa, ja tulos on efektikooltaan erittäin pientä: $U = 11518,50$; $z = -0,25$; $p = 0,805$; $r = 0,01$.

Taulukosta 9 voidaan myös havaita, että tasa-arvoiset uskomukset ovat matalampia kuin monikulttuuriset uskomukset, mutta ryhmien välinen ero keskenään ei ole suuri. Iältään nuoremmalla ryhmällä on hieman matalammat tasa-arvoiset uskomukset ($ka=4,32$, $kh=0,64$) kuin iältään vanhemmalla ryhmällä ($ka=4,44$, $kh=0,54$). Keskiarvojen eroissa ei ole

tilastollisesti merkitsevää eroa, ja tulos on efektikooltaan pientä: $U = 10424,50$; $z = -1,68$; $p = 0,09$; $r = 0,10$.

Taulukko 9. Opettajaopiskelijoiden monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomusten tunnusluvut syntymävuoden mukaan

	Ryhmä	N	Keski-arvo	Keski-hajonta	Vinous-arvot	Huipukkuus-arvo
Monikulttuuriset uskomukset	1967–1998	151	4,68	,40	-1,30	,70
	1999–2002	155	4,71	,36	-1,52	2,33
Tasa-arvoiset uskomukset	1967–1998	151	4,44	,54	-,69	-,43
	1999–2002	155	4,32	,64	-,68	-,46

N=306, summamuuttujien skaalat 1–5

Voidaan siis todeta, että opettajaopiskelijoiden monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset eivät eroa tilastollisesti merkitsevästi syntymävuosien mukaan muodostettujen ryhmien välillä.

5.2.3 Monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset koulutusohjelman mukaan

Monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomusten keskiarvosummamuuttujia eri koulutusohjelmien välillä vertailtiin parametrisellä ANOVA:n F-testillä ja epäparametrisellä Kruskal-Wallis H-testillä, sillä ne kumpikin mahdollistavat useamman ryhmän keskiarvojen vertailun keskenään.

Taulukosta 10 voidaan nähdä eri koulutusohjelmien monikulttuuriset uskomukset. Keskiarvoja tarkastelemalla voidaan havaita, että eri koulutusohjelmien välillä keskiarvoissa ei ole kovinkaan paljon eroa. Kaikki ryhmäkoot olivat yli 20 tilastoyksikköä, joten F-testi voitiin toteuttaa, vaikka normaalijakaumaoletus ei ollut täysin voimassa. Yksisuuntaisella ANOVA:n F-testillä saatiin selville, että monikulttuuriset uskomukset eivät eroa tilastollisesti merkitsevästi eri koulutusohjelmien välillä, ja tulos on efektikooltaan pientä: $F(2, 309) = 1,00$; $p = 0,37$; $\eta^2 = 0,01$. Kuitenkin Levenen testillä saatiin selville, että ryhmien välinen varianssi ei ole riittävän yhtä suurta, $p = 0,003$ ($<0,05$). Tämän vuoksi toteutettiin epäparametrinen Kruskal-Wallis H-testi, josta saatiin samansuuntainen tulos siitä, että eri koulutusohjelmien välisessä erossa ei ole tilastollista merkitsevyyttä monikulttuurissa uskomuksissa: $H(2) = 0,203$; $p = 0,90$.

Taulukosta 10 voidaan myös nähdä eri koulutusohjelmien tasa-arvoiset uskomukset. Keskiarvoja tarkastelemalla voidaan havaita, että eri koulutusohjelmien väliset keskiarvot eivät juuri eroa. Kaikki ryhmäkoot olivat yli 20 tilastoyksikköä, joten F-testi voitiin toteuttaa, vaikka normaali oletus ei ollut täysin voimassa. Yksisuuntaisella ANOVA:n F-testillä saatiin selville, että tasa-arvoiset uskomukset eivät eroa tilastollisesti merkitsevästi eri koulutusohjelmien välillä, ja tulos on efektikooltaan pientä: $F(2, 309) = 0,93$; $p = 0,40$; $\eta^2 = 0,01$. Levenen testistä saatiin selville, että ryhmien välinen varianssi on yhtä suurta, $p = 0,73$ ($< 0,05$), joten tasa-arvoisia uskomuksia voisi tarkastella ANOVA:lla. ANOVA:n lisäksi toteutettiin Kruskal-Wallisin H-testi, josta saatiin samansuuntaisten tulokset siitä, että eri koulutusohjelmien välisessä erossa ei ole tilastollista merkitsevyyttä tasa-arvoisissa uskomuksissa: $H(2) = 2,744$; $p = 0,25$.

Taulukko 10. Opettajaopiskelijoiden monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomusten tunnusluvut koulutusohjelman mukaan

	Ryhmä	N	Keski-arvo	Keski-hajonta	Vinous-arvot	Huipukkuus-arvo
Monikulttuuriset uskomukset	Käsityönopettaja	23	4,65	,41	-1,01	-,33
	Luokanopettaja	180	4,72	,33	-1,42	1,88
	Varhaiskasvatuksen opettaja	109	4,66	,44	-1,33	,82
Tasa-arvoiset uskomukset	Käsityönopettaja	23	4,35	,53	-,32	-1,25
	Luokanopettaja	180	4,35	,61	-,76	-,26
	Varhaiskasvatuksen opettaja	109	4,45	,59	-,82	-,19

N=312, summamuuttujien skaalat 1–5

Voidaan siis todeta, että opettajaopiskelijoiden monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset eivät eroa tilastollisesti merkitsevästi eri koulutusohjelmien mukaan muodostettujen ryhmien välillä.

5.2.4 Monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset korkeimman suoritettun tutkinnon mukaan

Monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomusten keskiarvosummamuuttujia opettajaopiskelijoiden korkeimpien suoritettujen tutkintojen välillä vertailtiin parametrisella ANOVA:n F-testillä, sillä se mahdollisti useamman ryhmän vertailun keskenään. Korkeimpia suoritettuja tutkintoja tarkastellessa huomattiin, että korkeakoulutason suorittaneita opiskelijoita oli yksittäisissä ryhmissä liian vähän, jotta ryhmien vertailu olisi mahdollista (kts. taulukko 2). Tämän vuoksi korkeakoulutason suorittaneet ryhmät yhdistettiin yhdeksi ryhmäksi. Lisäksi kolme opiskelijaa oli vastannut ”7= muita aikaisempia opintoja”, ja kirjoittanut kyseiset tutkinnot erilliseen vastauskenttään. Vastausten perusteella heidät lisättiin jo olemassa oleviin tutkintoryhmiin: ammattikoulututkintoon, toiseen asteen kaksoistutkintoon ja korkeakoulututkintoon.

Taulukosta 11 voidaan nähdä korkeimpien suoritettujen tutkintojen perusteella muodostettujen ryhmien monikulttuuristen uskomusten tunnusluvut. Keskiarvoja tarkastelemalla voidaan havaita, että eri tutkintojen välillä keskiarvoissa ei ole kovinkaan paljon eroa. Kaikki ryhmäkoot olivat juuri yli 20 tilastoyksikköä, joten F-testi voitiin toteuttaa, vaikka normaalijakaumaoletus ei ollut täysin voimassa. Yksisuuntaisella ANOVA:n F-testillä saatiin selville, että monikulttuuriset uskomukset eivät eroa tilastollisesti merkitsevästi eri suoritettujen tutkintojen välillä, ja tulos on efektikooltaan pientä: $F(3, 308) = 0,56$; $p = 0,64$; $\eta^2 = 0,01$. Levenen testillä saatiin selville, että ryhmien välinen varianssi on riittävän yhtä suurta, $p = 0,63$ ($>0,05$), jolloin ANOVA:n ehdot täyttyvät, ja tuloksia voitiin tarkastella.

Taulukosta 11 voidaan myös nähdä korkeimpien suoritettujen tutkintojen perusteella muodostettujen ryhmien tasa-arvoisten uskomusten tunnusluvut. Keskiarvoja tarkastelemalla voidaan havaita, että eri tutkintojen välillä keskiarvoissa ei ole kovinkaan paljon eroa, mutta korkeakoulututkinnon suorittaneilla keskiarvo on hieman korkeampi. Kaikki ryhmäkoot olivat juuri yli 20 tilastoyksikköä, joten F-testi voitiin toteuttaa, vaikka normaalijakaumaoletus ei ollut täysin voimassa. Yksisuuntaisella ANOVA:n F-testillä saatiin selville, että tasa-arvoiset uskomukset eivät eroa tilastollisesti merkitsevästi eri suoritettujen tutkintojen välillä, ja tulos on efektikooltaan pientä: $F(3, 308) = 2,24$; $p = 0,08$; $\eta^2 = 0,02$. Levenen testillä saatiin selville, että ryhmien välinen varianssi on riittävän yhtä suurta, $p = 0,26$ ($>0,05$), jolloin ANOVA:n ehdot täyttyvät, ja tuloksia voitiin tarkastella.

Taulukko 11. Opettajaopiskelijoiden monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomusten tunnusluvut korkeimman aikaisemman tutkinnon mukaan

	Ryhmä	N	Keski-arvo	Keski-hajonta	Vinous-arvot	Huipukkuus-arvo
Monikulttuuriset uskomukset	ylioppilastutkinto	205	4,71	,37	-1,62	2,42
	ammattikoulututkinto	38	4,64	,38	-1,03	,03
	toisen asteen kaksoistutkinto	21	4,67	,42	-,97	-,72
	korkeakoulututkinto	48	4,67	,39	-1,29	,84
Tasa-arvoiset uskomukset	ylioppilastutkinto	205	4,33	,61	-,71	-,30
	ammattikoulututkinto	38	4,41	,58	-,69	-,63
	toisen asteen kaksoistutkinto	21	4,38	,61	-,43	-1,05
	korkeakoulututkinto	48	4,59	,51	-1,19	,72

N=312, summamuuttujien skaalat 1–5

Voidaan siis todeta, että opettajaopiskelijoiden monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset eivät eroa tilastollisesti merkitsevästi aiemman korkeimman suoritettun tutkinnon perusteella muodostettujen ryhmien välillä.

5.2.5 Monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset huoltajien koulutustason mukaan

Monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomusten keskiarvosummamuuttujia opettajaopiskelijoiden huoltajien koulutustason välillä vertailtiin epäparametrisellä Kruskal-Wallisin H-testillä, sillä se mahdollisti useamman ryhmän vertailun keskenään. Huoltajien koulutustasojen tarkastellessa huomattiin, että joissakin ryhmissä oli vain muutamia tilastoyksiköitä, mikä vaikeutti ryhmien keskinäistä vertailua (kts. taulukko 3). Tämän vuoksi muodostettiin koulutustasoryhmiä, jotka ovat nähtävissä taulukosta 12. Lopulta päädyttiin ryhmiin: perusaste, toinen aste ja korkeakoulu. Perusaste-ryhmä sisältää kaikki ne, jotka vastasivat huoltajan koulutustason kohdalle ”perusaste”. Toinen aste -ryhmä sisältää kaikki ne, jotka vastasivat huoltajan koulutustason kohdalle ”ylioppilastutkinto”, ”ammattikoulututkinto” ja ”toisen asteen kaksoistutkinto”. Korkeakoulu-ryhmä sisältää kaikki ne, jotka vastasivat huoltajan koulutustason kohdalle ”alempi korkeakoulututkinto”, ”ylempi korkeakoulututkinto” ja ”tutkijakoulutus”. Ne vastaukset, jossa huoltajan koulutustasoksi oli

vastattu ”en osaa sanoa”, koodattiin osaksi puuttuvia tietoja. 25 vastauksen kohdalla huoltajan koulutustasoksi oli vastattu ”muu”, ja vastauskenttään oli kirjoitettu huoltajien koulutustaso tai tyhjä tieto. Nämä koodattiin käsin oikeisiin ryhmiin kirjoitettujen vastausten perusteella.

Taulukko 12. Opettajaopiskelijoiden huoltajien koulutustasoista muodostetut ryhmät

Ryhmä	isä		äiti	
	n ₁	%	n ₂	%
perusaste	22	7,0	12	3,8
toinen aste	134	42,8	121	38,7
korkeakoulu	129	41,2	164	52,4
puuttuva tieto	28	8,9	16	5,1

n₁= 313, n₂=313

Taulukosta 13 voidaan nähdä opettajaopiskelijoiden monikulttuuriset uskomukset huoltajien koulutustason mukaan. Ensin tarkasteltiin äitien koulutustasojen perusteella muodostettuja ryhmiä. Keskiarvoja tarkastelemalla voidaan havaita, että eri koulutustasojen perusteella muodostettujen ryhmien välillä monikulttuuristen uskomusten summamuuttujan keskiarvoissa ei ole kovinkaan paljon eroa. Normaalijakaumaoletus ei ollut voimassa eikä ryhmien koot ylittäneet 20 tilastoyksikköä, joten yksisuuntaisen ANOVA:n F-testin sijaan toteutettiin Kruskal-Wallis H-testi. H-testillä saatiin selville, että monikulttuuriset uskomukset eivät eroa tilastollisesti merkitsevästi äitien eri koulutustasojen perusteella muodostettujen ryhmien välillä: $H(2) = 0,861$; $p = 0,65 (>0,05)$.

Seuraavaksi tarkasteltiin isien koulutustasojen perusteella muodostettuja ryhmiä. Keskiarvoja tarkastelemalla voidaan havaita, että eri koulutustasojen perusteella muodostettujen ryhmien välillä monikulttuuristen uskomusten summamuuttujan keskiarvoissa ei ole kovinkaan paljon eroa. Normaalijakaumaoletus ei ollut voimassa, ja vaikka ryhmäkoot ylittivät juuri 20 tilastoyksikön rajan, päädyttiin silti yksisuuntaisen ANOVA:n F-testin sijaan toteuttamaan Kruskal-Wallis H-testi vertailun mahdollistamiseksi. H-testillä saatiin selville, että monikulttuuriset uskomukset eivät eroa tilastollisesti merkitsevästi isien eri koulutustasojen perusteella muodostettujen ryhmien välillä: $H(2) = 0,754$; $p = 0,69 (>0,05)$.

Taulukko 13. Opettajaopiskelijoiden monikulttuuristen uskomusten tunnusluvut huoltajien koulutustaustan mukaan

		Ryhmä	N	Keski- arvo	Keski- hajonta	Vinous- arvot	Huipukkuus- arvo
Monikulttuuriset uskomukset	äidit	perusaste	12	4,79	,36	-1,38	1,50
		toinen aste	121	4,71	,34	-2,33	5,93
		korkeakoulu	164	4,70	,37	-1,52	1,90
	isät	perusaste	22	4,64	,45	-1,53	2,16
		toinen aste	134	4,73	,34	-1,33	1,00
		korkeakoulu	129	4,70	,38	-1,58	2,12

$n_{\text{äidit}}=297$, $n_{\text{isät}}=285$, summamuuttujien skaalat 1–5

Taulukosta 14 voidaan nähdä opettajaopiskelijoiden tasa-arvoiset uskomukset huoltajien koulutustason mukaan. Ensin tarkasteltiin äitien koulutustasojen perusteella muodostettuja ryhmiä. Keskiarvoja tarkastelemalla voidaan havaita, että eri koulutustasojen perusteella muodostettujen ryhmien välillä tasa-arvoisten uskomusten summamuuttujan keskiarvoissa ei ole kovinkaan paljon eroa. Normaalijakaumaoletus oli voimassa, mutta ryhmien koot eivät ylittäneet 20 tilastoyksikköä, joten yksisuuntaisen ANOVA:n F-testin sijaan toteutettiin Kruskal-Wallis H-testi. H-testillä saatiin selville, että tasa-arvoiset uskomukset eivät eroa tilastollisesti merkitsevästi äitien eri koulutustasojen perusteella muodostettujen ryhmien välillä: $H(2) = 0,372$; $p = 0,83 (>0,05)$.

Seuraavaksi tarkasteltiin isien koulutustasojen perusteella muodostettuja ryhmiä. Keskiarvoja tarkastelemalla voidaan havaita, että eri koulutustasojen perusteella muodostettujen ryhmien välillä tasa-arvoisten uskomusten summamuuttujan keskiarvoissa ei ole kovinkaan paljon eroa. Normaalijakaumaoletus oli lähes voimassa, ja ryhmien koot ylittivät juuri 20 tilastoyksikön rajan, mutta yksisuuntaisen ANOVA:n F-testin sijaan toteutettiin Kruskal-Wallis H-testi vertailun mahdollistamiseksi. H-testillä saatiin selville, että tasa-arvoiset uskomukset eivät eroa tilastollisesti merkitsevästi isien eri koulutustasojen perusteella muodostettujen ryhmien välillä: $H(2) = 2,572$; $p = 0,28 (>0,05)$.

Taulukko 14. Opettajaopiskelijoiden tasa-arvoisten uskomusten tunnusluvut huoltajien koulutustaustan mukaan

		Ryhmä	N	Keski-arvo	Keski-hajonta	Vinous-arvot	Huipukkuus-arvo
Tasa-arvoiset uskomukset	äidit	perusaste	12	4,35	,69	-,94	-,06
		toinen aste	121	4,39	,57	-,62	-,64
		korkeakoulu	164	4,41	,61	-,93	,16
	isät	perusaste	22	4,36	,59	-,76	,00
		toinen aste	134	4,41	,58	-,81	-,18
		korkeakoulu	129	4,50	,71	-1,26	,17

$n_{\text{äidit}}=297$, $n_{\text{isät}}=285$, summamuuttujien skaalat 1–5

Voidaan siis todeta, että opettajaopiskelijoiden monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset eivät eroa huoltajien koulutustaustan mukaan luokiteltujen ryhmien välillä. Keskiarvojen vertailu kokeiltiin myös niin, että vertailtavat ryhmät olivat ”perusaste”, ”ylioppilastutkinto”, ”ammattikoulututkinto”, ”alempi korkeakoulututkinto” ja ”ylempi korkeakoulututkinto”. Tässä ryhmittelyssä ”toisen asteen kaksoistutkinto”-kohdan vastanneet oli lisätty ”ylioppilastutkinto”-ryhmään, ja ”tutkijakoulutus”-kohdan vastanneet oli lisätty ”ylempi korkeakoulututkinto”-ryhmään. Näistä vertailuista saadut tulokset vastasivat kolmen ryhmän vertailun tuloksia.

5.3 Opettajaopiskelijaryhmät monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomuksen perusteella

Tässä alaluvussa selvitetään, minkälaisia ryhmiä opettajaopiskelijoista voidaan muodostaa heidän monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomustensa perusteella. Klusterianalyysiin valittiin monikulttuuriset uskomukset ja tasa-arvoiset uskomukset -summamuuttujat. Analyysissä päädyttiin viiteen klusteriin, sillä kuuden klusterin kohdalla ryhmien arvot alkoivat muistuttaa toisiaan. Taulukosta 15 voidaan havaita monikulttuuristen uskomusten ja tasa-arvoisten uskomusten keskiarvojen painottuminen klustereittain.

Klusteriin 1 kuuluu 14 opettajaopiskelijaa (4,5 %), ja se nimeksi valittiin ”Korkeat monikulttuuriset, matalat tasa-arvoiset uskomukset”. Tällä klusterilla monikulttuuriset

uskomukset ovat korkeita ja likimäärin summamuuttujan keskiarvon mukaisia (MB: 4,77 \approx 4,70), kun taas tasa-arvoiset uskomukset ovat kaikkiin klustereihin verrattuna matalimmat ja näin myös summamuuttujan keskiarvoa selkeästi matalampia (EB: 3,00 < 4,38).

Klusteriin 2 kuuluu 36 opettajaopiskelijaa (11,5 %), ja sen nimeksi valittiin ”Keskinkertaiset uskomukset”. Klusteri on ainoa, jossa tasa-arvoiset uskomukset ovat korkeampia kuin monikulttuuriset uskomukset. Monikulttuuriset uskomukset ovat summamuuttujan keskiarvoa selkeästi matalampia, ja tasa-arvoiset uskomukset ovat summamuuttujan keskiarvoa hieman matalampia (MB: 4,00 < 4,70, EB: 4,21 < 4,38).

Klusteriin 3 kuuluu 166 opettajaopiskelijaa (53,2 %), ja sen nimeksi valittiin ”Tasaisesti korkeat uskomukset”. Tässä klusterissa sekä monikulttuuriset uskomukset että tasa-arvoiset uskomukset ovat summamuuttajien keskiarvoja korkeampia (MB: 4,87 > 4,70, EB: 4,84 > 4,38). Tässä klusterissa on eniten tilastoyksiköitä, ja heidän uskomuksensa ovat muihin klustereihin verrattuina korkeampia.

Klusteriin 4 kuuluu 11 opettajaopiskelijaa (3,5 %), ja sen nimeksi valittiin ”Matalat uskomukset”. Tässä klusterissa sekä monikulttuuriset uskomukset että tasa-arvoiset uskomukset ovat summamuuttajien keskiarvojaan selkeästi matalimpia (MB: 3,82 < 4,70, EB: 3,36 < 4,38). Tämä klusteri on tilastoyksiköiden määrältään pienin.

Klusteriin 5 kuuluu 85 opettajaopiskelijaa (27,2 %), ja sen nimeksi valittiin ”Korkeat monikulttuuriset uskomukset, keskitasoiset tasa-arvoiset uskomukset”. Tällä klusterilla monikulttuuriset uskomukset ovat likimäärin summamuuttujan keskiarvon mukaisia (MB: 4,75 \approx 4,70), ja tasa-arvoiset uskomukset ovat summamuuttajan keskiarvoja matalampia (EB: 3,93 < 4,38).

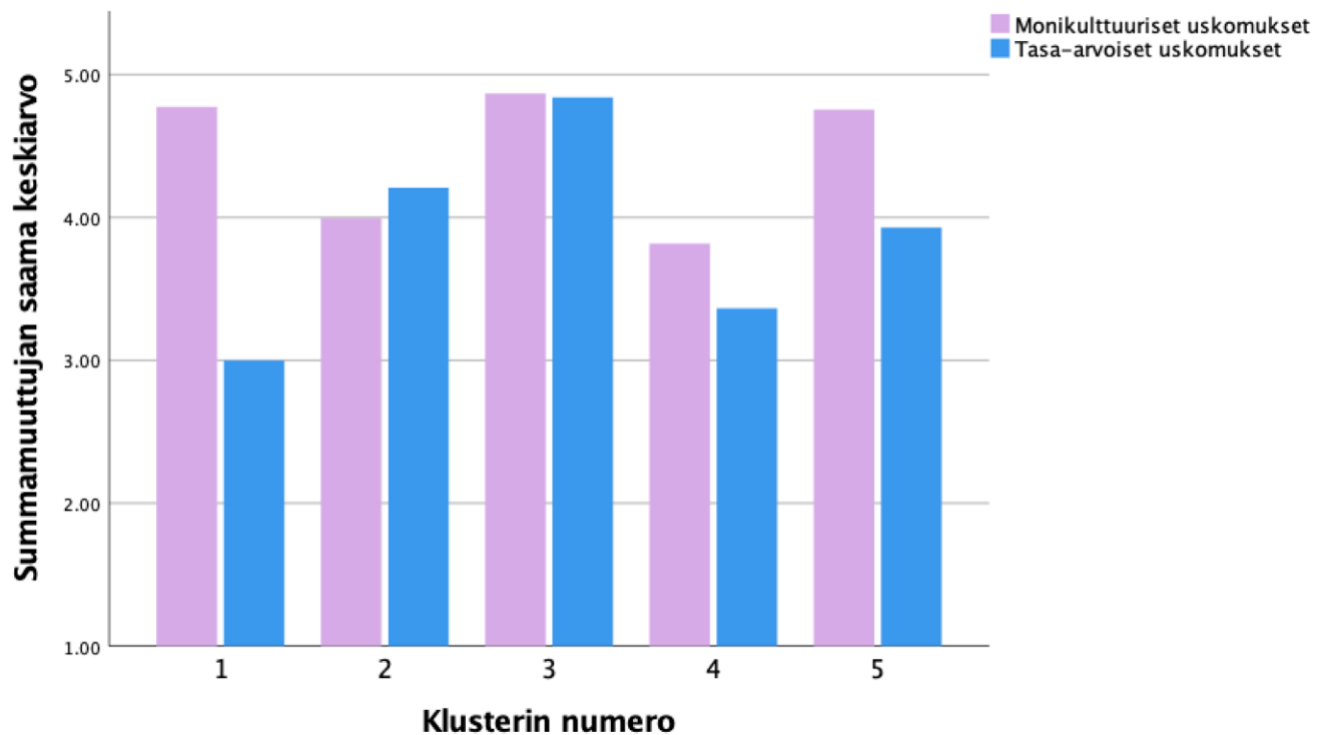
Klusterianalyysissä F-arvojen perusteella on havaittavissa, että tasa-arvoiset uskomukset ($F(4, 308) = 375,53; p < 0,001$) erottelevat ryhmiä enemmän kuin monikulttuuriset uskomukset ($F(4, 308) = 188,22; p < 0,001$). Kuitenkin kumpikin summamuuttuja erotteli ryhmiä hyvin.

Taulukko 15. Klusterianalyysin päätulokset.

Muuttuja	Klusteri				
	1, N = 14	2, N = 36	3, N = 166	4, N = 11	5, N = 85
Monikulttuuriset uskomukset	4,77	4,00	4,87	3,82	4,75
Tasa-arvoiset uskomukset	3,00	4,21	4,84	3,36	3,93

N=312, skaala 1–5

Kuvion 2 avulla havainnollistetaan klustereiden keskiarvojen jakautumista monikulttuuristen uskomusten ja tasa-arvoisten uskomusten perusteella. Pylväsdiagrammi havainnollistaa sen, että lähes kaikkien klustereiden kohdalla monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset saavat melko korkeita arvoja, mutta klustereiden välillä on kuitenkin eroja.



Kuvio 2. Keskiarvot viiden klusterin ratkaisussa pylväsdiagrammina (N=312, skaala 1–5)

6 Pohdinta

Tämän tutkielman päätarkoituksena oli selvittää Turun yliopistossa aloittavien opettajaopiskelijoiden kulttuurisia uskomuksia, ja sitä, millaisia nämä uskomukset ovat ryhmillä, jotka muodostettiin eri taustamuuttujien perusteella. Lisäksi tutkielmassa pyrittiin muodostamaan toisistaan eroavia opettajaopiskelijaryhmiä heidän monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomustensa perusteella. Tässä luvussa käsitellään tutkielman päätulosten pohdintaa, ja niitä lähestytään yksi tutkimusongelma kerrallaan. Tulosten pohdinnan jälkeen tarkastellaan tutkielman eettisyyttä ja luotettavuutta. Lopuksi pohditaan tutkielman merkitystä kasvatustieteen alalle ja erilaisia jatkotutkimusmahdollisuuksia.

6.1 Tulosten pohdinta

Tutkimukseen osallistuneiden aloittavien opettajaopiskelijoiden kulttuuriset uskomukset olivat keskimäärin korkeita ($ka=4,57$). Opiskelijat on valittu opettajankoulutusohjelmiin MAP-mallin perusteella, jossa yhtenä karsimisen kriteerinä on ollut kulttuurinen osaaminen (Metsäpelto ym., 2020, s. 20). Tämä voi olla yksi tekijä, joka selittää korkeaa keskiarvoa kulttuurisissa uskomuksissa. Tulokset ovat samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa, joissa opettajien ja opettajaopiskelijoiden kulttuuriset uskomukset tai tiedostetut asenteet monikulttuuristaustaisia oppilaita kohtaan ovat pääosin myönteisiä (Hachfeld ym., 2011; Hachfeld ym., 2015; Glock ym., 2013; Rissanen & Kuusisto, 2022).

Ensimmäisessä tutkimusongelmassa selvitettiin, eroavatko Turun yliopistossa aloittavien opettajaopiskelijoiden monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset keskenään. Samalla mittarilla tehtyjen aikaisempien tutkimusten perusteella voitiin muodostaa hypoteesi, että monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset eivät tilastollisesti merkittävästi eroaisi toisistaan, mutta erotessaan tasa-arvoiset uskomukset olisivat monikulttuurisia uskomuksia korkeampia. Kuitenkin Suomessa opettajaopiskelijoilla on havaittu 2020-luvulla, että monikulttuuriset uskomukset ovat tasa-arvoisia uskomuksia korkeampia. Tässä tutkielmassa tulokseksi saatiin, että opettajaopiskelijoiden monikulttuuriset uskomukset ovat tilastollisesti erittäin merkitsevästi korkeampia kuin heidän tasa-arvoiset uskomuksensa.

Opettajaopiskelijoiden monikulttuuriset uskomukset olivat keskiarvoltaan 4,70, kun taas tasa-arvoiset uskomukset olivat keskiarvoltaan 4,38. Kuitenkin Hachfeld ja kollegat (2011) saivat samalla mittarilla opettajien monikulttuuristen uskomusten keskiarvoiksi arvoja väliltä 3,86–

4,10 ja tasa-arvoisten uskomusten keskiarvoiksi arvoja väliltä 4,17–4,31, kun keskiarvot skaalattiin tämän tutkielman tapaan Likert-asteikon mukaisiksi. Rissanen ja Kuusiston (2022) tulokset olivat monikulttuuristen uskomuksen kohdalla saman korkuiset kuin Hachfeldin ja kollegoiden saamat arvot, mutta tasa-arvoiset uskomukset olivat selkeästi matalampia. Tässä on hyvä huomioida, että Rissanen ja Kuusisto käyttivät tutkimuksessaan eri mittaria kuin Hachfeld ja kollegat käyttivät ja mitä tässä tutkielmassa käytettiin. Toisaalta Hachfeldin ja kollegoiden vuoden 2015 tutkimuksessa monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomusten keskiarvot eivät eronneet toisistaan. Tämän tutkielman tulos oli siis Rissanen ja Kuusiston tulosten kanssa samansuuntainen, sillä opettajaopiskelijoiden monikulttuuriset uskomukset olivat korkeampia. Tämän tutkielman aineiston opettajaopiskelijoiden kulttuuriset uskomukset olivat korkeampi kuin Hachfeldin ja kollegoiden opettajilta sekä Rissanen ja Kuusiston opettajaopiskelijoilta saadut tulokset.

Tulosta voidaan pitää myönteisenä siksi, että sekä monikulttuuriset että tasa-arvoiset uskomukset ovat kumpikin korkeita, ja siksi, että monikulttuuriset uskomukset ovat tasa-arvoisia uskomuksia korkeampia. Aiemmissa tutkimuksissa on saatu selville, että monikulttuurinen lähestymistapa vähentää ennakkoluuloja enemmän kuin tasa-arvoinen lähestymistapa, ja monikulttuuriselle lähestymistavalle altistuneet ovat taipuvaisempia havaitsemaan ja raportoimaan rodullista syrjintää kuin tasa-arvoisella lähestymistavalla altistuneet (Richeson & Nussbaum, 2004; Apfelbaum ym., 2010). Opettajan monikulttuurisia uskomuksia pidetään hänen työssään hyödyllisinä, sillä silloin opettaja on innostuneempi opettamaan monikulttuuristaustaisia oppilaita eikä toista kielteisiä stereotyyppioita (Hachfeld ym., 2015, s. 46). Koska uskomukset ovat usein pysyviä, aineiston opettajaopiskelijoiden korkeat kulttuuriset uskomukset pysyvät todennäköisesti korkeana työelämässäänkin, mikä voidaan nähdä myönteisenä asiana.

Tämän tuloksen mahdollisia syitä voidaan tarkastella mittarin yksittäisten väittämien avulla. Väittämiä tarkasteltiin Cronbachin alpha -kertoimien, keskiarvojen ja väittämien muotoilujen avulla. Cronbachin alpha -kertoimien perusteella väittämät eivät eronneet toisistaan. Väittämät, jotka mittasivat monikulttuurisia uskomuksia korostavat moninaisuuden ja erilaisuuden huomioimista ja arvostamista. Yhtä väittämää lukuun ottamatta monikulttuurisia uskomuksia mittaavat väittämät saivat tasa-arvoisia uskomuksia mittaavia väittämiä korkeimpia keskiarvoja. Esimerkiksi väittämät “Koulussa/päiväkodissa on tärkeää ottaa huomioon kulttuurinen moninaisuus.” ja “Lasten on tärkeää oppia, että eri kulttuuritaustaisilla ihmisillä voi olla erilaisia arvoja.” saavat korkeimpia keskiarvoja mahdollisesti siitä syystä,

että niistä on helppo olla täysin samaa mieltä. Nämä väittämät ovat myös vahvasti tutkielman teon hetkisen opetussuunnitelman arvojen mukaisia (Opetushallitus 2014, s. 16). Väittämät, jotka mittasivat tasa-arvoisia uskomuksia puolestaan korostavat samankaltaisuutta ja yhteisiä näkemyksiä. Esimerkiksi väittämä “Koulujen/päiväkotien pitäisi korostaa eri kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden samankaltaisuuksia.” saa kaikista väittämistä alimman keskiarvon. Mahdollisesti tämän eron taustalla voisi olla erilaisuutta rikkaana pitämisen diskurssi, jota juuri esimerkiksi opetussuunnitelmat tutkielman teon hetkellä korostavat (Opetushallitus 2014; Opetushallitus 2018). Lisäksi Jaatisen ja kollegoiden (2023, s. 250) tutkimuksessa selvisi, että opettajat pitivät monikulttuurisuuden tuomaa vaihtelevuutta yhteiskunnassa myönteisenä. Tämän takia opettajaopiskelijat mahdollisesti olivat enemmän samaa mieltä kulttuurien erilaisuutta korostavien väittämien kanssa kuin niiden väittämien, joissa korostettiin kulttuurien samankaltaisuutta ja yhtäläisyyttä.

Monikulttuurisia uskomuksia mittaava väittämä “Kulttuurista moninaisuutta ja sen kohtaamista tulisi käsitellä opettajankoulutuksessa.” saa myös korkean keskiarvon. Tätä arvoa voisi pitää loogisena, sillä osallistujat ovat aloittavia opiskelijoita, jotka ehkä kokevat tarvetta monikulttuurisen osaamisen ja sen kohtaamisen opetukselle. Tämä tarve on huomioitu yliopiston puolesta, sillä kuten luvussa 2.3 todettiin, Turun yliopiston opettajankoulutukseen on lisätty Kulttuurinen ja kielellinen moninaisuus -kurssi vuoden 2022–2024 opetussuunnitelmiin (Turun yliopisto, 2025b). Myös aiemmat tutkimukset ovat korostaneet tarvetta tarjota harjoitusta ja opetusta kulttuurisesta osaamisesta opettajankoulutuksessa (Gay, 2002; Johnson, 2002; Milner, 2010; Glock ym., 2013; Rissanen & Kuusisto, 2022).

Sen sijaan väittämä “Kun tapaan eri kulttuuritaustoista tulevia huoltajia, käytän aikaa perehtyäkseni huolellisesti heidän näkökulmiinsa ja pyrin ymmärtämään niitä.” on mielenkiintoinen, sillä se mittaa monikulttuurisia uskomuksia, mutta saa selkeästi muita monikulttuurisia uskomuksia mittaavia väittämiä matalamman keskiarvon. Väittämä eroaa kysymyksenasettelullaan muista väittämistä, sillä siinä osallistuja joutuu pohtimaan omaa toimintaansa konkreettisessa tilanteessa eikä vain yleisellä tasolla. Lisäksi tässä tutkielmassa osallistujat olivat aloittavia opettajaopiskelijoita, joilta saattaa puuttua käytännön kokemus opettajan työstä jopa kokonaan. On myös huomioitava, että väittämä “vaatii” osallistujalta paljon, sillä siinä edellytetään osallistujaa perehtymään huolellisesti oppilaiden huoltajien kulttuuritaustoihin ja ymmärtämään niitä.

Toisessa tutkimusongelmassa selvitettiin, eroavatko Turun yliopistossa opettajaopiskelijoiden monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset eri taustamuuttujien perusteella muodostettujen ryhmien välillä. Aiemman tutkimuksen puutteen haastamana hypoteesiksi muodostettiin se, että ryhmien välillä olisi eroja, sillä ryhmät muodostettiin muun muassa aiemman tutkinnon tai huoltajien koulutustason mukaan. Eri ryhmien monikulttuurisia ja tasa-arvoisia uskomuksia vertailtiin erikseen, sillä kuten Hachfeld ja kollegat (2011, s. 987) toteavat nämä uskomukset eivät ole riippuvaisia keskenään. Tässä tutkielmassa tulokseksi saatiin, että naisten ja miesten välillä monikulttuuriset uskomukset erosivat keskenään niin, että naisten uskomukset olivat tilastollisesti merkitsevästi korkeampia kuin miesten, mutta tämä ero ei ollut kovin suuri. Tasa-arvoisten uskomusten kohdalla ero sukupuolten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevä. On kuitenkin hyvä huomioida, että ryhmien koot erosivat suuresti naisten lukumäärän ollessa 273 ja miesten 38. Monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset eivät eronneet syntymävuosien, eri koulutusohjelmien, aiempien korkeimpien suoritettujen tutkintojen eikä huoltajien koulutustaustojen perusteella muodostettujen ryhmien välillä. Nämä tulokset olivat siis hypoteesin vastaisia, sillä aiempien tutkimusten perusteella oletettiin, että taustamuuttujien avulla muodostettujen opettajaopiskelijaryhmien välillä olisi eroja.

Syy erojen olemattomuudelle johtui eri ryhmien melko samansuuruisista keskiarvoista monikulttuurisissa ja tasa-arvoisissa uskomuksissa. Glockin ja kollegoiden (2013, s. 208) mukaan yksilöllisiä eroja monikulttuuristaustaisia oppilaita kohtaan olevissa asenteissa oli paljon, ja ne johtuivat mahdollisesti aiemmista kokemuksista. Myös Johnson (2002, s. 154) nostaa esille aiemmat kokemukset eri etnisten ryhmien kanssa ja henkilökohtaiset vakaumukset opettajien käsitysten taustatekijöiksi. Rissanen ja Kuusisto (2022, s. 154) puolestaan toteavat koulutuksen ja yhteiskunnan normien vaikuttavat kulttuurisiin uskomuksiin. Tutkielman aineiston yhteydessä kerätyt taustatiedot – sukupuoli, syntymävuosi, koulutusohjelma, aiempi korkein suoritettu tutkinto ja huoltajien koulutustausta – eivät suoranaisesti kerro opiskelijan aiemmista kokemuksista eri etnisten ryhmien edustajien kanssa. Taustatiedot kuitenkin kertovat siitä, millaisia opettajaopiskelijat ovat. Valtaosa opettajaopiskelijoista on naisia ja ylioppilaita, sekä puolet heistä on vuoden 1998 jälkeen syntyneitä, eli aineistonkeruun hetkillä alle 23-vuotiaita. Opettajaopiskelijoiden äitien yleisin koulutustaso on korkeakouluaste, kun taas opettajaopiskelijoiden isillä toinen aste ja korkeakouluaste ovat yhtä yleisiä. Opettajaopiskelijat oli valittu kaikkiin eri koulutusohjelmiin saman MAP-malliin pohjautuvat soveltavuuskokeen kautta, joka on

karsinut hakijoita esimerkiksi kulttuurisen osaamisen osalta (Metsäpelto ym., 2020). Tämä ja opettajaopiskelijoiden samankaltaisuus saattaa vaikuttaa siihen, että heidän monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset ovat melko samanlaisia ja korkeita.

Kolmannessa tutkimusongelmassa pyrittiin muodostamaan toisistaan eroavia opettajaopiskelijaryhmiä heidän monikulttuuristen ja tasa-arvoisten uskomustensa perusteella. Tutkimusongelmalle muodostettiin hypoteesi, jonka mukaan klusterianalyysistä erottuisi opettajaopiskelijaryhmiä, joilla olisi saman korkuiset monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset – niin korkeat kuin matalat – ja opettajaopiskelijaryhmiä, joilla monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset olisivat eri korkuisia.

Analyysissa saatiin muodostettua viisi eri klusteria, joiden välillä havaittiin eroja. Eniten toisista klustereista erottuivat klusteri 1 ”Korkeat monikulttuuriset, matalat tasa-arvoiset uskomukset” ja klusteri 3 ”Tasaisesti korkeat uskomukset”. Klusterissa 1 on muita huomattavasti matalimmat tasa-arvoiset uskomukset korkeista monikulttuurisista uskomuksista huolimatta. Klusterissa 3 monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset ovat kaikista korkeimpia. Klusterissa 2 ”Keskin kertaiset uskomukset” kummatkin uskomukset ovat melko korkeita, mutta tämä on ainoa klusteri, jossa tasa-arvoiset uskomukset ovat monikulttuurisia uskomuksia korkeampia. Klusterissa 4 ”Matalat uskomukset” kummatkin uskomukset saavat matalampia arvoja ja klusterissa 5 ”Korkeat monikulttuuriset uskomukset, keskitasoiset tasa-arvoiset uskomukset” kummatkin uskomukset ovat melko korkeita. Klusterianalyysin tulokset ovat siis hypoteesin sekä Hachfeldin ja kollegoiden tutkimusten (2011 ja 2015) mukaisia, sillä osalla opettajaopiskelijaryhmistä monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset ovat saman korkuisia, kuten klustereissa 2 ja 3, ja osalla ryhmistä nämä uskomukset ovat eri korkuisia, kuten klustereissa 1, 4 ja 5.

Tarkastelemalla klustereiden opettajaopiskelijoiden taustatietoja ei voida havaita mitään tiettyä tekijää, joka selittäisi klustereiden muodostamista. Klusterit ovat osittain päällekkäisiä taustatekijöiltään. Lähes kaikissa klustereissa painottuu yleisin vaihtoehto kustakin taustamuuttujasta, esimerkiksi sukupuoli nainen ja koulutusohjelmana luokanopettaja. ”Matalat uskomukset” -klusterissa on suhteellisesti eniten miehiä, vaikka naisia on silti enemmän. ”Korkeat monikulttuuriset, matalat tasa-arvoiset uskomukset” -klusterissa on selkeästi enemmistö vuoden 1998 jälkeen syntyneitä, kun taas muissa klustereissa osallistujat ovat syntyneet yhtä lailla ennen ja jälkeen vuoden 1998. ”Korkeat monikulttuuriset, matalat

tasa-arvoiset uskomukset” -klusterissa painottuu myös luokanopettajaopiskelijat. Muissa klustereissa luokanopettajaopiskelijoita ja varhaiskasvatuksen opiskelijoita on melko saman verran. Korkeakoulutaustaiset opiskelijat jakautuvat pääosin klustereihin ”Tasaisesti korkeat uskomukset” ja ”Matalat uskomukset”. Huoltajien koulutustaustat olivat melko samanlaiset kaikissa klustereissa. Klusterianalyysia testattiin myös ottamalla mukaan kaikki taustamuuttajat sekä monikulttuurisia uskomuksia ja tasa-arvoisia uskomuksia mittaavat muuttajat, eikä tässä tarkastelussa selvinnyt erottavia tekijöitä.

Kaikkia tuloksia tarkastellessa voidaan todeta, että opettajaopiskelijoilla monikulttuuriset ja tasa-arvoiset uskomukset eroavat toisistaan niin, että monikulttuuriset uskomukset ovat korkeampia kuin tasa-arvoiset uskomukset. Kuitenkin voidaan todeta, että tässä tutkielmassa yksilöiden ja ryhmien välisiä eroja ei voida selittää mittarin taustamuuttajien avulla. Todennäköisin syy tälle tulokselle on se, että opintoihin karsitut opettajaopiskelijat ovat keskenään taustatiedoiltaan melko samankaltaisia, ja heidän kulttuuriset uskomuksensa ovat keskimäärin hyvin korkeita.

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Tässä tutkielmassa huolehdittiin eettisyydestä ja luotettavuuden arvioinnista tutkielman teon jokaisessa vaiheessa. Tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa valmiin aineiston käyttö. Valmis aineisto kerättiin KASVU-hankkeen toimesta Kulttuuriset uskomukset -mittarilla, jota on käytetty aikaisemmin, ja joka soveltuu koulukontekstiin (Hachfeld ym., 2011; Hachfeld ym., 2015). Luotettavuuden näkökulmasta on hyvä huomioida se, että mittarissa on vain suljettuja, Likert-asteikollisia vastausvaihtoehtoja. Likert-asteikossa on viisi vastausvaihtoehtoa, joista keskimäinen on niin sanotusti neutraali vaihtoehto. Tätä voidaan pitää haasteellisena tutkimuksen kannalta, sillä osallistujilla voi olla taipumusta vastata neutraalisti niin, että he eivät ota väittämiin kunnolla kantaa. (Cohen ym., 2007, s. 326–327.) Vuosina 2020 ja 2021, jolloin aineisto kerättiin, Kulttuuriset uskomukset -mittarin väittämät olivat osa laajempaa *Uuden opiskelijan kyselyä*. Tämä on hyvä ottaa huomioon aineiston tulkitsemisessa, sillä pitkä kysely voi johtaa siihen, että osallistuja ei pysty yhtä hyvin keskittymään yksittäisiin väittämiin, jolloin vastaukset eivät välttämättä ole täysin luotettavia (Tampereen yliopisto). Kyselyyn vastattiin kuitenkin anonymina, mikä kannustaa osallistujaa vastaamaan rehellisemmin (Cohen ym., 2007, s. 158).

Uskomusten mittaamisessa on myös tärkeää ottaa huomioon uskomusten luonne ja se, miten luotettavasti niitä voidaan ylipäätään mitata. Uskomuksia pidetään haasteellisina tutkimuskohteina monestakin syystä. Ensinnäkin yksilön sanallistetut uskomukset voivat poiketa siitä, miten yksilö toimisi uskomusten pohjalta. Toiseksi uskomukset ovat hyvin subjektiivisia, ja kolmanneksi uskomukset ovat mahdollisesti tiedostamattomia, jolloin yksilön voi olla vaikea itsearvioida niitä. (Borg, 2001, s. 186–188.) Opettajaopiskelijat arvioivat itseään ja omia kulttuurisia uskomuksiaan väittämien avulla. Itsearviointissa on hyvä huomioda se, että se on yksilön henkilökohtainen käsitys omasta itsestään ja tässä tapauksessa omista uskomuksistaan. Itsearviointissa on vaarana myötämielisyysarha, jolloin yksilö arvioi oman osaamisensa, kuten uskomuksensa, liian myönteisesti (Maderick, 2013, s. 6). Lisäksi on mahdollista, että kyselyyn osallistujat eivät ole ymmärtäneet väittämiä samalla tavalla, sillä monella voi olla esimerkiksi erilainen käsitys kulttuurisesta moninaisuudesta. Opettajaopiskelijoiden uskomusten mittaaminen opintojen alussa on kuitenkin mielekästä, sillä Pajaresin (1992, s. 326) mukaan opetukseen liittyvät uskomukset ovat vakiintuneet jo ennen yliopiston aloittamista.

Tulosten pätevyyttä lisää myös aineiston suuri otoskoko. Otoskoko kattaa hyvin Turun yliopistossa 2020 ja 2021 aloittaneiden opettajaopiskelijoiden populaation, joihin tämän tutkielman tulokset voidaankin hyvin yleistää. Tuloksia ei voida yleistää Turun yliopiston opettajaopiskelijoita laajemmalle, sillä osallistujat edustavat vain heitä – ne voivat kuitenkin antaa osviittaa muiden suomalaisten yliopistojen opettajaopiskelijoiden kulttuurisista uskomuksista 2020-luvulla. Kuitenkin aineistosta on hyvä huomioda se, että taustamuuttujien perusteella muodostettujen ryhmien koot vaihtelivat paljon – esimerkiksi osallistujista naisia oli 273 ja miehiä 38. Tämä puolestaan heikentää hieman tutkielman tulosten validiteettia, sillä vertailtavien ryhmien kokojen tulisi olla mahdollisimman samansuuruisia.

Tutkielman ja sen tulosten luotettavuutta lisää se, että aineiston käsittely ja analysointi on kirjattu vaihe vaiheelta tarkasti ja läpinäkyvästi ylös. Tämä lisää myös tutkielman reliabiliteettia. Lisäksi tutkijatriangulaatio tukee tulosten luotettavuutta, sillä aineiston käsittelyä ja analysointia on ollut tekemässä kaksi tutkijaa, jolloin virheen mahdollisuus on vähentynyt (Cohen ym., 2007 s. 143–144). Aineiston käsittelyssä todettiin, että Kulttuuriset uskomukset -mittari mittasi hyvin kulttuurisia uskomuksia, ja reliabiliteettitarkastelussa huomattiin, että väittämistä muodostetut summamuuttujat ovat päteviä myöhempää analysointia varten. Näiden ansioista tutkielmassa oli mielekästä tarkastella monikulttuurisia ja tasa-arvoisia uskomuksia erillisinä uskomuksina, kuten Hachfeld ja kollegatkin

tarkastelivat omissa tutkimuksissaan vuosina 2011 ja 2015. Lisäksi toisen tutkimusongelman kohdalla tarkasteltiin useita eri vaihtoehtoisia ryhmittelyjä, jotta voitiin olla varmoja siitä, että tulokset kuvaavat aineistoa hyvin. Esimerkiksi syntymävuosiryhmien kohdalla muodostettiin aluksi mediaaniin perustuva kahden opettajaopiskelijaryhmän ryhmittely. Tuloksen varmistamiseksi kokeiltiin muodostaa esimerkiksi kolme ryhmää siten, että kaikissa ryhmissä oli sama määrä opettajaopiskelijoita. Kaikkien erilaisten ryhmittelyn jälkeen voitiin todeta, että ryhmien keskiarvojen vertailuissa kaikki tulokset olivat samankaltaisia.

Tutkielman teossa on noudatettu hyvän tieteellisen käytännön periaatteita Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK], 2024). Aineisto saatiin käyttöön KASVU-hankkeelta. Tutkielman tekijät allekirjoittivat käyttöehtositoumuksen ja sitoutuvat noudattamaan sitä niin kauan kuin aineistoa säilytetään. Aineistoa säilytetään tietoturvallisesti Seafile-pilvitalennuspalvelussa ja vain tutkielman teon ajan. Aineisto poistetaan asianmukaisesti tutkielman valmistumisen jälkeen. Aineistoa käsitellään arvostavasti, ja kaikki aineistoon osallistuneet pysyvät täysin anonyymeina. Kaikessa tutkielman tekoon liittyvässä toiminnassa pyritään läpinäkyvyyteen, rehellisyyteen ja vastuullisuuteen. Tulokset myös raportoidaan luotettavasti, ja muihin tieteellisiin artikkeleihin viitataan asianmukaisesti.

6.3 Tutkielman merkitys ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Opettajien kulttuurisen osaamisen merkitys kasvaa yhä moninaistuvammassa yhteiskunnassa, mikä nousee esille myös tutkielman teon hetkisissä opetussuunnitelmissa. Tämä tutkielma tarjoaa arvokasta tietoa tulevaisuuden opettajien kulttuurisista uskomuksista, jotka heijastuvat myös kulttuuriseen osaamiseen. Tämä tieto Turun yliopiston opettajaopiskelijoiden kulttuurisista uskomuksista ennen opintojen aloittamista on merkittävää opettajankoulutuksen kehittämiseksi ja KASVU-hankkeelle, jonka osana tämä tutkielma tehtiin. Kulttuurisia uskomuksia on tutkittu Suomessa vielä vähän, ja ulkomailla aiheesta on tehty jonkin verran tutkimusta, mutta monet niistä ovat yli kymmenen vuotta vanhoja. Tämä tutkielma antaa siis hyvin ajankohtaista tietoa juuri Suomen kontekstissa: Turun yliopiston opettajaopiskelijoilla on keskimäärin korkeat kulttuuriset uskomukset, sekä heidän monikulttuuriset uskomuksensa ovat heidän tasa-arvoisia uskomuksiansa korkeampia. Nämä tulokset antavat suuntaa mahdollisille jatkotutkimuksille.

Jatkossa tutkimuksen voisi suunnata laajempaan otokseen, jolloin saataisiin perusteellisempi kuva kaikkien Suomen yliopistojen opettajaopiskelijoiden kulttuurisista uskomuksista. Lisäksi tämä mahdollistaisi esimerkiksi alueellisen vertailun. Koska tästä tutkielmasta ei selvinnyt kulttuurisia uskomuksia erottavia taustatekijöitä, tulevissa tutkimuksissa voisi pyrkiä selvittämään esimerkiksi osallistujien alueelliset ja etniset taustat, ja niiden mahdolliset vaikutukset heidän uskomuksiinsa. Alueellisten erojen tutkiminen olisi mielenkiintoista, sillä ulkomaalaistaustaisesta väestöstä noin puolet asuu Uudellamaalla (Valtioneuvosto, 2021). Erilaiset kokemukset kulttuurisesta moninaisuudesta vaikuttavat yksilöiden kulttuuriin uskomuksiin. Etnisten taustojen erojen tutkiminen olisi puolestaan mielekästä, sillä opettajilla, jotka ovat monikulttuuristaustaisia, on korkeammat monikulttuuriset uskomukset. (Hachfeld ym., 2011, s. 988, 994.) Määrällisten menetelmien tueksi voisi myös lisätä laadullisia menetelmiä, kuten haastattelua, jolloin saataisiin mahdollisesti tietää enemmän opettajaopiskelijoiden kulttuurisista uskomuksista ja siitä, miten he ymmärtävät kulttuurisen moninaisuuden käsitteen. Jokikokko (2021, s. 6) esimerkiksi toteaa, että Suomessa kulttuurinen moninaisuus ymmärretään yleensä tarkoittavan etnistä erilaisuutta ja maahanmuuttoa, mitä voidaan pitää ongelmallisena näkökulmana, sillä se luokittelee monikulttuuristaustaiset yksilöt homogeeniseksi ryhmäksi. Opettajaopiskelijoiden lisäksi voisi olla mielekästä tutkia suomalaisten opettajien kulttuurisia uskomuksia, ja näitä voisi vertailla opettajaopiskelijoiden uskomuksiin. Tässä tutkielmassa käytetty aineisto on poikkileikkaus KASVU-hankkeen pitkittäistutkimuksesta, joten myöhemmät mittaukset tarjoavat varmasti lisää tietoa kulttuuristen uskomusten kehitymisestä.

Lähteet

- Aholainen, S. (1.10.2024). ”Hyvä, että tälle tulee huomiota” – Nyt puhuvat oppilaat, joiden koulussa puhutaan 38:aa eri kieltä. Helsingin Sanomat. | hs.fi
<https://www.hs.fi/pkseutu/art-2000010731201.html>
- Alesina, A., Carlana, M., La Ferrara, E., & Pinotti, P. (2024). Revealing Stereotypes: Evidence from Immigrants in Schools. *The American Economic Review*, 114(7), 1916–1948. <https://doi.org/10.1257/aer.20191184>
- Alitolppa-Niitamo A., Säävälä M. 2013 Johdattelua kirjan teemoihin. Teoksessa Olemme muuttaneet ja kotoudumme – maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Toim. Alitolppa-Niitamo A., Fågel S., Säävälä M. 2013. Väestöliitto ry. Helsinki.
- Apfelbaum, E. P., Pauker, K., Sommers, S. R., & Ambady, N. (2010). In Blind Pursuit of Racial Equality? *Psychological Science*, 21(11), 1587–1592.
<https://doi.org/10.1177/0956797610384741>
- Borg, M. (2001). Teachers’ Beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186–188.
<https://doi.org/10.1093/elt/55.2.186>
- Burkard, A. W., & Knox, S. (2004). Effect of Therapist Color-Blindness on Empathy and Attributions in Cross-Cultural Counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 387–397. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.4.387>
- Clark, C. M. (1988). Asking the Right Questions About Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5–12.
<https://doi.org/10.3102/0013189X017002005>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (Keith R. B.). (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Finnish Teacher Education Database [FinTED]. (13.2.2024). *KASVU-tutkimus*.
<https://sites.utu.fi/finted/kasvu/>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?.
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Gay, G. (2015). What, why, and how of culturally responsive teaching: international mandates, challenges, and opportunities. *Multicultural Education Review (Online)*, 7(3), 123–139. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2015.1072079>
- Glock, S., Kneer, J., & Kovacs, C. (2013). Preservice teachers’ implicit attitudes toward students with and without immigration background: A pilot study. *Studies in Educational Evaluation*, 39(4), 204–210.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.09.003>

- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 986–996. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.006>
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001>
- Jaatinen, R., Rissanen, I., & Kuusisto, E. (2023). Kulttuurista koskevat arkiopettajien opettajien kulttuurienvälisiä valmiuksia. *Aikuiskasvatus*, 43(4). <https://doi.org/10.33336/aik.127921>
- Johnson, L. (2002). My Eyes have been Opened: White Teachers and Racial Awareness. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 153–167. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002007>
- Kagan, D. M. (1992). Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169. <https://doi.org/10.3102/00346543062002129>
- Kansanen, P., & u.a. (2000). *Teachers' pedagogical thinking: Theroretical landscapes, practical challenges*. Lang.
- Jokikokko, K. (2021). Kulttuurinen moninaisuus ja siihen liittyvä kasvatusta: teoriataustaa kulttuurisen moninaisuuden teemojen käsittelyyn koulussa. Teoksessa Laasonen-Tervaoja, E., Jokikokko, K., & Stevenson, J. (toim.), *Opas opettajalle kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseen perusopetuksessa*. (s. 5–29). Opetushallitus.
- Laine, M. H. (2019). Koulu kulttuuri-identiteetin tukijana: Opetussuunnitelman kulttuurisesti kestävä tavoitteet. *Ainedidaktiikka*, 3(1), 21–42. <https://doi.org/10.23988/ad.72962>
- Lasley, T. J. (1980). Preservice Teacher Beliefs about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 31(4), 38–41. <https://doi.org/10.1177/002248718003100410>
- Maderick, J. A. (2013). *Validity of subjective self-assessment of digital competence among undergraduate preservice teachers*. ProQuest Dissertations & Theses.
- Markus, H. R., Steele, C. M., & Steele, D. M. (2000). Colorblindness as a Barrier to Inclusion: Assimilation and Nonimmigrant Minorities. *Daedalus (Cambridge, Mass.)*, 129(4), 233–259.
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2002). The Role of Empathy in Teaching Culturally Diverse Students: A Qualitative Study of Teachers' Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433–443. <https://doi.org/10.1177/002248702237397>
- Metsäpelto, R.-L., Poikkeus, A.-M., Heikkilä, M., Heikkinen-Jokilahti, K., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A.

- (2020). *Conceptual framework of teaching quality: A multidimensional adapted process model of teaching*. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/52tcv>
- Milner, H. R. (2007). Race, Culture, and Researcher Positionality: Working through Dangers Seen, Unseen, and Unforeseen. *Educational Researcher*, 36(7), 388–400. <https://doi.org/10.3102/0013189X07309471>
- Milner, H. R. (2010). What Does Teacher Education Have to Do With Teaching? Implications for Diversity Studies. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 118–131. <https://doi.org/10.1177/0022487109347670>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Nummenmaa, L., & Tammi, kustantaja. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät* (1. p., uud. laitos.). Tammi.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Haettu 5.3.2025 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Haettu 5.3.2025 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2013). *World migration in figures*. OECD. Haettu 5.3.2025 osoitteesta <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/international-migration-trends/world-migration-in-figures.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pohan, C. A., & Aguilar, T. E. (2001). Measuring Educators' Beliefs about Diversity in Personal and Professional Contexts. *American Educational Research Journal*, 38(1), 159–182. <https://doi.org/10.3102/00028312038001159>
- Porter, A. C., & Freeman, D. J. (1986). Professional Orientations: An Essential Domain for Teacher Testing. *The Journal of Negro Education*, 55(3), 284–292. <https://doi.org/10.2307/2295099>

- Turun yliopisto. (5.3.2025b). *Kasvatustieteiden tiedekunta: Perustutkintokoulutus 2022–2024*. Turun yliopisto. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/kasvatustieteiden-tiedekunta/14002/13352?period=2022-2024>
- Turun yliopisto. (5.3.2025c). *Kasvatustieteiden tiedekunta: Perustutkintokoulutus 2024–2027*. Turun yliopisto. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/perustutkintokoulutus/kasvatustieteiden-tiedekunta/14002/13352?period=2024-2027>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2024). *Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK)*. <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., Broberg, M., & Tähtinen, R. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita* (2. uudistettu painos.). Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- UNESCO. (2001). *UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity*. UNESCO. Haettu 5.3.2024 osoitteesta <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>
- Valtioneuvosto. (13.4.2021). *Suomen väestö monimuotoistuu – vaihtelua on alueittain*. Valtioneuvosto. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410869/suomen-vaesto-monimuotoistuu-vaihtelua-on-alueittain>
- Virta, A., & Tuittu, A. (2020). Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. *Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.) Maailman osaavin kansa*, 116-131.
- Vitikka, E., Rissanen, M., Autio, T., Hakala, L., Kujala, T., & University, T. (2019). *Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä*. Tampere University Press.
- Vorauer, J. D., Gagnon, A., & Sasaki, S. J. (2009). Salient Intergroup Ideology and Intergroup Interaction. *Psychological Science*, 20(7), 838–845. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02369.x>
- Wolsko, C., Park, B., Judd, C. M., & Wittenbrink, B. (2000). Framing Interethnic Ideology: Effects of Multicultural and Color-Blind Perspectives on Judgments of Groups and Individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 635–654. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.635>

Liitteet

Liite 1. Kulttuuriset uskomukset (TCBS)-mittari Uuden opiskelijan kyselystä vuonna 2021.

6. Seuraavat väitteet koskevat kulttuurisen moninaisuuden huomioimista koulussa/päiväkodissa. Lue jokainen väite huolellisesti ja valitse parhaiten ajatteluasi kuvaava vaihtoehto. 1 = Täysin eri mieltä, 2 = Jokseenkin eri mieltä, 3 = En samaa enkä eri mieltä, 4 = Jokseenkin samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä. *

1. Koulussa/päiväkodissa on tärkeää ottaa huomioon kulttuurinen moninaisuus. * (CB1)
2. Lasten on tärkeää oppia, että eri kulttuuritaustaisilla ihmisillä voi olla erilaisia arvoja. * (CB2)
3. Lasten tulee mahdollisimman aikaisin oppia arvostamaan kulttuurista moninaisuutta. * (CB3)
4. Pyrin ottamaan kotien kulttuuritaustat huomioon huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä. * (CB4)
5. Kun tapaan eri kulttuuritaustoista tulevia huoltajia, käytän aikaa perehtyäkseni huolellisesti heidän näkökulmiinsa ja pyrin ymmärtämään niitä. * (CB5)
6. Kulttuurista moninaisuutta ja sen kohtaamista tulisi käsitellä opettajankoulutuksessa. * (CB6)
7. Koulujen/päiväkotien pitäisi korostaa eri kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden samankaltaisuuksia. * (CB7)
8. Koulussa/päiväkodissa on tärkeää, että eri taustoista tulevat oppilaat tunnistavat samankaltaisuutensa. * (CB8)
9. Eritustaisten oppilaiden välisissä konfliktitilanteissa lapsia tulisi rohkaista etsimään yhteisiä näkemyksiä erimielisyyden ratkaisemiseksi. * (CB9)
10. Lasten tulee oppia, että eri kulttuuritaustoista tulevilla ihmisillä on usein paljon yhteistä. * (CB10)