

Itsearviointi kulttuuriäly ja ulkomailla asu- misen kokemus ammattikorke- kouluopettajan työssä

Eija Laitinen

FT, päätoiminen tuntiopettaja
HAMK Hämeen ammattikorkeakoulu
eija.laitinen@hamk.fi

Petri Nokelainen

FT, professori
Kasvatustieteiden yksikkö,
Tampereen yliopisto
petri.nokelainen@uta.fi

Laura Pylväs

KM, tohtoriopiskelija
Kasvatustieteiden yksikkö,
Tampereen yliopisto
laura.pylvas@uta.fi

Artikkeli on läpikäynyt refereemennettelyn

Tiivistelmä

Tutkimuksessa tarkasteltiin kolmen suomalaisen ammattikorkeakoulun opettajien (N=228) itsearvioitua kulttuuriällyn yhteyttä ulkomailla asumisen kokemukseen ja kulttuuriällyn koettuun tärkeyteen opet-

tajan työssä. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat: 1) Toimiiko kulttuuriällyn asteikko (CQS) ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen osaamisen arvioimisessa? 2) Millaiseksi ammattikorkeakoulun opettajat arvioivat oman kulttuuriällynsä ja sen tärkeyden opettajan työssä? 3) Onko

ulkomailla asumisen kokemus yhteydessä ammattikorkeakoulun opettajien itsearvioimaan kulttuuriälyyn tai sen koettuun tärkeyteen opettajan työssä? Tutkimustulosten perusteella suomenkielelle käännetyllä kulttuuriälyä mittaavalla Cultural Intelligence Scale (CQS) mittarilla voidaan kerätä tietoa opettajien kulttuuriälystä neljän ulottuvuuden suhteen (metakognitio, kognitiivinen tieto, motivaatio, toiminta). Bayesilaisella riippuvuussuhdemallinnuksella luotu opettajien itsearvioitua kulttuuriälyä väittämättä kuvaava Bayes-verkko näytti, että kaikki 20 CQS-mittarin väittämää ovat yhteydessä toisiinsa. Tulokset osoittivat, että ammattikorkeakoulun opettajat näkivät kulttuuriälynsä olevan varsin vahvalla tasolla. Kulttuuriälyn ulottuvuuksista opettajat arvioivat erityisesti vahvuudekseen motivaation kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. Motivaatio nähtiin myös yhtenä tärkeimmistä kulttuuriälyn ulottuvuuksista yhdessä metakognition kanssa. Kulttuuriälyn osa-alueista kognitio ja toiminta arvioitiin heikoimmiksi ja vähemmän tärkeiksi ulottuvuuksiksi. Tulosten mukaan ulkomailta asuminen ja itsearvioitu kulttuuriäly ovat yhteydessä toisiinsa: ulkomailta asumisen kokemukset kehittävät kulttuuriälyn kaikkia neljää ulottuvuutta.

Avainsanat: *kulttuuriäly, ulkomailta asumisen kokemus, ammattikorkeakoulu, opettaja, kyselytutkimus*



Investigation of the Impact of Polytechnic Teachers Living Abroad Experience on Their Self-assessed Cultural Intelligence and its Perceived Importance in Teacher's Work

Abstract

The study examined the impact of three Finnish university of applied science teachers' (N=228) self-assessed cultural intelligence on their living abroad experience and its perceived importance in teacher's work. The research questions were as follows: 1) Does the Cultural Intelligence Scale (CQS) assess intercultural competence of university of applied science teachers? 2) How do university of applied science teachers self-assess their cultural intelligence and its importance in teacher's work? 3) Is teachers' living abroad experience connected to their self-assessed cultural intelligence and its perceived importance in teacher's work? Based on the results, Finnish translation of CQS is a valid instrument to measure university of applied science teachers' cultural intelligence on four dimensions (metacognitive strategies, knowledge, motivation and behavior). Teachers reported their cultural intelligence, especially motivation and strategy, to be on a quite high level. Aspects of knowledge and behavior were assessed to be the least important dimensions. The results show that living abroad and self-assessed cultural intelligence are connected to each other: the experience of living abroad develops cultural intelligence on all four CQS dimensions.

Keywords: *cultural intelligence, living abroad experience, university of applied science, teacher, survey*

Johdanto

Koulutuksen tehtävä on tukea yhteiskunnallista ja inhimillistä kehitystä tuottamalla osaajia, joiden osaamisprofiili vastaa yhteiskunnallisiin päämääriin ja tavoitteisiin. Monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa ja globaaleista markkinoista riippuvaisissa kansantalouksissa kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen taidot nousevat yhä tärkeämpään rooliin. Kansainvälisyysosaaminen liitetään niin työelämässä menestymiseen, yhteiskunnan rauhanomaiseen kehitykseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012) kuin taloudellisen kilpailukyvyn ylläpitämiseenkin (esim. Commission of the European Communities, 2010). Kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen taitoja pidetään yhtenä elinikäisen oppimisen avainkompetenssina (Commission of the European Communities, 2006). Avainkompetenssit ovat koulutusta raamittavia osaamis- lupauksia, jotka tukevat opiskelijoiden ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä ja työelämässä toimimista.

Ammattikorkeakouluissa kansainvälisyys kytkeytyy niin opetuksen laatuun kuin alueellisen tutkimus- ja kehitystehtävän menestykselliseen toteuttamiseen (esim. Liljander, 2004). Opinnoina *kansainvälisyystaidot* on sisällytetty yhdeksi kaikkia koulutusaloja koskevaksi avainkompetenssiksi (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto, 2006). Opettajat luovat omalta osaltaan puitteet kulttuurirajat ylittävän toiminnan onnistumiselle. He vastaavat mm. kansainvälisyystaitojen välittämisestä opiskelijoille, monikulttuuristen opetusryhmien opetuksesta ja oppilaitoksen osallisuudesta kansainvälisiin tutkimus- ja kehittämisverkostoihin. Ammattikorkeakouluopettajat

toimivat myös yhteistyössä alueen yritysten ja elinkeinoelämän kanssa. Opettajilla on useita rooleja ja ulkoapäin tulevia odotuksia kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden toimintakentässä. Aktiivisesta kansainväliseen toimintaan osallistumisesta on tullut keskeinen osa korkeakouluopettajan työtä ja ammattitaidon ylläpitoa.

Opetusministeriön (2009) laatima Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009-2015 ohjaa korkeakouluja kohti ”aitoa” kansainvälisyyttä ja kansainvälisiä korkeakoulu yhteisöjä, joissa kaikilla opiskelijoilla, opettajilla, tutkijoilla ja henkilökunnan jäsenillä on mahdollisuus saavuttaa valmiudet kansainväliseen yhteistyöhön ja osallistua korkeakoulun kansainväliseen toimintaan. Ammattikorkeakouluasetuksessa (A352/2003) opettajien kansainvälisyysosaamiselle ei kuitenkaan aseteta muita vaatimuksia kuin kielitaito opetuskieleksi määrätysissä kielissä. Opettajien ja opiskelijoiden resursseja osallistua kansainväliseen toimintaan tuetaan, erityisesti kielitaidon kehittämisen ja kansainvälisten vierailujaksojen tiimoilta, mutta laajemmalti valmiuksista toimia kansainvälisissä ympäristöissä on rajallisesti tietoa. Oppilaitoksilla ei ole myöskään käytössä yhteisesti hyväksytyjä työkaluja kansainvälisyysosaamisen arvioimiseksi ja kehittämiseksi, vaikka suomalaisten korkeakoulujen yhtenä keskeisenä heikkoutena pidetään juuri kansainvälisyyden vähäisyyttä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015) ja opintojen antamia kansainvälisyysvalmiuksia (Stenström, Laine & Valkonen, 2004).

Työelämässä kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen tärkeys nousi esille erityisesti elinkeinoelämän kansainvälistyessä 1950-luvulla. Tällöin huomattiin, että

kotimaassaan tehokkaat ja tulokselliset työntekijät eivät usein pystyneetkään samaan suoritukseen tehdessään kansainvälistä työtä (esim. Kealey & Protheroe, 1995). Yritysten ulkomaille lähetetyistä työntekijöistä monet epäonnistuivat uuteen kulttuuriin sopeutumisessa eikä työn tuottavuus ollut toivottua. Näiden kokemusten myötä syntyi tarve ymmärtää, miksi toiset löytävät paikkansa uudessa kulttuurissa vaivattomasti, kuinka vieraaseen kulttuuriin sopeutumista voidaan edesauttaa, ja kuinka yksilön kykyä sopeutua ja toimia tehokkaasti vieraassa kulttuurissa voidaan ennakoida. Kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen tutkimuksen määrä on kasvanut sitä myötä kun monikulttuurisuudesta ja kansainvälisyydestä on tullut kriittinen tekijä yhteiskuntien kehityksessä. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa kansainväliseen vuorovaikutukseen kytkeytyvistä valmiuksista osana niin opettajan, kuin yleisesti työntekijän, ammatillista osaamista. Tutkimuksessa on myös tarkoituksena kehittää näiden valmiuksien arviointiin soveltuva mittari, jota voidaan hyödyntää erityisesti suomalaisessa työelämäkontekstissa.

Tutkimuksessa tarkastellaan suomalaisten ammattikorkeakouluopettajien itsearvioitua kulttuuriälyä ja sen koettua tärkeyttä opettajan työssä, sekä niiden yhteyttä tutkittavien ulkomailta asumisen kokemuksiin. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehityksessä, artikkelin toisessa luvussa, valmiuksia toimia kansainvälisissä ympäristöissä lähestytään kompetenssin ja kulttuuriälyn käsitteiden näkökulmasta. Lisäksi luvussa tarkastellaan kulttuuriälyn mittaamisen mahdollisuuksia. Artikkelin kolmannessa luvussa testataan empiirisen aineiston avulla toisessa kulttuuriympäristössä kehitetyn kulttuuriälyä mittaavan instrumentin soveltuvuut-

ta suomalaiseen kontekstiin. Tutkimusaineiston ja tutkimusmenetelmien esittelyn jälkeen esitellään tutkimustulokset, tulosten yhteenveto ja pohdinta.

Tutkimuskysymykset:

1. Toimiiko kulttuuriälyn asteikko (CQS) ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen osaamisen arvioimisessa?
2. Millaiseksi ammattikorkeakoulun opettajat arvioivat oman kulttuuriälynsä ja sen tärkeyden opettajan työssä?
3. Onko ulkomailta asumisen kokemus yhteydessä ammattikorkeakoulun opettajien itsearvioimaan kulttuuriälyyn tai sen koettuun tärkeyteen opettajan työssä?

Teoreettinen viitekehys

Kulttuurienvälinen vuorovaikutus ja kompetenssi

Kulttuurienvälinen osaaminen on poikkitieteellinen tutkimusalue, jonka teoreettisissa viitekehityksissä hyödynnetään erityisesti (yksilö-, organisaatio- ja joukko) viestintää ja psykologiaa tieteenaloina. Kulttuurienvälisen osaamisen tutkimuksen taustalla vaikuttaa myös käsitys siitä miten kulttuuri ymmärretään. Tässä tutkimuksessa kulttuuri käsitetään opituksi, ryhmän toiminnan kautta syntyneeksi, ja kulttuuriryhmän toiminnan ja kulttuuriryhmien välisen vuorovaikutuksen seurauksena jatkuvassa muutoksessa oleviksi ihmisjoukon jakamiksi uskomuksiksi, arvoiksi, normeiksi ja sosiaalisen toiminnan tavoiksi. Kulttuuri vaikuttaa ihmisen käsitykseen siitä kuka hän on ja mihin hän kuuluu. Kulttuuri ohjaa ryhmänsä jäsenten toimintaa ja sitä kuinka ryhmän jäsenet näkevät ja määrittävät asioita. Kulttuuri jäsentää

elämäntapaa ja tapaa katsoa maailmaa, ja toimii näin ollen on myös erottelujen järjestelmänä, jonka avulla luokittelemme ympäristöä. (mm. Huttunen, Löytty & Rastas, 2005.)

Kompetenssi määritellään yleensä varsin yksilolotteisesti koskemaan työn suorittamisessa käytettyä tai yksilöllä olevaa potentiaalista kykyä työn tekemiseen (ks. esim. Hanhinen, 2010). Mulderin (2014) mukaan kompetenssin käsitettä tulee kuitenkin tarkastella laajemmin ja laajemmassa historiallisessa viitekehyksessä. Hän erottaa kolme tapaa tarkastella kompetenssia. Behavioristisen funktionalismin kautta tarkasteltuna kompetenssi määrittyy todellisen ja toivotun kompetenssin eroksi. Kompetenssi voidaan nähdä myös ammatillisuuteen integroituneena, jolloin se määrittyy holistisesti tietojen, taitojen ja asenteiden kautta. Kolmannessa tarkastelunäkökulmassa kompetenssia pidetään tilanne- ja vuorovaikutussidonnaisena asiantuntijuutena. Kompetenssia tarkastellaan tässä tutkimuksessa holistisesti ammatillisen ja yksilöllisen näkökulman mukaan. Le Deistin ja Wintertonin (2005) luokittelussa *ammattillinen näkökulma* sisältää kognitiivisen (tieto ja ymmärrys) ja toiminnallisen kompetenssin (taito), ja *yksilöllinen näkökulma* sisältää sosiaalisen (käyttäytyminen ja asenteet) metakompetenssin (kognitiivisen, toiminnallisen ja sosiaalisen kompetenssin kehittäminen).

Varsin yleisesti hyväksytty määritelmä kulttuurienvälisestä kompetenssista on *vuorovaikutustilanteen sopiva ja tehokas toiminta, joka mahdollistaa vuorovaikutukselle asetetun tavoitteen saavuttamisen* (Deardorff, 2006). Siitäkin huolimatta, että tämän määritelmän sisällä olevat käsitteet *sopivuus* ja *tehokkuus* eivät ole yksiselitteisiä ja ne jättävät määritelmään tul-

kinnallisuutta (esim. Rathje, 2007), sen voidaan nähdä soveltuvan kuvaamaan nykyaikaista käsitystä kulttuurienvälisestä kompetenssista. Määritelmän erityisenä vahvuutena voidaan pitää sitä, että se perustuu Delphi-menetelmällä toteutettuun empiiriseen tutkimukseen, jonka osallistujina oli 20 tunnettua kulttuurienvälisyystutkijaa (ks. Deardorff, 2006).

Toisaalta kulttuurienvälinen kompetenssi voidaan nähdä myös kokonaisvaltaisena elämänarvoja ja toimintaa ohjaavana filosofiana ja henkilökohtaisena kasvunprosessina, jossa tavoitteena on moninaisuuden tiedostaminen, kunnioitus ja pyrkimys oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon (mm. Jokikokko, 2010; Talib, 2005). Bennettin (1993) kulttuurienvälisen herkkyyden kasvun malli (*Intercultural Development Model*) määrittelee kulttuurienvälisen kompetenssin kasvun prosessiksi, jossa yksilö oppii vuorovaikutustilanteissa huomioimaan kulttuurisesti erilaisen toisen kulttuurisidonnaiset lähtökohdat ja toimintamallit, ja pystyy sitä kautta sopeuttamaan omaa toimintaansa tilanteeseen sopivaksi ja viime kädessä kehittämään monikulttuurisen identiteetin.

Kim (2009) ja Ting-Toomey (2005) lähestyvät kulttuurienvälistä kompetenssia myös identiteettikäsityksen kautta. Kompetenssi rakentuu siitä, että yksilö pystyy hallitsemaan identiteettikuvaansa, eikä koe käsitystä omasta itsestään uhatuksi kulttuurienvälisissä vuorovaikutustilanteissa. Kim (2009) pitää identiteettiä perustuvaa yhteenkuuluvuutta ja identiteettiturvallisuutta keskeisinä käsitteinä selittämään halukkuutta osallistua kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. Yksilön tunne koskemattomuudesta, ja sitä kautta syntyvä kyky empatiaan ja kulttuurisesti erilaisen toisen tasavertai-

seen kohtaamiseen, perustuu identiteettiturvallisuuteen. Identiteetti ja vahva itseymmärrys toimivat näin voimavaroina, joille halukkuus vierauden kohtaamiseen ja niihin liittyvien riskien ottamiseen perustuvat.

Gudykunst (2005) taas näkee vuorovaikutuksen onnistumisen liittyvän kulttuurienvälisten kohtaamisten aiheuttavien epävarmuuden, levottomuuden ja tunnetilojen hallintana. Tietty määrä huolestuneisuutta tarvitaan, jotta yksilö pysyy valppaana, mutta liiallinen epävarmuus johtaa vuorovaikutuksen epäonnistumiseen. Samalla tavalla liiallinen luottamus jännittyneisyyden hallitsemiseen voi johtaa vuorovaikutuksen epäonnistumiseen. Gudykunst (emt.) huomioi myös vuorovaikutustilanteeseen liittyvän valtasuhteen merkityksen; tehokas ja tulokellinen vuorovaikutus saattaa estyä yksilön käyttäessä asemaansa liittyvää valtaa oman epävarmuutensa hallitsemiseen. Osa tutkijoista, mm. Dervin (2010), kyseenalaistavat kulttuurienvälisen kompetenssin mahdollisuuden kuvata sitä osaamista mitä kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa tarvitaan. Tilalle hän esittää toiseuden käsitteestä lähtevää oman ja toisen osapuolen erilaisuuden arvostusta.

Kulttuurienvälinen vuorovaikutus ja kulttuuriäly

Earley ja Ang (2003) ovat luoneet *kulttuuriälyn* käsitteen kulttuurien välisen vuorovaikutuksen tarkastelemiseksi. Kulttuuriäly perustuu laajennettuun käsitykseen älykkyydestä (Sternberg & Detterman, 1986; Gardner, 1983), johon kuuluu analyttisen älykkyyden lisäksi luova, käytännöllinen ja sosiaalinen älykkyys. Empiirisiin aineistoihin perustuen

Earley ja Ang (2003, s. 9) määrittelevät kulttuuriälyn *kyvyksi sopeutua tehokkaasti kulttuurienrajat ylittäviin, toimijalle ennestään tuntemattomiin tilanteisiin*. Toiseen kulttuuriin sopeutuminen ei siis ole analyttisestä älykkyydestä riippuvaista. Sen sijaan Earley ja Ang (2003) rinnastavat kulttuuriälyn sosiaaliseen älykkyyteen ja katsovat, että kulttuuriälyllä pystytään selittämään sitä, miksi älykkäillä ihmisillä saattaa olla ongelmia uuteen kulttuuriin sopeutumisessa. Heidän mukaansa sosiaalisella älykkyydellä viitataan kykyyn olla sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa oman kulttuuriryhmän sisällä kun taas kulttuuriäly johtaa tarkoituksenmukaiseen toimintaan kulttuurienvälisissä tilanteissa.

Vaikka teoreettiset lähtökohdat kompetenssia ja kulttuuriälyä koskeville määritelmille ovat erilaiset, jakavat molempien koulukuntien tutkijat osaamisen samankaltaisiin osa-alueisiin. Kompetenssilähtöisissä määritelmissä tavallisesti erotellaan asenne kulttuurienvälistä toimintaa kohtaa, kognitiivinen tieto, kulttuurienvälisyysosaamiseen liittyvä tieto ja kulttuurienvälisen toiminnan taidot. Asenne ja yksilön ominaisuudet luovat perustan kulttuurisesti erilaisten toimijoiden kunnioitukselle, avoimuudelle ja joustavuudelle. Tiedot kulttuurin merkityksestä yksilön toiminnan ohjaajana ja toisaalta tiedot kulttuurien välisistä eroista mahdollistavat toimintastrategioiden suunnittelun. Taidot edustavat kykyä sopeuttaa toiminta- ja vuorovaikutustyyliä silloin kun se on tarkoituksenmukaista. Kulttuuriälyn osatekijät jaotellaan vastaavalla tavalla. Metakognitio tarkoittaa ymmärrystä kulttuurin merkityksestä omaan ja kulttuurisesti erilaiseen toimijuuteen, kognitio tietoa kulttuurien välisistä eroista, toiminta taitoja oman toiminnan sopeuttamiseen ja motivaatio

halukkuutta kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen (Earley & Ang, 2003).

Yhteenvetona voidaan todeta, että kompetenssipohjainen kulttuurienvälisen vuorovaikutus ja kulttuuriällyn teoria pitävät kulttuurienvälisyystaitojen oppimista mahdollisena kokemuksen myötä. Kumpaankin teoreettiseen viitekehykseen nojaavat tutkijat ovat myös yksimielisiä siitä, että kulttuurienvälisen vuorovaikutus on tilannesidonnaista ja prosessiluonteista. Yksilö voi jossain vuorovaikutustilanteessa toimia onnistuneesti ja toisessa tilanteessa taas epäonnistua. Yksilön kompetenssi ei välttämättä kehity suoraviivaisesti eikä täydellistä osaamista ole mahdollisuutta saavuttaa. Kulttuurienvälisen kompetenssi ja kulttuuriäly ovat myös osiensa summa, eikä yksittäisen osa-alueen hallinta riitä tekemään yksilöstä kulttuurienvälistä osajaa. Vaikka osa-alueet ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa, voidaan lähtökohtana pitää myönteistä asennetta kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. Jos yksilöllä ei ole halua ja motivaatiota kohdata kulttuurisesti erilaista toista, ei tiedoilla tai taidoilla ole merkitystä tai niiden oppimiseen edellytyksiä. (Earley & Ang, 2003; Earley, Ang & Tan, 2006.)

Kulttuurienvälisen vuorovaikutus ja osaamisen mittaaminen

Jos kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen liittyvää osaamista on mahdollista oppia, on perusteltua myös arvioida sen tasoa ja kehittymistä. Deardorffin (2006) tutkimus osoitti, että kulttuurienvälisen kompetenssin tutkijoilla ja oppilaitostoimijoilla on eriävä käsitys parhaista arviointimenetelmistä. Tutkijat luottivat enemmän laadullisiin menetelmiin, kun taas oppilaitoksissa pidettiin parempana määrällisiä, mittaripohjaisia,

menetelmiä. Kulttuurienvälisen kompetenssin mittareita on kehitetty lukuisia, mutta niistä suurinta osaa ei käytetä kuin yhden kerran (Dunn, Smith & Montoya, 2006, s. 473). Mittareilla ja menetelmillä arvioidaan joko kompetenssia kokonaisuutena, tai sen osaa tai osia. Monet mittareista ovat saatavilla ainoastaan kaupallisina tuotteina.

Määrälliseen kompetenssitutkimukseen liittyy haasteita. Erityisesti mittareiden siirtäminen kulttuurista toiseen voi aiheuttaa vinoumia. Väittämien ja kysymysten merkitys tutkittavaa ilmiötä selittävänä tekijänä voi vaihdella kulttuurista toiseen. Kysymykset ja väittämät voivat menettää selitysvoimaansa myös mittarin kääntämisen yhteydessä. (Van de Vijver & Leung, 2009; Harzing, 2006.) Lisäksi mittarin vastausasteikon käyttötavat vaihtelevat kulttuureittain. Vastajaan näkökulmasta tuloksiin saattaa vaikuttaa se, ovatko kysymykset vastaajan omalla äidinkielellä tai vastaajalle vieraalla kielellä. Esimerkiksi Greenholtz (2005) epäilee, että Bennettin (1993) malliin perustuva kulttuurienvälisen herkkyyden asteikko (Intercultural Development Inventory, IDI, ks. Hammer ym., 2003), joka on laajimmalle levinneitä ja eniten käytettyjä kulttuurienvälisen kompetenssin arvioinnin työkaluja, ei toimi yhtä luotettavasti käännettynä versiona eri kulttuuriympäristössä.

Opiskelijoiden kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen liittyvää tutkimusta on tehty runsaasti. Comp ym. (2013) arvioivat, että vuosituhannen vaihteen jälkeen on julkaistu jopa yli 1000 artikkelia, kirjaa, raporttia ja esitystä kansainväliseen vaihtoon liittyen. Vaikka osaamista ja sen kehittymistä arvioineita tutkimuksia on tässä joukossa lukuisia, on korkeakoulujen opettajien kulttuurienvälisiä

vuorovaikutusta tutkittu vielä suhteellisen vähän. IDI-mittarilla (Hammer ym., 2003) tehtyjen arviointien mukaan opettajat näyttävät arvioivan oman tasonsa korkeammalle tasolle kuin mitä heidän kulttuurienvälisen kompetenssinsa todellisuudessa on (Helms, 2004; Goode, 2008). Nieto ja Zoller Booth (2010) käyttivät Chenin ja Starostan (2000) kehittämää kulttuurienvälisen herkkyyden (Intercultural Sensitivity Scale, ISS) mittaria keskisuuren amerikkalaisen yliopiston opettajien ($n=35$) ja opiskelijoiden ($n=77$) kulttuurienvälisen kompetenssin vertaamiseen. Tutkimuksen mukaan kulttuurienvälisen kompetenssi oli opettajilla tasoltaan korkeampi kuin opiskelijoilla. Naisopettajien kompetenssi oli selvästi miesten kulttuurienvälisestä kompetenssista korkeampi. Tässä tutkimuksessa kulttuurienvälisestä osaamista tarkastellaan kulttuuriälyn ja laajennetun älykkyyden näkökulmasta korkeakoulukonteksteissa. Seuraavassa luvussa esitellään tutkimuksessa käytetty kulttuuriälyä mittaava *Cultural Intelligence Scale* (CQS) instrumentti.

Tutkimusmenetelmä

Osallistujat

Kutsu sähköisesti toteutettuun kyselytutkimukseen lähetettiin kaikille kolmen eteläsuomalaisen ammattikorkeakoulun opettajille ($N=954$). Kyselyyn vastasi 228 (23,9 %) opettajaa. Aineiston edustavuutta ja tulosten yleistettävyyttä ammatillisen korkea-asteen opetukseen voidaan pitää kohtuullisen hyvänä, koska kyseisissä ammattikorkeakouluissa tarjotaan koulutusta kaikilla kahdeksalla opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalaan kuuluvalla koulutuslalla (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013), tutkimukseen valikoit-

tuneiden oppilaitosten joukossa oli sekä kaupungeissa että maaseutukunnissa toimivia ammattikorkeakouluja, ja yhdessä ammattikorkeakouluista järjestetään ammatillista opettajakoulutusta.

Kyselyyn vastanneista opettajista 133 (58,3 %) oli naisia ja 95 (41,7 %) miehiä. Kyselyyn vastanneiden opettajien keski-ikä oli 50,8 vuotta ($SD=8,0$). Suurin osa vastanneista opettajista kuului ikäryhmiin 41–50-vuotiaat ja 51–60-vuotiaat. Iän perusteella ja koulutusaloittain tarkasteluna vastaajamäärät ovat hyvin linjassa ammattikorkeakouluissa toimivien opettajien koulutuslakohtaisten määrien kanssa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013).

Vastaajia pyydettiin kertomaan kuinka montaa vierasta kieltä he kokevat hallitsevansa vähintään tyydyttävästi. Valtaosa vastaajista ($n=108$, 47,4 %) ilmoitti hallitsevansa useampaa kuin kahta kieltä, yhtä kieltä hallitsi 25 (11,0 %) ja kahta kieltä 88 (38,6 %) vastaajaa. Vastaajien vähemmistö, seitsemän opettajaa (3,1 %) ilmoitti, ettei hallitse yhtään vierasta kieltä edes tyydyttävällä tasolla. Opettajia pyydettiin myös arvioimaan omaa kielitaitoaan sen kielen mukaan, jonka he kokivat osaavansa parhaiten. Suurin osa heistä arvioi kielitaitonsa erinomaiseksi ($n=87$, 38,2 %) tai hyväksi ($n=93$, 40,8 %). Tyydyttäväksi tai sitä heikommaksi kielitaitonsa arvioi 48 (21,0 %) vastaajaa.

Ulkomailla asumisen kokemuksen selvittämiseksi vastaajia pyydettiin kertomaan vähintään kolme kuukautta yhtäjaksoista asumista ylittävän ulkomaan kokemuksen pituus. Suurimmalla osalla vastaajista ($n=105$) ei ollut kolme kuukautta ylittävää ulkomaan asumiskokemusta. Toiseksi suurimpaan vastaajaryhmään kuuluivat ne opettajat, jotka oli-

vat asuneet ulkomailla yhdessä tai useammassa vähintään kolmen kuukauden jaksossa yhteensä kaksi vuotta tai kauemmin ($n=44$). Muiden vastaajien ulkomailla asumisen kokemukset vaihtelivat yhdestä yhtäjaksoisesta vähintään kolmen kuukauden jaksosta ($n=28$) niihin opettajiin, jotka olivat asuneet ulkomailla yhtäjaksoisesti vähintään neljä kuukautta, mutta alle yhden vuoden ($n=37$) ja niihin, jotka olivat asuneet ulkomailla yhdessä tai useammassa vähintään kolmen kuukauden jaksossa yhteensä yli vuoden mutta alle kaksi vuotta ($n=14$).

Kulttuuriällyn asteikko

Tässä tutkimuksessa käytetty mittari, kulttuuriällyn asteikko (*Cultural Intelligence Scale, CQS*) (Van Dyne ym., 2009), on kulttuuriällyn käsitteeseen (Earley & Ang, 2003) perustuva itse-arviointikysely (Liite). CQS sisältää 20 väittämää, joihin vastataan seitsemänportaisella Likert-asteikolla (1 = olen täysin eri mieltä, 7 = olen täysin samaa mieltä). Mittarilla voidaan arvioida kulttuuriällyn sisältävää neljää osa-aluetta: 1) metakognitio, 2) kognitio, 3) motivaatio ja 4) toiminta (Van Dyne ym., 2009; Earley & Ang, 2003).

Metakognitio tarkoittaa tietoisuutta oman ja toisten toiminnan kulttuurisidonnaisuudesta. Metakognitiivinen ymmärrys on perusta tehokkaalle kulttuurienväliselle kompetentille toiminnalle. Ymmärrys siitä, miten kulttuuri vaikuttaa omaan ja toisen osapuolen toimintaan, mahdollistaa yksilön valmistautumisen kulttuurisesti erilaisten toimijoiden ja tilanteiden kohtaamiseen. Metakognitiivinen tieto mahdollistaa myös oman toiminnan, odotusten ja toimintastrategioiden arvioimisen.

Kognitiivinen tieto kulttuureista mahdollistaa kulttuurin merkityksen ymmärtämisen yhteiskunnan rakenteissa ja toimintamalleissa. Kognitiivinen tieto on myös ymmärrystä kulttuurikohtaisista normeista, käytänteistä ja tavoista, esimerkiksi aikaan, valtaetäisyyteen tai ihmistenvälisiin suhteisiin liittyen.

Motivaatio on yksilön kykyä suunnata voimavaroja kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. Motivaatio käsittää uskon omiin kykyihin, mihin perustuu myös vuorovaikutuksessa tarvittava luottamus ja halu kokea uutta.

Toiminta on kykyä sopeuttaa omaa toimintaansa erilaisten tilanteiden vaatimuksiin. Toimintaan sisältyy kyky tilanteeseen sopivaan kielelliseen ja non-verbaaliin viestintään. Toisaalta toiminta sisältää kyvyn sovittaa oma puhetyyli tilanteeseen sopivaksi ja toisaalta taas ymmärryksen siitä, milloin itselle luontaisista toimintatapaa ei ole järkevää muuttaa.

CQS on validoitu kuusivaiheisessa tutkimuksessa, jonka tutkimusaineistona oli yli 1 500 singaporelaista yliopisto-opiskelijaa. Faktoreiden Cronbachin alpha-kertoimen vaihteli tutkimuksessa välillä .71-.84 ($p < .01$). Kulttuuriällyn asteikon (CQS) pysyvyyttä suhteessa aikaan testattiin siten, että osa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista täytti mittarin neljän kuukauden kuluttua uudelleen. Tuloksena oli, että kognitiivinen toiminnallinen osaaminen muuttui neljän kuukauden aikana, mutta metakognitiossa ja motivaatiossa ei tapahtunut muutoksia. (Van Dyne ym., 2009.)

Van Dyne ym. (2009) selvittivät myös kulttuuriällyn asteikon toimivuutta itse- ja vertaisarvioinnissa. Kaikkien ns. *Multi-trait Multimethod*-matriisilla

(MTMM) ja hierarkisella regressioanalyysillä laskettujen validiteettiarvojen (konvergentti, erotteleva ja sisäinen validiteetti) perusteella johtopäätös oli, että mittari toimii luotettavasti sekä itse- että vertaisarvioinnin työkaluna. Kimin, Kirkmanin ja Chenin (2008) tutkimuksessa, jossa yhdysvaltalaiset yliopisto-opiskelijat arvioivat pareittain omaa ja ystäviensä ($N=242$) kulttuurivälistä osaamista kulttuuriälän asteikolla, kulttuuriälän asteikon itse- ja vertaisarvioinnin välinen korrelaatio oli .43 ($p < .01$).

Templer, Tay ja Chandrasekar (2006) osoittivat tutkimuksessaan, jonka aineistona oli ($N=157$) kansainvälisissä työtehtävissä olevaa eri alojen asiantuntijaa, että mittarin motivaatiofaktori korreloi merkitsevästi ($r=.32-.35$ $p < .001$) kolmen kulttuurienvälistä sopeutumista arvioivan mittarin kanssa, ja tutkijat katsovat, että faktori ennustaa luotettavasti vieraaseen kulttuuriin sopeutumista niin työelämään kuin yleisesti vieraaseen kulttuuriin sopeutumisen tasolla.

CQS käännettiin englannista suomenkielelle ensimmäisen kirjoittajan toimesta, takaisinkäännöksen englanninkielelle teki englannin filologian maisteri. Esitetaus kohderyhmään kuuluvilla opettajilla paljasti, että alkuperäisen ja takaisinkäännetyt mittarin väittämien välillä ei ollut merkittäviä eroja.

Tilastolliset analysit

Mittarin luotettavuutta testattiin tekeillä sekä yksittäisille väittämille että niistä muodostetuille keskiarvomuuttujille normaalisuustarkastelut (g_1 , g_2 , P-Plot, ks. Laitinen, 2014). Opettajien itsearviointiaineisto oli sekä väittämittäin että summamuuttujittain tarkasteluna

vasemmalle vino. Kulttuuriälän tärkeyden arvioinnin osalta aineistoissa vasemmalle vinous oli lievempää. Koska jakaumien muodot olivat pääosin samansuuntaisia, epäparametrisiä analyysimenetelmiä voitiin käyttää aineiston analyysissa.

Kulttuuriälän asteikon reliabiliteettia kuvaava alpha kerroin oli koko mittarille sekä opettajien itsearviointiaineistossa että kulttuuriälän tärkeyttä arvoitaessa .95. Reliabiliteetti vaihteli itsearvioinnin osalta ulottuvuuksittain välillä .67-.74 ja kulttuuriälän tärkeyttä arvoitaessa välillä .73-.78.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattiin Bayesilaisella riippuvuusuhdemallinnuksella (Bayesian Dependency Modeling, BDM). B-Course -ohjelmistolla (Myllymäki, Silander, Tirri & Uronen, 2002; Nokelainen ym., 2009; Nokelainen & Ruohotie, 2009) suoritettussa analyysissa etsitään aineiston louhinnan (data mining) avulla todennäköisintä mallia, joka kuvaa muuttujien välisiä yhteyksiä. Malliin valikoituvat vain ne muuttujat (tässä tutkimuksessa neljää kulttuuriälän faktoria operationalisoivat yksittäiset väittämät), joiden välillä on riippuvuuksia. Malli kuvataan graafisen Bayes-verkon (Bayesian Network, BN) muodossa (Nokelainen, 2010). Analyysin tuloksena syntyneestä todennäköisimmästä mallista tarkastellaan kolme asiaa. Ensinnäkin sitä, kuinka moni kahdestakymmenestä muuttujasta siihen valikoitui, toiseksi sitä, ovatko samaa teoreettista ulottuvuutta kuvaavat muuttujat yhteydessä toisiinsa, ja kolmanneksi sitä, ovatko kaikki malliin valikoituneet muuttujat yhteydessä toisiinsa (tuloksena yksi Bayes-verkko), vai muodostuuko niistä useampia erillisiä verkkoja.

Toiseen tutkimuskysymykseen vastattiin kuvailevien tunnuslukujen avulla, ts. laskeamalla keskiarvo ja keskihajonta mittarin neljälle ulottuvuudelle (*metakognitio, kognitio, motivaatio, toiminta*) opettajien itsearvioiman kulttuuriällyn ja sen tärkeiden suhteen.

Kolmannen tutkimuskysymyksen osalta ulkomailla asumisen kokemuksen ja kulttuuriällyn yhteyden selvittämiseksi käytettiin Kruskal-Wallisin *H*-testiä. Kruskal-Wallisin *H*-testi on yksisuuntaisen varianssianalyysin eli *F*-testin parametrin vastine ja sitä käytetään kun vertailtavia ryhmiä on enemmän kuin kaksi (Metsämuuronen, 2009, s. 1053, ss. 1115–1116). Testillä tarkasteltiin, poikkeavatko viisi ulkomailla asumisen kokemuksen perusteella vastaajista muodostettua ryhmää toisistaan kulttuuriällyn itsearvioitun tason ja tärkeyden suhteen toisistaan. Myös Bayesilaisella luokitteluanalyysillä (Bayesian Classification Modeling, BCM, ks. Myllymäki, Silander, Tirri & Uronen, 2002; Nokelainen, 2010) tarkasteltiin opettajien itsearvioitun kulttuuriällyn yhteyttä ulkomailla asumisen kokemukseen.

Tulokset

Ennen varsinaisiin tutkimuskysymyksiin vastaamista haluttiin tarkastella taustakysymyksiinä esitettyjen iän, sukupuolen ja kieli-taidon mahdollista yhteyttä kulttuuriällyä mittaaviin väittämiin. Iän yhteyttä opettajien ($N=228$) itsearvioituun kulttuuriällyyn tarkasteltiin neljän ikäryhmän kautta: alle 40-vuotiaat ($n=21$, 9.2 %), 41–50-vuotiaat ($n=91$, 39.9 %), 51–60-vuotiaat ($n=89$, 39.0 %) ja yli 60-vuotiaat ($n=27$, 11.8 %) opettajat. Kruskal-Wallisin *H*-testin mukaan eri ikäryhmät eivät poikenneet toisis-

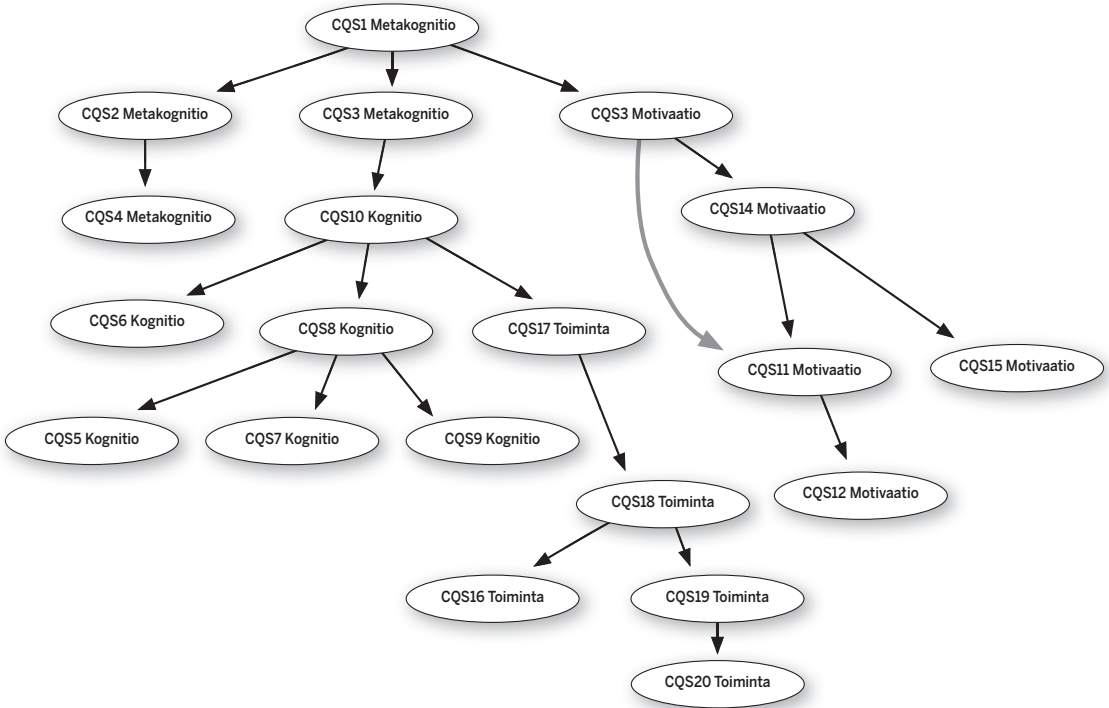
taan tilastollisesti merkitsevästi yhdenkään CQS:n neljän ulottuvuuden osalta. Mann-Whitneyn *U*-testin tulokset osoittivat, että naisten ($n=133$, 58.3 %) vastauskeskiarvot olivat miehiä ($n=95$, 41.7 %) tilastollisesti merkitsevästi korkeampia kaikissa neljässä kulttuuriällyä mittaavassa ulottuvuudessa. Kruskal-Wallisin *H*-testi osoitti myös sen, että itsearvioitu kulttuuriälly lisääntyi säännönmukaisesti puhuttujen kielten lukumäärän kasvaessa. Ero oli tilastollisesti merkitsevä kaikkien neljän kulttuuriällyä mittaavan ulottuvuuden osalta.

Tutkimuskysymys 1: Toimiiko kulttuuriällyn asteikko (CQS) ammattikorkeakoulun opettajien kulttuurienvälisen osaamisen arvioimisessa?

Bayesilaisen riippuvuusuhdeanalyysin avulla aineiston 20 muuttujasta muodostettiin Bayes-verkko, joka kuvaa väittämittäin opettajien itsearvioitua kulttuuriällyä. Kuvioista 1 havaitsemme, että kaikki 20 CQS-mittarin väittämää ovat yhteydessä toisiinsa. Psykometrisessä mielessä tämä on mittarin toimivuuden kannalta hyvä tulos, koska heikot (muista riippumattomat) väittämät olisivat jääneet mallista pois. Havainto myös tukee CQS-mittarin taustalla olevan teorian oletusta siitä, että kulttuuriällyn komponentit korreloivat keskenään. Toinen asia, jonka kuvasta havaitsemme on se, että kulttuuriällyä mittaavat väittämät ryhmittyvät (klusteroituvat) lähelle toisiaan teoreettisen viitekehyksen mukaisesti. Esimerkiksi *motivaatio*-ulottuvuutta operationalisoivat viisi yksittäistä väittämää ovat kaikki yhteydessä toisiinsa. Tämä antaa empiiristä tukea sille, että CQS-mittarin 20 väittämää operationalisoivat luontevasti neljää latenttia ilmiötä. Toisaalta *motivaatio* on muihin yhteydessä vain yhden *metakognitioon* liit-

tyvän väittämän välityksellä. Tämä viittaa siihen, että teoreettisen mallin kolme

muuta ulottuvuutta ovat käsitteellisesti lähempänä toisiaan.



Kuvio 1. Kulttuuriälyä (CQS) mittaavien väittämien Bayes-verkko.

Tutkimuskysymys 2: Millaiseksi ammattikorkeakoulun opettajat arvioivat oman kulttuuriälynsä ja sen tärkeyden opettajan työssä?

Ammattikorkeakoulun opettajat ($N=228$) arvioivat kulttuuriälynsä olevan hyvällä tasolla, koska mittarin kaikkien väittämien keskiarvo oli 4.8 ($SD=1.12$). Selvästi vahvimaksi osa-alueeksi opettajat arvioivat *motivaation* kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen ($M=5.4$, $SD=1.24$). He myös kokivat olevansa kohtuullisen vahvoja tietoisuutta oman ja toisten toiminnan kulttuurisidonnaisuudesta kuvaavalla *metakognition* alueella ($M=4.8$, $SD=1.27$). Heikoim-

miksi alueiksi arvioitiin kulttuurikohtaisia normeja, käytänteitä ja tapoja kuvaava *kognitio* ($M=4.4$, $SD=1.30$) ja kielellistä ja ei-kielellistä toimintakykyä kuvaava *toiminta* ($M=4.5$, $SD=1.51$). Tuloksia tulkittaessa on huomioitava, että vastausten keskihajonta oli varsin suurta. (Taulukko 1.)

Kulttuuriälyn tärkeyttä arvioitaessa opettajat arvioivat tärkeimmiksi osa-alueiksi *metakognition* ($M=5.2$, $SD=1.13$) ja *motivaation* kulttuurienväliseen toimintaan ($M=4.8$, $SD=1.24$). Kulttuurienvälisen *toiminnan* hallinnalla ($M=4.7$, $SD=1.09$) nähtiin olevan vähemmän merkitystä ja vähiten tärkeäk-

si osaamisen alueeksi tässä mittarissa ($M=4.7$, $SD=1.09$). (Taulukko 1.)
vastaajat arvioivat *kognition* osa-alueen

Taulukko 1. Ammattikorkeakoulun opettajien itsearvioitu kulttuuriäly ja sen koettu tärkeys opettajan työssä ($N=228$).

	Itsearviointi		Tärkeyden arviointi	
	M	SD	M	SD
1 Metakognitio	4.8	1.27	5.2	1.13
2 Kognitio	4.4	1.30	4.7	1.09
3 Motivaatio	5.4	1.24	5.1	1.06
4 Toiminta	4.5	1.51	4.8	1.24

Tutkimuskysymys 3: Onko ulkomailla asumisen kokemus yhteydessä ammattikorkeakoulun opettajien itsearvioimaan kulttuuriälyyn tai sen koettuun tärkeyteen opettajan työssä?

Ulkomailla asumisen kokemus jaoteltiin viiteen ryhmään asumiskokemuksen keston mukaan: 1) ei ole asunut ulkomailla ($n=105$, 46.1 %), 2) on asunut ulkomailla yhtäjaksoisesti vähintään kolme kuukautta ($n=28$, 12.3 %), 3) on asunut ulkomailla yhtäjaksoisesti vähintään neljä kuukautta mutta alle yhden vuoden ($n=37$, 16.2 %), 4) on asunut ulkomailla yhdessä tai useammassa vähintään kolmen kuukauden jaksossa yhteensä yli vuoden mutta alle kaksi vuotta ($n=14$, 6.1%), 5) on asunut ulkomailla yhdessä tai useammassa vähintään kolmen kuukauden jaksossa yhteensä kaksi vuotta tai kauemmin ($n=44$, 19.3 %).

Korkeimmat kulttuuriälyn keskiarvot kaikilla neljällä ulottuvuudella oli pisimpään ulkomailla asuneella opettajaryhmällä ($M=5.2-6.3$, $SD=.74-1.73$). Keskiarvot laskivat kaikilla ulottuvuuksilla ulkomailla asumisen kokemuksen ly-

hentyessä niin, että ne olivat alhaisimmat niillä opettajilla, jotka eivät olleet asuneet ulkomailla edes yhtä vähintään kolmen kuukauden yhtämittaista jaksoa ($M=4.0-4.9$, $SD=1.23-1.50$).

Selvästi vahvin osa-alue ulkomailla pisimpään asuneiden ryhmässä oli kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen halukkuutta kuvaava *motivaatio* ($M=6.3$, $SD=.75$). Myös ne, jotka eivät olleet asuneet ulkomailla, kokivat kulttuuriälyn osa-alueista *motivaation* ($M=4.9$, $SD=1.23$) vahvuudekseen. Motivaation vastauskeskiarvojen ero oli vastaajaryhmien välillä tilastollisesti merkitsevä (taulukko 2).

Toinen ulottuvuus, jossa vastaajaryhmien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero, oli *kognitio*. Tämän ulottuvuuden kokivat sekä kauimmin ulkomailla asuneet ($M=5.3$, $SD=1.19$) että erityisesti ne, joilla ulkomailla asumisen kokemusta ei ollut ($M=4.0$, $SD=1.26$) heikkoudekseen. Suurinta epävarmuutta kauimmin ulkomailla asuneiden ryhmä kuitenkin koki kulttuurienvälisen *toiminnan* ($M=5.2$, $SD=1.74$) ulottuvuudessa. Toiminta aiheutti epävarmuut-

ta myös siinä ryhmässä, jossa ulkomailla asumisen kokemuksesta ei ollut ($M=4.2$, $SD=1.49$). (Taulukko 2.)

Ulkomailla asumisen kokemuksella näytti olevan yhteys myös ammattikorkeakoulun opettajien arvioimaan kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeyteen (taulukko 2). Kulttuuriällyn (CQS) asteikolla osa-alueessa *motivaatio* ero oli merkitsevä ja *kognition* osa-alueessa mel-

kein merkitsevä. Kulttuuriällyn osalta ryhmien väliset erot sen koetusta tärkeydestä olivat johdonmukaisia. Pisimpään ulkomailla asuneet näkivät sekä *motivaation* ($M=5.5$, $SD=1.14$) että *kognition* ($M=5.0$, $SD=1.03$) osa-alueiden merkityksen tärkeämpänä kuin vähemmän aikaa ulkomailla asuneet ($M_{Motivaatio}=4.88-5.39$, $SD_{Motivaatio}=.83-1.04$; $M_{Kognitio}=4.45-4.87$, $SD_{Kognitio}=.80-1.12$). (Taulukko 2.)

Taulukko 2. Ulkomailla asumisen kokemuksen yhteys ammattikorkeakoulun opettajien kulttuuriällyn ja sen tärkeyden arviointiin ($N=228$).

	Itsearviointi	Tärkeyden arviointi
1 Metakognitio	$p=.001$	$p=.430$
2 Kognitio	$p<.001$	$p=.025$
3 Motivaatio	$p<.001$	$p=.004$
4 Toiminta	$p=.002$	$p=.583$

Kulttuuriällyn neljän faktorin yhteyttä ulkomailla asumisen kokemukseen tutkittiin tarkemmin Bayesilaisen luokitteluanalyysin (BCM) avulla. Analyysi suoritettiin B-Course -ohjelmalla siten, että luokittelumuuttujana toimi edellä kuvattu viisiluokkainen ulkomailla asumisen kokemus ja ennustavina muuttujina neljä CQS-mittarin kulttuuriällyn asteikon faktoria. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa suoritettiin geneettisiin algoritmeihin perustuva ennustemuuttujien valinta. Luokitteluominaisuuksiltaan paras malli sisälsi kaikki CQS-mittarin neljä faktoria, jotka ennustavat ulkomailla asumisen kokemuksesta 52.2 prosentin tarkkuudella. Kuviossa 2 on kuvattu ulkomailla asumisen kokemuksen yhteys kolmeen faktoriin.

Kuvion 2 perusteella voidaan päätellä, että lyhyelläkin, vähintään kolmen kuukauden mittaisella ulkomaan kokemuksesta on selkeä yhteys *motivaatioon*. Kulttuuriällyn ulottuvuuksista *metakognitio*, *kognitio* ja *toiminta* ovat voimakkaimmillaan vasta yhteensä kahden vuoden, vähintään kolmen kuukauden jaksoissa ulkomailla vietetyn ajan jälkeen. *Motivaatio* -ulottuvuuden osalta kehitys oli voimakkainta ulkomailla vietetyn asumisen seurauksena: vastausvaihtoehtojen 6 ja 7 valinnan todennäköisyys kasvaa 32 prosentista (1=ei ole asunut ulkomailla) 86 prosenttiin (5=ulkomailla vähintään 24 kuukautta). Myös muiden kolmen ulottuvuuden osalta vastaava vertailu tuottaa samankaltaisen tuloksen. *Metakognition* korkeimpien tasojen saavuttaminen on 28 prosenttia, *kognition* 40 prosenttia ja

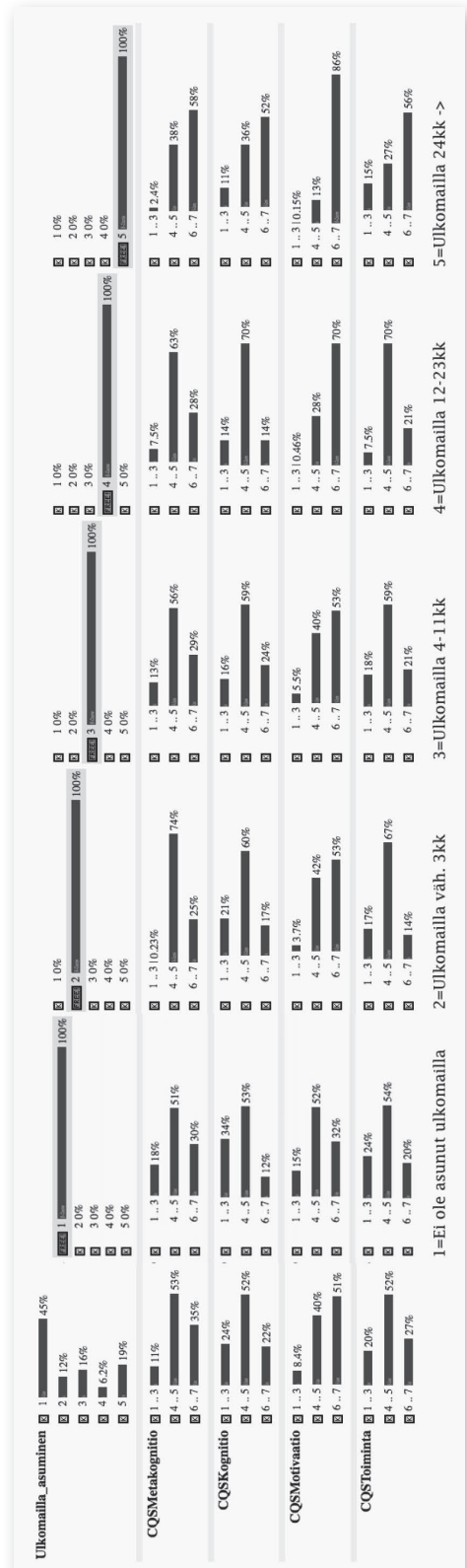
toiminnan 36 prosenttia todennäköisempää, jos henkilö on ollut yhteensä vähintään 24 kuukautta ulkomailla, kuin että hän ei ole viettänyt ulkomailla yli 3 kuukauden jaksoa.

Yhteenveto

Tutkimustulosten perusteella suomenkielelle käännettyä kulttuuriälyä mittaavalla *Cultural Intelligence Scale (CQS)* mittarilla voidaan kerätä tietoa opettajien kulttuuriälystä. Bayesilaisella riippuvuussuhdemallinnuksella luotu opettajien itsearvioitua kulttuuriälyä väittämittäin kuvaava Bayes-verkko näytti, että kaikki 20 CQS-mittarin väittämää ovat yhteydessä toisiinsa. CQS sisältää empiirisellä, 228 ammattikorkeakouluopettajasta koostuvalla, aineistolla tehdyn konfirmatorisluonteisen tarkastelun perusteella teoreettisen mallin oletuksen mukaisesti neljä kulttuuriälyä mittaavaa osiota (Van Dyne ym., 2009; Earley & Ang, 2003). Analyysi myös osoitti, että teoreettisen mallin neljä ulottuvuutta ovat yhteydessä toisiinsa. Kulttuuriällyn asteikolla (CQS) kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen ulottuvuudet erottuvat toisistaan ja mittarin väittämät kiinnittyvät kukin selkeästi yhteen ulottuvuuteen.

Kulttuuriälyään CQS-asteikon 20 kysymyksellä arvioineet ammattikorkeakoulun opettajat näkivät kulttuuriällynsä olevan varsin vahvalla tasolla. Kulttuuriällyn ulottuvuuksista opettajat arvioivat erityiseksi vahvuudekseen *motivaation* kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen. Motivaatio nähtiin myös yhtenä tärkeimmistä kulttuuriällyn ulottuvuuksista yhdessä metakognition (tietoisuus oman ja toisten toiminnan kulttuurisidonnaisuus-

Kuvio 2. Ulkomailla asumisen kokemuksen yhteys CQS-mittarin neljään faktoriin.



desta) kanssa. Kulttuuriällyn osa-alueista *kognitio* ja *toiminta* arvioitiin heikoimmiksi ja vähemmän tärkeiksi ulottuvuuksiksi. Kognitio mahdollistaa kulttuurin merkityksen ymmärtämisen yhteiskunnan rakenteissa ja toimintamalleissa, ja toiminta kuvaa vastaavasti kykyä soveltaa kulttuurienvälisyyteen liittyviä tietoja ja taitoja tilanteen vaatimaksi toiminnaksi.

Niin epäparametriset analyysimenetelmät kuin Bayesilainen luokitteluanalyysikin osoitti, että ulkomailla asuminen ja itsearvioitu kulttuuriäly ovat yhteydessä toisiinsa. Luokitteluanalyysin perusteella ulkomailla asumisen kokemukset kehittävät kulttuuriällyn kaikkia neljää ulottuvuutta. Ulkomailla asumisen kokemus lisäsi johdonmukaisesti myös kulttuurienvälisen osaamisen koettua tärkeyttä: pidempään ulkomailla asuneet kokivat kulttuurienvälisen osaamisen tärkeämmäksi kuin lyhyemmän ajan tai ei ollenkaan ulkomailla asuneet.

Pohdinta

Tarve kulttuurienvälisen osaamisen määrittelyyn ja arviointiin on ilmeinen, ja siihen on myös alettu viime vuosina kiinnittää selvästi enemmän huomioita tarkastelun siirtyessä liikkuvuuden tilastoinnista oppimistulosten tarkasteluun. Kulttuurienvälisen osaamisen mittaaminen on kuitenkin osoittautunut haasteelliseksi tehtäväksi. Yksi mittaamista keskeisesti vaikeuttava tekijä on epäilemättä kulttuurienvälisen osaamisen vaikea määriteltävyys (ks. esim. Dervin, 2010). Kansainväliseen vuorovaikutukseen liitettävien osa-alueiden ja käsitteiden, kuten empatia ja joustavuus, rajaaminen mitattavaan muotoon on monitulkintaista. Väittämien muotoilu vaatii erityistä huolellisuutta juuri kyselyissä, joihin tavallisesti vastataan nopeasti ja

Luokitteluanalyysin perusteella ulkomailla asumisen kokemukset kehittävät kulttuuriällyn kaikkia neljää ulottuvuutta.

intuitioon perustuen. Koska kulttuurienvälisen osaaminen on myös jatkuvassa muutoksessa, pystytään parhaimmillaankin saamaan tietoa vain sen hetkisestä tilanteesta. Jokikokko ja Järvelä (2013) lähestyvät opettajan interkulttuurisen kompetenssin käsitettä *produktin* ja *prosessin* näkökulmista, joista ensimmäinen perustuu oletukselle siitä, että lopputulos, ”oikea” käyttäytyminen tai suoritus, määrittää kompetenssia, kun taas jälkimmäinen korostaa tilanteiden ja kohtaamisten ainutlaatuisuutta eikä yleispäteviä toimintamalleja ole näin ollen mahdollista löytää. Oppilaitosten kansainväliseen toimintaan ja kulttuurienväliseen osamiseen kuuluva jatkuva muutos korostaakin tarvetta monipuolisiin mittaamisen menetelmiin, joiden avulla voidaan kerätä kansainvälistä vuorovaikutusta koskevaa ajantasaista tietoa luotettavasti käytössä olevilla resursseilla. Tämä tutkimus tarjoaa työvälineen erityisesti suurempien aineistojen tarkastelulle.

Kansainvälisyysosaaminen on sisällytetty ammattikorkeakoulujen opettajien työn läpileikkaavaksi teemaksi ja sen odotetaan tulevan esiin niin opetuksessa kuin opetusta tukevassa tutkimus- ja aluekehitystyössäkin. Tämän tutkimuksen aineistona oli kolmessa eteläsuomalaisessa ammattikorkeakoulussa Webropol-kyselynä kerätyt opettajien ($N=228$) itsearviot heidän omasta kulttuuriällystään ja käsitykset kulttuuriällyn merkityk-

sestä osana ammatillista osaamista, mikä valottaa opettajien resursseja toimia ”kansainvälisen toiminnan edelläkävijöinä” korkeakoulukontekstissa. Tutkimuksen perusteella on hyvä kiinnittää huomiota siihen, että kulttuuriällyn osa-alueista *toiminta*, yhdessä *kognition* kanssa, olivat opettajien arvioinnin mukaan heidän heikoimpia osaamisalueitaan, vaikka perinteisesti toiminnallisuuden merkitys korostuu ammatillisesti suuntautuneiden alojen työtilanteisiin liittyvässä vuorovaikutuksessa. Toiminta määriteltiin tutkimuksessa kyvykkyydeksi soveltaa kulttuurienvälisyyteen liittyviä tietoja ja taitoja tilanteen vaatimaksi toiminnaksi.

Vaikka ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuuriälyä on tutkimuksen mukaan tarve kehittää, suhtautuivat opettajat kulttuurienväliseen toimintaan myönteisesti, mikä tarjoaa myös hyvät lähtökohdat taitojen kehittämiseksi. CQS-asteikolla tarkasteltuna opettajat tosin arvioivat, että heidän *motivaationsa* kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen on suurempaa kuin sen koettu tärkeys. Opettajat kokivat erityisesti tarvitsevansa lisää valmiuksia kulttuurienvälisyyteen liittyvän tiedon ja toiminnan alueilta.

Tilastollinen tarkastelu osoitti selkeästi ulkomailla asumisen kokemuksen pituuden yhteyden ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuuriällyn. Itsekoettu kulttuuriäly oli korkeimmillaan niillä opettajilla, jotka olivat asuneet ulkomailla yli 24 kuukautta yhdessä tai useammassa vähintään kolmen kuukauden jaksossa. Yksi syy tutkimuksessa esille tulleen opettajien kokemaan kulttuurienvälisen *toiminnan* heikkoon osaamiseen voi siis myös olla se, että yli puolella opettajista ei ollut ulkomailla asumisen kokemusta. Tulokset korostavat erityisesti omakohtaisen, pitkän kulttuurienvälisen

vuorovaikutuksen, kokemuksen merkitystä ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuuriällyssä. Myös Laitisen (2014) tutkimuksessa korostui selvästi, että pitkät ulkomailla oleskelun jaksot ovat tehokkaampia kulttuurienvälisen kompetenssin kehittämässä kuin lyhyet kurssit ja valmennukset.

Ammattikorkeakouluissa pitkiin opettajavaihtoihin osallistuminen on mahdollista, mutta käytännössä valtaosa opettajavaihtoista on lyhyitä; viikon tai harvemmin kahden viikon mittaisia. Pitkiin, useamman kuukauden mittaisiin opettajavaihtoihin, osallistuminen on käytännössä haasteellista, mikä edellyttää oppilaitoksilta vaihtoehtoisten kulttuuriälyä kehittävien toimenpiteiden kehittelyä. Toisaalta tulosta tarkastellessa on hyvä pitää mielessä se, että kohde-ryhmästä ne, jotka kokevat kulttuuriällyn kuuluvat ulottuvuudet tärkeäksi tai osaamistasonsa korkeammaksi, oletettavasti myös vastaavat halukkaammin kuin ne opettajat, jotka eivät koe asiaa merkitykselliseksi, tai joille oma osaamistaso herättää epävarmuutta. Korkeakouluopettajiin kohdistuneet tutkimukset ovat myös osoittaneet, että yleensä oma osaaminen arvioidaan suuremmaksi kuin mitä se todellisuudessa on (Helms, 2004; Goode, 2008). Laitisen (2014) tutkimus osoitti, että kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa itsensä kompetenteiksi kokevat henkilöt ovat aktiivisempia kansainvälisyystoimijoita kuin ne, jotka tuntevat epävarmuutta oman osaamisensa suhteen.

Vaikka kokemuksen merkitys kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen oppimisessä korostuu, on muistettava, että kulttuurienvälisen osaaminen ei kuitenkaan kehity ainoastaan kokemuksen avulla (esim. Bennett, 1993), vaan vaatii tuek-

seen tiedollista koulutusta kulttuurienvälisyydestä ja omien kokemusten reflektiota. Kulttuurinen sensitiivisyys ei kehity ainoastaan sen perusteella, että henkilö on viettänyt tietyn ajan ulkomailla. Yksilön maailmankuva ja toimintatavat ovat syvään juurtuneita ja niiden muuttaminen on hidas prosessi. Toisaalta on myös arvioitava kriittisesti ulkomailla asumisen kokemuksia sisällöllisesti. Tässä tutkimuksessa ulkomailla asumisen kokemuksia ei eritelty ammatillisiin ja muihin vierailuihin, mikä olisi edelleen tarkentanut vierailujaksojen yhteyttä kulttuuriällyn kehittymiseen. Lisäksi kulttuuriällyn eri ulottuvuuksia voitaisiin tarkastella lähemmin opettajan profession näkökulmasta, kuten kulttuuriällyn yhteyttä opettajan pedagogisiin taitoihin tai kulttuurienvälisen vuorovaikutustaitojen välittymiseen opettajalta opiskelijalle. Pysyvä muutos edellyttää joka tapauksessa uudenlaista lähestymistapaa ammatilliseen osaamiseen, mikä on ajankohtainen haaste opetukselle, koulutukselle ja tutkimukselle. Motivaation lisäksi, opettajien kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen tukemisessa huomioidaan tulevaisuudessa toivon mukaan myös opettajien kulttuuriin liittyvän tiedon ja ymmärryksen kehittäminen sekä vuorovaikutukseen liittyvien taitojen vahvistaminen. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää erityisesti ammattikorkeakoulujen ja niiden tarjoaman kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen opetuksen kehittämisessä, opettamisen tukemisessa ja edistämässä sekä opettajien ammatillisen kasvun tukemisessa.

Lähteet

-
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. (2006). *Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden yleiset kompetenssit*. Haettu helmikuun 17, 2014, sivustolta <http://www.ncp.fi/ects/materiaali/Yleiset%20kompetenssit%20tutkintotasoitain%2019042006.pdf>.
- Anon (2003). *Laki ammattikorkeakouluista 351/9.5.2003*.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. Teoksessa R. M. Paige (toim.), *Educating for the intercultural experience* (ss. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication, 3*(1), 3-14.
- Commission of the European Communities. (2006). *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. COM (2006) 479 final. Brussels: Commission of the Commission European Communities.
- Commission of the European Communities. (2010). *EUROPE 2020, A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. COM (2010) 2020 final. Brussels: Commission of the Commission European Communities.
- Comp, D., Gladding, S., Rhodes, G., Stephenson, S., & Vande Berg, M. (2013). Literature and Resources for Education Abroad Outcomes Assessment. Teoksessa M. C. Bolen (toim.), *A Guide to Outcomes Assessment in Education Abroad* (ss. 97-135). Carlisle PA: The Forum on Education Abroad.
- Deardorff, D. K. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education, 10*(3), 241-266.
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts. Teoksessa Dervin, F., & E. Suomela-Salmi (toim.), *New Approaches to Assessment in Higher Education*. (ss. 157-173). Bern: Peter Lang.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is Competence? *Human Resource Development International, 8*(1), 27-46.

- Dunn, T. W., Smith, T. B., & Montoya, J. A. (2006). Multicultural Competency Instrumentation: A Review and Analysis of Reliability Generalization. *Journal of Counseling and Development, 84*(4), 471-482.
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford, CA: Standard University Press.
- Earley, P. C., Ang, S., & Tan, J-S. (2006). *CQ Developing Cultural Intelligence at Work*. Stanford, CA: Standorf Business Books.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic-Books.
- Goode, M. L. (2008). The Role of Faculty Study Abroad Directors: A Case Study. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 15*(Fall-Win), 149-172.
- Greenholtz, J. F. (2005). Does intercultural sensitivity cross cultures? Validity issues in porting instruments across languages and cultures. *International Journal of Intercultural Relations, 29*(1), 73-89.
- Gudykunst, W. B. (2005). An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory of Effective Communication. Teoksessa W. B. Gudykunst (toim.), *Theorizing About Intercultural Communication* (ss. 281-322). Thousand Oaks, CA: SA-GE.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations, 27*(4), 421-243.
- Hanhinen, T. (2010). *Kvalifikaatiot ja työelämäosaaminen – Dynaamisen kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi*. Acta Universitatis Tampereensis, 1571. Väitöskirja.
- Harzing, A. W. (2006). Response styles in cross-national survey research: A 26-country study. *International Journal of Cross-Cultural Management, 6*(2), 243-266.
- Helms, S. M. (2004). *The examination of cultural sensitivity and exhibition of cultural competence for faculty at liberal arts institutions within higher education*. Academic dissertation. Dissertation Abstracts International, 64(10), 3609A.
- Huttunen, L., Löytty, O., & Rastas, A. (2005). Suomalainen monikulttuurisuus. Paikallisia ja ylijarajaisia suhteita. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen, & O. Löytty, O. (toim.), *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (ss. 16-40). Tampere: Vastapaino.
- Jokikokko, K. (2010). *Teachers' intercultural learning and competence*. Universitat Ouluensis E114. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Jokikokko, K., & Järvelä, M. (2013). Opettajan interkulttuurinen kompetenssi – produkti vai prosessi? *Kasvatus, 44*(3), 245-257.
- Kealey, D. J., & Protheroe, D. P. (1995). *Cross-cultural Collaborations: Making North-South Cooperation more effective*. Hull, Canada: CIDA.
- Kim, Y. Y. (2009). The Identity Factor in Intercultural Competence. Teoksessa D. K. Dardorff (toim.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (ss. 53-65). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kim, K., Kirkman, B. L., & Chen, G. (2008). Cultural intelligence and international assignment effectiveness: A conceptual model and preliminary findings. Teoksessa S. Ang, & L. V. Dyne (toim.), *Cultural intelligence: Managing diversity within and across cultures* (ss. 71-90). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Laitinen, E. (2014). *Ammattikorkeakoulujen opettajien kulttuurienvälinen kompetenssi ja sen mittaaminen*. Acta Universitatis Tampereensis. Tampere: Tampere University Press.
- Liljander, J-P. (2004). *Ammattikorkeakoulutuksen asema eurooppalaisella korkeakoulutusalueella*. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 10. Opetusministeriö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteessä*. Tutkijalaitos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mulder, M. (2014). Conceptions of Professional Competence. Teoksessa S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (ss. 107-137). Dordrecht: Springer.
- Myllymäki, P., Silander, T., Tirri, H., & Uronen, P. (2002). B-Course: a web-based tool for Bayesian and causal data analysis. *International Journal on Artificial Intelligence Tools, 11*(3), 369-387.
- Nieto, C., & Zoller Booth, M. (2010). Cultural Competence: Its Influence on the Teaching and Learning of International Students. *Journal of Studies in International Education, 14*(4), 406-425.
- Nokelainen, P. (2010). Bayesilaisen tilastoanalyysin käyttömahdollisuudet ammattikasvatuksen tutkimuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 12*(1), 34-46.

Nokelainen, P., Miettinen, M., & Ruohotie, P. (2009). Profiilien, toiminnan ja oppimistuotosten välisen yhteyden ennustaminen Bayes-laskennan avulla. *Kasvatus*, 40(3), 257–271.

Nokelainen, P., & Ruohotie, P. (2009). Non-linear Modeling of Growth Prerequisites in a Finnish Polytechnic Institution of Higher Education. *Journal of Workplace Learning*, 21(1), 36–57.

Opetusministeriö. (2007). *Kansainvälisyyskasvatus 2010*. Opetusministeriön julkaisuja 2007:11. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetusministeriö. (2009). *Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:21. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016*. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Helsinki: Kopijyvä Oy.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2013). *Ammattikorkeakoulut*. Haettu helmikuu 17, 2014 sivustolta <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulut/?lang=fi>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2015). *Towards a future proof system for higher education and research in Finland*. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015:11. Haettu toukokuu 21, 2015 sivustolta <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm11.pdf?lang=en>.

Rathje, S. (2007). Intercultural Competence: The Status and Future of a Controversial Concept. *Language and Intercultural Communication*, 7(4), 254–266.

Stenström, M.-L., Laine, K., & Valkonen, S. (2004). Ammattikorkeakoulusta valmistuneiden sijoittuminen työelämään. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa, & M. Murtonen (toim.), *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia* (ss. 109–107). Juva: WS Bookwell Oy.

Sternberg, R. J., & Detterman, D. K. (1986). *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood, NJ: Ablex.

Talib, M. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Turku: Painosalama Oy.

Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A. (2006). Motivational Cultural Intelligence, Realistic Job Preview, Realistic Living Conditions Preview, and Cross-Cultural Adjustment. *Group & Organisational Management*, 31(1), 154–173.

Ting-Toomey, S. (2005). The Matrix of Face: An Updated Face-Negotiation Theory. Teoksessa W. B. Gudykunst (toim.), *Theorizing About Intercultural Communication* (ss. 71–92). Thousand Oaks, CA : Sage.

Van de Vijver, F. J. R., & Leung, K. (2009). Methodological Issues in Researching Intercultural Competence. Teoksessa D. K. Deardorff (toim.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (ss. 404–418). Thousand Oaks, CA: Sage.

Van Dyne, L., Ang, S., & Koh, C. K. S. (2009). Cultural intelligence: Measurement and scale development. Teoksessa M. A. Moodian (toim.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring the cross-cultural dynamics within organizations* (ss. 233–254). Thousand Oaks, CA: Sage.



Liite

Kulttuuriällyn CQS-asteikko ($\alpha_{\text{itsearviointi}}=.95$; $\alpha_{\text{tärkeys}}=.95$)

Metakognitio (($\alpha_{\text{itsearviointi}}=.74$; $\alpha_{\text{tärkeys}}=.75$))

1. Olen tietoinen siitä, mitä kulttuureita koskevaa tietoa käytän, ollessani vuorovaikutuksessa kulttuuritaustaltaan erilaisten ihmisten kanssa.
2. Sovellan osaamaani kulttuuritietoutta ollessani vuorovaikutuksessa itselleni vieraasta kulttuurista lähtöisin olevien ihmisten kanssa.
3. Olen tietoinen siitä, mitä kulttuureita koskevaa tietoa käytän kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa.
4. Tarkistan vuorovaikutuksen aikana kulttuuritietouteni paikkansapitävyyden ollessani tekemisissä toisista kulttuureista tulevien ihmisen kanssa.
5. Tunnen toisten kulttuurien oikeuskäytäntöjä ja taloudellisia järjestelmiä.

Kognitio (($\alpha_{\text{itsearviointi}}=.73$; $\alpha_{\text{tärkeys}}=.78$))

6. Tunnen vieraiden kielten sääntöjä (esim. sanaston ja kieliopin osalta).
7. Tunnen toisten kulttuurien arvoja ja uskonnollisia käsityksiä.
8. Tunnen toisten kulttuurien avioliittojärjestelmiä.
9. Tunnen toisten kulttuurien taidetta ja käsitöitä.
10. Tunnen toisten kulttuurien ei-kielellisen viestinnän sääntöjä.
11. Nautin ollessani vuorovaikutuksessa toisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.

Motivaatio (($\alpha_{\text{itsearviointi}}=.71$; $\alpha_{\text{tärkeys}}=.74$))

12. Luotan siihen, että osaan seurustella itselleni vieraista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa.
13. Olen varma, että osaan käsitellä vieraaseen kulttuuriin sopeutumisesta aiheutuvaa stressiä.
14. On hauskaa asua vieraassa kulttuurissa.
15. Luotan siihen, että totun omasta kulttuuristani poikkeaviin ostosten tekemisen tilanteisiin.
16. Muutan suullista ilmaisuani (esim. aksenttia ja äänensävyä) silloin kun kulttuurienväläinen vuorovaikutus sitä vaatii.

Toiminta (($\alpha_{\text{itsearviointi}}=.67$; $\alpha_{\text{tärkeys}}=.73$))

17. Käytän puheessani taukoja ja hiljaisuutta kulttuurienvälisen vuorovaikutustilanteen vaatimusten mukaisesti.
18. Vaihtelen puheeni nopeutta kulttuurienvälisen vuorovaikutustilanteen vaatimusten mukaisesti.
19. Vaihdan ei-kielellistä ilmaisuani kulttuurienvälisen vuorovaikutustilanteen vaatimusten mukaisesti.
20. Muutan kasvojeni ilmeitä kulttuurienvälisen vuorovaikutustilanteen vaatimusten mukaisesti.